

ESTEFÂNIA COELHO CHICARELLI

**A INFÂNCIA E O LÚDICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19): concepções e percepções de professores,
familiares e crianças**



ARARAQUARA – S.P.
Julho/2023

ESTEFÂNIA COELHO CHICARELLI

**A INFÂNCIA E O LÚDICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19): concepções e percepções de professores,
familiares e crianças**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti

Bolsa: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

ARARAQUARA – S.P.
Julho/2023

C532i

Chicarelli, Estefânia Coelho

A Infância e o lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental em tempos de pandemia (Covid-19): concepções e percepções de professores, familiares e crianças / Estefânia Coelho Chicarelli. -- Araraquara, 2023

173 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Marcia Cristina Argenti

1. Infância. 2. Ludicidade. 3. Anos Iniciais. 4. Ensino Fundamental. 5. Pandemia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ESTEFÂNIA COELHO CHICARELLI

**A INFÂNCIA E O LÚDICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19): concepções e percepções de professores,
familiares e crianças**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti

Bolsa: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

Data da defesa: 05/07/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Denise Maria Margonari Fávaro
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Keila Hellen Barbato Marcondes
Centro Universitário Paulista – UNICEP e Secretaria Municipal de Educação - Porto Ferreira/SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que estiveram ao meu lado me apoiando, dando forças e me inspirando nessa minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Muitas vezes pensei que não iria chegar até aqui, que não iria estar com o trabalho pronto escrevendo os agradecimentos, mas cheguei. Mesmo com noites que passei em claro escrevendo, com momentos que olhava para o meu texto e não sabia por onde continuar, cheguei. Cheguei na parte de agradecer a todas àquelas pessoas que acreditaram e estiveram comigo nessa fase que apesar de difícil, foi gratificante e me proporcionou aprendizagens únicas, não só acadêmicas, mas pessoais. Gostaria de agradecer:

À querida professora Marcia Cristina Argenti, pelo privilégio de tê-la como orientadora e amiga desde o início da minha trajetória como pesquisadora e estar comigo neste trabalho. Pelo cuidado, paciência, organização e dedicação que teve durante a construção da pesquisa, além da confiança que teve por mim. Um exemplo que levarei para toda a vida.

Às professoras Keila Hellen Barbato Marcondes e Denise Maria Margonari Fávaro, pelo cuidado, solicitude, enriquecimento e sugestões no Exame de Qualificação.

À professora Maria Betanea Platzer, pela leitura atenta e contribuições no texto.

À minha mãe Maria Coelho Chicarelli, que sempre acreditou em mim e me deu forças nesta trajetória. Ao meu falecido pai, que tenho certeza que estaria me apoiando e muito feliz por esta fase que estou concluindo. Aos meus irmãos George Lucas Coelho Chicarelli e Raywan Coelho Chicarelli, que sempre tiveram admiração por mim. E a todos os familiares, que mesmo longe, incentivaram e acompanharam minha trajetória.

Aos amigos do GEPIFE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização), pelos conhecimentos, experiências e projetos compartilhados. Em especial, à companheira e amiga Caroline Araújo de Souza, que juntas compartilhamos uma com a outra, as angústias e conquistas que tivemos durante o Mestrado.

À Victória Maria Hebling, pelo incentivo de estar comigo em todos esses anos de amizade e ser mais do que uma amiga, uma irmã que sei que sempre posso confiar e contar. Obrigada por todas as mensagens diárias e por estar comigo mesmo com a correria do nosso dia a dia.

Ao amigo Valdir Miranda Gomes, pelo apoio, admiração e força.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

E por último e não menos importante, a todos os professores, famílias e crianças com quem trabalhei nesta pesquisa, por terem contribuído prontamente para este trabalho mesmo em meio às dificuldades do contexto delicado em que ele foi realizado.

Gratidão!!!

Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.
Lev Semionovitch Vigotski (1999a, p. 56)

RESUMO

Apesar do processo de descoberta da infância ter se iniciado a partir do século XIII de acordo com os estudos de Ariès (1981), nos dias atuais há dificuldade para a sua visibilidade, promovida pelas diversas formas de representações sobre a própria infância construídas historicamente numa perspectiva adultocêntrica, que conforme Sarmento (2007) tem sofrido um processo de ocultação, sem o reconhecimento das peculiaridades e particularidades infantis. Nas instituições escolares, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, essa ocultação da infância também está presente com a não valorização do brincar, que não é mediado e planejado pedagogicamente, tanto na questão curricular como nas práticas pedagógicas cotidianas nesses anos. Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo investigar a compreensão do lúdico no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental dentro do contexto de pandemia (Covid-19). Este estudo foi realizado em duas etapas. A primeira contou com um estudo teórico, considerando a perspectiva da teoria da Psicologia Histórico-Cultural; os estudos sociais da infância, com ênfase na área da Sociologia da Infância; e estudos recentes que trouxeram dados sobre a educação na pandemia. Já a segunda etapa foi realizada por meio de observações no contexto de uma escola pública em uma cidade no interior do estado de São Paulo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; de entrevistas semiestruturadas com as professoras e as famílias e rodas de conversas com as crianças. Verificamos, neste estudo, como que as atividades lúdicas eram percebidas e trabalhadas no ensino remoto, híbrido e presencial (pós isolamento), conforme as vivências de educadoras, familiares e crianças. Assim, constatamos que na teoria, apesar do brincar ser elencado pelos professores e familiares como algo relevante para o desenvolvimento da criança, na prática ele é concebido em segundo plano e entrelaçado com conteúdos relacionados à alfabetização e à matemática. Ainda nesse viés, com a pandemia, os obstáculos que já existiam nos anos iniciais, só se agravaram, como o acúmulo de tarefas docentes; a (des) configuração do processo de transição da Educação Infantil para o ensino fundamental; dificuldade de aprendizagens e a desigualdades social por falta de utensílios e possibilidades. Contudo, reconhecemos a importância do estudo como pioneiro no cenário pandêmico, que não deve ser esquecido no contexto educacional, contexto que por sua vez deve possibilitar melhores possibilidades de aprendizagens às crianças, respeitando-as, de modo que sejam ouvidas e ativas num processo de escolarização mais adequado, com atividades lúdicas realmente presentes, reconhecidas e planejadas pedagogicamente.

Palavras – chave: Infância; Ludicidade; Anos Iniciais; Ensino Fundamental; Pandemia.

ABSTRACT

Although the process of discovering childhood began in the 13th century, according to the studies of Ariès (1981), nowadays there is difficulty for its visibility, promoted by the various forms of representations about childhood itself historically constructed in a perspective adult-centered, which according to Sarmento (2007) has undergone a process of concealment, without recognition of children's peculiarities and particularities. In school institutions, especially in the early years of elementary school, this concealment of childhood is also present with the non-appreciation of playing, which is not mediated and pedagogically planned, both in terms of the curriculum and in everyday pedagogical practices in these years. In this perspective, the present research aims to investigate the understanding of the ludic in the learning and development process of children in the early years of elementary school within the context of a pandemic (Covid-19). This study was carried out in two stages. The first, had a theoretical study considering the perspective of the theory of Cultural-Historical Psychology; the social studies of childhood, with emphasis on the area of Sociology of Childhood; and recent studies that bring data on education in the pandemic. The second stage was carried out through observations in the context of a public school in a city in the interior of the state of São Paulo, in the early years of elementary school; semi-structured interviews with the teachers and families and conversation circles with the children. In this study, we verified, how recreational activities were perceived and worked on within remote, hybrid and face-to-face teaching (post isolation), according to the experiences of educators, family members and children. Thus, we found that in theory, despite playing being listed by teachers and family members as something relevant to the child's development, in practice it is conceived in the background and intertwined with content related to literacy and mathematics. Still in this vein, with the pandemic, the obstacles that already existed in the early years, only got worse, such as the accumulation of teaching tasks; the deconfiguration of the transition process from early childhood education to elementary school; learning difficulties and social inequalities due to lack of tools and possibilities. However, we recognize the importance of the study as a pioneer within the pandemic scenario, which should not be forgotten in the educational context, a context that in turn should provide better learning possibilities for children, respecting them, so that they are heard and active in a context more adequate schooling process, with ludic activities really present, recognized and pedagogically planned.

Keywords: Childhood; Playfulness; Early Years; Elementary School; Pandemic.

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Recepção da Secretaria da escola	80
Foto 2	Sala de aula durante o ensino híbrido	81
Foto 3	Pátio utilizado para refeições dos alunos e organização das filas	81
Foto 4	Pátio utilizado para refeições dos alunos e um palco de apresentações artísticas ou eventos	82
Foto 5	Quadra coberta	82
Foto 6	Quadra descoberta	83
Foto 7	Horta da escola	83
Foto 8	Banheiro dos alunos	84
Foto 9	Ensaio das crianças do 2º ano para a apresentação do Projeto Circo, durante a aula de Cultura do Movimento	100
Foto 10	Ensaio das crianças do 1º ano para a apresentação do Dia das Crianças, durante a aula de Cultura do Movimento	101
Foto 11	Crianças do 1º ano na horta da escola	102
Foto 12	Fichas sobrepostas utilizadas pelas crianças do 2º ano formando o número 407	106
Foto 13	Fichas sobrepostas utilizadas pelas crianças do 1º ano espalhadas na carteira de uma delas durante a atividade	106
Foto 14	Professora Cíntia mostrando aos alunos do 1º ano como se dá a formação do número 19	106
Foto 15	Página 14 do livro didático EMAI (Matemática), volume 2	107
Foto 16	Crianças do 2º ano brincando de “Batatinha 1, 2, 3”, tendo como base de inspiração a série “Round 6”	111
Foto 17	Jogo da Memória utilizado durante as aulas remotas do 1º ano, sendo mostrado através do <i>notebook</i> da professora Cíntia	120
Foto 18	Jogo Campo Minado utilizado durante as aulas remotas do 1º ano, sendo mostrado através do <i>notebook</i> da professora Cíntia	120
Foto 19	Página inicial da Roleta das Sílabas, jogo utilizado durante as aulas remotas do 1º ano, sendo mostrado através do <i>notebook</i> da professora Cíntia	121

Foto 20	Jogo Roleta das Sílabas utilizado durante as aulas remotas do 1º ano, sendo mostrado através do <i>notebook</i> da professora Cíntia	121
Foto 21	Crianças do 2º ano brincando de “Derruba Cones”, durante a aula de Cultura do Movimento na quadra coberta da escola	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Descrição dos instrumentos de coleta de dados e respectivos sujeitos envolvidos	73
Quadro 2	Objetivo das etapas de coleta de dados, procedimentos metodológicos e respectivos participantes envolvidos	74
Quadro 3	Estrutura física da escola (principais instalações)	80
Quadro 4	Horário de funcionamento da escola	85
Quadro 5	Objetivos das disciplinas e atividades extracurriculares na rotina da escola	85
Quadro 6	Dados das professoras entrevistadas	88
Quadro 7	Dados dos responsáveis entrevistados da turma do 1º ano	88
Quadro 8	Dados dos responsáveis entrevistados da turma do 2º ano	88
Quadro 9	Categorias e subcategorias utilizadas na análise das entrevistas com as professoras	94
Quadro 10	Categorias e subcategorias utilizadas na análise das entrevistas com as famílias	95
Quadro 11	Categorias e subcategorias utilizadas na análise das rodas de conversas com as professoras	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Efeitos da suspensão das aulas presenciais para os alunos

68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Demonstração da tabela feita na lousa pela a professora do 2º ano para a explicação do sistema de numeração decimal	105
-----------------	---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CMSP	Centro de Mídias da Educação de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUCA	Curso Unificado do Campus de Araraquara
D.A	Deficiência Auditiva
D.M	Deficiência Mental
D.V	Deficiência Visual
E.E.P.G	Escola Estadual de Primeiro Grau
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras
GEPIFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-americana de Saúde
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEB II	Professor de Educação Básica II
PEI	Programa Ensino Integral
PET	Programa de Educação Tutorial
PFF2	Peça Facial Filtrante tipo 2
PROATEC	Professor de apoio a tecnologia e inovação
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
SEDAPRO	Seminário de Dissertações em Andamento
Seduc-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista

WHO World Health Organization

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 INTRODUÇÃO	25
2 INFÂNCIAS: UM PROCESSO HISTÓRICO-SOCIAL EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO.....	29
2.1 História Social da Infância da Idade Média à Idade Moderna: as contribuições de Philippe Ariès.....	29
2.2 História Social da Infância no Brasil: uma trajetória de exclusão e abandono	39
2.3 Estudos Sociais da Infância: possibilidades de (re) significação	44
3 INFÂNCIA E LUDICIDADE: QUESTÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	48
4 PRÁTICAS ESCOLARES NA PANDEMIA: A LUDICIDADE NESSE CONTEXTO	61
5 METODOLOGIA.....	72
5.1 Universo da pesquisa	78
5.2 Participantes da pesquisa.....	87
5.3 Trajetória da pesquisa.....	89
5.4 Ética da pesquisa	92
5.5 Análise dos dados.....	93
6 ESCOLARIZAÇÃO, LUDICIDADE E PANDEMIA: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS	98
6.1 Representação do Ensino Fundamental: exigências e finalidades	99
6.2 Representação do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a valorização dos conteúdos.....	104
6.3 Aulas durante a pandemia: se reinventando perante desafios e dificuldades.	112
6.4 O lúdico no contexto escolar em tempos de pandemia.....	119
7 ESCOLARIZAÇÃO, LUDICIDADE E PANDEMIA: A PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS E DAS CRIANÇAS	123
7.1 A escuta das famílias sobre o contexto pandêmico: aulas e parceria com a escola em meio de inquietações.....	124
7.1.1 Aulas remotas durante a pandemia: desafios e dificuldades.....	125
7.1.2 O lúdico durante as aulas remotas: a sua representação para as famílias..	129
7.1.3 Aulas híbridas e a volta do presencial: esperanças e incertezas.....	132
7.1.4 Parceria Família-Escola: uma relação intensificada em tempos de pandemia	135
7.2 A escuta das crianças sobre o contexto pandêmico: inseguranças e cumprimento de conteúdos	137
7.2.1 Aulas durante a pandemia: problemas e anseios.....	138
7.2.2 A relevância e a representação do brincar no Ensino Fundamental.....	140
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICES	156

APÊNDICE A – Roteiro de observação	156
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores	158
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com as famílias	160
APÊNDICE D – Roteiro para a roda de conversa com as crianças.....	161
APÊNDICE E – Carta para autorização apresentada à Diretoria da Educação do Estado	162
APÊNDICE F – Autorização apresentada à direção da escola	164
APÊNDICE G – Termo de consentimento e autorização apresentado aos docentes .	166
APÊNDICE H – Termo de consentimento e autorização apresentado as famílias	168
APÊNDICE I – Termos de assentimento e autorização apresentado as crianças e aos responsáveis.....	170

APRESENTAÇÃO

Iniciei a minha vida escolar aos 3 anos de idade no ano de 2001, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Santo Piccin, em Água Vermelha, na cidade de São Carlos, SP. Nessa época eu morava numa fazenda e essa era a escola mais próxima. Não lembro o nome da minha professora e nada nesse período. A minha mãe decidiu me colocar na escola para o meu melhor desenvolvimento e para que eu pudesse ter contato com outras crianças para brincar e socializar, já que eu até então era filha única.

No ano seguinte, 2002, mudei-me para Araraquara, SP, e então comecei a estudar em uma outra instituição de Educação Infantil Álvaro Waldar Colino, no Jardim das Estações; o nome da minha professora era Sônia, ela era ruiva, magra, brava e bem rigorosa, prezava por disciplina; a maior lembrança que tenho dela é de seus gritos. Também lembro que eu era uma criança bastante tímida e tinha dificuldades para me comunicar. Em razão disso, no ano seguinte, 2003, fui encaminhada para uma psicóloga e uma fonoaudióloga, já que a minha professora, desse ano, Eliane, dizia que eu era uma criança muito isolada, que não falava e quando falava ninguém me entendia. No meu último ano, na Educação Infantil, 2004, eu tinha alguns amigos e me comunicava mais, minha professora nessa época se chamava Ivonete, era morena e assim como a Sônia, Ivonete prezava por disciplina. Lembro que fazíamos várias atividades de alfabetização e ela cobrava para que nós "decorássemos" as sílabas, senão segundo ela iríamos sofrer no ano seguinte, na etapa do Ensino Fundamental, tudo seria mais difícil, rigoroso e disciplinado. Nesse meu último ano na Educação Infantil, lembro que as únicas atividades que tínhamos relacionadas ao brincar era no tanque de areia em que ficávamos "livres" como uma forma de passar o tempo, sem mediação nem planejamento pedagógico.

No ano de 2005, ano que eu faria 7 anos de idade, entrei no Ensino Fundamental I, na Escola Estadual Geraldo Honorato Azzi Sachs. Com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, senti falta essencialmente do brincar, mesmo que na etapa anterior o não era elencado como algo importante, havia espaços para o brincar, em especial o livre. No tanque de areia brincávamos de fazer bolos, de construir cidades e inúmeros outros jogos de papéis sociais. Já no Ensino Fundamental, tudo isso acabou. Agora havia horários, mais regras e além disso, a cobrança pelos conteúdos, de aprender a ler e a escrever. Era tudo diferente, vários corredores, carteiras enfileiradas, filas e um grande número de alunos. O único horário que havia como brincar era durante o recreio logo após a refeição, mas não podíamos correr ou nas aulas de Educação Física que podíamos brincar de pular corda, pega gelo, vivo ou morto, entre outras brincadeiras.

Minha professora da 1º série se chamava Genesi, ela que me alfabetizou e me ensinou a escrever com letra cursiva. Além de Genesi, eu também tinha outras duas professoras, uma de Educação Física (Marlene) e outra de Educação Artística (Luciane), ambas ficaram comigo até o final do Ensino Fundamental I. Eu era uma criança bem sociável e tinha vários amigos. Entretanto, Genesi sempre reclamava sobre mim para a minha mãe, que eu precisava ser mais disciplinada, ficar mais quieta durante as aulas e que eu não conseguia ficar muito tempo sentada. Nesse 1º ano lembro que as únicas vezes que saímos da sala de aula, era na hora do recreio, para as aulas de Educação Física e para a sala de vídeo para assistir algum filme (uma vez por semana).

Já na 2º série do Ensino Fundamental I, minha professora se chamava Solange, lembro que ela tinha acabado de se formar, gostava de fazer brincadeiras diferentes conosco em diversos lugares da escola. Recordo-me quando ela pediu para as meninas trazerem bonecas e os meninos carrinhos, e simulamos o trânsito, então ela nos mostrou algumas regras de sinalização e a importância da faixa de pedestre, além disso ela fazia teatros e brincadeiras cantadas. Porém, durante essas brincadeiras, tinha que seguir regras e ter um bom comportamento, senão era castigado fazendo cópias de notícias de jornais à mão. Nessa época eu não tinha boas notas (tinha notas C e D), porém eu tinha bom comportamento, comparando com o ano letivo anterior, eu era menos hiperativa, segundo Solange.

No ano seguinte, eu fui para a 3º série, minha professora se chamava Laura, era muito brava, gostava de silêncio absoluto e das fileiras retinhas, passava muito conteúdo para copiarmos da lousa, além de muitos exercícios repetitivos e avaliações. As brincadeiras do ano anterior acabaram. Eu tinha muito medo dela, tinha receio de não conseguir terminar as atividades ou de ir mal nas provas. As minhas notas aumentaram muito, de C e D do ano anterior, nesse passaram para A e B. Lembro que ninguém das demais crianças gostavam dela, todas tinham medo dela, medo de fazer algo errado.

Na 4º série, último ano do Ensino Fundamental I, em 2008, eu já com quase 10 anos de idade, tinha aulas com a professora Heloísa, ela era minha vizinha e amiga da minha mãe, era bem brava, só passava páginas e exercícios dos livros para nós copiarmos, ela mal escrevia na lousa, vivia fora da sala de aula e era bem amiga da diretora da escola, sempre deixando um aluno como responsável para marcar os nomes dos alunos que conversassem, também prezava muito por disciplina. E assim, terminei a primeira etapa do Ensino Fundamental, sendo marcado pela estranheza que tive ao meu ingresso em razão da configuração de seu espaço e pela a sua disciplina exposta e rigorosa, sem muitos espaços para o lúdico, principal tema atribuído ao decorrer do presente trabalho.

Continuando a história do meu processo de escolarização, em 2009, ingressei no Ensino Fundamental II, na Escola Estadual João Manoel do Amaral; foi muito difícil para eu me acostumar, era muito estranho, alunos muito maiores do que eu, toda hora um professor diferente, além do sinal que sempre batia para a troca de aulas. Outra situação que eu também estranhava no Ensino Fundamental II, era a falta de professores, ficavam muitas vezes sem professor, “de janela”, fora as reclamações que eu ouvia desses professores sobre a baixa remuneração. No Ensino Fundamental II, eu era uma boa aluna e bem dedicada, também fiz vários amigos. A minha turma da 5ª série até a 8ª série era bem unida.

Em 2013, fui para o Ensino Médio, comecei a estudar numa escola particular, no Colégio Objetivo. Lembro que era muito conteúdo, toda semana eu tinha duas provas, eu sofria demais com ansiedade, mas mesmo assim eu era boa aluna. Eu só tinha dificuldade nas matérias de exatas, especialmente Química.

Em 2014, entrei na Escola Estadual Dorival Alves, também nesse mesmo ano fiz um curso profissionalizante no SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) de Auxiliar de Escritório, curso no qual fez eu perder um pouco da minha timidez por conta das apresentações de trabalhos, que fazia tanto sozinha como em grupo.

No ano seguinte, 2015, eu já no último ano do Ensino Médio, fui para a Escola Estadual João Batista de Oliveira, porque era mais perto de onde eu morava. Fiz alguns amigos, poucos, mas que para mim eram muitos, amava ir para a escola.

Em 2016, com o sonho de fazer Economia numa universidade pública, ingressei num cursinho popular, o CUCA (Curso Unificado do Campus de Araraquara), na UNESP (Universidade Estadual Paulista). Foi uma experiência única, maravilhosa, tanto com os demais alunos, como com os professores. Sobre a escolha do curso, percebi que economia não era o que eu realmente queria e o que se encaixava no meu perfil, pois na grade do curso havia muita matemática, que eu não tinha facilidade, especialmente em álgebra. Então resolvi fazer Pedagogia, visto que me identifiquei com a grade do curso, amei as matérias e eu não iria precisar sair da minha cidade, já que o curso era oferecido pelo campus da UNESP em Araraquara. No final desse mesmo ano, prestei o vestibular da UNESP, para o curso de Pedagogia do campus de Araraquara, deu certo, consegui ser aprovada na primeira chamada; fiquei muito feliz.

Assim iniciei minha trajetória acadêmica, na área da Educação, em 2017, no meu primeiro ano da graduação de Pedagogia realizada na Faculdade de Ciências e Letras (UNESP/ FCLAr). Foi difícil no começo para me acostumar, a universidade parecia enorme demais, parecia que eu iria me perder dentro dela, era um mundo novo.

Ainda em 2017, já definindo como principal tema de estudo a Infância, tornei-me pesquisadora e participei das atividades do Grupo de Estudos sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE), sob a coordenação da Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti. Desse modo, comecei a minha Iniciação Científica, estudando questões envolvendo a invisibilidade da infância no período de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no campo teórico e empírico, onde eu tive a oportunidade de acompanhar o cotidiano de uma turma da última etapa da Educação Infantil, e outra turma no primeiro ano do Ensino Fundamental, assim conhecendo e entendendo melhor as dificuldades, inquietações e rupturas desse processo. Deste modo, desenvolvi a pesquisa de Iniciação Científica, nomeada “(In)visibilidade da Infância: Na transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. Concomitante, fui integrante do Programa de Educação Tutoria (PET) da Pedagogia do Ministério da Educação (MEC), participando como bolsista de 2018 até o ano de 2020 e voluntária de 2020 a 2021, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Com PET Pedagogia e o GEPIFE realizei diversas atividades extracurriculares que de certa forma contribuíram para a minha formação acadêmica, com isso tive a oportunidade de ampliar a minha gama de conhecimentos em relação às várias temáticas da educação, além de aprender a como delimitar uma pesquisa com cursos de metodologia científica.

No final de 2020, nos seis meses finais da minha graduação, fui bolsista do Programa Residência Pedagógica (CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sob a orientação da Prof. Dra. Claudete de Sousa Nogueira, tendo a oportunidade de acompanhar turmas de uma escola estadual em meio do ensino remoto, além de participar de discussões e reflexões com os professores daquela instituição, em torno dos desafios e dificuldades acarretados por aquele momento inicial da pandemia Covid-19 e de isolamento social.

Durante a minha graduação (2017-2021), participei de diversos eventos científicos tanto locais, nacionais e internacionais. Participei em muitos como ouvinte, e em alguns com apresentações de trabalhos. Esses eventos colaboraram muito para a minha formação como pesquisadora, dando voz aos meus trabalhos e trazendo contribuições de outros pesquisadores e professores da área. Além das publicações de trabalhos que tive nos anais desses eventos, também publiquei artigos e capítulos de livros, dentre os quais destaco os capítulos: “Reflexões acerca da (in) visibilidade da criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” publicado pela editora Atena em 2019; e “A perceptibilidade da infância e da

educação infantil: A docência e a criança na última etapa” publicado pela a Editora Ibero-Americana de Educação em 2022, e os artigos completos: “Infância e Práticas Pedagógicas: Percepções na última etapa da Educação Infantil” publicado nos anais do VII Congresso Brasileiro de Educação em 2019; e “Ensino Fundamental de nove anos: considerações e desafios no primeiro ano” publicado nos anais do VII Congresso Nacional de Educação em 2020.

No início de 2021, terminando a graduação em Pedagogia, decidi prestar o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP/FCLAr) e fui aprovada. Tendo em vista a pesquisa que desenvolvi durante a minha Iniciação Científica, percebi que assim como a infância, o brincar e o lúdico também eram desconsiderados dentro do processo educativo. Nesse viés, tais atividades eram concebidas em segundo plano, como forma de passatempo ou distração com as crianças, despertando assim, o meu interesse em estudar mais sobre o assunto, com relação aos desafios do contexto que perpassamos devido a pandemia de Covid-19, muitos desses desafios presenciei durante a minha Residência Pedagógica, que foram enfrentados por alunos, familiares, professores e toda a equipe escolar. Por conseguinte, deu origem a temática da atual pesquisa intitulada “Infâncias e humanização: O lúdico no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental em tempos de pandemia (COVID-19)”, sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti, e agência de fomento a CAPES.

Durante o Mestrado, de forma remota cursei diversas disciplinas que colaboraram para a realização deste trabalho. Internamente do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar na UNESP/ FCLAr, cursei três disciplinas: 1) A construção histórico-cultural dos conceitos de infância e criança – que contribuiu no entendimento sobre a formação social, histórica e cultural dos conceitos de infância e criança; 2) Cultura e contexto contemporâneo da educação escolar – favorecendo o meu entendimento sobre a importância da educação no processo de humanização e apropriação de cultura do homem; 3) Teoria Crítica e Educação: Temas clássicos e contemporâneos - que através da explanação da Teoria Crítica trouxe à tona os problemas e desafios da pandemia da Covid-19 no cenário educacional; e externamente, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) cursei uma disciplina: 1) O desenvolvimento da criança na Teoria Histórico-Cultural: Implicações nas aprendizagens e nas práticas pedagógicas – que a partir da Teoria Histórico-Cultural, expôs como se dá o processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança por meio das funções psíquicas apresentadas pelo autor russo Lev Semionovitch Vigotski.

No decorrer da realização deste trabalho, tive a oportunidade de apresentar o tema da pesquisa, seus objetivos, metodologia e alguns de seus resultados iniciais em diversos eventos, nos quais foram: XIX Encontro Nacional de Educação Infantil e I Encontro dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Congresso Brasileiro de Educação; VIII SEDAPRO - Seminário de Dissertações em Andamento: Para um Ensino Inclusivo e Seminários de Pesquisa em Educação e Escola: Mostra de Estudos (FCLAr), que de certa forma através das trocas de experiências, contribuíram e incentivaram a produção desta presente pesquisa.

Sucintamente, a minha formação e escolarização tiveram um papel extremamente importante na minha vida até aqui, contribuindo por meio de vivências, experiências e oportunidades.

1 INTRODUÇÃO

O referencial teórico da presente pesquisa apoia-se na Psicologia Histórico-Cultural, e nos estudos sociais da infância, com ênfase na área da Sociologia da Infância.

Na perspectiva Histórico-Cultural, quando pensamos em desenvolvimento humano, devemos levar em conta, que o ser humano não nasce humano, ele se torna humano (Leontiev, 2004). Com isso, ele necessita se apropriar do conhecimento já construído historicamente e culturalmente pela sociedade em que vive, sendo o brincar o principal meio de adquirir de maneira mais significativa esse conhecimento para a criança.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (Leontiev, 2004, p. 301).

Se entrelaçando com a perspectiva Histórico-Cultural, de acordo com Sarmiento (2005b), a Sociologia da Infância pretende construir a infância como um objeto sociológico, reduzindo-a as teorias biologistas, que levam em conta um estado intermediário entre a maturidade e o desenvolvimento humano do ponto de vista biológico, e as teorias psicologizantes, que interpretam as crianças como indivíduos em desenvolvimento independente das construções e representações culturais e sociais ao longo da história sobre elas. A Sociologia da Infância propõe-se “a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (Sarmiento, 2005b, p.361). Assim, a teoria considera a infância como uma categoria social, que foi e é construída historicamente.

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. (Sarmiento, 2005b, p. 365).

Além disso, a Sociologia da Infância, de acordo com Corsaro (2011), considera as crianças como agentes sociais, ativos e criativos que geram sua própria e única das culturas infantis em suas interações com os demais grupos sociais na realidade onde vivem, assim ao mesmo tempo contribuindo para a produção da sociedade adulta.

Essas percepções teóricas contribuem quando pensamos nas relações entre o lúdico e as atividades escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo durante a infância, período em que a criança se apropria da cultura social e histórica criada pela humanidade, reproduzindo para si através de suas linguagens infantis as qualidades humanas, por isso, “esse período da infância não pode ser encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas para cuja realização justamente se formam as bases nessa idade” (Mello, 2007, p.91).

Conforme Vigotski (2007), o significado de um brinquedo está relacionado à situação real da vida da criança e ao fazer o que ela dá prazer a ela, assim como o brincar. Todavia, o brincar não pode ser concebido simplesmente como uma atividade que só traz prazer a criança. É necessário que o brincar seja mediado por um adulto de forma que trata contribuições para o processo de desenvolvimento e humanização da criança. Assim, o lúdico é uma atividade relevante e contribuinte no contexto educacional.

Entretanto, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devido às cobranças de conteúdos, o lúdico acaba ficando em segundo plano, e até mesmo como atividades de desgaste de energias ou para o prazer da criança. E com a pandemia de Covid-19 e o isolamento social, perante os obstáculos enfrentados no contexto escolar, muitas das dificuldades escolares se agravaram. Pandemia esta ocasionada por uma doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, a Covid-19 surgiu na cidade de Wuhan na China no final de 2019, chegando ao Brasil no início de 2020. Assim, com a chegada da doença infecciosa ao Brasil, autoridades governamentais subsidiadas pelo Ministério da Saúde suspenderam diversas atividades que possuíam aglomeração de pessoas, como forma de conter a propagação do vírus e proteger a população. Uma dessas atividades, foi o ensino escolar regular presencial, sendo substituído pelo remoto.

Dessa forma, sabendo das dificuldades enfrentadas com a pandemia de Covid-19 e dos poucos estudos publicados relatando esse contexto no cenário educacional, este estudo pioneiro tem como objetivo principal analisar a compreensão do lúdico no processo de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da pandemia de Covid-19, entendendo os desafios ocasionados pelo ensino remoto e híbrido no cenário educacional, tendo em vista as percepções e experiências dos professores, dos familiares/responsáveis e das próprias crianças.

E como objetivos específicos:

- identificar os desafios e as dificuldades das atividades remotas/ híbridas para os professores, familiares e crianças;

- verificar qual(is) a(s) concepções e percepções que os professores, familiares e crianças têm em relação ao lúdico no contexto escolar;
- identificar e analisar as atividades lúdicas realizadas no contexto das práticas pedagógicas no ensino remoto, híbrido e presencial (pós-isolamento);
- identificar e analisar qual(is) o(s) papel(is) das atividades lúdicas para o processo de aprendizagem das crianças, no ensino remoto, híbrido e presencial (pós-isolamento) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na percepção de professores, familiares e das próprias crianças, e de acordo com as observações em campo.

Para conseguirmos atender tais objetivos, foi realizado além das perspectivas estudadas através de um estudo teórico, um estudo empírico. Nesse contexto, realizamos a observação de duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (uma de 1º ano e outra de 2º ano), além da realização de entrevistas semiestruturadas com as respectivas professoras regentes da turma, assim como com as famílias. Também foram realizadas rodas de conversas com as crianças no decorrer da pesquisa.

Isto posto, este trabalho foi organizado em três seções teóricas, uma metodológica e duas contendo os dados do campo empírico, além das considerações finais. A primeira seção teórica, intitulada “Infâncias: Um processo histórico-social em constante construção”, faz um panorama da história da Infância, trazendo contribuições de Ariès (1973), estudos da história da infância no Brasil, e de forma mais recente, os estudos sociais da infância, com ênfase na Sociologia da Infância. Já a segunda seção, nomeada “Infância e ludicidade: Questões da Psicologia Histórico-Cultural,” apresenta as contribuições de estudos da Psicologia Histórico-Cultural para a infância e a ludicidade, evidenciando a relevância dessas duas questões no processo de desenvolvimento da criança, assim como no de ensino-aprendizagem. E a terceira seção, intitulada “Práticas escolares na pandemia: A ludicidade nesse contexto”, contextualiza a pandemia de Covid-19, contemplando dados de estudos recentes sobre o assunto dentro do cenário educacional.

A seção sobre metodologia, contempla quais foram os métodos utilizados para a realização da pesquisa, assim como a descrição do universo da pesquisa, a trajetória da pesquisa, a análise dos dados e informações sobre os seus participantes.

Sobre os dados analisados, conforme pontuado, apresentamos em duas seções. A primeira, intitulada “Escolarização, ludicidade e pandemia: A percepção das professoras”, traz concepções, percepções e experiências das professoras, de acordo com as entrevistas realizadas e observações contidas por meio da pesquisa em campo. E a segunda, nomeada “Escolarização,

ludicidade e pandemia: A percepção das famílias e das crianças”, contempla as convicções e vivências das famílias e das crianças, conforme as entrevistas e rodas de conversas realizadas.

2 INFÂNCIAS: UM PROCESSO HISTÓRICO-SOCIAL EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

As concepções de infâncias são dadas pelas representações que os adultos dão às crianças em suas relações sociais moldadas historicamente, ou melhor, “a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade” (Kuhlmamm; Fernandes, 2004, p. 15). Dessa forma, o conceito de infância é indissociável da história e das diferentes percepções de criança que foram construídas socialmente e culturalmente, de maneira que contribuem para as suas significações atuais. Todavia, o conceito de infância é construído historicamente e reflete os valores que existiram na sociedade em diferentes épocas.

Posto isso, nesta primeira seção temos como objetivo delinear a história da infância de forma geral, na Europa Ocidental da Idade Média até o início da Modernidade, e de forma mais específica, a história da infância no Brasil, elencando em ambos os estudos as transformações e significações que o conceito de infância sofreu ao decorrer do tempo, demarcado por (in) visibilidades que estão presentes até os dias atuais, e que tentam ser superados pelos estudos sociais da infância, que trazem a importância de entender a infância e a relevância das culturas infantis na nossa sociedade.

2.1 História Social da Infância da Idade Média à Idade Moderna: as contribuições de Philippe Ariès

Nesta subseção, apresentaremos a história social da infância conforme o estudo iconográfico de Philippe Ariès, intitulado “História Social da Criança e da Família”. Nessa obra, o autor enfatiza os sentidos da concepção de infância desde a Idade Média até a Idade Moderna, de acordo com as necessidades e os papéis da sociedade em cada momento da história.

Ariès (1973) afirma que a criança nasce, depois de um tempo, ela começa a dizer suas primeiras palavras, aprende a dizer seu nome, o nome de seus pais e sua idade, porém, diferentemente dos dias atuais, nos séculos XVI e XVII, a exigência de cidadania ainda não era aplicada. E ainda, de acordo com o autor, consideramos normal que as crianças respondam corretamente sua idade quando solicitadas, mas acontece que em alguns lugares, como, por exemplo, na savana africana, o conceito de idade não é tão claramente articulado como deveria, para essa sociedade não é algo tão importante. A questão da idade e do nome se tornou mais

comum em civilizações técnicas que sabemos que precisamos de datas de nascimento e do nome para matricular a criança na escola, para entrar em alguns lugares, para o preenchimento de fichas, etc.

De acordo com Ariès (1973, p.1), os sobrenomes surgiram na Idade Média, pois “o primeiro nome já fora considerado uma designação muito imprecisa, e foi necessário completá-lo por um sobrenome de família, muitas vezes um nome de lugar.” Atualmente, a identidade da pessoa é um documento juridicamente imensurável e numericamente preciso. Além desse, existem outros documentos, como títulos comerciais, ordens de pagamento, cheques, testamentos que não exigem data de nascimento, mas são igualmente importantes e já que existiam na Idade Média. Acredita-se que foi apenas no século XVIII que os párocos começaram a ter os registros precisos que um Estado moderno merece, e a importância dessa época veio dos reformadores religiosos e cívicos que a impuseram à classe mais abastada da sociedade que começaram a frequentar a escola (Ariès, 1973). Com isso, a questão da idade passou a ser importante e ganhar uma atenção especial na época, podemos perceber isso a partir dos retratos do século XVI, nos quais haviam o cuidado em salientar as idades e as datas das pinturas, já que tais retratos serviram como documento da história daquela família.

Um dos exemplos mais antigos talvez seja o admirável retrato de Margaretha Van Eyck: no alto, co(n)iux m(eus)s John(hann)es me c(om) plevit an(n)o 1439º, 17 Junii (quanta precisão: meu marido me pintou em 17 de junho de 1439); e embaixo: Aetas mea triginta trium na(n)orum, 33 anos (Ariès, 1973, p. 2).

Ariès (1973) mostra que havia, na época, diários familiares, que eram usados para registrar eventos que ocorriam, como nascimentos e óbitos, pois havia a necessidade de dar uma história à vida familiar. No século XVII, tornou-se comum a prática de gravar datas em itens da casa, em muitos países os móveis levavam o nome de seus donos e datas que correspondiam às datas especiais como o dia do casamento de seus proprietários.

Na Idade Média, os autores usavam termos puramente orais: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade, cada qual correspondendo a um período diferente da vida. "Idade da Vida" ou "Idade do Homem" corresponde a conceitos positivos, conhecidos, repetidos e habituais (Ariès, 1973). Essas idades dos humanos faziam parte de um sistema de descrição e explicação física que remonta aos escritos do filósofo jônico Império Bizantino no século VI a.C, e ainda recomenda a publicação dos primeiros livros populares de ciência no século XVI.

A ciência antiga da Idade Média, popularizada em meados do século XVI, segundo Ariès (1973) com a *Le Grand Propriétaire de Toute Chooses* que é uma grande enciclopédia

que contém todo o conhecimento temporal e divino, que traduz a unidade fundamental da natureza de Deus. Isso pode estar associado ao atraso no progresso científico da época que tinha como base o domínio do senso comum, existia a ideia que compreender a natureza não se separava do compreender do sobrenatural. Na época conforme os escritos de Ariès (1973, p.6), o simbolismo dos números era amplo, já que “era familiar, encontrava-se ao mesmo tempo nas especulações religiosas, nas descrições de física, de história natural, e nas práticas mágicas.” Assim, as idades de vida tornaram-se também uma das formas comuns de conceber a biologia humana, conceito que pertencia ao Império Bizantino no século VI (Ariès, 1973).

Sobre as idades da vida, Ariès (1973) pontua que os textos medievais sugerem que a primeira era a infância que é a fase que planta os dentes, que durava de quando a criança nascia, até os 7 anos, e tudo que nela nascesse chamava-se *enfant*, ou seja, não fala, que não conseguem expressar suas palavras com clareza, em que suas palavras não eram significantes. Depois vem a segunda idade, que dura até os 14 anos. Depois dos 14 anos vem a puberdade, que segundo Constantino (ex-imperador Romano) termina aos 21 anos, mas se estende até os 28 anos, segundo Isidoro (arquiteto e matemático bizantino). O crescimento pode até terminar antes dos 30 ou 35 anos, devido ao trabalho precoce que afeta o corpo precocemente. Até os 45/50 anos, a juventude continua, assim chamada porque os cidadãos têm o poder de ajudar a si e aos outros devido à grande experiência. Até os 70 anos, ou até a morte, nomeava-se de velhice, o último estágio é chamado de senies.

De acordo com Ariès (1973), no século XIV com a iconografia Profana, na idade dos brinquedos, as crianças brincavam com um cavalinho de pau, uma boneca, um moinho ou um pássaro amarrado. Depois vem a idade escolar, onde os meninos aprendem a ler ou segurar um livro e uma caixa, e as meninas aprendem a fiar. Depois vem a idade do amor, das festas, dos passeios entre meninos e meninas, namoros e casamentos. Logo, a idade da guerra, idade dos homens armados em idades sedentárias. De certa forma, as fases da vida têm a mesma fixação que os ciclos naturais ou a organização social. Podemos evidenciar isso, quando falamos da burguesia do século XVII, o termo “infância” era associado à criança e ao adolescente, ou seja, o indivíduo só saía da infância quando saía da adolescência.

Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade (Ariès, 1973, p. 4).

No início do século XVIII, o escritor inglês Furetière complementou o uso da palavra *enfant*, que segundo ele seria também uma palavra de amizade para cumprimentar ou agradar alguém. A palavra *petit* também adquiriu um significado especial no final do século XVI: referia-se a todos os alunos das "escolinhas", mesmo aqueles que não eram mais considerados crianças. No século XVII, tornou-se mais frequente a expressão "*petit enfant*" (criança pequena ou criancinha) "começou a adquirir o sentido que lhe atribuímos. O uso antigo preferia '*jeune enfant*' (jovem criança), e esta expressão não foi completamente abandonada" (Ariès, 1973). Até o século XVI, não havia palavras para designar as crianças pequenas, ou elas eram designadas junto com as maiores ou como um objeto, além disso, a infância na época era designada como algo pequeno (*bambino, saguis, pequeno frater, cadet, popolo, petit peuple*).

Foi a partir daí que a ambiguidade entre a infância e a adolescência começou a se formar. Nas palavras de Ariès (1973), no século XVIII, o conceito de adolescência começou com dois papéis, um literário, Querubim, e outro social, recrutado. Em Querubim destaca-se que, devido ao ingresso precoce de uma pessoa na vida social, as feições redondas e cheias dos meninos no início da adolescência conferem-lhes uma aparência feminina, o que explica o possível disfarce dos homens nos romances barrocos como mulheres, isso no início do século XVII, em que os homens que não têm barba e já têm traços suaves não são mais considerados adolescentes porque já comandam e lutam como adultos. No século XVIII, os adolescentes seriam imaginados como recrutas. Ainda de acordo com Ariès (1973) foi na Alemanha wagneriana, que surgiu o fenômeno da puberdade, que mais tarde chegou à França por volta de 1900, até então não existia o termo. Os jovens estão em ascensão, e com eles vêm o objeto de atenção de políticos e moralistas. Em 1914, após a Primeira Guerra Mundial, a juventude tornou-se um grande fenômeno, com combatentes na linha de frente sendo colocados contra a geração mais velha de defensores. A partir daí a adolescência vai crescendo, fazendo com que a infância volte no tempo e a maturidade avance. Já existem adolescentes casados que mostram seus valores, apetites e costumes. Esse é o início da adolescência que é considerada a era mais popular. A velhice sofreu uma evolução inversa. Nas sociedades antigas, a velhice começava muito cedo, e os velhos nem eram tão velhos assim.

Esse olhar do adulto sobre a criança de não as diferenciar do adolescente ou em não fazer questão em diferenciá-la do adulto era visto nos trajes das crianças. Na Idade Média, as crianças se vestiam independentemente da idade, e as roupas medievais não as separavam dos adultos, era a idade do vestido longo. Já no século XVII, os filhos de boas famílias não se vestiam mais como adultos, mais precisamente meninos, pois as meninas se vestiam como pequenas mulheres quando deixavam seus cueiros, mas tinha uma decoração única, duas fitas

largas amarradas na saia. Atrás dos ombros. No século XVI, as meninas ainda estavam vestidas dessa maneira. Nesse caso, as capas e túnicas costumam ter mangas e podem ser usadas ou penduradas (Ariès, 1973, p.32).

Em todo o caso, se o período 1900-1920 prolongava ainda até muito tarde no jovem adolescente as particularidades de um traje reservado à infância, a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social. Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto. Não seria possível imaginar atitudes mais diferentes com relação à infância (Ariès, 1973, p. 32).

Finalmente, em conformidade com Ariès (1973), só a partir do século XVIII, as roupas infantis tornaram-se mais leves, mais soltas e mais confortáveis. Por costume, as primeiras roupas eram vestidas por meninas, seguidos por vestidos grandes com gola, também conhecidos como *jaquette*. Na escola, eram usadas saias com leggings até o joelho. Essas fitas nas costas tornaram-se marcadores de infância que distinguem crianças, tanto para meninos e como para as meninas. No final do século XVIII, as roupas infantis mudaram e, nos subúrbios populares, os homens começaram a usar roupas mais específicas, calças compridas, o equivalente a aventais. Porém foi especificamente, no século XIX o costume de efeminar os meninos só desapareceria depois da Primeira Guerra Mundial.

Ariès (1973) faz um breve estudo sobre a história dos jogos e brincadeiras. E para obter uma visão mais clara de como o jogo se desenrolava no início do século XVII, o autor usou o diário do Dr. Gerard sobre o Delfim da França (o futuro Luís XIII). O menino de um ano e cinco meses tocava violino e cantava, lembrando que o instrumento não era nobre, e que também havia tocado com cavalos de madeira, cata-ventos e piões. Dançar e cantar eram importantes naquela época, embora os meninos da mesma idade já estivessem tricotando, o que equivale a jogar golfe hoje. Após cerca de cinco meses, ele começou a aprender a falar e, antes de dizer a palavra, aprendeu a pronunciar as sílabas separadamente. Aos dois anos e sete meses, recebeu uma carruagem com diversas bonecas, dos brinquedos em miniatura, não muito diferente das crianças de hoje, e até mesmo dos adultos, que têm coisas como carrinhos de bebê, caminhonetes e panelas, e na época era normal meninos e meninas compartilharem esse brinquedo.

Descrevendo as brincadeiras de Luís XIII, Ariès (1973) salienta que o menino aos sete anos, começa o processo de abrir mão dos brinquedos e começa a aprender a andar a cavalo, atirar e caçar, jogar jogos de azar e assistir a lutas, porém ele não perde o costume de frequentar teatros.

Um pouco mais de bonecas e de brinquedos alemães antes dos sete anos, um pouco mais de caça, cavalos, armas e talvez teatro após essa idade: a mudança se faz insensivelmente nessa longa sequência de divertimentos que a criança toma emprestada dos adultos ou divide com eles (Ariès, 1973, p. 46).

Por volta de 1600, o brincar só apareceu na primeira infância da criança, depois que a criança passava de seus três ou quatro anos de idade, ela jogava e participava dos mesmos jogos e atividade que os adultos (Ariès, 1973). Ou seja, depois da primeira infância na época não havia diferença entre adultos e criança, além disso as especialidades infantis e o brincar não eram mais importantes.

Conforme os escritos de Ariès (1973), no final do século XV, o jogo e brincadeiras se concentrava mais na cavalaria, na caça e cabra-cega, porém quando se tratava de jogos, entende-se que os adultos não se importam tanto com o trabalho, mas com os jogos e o entretenimento. Na época, existiam festas sazonais e tradicionais, como a dos Reis, onde a criança tem um papel ativo na festa ficando primeiro debaixo da mesa, apontando para quem é a fatia de bolo, depois segurando uma vela preta ou colorida, vão para os bairros próximos para cantar e brincar, ou seja, existia um hábito das crianças desempenharem papéis especiais em cerimônias de convívio familiar e social. Já em outras festas como Santos-Inocentes, Terça-feira Gorda, com brigas de galo e jogos de bola; e Carnaval onde as crianças espancavam judeus e prostitutas a menos que pagassem algum tipo de fiança.

Ariès (1973) afirma que no século XVI e início do século XVII, a infância era negligenciada e ignorada, de forma as crianças eram tratadas de maneira grosseira e com brincadeiras impudentes, sem ter senso de respeito e nenhuma crença na sua inocência, era algo totalmente natural para as pessoas da época, assim como a pedofilia era algo comum, sendo considerada como uma brincadeira sexual entre crianças e adultos.

Isso acontecia por duas razões. Primeiro, porque se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Portanto, os gestos e as alusões não tinham consequência sobre a criança, tornavam-se gratuitos e perdiam sua especificidade sexual - neutralizavam-se. Segundo, porque ainda não existia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais, mesmo que despojadas na prática de segundas intenções equivocadas, pudessem macular a inocência infantil - de fato ou segundo a opinião que se tinha dessa inocência (Ariès, 1973, p. 80).

Entretanto, na França e na Inglaterra do final do século XVI, entre católicos e protestantes, surgiram as preocupações com o respeito à infância. Muitos educadores ficaram preocupados com a linguagem usada nos livros; também com a dignidade e com a castidade. De acordo com Ariès (1973, p.83), se caracterizando como “uma etapa muito importante. E

dessa época realmente que podemos datar o respeito pela infância”. Com isso, uma grande mudança nos costumes ocorreria no século XVI, fazendo com que a vasta literatura pedagógica refletisse um grande movimento moral e que crianças ganhassem importância na família. Nessa época, as pessoas começaram a falar sobre a vulnerabilidade das crianças, as comparando com anjos, assim associando a sua inocência com uma pureza divina.

Formou-se assim essa concepção moral da infância que insistia em sua fraqueza mais do que naquilo que M. de Grenaille chamava de sua "natureza ilustre", que associava sua fraqueza a sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina, e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas (Ariès, 1973, p. 87).

Assim, a educação foi vista como uma obrigação importante na humanidade, e as escolas e casas particulares começaram a proliferar, resultando em disciplinas rígidas, mudanças na moral e nos hábitos. A doutrina que conforme Ariès (1973) desenvolveu alguns princípios, como: não deixe a criança sozinha, monitore continuamente; evitar mimar as crianças e habituá-las o quanto antes à seriedade; se preocupar com a decência em relação às crianças, ensinando-as a ler bons livros e evitar canções populares, comédias, shows e contato com empregados; e evitar tratamentos informais as crianças

Na época, houve uma devoção especial à infância sagrada, já que “A partir do início do século XVII, a pintura, a gravura e a escultura religiosas passaram a dar uma grande importância à representação do menino Jesus isolado, e não mais junto da Virgem ou no meio da Sacra Família” (Ariès, 1973, p.93). De forma que mostrasse, que a criança deveria ser isolada ao mundo maliciosos adultos devido a sua inocência. Ainda nessa época, segundo Ariès (1973), a Primeira Comunhão se tornou gradualmente o evento religioso mais importante da infância, como uma forma de preparação e comportamento sério.

Olhando para a história da educação na Idade Média, podemos ver o progresso sobre a concepção de infância: No início da Idade Moderna as escolas e colégios se tornaram meios de isolar as crianças, para a formação moral e intelectual, e, portanto, uma forma de distingui-las da sociedade dos adultos, que em última análise foram separados da sociedade adulta, pois na Idade Média, diferentes idades eram misturadas e colocadas em um ambiente de aprendizagem inadequado com os adultos.

De acordo com Philippe Ariès (1973), no século XIX, as escolas medievais misturavam-se pessoas de todas as idades, meninos e meninas ou mulheres e homens, de 6 a 20 anos de idade ou mais – no mesmo ambiente e ensinados pelo mesmo professor. Essa indiferença à idade foi esquecida porque era natural para os adultos que estavam dispostos a aprender a conviver com um público infantil, porque era a matéria ensinada o foco, e a idade não

importava. De fato, as escolas medievais não tinham um local "adequado" para ensinar, as aulas são geralmente realizadas em claustros, dentro de uma igreja ou na porta. Normalmente, o anfitrião alugava um quarto com palha no chão para os alunos (crianças e adultos) se sentarem. Realmente não havia diferença entre uma criança e um adulto, não se passa de uma fase para outra.

Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão, tão inocente que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida. Ela sobreviveria a várias mudanças de estrutura (Ariès, 1973, p. 109).

Ao vermos a evolução dos colégios podemos entender essa indiferença na idade. Nos escritos de Ariès (1973), observamos que os colégios eram praticamente um depósito para estudantes pobres, no século XIII. Só a partir do século XV, que os colégios se tornaram instituições de ensino, sendo frequentado por boa parte da população, que foi controlada por uma por hierarquia autoritária de ensino, um modelo adotado por grandes instituições nos séculos XV e XVII. A regra e a disciplina perpetuavam nessas instituições que não era apenas um lugar de ensino e sim de enquadramento dos alunos ali presentes conforme os moldes da sociedade.

Assim, com essa evolução a questão das idades não era algo relevante. Ariès (1973) salienta que os menores no início (os pequenos alunos de gramática são os primeiros a serem diferenciados, estendendo-se aos maiores, alunos de lógica e física). No entanto, essa separação não os afeta como criança, mas como aluno, ou seja, um aluno não é diferente de um adulto, pois fora da escola ele é obrigado a exercer funções de adulto. Sob este sistema, o propósito é proteger os alunos das tentações da vida mundana e proteger sua moral.

Por essa razão, não se aplicou aos estudantes, com o fito de distingui-los dos adultos, um regime realmente infantil ou juvenil - aliás, não se conhecia nem a natureza nem o modelo de um tal regime. Desejava-se apenas proteger os estudantes das tentações da vida leiga, uma vida que muitos clérigos também levavam, desejava-se proteger sua moralidade (Ariès, 1973, p. 110-1).

O colégio foi ampliado nos séculos XV e XVI, abrindo-se para um número crescente de leigos, nobres, burgueses e famílias mais populares. Rapidamente se tornou uma instituição importante na sociedade: o colégio tinha professores com responsabilidade moral de formar e orientar os alunos; disciplina rígida; turmas grandes; formava uma grande faixa etária, com alunos de 8 a 15 anos ou mais, sujeitos a tratamentos diferentes das dos adultos (Ariès, 1973, p.111).

Segundo Ariès (1973), a partir do início do século XV, a população escolar começou a ser dividida em grupos de igual capacidade e colocados sob o mesmo professor. Mais tarde, cada grupo recebeu um professor especial (na Inglaterra, esse treinamento continuou até o século XIX). No entanto, tanto a classe quanto o professor estão em um lugar comum. Esta é apenas uma mudança de uma iniciativa que teve origem nas cidades de Flandres e Paris, resultando na estrutura moderna das classes escolares. Essa estrutura enfatiza a necessidade de adequar o ensino do professor ao nível do aluno, contra tanto a abordagem medieval de simultaneidade ou repetição, quanto a pedagogia humanista que não distingue entre crianças e homens ou confunde ensino escolar com cultura. Ao final, essa distinção entre as classes indica a consciência das diferentes fases da vida (infância ou juventude) e a sensação de que existem diferentes categorias nessas fases. Em princípio, porém, as preocupações com a separação por idade só foram reconhecidas e afirmadas muito mais tarde. Na verdade, há mais preocupação com o rendimento escolar do que com a idade.

Com isso, Ariès (1973) teve o cuidado de se aprofundar mais no assunto referente às idades escolares. Conforme o autor, em meados dos séculos XVII e XVIII, as políticas escolares começaram a eliminar as crianças muito pequenas, em contraste com o hábito escolar misto da Idade Média, onde a puberdade precoce em algumas infâncias era aceitável. Ou seja, crianças de 10 anos não podem ir à escola. Desta forma, conseguiu separar a primeira infância (até 9-10 anos) da infância escolar (após essa idade). Embora a primeira infância tenha sido isolada, a mistura de idades continuou até o final do século XVIII. Mesmo no início de 1800, aqueles com mais de 20 anos foram separados, mas não é de surpreender que existam adolescentes mais velhos nas escolas. De fato, a necessidade de separar a segunda infância da adolescência não foi sentida. No final do século, porém, ocorreu uma separação devido à disseminação da burguesia do ensino superior. Assim, pode-se dizer que no início do século XIX, os colégios tinham o hábito de impor uma série completa a todos os alunos e a necessidade da relação entre idades e aulas escolares.

A regularização do ciclo anual das promoções, o hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes, em lugar de limitá-la a alguns apenas, e as necessidades de uma pedagogia nova, adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, resultaram, no início do século XIX, na fixação de uma correspondência cada vez mais rigorosa entre a idade e a classe. Os mestres se habituaram então a compor suas classes em função da idade dos alunos (Ariès, 1973, p. 115).

Sobretudo foi a partir do final da Idade Média, que de acordo com os estudos Ariès (1973), a juventude escolar se organizou seguindo novos princípios de comando e hierarquias autoritárias, daí surgiram novas ideias sobre a infância e sua educação, pois para os

pensamentos da época os educadores eram os responsáveis perante Deus às almas de seus alunos; seu dever não era meramente transmitir os elementos do conhecimento a colegas mais jovens como anciãos, e sim formar ideias e virtudes; educar e orientar. Com isso, duas ideias surgiram ao mesmo tempo: o conceito de fragilidade infantil e a responsabilidade moral dos professores. Assim, os sistemas disciplinares deveriam, portanto, romper com as raízes da velha escola medieval, na qual o professor não estava interessado no comportamento de seus alunos fora da sala de aula. As três características que definem esse novo sistema são: monitoramento contínuo, condenação com base em princípios governamentais e institucionais e uso generalizado de castigos corporais.

Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguísse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX (Ariès, 1973, p. 119).

Na análise de Ariès (1973), a disciplina humilhante era a mesma para todas as idades, tanto jovens como idosos. No entanto, mesmo com essa substituição de paradigma, o castigo corporal não é específico da infância, pois é generalizado ao mesmo tempo que a noção de uma sociedade autoritária, e hierárquica. Apesar disso, ainda havia diferenças na disciplina de crianças e adultos: os nobres escapavam dos castigos corporais, e a forma de disciplina ajudava a diferenciar as situações sociais. Essa análise também pontua que, no mundo escolar, os adolescentes são separados dos adultos e confundidos com as crianças, ou seja, a infância e a adolescência não são muito diferentes; os jovens com menos de 20 anos, e às vezes mais, têm que sofrer a humilhação de punição e sofrer a mesma disciplina que os menores e se estende a todas as condições sociais. Assim, o sentido da especificidade da infância, de ser diferente do mundo adulto, começa com uma sensação de sua fragilidade, que a reduz a um nível inferior.

No século XVIII era necessário humilhar a infância para diferenciá-la e melhorá-la, porém um sentimento de repulsa e desaprovação começou a surgir, e o caráter servil do castigo corporal deixou de ser considerado uma fraqueza adaptativa. Surgiu a ideia de que a infância não era uma idade servil, não digna de humilhação metódica. No século XIX, prevaleceu uma nova concepção de educação, uma nova orientação emocional da infância, não mais associada a emoções fracas e não mais reconhecendo a necessidade de sua humilhação. O problema agora é despertar o senso de responsabilidade e dignidade da criança para os adultos. As crianças se opõem menos aos adultos do que estão preparadas para a vida adulta. Assim, “a preocupação em humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la se atenuaria ao longo do século XVIII, e

a história da disciplina escolar nos permite acompanhar a mudança da consciência coletiva nessa questão” (Ariès, 1973, p.118).

No anterior século XVII, as crianças eram separadas das crianças mais velhas (de 5-7 a 10-11 anos), seja em escolas pequenas ou nas séries mais baixas da faculdade. E, no século seguinte, o XVIII, os ricos e os pobres foram separados, e havia dois ensinamentos: um para o povo e outro para a burguesia e a aristocracia. Para que isso acontecesse, Ariès (1973) afirma que houve uma pressão dos educadores para separar o escolar do adulto boêmio, pois nos séculos XVI e XVII, os contemporâneos colocavam os escolares no mesmo mundo vagabundo de soldados, servos e mendigos. Um novo conceito moral deve distinguir o escolar, e separá-lo: o conceito de criança bem-educada (século XVII). Uma criança bem-educada ficará longe de comportamento rude e imoral, que se tornará uma característica especial das classes mais baixas e das crianças. Na França, as crianças educadas são pequeno-burguesas. Na Inglaterra, o cavalheiro - um tipo de sociedade desconhecida até o século XIX.

Em síntese, conforme os escritos de Ariès (1973), a concepção de infância se transforma historicamente e socialmente, e ainda as crianças estão em permanente mudança. E além disso, infância é uma categoria social, instável e sujeita a mudanças, relacionadas à sua integração na sociedade. Ainda pode-se dizer que as crianças vivenciam sua infância de maneiras diferentes e, em um mesmo período, pode haver mais de um conceito de infância/ infâncias, dependendo do mundo ao seu redor e de como os humanos o percebem.

Portanto, a criança é um ser social que se desenvolve a partir das relações com outras pessoas, e pontuamos a infância como uma categoria social que sofre influência das condições sociais, econômicas, políticas e culturais que envolvem as crianças que vivem essa época.

2.2 História Social da Infância no Brasil: uma trajetória de exclusão e abandono

A trajetória da infância no Brasil é marcada por algumas privações e dificuldades. No decorrer desta subseção, serão demonstrados os diversos problemas enfrentados pelas crianças, como: abuso sexual; mortalidade infantil; maus-tratos; fome; crianças em situação de rua; e trabalho escravo; todos problemas negligenciados pelo Estado, família e sociedade.

Mary Del Priore (2008a, p.07), no prefácio de seu livro “História das Crianças no Brasil,” atribui que a história da infância em nosso país “assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa.”

Nossas crianças estão nas ruas, nas praças, nas praias, nas saídas das escolas. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas. Estão nos anúncios da mídia, nos rótulos dos mais variados gêneros de consumo, aumentando o comércio e a indústria de produtos infantis (Del Priore, 2008a, p.7).

Há diversas vivências de infâncias de forma ampla e desigual, encontramos crianças em frente a computadores complexos e crianças descalças puxando carrinhos lotados de sucatas com a força de homens ou no farol pedindo dinheiro no sol ardente. São sujeitos de múltiplas infâncias, com diferentes práticas e realidades. Os mais diferentes contextos sociais brasileiros demarcam e evidenciam suas diferenças e dão um novo contorno à infância na sociedade atual.

O conceito brasileiro de infância foi influenciado pela colonização do país, que trouxe consigo os mais diferentes hábitos, costumes, culturas e crenças da população portuguesa, para se adaptar à nova realidade.

Com esses imigrantes no início do século XVI, algumas crianças vinham de barco, como explica “os reis eram enviados ao Brasil para casar com súditos da família real, ou como passageiros a bordo de avião na companhia de seus pais ou parentes” (Ramos, 2008, p.19).

A bordo as crianças viviam em condições insalubres, grumetes e escudeiros trabalhavam e sofriam abusos sexuais extensivos por marinheiros rudes e violentos. Quando esses navios eram atacados por piratas, as crianças eram escravizadas e obrigadas a servir na invasão. Conforme Ramos (2008, p.48), “no mundo adulto não há espaço para o mundo infantil: a criança é obrigada a se adaptar ou perecer”, já que eram mais frágeis e sem voz ao olhar dos adultos da época.

Foram os Jesuítas que trouxeram os primeiros moldes de crianças para o Brasil, esses diversificaram-se

[...] muito das crianças brasileiras; e muito pouco com as descobertas europeias sobre a infância. Neste contexto propagam-se duas representações infantis: uma mística repleta de fé, é o mito da criança-santa; a outra de uma criança que é o modelo de Jesus, muito difundida pelas freiras carmelitas. Inspirados por estas imagens, capazes de transcenderem aos pecados terrenos, os jesuítas vêem nas crianças indígenas “o papel em branco” que desejam escrever; antes que os adultos com seus maus costumes os contaminem (Passeti, 2008, p. 332).

Em um sentido mais decisivo e profundo, poderíamos argumentar que no Brasil do século XVI a noção predominante de infância estava associada ao trabalho de meninos de cabana e garçons, poucos dos quais sobreviveram antes de chegar à terra firme. A Companhia de Jesus nasceu no Brasil na primeira metade do século XVI com o objetivo de se tornar uma organização missionária e, com o tempo, uma organização de ensino. De acordo com

Chambouleyron (2008, p.68), “haveria que evangelizar os índios desde pequenos, para criá-los em bons costumes e moldá-los com a forma da vida cristã”, e a dificuldade de evangelizar a população local cimentou ao longo do tempo uma nova crença de que os meninos indígenas são mais propensos a se converter e, portanto, são considerados uma maneira fácil para os adultos se converterem. Obter essa educação significa uma transformação fundamental para os jovens índios, que antes tinham costumes e rituais diferentes dos portugueses, agora serão levados a aceitar outra cultura, costumes, aprender a ler em português, escrever e falar.

É nesse momento de transformação que Chambouleyron (2008) argumenta que a infância está sendo descoberta como resultado da mudança nas relações entre indivíduos e grupos, criando novas formas emocionais e, assim, afirmando o sentimento de infância em que os indígenas eram uma folha de papel em branco ou uma espécie de cera virgem que os colonizadores queriam escrever e se inscrever. Com isso, as crianças indígenas se tornaram alvo do ensino jesuíta. Com o estabelecimento da Companhia de Jesus no século XVI, consolidou-se a conquista portuguesa da América.

No período entre o Brasil colonial e o Império, as crianças nasciam em suas próprias casas e ali ficavam. No Brasil e na Europa Ocidental, o cuidado com as crianças é semelhante. Ambos, segundo Del Priore (2008b, p.96) “brincamos com crianças pequenas como brincamos com animais de estimação [...] onde crianças de todas as idades e acessórios são permanentes. Existem, múltiplas coexistências são criadas para nunca deixar as criancinhas sozinhas”. Por meio dessas palavras, sentimos o amor materno que começa a aparecer no horizonte, entrelaçado com o foco no bem-estar da criança.

Scarano (2008) argumenta que as crianças são marginalizadas e vistas como secundárias. O autor também deixa claro que nas entrelinhas, há formas de pensar que dão valor e, portanto, são uma continuação da família, participam de festas e assim por diante, têm seus próprios sentimentos e, por fim, eles aparecem nesse momento da vida. Embora ele tivesse presença, sua morte foi vista não como uma tragédia, mas como um destino, pois tantos nasceram e morreram que logo seriam substituídos por outros.

Nesse período, nas pequenas cidades e vilas, era normal que as crianças viessem e saíssem pelas ruas, pois fazia parte da vida, vista como um espaço coletivo que se integrava ao seu mundo. Mas para as crianças escravas a realidade é diferente, como descreve Scarano (2008, p.111)

[...] donas [...] acarinhavam e aceitavam as crianças negras que não tivesse ainda atingido os sete anos, sobretudo os menores e, a partir daí, [...], eram entregues a tirania dos outros escravos. As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que

viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos [...].

Assim, enquanto as crianças brancas viviam livres, os escravos eram livres na medida permitida por seus senhores, criando a diferença entre crianças brancas e crianças escravas.

Em apoio a essa afirmação, apoiada nos escritos de Pardal, Bernartt (2009) esclarece que crianças brancas, especialmente crianças ricas, são entregues a amas-de-leite e que, a partir dos seis anos, os meninos aprendem latim e boas maneiras como forma de prepare-se para entrar na vida adulta. As crianças escravas, por outro lado, eram engajadas nas funções e atividades preparadas para elas desde cedo, e aos doze anos eram consideradas adultas, tanto sexualmente quanto profissionalmente. Além de trabalhos forçados e desumanos, também era imposto às crianças negras escravas castigos e humilhações severas:

Situações semelhantes foram encontradas nos estudos de Altman: “meninos e meninas brancas recebem de suas yayás toda sorte de mimos e, assistindo abertamente aos castigos reservados aos escravos, assumem também tendências sádicas, divertindo-se em brincadeiras maldosas com as outras crianças da casa e já não só com seus muleques” (Minella, 2006, p. 312).

Como aponta Gondra (2008), a infância brasileira do início do século XIX se concentrou na pobreza e reconheceu a existência das diversas "infâncias".

Para a mentalidade oitocentista, a infância era a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos. Era seguida pela puerícia, fase da vida que ia dos três ou quatro anos de idade até os dez ou doze anos [...]. (Mauad, 2008, p.140-1)

Paralelamente a essa ideia, há uma grande diferença entre a educação dos meninos pelos homens e a educação das meninas pelas mulheres. Os meninos de elite frequentam a escola aos 7 anos e completam seus estudos dentro ou fora do Brasil, enquanto as meninas mantêm o apreço pelas habilidades manuais e sociais. Como aponta Mauad (2008), esse é um dos fatores mais salientes na definição dos papéis sociais masculinos da época que tem os seus reflexos até os dias atuais, os homens devem desenvolver uma postura masculina e poderosa, enfim, uma capacidade intelectual completa, enquanto as mulheres são responsáveis pelo mundo familiar e pela maternidade.

Vale a pena considerar que as escolas jesuítas são raras desde o início da colonização. De acordo com Del Priore (2008a), a educação pública brasileira só começou de forma precária na segunda metade do século XVIII. No século XIX, a escolha dos filhos dos pobres não era a educação, mas ser mão-de-obra útil e produtiva nas fazendas, em contrapartida, os filhos da burguesia eram ensinados por professores particulares. No final do século XIX, o trabalho

infantil ainda era considerado a melhor opção pelas classes mais baixas, que não tinham condições em ter seus filhos na escola, já que o trabalho infantil tem sido priorizado como forma de complementação salarial para famílias pobres e miseráveis, assim prejudicando a escolarização.

Ainda conforme Del Priore (2008a), no Brasil após a abolição da escravidão, as crianças das antigas áreas escravistas continuaram a trabalhar nas fazendas de cana-de-açúcar. Ainda hoje, temos crianças engajadas no corte da cana-de-açúcar e outras atividades impróprias para sua faixa etária, privadas do básico de alimentação, moradia, saúde e educação.

Muitas crianças são obrigadas a trabalhar desde cedo e têm pouco tempo para brincar. Muitas vezes presenciamos a barbárie manifestada em dados cada vez mais diversos sobre trabalho infantil, exploração sexual, uso de drogas e organizações familiares. Nesse contexto, entra em cena o novo conceito de infância ao observarmos a explosão das cidades, a globalização das culturas, a crise da educação diante do progresso tecnológico.

Nas duas primeiras décadas do regime republicano tiveram um enorme impacto na história da industrialização e da urbanização devido à investida da escravidão e ao afluxo de grande mão de obra imigrante. Grande transformação na estrutura social do país. Agora havendo o trabalho infantil nas fábricas, fazendo com que as crianças percam o direito à infância no mundo adulto e do trabalho, e além disso, colocando a sua saúde em risco.

Segundo de Moura (2008, p.259),

O perigo foi ao longo do tempo um dos componentes do cotidiano de pequenos operários e operárias nas fábricas e oficinas em São Paulo. Em um fim de tarde de fevereiro daquele mesmo ano, Concetta Pedra, de 13 anos de idade, havia ferido gravemente a mão direita em uma das máquinas na fábrica de papel em que trabalhava. Para muitos menores, a atividade produtiva traduziu-se, portanto, em sequelas físicas irreversíveis e na morte prematura. Não foram poucas as crianças e foram muitos os adolescentes vitimados em acidentes do trabalho, em decorrência do exercício de funções impróprias para a idade, das instalações precárias dos estabelecimentos industriais, enfim, de condições de trabalho deploráveis.

A superação parcial neste período do século XX nos revela que a criança vem conquistando seu lugar na vida familiar e social atualmente. Já que nesse período, a criança ganha espaço de tal forma que até sua morte é um fato emocional, como explica Figueiredo (2008), muitos pais escrevem livros sobre a vida de seus falecidos filhos, contando a história de sua vida desde o seu nascimento, retratando as suas aventuras e alegrias até a sua morte.

Contudo, por meio desse texto, conseguimos através da história do Brasil apresentar e mostrar a invisibilidade das crianças brasileiras. Invisibilidade que precisa de visibilidade, atenção, respeito e cuidado. Um caminho persistente da colônia brasileira, através do império,

para a república, para assim a consolidação de seus direitos legais, que em muitas realidades não se consolidam na prática e ficam só no papel.

2.3 Estudos Sociais da Infância: possibilidades de (re) significação

Nesta subseção, abordaremos a infância a partir das contribuições dos estudos sociais da infância que se constituem como um campo de pesquisa em desenvolvimento, estudos guiados pela produção das Ciências Sociais centradas na infância, que através de uma “elevada interdisciplinaridade e pela procura de constituição da infância como objeto científico autônomo” (Sarmiento, 2013, p. 15), de maneira que a Sociologia da Infância trouxe contribuições significativas para a definição desse campo de estudo. No Brasil, embora a expressão “Sociologia da Infância” tenha ganhado maior atenção a partir dos anos 2000, como aponta Abramowicz (2015), o termo já era elencado entre alguns pesquisadores brasileiros desde o início dos anos 1990, porém é algo ainda muito recente.

Inicialmente, iremos designar os termos infância e crianças, que são diferentes. Crianças sempre tiveram a sua existência, já a infância é uma construção histórica e social desencadeada de acordo com os moldes da sociedade em que fez e faz parte. Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997) delineiam meticulosamente a diferença entre os significados de infância e crianças:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (Sarmiento; Pinto, 1997, p.11).

Como vimos na subseção 2.1, como a exposição da obra do historiador francês Philippe Ariès (1973), a infância é uma categoria histórica, e ao decorrer da história houve momentos em que as crianças não eram distintas dos adultos, compartilhando com eles as mesmas atividades e rotinas diferentes. As conceituações de infância são diversas de acordo com o contexto estrutural da sociedade, as condições e a época em que estão inseridas.

Entretanto, esse processo histórico e social da infância contribuiu para que a infância sofresse um processo de ocultação e invisibilidade, de forma que de acordo com Sarmiento (2007) faz desaparecer “a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social” (p. 26), já que suas vivências, representações e culturas desaparecem a partir da dominação de uma perspectiva adultocentrada.

Sarmiento (2007) atribui à infância as seguintes (in) visibilidades: a histórica, a cívica e a científica. A (in) visibilidade histórica provém do interesse da infância ser algo recente, já que conforme os escritos de Ariès (1973) o sentimento de infância foi surgir apenas XVII, juntamente com as mudanças provenientes do aparecimento da Idade Moderna na sociedade e, dessa maneira, “Ariès (1973) designou como ausência da consciência da ideia de infância durante a maior parte da História” (Sarmiento, 2007, p.27). O sentimento de infância só surgiu nesse momento devido às urgências da modernidade, acarretadas pelo capitalismo, através da criação da escola pública e as mudanças dos pensamentos religiosos da época, assim como pontuado por Sarmiento (2007, p.28), a infância vai “assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto”, como era caracterizado pelo senso comum, e passa a ser caracterizada num olhar mais biológico como uma fase do desenvolvimento humano.

Entretanto, mesmo com essa mudança histórica, as mais diversas formas de moldes para o desenvolvimento das crianças, se dá pela função da sua inserção cultural, que nas palavras de Sarmiento (2007, p.28), “sustentam que a cultura molda a infância, por contraponto à ideia de uma natureza universal da infância”. Infância que mesmo dentro de uma sociedade que compartilha o mesmo espaço cultural é variável, através das classes sociais, religiões, valores, entre outras variáveis dessa sociedade, por exemplo, no Brasil se pegarmos uma criança de uma classe baixa moradora da periferia da grande São Paulo e uma criança de classe média- alta moradora também da capital paulista só que na parte nobre e centralizada da cidade, as duas crianças possuem realidades diferentes que conseqüentemente refletem em infâncias diversificadas ainda que dentro da mesma cidade.

Porém, mesmo no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc. (Sarmiento, 2007, p. 28-9).

A (in) visibilidade cívica da infância se atribui ao fato das crianças não terem exercício de direitos políticos, que conforme Sarmiento (2007, p.38), é uma consequência do confinamento da infância a um espaço social produzido e controlado pelos adultos, que por sua vez, acabam excluindo as crianças das ações políticas e cívicas, como consequência disso, “as crianças são o grupo geracional mais afetado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas”. Segundo Sarmiento (2007), com isso, a infância pode ser

considerada como um grupo de minorias, já que está desapropriada das condições sociais e políticas da sociedade.

A infância pode ser considerada como um «grupo social minoritário» (ib. id.) precisamente por estar desapossada de condições de um vínculo social pleno com o resto da sociedade. A invisibilização política da infância é uma extensão deste processo, para o qual concorreram formas de administração simbólica da infância socialmente geradas e construídas (Popkewitz, 2000; Sarmiento, 2003), bem como saberes periciais indutores de uma reflexividade institucional, indutora de uma ocultação das crianças como actores sociais dotados de autonomia e competência (James, Jenks & Prout, 1998) (Sarmiento, 2007, p. 41).

Já a (in) visibilidade científica se dá pela ausência da investigação sobre as crianças e a infância na produção científica. Muitos estudos desconsideram as crianças como um ser ativo e com opinião própria. Como exemplificado por Sarmiento (2007), o construtivismo psicológico coloca sob suspeita o pensamento infantil, pressupondo certa incompletude e imperfeição, já a sociologia, abortam em diversas vezes as crianças como objetos. Entretanto, são através dos estudos sociais da infância que de contrapartida à essas teorias que colaboram para a (in) visibilidade científica da infância dá voz às crianças e as consideram como seres ativos e provedores de culturas e conhecimentos.

Uma ciência assim- na verdade, um campo científico interdisciplinar: os estudos da infância- não pode abdicar da “imaginação metodológica” que faça da voz das crianças não o outro da voz das (não já silenciada, mas reduzida e filtrada pelo processo analítico empregue), mas a expressão de uma alteridade que se conjuga na sua diferença face aos adultos (Sarmiento, 2007, p. 45).

Foi por meio do estudo das culturas da infância, surgiram métodos de pesquisa pensados para a compreensão das complexidades dos mundos infantis. Nas palavras de Sarmiento (2008), esses estudos defendem que:

[...] as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares (Sarmiento, 2008, p. 31).

Sarmiento (2004) entende as culturas da infância como modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional produzidos pelas crianças no mundo, que diferem dos modos de significação e ação dos adultos no mundo, porém as adultos e crianças têm culturas que se relacionam de acordo com a sua realidade. O autor afirma:

[...] as culturas da infância possuem, antes de mais nada, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os

adultos. Estruturam-se nessas relações, formas e conteúdos representacionais distintos, elas exprimem a cultura social em que se inserem, mas o fazem de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas específicas de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (Sarmiento, 2004, p. 20).

Em concordância com Sarmiento (2004), além de possuir uma cultura própria, as crianças passam pelo crivo cultural dos adultos, que detém diversas regras, valores e comportamentos existentes na realidade cultural e social de cada sociedade. No cotidiano da criança podemos ver isso, por manifestações de culturas através de desenhos animados que passam na TV copiando o mundo adulto; os estilos musicais em que as crianças copiam as danças já consumadas; ou por meio de brinquedos que viram moda através da mídia. Essa espécie de colonização do imaginário infantil dentro da sociedade contemporânea, para Sarmiento, é algo que não podemos desconsiderar já que faz parte e influencia no cotidiano infantil.

Vale destacar também que, para Sarmiento (2004), são as idas e vindas entre as culturas que os adultos produzem, orientam para as crianças e as culturas que se estabelecem nas interações entre as crianças, que constituem as culturas da infância. A produção e o compartilhamento de significados se dão em meio a interesses desencadeados pela sociedade. De certa forma, a criança não é um adulto imperfeito e imaturo, mas o outro do adulto, ou seja, não há uma relação incompleta entre a criança e o adulto, mas uma relação alteridade (Sarmiento, 2013, p.18-9).

Sarmiento e Pinto (1997) levantaram a necessidade de uma nova análise sobre as concepções de criança e infância na sociedade, argumentando que dar voz às crianças equivale a representá-las em posição de igualdade a outros grupos sociais e tratá-las como uma unidade de observação. Parece-nos urgente aprender a compreender o mundo social e cultural em que as crianças constroem suas peculiaridades, particularidades e subjetividades.

Os estudos sociais da criança relevam grande preocupação com a criança que como ator social, através de interações com mundo contribui para a sua transformação cultural. Nessa perspectiva, as culturas infantis, como o brincar, orientam as diversas formas de expressões sociais e culturais que conectam as crianças com o mundo exterior e as tornam de forma ativa, como atores sociais que criam, recriam, reconstituem e geram culturas, evidenciando assim o conceito de infância que deve ser (re) significado dentro de um olhar adultocêntrico, conceito (in) visibilizado historicamente e socialmente.

3 INFÂNCIA E LUDICIDADE: QUESTÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O processo educativo de inserção social do ser humano começa desde cedo. A educação como aprendizagem vai muito além da educação formal, é também social. O processo educativo ocorre em um contexto histórico e cultural. Histórico porque os indivíduos nascem em um grupo que orienta suas ações históricas, o que foi passado pelas gerações anteriores e foi deixado como herança; e cultural porque acontece dentro de algum grupo ou sociedade, todavia, é baseado na cultura desse grupo ou sociedade. Portanto, o processo educativo no contexto histórico e cultural é contínuo e faz parte do processo de humanização do homem.

Entretanto, em conformidade a Mello (2007), é durante a infância que a criança deve se apropriar dos conhecimentos culturais e históricos estabelecidos em sociedade, em outras palavras humanizar-se. Com isso, o objetivo desta seção é mostrar como se dá o processo de humanização à luz da Psicologia Histórico-Cultural, mostrando a importância da infância nesse processo e como que o brincar é relevante nesse contexto.

Nesta seção, retrataremos como se dá o desenvolvimento do processo de humanização do homem, caracterizando o processo da formação das funções psíquicas superiores, e o papel da educação, especificamente da escola nesse processo de apropriação das qualidades propriamente humanas do homem. Processo que acontece durante a infância da criança, tema que será discutido nesta seção, que mostra a importância da mediação e o planejamento docente nessa fase, de acordo com as especialidades e singularidades da infância. E, por fim, evidenciaremos a relevância do brincar da criança no seu processo de desenvolvimento e o tão enriquecedor a possibilidade de utilizar as atividades lúdicas como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Para Sarmento (2007), a infância é considerada uma categoria social e intergeracional formada por sujeitos ativos. Sujeitos agem e interpretam o mundo, produzindo padrões de culturas, culturas que constituem um aspecto importante na diferenciação da infância.

Para melhor compreender como as crianças geram suas culturas, Sarmento (2004) identificou quatro eixos estruturais para caracterizar os princípios e regras geradoras das culturas da infância: 1) A interatividade representa as múltiplas interações estabelecidas pelas crianças, principalmente entre elas; 2) A ludicidade é uma característica fundamental das culturas infantis, caracterizada por formas particulares de relações sociais e culturais, de modo que brincar é também aprender e socializar; 3) A fantasia real, uma forma particular pela qual

a criança compreende, expressa e dá sentido ao mundo em que vive; e, por fim, 4) A repetição composta pelo tempo que a criança que repete ações com novas possibilidades, diferente do adulto. Tais eixos de acordo com Sarmiento (2004), tornam-se indispensáveis para a educação, considerando que as crianças perpassam um bom tempo dentro da escola. Porém, nas instituições escolares deparamos com práticas adultocentradas, com rotinas e cobranças de conteúdos

As instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocentradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, etc.), exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas colectivas conformadas pela e na cultura adulta (Sarmiento, 2009, p. 22).

É durante a infância que a criança se apropria da cultura social e histórica criada pela humanidade, reproduzindo para si através de suas linguagens infantis as qualidades humanas, por isso, “esse período da infância não pode ser encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas para cuja realização justamente se formam as bases nessa idade” (Mello, 2007, p.91). É necessário que o educador entenda a infância e as suas especificidades, para que a experiência escolar não passe a ser mais uma ruptura devido a regularidades tão rígidas, ruptura que irá influenciar no desenvolvimento da criança, como é salientado por Arroyo e Silva (2012).

É necessário conforme Mello (2007), ter em mente as condições adequadas para a aprendizagem do indivíduo, sendo “condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança”, de forma que tenha a escuta das crianças.

Nessa perspectiva, é necessário perguntar como as crianças aprendem, como acontece o processo de humanização na infância, que papéis têm o adulto professor ou professora e as crianças no processo de conhecimento. Ganham nova dimensão os conceitos de criança, de infância e de escola (Mello, 2007, p.89).

Em conformidade com Vigotski, o processo em que a cultura é parte importante da constituição da natureza humana, o homem se transforma em um ser social. O desenvolvimento e o funcionamento das funções psíquicas superiores estão intimamente relacionados ao modo como o cultural e social constrói a realidade do homem. As ferramentas e símbolos construídos em um determinado domínio histórico e social que definem as possibilidades que serão efetivamente implementadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo e mobilizadas no

desempenho de diferentes tarefas do seu dia a dia. E é por meio da mediação que as crianças desenvolvem gradualmente suas funções psíquicas superiores. Para Vigotski (1996) *apud* Mello (2007, p.95), “o momento adequado para a intervenção do educador é o momento em que determinada função está em processo de formação e desenvolvimento”. Daí se dá a importância de o educador conhecer as características desse processo no desenvolvimento infantil, assim como as peculiaridades da infância.

Para Vigotski (1999b), a humanização requer a formação e desenvolvimento de funções psíquicas superiores, funções criadas de forma cultural, e são avançadas de acordo com a realidade humana. Inicialmente, todos contam com uma base biológica, que é a base para o estabelecimento de um modo específico de relação entre o sujeito e o mundo. A maneira que essa relação acontece entre sujeito e mundo, as funções superiores vão ficando mais complexas e desenvolvidas, pois os humanos usam intencionalmente ferramentas físicas e linguagem para se interagir entre eles e com o mundo em que vivem.

Leontiev (2004) destacou que é por meio da apropriação gradual dos conhecimentos elaborados ao longo da história humana que os indivíduos desenvolvem suas funções psíquicas e sua personalidade. Assim, é necessário que o professor busque ferramentas de ensino para que haja intervenções significativas nesse processo, de maneira que transforme funções biológicas em funções psíquicas superiores.

Sinteticamente, é necessário refletir sobre o saber e a prática social, para compreender que os humanos são constituídos por sua própria história, e por uma relação dialética com os demais humanos e com o mundo, sendo a escola e os professores imprescindíveis no processo de ensino. Além disso, é necessário ir além das convenções existentes ou simplesmente o ato de copiar na escola, a mediação docente é necessária, de forma que o aluno tenha um maior acompanhamento de acordo com as suas particularidades.

De acordo com Mello (2020), é preciso ter em mente cinco elementos principais para a mediação pedagógica ser de acordo com o papel da escola hoje e considerando as funções psíquicas superiores: 1) O educador deve ter clareza sobre as concepções que envolvem a sua prática pedagógica, e se tais concepções estão em concordância cultural para o desenvolvimento humano; 2) O professor deve compreender que as relações entre ele, alunos e instrumentos pedagógicos são utensílios pedagógicos necessários; 3) É importante que os conteúdos escolares sejam de acordo com as necessidades de aprendizagens dos próprios estudantes; 4) É preciso que o educador tenha domínio dos conteúdos a ser dados para os seus alunos, e por

último; 5) É a busca incessante do professor de instrumentos mediadores necessários para auxiliá-lo nas atividades pedagógicas com seus alunos, e até instrumentos para ajudá-lo a ter um maior domínio do conteúdo a ser ministrado.

Podemos perceber que é a mediação que estabelece a ponte entre o conhecimento e o aluno, sendo o professor o pilar dessa ponte, sendo o mediador do processo de ensino aprendizagem. Para Vigotski (1999b), os professores são os organizadores do ambiente socioeducativo, instigando a interação do meio com cada criança, assim proporcionando experiências significativas para o desenvolvimento do educando.

[...] o professor é o iniciador, o mediador, e o provedor da estrutura dentro da qual as crianças podem explorar, brincar e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, isso faz as coisas ficarem muito diferentes. Mais importante, esta abordagem certamente libera os professores para passar mais tempo com as crianças. O professor se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apoia as oportunidades para a criança aprender à sua própria maneira, em seu nível e a partir de suas experiências passadas (conhecimentos prévios) (Moyles, 2002, p. 101).

A mediação é uma atitude constante no trabalho do professor, mas se o professor estiver reproduzindo essa atitude de forma negativa, conforme Mello (2020, p.82) “à concordância de pensamentos, aos conteúdos que pressupõem verdades imutáveis, ela não está direcionada ao desenvolvimento do pensamento, mas ao seu adestramento”, de maneira que não serão seres críticos.

Os adultos desempenham um papel importante no processo de mediação, pois são responsáveis por facilitar as práticas que envolvem interações colaborativas entre as crianças, assim contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos, trazendo novas experiências e possibilidades de aprendizagens. Sendo o professor que tem a capacidade de perceber quais ferramentas e signos proporcionam uma ação rica em um ambiente educativo, possibilitando a troca de experiências, a colaboração e a assistência necessária para a realização das atividades que devem ser devidamente planejadas por ele.

E é especialmente na infância, que os adultos são fundamentalmente solicitados a mediar intervenções no processo de apropriação cultural pelas crianças, em seu processo de humanização. Com isso é importante que o adulto considere a infância da criança, assim como as suas vivências, que conceba a infância como uma fase da vida.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase

da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (Kuhlmamm, 2010, p.30).

Durante a infância, as crianças desenvolvem espontaneamente novas funções psíquicas e ampliam suas habilidades por meio experiências de vida, que serão essenciais ao longo de suas vidas.

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade (Kramer, 2006, p.14).

A educação para a constituição do homem se inicia desde muito cedo, ainda enquanto criança. Vigotski afirma que

O contato social relativamente complexo e rico da criança leva a um desenvolvimento sumamente precoce dos “meios de comunicação”. Reações bastante definidas à voz humana foram observadas já no início da terceira semana de vida, e a primeira reação especificamente social à voz, durante o segundo mês [...] Essas investigações mostraram igualmente que as risadas, o balbúcio, os gestos e os movimentos são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança (Vigotski, 2000, p. 130).

Conforme em Vigotski (2000), podemos começar a construir a ideia de que as pessoas são criadas como "humanas" a partir do meio social em que vivem. Nesse sentido, é importante observar como os humanos respondem ao seu entorno nos primeiros dias de vida. A partir dessas introduções ao pensamento de Vigotski, percebe-se que o homem age de forma ativa sobre o meio, e vice-versa.

Para Vigotski (1988), o sujeito é constituído socialmente: todas as suas funções psíquicas têm origens sociais. A sua interação com o meio ambiente baseia-se na sua integração no mundo histórico e cultural, ou seja, as pessoas aos seus redores influenciam esse processo de desenvolvimento social do sujeito, sendo intermediários entre sujeito e objeto de conhecimento.

Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vigotski, 1988, p. 94).

Algo que deve ser ponderado, é que um dos objetivos da educação é fazer com o homem se desenvolva, assim é necessário que o contexto educativo identifique e atribua os elementos culturais e históricos essenciais para humanizar.

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1991, p. 21).

Saviani (1991), ao apontar o papel da educação como uma das fontes de aquisição do saber elaborado, dando a possibilidade que o sujeito se desenvolva com senso de humanidade, afirma que é preciso considerá-la como um elemento que envolve aspectos relacionados aos aspectos biológicos e psicológicos. A primeira existe na condição física, a segunda tem a ver com outros aspectos, que estão relacionados ao processo educacional que possibilita o desenvolvimento do conhecimento prático ao saber sistematizado. De acordo com sua proposição, os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são idênticos:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (Vigotski, 2007, p. 115).

O desenvolvimento do psiquismo acontece, segundo Leontiev (2004), porque somos seres sociais e culturais, realizamos atividades como um ser sociocultural e a atividade é o que impulsiona o desenvolvimento humano. Leontiev (2004) afirmou que a criança aos poucos amplia o universo de suas relações e vai, gradativamente, se relacionando com mais pessoas, fenômenos, objetos e assim, se apropriando do mundo em que vive.

Há, conforme explicou Luria (1991), três traços que diferenciam a atividade humana da dos animais, sendo elas: 1- herança genética, 2- experiência individual, e 3- transmissão das experiências acumuladas na humanidade. Isso quer dizer que o ser humano não age apenas por motivos biológicos e também não só pela percepção imediata, pois é capaz de refletir as condições do meio. Além disso, ele se apropria de experiências que foram acumuladas até o dado momento historicamente por meio do processo de aprendizagem.

O desenvolvimento não é um processo que ocorre somente biologicamente, as suas fases mudam conforme a atividade que é realizada, sendo essa atividade inserida e determinada por um contexto histórico, classe social, grupo cultural e sociedade. Além disso, não é qualquer atividade que influenciará no desenvolvimento, segundo Leontiev (2004). Algumas atividades são mais importantes em cada etapa da vida, e isso também é assim para as crianças. A atividade que ocasiona mudanças no desenvolvimento é chamada de atividade dominante. Esta é assim chamada porque é capaz de gerar novas atividades, de formar as funções psíquicas e de gerar o desenvolvimento da personalidade (Leontiev, 2004).

Para que o desenvolvimento da criança possa ir para um outro estágio, ou seja, para que ela se desenvolva, é necessário que sua atividade a esteja movendo para isso, a esteja desafiando para que ela melhore suas capacidades (Leontiev, 2004), portanto, o conteúdo dessa atividade deve ser bem estabelecido. Entretanto, uma atividade não surge sem motivos, afinal, quando agimos, conforme explicou Leontiev (2004), é por algum motivo ou necessidade, seja biológico ou social.

Quando focamos em estudo, é muito importante que sejam criados motivos para que ele possa mover o indivíduo para a ação. Sabemos que o estudo é um processo demorado na vida do ser humano, estando presente por anos em sua vida, portanto, precisa ser voltado para sua realidade, de forma que ele se identifique e encontre razões para compreender o que estudar e encontrar aplicações, assim, o indivíduo conseguirá criar bons motivos, diferente de se somente estudar para cumprir uma tarefa que está imposta em sua vida.

Os motivos do estudo têm uma significação importante. Suponhamos que o motivo principal de estudo de um estudante é preparar-se para sua atividade futura, e um outro motivo é obter boas notas para evitar cenas desagradáveis em casa. No primeiro caso, o estudante procura compreender profundamente o que estuda para conhecer melhor a realidade e a atividade prática. No segundo, a atitude no estudo será puramente formal, e o estudante apenas tentará responder bem às aulas. Por isso, uma das tarefas educativas mais importantes é criar motivos sérios para o estudo (Leontiev, 2017, p. 47-8).

Entretanto, sabemos também que um motivo amplo e geral nem sempre é suficiente para manter o indivíduo voltado a tomar ações por aquele objetivo. É preciso que sejam criados motivos suplementares (Leontiev, 2017), e estes não precisam ser criados apenas pela própria pessoa, mas é interessante também que quem está envolvido no processo educativo esteja sempre buscando criar estímulos que instiguem o estudante a ter interesse de continuar buscando o conhecimento. O processo educativo é formado na escola por dois tipos diferentes:

o direto e o indireto. O direto é o que ocorre quando os professores ensinam os alunos, já o indireto ocorre por meio da imitação (Leontiev, 2004).

Vemos, portanto, que o processo de ensino no ambiente escolar tem diversos estímulos para que se crie na criança o motivo para buscar aquele tipo de conhecimento até que se aproprie dele, e a escola deve ser um ambiente propício para isso.

Entendendo a escola como um ambiente organizado para a difusão do conhecimento científico, filosófico e artístico, ampliando os horizontes dos alunos e, assim, gerando novas necessidades, como um complexo de atividades materiais e intelectuais que foram deixados de gerações anteriores, com apropriações que incorporam necessidades humanas é uma forma de avançar na compreensão do papel das escolas e das práticas pedagógicas que planejadas. Assim, a apropriação da riqueza acumulada historicamente e socialmente em objetos é entendida como elemento essencial no processo de humanização do homem e um dos papéis fundamentais da educação.

No processo de humanização, os indivíduos desenvolvem funções psicológicas superiores, como raciocínio lógico, pensamento abstrato, capacidade de planejamento, etc. Aqui, o professor e sua prática estão presentes ao considerar que o conhecimento científico não é uma simples soma de classificações e conceitos científicos em diferentes campos, mas uma síntese de atividades materiais e intelectuais produzidas por gerações anteriores a ele. Portanto, a apropriação pelo sujeito está vinculada a uma organização que na escola vem do planejamento pedagógico. Além disso, só é eficaz para o desenvolvimento psíquico do aluno, e só é possível quando surgem formas comportamentais específicas que melhoram a qualidade das generalizações conceituais que a aprendizagem proporciona à mente por meio de atividades que alteram as funções psíquicas do indivíduo, assim criando novos e mais complexos níveis de desenvolvimento no indivíduo.

A investigação mostra sem lugar a dúvidas que o que se acha na zona de desenvolvimento próximo num determinado estágio se realiza e passa no estágio seguinte ao nível de desenvolvimento atual. Com outras palavras, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã. Por isso, parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. [...] O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham na zona de desenvolvimento próximo (Vigotski, 1993, p. 241- 242).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é entendida como um espaço cognitivo, que surge da interação entre professor e aluno, ou de um sujeito que esteja num estágio mais avançado do que o outro, assim tendo condições de fornecer suporte adequado ao seu aprendiz.

Para Vigotski, existem dois níveis de desenvolvimento, como já citados acima: o nível de desenvolvimento real, que é o resultado ou produto final de ciclos de desenvolvimento já completados, é dado por aquilo que a criança consegue fazer por si mesma, ou seja, sozinha sem a ajuda de um adulto; e o nível de desenvolvimento proximal, que define as funções que estão em processo de maturação, o estado dinâmico de desenvolvimento, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento proximal é determinado através da solução de problemas sob a orientação. Assim, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) amanhã, isto é, o que a criança faz hoje com a assistência e a mediação de um adulto, amanhã fará sozinha.

Em outras palavras, espera-se que surjam atividades pedagógicas no processo educativo para ajudar os alunos a sair da ZDR, e entrar na ZDP, para que no futuro, as atividades possam ser realizadas de forma autônoma, internalizando os resultados do processo.

Para que o avanço do que foi programado ocorra e seja utilizado pelo professor, alguns aspectos devem ser considerados: 1) Cada aluno é único em seu desenvolvimento, portanto, deve ser considerado as singularidades de cada indivíduo; 2) É necessário que haja uma relação entre professor e aluno, havendo diálogo e escuta dos dois lados; 3) É preciso que professor ao planejar, leve em consideração as atividades realizadas anteriormente pelo indivíduo e as dificuldades do próprio indivíduo, assim reestruturando a experiência e ressignificando o conhecimento. Ainda, nesse processo, vale destacar que a infância da criança deve ser considerada, a infância faz parte da criança, e a criança da infância.

Como a Psicologia Histórica-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica se baseia na filosofia marxista para explicar a realidade e seus fenômenos. Ambos, portanto, entendem o sujeito como um ser social e histórico cuja humanização depende de como a sociedade organiza a transmissão do conhecimento às novas gerações.

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórica-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do universo de objetivações

humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (Martins, 2015, p. 271).

Práticas humanizadoras precisam ir além da realidade imediata dos alunos. Em outras palavras, há que se lutar para que o máximo de indivíduos se aproprie do saber sistematizado, de forma que o professor traga conhecimentos necessários acumulados historicamente e socialmente para as suas práticas em sala de aula, tornando a mediação uma ferramenta importante ao dar suas atividades.

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois de qualquer saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (Saviani, 1991, p. 14).

Para a aprendizagem de certos conhecimentos é necessário certo grau de desenvolvimento das funções psicológicas no indivíduo, entretanto quanto mais a escola oferecer uma educação de qualidade, com conhecimentos culturais mais avançados e complexos, mais possibilidades os seus alunos terão de desenvolvimento de acordo com a sua realidade social e idade escolar. O processo de ensino-aprendizagem deve considerar a criança, que nas palavras de Vigotski (2010, p.428),” as próprias linhas da aprendizagem giram, como em torno de um eixo, em volta das novas funções básicas da idade escolar.”

A escola deve colaborar para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o social do indivíduo, assim contribuindo para o processo de humanização do homem. Por isso é importante que haja planejamento, intencionalidade e mediação pedagógica nas atividades escolas, com práticas de ensino com condições adequadas de acordo com a realidade de cada aluno.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o brincar é considerado, assim como o brinquedo, uma das atividades potenciadoras do desenvolvimento infantil. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança se encontra em idade pré-escolar, etapa que é caracterizada pelos jogos de papéis como atividade dominante, no que é através do brincar de papéis sociais que a criança imita e interpreta o mundo a sua volta, vê significados, descobre e aprende algo novo.

O comportamento da criança nas situações do dia a dia é, quanto a seus fundamentos, oposto a seu comportamento no brinquedo. No brinquedo, a ação está subordinada ao significado: já, na vida real, obviamente a ação domina o significado. Portanto, é absolutamente incorreto considerar o brinquedo como um protótipo e forma predominante da atividade do dia a dia da criança (Vigotski, 2007, p. 2007).

Para explicar esse “algo novo”, Vigotski (2007) apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, conceito que já foi explicado anteriormente nesta seção. Então se considerarmos o conceito de ZDP, o professor ao mediar ações durante o brincar de seu aluno na zona de desenvolvimento proximal é uma forma de proporcionar o desenvolvimento, já que o professor está auxiliando a criança a fazer, imitar e imaginar algo que ela fará futuramente sozinha.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (Vigotski, 2007, p. 113).

Arce e Baldan (2013) salientam que o brincar da criança é uma atividade que possui um intuito objetivo, pois é através dele que a criança como um ser social enxerga uma forma de participar do mundo em que vive, tendo em vista aquilo que já construído historicamente por gerações. É por meio do brincar que a criança conhece o mundo em que vive, imaginando, imitando e criando o que vê no cotidiano dos adultos. Nas palavras de Vigotski (1996, p.285), “a relação da criança com a realidade circundante é social desde o início. Desde esse ponto de vista, podemos definir a criança como um ser maximamente social.” O brincar e a brincadeira são geradores do desenvolvimento infantil, fazendo a criança entender melhor a sua realidade, “as brincadeiras de imaginação/fantasia, por exemplo, exigem que seus participantes compreendam que o que está se fazendo não é o que aparenta ser” (Borba, 2006, p.36); esse brincar demarca o que a criança ainda não pode fazer na realidade da vida comum, já que em concordância com Vigotski, Luria e Leontiev (1998, p.25), o brinquedo “[...] surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo mais amplo dos adultos,” com isso, a criança observa o que os adultos fazem e dizem, e reproduz através do brincar, e conforme vai se desenvolvendo a criança utiliza do seu brincar para ver significados dentro do contexto em que está inserida.

De acordo com os estudos de Elkonin (2009), a atividade principal (ou dominante) que é cada período que caracteriza o desenvolvimento individual do ser humano, a da criança pré-escolar é a brincadeira de papéis sociais (ou jogo de papéis), como já enfatizado no presente estudo, que é por exemplo quando a criança pega uma vareta imaginando que é a seringa de uma enfermeira e começa a imitar um adulto que está trabalhando dentro de um ofício, que

ainda não é possível a criança executar. Além de ofícios, a criança pode representar atividades comuns no cotidiano do adulto, como fazer compras no mercado, imaginando que o seu carrinho de compras é por exemplo uma caixa de papelão.

Na perspectiva Histórico-Cultural, quando pensamos em desenvolvimento do homem, devemos levar em conta, que o ser humano não nasce humano ele se torna humano (Leontiev, 2004), com isso ele necessita se apropriar do conhecimento já construído historicamente e culturalmente pela sociedade em que vive, sendo o brincar o principal meio de adquirir de maneira mais significativa esse conhecimento para a criança.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (Leontiev, 2004, p. 301).

Com a definição dado por Leontiev (2004), o jogo é uma atividade, com isso podemos considerar o brincar também como uma atividade, que é concretizada pela criança devida as suas necessidades de estar entendendo o mundo do adulto, através de ações que representam esse mundo, sendo assim, uma maneira específica do homem se relacionar com o mundo social que faz parte. O brincar assim como as brincadeiras de jogos sociais são atividades apresentam grande importância para o desenvolvimento infantil, assim é extremamente relevante que tais atividades sejam planejadas intencionalmente e mediadas pelo educador, desempenhando um melhor desenvolvimento de aprendizagem na criança.

A brincadeira como atividade-guia da criança pré-escolar tem seu desenvolvimento condicionado às possibilidades que a realidade social oferece. Quando crianças brincam fora do espaço escolar, podem ou não encontrar as condições necessárias para que as ações e as relações sejam estabelecidas com qualidade para que a atividade evolua. Na escola de Educação Infantil, essa atividade deve ser intencionalmente planejada para garantir tais condições (Marcolino; Mello; Folque, 2016, p. 125).

A defesa dos jogos é um elemento indispensável no processo de desenvolvimento e educação das crianças, portanto, no processo de ensino- aprendizagem nas escolas, o jogo pode ser considerado como elemento que deve ter prioridade, em especial dentro do contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O brincar, a ludicidade em muitas vezes pode ser vista como “sinônimo de prazer, como uma forma de exercício da máxima liberdade pela criança, como um momento de ‘livre expressão’, desvinculado das ‘coerções’ da sociedade”

(Nascimento; Araújo; Migueis, 2009, p.299). Com isso, se faz necessário discutir a intenção e planejamento pedagógico dos jogos incorporados no trabalho educativo.

Ademais, a escola e o ensino têm sido historicamente tomados por modelos diretamente ligados ao contexto do mercado de trabalho, com a evidenciação de elementos como controle burocrático, lições; conteúdos prescritivos dados através de apostilas e livros didáticos; controle do tempo que é delimitado por horas/aula e metas de aprendizagens que os alunos devem alcançar e que devem ser cumpridas ao decorrer do ano letivo pelo professor, elementos que são bastante demarcados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que não são tão evidenciados dentro da etapa de Educação Infantil. Como é destacado por Tardif e Lessard (2014, p.25), “pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de excussão do trabalho”, que tem como origem o contexto empresarial. Tais elementos no currículo acabam tirando a liberdade docente em seu planejamento pedagógico, o que de certa forma, colabora para a não importância das atividades lúdicas nos anos iniciais, que são concebidas na maioria das vezes como forma de atividades dentro da escola, e com as atividades remotas o controle ao trabalho docente é maior, o que conseqüentemente o “controle dos conteúdos que passam a ser mais fáceis de serem vigiados” (Neto et al., 2020, p. 59). É necessário que o docente considere o lúdico, e através de seu conhecimento estabeleça diálogos entre os familiares e a escola sobre as atividades dadas de maneira que sejam valorizadas.

Mesmo com tantos estudos sobre a questão do brincar e das brincadeiras como instrumento fundamental para o desenvolvimento infantil, essa atividade ainda é vista, em muitas instituições, especificamente as escolares, como desgaste de energia ou uma simples atividade que faz parte do período da infância, sem valor tão relevante quanto as práticas pedagógicas atuais, impulsionadas pelos modismos educacionais, engendrados no capitalismo circundante (Barros, 2009, p. 101).

Dessa forma, é importante se pensar na relevância do brincar no desenvolvimento infantil, e adotar o lúdico como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem da criança com o devido planejamento e mediação do professor.

4 PRÁTICAS ESCOLARES NA PANDEMIA: A LUDICIDADE NESSE CONTEXTO

A criança ao brincar, reconstrói a realidade social do mundo em que vive através da imitação das atividades cotidianas adultas, assim vivenciando sentimentos, ações e comportamentos que farão futuramente como adultos. A utilização do brincar como estratégia de ensino traz benefícios significativos para o aprendizado infantil, já que é concebida como atividade dominante para o desenvolvimento da criança em sua infância. É ressaltado por Vigotski (2007, p. 137) que “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.” De certa forma, isso é caracterizado no brincar infantil, colaborando assim para o desenvolvimento da criança de maneira significativa, fazendo que ela se aproprie de conhecimentos já construídos socialmente.

Conforme Mello (2007, p.95), o “processo de interiorização das qualidades humanas, que é o processo de formação e do desenvolvimento das funções tipicamente humanas como a linguagem, o pensamento, a memória, a imaginação”, existem as regularidades do desenvolvimento infantil, que são funções que não se desenvolvem todas ao mesmo tempo, pois dependendo da idade da criança há uma mais predominante, na qual é caracterizada a atividade dominante da criança. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança se encontra numa fase de descoberta e interpretação da realidade que vive, tendo como atividade dominante as atividades de faz-de-conta, que “amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece” (Mello, 2007, p. 97-8). Desse modo, há a necessidade de o educador conhecer as regularidades do processo de formação e desenvolvimento dessas funções na criança, para saber como mediar e planejar as suas atividades pedagógicas de forma intencional.

Com a pandemia global de Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais no início do ano de 2020, o sistema educacional brasileiro teve que se adequar, exercendo atividades remotas através de plataformas *on-line* que contribuíram para a execução dessa forma de “ensino emergencial”. Contudo, essa forma de ensino desencadeou diversos desafios aos professores, famílias e crianças, que tiveram que se (re) organizar devido às novas demandas concebidas por essa nova modalidade de ensino. E um desses diversos desafios é de como

planejar atividades que contribuem de maneira significativa na aprendizagem das crianças fazendo uso das novas tecnologias, que até então os educadores não utilizavam para dar suas aulas. Como é pontuado por Hanauer (2020, p.164), durante o ano letivo perante a crise pandêmica, “percebe-se a importância de se refletir em desenvolver métodos de aprendizagem que chama a atenção dos alunos para realizarem suas atividades no âmbito de seus lares”, com isso, as atividades lúdicas ganham destaque, porém devido aos currículos engessados e a pressão sob os educadores para o cumprimento dos conteúdos e metas do Ensino Fundamental, as atividades lúdicas acabam se configurando como atividades de segundo plano ou ausentes dentro do planejamento pedagógico, assim não considerando as especialidades infantis dentro do processo educativo.

A pandemia de Covid-19, doença provocada pelo Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (SARS-CoV-2), traduzindo para o português como Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2, e também popularmente conhecido por novo coronavírus, que surgiu cidade de Wuhan localizada na região central da China, em dezembro de 2019, tratando de uma nova doença de coronavírus não identificada antes em humanos.

De acordo com a OPAS (Organização Pan-americana de Saúde) em 30 de janeiro de 2020, a constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), que é considerado o mais alto nível de alerta mundial que a organização pode dar em relação a uma doença, conforme Regulamento Sanitário Internacional. Porém, somente no dia 11 de março de 2020, a Covid-19 foi considerada mundialmente como “pandemia”. Este termo é caracterizado pela OMS como uma doença que está distribuída geograficamente em vários países e regiões do mundo.

Desde a emergência, na China, em dezembro de 2019, do novo coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela pandemia de COVID-19, a humanidade tem enfrentado uma grave crise sanitária global. Novos e numerosos casos surgiram rapidamente em países asiáticos, tais como Tailândia, Japão, Coreia do Sul e Singapura, seguindo para a Europa e demais continentes, o que levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a decretar uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, em 30 de janeiro de 2020 e uma pandemia no dia 11 de março de 2020 (ROCHA *et al.*, 2020).

Ainda conforme a OPAS, a Covid-19 é uma doença infecciosa que tem como sintomas febre, cansaço e tosse seca, além desses sintomas que são os principais, tem outros comuns, como: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas.

Tratando-se de uma doença de alto contágio, espalhou-se rapidamente e mundialmente, tendo o primeiro caso confirmado no Brasil no final de fevereiro de 2020. Logo as autoridades de saúde recomendaram o isolamento social como a melhor forma de prevenção, seguindo o exemplo da maioria dos demais países.

Entre as medidas indicadas pelo Ministério da Saúde como forma de evitar a disseminação da Covid-19 no país estão: distanciamento social, higienização das mãos com água e sabão ou álcool n° 70, uso de máscaras, limpeza e desinfecção de ambientes e objetos de uso comum, isolamento de casos suspeitos e/ ou confirmados (Brasil, 2020).

Entretanto, a sustentação e eficácia destas medidas indicadas pelo Ministério da Saúde dependiam não só dos indivíduos, mas também do desenvolvimento de políticas de proteção social e apoio às populações vulneráveis, garantindo assim a sobrevivência dos indivíduos e das famílias nesse período de isolamento social, continuando a limitar o desenvolvimento das atividades econômicas, como o comércio e o entretenimento. De acordo com Rocha *et al.* (2020), no Brasil, enormes desigualdades sociais e regionais, 66 milhões de pessoas na pobreza, e apenas 40% da população formalmente empregada, exigindo medidas econômicas urgentes para garantir renda mínima aos mais vulneráveis e proteger os empregos dos trabalhadores assalariados, para o seguimento das medidas de distanciamento social.

Com as devidas precauções tomadas pelas autoridades para evitar a disseminação da doença, a suspensão das aulas presenciais foi uma delas e, assim, o ensino foi restabelecido através de atividades *on-line*, como foi determinado pela Portaria n° 5447, publicada em 16 de junho de 2020 pelo MEC: “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus” (Brasil, 2020).

A pandemia por COVID-19 obrigou as instituições educacionais e os professores, em nível mundial, a alterar drasticamente as suas práticas educativas. As circunstâncias nem um pouco ideais que cercaram a transição para o ensino remoto tem permitido a professores e estudantes experimentar contextos comunicativos emergentes. Da sala de aula presencial, estudantes no mundo inteiro, passaram a ter aulas numa sala de aula virtual, de um momento para o outro, sem um preparo prévio, e muitos deixaram de ter qualquer aula (SILVA; VIEIRA, 2020, p.1027).

Com o surgimento dos primeiros casos de Covid-19 no Brasil, houve a necessidade da suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado, conseguinte da quarentena. Porém, com o passar dos meses, os novos casos de Covid-19 só aumentavam, assim não havendo a possibilidade de retorno das aulas presenciais. Desde março de 2020, as aulas presenciais das

escolas foram suspensas, com isso, não tendo outra alternativa, as escolas públicas adotaram aulas remotas, e posteriormente com o avanço da vacinação, aulas através do ensino híbrido, modalidade de ensino que combina práticas presenciais e remotas. No entanto, a falta de recursos e preparo tanto de professores como de alunos e familiares, em especial dentro do ensino público, acarretou problemas na alfabetização dos estudantes.

Durante o ensino remoto, podemos verificar nesse contexto, como que é destacado pela Pesquisa Alfabetização em Rede (2020), que a maior dificuldade dos professores envolveu fazer com que os alunos realizem as atividades principalmente quando essas atividades necessitam da ajuda dos familiares ou responsáveis, como no processo de alfabetização que requer a mediação de alguém já alfabetizado, de maneira que esse alguém consiga atender às necessidades da criança de forma que ela compreenda e aprenda. Além dessa dificuldade, os professores ainda encontram outros desafios, como a falta de estrutura e preparo para trabalhar remotamente, pois não tiveram formação para isso, ademais, os educadores tiveram que readequar suas casas para trabalhar e atender às necessidades de seus alunos, considerando aspectos como filhos, animais, *internet*, barulhos, entre outras circunstâncias que podem influenciar o seu trabalho em “*home office*”.

A grande maioria tem acesso às novas tecnologias e à internet, porém, uma parcela significativa enfrenta algum tipo de problema, seja porque tem os equipamentos, mas não tem internet em casa, ou o contrário. Há, ainda, uma parcela de 16,2% que têm acesso à internet e possuem as ferramentas mas não sabem utilizá-las. Um estudo mais detalhado deste banco de dados poderá evidenciar o perfil destas professoras por Estado, por Rede de Ensino, Região, permitindo que possamos aprofundar o conhecimento da Educação Básica neste momento histórico pelo qual estamos passando (Alfabetização em Rede, 2020, p. 195).

Podemos constatar essa realidade, conforme a pesquisa realizada no ano de 2020 pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/ UFMG), ao afirmar que 90% dos professores utilizaram celulares para dar aulas. A pesquisa também conta que 2/3 dos professores não têm *internet* banda larga, assim faziam uso de dados móveis ou de outra rede como via rádio ou *internet* discada. Esse número deve ser muito maior por parte dos alunos, em especial os oriundos de famílias de baixa renda. Um a cada três estudantes que participaram do estudo relaram que não tinham acesso aos recursos necessários para acompanharem as aulas e realizarem as atividades. Em vista disso, mesmo em meio de precariedades e alternativas improvisadas, os docentes foram obrigados a dar continuidade às atividades remotas, sendo cobrados constantemente em garantir o processo de ensino- aprendizagem como se estivesse dentro de um contexto de normalidade, sem

considerar o desgaste físico e emocional de todos em meio dessa situação pandêmica com longas jornadas de trabalho.

Pinto e Cedran (2020) apontam que os professores têm carência em relação a conhecimentos que envolvem tecnologia, além disso a formação inicial requer capacitação para as diferentes situações de trabalho que os professores podem enfrentar, como a situação que foi enfrentada em consequência do momento pandêmico que perpassamos. A formação para o uso e adequação das ferramentas tecnológicas para o ensino não faz parte da formação dos professores, com isso, muitos professores tiveram que buscar capacitação ou pedir ajuda para aprender a fazer uso das tecnologias para conseguirem dar suas aulas.

No entanto, existem vários problemas com essa forma de ensino, seja para professores, alunos ou famílias. Esse estilo de ensino, que surgiu para enfrentar os problemas que a pandemia pode causar, exclui, discrimina e evidencia as injustiças sociais, dando a alguns até a oportunidade de agir sobre o seu processo de ensino, com a falta de possibilidades ou recursos. Segundo Fodra e Fernandes (2020), a situação é estressante e angustiante para professores, gestão escolar e alunos, pois a sensação de impotência e desrespeito aos envolvidos na docência aumenta à medida que a desigualdade social aumenta o processo e a aprendizagem.

No lado dos professores, de um momento para outro, eles tiveram que assumir atividades que não se sentiam preparados: trabalhar, estudar, produzir aulas, planejar e avaliar remotamente. Sem falar das dificuldades com as ferramentas tecnológicas, sendo que muitos nem sequer têm um equipamento adequado ou acesso à internet de boa qualidade, ou ainda não conhecem os recursos necessários para a produção de suas aulas (Fodra; Fernandes, 2020, p. 50).

Fodra e Fernandes (2020) explicam que vemos um grande número de alunos que nem sequer têm acesso a aparelhos tecnológicos e casas, que há pais que não podem parar de trabalhar, que não têm ninguém para manter seus filhos em frente das telas, ou muitos deles evidenciam não têm o conhecimento necessário para auxiliar seus filhos nos estudos. Ainda, devemos considerar o ambiente de estudos dos estudantes, muitos não têm um local silencioso e nem estruturado com aparelhos tecnológicos e *internet* de qualidade.

No caso dos alunos, principalmente aqueles das escolas públicas, praticamente metade não tem acesso à tecnologia. Muitas famílias possuem apenas um computador para dividir entre os pais que estão trabalhando em home office e os filhos estudantes. Sem falar das famílias que não têm nenhum computador ou aparelho celular e daquelas que não têm onde deixar os filhos porque tiveram que continuar trabalhando presencialmente ou ainda as que não têm conseguido alimentar seus filhos, pois eles faziam suas refeições na escola (Fodra; Fernandes, 2020, p. 50-1).

Em meio desse cenário, os professores tentam o uso de diferentes recursos, como por exemplo livros didáticos, jogos educativos *on-line*, etc., que remotamente se configuram e muitas vezes sem sucesso algum, já que muitas vezes não consideram as especialidades e nem a realidade dos alunos.

Em vista disso, a pandemia trouxe à tona problemas estruturantes que atingem boa parte dos alunos e professores da rede pública, que consequentemente intensificam e ocultam os problemas no aprendizado dos estudantes, assim impulsionando ainda mais as dificuldades de aprendizagem. Além disso, a maioria das famílias têm dificuldades de acompanhar e sanar as possíveis dúvidas das crianças em casa. Diante desse cenário, era de extrema importância que a escola e o poder público avaliem e discutam as possibilidades para oferecer uma educação pública de mais acesso e qualidade de forma que contemple seus alunos e professores conforme suas realidades, assim os incluindo e não os excluindo.

Em junho de 2020 (Brasil, 2020b, p. 3), o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou diretrizes para o ensino remoto nos diferentes níveis de ensino, ao mesmo tempo em que destacou as vulnerabilidades e condições do acesso à *internet* da população:

[...] é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação.

De acordo com Maletta, Ferreira e Tomás (2020), a urgência de manter a continuidade sociopedagógica e uma relação próxima com as crianças e suas famílias cria a impossível possibilidade de desenvolver um currículo em um contexto onde a distância e a tecnologia se despersonalizam. Em conformidade com Maletta, Ferreira e Tomás (2020) *apud* Sacristán (2000), a forma como as relações profissionais e pedagógicas começam a acontecer por meio do trabalho remoto que permite refletir sobre os aspectos práticos do currículo, e ajustes metodológicos podem beneficiar e/ou reduzir os efeitos negativos das condições de ensino desfavoráveis ou estendê-los. Daí a importância de ressaltar a existência dos aspectos

emocionais e relacionais que devem ser considerados no trabalho docente mais do que nunca, porém, ressalta a importância da coexistência de dimensões relacionais e emocionais que potencializam o dinamismo da prática docente.

Na pesquisa realizada pelos autores Maletta, Ferreira, e Tomás (2020), fez-se um comparativo do ensino remoto durante a pandemia em dois países, Brasil e Portugal. Em ambos países, a pandemia exacerbou claramente as desigualdades preexistentes causadas pela baixa renda familiar, além da saúde física e mental, com demissões, desemprego e exclusão tecnológica, assim criando novas formas de pobreza. Além da desigualdade, na pesquisa é ressaltado um outro problema: a falta da mediação nas atividades por parte dos familiares, algo resultante da falta de condições socioeconômicas, materiais, culturais ou até mesmo a falta de proximidade dos familiares com as ferramentas tecnológicas.

Apesar da rápida resposta das/os educadoras/es e instituições, evidenciaram-se diferenças entre as condições materiais das redes privada e pública, entre adultos/as familiarizados/as com as tecnologias e os delas alheios, uns em teletrabalho e outros sem; entre crianças com apoio e acompanhamento familiar e sem essa possibilidade. Os limites que medeiam o cumprimento das recomendações oficiais dão-se, portanto, no campo das impossibilidades de muitas famílias acederem a condições socioeconômicas, culturais, acadêmicas e materiais que lhes permitam apreender, de modo significativo, todas as informações e propostas para auxiliar na educação de seus/suas filhos/as (Maletta; Ferreira; Tomás, 2020, p.17).

Com a pandemia, é explícita a ampliação das desigualdades de aprendizagens referente aos estudantes das escolas públicas, sobretudo os das classes populares, por conseguinte é dever do Estado rever suas estratégias e políticas públicas que preencham as lacunas de ensino decorrentes desse cenário pandêmico, tendo em vista a construção do indivíduo como sujeito histórico. Além da falta de acesso à *internet* e equipamentos tecnológicos dos alunos, e falta de disponibilidade das famílias, vivemos um momento de angústias e incertezas desenvolvidas em virtude ao contexto pandêmico que deve ser refletido.

De acordo com a Fundação Carlos Chagas (2020), com a suspensão das aulas presenciais e o isolamento social, causaram efeitos como a diminuição da aprendizagem e ansiedade/depressão. No âmbito da rede pública, a aprendizagem diminuiu em 51% e a ansiedade aumentou em 52%. Já na rede privada, a aprendizagem diminuiu em 45% e a ansiedade aumentou em 63%, como mostrado nos gráficos a seguir:

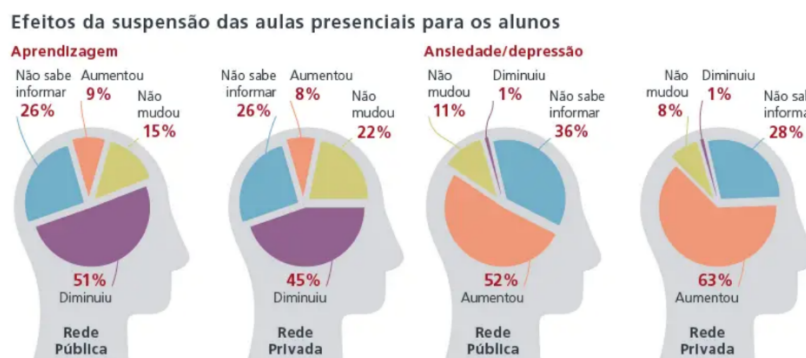


Gráfico 1: Efeitos da suspensão das aulas presenciais para os alunos.

Fonte: Fundação Carlos Chagas, 2020.

É relevante que um currículo comum leve em conta as oportunidades desiguais que enfrenta (Maletta; Ferreira; Tomás, 2020 *apud* Sacristán, 2000), pois a bagagem cultural de crianças e famílias vulneráveis ao currículo colocado pela escola advém de um ambiente social específico, que, às vezes, de alguma forma as impede de obter oportunidades que não são adequadas para todos, e sua possibilidade de obter as mesmas condições que um grupo dominante. Desde a infância, praticar um currículo que considere a realidade das crianças e de seus familiares torna-se um desafio multicultural para garantir o direito das crianças à educação, e com a pandemia ocasionada pela Covid-19 isso se torna essencial.

Contudo, atualmente há diversas discussões em torno das consequências da pandemia para a educação, mas elencamos que é relevante ser premeditado o pensar nas crianças que não obtiveram acesso ao ensino remoto, por meio de mapeamentos para saber quais as dificuldades de aprendizagens, em especial, os estudantes que estiverem em processo de alfabetização, assim tanto subsídios para o planejamento pedagógico do professor de acordo com as reais demandas de seus alunos, considerando suas peculiaridades e impasses.

As crianças sofreram muito com a readaptação *on-line* e com ensino remoto ocasionado pela Covid-19, as impossibilitando de ir à escola. Segundo Dalben (2020), as crianças perderam o espaço para correr e brincar, o que é parte importante de seu desenvolvimento. Sentinel e Insfran (2020) também observaram que as crianças perderam oportunidades de se conectar e se comunicar com amigos e professores. Devido à falta de contato entre os indivíduos que ocorre na escola, vemos claramente que fica mais difícil criar estímulos para que ocorra o autodomínio e para se perceber também a imitação feita pela criança, aspectos tão importantes para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Diante dessa realidade de angústias, incertezas e solidão, um dos elementos mais importantes do processo educacional foi vivenciado muitas vezes por meio da socialização entre alunos, professores e familiares que ocorriam através das aulas, reuniões e até mesmo por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, assim constituindo relações virtuais e remotas. Alunos e professores, ao trabalharem em casa isolados, desconstruíram o sentimento de pertencimento e identidade associado à escola, a escola deixa de ser o espaço seguro, para se tornar um medo em frente à volta das aulas presenciais.

Diante da pandemia de Covid-19, na fase de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental procurou-se adaptar às necessidades do vírus que se espalhava no Brasil e no mundo, como as demais fases de ensino. Porém, nos anos iniciais, diferentemente das demais fases é quando se tem uma pressão maior em alfabetizar a criança, fazendo com que professores e familiares criassem estratégias e se desdobrassem para isso. Nesses aspectos, num ensino presencial ou híbrido a ludicidade se torna uma ferramenta significativa quando usada com a devida intencionalidade pedagógica. Portanto, os educadores devem objetivamente traçar estratégias e planejar o brincar como forma de desenvolver os alunos que agora estão começando a se adaptar às aulas num ambiente diferente do que eles eram acostumados.

Com diferentes estratégias, decorrentes das condições de funcionamento, as redes públicas e privada passaram a desenvolver atividades na modalidade remota com maior e/ou menor sistematicidade, atingindo, de modo mais severo, sobretudo as crianças recém-chegadas ao primeiro ano, bem como as do segundo ano que requerem, por suas especificidades infantis e pela condição de ainda não alfabetizadas – em sua grande maioria nas redes públicas – atenção, cuidado e intervenções diferenciados (Meneses *et al.*, 2020, p. 2).

Portanto, para debater a ludicidade na educação, é preciso apreender seu significado e utilidade no processo de ensino. Por isso, destacamos lúdico como palavra derivada do latim *ludos*, que está diretamente relacionada a jogos e espaços de distração. Esse significado nos leva a acreditar que o brincar é uma ferramenta poderosa para a interação entre as crianças em momentos escolares proporcionando um maior potencial para o desenvolvimento cognitivo, motor e social dos alunos.

Kramer (1990) destacou que por meio do brincar, os professores podem observar e formar uma visão do processo de desenvolvimento da criança, principalmente o desenvolvimento de cada indivíduo, registrar sua capacidade de uso da linguagem, bem como

suas habilidades socioemocionais. Entretanto, as atividades lúdicas mais eficazes são aquelas que consideram as singularidades infantis e que têm mediação e planejamento pedagógico.

Dentro desse contexto, em uma pesquisa realizada por Meneses *et al.* (2020), considerando a fala de professores universitários e especialistas em alfabetização em *lives* durante a pandemia, foi ressaltado de maneira significativa que é necessário que o professor considere as especificidades infantis, assim respeitando as necessidades próprias das crianças de interagir, brincar e criar, tendo em vista, de como seriam os sentimentos infantis se a criança estivesse realmente dentro de um ambiente escolar, considerando as interações com as demais crianças, das rotinas, atividades e brincadeiras, não somente tarefas de forma massiva e solitária. Com isso, se torna relevante que o educador traga desafios e atividades lúdicas aos seus alunos de maneira interativa e significativa, levando em conta as famílias e a realidade das crianças. O brincar e as atividades lúdicas, são formas significativas para a aprendizagem da criança.

Numa pesquisa realizada numa escola pública no Macapá, no estado do Amapá (Pantoja; Costa; Brito, 2022), mostrou o resultado satisfatório ao alfabetizar crianças durante o ensino híbrido com atividades lúdicas. Foram usados quatro jogos diferentes cada um com um objetivo.

Nesse sentido, foram criados os seguintes jogos: Corrida Ortográfica, com o objetivo de trabalhar o uso do R ou RR, S ou SS, o Jogo da Roleta, com o objetivo de formação de frases, leitura de palavras e frases, o jogo Silabas Complexas, com o objetivo de sanar as dificuldades com as sílabas complexas, o jogo Caixa de Leitura, com o objetivo de aprimorar a leitura e escrita de palavras, o jogo Brincando de escritor, com o objetivo de estimular e aprimorar a escrita (Pantoja; Costa; Brito, 2022, p. 1051).

Como resultado, ao final do ano letivo, quase 100% da turma em nível alfabético. Antes de usar os jogos, apenas 2% da turma sabia ler e escrever. Os 98% restantes tinham dificuldades de leitura, não sabiam soletrar sílabas com segurança, ou até mesmo não sabiam as sílabas. Com a devida mediação e intervenção pedagógica as crianças conseguiram progredir no processo de alfabetização. Assim, 98% das crianças que tinham dificuldades começaram a ler e escrever com mais precisão, assim “este esforço todo resultou em crianças lendo e escrevendo com segurança, e com um belo livro escrito por eles onde contam sua história” (Pantoja; Costa; Brito, 2022).

Diante do trabalho exposto, obtivemos resultados satisfatórios. As crianças conseguiram avançar consideravelmente no processo de alfabetização. Um dos resultados que obtivemos foi o interesse pela leitura e pela escrita. Muitos

estavam desmotivados devido à falta de ensino de qualidade no ano de 2020. Com o retorno das aulas presenciais, elas ficaram mais entusiasmadas em aprender escrever e ler, e muito mais com o uso dos jogos (Pantoja; Costa; Brito, 2022, p.1054-5).

A ludicidade requer observação, interpretação e descoberta e, portanto, no processo de ludicidade, também é possível gerar conhecimento a partir das experiências, dos elementos internos e externos manifestados. O brincar acontece na relação entre o nosso interior e exterior. Portanto, entendemos que é impossível compreender o brincar fora dessas conexões (internas/externas), por meio das quais o conhecimento também surge.

Faz-se necessário conhecermos como que o brincar, sobretudo as atividades lúdicas, são exploradas e representadas no campo educacional dentro desse contexto pandêmico, e saber as experiências de crianças, professores e familiares durante esse período desafiante de angústias e incertezas.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, pontuamos aspectos sobre a metodologia da presente pesquisa, elencando como que a pesquisa foi elaborada, descrevendo sobre o seu universo, participantes e instrumentos utilizados.

Neste trabalho adotamos a abordagem de investigação qualitativa, elaborada através de observações, análise de atividades pedagógicas realizadas, entrevistas semiestruturadas e rodas de conversas, elementos apropriados dentro de uma pesquisa qualitativa, que “está centrada na realização de entrevistas intensivas, mais do que na observação ou na análise documental” (Guerra, 2006, p.11). A pesquisa qualitativa contém características específicas, dentro de um determinado contexto e experiência, e “é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (Bardin, 1977, p. 115).

O estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, na qual é repleta de dados descritivos, dentro de um plano aberto e flexível, assim focalizando numa realidade de forma complexa e contextualizada, como pontuado por Ludke e André (1986). Com isto posto, na presente pesquisa buscamos trazer dados que mostram as experiências perpassadas por crianças, professores e familiares durante o período de isolamento social e ensino remoto, e com a volta às aulas, com o ensino híbrido que posteriormente foi concebido como cem por cento presencial, elencando as práticas pedagógicas e representação das atividades lúdicas em meio desse contexto.

A pesquisa qualitativa, conforme Ludke e André (1986) *apud* Bogdan e Biklen (1982), apresentada cinco características básicas, que são: 1) Seu principal instrumento é o próprio, um pesquisador, com contato direto com o ambiente pesquisado, um ambiente natural como fonte direta de dados; 2) Os dados coletados em sua maioria são descritivos, no qual o material obtido há diversos detalhes, com a descrição do contexto e dos participantes; 3) A preocupação do processo é maior do que com o produto final, ou seja, o pesquisador quer saber se o problema se manifesta ali e como se manifesta, com maior complexidade do dia a dia escolar; 4) O pesquisador percebe e descreve quais os significados os participantes dão para as coisas cotidianas, ou para um certo assunto; e 5) A análise de dados normalmente se dá por meio de um processo indutivo, focalizando no contexto pesquisado, procurando retratar as perspectivas de seus participantes.

A pesquisa qualitativa pode ser classificada como etnográfica e estudo de caso (Lüdke; André, 1986). No presente trabalho é concebida como um estudo de caso, já que visa a descoberta dentro da interpretação de um contexto, retratando a sua realidade através de observações, entrevistas com os participantes e documentos. Vale evidenciar, que durante as observações que foram realizadas em uma turma do 1º e outra do 2º ano, foram elencadas anotações escritas e fotografias das atividades, sem mostrar os rostos dos participantes, garantindo o anonimato da identidade de todos.

Quadro 1 – Descrição dos instrumentos de coleta de dados e respectivos sujeitos envolvidos

Instrumentos de coleta	Participantes
Observações	1º e 2º anos
Registro em diário de campo	Alunos e professores dos 1º e 2º anos
Roda de conversa	Alunos e professores dos 1º e 2º anos
Entrevistas semiestruturada	Professores e familiares dos 1º e 2º anos

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Neste estudo empírico, que foi realizado em uma escola, acompanhando as experiências e as práticas pedagógicas dos docentes na modalidade híbrida e presencial, pós pandemia e isolamento social, foram registradas as atividades cotidianas e como que o lúdico é concebido e trabalhado nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Essa etapa também contou com uma entrevista semiestruturada com os docentes, que foi realizada de forma presencial, além de entrevistas semiestruturadas com as famílias dos estudantes que foram realizadas de maneira virtual, com vídeochamadas e rodas de conversas com as crianças, que também foram realizadas presencialmente, para saber sobre as suas vivências e experiências, sobretudo sobre as atividades lúdicas no contexto de ensino remoto e híbrido. Vale ressaltar, que as entrevistas e rodas de conversas presenciais, assim como o estudo empírico no presencial, foram realizados, com as devidas autorizações da escola e da secretaria de educação responsável, considerando as recomendações de 2020 da WHO (World Health Organization), conhecida como OMS (Organização Mundial de Saúde) aqui no Brasil, com o uso devido de máscaras N95 ou PFF2 (Peça Facial Filtrante tipo 2), com distanciamento social

e foi feito higienização constante das mãos com álcool 70%, assim seguindo de forma correta todos os protocolos de segurança, em razão da Covid-19.

Quadro 2 – Objetivo das etapas de coleta de dados, procedimentos metodológicos e respectivos participantes envolvidos

Procedimento metodológico	Participantes	Objetivo
Observação participante.	- Dois professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) da mesma escola. - Crianças das duas turmas da escola. - Pesquisadora.	Acompanharmos o desenvolvimento das atividades escolares na modalidade de ensino híbrido e presencial pós pandemia, com o intuito de investigar a presença e qual o papel das atividades lúdicas conforme a percepção dos educadores, além de perceber como que as crianças estão interagindo dentro desse cenário. Vale ressaltar que a observação foi presencial com a autorização da diretoria de ensino (Apêndice A) e da escola (Apêndice B), respeitando todos os protocolos de segurança.
Registro da Documentação Pedagógica.	- Unidade escolar e as duas turmas no início do Ensino Fundamental.	Consultamos o Plano de Gestão da escola para conhecermos melhor a instituição, além disso foi realizado um estudo empírico acompanhando as atividades pedagógicas propostas e realizadas no cotidiano de duas turmas do início do Ensino Fundamental dentro do contexto escolar.
Entrevista com os docentes.	- Duas professoras da mesma escola.	Teve como objetivo verificar como que cada professora concebe a importância do

		brincar da criança para o desenvolvimento infantil, tendo em vista a sua formação inicial e continuada, e como que as atividades lúdicas podem ser trabalhadas pedagogicamente, em meio dos desafios e dificuldades do contexto pandêmico. A entrevista foi realizada de forma presencial, perante o consentimento da escola e dos professores, respeitando todos os protocolos de segurança em virtude da Covid-19.
Entrevista com os familiares.	- Três pais de cada turma (Seis pais).	Teve como objetivo verificar como os familiares/ responsáveis das crianças concebem a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, tendo em vista as atividades remotas/ híbridas em meio dos desafios e dificuldades de isolamento domiciliar em que muitos se encontram. A entrevista foi feita de forma <i>on-line</i> , perante o consentimento da escola e dos familiares/ responsáveis, respeitando todos os protocolos de segurança em virtude da Covid-19.
Rodas de conversas virtuais com as crianças.	Cinco crianças de cada turma (10 crianças).	Teve como objetivo que as crianças apresentem as suas experiências com as atividades lúdicas e o brincar perante as atividades remotas/ híbridas. A entrevista foi feita de forma presencial, perante o consentimento da escola e dos familiares/ responsáveis, e assentimento das crianças, respeitando todos os protocolos de segurança em virtude da Covid-19.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

O primeiro passo para a realização do estudo empírico, foi a observação das turmas participantes, que teve como base para o elencamento das informações um roteiro de observação preparado previamente, contendo os seguintes pontos a serem observados: data; número de alunos; tempo observado (início e término das atividades); disciplinas, conteúdos e professores; atividades propostas em cada conteúdo abordado no dia; relação professor-aluno; relação aluno-professor; relação família- escola (ensino remoto); atividades lúdicas (descrição, objetivo, conteúdo escolar e finalidade no processo ensino-aprendizagem); e outras observações (Apêndice A). Esse roteiro desempenhou um papel de extrema importância na pesquisa, já que a observação necessita ser controlada e sistematizada pelo pesquisador, de forma que ele prepare o objeto de estudo, definindo e delimitando o foco da investigação para melhor captar os dados, de forma que torne a observação um “instrumento válido e fidedigno de investigação científica” (Lüdke; André, 1986). Com isso, os registros dessas observações foram realizados seguindo o roteiro proposto, como já citado (Apêndice A); observações que foram descritas por meio de anotações no diário de campo do e pela pesquisadora.

Além da observação, foi realizada a análise documental das atividades pedagógicas propostas ao decorrer dos dias, acompanhando das atividades híbridas e presenciais desenvolvidas pelas professoras das duas turmas. E ainda, com a unidade escolar, como forma de conhecer melhor a sua história e seus objetivos em relação às suas propostas pedagógicas e ao público que atende, consultamos o Projeto de Gestão da instituição. De certa forma, tais documentos constituem, como é afirmado por Ludke e André (1986, p.39), “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”, que ainda segundo as autoras, representam uma fonte natural de informações, pois os documentos surgem de acordo de um contexto, e remetem informações sobre esse contexto.

Outra etapa que foi aplicada, contou com a realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras (Apêndice B), mediante os Termos de Consentimento (Apêndice G) devidamente assinados pelos entrevistados. As entrevistas foram realizadas por meio de um diálogo presencial com cada uma das professoras, com base de um roteiro previamente elaborado, que possui os seguintes itens como temas centrais: I) Caracterização do docente: que caracteriza o docente conforme a sua formação, idade e tempo de atuação; II) Representação do lúdico no anos iniciais do Ensino Fundamental: categoria que procura perceber quais as percepções que os docentes têm sobre o lúdico, considerando suas formações iniciais e

continuadas; III) Aulas durante a pandemia: procura elencar quais os desafios e dificuldades que os docentes tiveram para realizar as atividades pedagógicas com o ensino remoto/ híbrido; e IV) O lúdico no contexto escolar em tempos de pandemia: que procura investigar como que o lúdico está sendo trabalhado, e qual a sua finalidade dentro do contexto de ensino remoto/ híbrido.

Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com os familiares/responsáveis (Apêndice C) dos alunos de cada turma e, assim como foi realizada com as professoras, teve o Termo de Consentimento (Apêndice H) que foi assinado pelos entrevistados e a entrevista foi elaborada por meio de um diálogo virtual que contou com um roteiro produzido previamente. A entrevista com os familiares procurou investigar quais as maiores dificuldades e desafios que eles tiveram com as crianças e com a escola devido às atividades remotas/híbridas; e qual a concepção que eles têm em relação às atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

As entrevistas que foram realizadas com as professoras e familiares se configuram como semiestruturadas porque aconteceram com base a um esquema previamente preparado, porém não aplicado rigidamente, assim permitindo que o entrevistador se adapte conforme o que for dialogado com o entrevistado ao decorrer da entrevista, assim o entrevistado tem a liberdade de falar livremente sobre o tema, como é colocado por Ludke e André (1986). As entrevistas que foram realizadas desempenham um papel importante no desenvolvimento da pesquisa e no entendimento dos participantes dentro do contexto pesquisado, pois com a realização de uma entrevista, como abordado por Lakatos e Marconi (2010 *apud* Guerra, 2014), é possível: 1) analisar os acontecimentos; 2) conhecer a opinião das pessoas sobre esses acontecimentos; 3) conhecer o sentimento da pessoa entrevistada sobre os acontecimentos; 4) saber quais foram, são ou seriam as condutas das pessoas; e 5) conhecer os fatores que influenciam os pensamentos e ações das pessoas dentro do contexto pesquisado. Elementos que são concebidos como parte de investigação dessa pesquisa, que pretendeu verificar os desafios e as dificuldades que os professores, familiares e crianças vivenciaram com o ensino remoto/ híbrido, e diante desse contexto, como que o lúdico é concebido e trabalhado nas atividades escolares.

Por último, foi realizada uma roda de conversa (Apêndice D) com as crianças de cada uma das turmas, que ocorreu de forma dialogada e descontraída. A roda de conversa foi realizada perante um roteiro previamente elaborado, que serviu como base para o seu desenvolvimento, além disso, a roda de conversa foi realizada mediante a permissão das próprias crianças que ficou registrada através do Termo de Assentimento, juntamente com a autorização de seus responsáveis (Apêndice I). Kramer (2002, p.45) ressalta a necessidade existente de pesquisas que permitam conhecer e ouvir as crianças, tendo em vista que “a

infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão se difunde cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e implementam políticas públicas.” Nesta pesquisa, a roda de conversa com as crianças teve como objetivo identificar as experiências e as percepções das crianças a respeito do ensino remoto/híbrido; e o que elas perceberam em relação às atividades lúdicas no contexto de pandemia, considerando que as crianças também são seres sócio- históricos, com percepções e memórias relevantes. Entretanto, nesse âmbito é preciso que o pesquisador seja cuidadoso, tendo um olhar sensível para a criança e a sua infância, jamais tratando-a e olhando-a como um simples objeto (Kramer, 2002). Assim, é importante ética e respeito por parte do pesquisador, elementos que estão presentes nessa pesquisa, já que os nomes de seus participantes serão omitidos, assim como os seus rostos e a localidade pesquisada.

Conforme a teoria de análise de dados, a entrevista se configurou como semiestruturada, sendo um método de investigação específica e neste estudo contou com perguntas abertas, para que haja maior exploração do material e tratamento dos resultados. Com a coleta de dados, foi realizada uma pré-análise assim estabelecendo e formulando hipóteses e objetivos para o preparo do material a ser explorado. Na exploração do material, levamos em conta o contexto das aulas remotas e híbridas dentro do cenário pandêmico que estamos vivendo, assim como a realidade dos estudantes e da instituição escolar. Assim, com a realização da codificação e categorização do material, tivemos os resultados obtidos e interpretação em relação aos dados coletados.

5.1 Universo da pesquisa

A escola escolhida para a realização da pesquisa de campo foi estadual integral de Ensino Fundamental (Ciclo I), localizada em uma cidade no interior do estado de São Paulo. Escolhemos a escola investigada pelo fato dessa instituição ser bastante receptiva às atividades de viés acadêmico, além disso por se tratar de uma escola na modalidade integral, sendo a única escola integral de anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade; consideramos um local com um ambiente favorável a exploração de suas propostas e espaços.

Como forma de conhecermos melhor a escola, recorremos ao seu Plano de Gestão Escolar (2022-2025), contendo informações sobre a sua história, identificação, caracterização, objetivos educacionais, proposta pedagógica, organização e projetos.

O grupo escolar iniciou seu funcionamento em 1 de agosto de 1958, com três classes de 1º ano e uma classe de 2º. Na época, as classes eram organizadas por sexo, dessa forma, existiam

as classes masculinas, as femininas e as mistas. No ano de 1961, começou a ter também os 4º e 5º anos que foram anexados no espaço escolar existente. Já em 1973, a instituição passou a ter classes de Ginásio, começando com a 5ª série e ampliando para as outras séries nos anos seguintes. Com isso, a escola tornou-se E.E.P.G (Escola Estadual de Primeiro Grau), conforme a Resolução da Secretaria da Educação, publicada em 22 de janeiro de 1976.

Em 1996, a instituição teve uma reorganização promovida pela Secretaria da Educação, e começou a abrigar classes de 1ª a 4ª séries e as classes de D M (Deficiência Mental), D V (Deficiência Visual) e D A (Deficiência Auditiva). E foi apenas em 2015, que a unidade escolar iniciou as suas atividades escolares com o Programa de Ensino Integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), um dos eixos do Programa Educação - Compromisso de São Paulo do Governo do Estado de São Paulo, que foi iniciado no ano de 2011.

Apesar da proposta da escola ser recente, o prédio da instituição é considerado antigo, construído no final da década de 50, ocupando uma área de 10.411,20 m², de um quarteirão, com reformas e melhorias realizadas com os recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) estadual e federal. Devido às suas instalações e manutenções do prédio, durante a coleta de dados a escola estava passando por um processo de pintura na chegada do prédio.

A instituição escolar conta com os seguintes espaços: 10 salas de aulas; uma sala de inovação (laboratório de informática); um laboratório de ciências da natureza; uma sala de leitura; uma sala de arquivo permanente; uma cozinha com despensa; um pátio coberto (utilizado para refeições dos alunos e organização das filas); um pátio coberto (utilizado para refeições dos alunos e um palco de apresentações artísticas); uma sala de coordenação pedagógica; uma sala da direção; uma sala da vice direção; uma sala dos professores; uma sala da secretaria; um sanitário de alunos feminino adequado para necessidades especiais; um sanitário de alunos masculino adequado para necessidades especiais; um sanitário feminino para alunos com cinco box; um sanitário masculino para alunos com cinco box, e um com chuveiro; um sanitário masculino para professor e funcionário; um sanitário feminino para professor e funcionário; uma quadra descoberta; uma quadra coberta; uma horta; três depósitos (utilizados para arquivos documentais de escolas estaduais desativadas); um espaço de arte para atender pequenos grupos e organização de materiais de arte; uma sala para uso de multilinguagens; uma sala de reuniões; um depósito para materiais educação física; uma sala para guardar brinquedos; uma sala de multiuso com espelho grande; além de uma grande área verde em todo seu entorno.

Quadro 3 – Estrutura física da escola (principais instalações)

Instalações	Quantidade
Secretaria	1
Cozinha	1
Laboratórios	2
Sala de Aula	10
Salas para gestão (coordenação pedagógica, direção e vice direção)	3
Banheiros	Femininos: 3 Masculinos: 3
Quadra de esportes	2
Sala do professor	1
Recursos pedagógicos	9 salas; 34 recursos materiais; mais jogos e brinquedos não calculados

Fonte: Elaboração própria, 2023.



Foto 1: Recepção da Secretaria da escola.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



Foto 2: Sala de aula durante o ensino híbrido.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



Foto 3: Pátio utilizado para refeições dos alunos e organização das filas.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



Foto 4: Pátio utilizado para refeições dos alunos e um palco de apresentações artísticas ou eventos.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Foto 5: Quadra coberta.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Foto 6: Quadra descoberta.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



Foto 7: Horta da escola.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



Foto 8: Banheiro dos alunos.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em decorrência da pandemia do novo Coronavírus, a Covid-19, no momento da coleta de dados a escola estava seguindo protocolos de segurança como forma de prevenção do vírus, como o uso obrigatório de máscaras; álcool em gel disponível em diversas áreas à vontade; além de ter realizado orientações aos alunos, como distanciamento social; higienização constante das mãos com álcool 70 ou água e sabão; uso correto da máscara e troca da máscara a cada três horas e/ou em caso de estarem molhadas.

De acordo com o Plano de Gestão da escola, a instituição está preparada para atender 300 alunos, sendo 30 alunos frequentes em cada sala de aula das turmas: 1ºA, 1ºB, 2ºA, 2ºB, 3ºA, 3ºB, 4ºA, 4ºB, 5ºA e 5ºB, os quais foram matriculados, a maioria em continuidade ao ano de anterior e alguns novos por manifestação de interesse dos responsáveis para matrícula no PEI (Programa Ensino Integral). O programa e os princípios da equipe escolar têm como pretensão formar estudantes solidários, investigativos, críticos, reflexivos, autônomos, de mente aberta, e protagonistas de sua identidade. Para isso, a escola conta com o grêmio estudantil, em que alunos de todas as séries participam e ajudam na organização da escola como podem. Eles já exercem a escolha de um representante, que são os alunos escolhidos como líderes, os mesmos são de algumas salas e representam a escola também nas reuniões com a direção. E há outras atividades extracurriculares que os alunos participam, como esportes, atividades culturais e de lazer, musicais, etc. O programa também reconhece a necessidade de que o horário expandido, o ensino em tempo integral, resulte na ampliação de oportunidades e

situações que beneficiam o desenvolvimento integral dos estudantes, através de aprendizagens significativas comprometidas com a construção de sua autonomia intelectual, afetiva e socioemocional.

Quadro 4 – Horário de funcionamento da escola

Horário da escola	Horários de atendimento aos alunos	Horário Administrativo da escola
Das 7:00h às 17:00 horas	2ª feira – Das 7h15 às 14h30 De 3ª a 6ª feira - Das 7h15 às 16h15	Das 7:00h às 16:00h

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Na grade curricular dos alunos, além das disciplinas obrigatórias como Português, Matemática; Educação Física; Ciências humanas e Ciências da Natureza; Artes, e Geografia e História (nos anos finais do Ensino Fundamental I), eram também trabalhadas disciplinas e atividades extracurriculares com os alunos, como Educação Emocional; Assembleia; Linguagens Artísticas; Cultura do Movimento; Orientação de Estudos; Práticas Experimentais; e Inglês.

Quadro 5 – Objetivos das disciplinas e atividades extracurriculares na rotina da escola

Disciplinas e atividades extracurriculares	Objetivo
Educação Emocional	Tem como objetivo trabalhar com os estudantes o aprimoramento das habilidades socioemocionais, os valores e as atitudes. De forma que o aluno conheça e nomeie emoções, compreendendo o que tais emoções querem transmitir.
Assembleia	Tem como objetivo que todos aqueles que pertencem à unidade escolar pensem e discutam em conjunto a resolução de problemas e decisões reais da escola.
Linguagens Artísticas e Cultura do Movimento	São trabalhadas de forma interdisciplinar, por meio de situações de aprendizagens que tem como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, com aquisições físico-artísticas em atividades motoras e artísticas de forma integrada, para disseminar e socializar um saber relativo à cultura do movimento, às linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro. Além disso, as disciplinas

	trabalham as temáticas da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.
Orientação de Estudos	Tem como objetivo desenvolver competências necessárias para estudar, pesquisar e aprender no aluno.
Práticas Experimentais	Tem como objetivo estimular a participação ativa dos estudantes, fundamentando-se na investigação, realização de atividades práticas individuais e em grupo, de forma a construir nos alunos uma visão científica para entender e explicar as leis, fatos e fenômenos do mundo físico.
Inglês	Tem como objetivo que os estudantes aprendam a fazer uso da língua em diferentes contextos, de maneira natural e divertida.

Fonte: Elaboração própria com o apoio do Projeto de Gestão da escola, 2023.

A equipe gestora da unidade é formada por um diretor, um vice-diretor, um professor coordenador geral e um professor coordenador de alfabetização. O corpo docente é composto por 13 professores PEB I (Professor de Educação Básica I, que atua no campo de classes, com formação para dar aulas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I), dos quais um destes professores divide sua jornada de docente com a função de professor coordenador do ciclo de alfabetização; 8 professores PEB II (Professor de Educação Básica II, com formação para matérias específicas), sendo três de Arte, três de Educação Física e dois de Inglês; além de um professor auxiliar e um PROATEC (Professor de apoio à tecnologia e inovação). A escola conta também com uma equipe de apoio constituída por um gerente de organização escolar designado; quatro agentes de organização escolar, sendo que um encontra-se afastado em licença saúde constante; e um secretário de escola. Ainda, em relação ao apoio dos prestadores de serviços de limpeza e merenda que é realizado por meio de empresas terceirizadas, a escola contava com quatro profissionais para limpeza e duas profissionais para merenda. Vale ressaltar, que todos os profissionais que foram elencados possuem sede na unidade escolar no qual a pesquisa ocorreu, exceto o PROATEC, de acordo com a legislação específica de atribuição de aulas e do Programa Ensino Integral, que coloca como exigência a prestação de 40 horas semanais de trabalho, em período integral, com dedicação plena e exclusiva, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada.

Quanto à localização da escola e aos recursos disponíveis no entorno da instituição, a escola está localizada num bairro próximo ao centro da cidade, sendo reconhecida como uma escola urbana. Já em relação aos recursos disponíveis no entorno da instituição, o bairro possui

diversas residências; creches; mercados; instituições religiosas; bares; lojas diversas; borracharia; auto mecânicas; farmácias; praças; postos de combustível; entidades de saúde; etc. Apresentando assim, lugares para serviços e comércio amplo ao redor da instituição escolar. Além disso, o bairro apresenta infraestrutura de saneamento básico, com água encanada, eletricidade, esgoto tratado, asfalto e iluminação pública; e sistema de transporte público com pontos próximos à escola e toda infraestrutura de vans para as famílias que desejam contratar estes serviços para transporte.

Os alunos que frequentam a escola são oriundos de diversos bairros da cidade, com realidades culturais distintas. Apresentando também uma estrutura, composição familiar e nível socioeconômico bem heterogêneos, havendo algumas famílias que sobrevivem dos benefícios dos programas de auxílio federais para composição de renda como, o Programa Bolsa Família, já que muitas crianças têm famílias que sofrem pela falta de emprego ou atividade econômica remunerada.

5.2 Participantes da pesquisa

Na presente pesquisa, observamos uma turma de 1º ano e uma turma de 2º ano de Ensino Fundamental de uma mesma escola, caracterizada como uma escola estadual de período integral. Além disso, também observamos as professoras da turma e a equipe escolar.

Além da observação, tivemos as entrevistas semiestruturadas com as duas professoras responsáveis pelas turmas e com três familiares responsáveis por crianças de cada uma das turmas, totalizando em seis familiares. Além disso, fizemos rodas de conversas com cinco crianças de cada uma das turmas, totalizando em 10 crianças participantes.

Vale ressaltar, que os cuidados éticos no estudo foram respeitados e preservados, envolvendo o anonimato do nome da cidade da instituição, da própria instituição, das turmas, das professoras, dos familiares e das crianças envolvidas. Assim, todos os nomes aqui apresentados são fictícios, sem ter nenhuma relação com os nomes verídicos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 6 – Dados das professoras entrevistadas

Identificação	Idade	Formação	Tempo de docência geral	Tempo de docência no Ensino Fundamental	Estado civil
Professora Cíntia (1º ano)	43 anos	Ensino superior em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial	12 anos	12 anos	Casada
Professora Vera (2º ano)	57 anos	Magistério e ensino superior em Pedagogia	35 anos	35 anos	Divorciada

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Quadro 7 – Dados dos responsáveis entrevistados da turma do 1º ano

Identificação	Grau de parentesco	Idade	Formação	Profissão	Número de filhos
Isabel	Mãe	44 anos	Ensino Médio com técnico em nutrição	Promotora de vendas	1
Raquel	Mãe	34 anos	Ensino Médio	Estagiária em Pedagogia	3
Ruth	Mãe	51 anos	Ensino Médio	Cozinheira	2

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Quadro 8 – Dados dos responsáveis entrevistados da turma do 2º ano

Identificação	Grau de parentesco	Idade	Formação	Profissão	Número de filhos
Fernanda	Mãe	36 anos	Ensino superior em Pedagogia	Educadora infantil	1
Roberto	Pai	34 anos	Técnico de Segurança do Trabalho	Agente educacional	2

Simone	Mãe	36 anos	Ensino Médio	Operadora de caixa	2
--------	-----	---------	--------------	--------------------	---

Fonte: Elaboração própria, 2023.

5.3 Trajetória da pesquisa

Tendo em mente que objeto de estudo “é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (Lüdke; André, 1986, p.21), preocupamo-nos com a escolha do local a ser pesquisado e com os primeiros contatos com os participantes, procurando sempre informá-los do que se tratava a pesquisa e os procedimentos éticos adotados.

Inicialmente, dedicamo-nos à escolha da instituição para a realização da coleta de dados, então por eu já ter tido contato com a escola por meio do Programa Residência Pedagógica, e por saber que a escola era bastante receptiva com projetos de viés acadêmico, escolhemos a instituição, que além disso, possuía uma característica diversificada das demais escolas da cidade do mesmo nível, era integral. E os anos escolhidos, 1º ano e 2º ano (iniciais do Ensino Fundamental), foram selecionadas pelo o fato das crianças desses níveis terem acabado de sair da Educação Infantil, de forma que a pandemia da Covid-19 contribuiu para que não houvesse esse processo de transição da criança à questão de adequação dos espaços dos dois níveis. Já que a criança que estava na última etapa da Educação Infantil em 2019 se viu de repente no 1º ano do Ensino Fundamental no meio do ano de 2020, e a criança que estava iniciando 1º ano do Ensino Fundamental em 2019 se viu no 2º ano, com a volta às aulas presenciais, de modo que a demarcação das diferenças de espaços e configurações dos dois níveis fosse ainda mais agravante e confuso à criança.

Com a instituição e as séries escolhidas, estabelecemos contato com a Diretoria de Ensino da cidade, levando até eles o projeto da pesquisa, esclarecendo assim os métodos e os procedimentos éticos que seriam adotados durante o estudo. Desse modo, solicitamos a autorização da Diretoria para a realização da pesquisa nos anos iniciais na instituição de Ensino Fundamental (Apêndice F).

Com o consentimento, foi realizada uma ponte entre mim e a diretora da escola escolhida, através de uma estudante de pós-graduação que tinha contato profissional com a gestora. Feito isso, entrei em contato com a diretora da escola para marcarmos uma reunião. Com a reunião marcada, fui até a escola com uma cópia do Projeto de Pesquisa impresso, uma carta para autorização (Apêndice E) e expliquei como seria o estudo, deixando assim a cópia com a diretora da instituição, que ficou bastante entusiasmada com o projeto, se mostrando

bastante acessível e permitindo que ficássemos à vontade com relação aos dias e horários de coleta de dados, fazendo apenas o pedido de eu sempre esperar uma aula acabar para entrar nas turmas, nunca entrar no meio de uma aula, para não dispersar a atenção dos alunos. Posteriormente à reunião, a diretora ficou de convidar as professoras, uma de 1º ano e outra de 2º ano, de fazerem parte da pesquisa e me comunicarem. Dias se passaram e eu liguei na escola atrás de notícias e felizmente as professoras aceitaram. Com o aceite das professoras, comecei a fazer a coleta de dados na instituição.

No primeiro encontro com as turmas, logo que cheguei na escola conversei com a diretora para que pudesse me apresentar para as turmas e as professoras que eu acompanharia, porém a diretora me apresentou à professora coordenadora e esta fez esse papel de me apresentar. Com a apresentação, percebi que a diretora já havia informado para ambas educadoras sobre a nossa presença em suas aulas com o acompanhamento das turmas, mas também percebi que as professoras responsáveis pelas classes não sabiam muito bem o meu papel ali como pesquisadora, confundindo-me por vezes como estagiária. Alguns dias se passaram, e então além de já ter falado com as professoras sobre o meu papel na instituição, eu levei um resumo do Projeto de Pesquisa para que elas pudessem conhecer melhor o estudo e saber exatamente quais os elementos metodológicos que seriam utilizados, ainda nesse momento, nos colocamos à disposição a prestar os possíveis esclarecimentos de dúvidas e também nos mostramos abertas para a explanação de opiniões das professoras sobre a nossa presença ao longo da pesquisa. As educadoras foram bastante solícitas e se mostraram abertas para a realização da pesquisa, dizendo que poderíamos contar com a ajuda delas no que precisássemos.

Com a coleta de dados, fizemos a observação participante com registro de anotações referente às atividades e práticas do cotidiano escolar no diário de campo e registros de atividades por meio de fotografias que serviram como instrumentos para a nossa coleta de dados, que tinha como objetivo conhecer melhor a escola; seus espaços; a utilização daqueles espaços; e como que se dava a organização dos horários e rotinas desse local. Nesse momento para compreendermos a rotina acompanhamos as crianças em diversos momentos: nas aulas; nos intervalos; na chegada; em ensaios; na saída; entre outros, para assim compreendermos melhor a rotina e a organização dos indivíduos daquela instituição: professores, alunos e equipe escolar. Durante as observações percebemos que as práticas pedagógicas em ambas as turmas se repetiam devido à rotina e a organização já propostas. Vale ressaltar, que no início da coleta de dados, as aulas presenciais tinham acabado de voltar, no modelo híbrido, depois de mais de um ano com a suspensão das aulas presenciais, por consequência da pandemia mundial de

Covid-19, e adequação por meio da utilização do modelo remoto para as aulas. Com a volta das aulas presenciais através do modelo híbrido, cada turma da escola foi dividida em dois grupos, e cada um desses grupos frequentavam uma semana sim e outra não, assim reduzindo os alunos pela metade em cada sala para evitar aglomerações. Porém, depois de algumas semanas voltou o modelo 100% presencial, sendo liberada a frequência diária de todos os estudantes na escola, ainda com os devidos cuidados de contenção da disseminação da doença.

Chegando ao fim das observações das duas turmas, realizei as rodas de conversas com as crianças e as entrevistas semiestruturadas com as professoras e com as famílias dos alunos das respectivas turmas. Antes da realização das rodas de conversas com as crianças e as entrevistas com os responsáveis, pedimos ajuda às professoras para que solicitassem aos pais as autorizações dos termos de assentimento, para que pudéssemos fazer as rodas de conversas com as crianças, e que passassem os contatos dos pais que iriam participar das entrevistas, para marcarmos. As professoras fizeram as solicitações e passaram os contatos, e por meio de mensagens de texto através do aplicativo de mensagens instantâneas, *WhatsApp*, entramos em contato com os pais das crianças nos apresentando e explicando o que seria e sobre o que se tratava a pesquisa que estava sendo realizada, também pedindo as devidas autorizações dos termos de consentimentos. Dos seis pais que contatamos apenas um não respondeu, assim sendo substituído por um sétimo contato que aceitou, como os demais. Com o aceite dos pais, marcamos as entrevistas semiestruturadas de acordo com o melhor horário e dia para a realização das entrevistas, que foram feitas através de vídeochamadas pela plataforma *Google Meet*, gravadas com o devido consentimento dos participantes. Tivemos problemas com conexão de *internet*, apenas com uma mãe, a Isabel, porém com o desligamento das câmeras a *internet* ficou estável para a realização da entrevista.

Com as autorizações dos termos de assentimento, realizamos as rodas de conversas com as crianças selecionadas. As rodas de conversa foram feitas na escola, durante o horário escolar das crianças. Com a turma do 1º ano realizamos logo após o almoço, sentamos no canto do chão do pátio, ao decorrer da roda as crianças estavam bastante tímidas e falaram pouco sobre as suas experiências, com respostas curtas em sua maioria. Já com a turma do 2º ano realizei a entrevista durante uma aula de educação física livre, em que pedi autorização para a professora de educação física e levei as crianças selecionadas até a sala de aula (que estava vazia, pois os alunos estavam na quadra na aula de educação física), lá fizemos uma roda com as cadeiras e realizamos a conversa, na qual as crianças estavam bastante à vontade para detalhar como foram as suas experiências em relação ao que foi elencado durante a roda de conversa. As rodas de conversas foram gravadas através de um gravador de voz pelo celular.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas com as professoras, obtivemos também as suas devidas autorizações dos termos de consentimento. As entrevistas com as educadoras foram realizadas na própria escola, e gravadas através de um gravador de voz pelo celular. A primeira entrevista realizada foi com a professora Vera (2º ano), que foi feita durante o seu horário de aula na própria sala da turma. Como era final do ano letivo, nesse dia só havia uma aluna, que ficou fazendo atividades durante a entrevista. Vera se mostrou bastante à vontade durante a conversa, e prestativa, dialogando conosco sobre as suas experiências e percepções. E a segunda e última entrevista, foi realizada com a professora Cíntia (2º ano) durante o seu horário de almoço, também na sala de aula da turma que estava vazia, já que as crianças estavam no horário de almoço. Cíntia também se mostrou bastante à vontade durante a conversa, prestativa e entusiasmada dialogando e compartilhando conosco diversos exemplos de suas vivências e percepções.

Por fim, no último dia que estive na escola, tanto as professoras quanto a diretora se mostraram felizes por de certa forma poderem colaborar com o estudo.

5.4 Ética da pesquisa

Salientamos que ao decorrer da pesquisa adotamos uma postura ética, não identificando os nomes dos sujeitos envolvidos e nem da instituição, que fizeram parte do estudo, assim como outras exigências concebidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, órgão ao qual foi submetido e aprovado o Projeto de Pesquisa do atual estudo, envolvendo a apresentação de documentos da pesquisa por meio do sistema da Plataforma Brasil, base para registrar informações de pesquisas envolvendo seres humanos.

Vale reforçar, que os responsáveis das crianças que participaram das rodas de conversas ficaram cientes sobre o acontecimento por meio de esclarecimentos feitos por mim e/ou professora de cada turma sobre o que seria realizado. Além disso, os familiares receberam em mãos uma autorização, digitada em duas vias de igual teor, que levaram para a casa e retornaram assinadas no dia seguinte autorizando ou não a participação da criança a qual é responsável. Nessa autorização, o termo de assentimento, temos informações sobre o estudo e de como seriam realizadas as rodas de conversas com as crianças, além do contato da pesquisadora principal do projeto, no caso de possíveis dúvidas.

5.5 Análise dos dados

Para análise e interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas e das rodas de conversas, elencamos em categorias e subcategorias, conforme a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). A técnica, de acordo com o autor:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Em vista disso, para a análise dos dados fizemos análise temática dos dados, que teve com resultado a categorização e subcategorização dos mesmos, seguindo as seguintes fases de procedimentos como enfatizadas por Bardin (1977):

- 1) Pré-análise: Concebida como a primeira etapa, a pré-análise é a leitura do material, assim o organizando, conforme os dados disponíveis. Através de uma leitura flutuante, escolher e selecionar os documentos para a análise, assim formulando hipóteses e objetivos, além do preparo do material;
- 2) Exploração do material: Nessa etapa, o primeiro passo é a codificação, no qual fizemos recorte das unidades de registro e do contexto, que podem ser realizadas através de palavras, temas, objetos, etc.; no nosso caso realizamos através de temas. Com os temas estabelecidos, fazemos a categorização dos relatos em cada categoria e subcategoria temática;
- 3) Interpretação dos resultados obtidos: Organizada como a última etapa, na qual interpretamos e tratamos os resultados obtidos nas etapas anteriores.

A seguir, estão os quadros referentes às categorias e subcategorias temáticas concebidas para as entrevistas com as professoras, com as famílias e as rodas de conversas com as crianças. Tratam-se de temáticas que posteriormente foram resultados a serem interpretados:

Quadro 9 – Categorias e subcategorias utilizadas na análise das entrevistas com as professoras

Categorias	Subcategorias
Representação do Ensino Fundamental	1º ano
	2º ano
Representação do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Formação sobre o lúdico
	Finalidade do brincar processo de ensino-aprendizagem
	O lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental
	O lúdico no processo de humanização na Infância
	Relação entre o lúdico e os conteúdos (Exemplificações)
	Representação do lúdico para a família
Aulas durante a pandemia	Desafios e dificuldades na adequação das aulas
	Formação
	Investimentos/ Infraestrutura
	Reação das crianças com as aulas
	Trabalho excessivo
	Relação escola-família
O lúdico no contexto escolar em tempos de pandemia	Entrelaçamento de conteúdos com as atividades lúdicas
	Exemplos de atividades lúdicas trabalhadas durante a pandemia
	Desafios para trabalhar com as atividades lúdicas
	Relação família-escola em relação as atividades lúdicas

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Na análise das entrevistas com as professoras foram utilizadas quatro categorias e 18 subcategorias. A primeira categoria utilizada, “Representação do Ensino Fundamental”, traz

como subcategorias o 1º ano e o 2º ano, como forma de saber quais as representações que as professoras têm de seus respectivos anos. Já a segunda categoria usada, “Representação do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, traz como subcategorias: formação sobre o lúdico; finalidade do brincar processo de ensino-aprendizagem; o lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental; o lúdico no processo de humanização na infância; a relação entre o lúdico e os conteúdos com exemplificações; e a representação do lúdico para a família, com o objetivo de verificar quais as formações e percepções que as pedagogas entrevistadas têm em relação ao lúdico, e como ele é trabalhado nas aulas, além de averiguar como que as famílias concebem as atividades lúdicas realizadas na opinião das educadoras. Na terceira categoria, “Aulas durante a pandemia”, destacamos as seguintes subcategorias: desafios e dificuldades na adequação das aulas; formação (se houve ou não e como foi a formação para os professores para as aulas remotas); investimentos/ infraestrutura (quais os investimentos e a infraestrutura que os professores tinham ou tiveram que fazer); a reação das crianças com as aulas; o trabalho excessivo das professoras; e a relação escola-família, com o intuito de investigar como foram as aulas durante a pandemia perante as percepções das pedagogas, concebendo especialmente as aulas remotas e o período de isolamento. E por último foi usada a categoria “O lúdico no contexto escolar em tempos de pandemia”, que obteve as subcategorias: entrelaçamento de conteúdos com as atividades lúdicas; exemplos de atividades lúdicas trabalhadas durante a pandemia; desafios para trabalhar com as atividades lúdicas; e relação família-escola em relação às atividades lúdicas. Categoria que teve como ponto principal apurar como foram atribuídas as atividades lúdicas dentro do cenário pandêmico, procurando verificar os desafios, exemplos e de como foram trabalhadas tais atividades.

Quadro 10 – Categorias e subcategorias utilizadas na análise das entrevistas com as famílias

Categorias	Subcategorias
Aulas durante a pandemia	Desafios e dificuldades
	Ausência que os filhos sentiram em relação ao contexto escolar
	Auxílio nas atividades escolares
	Brincar nas aulas
	Relação família- escola
	Volta às aulas (Modelo híbrido)

Representação do brincar e das atividades lúdicas	Brincar no desenvolvimento da aprendizagem
	O brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental
	Atividades conteudistas X Atividades lúdicas

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Na análise das entrevistas com as famílias foram utilizadas duas categorias e nove subcategorias. A primeira categoria utilizada, “Aulas durante a pandemia”, teve como subcategorias: os desafios e as dificuldades; a ausência que os filhos sentiram em relação ao contexto escolar; o auxílio nas atividades escolares; o brincar nas aulas; a relação família-escola; a volta às aulas (modelo híbrido). Essa primeira categoria tinha como intuito, verificar as percepções e as experiências das famílias em relação às aulas durante a pandemia, concebidas pelo ensino remoto e híbrido. Já a segunda e última categoria usada, “Representação do brincar e das atividades lúdicas”, destacamos as seguintes subcategorias: o brincar no desenvolvimento da aprendizagem; o brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e as atividades conteudistas e as atividades lúdicas. Assim, a categoria procurou averiguar quais as concepções sobre o brincar que as famílias possuíam em relação ao desenvolvimento e do processo de ensino-aprendizagem da criança.

Quadro 11 – Categorias e subcategorias utilizadas na análise das rodas de conversas com as crianças

Categorias	Subcategorias
Aulas durante a pandemia	Aulas remotas
	Ausência que sentiram em relação ao contexto escolar
	Presencial X Remoto
	Dificuldades das aulas remotas
	Vantagens das aulas remotas
	Auxílio da família
	Presença do brincar nas aulas

O Brincar e as atividades lúdicas durante pandemia	Opiniões sobre as aulas que possuem brincadeiras
--	--

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Na análise das rodas de conversas com as crianças foram utilizadas duas categorias e oito subcategorias. A primeira categoria utilizada, “Aulas durante a pandemia”, teve como subcategorias: as aulas remotas; a ausência que sentiram em relação ao contexto escolar; a questão do presencial e do remoto; as dificuldades das aulas remotas; as vantagens das aulas remotas; e o auxílio da família nas atividades escolares das crianças. Dessa forma, essa primeira categoria procurou apurar como foram as aulas durante o contexto da pandemia na visão das crianças. Já na segunda e última categoria usada, “O Brincar e as atividades lúdicas durante pandemia”, destacamos as seguintes subcategorias: a presença do brincar nas aulas; e opiniões sobre as aulas que possuem brincadeiras, assim analisamos quais as experiências e quais as percepções que as crianças têm em relação às aulas que tiveram a presença do brincar no contexto pandêmico.

Contudo, foram organizados os quadros referentes às categorias e subcategorias temáticas concebidas para as entrevistas com as professoras, com as famílias e as rodas de conversas com as crianças, posteriormente temáticas resultantes interpretadas e analisadas ao decorrer do trabalho.

6 ESCOLARIZAÇÃO, LUDICIDADE E PANDEMIA: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS

Conforme Vigotski (2007), a brincadeira é a atividade em que ocorrem as mudanças mais importantes no desenvolvimento das funções psíquicas da criança, por meio da qual o desenvolvimento dos processos psíquicos abre caminho para que a criança transite para um novo patamar e mais elevado nível de desenvolvimento. Desse modo, os jogos são ferramentas pedagógicas importantes para o desenvolvimento da criança. O lúdico colabora que a criança entre em contato com o mundo imaginário e ao mesmo tempo com o mundo real, onde as habilidades para criar e relacionar esses conhecimentos podem ser desenvolvidas através de experiências que devem ser exploradas e mediadas pelo professor, para que sejam significativas para os educandos.

Mas na prática escolar perante às demandas e finalidades da escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como são concebidas as atividades lúdicas? E durante as aulas remotas, devido à suspensão das aulas presenciais pela Covid-19, como eram trabalhadas tais atividades? Quais foram os desafios que os professores tiveram nas aulas remotas? Diante desses questionamentos iremos conceber essa seção, com as percepções das professoras participantes da pesquisa Cíntia (1º ano) e Vera (2º ano), e observações coletadas logo após a volta do ensino híbrido, e posteriormente o presencial. Assim essa seção tem como objetivo trazer através das concepções dos docentes como foram e quais os obstáculos das aulas no decorrer da pandemia, e como foi caracterizado e trabalhado o lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esta seção foi dividida em quatro subseções, de acordo com as categorias apresentadas na Metodologia deste trabalho. O primeiro, “Representação do Ensino Fundamental: exigências e finalidades,” discute quais as representações que o Ensino Fundamental, sobretudo os anos iniciais, tem no contexto escolar, trazendo evidências de documentos oficiais do MEC e práticas escolares.

Já a segunda subseção, nomeada “Representação do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a valorização dos conteúdos”, traz elementos como a formação sobre o lúdico das educadoras entrevistadas, a finalidade do brincar dentro do processo de ensino-aprendizagem, como o lúdico é concebido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o lúdico no processo de humanização da criança, exemplos de práticas escolares lúdicas e como as famílias veem as atividades lúdicas conforme a opinião das professoras entrevistadas.

A terceira subseção, “Aulas durante a pandemia: se reinventando perante desafios e dificuldades”, evidencia como foram as aulas durante a pandemia, quais os desafios, as dificuldades e os anseios que as educadoras, famílias e crianças tiveram nesse momento tão árduo.

E a quarta e última subseção, intitulada “O lúdico no contexto escolar em tempos de pandemia”, mostra exemplos e como foram trabalhadas as atividades lúdicas por meio do ensino remoto, além dos desafios e a relação família- escola perante tais atividades.

6.1 Representação do Ensino Fundamental: exigências e finalidades

O Ensino Fundamental apresenta uma configuração diferente da Educação Infantil. Com mais ênfase a atividades relacionadas a escrita, leitura e cálculos, o próprio arranjo do Ensino Fundamental é caracterizado com espaços e rotinas bem regradas e definidas, como forma de ter mais organização e disciplina.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) caracteriza o Ensino Fundamental como obrigatório, tendo a duração de nove anos, sendo gratuito na escola pública, com ingresso da criança a partir dos seis anos de idade, com o objetivo de dar a formação básica do cidadão (Brasil, 1996). Formação básica que de acordo com a LDB deve ser concebida nos seguintes aspectos:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Já na LDB é perceptível a ênfase que é dada ao Ensino Fundamental em relação às atividades de leitura, escrita e cálculo, assim como ao desenvolvimento de habilidades e capacidade da aprendizagem. Ao contrário da Educação Infantil, na qual é apenas enfatizada a finalidade de desenvolver a criança em “seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Além disso, a própria dinâmica das aulas no Ensino Fundamental se limita a horas dentro da sala de aula, com atividades de escrita. Marcondes (2012, p.129) em sua tese de

doutorado, empiricamente percebe sobre esse fato “a pouca exploração dos ambientes que é possibilitada para os alunos no Ensino Fundamental, restringindo-os à permanência por muitas horas no ambiente de sua sala de aula.” Ainda segundo a autora, “as crianças somente saíam das salas no momento do recreio e nas aulas de Educação Física em companhia dos docentes.”

Na escola na qual foi realizado o estudo empírico, tanto no ensino híbrido como no presencial, as crianças do 1º e 2º anos, passavam a maior parte do tempo na sala de aula. Normalmente saíam da sala apenas nas aulas de Cultura do Movimento e nos recreios. Entretanto a escola realizava diversas atividades como o Dia das Crianças e o Projeto Circo, em que os alunos ensaiavam para se apresentarem. Os ensaios aconteciam durante o horário de Assembleia ou da aula da Cultura do Movimento na quadra da escola.



Foto 9: Ensaio das crianças do 2º ano para a apresentação do Projeto Circo, durante a aula de Cultura do Movimento.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



Foto 10: Ensaio das crianças do 1º ano para a apresentação do Dia das Crianças, durante a aula de Cultura do Movimento.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Raramente os alunos saíam da sala de aula, passando a maior parte do tempo nela. Eventualmente, os professores das demais matérias levavam os alunos para atividades externas; as crianças adoravam atividades na parte externa da escola, como por exemplo, quando os alunos do 1º ano foram levados para conhecer e plantarem na horta escolar durante a aula de português. Plantaram alface e salsinha, com o auxílio da professora responsável pela classe e a professora de Linguagens Artísticas, que foram explicando o que era cada vegetal, como seria plantado e como iria ser o processo de fecundação do vegetal ali plantado, que posteriormente iria ser servido na alimentação das crianças no almoço da escola. As crianças adoraram a atividade, fizeram diversas perguntas para as professoras. Contudo, atividades assim eram raras ali no ambiente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que as atividades em sala de aula eram elencadas na maior parte do tempo.



Foto 11: Crianças do 1º ano na horta da escola.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

De certa forma, há uma cobrança maior de cumprimento de currículo e disciplina no Ensino Fundamental, dando lugar a atividades de escritas, leituras e cálculos, com formações de pensamentos abstratos.

O currículo ora mimetiza um modelo de escola de ensino fundamental, ora se subordina à ideia de um desenvolvimento intelectual abstrato, que proporcionaria à criança construir os conhecimentos pelo exercício da formulação e da verificação de hipóteses, como se estes fossem verdades perenes a se descobrir em um jogo com materiais froebelianos (Kuhlmamm, 2000, p. 17).

E esse peso de alfabetizar e letrar é colocado especificamente nos professores do 1º ano do Ensino Fundamental, que além de fazer com que as crianças que acabaram de sair de uma dinâmica de ensino diferente que é a Educação Infantil se adaptem, são cobrados em dar conta de alfabetizar uma turma de cerca de 30 alunos. A professora do primeiro ano, Cíntia, fala sobre o medo que sempre teve de pegar o 1º ano Ensino Fundamental, pois achava muita responsabilidade alfabetizar as crianças recém-chegadas da Educação Infantil, tendo receio de prejudicá-las. Contudo, trabalhando com os anos posteriores ela percebeu que esse desafio não era apenas do professor do 1º ano como pensava, já que as crianças chegavam no 3º ou 4º ano com dificuldades de aprendizagens, e ela tinha que alfabetizar, daí criou coragem em pegar um 1º ano e se apaixonou.

Porque eu sempre achei que era muita responsabilidade, e eu tinha medo de eu não dar conta e eu pensar assim: ‘Eu vou prejudicar, a vida dessa criança porque se essa criança né, não tem um bom alicerce, ele vai levar essa dificuldade para todos os outros anos’ [...] eu falava ‘Não, primeiro aninho eu nunca quero!’ [...] eu comecei a pegar terceiro, quarto e eu vi que tinha crianças ali que não era alfabetizadas e eu tinha que alfabetizar, então o que eu pensei ‘Se eu tô tendo que alfabetizar aqui na frente... eu tô tendo que alfabetizar do mesmo jeito’ [...] eu me arrisquei, e aí eu me apaixonei (Trecho retirado da entrevista com a professora Cíntia, 43 anos, 2021).

Apaixonou-se pelo fato de ser gratificante. Apesar de ser um grande desafio, ainda mais porque não sabe como e quem serão as crianças, diferentemente dos outros anos em que os professores já escutam sobre quem são e como são as crianças por meio dos professores do ano anterior, é gratificante ver as crianças lendo e escrevendo ao final do ano, mostrar o resultado de seu trabalho, dando foco nas finalidades do Ensino Fundamental.

[...] considero que é um dos anos mais gratificantes, porque você enxerga o seu resultado do seu trabalho. É que nem eu fazendo aqui, eu tô até montando aqui para mandar para os pais, é...eu fiz escaneei a primeira sondagem que eu fiz com eles, quando eles chegaram na escola, e a última, então eu tenho crianças que tava lá no início pré-silábicas, escrevendo letras e números juntos, não identificando né, preenchiam a folha independente do tamanho, e hoje escrevendo pequenos textos, escrevendo bilhetes, então assim você enxerga o seu trabalho, o resultado do seu trabalho (Trecho retirado da entrevista com a professora Cíntia, 43 anos, 2021).

Apesar das atividades de escritas e leituras serem mais cobradas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto nas práticas escolares como nos documentos oficiais do MEC, as atividades lúdicas são formas de ensino-aprendizagem que fazem com que a criança através de jogos e brincadeiras observem e compreendam melhor o mundo que a cerca, apropriem-se de saberes e conhecimentos provindos da cultura humana e assim tenham melhor noção de sua identidade pessoal e social, reconhecendo a sua realidade cultural por meio de experiências. Com isso, é importante considerarmos as crianças e as suas especificidades da infância.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará adulto, no dia em que deixar de ser criança. Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (Kramer, 2006, p.15).

Subscrevo que as crianças são seres relacionais inseridos nas relações sociais cotidianas através das quais por meio de brincadeiras criam, recriam, remodelam e produzem aspectos

culturais da realidade em que fazem parte. Todavia, crianças são atores sociais capazes de representar, alterar, desconstruir e construir caracterizações sobre ela e seu mundo.

6.2 Representação do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a valorização dos conteúdos

As brincadeiras e o brincar são experiências culturais, que de forma interativa a criança reflete sobre o mundo em que está inserida, conhecendo melhor a sua realidade. De modo que, o brincar é um conjunto de práticas, saberes e ferramentas, estabelecidos e acumulados pelos sujeitos ao longo de seu contexto histórico e social. Assim, as brincadeiras incorporam valores, costumes e formas de pensar, e como uma atividade relacionada a contextos sociais e culturais, são vistas de forma diferente em distintas sociedades e em várias épocas. Portanto, é uma atividade que acontece em diversas partes do mundo e em qualquer época.

Segundo Borba (2006, p.41), “o brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo”, assim a criança além de compreender diversas situações ao seu redor, também se conhece melhor. Dessa forma, a escola como um espaço de relações sociais, tem a necessidade de também ser um espaço para o brincar, assim proporcionando a criança interação com o mundo em que vive (Barros, 2009). No entanto, Marcondes (2012) salienta que os dados de sua pesquisa de doutorado mostram que o brincar e as atividades lúdicas são colocados em segundo plano no Ensino Fundamental, apesar de ser considerados relevantes no discurso legal e dos docentes. Na prática, os professores conceituam o lúdico como a partir de atividades de leitura e escrita, não dando ênfase para o brincar livre.

Os resultados apontaram que, apesar do discurso legal prever uma prática pedagógica que abordasse o lúdico, considerado extremamente relevante para as docentes, as práticas voltadas para a aquisição da leitura e da escrita sobressaíram durante o período pesquisado, podendo ser apontadas como principal foco do trabalho docente (Marcondes, 2012, p.64).

Tanto a professora do 1º ano, Cíntia, como a do 2º ano, Vera, atribuem às atividades lúdicas como atividades associadas essencialmente à alfabetização e à matemática. Cíntia atribui que o brincar deve ser parte do conteúdo ou deve ser usado como estratégia de aprendizagem, assim contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem da criança. Já Vera, diz que o lúdico é trabalhado praticamente em todas as disciplinas na escola, que é a partir do brincar que a criança pega o gosto de aprender e aprende efetivamente o conteúdo trabalhado. A professora destaca que a partir de uma brincadeira pode ser realizado uma produção de texto, e em disciplinas como Linguagens Artísticas, pode ser realizado um teatro ou uma

dramatização. Vera dá o exemplo de um projeto realizado, o Projeto Brincadeiras, em que através de brincadeiras que já foram vivenciadas pelas crianças, elas produziam algo a partir dessa vivência, como uma produção textual. Um outro exemplo dado pela educadora foi o das fichas sobrepostas, atividade que foi realizada em algumas aulas de matemática para os alunos aprenderem o funcionamento do sistema de numeração decimal, assim compreendendo melhor o valor e a ordem de cada número, assim como a sua composição e decomposição. Durante essa aula a professora, fez na lousa a seguinte tabela:

C	D	U
100	10	1
200	20	2
300	30	3
400	40	4
500	50	5
600	60	6
700	70	7
800	80	8
900	90	9

Tabela 1: Demonstração da tabela feita na lousa pela professora do 2º ano para a explicação do sistema de numeração decimal.

Fonte: Elaborada pela professora Vera.

Assim a professora foi explicando às crianças do 2º ano o sistema de numeração decimal, esclarecendo o que era centena, dezena e unidade. Com as fichas sobrepostas, os alunos com o auxílio da professora formaram alguns números que foram colocados na lousa. Como por exemplo, formaram nas fichas o número 407, que é o equivalente a 400 (Centena) + 0 (Dezena) + 7 (unidade).

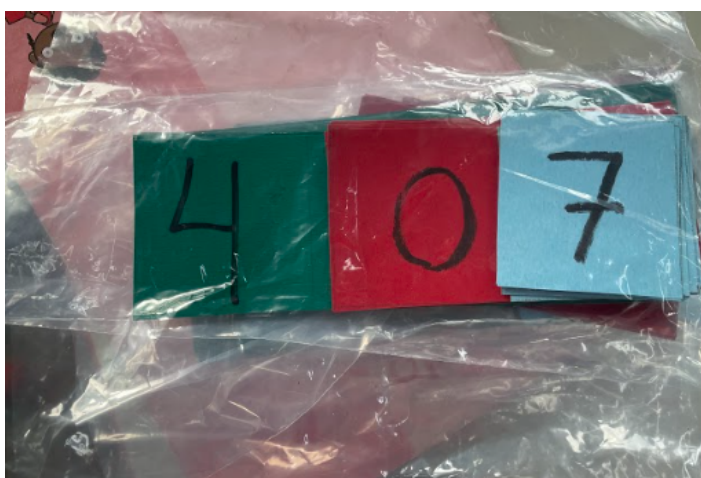


Foto 12: Fichas sobrepostas utilizadas pelas crianças do 2º ano formando o número 407.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Durante a aula, alguns alunos foram chamados à frente da sala com suas fichas para decompor e compor os números. Além disso, refletiram e discutiram sobre o assunto no decorrer da aula de matemática.

Ao encontro dessa aula do 2º ano, os alunos do 1º ano também fizeram atividades com fichas sobrepostas em uma aula, e na aula posterior utilizaram o livro didático. As professoras em ambos os anos, na maioria de suas aulas, utilizavam o livro didático como principal ferramenta no planejamento de suas atividades pedagógicas.



Foto 13: Fichas sobrepostas utilizadas pelas crianças do 1º ano espalhadas na carteira de uma delas durante a atividade.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

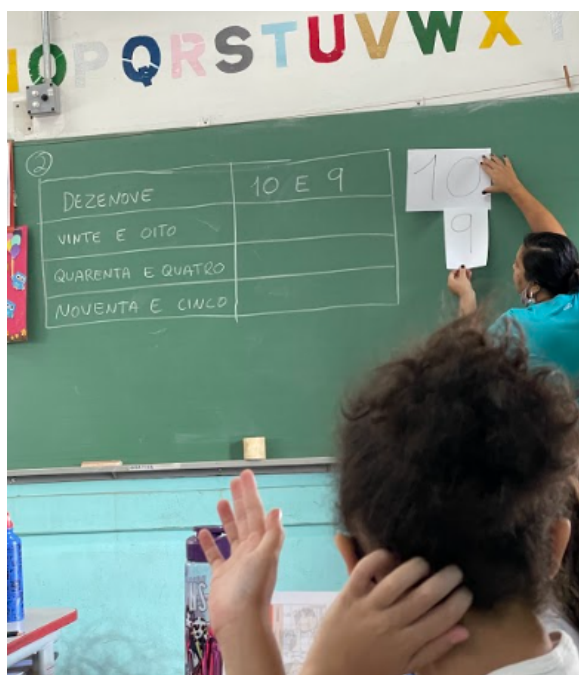


Foto 14: Professora Cíntia mostrando aos alunos do 1º ano como se dá a formação do número 19.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

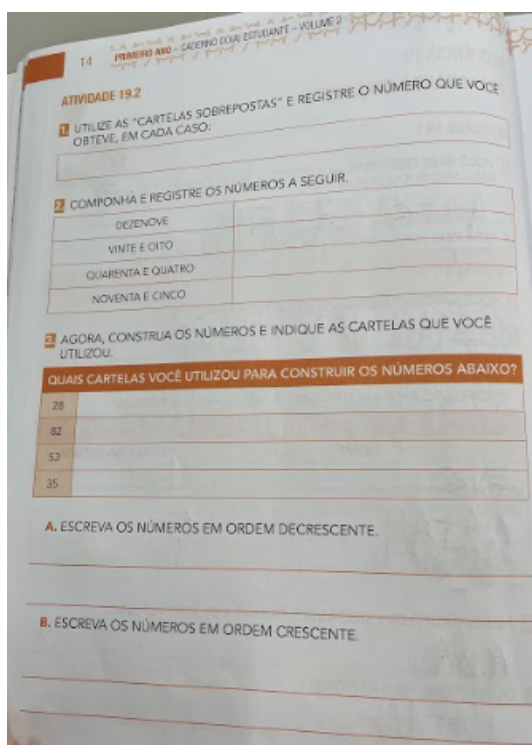


Foto 15: Página 14 do livro didático EMAI (Matemática), volume 2.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao falarem sobre a importância do lúdico, as docentes consideram a sua significância no desenvolvimento das crianças, caracterizando tais atividades como um recurso ou método para tornar o conteúdo mais atrativo para os alunos no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o raciocínio lógico e facilitando a compreensão do conteúdo para a criança, trazendo algo que muitas vezes é abstrato para a criança para a sua realidade do dia a dia, fazendo com que ela visualize em aula. Todavia, podemos perceber que as professoras atribuem sempre o lúdico aos conteúdos, não elencando brincadeiras que podem ser concebidas pelas próprias crianças como promissoras de aprendizagens, Cíntia diz “uma coisa é o lúdico na recreação, aí sim eles tão lá e eles vão, outra coisa é o lúdico no processo de ensino-aprendizagem aí eles não tão numa recreação, tem que ter um objetivo, tem que ter um porquê”. Vera ressalta a importância das atividades lúdicas para a aprendizagem dos conteúdos escolares, fazendo com que as aulas se tornam menos cansativas para os alunos, porém não é a todo instante que é possível utilizar o lúdico, diz a professora.

Se torna cansativo e ele contribui para aprendizagem, é brincando que se aprende, é jogando que se aprende, é lendo que se aprende, é escrever que se aprende, então é um... é um jogo né, então um montante de atividades que contribuem para a aprendizagem né, a gente não vai falar: o lúdico o tempo todo né, mas é um combo... (Trecho retirado da entrevista com a professora Vera, 57 anos, 2021).

De acordo com Borba (2006, p.34), a brincadeira é uma palavra ligada à infância e às crianças, mas “ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal”, assim não sendo considerada como parte do trabalho pedagógico, como algo com valor, tanto na escola como para a família.

As professoras mostraram preocupação sobre a representação que os familiares designam em relação às atividades lúdicas. Preocupação dos pais pensarem que a criança só foi para a escola para brincar e não para aprender. A professora Vera afirma que se não tiver livro didático e registro no caderno dos alunos, os familiares acham que eles estão somente brincando, já que as crianças são repertoriadas de muitos materiais didáticos, então existe essa cobrança, do porquê que esses materiais não estão sendo utilizados. Segundo ela muitos pais têm uma visão antepassada de que uma brincadeira não é capaz de consolidar diversas habilidades na criança, e a partir dali desenvolver a aprendizagem e ampliar o seu conhecimento. Por isso, a educadora sempre na primeira reunião de pais tenta fazer com que os pais entendam que as brincadeiras realizadas em sala de aula têm a ver com o conteúdo e são importantes para a aprendizagem dos educandos, que brincando também se aprende e errando também se aprende. Conforme Vera, a visão de muitos familiares pode ser mudada através dessa conscientização nas reuniões de pais, é relevante que eles entendam e que haja essa parceria entre família e escola, mas esse trabalho deve ser contínuo e gradual.

Não é de um dia para o outro, é durante o ano todo e que faz toda a diferença, faz toda a diferença porque todo o trabalho que você ali, você vai começar a trabalhar a parceria, quer ver um resultado que deu super certo...que foi nossa Amostra Cultural, onde desde o início conversei com os pais, conscientizei os pais da parceria e que eles fizeram os animaizinhos com materiais recicláveis e é lógico que não foi feito só pela criança, houve a parceria da família, a família junto trabalhando, então é... eles se conscientizaram e ajudaram. Então existe esse retorno sim, mas pra isso o professor tem que conscientizar e firmar a parceria como se fosse um contrato mesmo sabe? E é um trabalho de formiguinha, você vai fazendo aos poucos (Trecho retirado da entrevista com a professora Vera, 57 anos, 2021).

Já a professora Cíntia explicou a importância de falar para as próprias crianças que aquela atividade lúdica tem a ver com o conteúdo, mostrando os porquês que tal atividade foi concebida, para assim quando os alunos chegarem em casa informarem para os pais o que exatamente foi realizado, que eles não “só brincaram” mas também aprenderam com aquela brincadeira feita em aula com a professora.

[...] mostrar para elas que isso não é só uma brincadeira, você faz esse lúdico mas depois você mostra para elas que esse lúdico teve um porque, não foi uma

brincadeira por brincar, teve um porque, então aí agora nós vamos né, aí na hora que eles forem passar isso para o pai e para a mãe, eles também passam o porquê...”Aí eu brinquei...”, “Tá”, “Ah pulei corta”, “Hoje a professora levou a gente para a aula de matemática”, que eu construí uma tabela com eles, e essa tabela foi quantas...as crianças foram pulando, fui anotando o nome e quantas vezes pulou, e depois nós montamos uma tabela, e dessa tabela nós montamos um gráfico para vê, como foi né? Qual foi a maior...então a maioria das crianças do 1º ano A quantas vezes elas conseguiram pular corta? Quantas...então assim nós pulamos corta? Pulamos, mas e depois o que fizemos com os resultados desse pular corta? A gente pulou só por pular? Ou nós usamos esse número para a nossa aula? Nós construímos, um gráfico, e interpretamos esse gráfico e essa tabela (Trecho retirado da entrevista com a professora Cíntia, 43 anos, 2021).

Ainda conforme a professora, independente da idade é importante que a criança entenda e compreenda o motivo e o objetivo da atividade lúdica, para que esse lúdico não seja levado como forma de brincadeira tanto para as crianças como também para os pais. Cíntia chegou a dar alguns outros exemplos: como brincar de forca, em que é trabalhado as sílabas complexas; ou ao fazer uma peça de teatro e trabalhar a questão do desenvolvimento da postura ao falar e a timidez. Muitas vezes não é apenas o conteúdo que é trabalhado, mas também as emoções da criança para dar mais segurança a ela.

Além do conteúdo, segundo as professoras, o lúdico colabora no processo de humanização das crianças. Cíntia atribui que através do jogo os alunos aprendem a lidar melhor com as regras, a respeitar a opinião do outro, a posição do outro e a entender o outro, ou seja, aprendem a lidar também com o social, já que na vida dependendo do ambiente que você frequentar terá as suas regras, por exemplo: se vai num culto de uma igreja a sua postura é de um jeito, e se você for numa festa a sua postura será de outro jeito, devido às normas. Já Vera chama a atenção pela participação que um jogo pode ativar na criança, assim trabalhando o protagonismo. Contudo, nas aulas observadas as poucas atividades lúdicas que havia nas disciplinas mais conteudistas, como português e matemática, sempre levavam em consideração o conteúdo que estava sendo trabalhado com os alunos.

De certa forma, devido à falta de tempo e os conteúdos a serem cumpridos, o brincar livre é cada vez menos considerado na escola, não sendo “valorizado como um processo para a constituição do sujeito e da sua subjetividade” (Barros, 2009), e isso é ainda mais nítido nos iniciais do Ensino Fundamental, onde vemos essa forma de brincar apenas no intervalo das crianças ou como forma de passatempo, e nunca com a devida mediação de um pedagogo.

Durante as observações, houve um dia em que as crianças ficaram na quadra da escola livres para brincar do que quisessem como forma de passar o tempo, já que os professores estavam preparando uma dinâmica que iria acontecer com os dois segundos anos durante a aula de Cultura do Movimento, logo após o intervalo. Nesse tempo livre, as crianças do 2º ano acompanhadas, brincaram de “Batatinha Frita 1, 2, 3”, em referência à série “*Round 6*” que estava em alta aqui no Brasil, como a mais vista no momento.

A série sul-coreana “*Round 6*” é uma série produzida pela Netflix (serviço de streaming que através de uma assinatura paga, oferece ao usuário uma complexidade de séries, filmes e documentários), que o enredo é caracterizado por reality show com um grupo de 456 pessoas desesperadas por dinheiro e com dificuldades financeiras, que por meio de um misterioso convite aceitam a participar desse *reality show*, que é marcado por diversas etapas de jogos entre os participantes inspirados em brincadeiras infantis, porém nesses jogos os eliminados não saíam vivos. O vencedor de todas as etapas do *reality show* seria o único ganhador do prêmio milionário e sobrevivente. Devido às cenas de violência extrema e de morte a série tinha a classificação de 18 anos, podendo ser assistida apenas por maiores dessa idade.

A brincadeira “Batatinha Frita 1, 2, 3” para ser brincada é necessário ter um grupo de pessoas, e uma dessas pessoas será o Chefe. O Chefe fica na frente dos demais participantes com as costas virada e diz “Batatinha Frita 1, 2, 3”, depois disso os participantes têm que correr na direção do Chefe, e quando o Chefe se vira, os participantes devem ficar parados, como estátuas e quem se mexer é desclassificado do jogo. O participante que primeiro conseguir alcançar onde o Chefe está, é o vencedor. “Batatinha frita 1, 2, 3” foi o primeiro jogo na série “*Round 6*”, mas diferentemente da brincadeira, o Chefe é uma boneca que quando se vira e percebe algum participante se mexendo atira para matá-lo, assim eliminando-o.

Durante a brincadeira das crianças do 2º ano, o Chefe atirava nos participantes fazendo o gesto da arma com a mão e o som do barulho do tiro com a boca, e o participante mirando caía no chão como se estivesse sido morto, assim como na série “*Round 6*”. Podemos perceber que ao brincar as crianças supõem através da imitação um aprendizado que de forma particular é marcado pela distância entre o que é visto e a sua realidade. Dessa forma, “as brincadeiras de imaginação/fantasia, por exemplo, exigem que seus participantes compreendam que o que está se fazendo não é o que aparenta ser” (Borba, 2006).

Se observarmos com cuidado diferentes e variadas situações de brincadeiras coletivas organizadas por crianças e adolescentes – como queimado, pique-

bandeira, corda, elástico, jogos de imaginação (cenas domésticas, personagens e enredos de novelas, contos de fadas, séries televisivas etc.), entre outras possibilidades –, poderemos aprender muito sobre as crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem envolvidos em suas ações. Observemos com atenção suas falas, expressões e gestos enquanto brincam (Borba, 2006, p. 36).



Foto 16: Crianças do 2º ano brincando de “Batatinha 1, 2, 3”, tendo como base de inspiração a série “Round 6”.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

No entanto, para brincadeiras como a de faz de conta, para que sejam trabalhadas da forma correta, são precisas a intervenção e a mediação pedagógica do professor de forma que propicie momentos que sejam significativos e haja a interiorização máxima das qualidades propriamente humanas pelas crianças. Dentro da teoria da Psicologia Histórico-Cultural, “é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações” (Mello, 2007).

Entendendo que o processo de educação é responsável pela apropriação das qualidades humanas por cada ser humano, redimensionamos a compreensão segundo a qual as qualidades humanas seriam dadas a priori ou geneticamente, o que retirava importância do processo educativo, uma vez que essas qualidades dadas no nascimento definiam as possibilidades de desenvolvimento individual, relegando à educação um papel secundário nesse desenvolvimento (Mello, 2007, p. 88-9).

Não obstante, podemos perceber que as professoras entendem e reconhecem a importância do lúdico no desenvolvimento da criança, mas devido à falta de tempo, às cobranças e metas de conteúdos, além da alienação do trabalho pedagógico, Barros (2009) aponta que isso faz com que sejam desconsideradas as especialidades propriamente humanas no processo de ensino-aprendizagem, e consequentemente o brincar é colocado dentro do contexto escolar como algo irrelevante e sem objetivos. E as atividades lúdicas são colocadas “como instrumentos pedagógicos e elementos de memorização de conteúdos” (Barros, 2009, p.132).

Não é só o contexto escolar que o brincar não é valorizado, mas também nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Em entrevista, Cíntia destaca que em sua formação acadêmica foi pouco falado sobre o lúdico, era mais considerada a questão didática. Foi somente no dia a dia na escola, quando ela começou a dar aulas, que começou a encaixar o lúdico em suas atividades de modo que os conteúdos ficassem mais atrativos e interessantes para as crianças, para assim atingir as metas e objetivos de aprendizagens. Sobre formação continuada, a educadora revela que a Seduc- SP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) até o momento não havia oferecido nenhum curso que abordasse a questão do lúdico aos professores.

Ainda que nos anos iniciais do Ensino Fundamental tenha metas e conteúdo a serem cumpridos, é preciso que sejam criadas possibilidades de ambientes escolares que a criança viva integralmente a sua infância (Nascimento, 2006), de maneira que favoreça experiências repletas de saberes humanos que foram construídos socialmente e historicamente, e sejam de grande valia no desenvolvimento da criança.

6.3 Aulas durante a pandemia: se reinventando perante desafios e dificuldades

No início de 2020, conforme exposto, as aulas presenciais foram suspensas em razão da pandemia de Covid-19 em todo o território nacional. Diversas áreas foram atingidas, em especial as áreas da saúde e da educação. Muitas instituições escolares não sabiam o que fazer diante desse cenário de isolamento, de como ensinar as crianças, e mais que isso, como ensinar os pais a auxiliar os seus filhos durante as atividades escolares que foram dadas de forma remota. Sabendo disso, nesta subseção discutiremos como foram as aulas durante a pandemia por meio das experiências das professoras.

Ninguém podia imaginar que, poucos meses após as primeiras informações sobre o novo coronavírus, o seu alcance seria global: 2020 ficará na história como o ano da COVID-19 e dos novos desafios à humanidade para lidar com um perigo invisível de elevado grau de propagação, contaminação e letalidade, ainda aos poucos sendo conhecido pela ciência. O seu profundo impacto nas sociedades contemporâneas está patente na crise inusitada e singular gerada em todas as dimensões da vida social e na urgência de uma ação do estado social, particularmente, na saúde e educação. (Maletta; Ferreira; Tomás, 2020, p.2).

As aulas da escola foram ministradas através da plataforma *on-line Google Meet*, além do uso do aplicativo *WhatsApp*, de mensagens instantâneas para passar o cronograma do dia, tarefas, conteúdos e recados. As educadoras contaram sobre as dificuldades e desafios que tiveram durante as aulas remotas. A professora Cíntia disse que o maior desafio foi que as crianças do 1º ano dependiam do auxílio das famílias para assistirem as aulas ao vivo, e muitos pais trabalhavam, estavam fora de casa, e quem estava ali com essas crianças eram os avós, pessoas mais idosas que têm uma certa dificuldade com tecnologias. Além disso, a professora comentou sobre o desafio em ter em mente que não era só a criança que estava assistindo a aula, tinha um adulto ali também, avaliando, observando e julgando o seu trabalho e, com isso, ela sempre tinha que se policiar na hora de falar e de como falar para evitar eventuais conflitos com as famílias.

E outro detalhe que eu acho que isso foi, e era né, que eu sempre pensei muito, você tinha que pensar que você tava entrando na casa dessa pessoa, invadindo esse espaço, e aí você não tava só falando com a criança porque você tinha o adulto ali do lado, te observando, te julgando, te avaliando, então a sua aula não é só para a criança né, porque se você pensar na sala de aula...tá você tá aqui, às vezes pode falar alguma coisa errada né, ou assim errar uma palavra né, ou alguma coisinha simples né porque você está com as crianças, agora você está ali você tem os adultos te observando, te avaliando, julgando né, então você tinha que pensar, se policiar muitas vezes no que falar, como falar, para tentar né, evitar conflitos porque poderia surgir conflitos né, não tive nenhum problema, mas você sabe que isso poderia acontecer (Trecho retirado da entrevista com a professora Cíntia, 43 anos, 2021).

Além disso, a professora disse que alguns alunos não participaram das aulas ao vivo por não ter acesso à tecnologia, ou não ter estrutura, aparelhos disponíveis para todos os filhos. Então muitos pais tinham que fazer uma espécie de rodízio, para que seus filhos conseguissem pelo menos assistir algumas aulas. A educadora tinha que dar um jeito de atender essa demanda mesmo assim, como? Ligando para as famílias e deixando material na escola para que os pais pudessem pegar.

Alguns correu atrás e tudo, outros falavam “Professora, olha eu tenho um aparelho e tenho três filhos, então assim um dia ela vai assisti a sua aula, outro dia vai ser o outro filho, o outro dia o outro, então assim eu não vou conseguir pôr ela para assistir todas as aulas, todos os dias, porque eu só tenho um aparelho e eu tenho três filhos” (Trecho retirado da entrevista com a professora Cíntia, 43 anos, 2021).

Durante o ensino remoto tinham alunos com muita dificuldade. A professora Vera contou que tinha uma aluna que só chorava nas aulas por não conseguir acompanhar e não havia ninguém para auxiliá-la, isso a deixou angustiada e incomodada como professora, e ela teve que abrir mão da própria saúde e levou a aluna para a sua própria casa para dar algumas aulas, como forma de ajudar, mantendo a distância e tomando todos os cuidados necessários.

Além das aulas ao vivo que aconteciam no horário normal de aula como se estivesse no ensino presencial, as professoras tinham diversas demandas e desafios, então tiveram que fazer várias adequações, ser flexíveis e trabalharem muito mais, chegando a trabalhar mais de 14 horas por dia para conseguir dar conta e atender toda a demanda dos alunos e das famílias, algo que era muito desgastante e pior sem ter acréscimo salarial por essas horas trabalhadas. As professoras tinham que fazer sondagens, avaliações e orientar os pais fora do horário comercial, depois das 19 horas, já que muitos pais trabalhavam. Além disso, eram as professoras que tinham que dar apoio emocional para muitos familiares desesperados e angustiados pela situação perpassada, o que muitas vezes também não tinha horário, como foi dito pela educadora Vera “[...] as mães às vezes meia-noite desesperadas me ligando. Sério!! Não tinha horário para atender eles”.

[...] era o horário que o pai estava em casa e então assim eu mandava as atividades, mas eu fazia esse período de orientação, então vamos lá deixa eu orientar! Porque muitas vezes o que eu fazia, eu mandava a atividade e antes deles fazerem, eu orientava e fazia as explicações, passava aí eles faziam as atividades, quem tinha dúvida aí no momento era um momento de tirar dúvida, as avaliações, as sondagens escritas foram todas feitas, a maioria entre sete e oito horas da noite que era o horário que o pai poderia estar do lado, e poder auxiliar (Trecho retirado da entrevista com a professora Cíntia, 43 anos, 2021).

Ambas as professoras comentaram sobre as suas dificuldades com a tecnologia. Os educadores foram expostos às telas de um dia para o outro, tiveram que aprender de qualquer forma como usar as novas plataformas. Segundo Cíntia, especialmente os professores com mais idade sofreram com isso, além dos problemas emocionais que a pandemia acarretou a diversos professores. Devido à demanda, a Seduc disponibilizou alguns vídeos explicativos para os educadores, de como montar aula, de como compartilhar tela, e muitos outros. Cíntia disse que

assistia e ia na prática “por tentativa e erro”, tinha dias que rendiam, mas tinha dias que o compartilhamento de telas não ia, não ia o som ou o vídeo que ela tinha pensado em passar naquela aula, não baixava, não dependia apenas do professor, mas do computador e da *internet*, e esse foi um momento em que a empatia foi algo necessário, como salientado pela professora, pois aquilo era um ambiente um tanto novo para os professores, que estavam acostumados com a sala de aula tradicional, lousa e giz, bem como para os pais que nunca tinham vivido aquilo durante os seus tempos de escola.

Devido às demandas, houve diversos investimentos tanto pelos professores como também pelo governo do estado. Cíntia disse que teve que trocar o plano de *internet* da sua casa, além de trocar de computador e de celular. O *notebook* que ela tinha não conseguia comportar os aplicativos necessários para as aulas, como o *Google Meet* e o *Google*, então ela teve que comprar um novo *notebook*. O estado mandou uma ajuda de custo de dois mil reais, porém a educadora optou em comprar um de quatro mil reais para ter algo de melhor qualidade e que não desse problema durante as aulas, assim tirando dois mil reais do seu próprio bolso. Já o celular antigo não aguentava o tanto de mensagens diárias que eram recebidas pelo *WhatsApp* de pais, alunos, da direção da escola e dos demais professores, além dos conteúdos pesados enviados, e travava muito, assim dificultando o trabalho da professora.

Por outro lado, o estado implementou durante a pandemia o Centro de Mídias, uma plataforma com diversos conteúdos tanto para os professores quanto para os estudantes. As aulas transmitidas poderiam ser acompanhadas através do aplicativo do Centro de Mídias, nas suas redes sociais ou ainda pelos canais digitais da TV Educação e da TV Univesp. Segundo a educadora Vera, a implementação do Centro de Mídias foi algo muito bom e ajudou muito, pois as aulas eram muito boas e tinha diversas dicas para os professores também. Ainda conforme a professora, algo que contribuiu para as aulas remotas foram os livros didáticos, já que o material da Seduc estava todo atrasado, e os professores tinham um programa a seguir, que visava muito conteúdo e ignorava o atraso que as dificuldades dos alunos e meio dos desafios do ensino remoto.

A gente tem um programa a seguir né, então é, tem que dar conta é muito conteúdo, é muito... O governo não sei o que ele achou...que não tem problema com a pandemia. Eu acho que ele falou assim: “Vamos avançar!!” Mas não tem como né gente! É pular etapa né, são dois anos de pandemia, não tem como (Trecho retirado da entrevista com a professora Vera, 57 anos, 2021).

Mesmo com as adequações e os investimentos, as professoras tinham um outro desafio: a interação dos alunos durante as aulas *on-line*. Então elas buscavam recursos, como compartilhamento de telas e vídeos para deixar as aulas mais atrativas para os estudantes. Como ressaltado pela educadora do 2º ano, Vera, além das crianças no início não saberem mexer com aquela nova tecnologia para eles, havia também competição. O professor tinha que competir com brinquedos, barulho, pessoas da família passando e até animais de estimação durante as aulas que desvirtuavam a atenção das crianças.

Ahh! Foi assustador no início para todos né, ninguém... As crianças mesmo eles sabem mexer com celular, mas não sabiam abrir um *link*, participar, clicar ali na telinha né, para fazer alguma atividade, porque houve uma competição com um animal, é... Animalzinho né, animalzinho da casa de estimação, com outras janelas abertas... Com brinquedos, até mesmo pessoas passando né da família, de repente a mãe limpando a casa, a vó... É então houve assim uma competição, você teve que se reinventar de uma forma que tem que fazer a criança prender atenção na frente do computador o dia todo né (Trecho retirado da entrevista com a professora Vera, 57 anos, 2021).

Apesar das distrações, de acordo com a professora do 1º ano, Cíntia, os alunos participavam bastante das aulas, interagiam, levantavam a mão para fazer perguntas. Algo que ela percebeu, que muitos alunos que no *on-line* interagiam, quando voltou o presencial pararam de interagir, eram mais tímidos. O ensino remoto fez com que muitos estudantes se sentissem mais à vontade, por estar na sua própria casa e não ter “presencialmente” outras pessoas.

Nesse momento do ensino remoto o apoio das famílias foi essencial para os professores. A educadora Vera disse que durante as aulas, quando ela não conseguia compartilhar tela por alguma falha da tecnologia, e a estagiária da turma não estava presente, vários pais se voluntariaram para compartilhar, era uma parceria mútua. Já que havia muitos pais ali desesperados, que não sabiam como intervir ou colaborar na aprendizagem de seus filhos, e a professora os orientava. A professora relatou um episódio que a emocionou durante as aulas *on-line*, uma das mães percebeu a dificuldade que a professora tinha em não ter uma lousa ali durante as aulas, que diversas vezes pegava uma folha de papel para escrever, então essa mãe comprou uma lousa e foi até a casa da professora levar para que fosse utilizada nas aulas.

Apesar de muitos pais, pelo menos metade deles serem bastante prestativos, tinha uma parcela de pais ausentes, ao ponto da professora do 2º ano ficar desesperada de como iria avaliar os seus filhos; já muitos pais a ignoravam e outros alegavam que não tinham tempo para fazer as devidas intervenções para colaborarem no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Então, alguns pais, a maior... a metade vai, metade da classe colaboraram muito, participaram, foram super assim prestativos, outros como todo lugar é... ausentes, ausentes a ponto de ficar desesperada em como avaliar a criança né, aí tive que correr atrás, ficar ligando, as vezes quando eles viam que era a professora eles desligavam, não atendiam e eu tendo que fazer intervenção, tendo que alfabetizar né, tendo que fazer e eu ensinei os pais a fazerem as intervenções pontuais para avançar o processo de alfabetização né, na construção do sistema de escrita, então foi muita dificuldade, foi muita luta, foi sim e alguns se negaram, alegando que não tinham tempo (Trecho retirado da entrevista com a professora Vera, 57 anos, 2021).

Ainda havia pais que tentando ajudar muitas vezes atrapalhavam a criança durante as aulas *on-line*, porque muitos deles faziam as atividades pelas crianças, o que deixava a professora do 2º ano frustrada, Vera conta em entrevista. Ela não sabia como avaliar, não sabia o que a criança realmente sabia e não sabia.

Não obstante, a professora do 1º ano não teve dificuldade para contatar com os pais, pois segundo Cíntia os familiares estavam bastante preocupados pelo fato deles ter vindo da quinta etapa e não terem frequentado essa última etapa da Educação Infantil devido à pandemia. E até mesmo os pais que não conseguiam colocar seus filhos para assistirem as aulas ao vivo por causa do trabalho, se preocupavam, se desesperavam ao ponto de se sentirem culpados. Assim, era a professora que orientava e passava tranquilidade para esses pais. A educadora tentava deixar os pais à vontade e sempre dava espaço e liberdade de horários para que eles pudessem contatar quando precisavam, e isso acabou estreitando o seu laço com a família, uma parceria que foi fundamental no rendimento dos alunos, já que no momento da entrevista, que era o final do ano letivo, Cíntia estava bastante satisfeita em ter conseguido finalizar com 90% da sala alfabéticos, em meio aos desafios que a pandemia ocasionou.

Vera também diz o quanto foi importante essa parceria entre família- escola, os alunos aprenderam devido o auxílio das famílias, que ensinaram devido o suporte dado pela própria professora. Alguns pais recorreram a levar seus filhos em aulas particulares, porque se sentiram desesperados em não conseguirem colocar as crianças para assistirem as aulas ao vivo, então acabaram recorrendo a outros recursos além dos que a escola e a professora ofereciam.

[...] Foi assim que aprendeu, sozinho sem a família também não teria aprendido né, mas também se a família não tivesse o suporte que eu dei, também não adiantaria nada, e outros alunos colocaram também aula particular, alguns alunos vão a aula particular, sentiram desesperados porque não podiam participar das aulas *on-line*, aí colocou, entendeu? Foi desafios, muitos, inúmeros (Trecho retirado da entrevista com a professora Vera, 57 anos, 2021).

Como consequência disso, foi no ensino híbrido e presencial que ficou explícito a diferença na aprendizagem da criança que teve o auxílio da família durante o ensino remoto e da criança que não teve, a que não teve uma defasagem de um ano de conteúdo praticamente. Mas mesmo assim, Vera ressalta que conseguiu fechar o ano com 28 alfabéticos (93, 33 % da turma) e 2 silábicos- alfabéticos.

De certa forma, as professoras pontuam a parceria entre família e escola como algo que colaborou muito durante as aulas remotas. E com a suspensão das aulas presenciais, as famílias reconheceram a importância do trabalho do professor, elas se sentiram desafiadas de como ensinar, não davam conta. Vera conta que muitas mães chegavam e reclamavam que não conseguiam dar conta de ensinar um ali em casa, imagina de 30, e era nesse momento que a professora tinha que orientar, explicando o que tinham que fazer, a forma de ensinar. Em meio disso, teve até uma mãe que percebeu a sua vocação e se apaixonou por ensinar, e está fazendo graduação em Pedagogia.

Vera acentua a importância de o professor dar soluções, ajudar e compartilhar suas experiências com os pais, e não só criticar os alunos, porque isso acaba muitas vezes afastando as famílias da escola. Todavia, é necessário a presença dos pais também, algo que não depende só do professor, não há a parceria entre família- escola no processo de ensino-aprendizagem do aluno que depende exclusivamente do trabalho em sala de aula. Parceria que foi extremamente importante num momento tão difícil e delicado para os professores.

Foi assustador, pra mim também foi, sofri muito também, porque eu não dominava, então foi assim um ano de muito desafio, mas também de muitas conquistas, porque você vê o resultado desse segundo ano, eles estão lendo, eles estão interpretando, eles estão produzindo, estão calculando né, então é, eu me sinto uma vitoriosa (Trecho retirado da entrevista com a professora Vera, 57 anos, 2021).

Mesmo perante os desafios, as dificuldades, as angústias e os medos ocasionados pela pandemia, os professores se reinventaram. Não só professores, mas muitas famílias, buscando ferramentas e possibilidades de adequação num momento tão difícil nunca vivido antes. Contudo, foi destacado pela educadora Vera, os professores abriram as suas casas para os familiares e as crianças entrarem, e vice-versa, os familiares e as crianças também os acolheram.

6.4 O lúdico no contexto escolar em tempos de pandemia

Diante da nova configuração de ensino que a pandemia do novo coronavírus causou, o contexto escolar teve que se configurar através das atividades remotas para garantir aos alunos condições de aprendizagens, o que exigiu novas estratégias e possibilidades de ensino-aprendizagem. Hanauer (2020) evidencia a relevância da ludicidade no processo de aquisição do conhecimento, organizando modos que possibilitem o aprender da criança. Nesse sentido, nas entrevistas realizadas com as professoras foram elencadas perguntas sobre como foi trabalhado o lúdico nas aulas remotas.

Ambas as educadoras apontam que o lúdico foi utilizado nas aulas *on-line*. A professora do 2º ano, Vera, afirma que o lúdico se deu muito pelo compartilhamento de tela, com diversas ilustrações visuais e vídeos, que a tecnologia de certa forma colaborou. Já a professora do 1º ano, Cíntia, evidenciou que trabalhou bastante com jogos *on-line*, como caça palavras e forca durante as suas aulas. Durante a entrevista Cíntia mostrou alguns desses jogos utilizados. Como o Jogo da Memória, em que cada criança tinha que escolher duas figurinhas para virar, se as duas peças viradas combinarem a criança ganha ponto, se não combinarem a figurinha vira de novo. No jogo utilizado pela professora havia uma carta com a figura, e a carta escrito o nome da figura que seria a carta que combinaria, exemplo a carta com a figura da Chapeuzinho Vermelho combina com a carta escrito “CHAPEUZINHO VERMELHO”, assim as crianças tinham que ler as sílabas para saberem quais cartas combinavam uma com as outras.

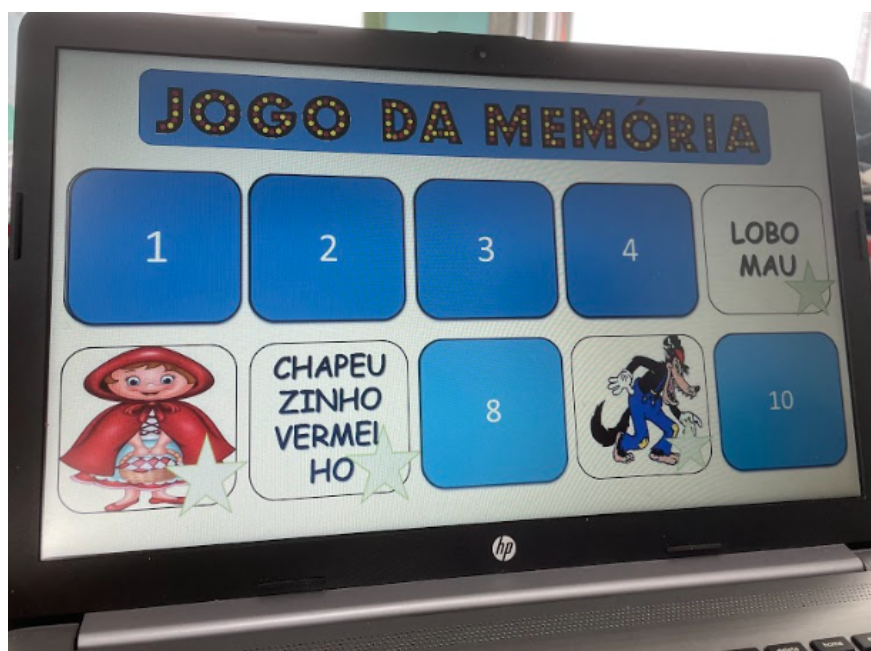


Foto 17: Jogo da Memória utilizado durante as aulas remotas do 1º ano, sendo mostrado através do *notebook* da professora Cíntia.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

No jogo do Campo Mimado que é um quebra-cabeça lógico, as crianças tinham que formar palavras que faziam parte de uma história que tinha sido contada anteriormente pela pedagoga, porém as crianças tinham que tomar cuidado para não explodir nenhuma mina e não perder, assim como é no jogo tradicional.

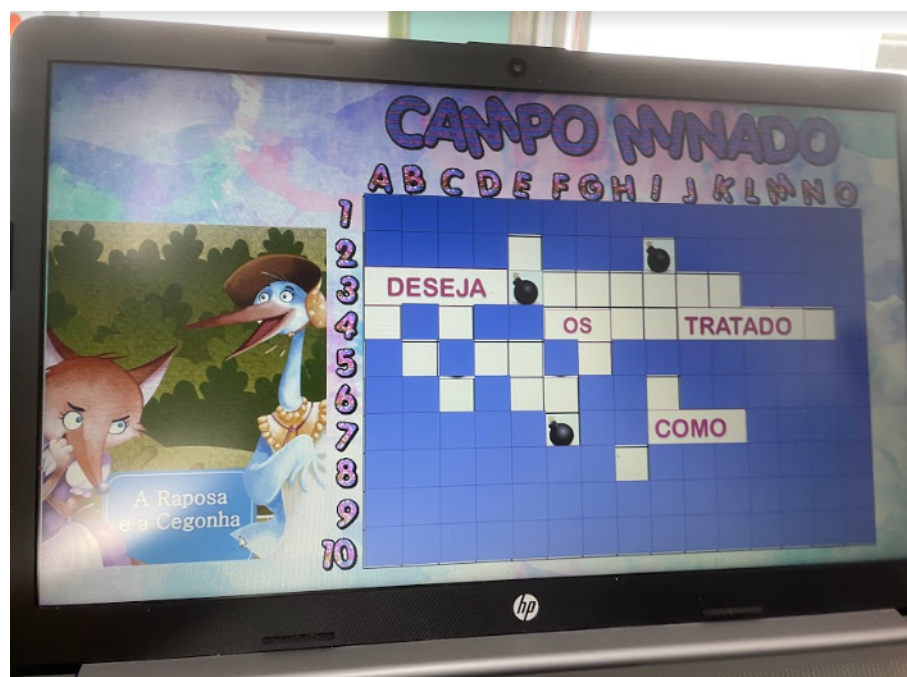


Foto 18: Jogo Campo Minado utilizado durante as aulas remotas do 1º ano, sendo mostrado através do *notebook* da professora Cíntia.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Cíntia também mostrou a Roleta de Sílabas, que na sua tela inicial consistia em virar as consoantes e as vogais, assim formando uma sílaba, e posteriormente numa outra tela era mostrado através de jogos, figuras com palavras e até mesmo sons, em que têm a sílaba formada na tela inicial. Por exemplo, na tela inicial saiu a sílaba BO, na tela posterior aparecerá palavras que começam com BO, como: boné, bola e abóbora.

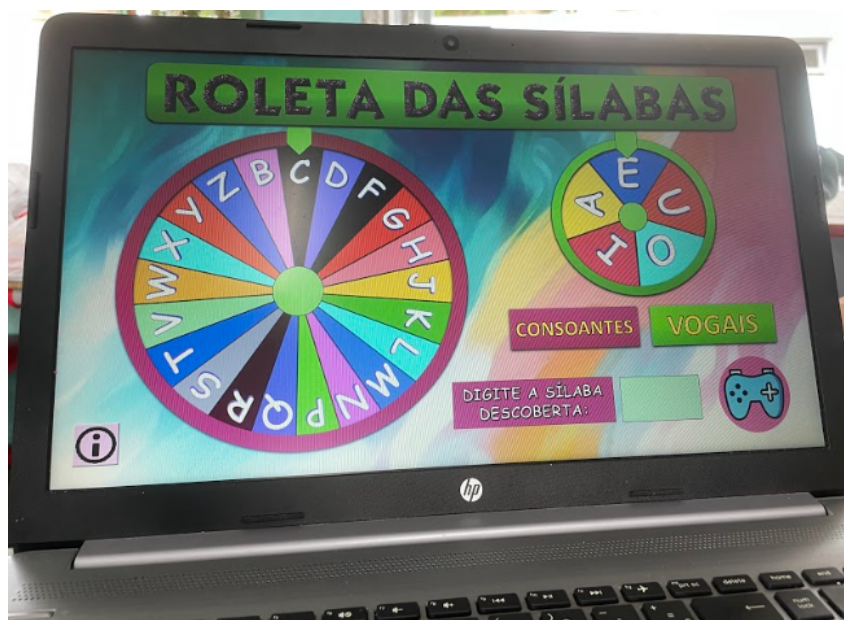


Foto 19: Página inicial da Roleta das Sílabas, jogo utilizado durante as aulas remotas do 1º ano, sendo mostrado através do *notebook* da professora Cíntia.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

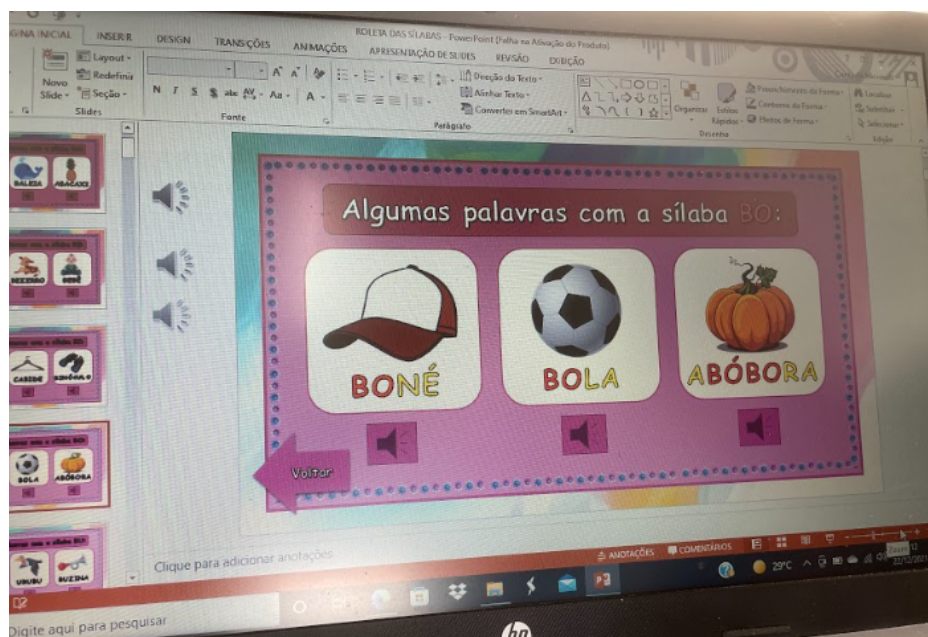


Foto 20: Jogo Roleta das Sílabas utilizado durante as aulas remotas do 1º ano, sendo mostrado através do *notebook* da professora Cíntia.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Além desses jogos, a professora Cíntia também trabalhou com o jogo de trilha, com as crianças de maneira *on-line*, que era voltado para cálculos matemáticos, já que ao jogar os dados as crianças tinham que somar ou subtrair o número que apareceu em tais dados para avançar nas casas da trilha.

Ah...outra coisa, jogo de trilha né, que a gente fez também online, tanto a trilha normal que você jogava os dadinhos ali e tinha que anda duas casas, três casas, como o joguinho de trilha que é... parecia continhas no meio né, então você jogava...então hoje nosso jogo de trilha é de subtração, então o que você faz? Você joga os dois dados, aí tirou seis em um e quatro no outro, então seis menos quatro deu dois, então você vai anda duas casinhas né. E isso claro, dá para fazer no papel também assim na sala, mas isso foi atividades que eu fiz com eles em joguinhos online, então a gente programava tanto para a adição, como a subtração [...] (Trecho retirado da entrevista com a professora Cíntia, 43 anos, 2021).

O principal desafio apontado pelas pedagogas ao trabalhar as atividades lúdicas nas aulas remotas foi a questão da tecnologia, se os professores, alunos e familiares tinham *internet* e aparelhos apropriados para conseguirem fazer e acompanhar tais atividades. Além disso, Cíntia aponta a relevância de sempre explicar o porquê daquela atividade lúdica para os pais, o que será aprendido, pois senão os familiares podem pensar que aquilo só está sendo realizado como forma de passar o tempo, que é o “brincar por brincar”.

E sempre depois no finalizar “Aí que palavrinhas nós aprendemos hoje no nosso jogo?”; “Ah que vocês entenderam?”; “O que aprendeu?”; “Porque que tem isso?” né, para eles sempre poderem entender que aquilo foi uma forma lúdica mas que estava trabalhando o conteúdo. Não foi o brincar por brincar. Mas é explicando, se você não explica, você pode ter...eu acho que o maior erro tá aí né, quando você tenta usar o lúdico na sua aula, trazer para a sala de aula, só que você não explica e muitas vezes, como que você enxerga esse lúdico né, se ele tem um objetivo ou se ele é só um matar aula, como as vezes a maioria das pessoas encaram, de passar o tempo né (Trecho retirado da entrevista com a professora Cíntia, 43 anos, 2021).

Podemos perceber, que apesar das educadoras terem concebido o uso do lúdico nas aulas remotas durante a pandemia, o conteúdo sempre estava entrelaçado, essencialmente os conteúdos relacionados à matemática e à alfabetização. Contudo, mesmo com os desafios da pandemia e da tecnologia, as professoras buscaram ferramentas mais atrativas para planejarem as atividades às crianças, que com o auxílio das famílias tinham acesso.

7 ESCOLARIZAÇÃO, LUDICIDADE E PANDEMIA: A PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS E DAS CRIANÇAS

Em 2020, com a chegada da Covid-19 no Brasil, e o isolamento social, as aulas presenciais nas instituições escolares foram suspensas. Com isso, mesmo diante dos desafios, inseguranças, falta de estrutura e anseios provindos pela pandemia, as crianças tiveram que se adaptar ao ensino remoto, juntamente com suas famílias. Famílias que tiveram as suas casas transformadas em salas de aulas e se encontraram desesperadas e sem saber como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. E seus filhos, cansados de assistirem aulas maçantes em telas.

De acordo com Perez (2012), a presença e a importância das atividades lúdicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem ser demonstradas pela Psicologia da Educação, com diálogo com a Sociologia da Infância, assim havendo a necessidade do brincar ser parte integrante da prática educativa nos anos iniciais. Entretanto, em meio de metas, currículos engessados e rotinas da própria configuração da etapa do Ensino Fundamental, as atividades lúdicas acabam se tornando atividades de segundo plano, sendo caracterizadas em muitos momentos como “atividades de lazer”.

Considerando os obstáculos da pandemia e a importância do lúdico no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta seção tem como objetivo trazer as percepções de familiares e de crianças sobre as suas experiências em meio aos tempos pandêmicos, considerando o processo de escolarização e as atividades lúdicas.

Dessa forma esta seção foi dividida em duas subseções: a primeira, intitulada “A escuta das famílias sobre o contexto pandêmico: aulas e parceria com a escola em meio de inquietações”, traz as concepções e as vivências das famílias de como foram as aulas e as atividades lúdicas, assim como a parceria da relação entre família- escola que se tornou ainda mais presente neste momento tão delicado; e a segunda e última subseção, nomeada “A escuta das crianças sobre o contexto pandêmico: Inseguranças e cumprimento de conteúdos”, mostra as percepções e as experiências das crianças em relação às aulas e as atividades lúdicas no decorrer deste cenário.

7.1 A escuta das famílias sobre o contexto pandêmico: aulas e parceria com a escola em meio de inquietações

A escola e a família são instituições sociais, construídas historicamente e culturalmente, porém ambas são auto organizadas, fazendo suas próprias regras, assim cada uma tem sua forma de educar e ensinar, tem sua forma de organizar e definir o que é importante ou não no projeto de vida da criança (Dalben, 2020). Dessa maneira, os ensinamentos e princípios da escola e da família de uma criança são diferentes, apesar de complementares, têm organizações diferentes no processo de humanização do sujeito. Entretanto, tanto a escola como a família têm um objetivo em comum: o de humanizar a criança, fazer com ela se torne um sujeito hábito de viver em sociedade futuramente de forma que, para isso, ela se aproprie dos conhecimentos construídos socialmente. Com esse objetivo em comum, é importante que ambas as partes dialoguem e reflitam entre si as melhores possibilidades para o processo de desenvolvimento da criança.

Quando tratamos da relação família-escola na etapa do Ensino Fundamental, essa relação passa a ser designada essencialmente, entre o conteúdo e desempenho escolar e/ou com a disciplina dos alunos no convívio escolar (Perez, 2012). Deste modo, entre as duas instituições há sinalizações de cobranças sobre o desempenho escolar do aluno em relação aos conteúdos, e no seu comportamento em relação às regras concebidas no ambiente escolar. O Ensino Fundamental é visto como uma etapa em que há uma maior valorização dos conteúdos e da disciplina, fazendo com que as atividades lúdicas fiquem em segundo plano, caracterizadas como atividades para desgaste de energias e/ ou relaxantes. Todavia, ao brincar nessa etapa, a criança se apropria do mundo, conhecendo melhor a realidade em que está inserida, já que por via do lúdico a criança “atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes” (Bissoli, 2005 *apud* Perez, 2012, p.40).

Em meio a essa configuração do Ensino Fundamental e da relação família-escola, no início de 2020, as autoridades governamentais do país determinaram o isolamento social como forma de conter a pandemia de Covid-19. Assim que a instituição escolar se configurou, o ensino passou a ser remoto, e as famílias passaram a presenciar o processo de ensino-aprendizagem de seus filhos de perto. Configuração que não foi fácil para as famílias, que viram os seus quartos se transformarem em escritórios, que ficaram desempregadas, em luto por entes queridos, angustiadas e atormentadas devido aos encadeamentos da pandemia (Dalben, 2020).

Portanto, mesmo em meio ao caos, às famílias tinham que acompanhar e auxiliar os seus filhos nas atividades escolares, com isso o perfil da parceria entre família e escola mudou, e se intensificou, pois com a mesma finalidade, que era o processo de desenvolvimento da criança, ambos dependiam diretamente um do outro para que esse processo ocorresse, ainda mais em meio aos desafios e dificuldades das aulas remotas.

7.1.1 Aulas remotas durante a pandemia: desafios e dificuldades

Desde o início da pandemia causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), o contexto educacional sofreu muitas mudanças, em especial por decorrência do isolamento social. Dessa forma, o ensino que antes era dado dentro de uma sala de aula, passou a ocorrer nas próprias casas das crianças por meio de telas com o auxílio de seus familiares, o chamado ensino remoto. Familiares que, por sua vez, mesmo com seus afazeres domésticos, profissionais e incertezas causadas pela pandemia tinham que se preocupar em como mediar, e além disso, em como e quando ensinar suas crianças devido aos desafios e às dificuldades das aulas remotas.

A escola na qual a pesquisa foi realizada, assim que houve a suspensão das aulas presenciais, começou a se organizar para o ensino remoto, o qual se iniciou depois de duas semanas da suspensão das aulas presenciais. O pai Roberto, que é agente escolar de uma outra escola estadual, conta que se surpreendeu com a organização e agilidade da escola, já que a escola que ele trabalha demorou cerca de quatro meses para se organizar em relação ao ensino remoto, e que ele levou muitas considerações do modelo implantado na escola da filha dele para o local que ele trabalhava.

Nesse início do ensino remoto, houve diversas dificuldades e desafios principalmente por parte dos familiares que tiveram que se organizar para entrelaçar o ensino remoto dentro de suas rotinas e dentro de suas casas. Muitos dos pais das crianças trabalhavam e não tinham como acompanhar seus filhos para assistirem as aulas síncronas pelo *Google Meet* que aconteciam diariamente.

A mãe Fernanda relata que ela trabalhava, porém, com a suspensão das aulas presenciais e o início do ensino remoto, ela deixou o seu emprego como auxiliar administrativa para poder ficar em casa com o filho e auxiliá-lo com as atividades escolares. Ao acompanhar as atividades escolares de seu filho, foi despertado o amor por ensinar à Fernanda, foi assim que surgiu o seu interesse pela educação e ela decidiu cursar Pedagogia. Fernanda conta que apesar dos desafios foi gratificante e emocionante ter conseguido alfabetizar o seu filho em tempos de pandemia,

que a ajuda da professora Vera foi primordial nesse processo, que este foi o seu maior desafio como mãe e pedagoga em formação.

Entretanto, muitos pais não tiveram essa opção de conseguirem largar o emprego para acompanhar seus filhos no ensino remoto. A mãe Ruth trabalhava como cozinheira o dia todo e não tinha como deixar de trabalhar devido às despesas da família. De início a filha não frequentava as aulas ao vivo, mas depois de alguns meses conseguiu acompanhar com o auxílio da irmã mais velha, que entrou em licença maternidade. Ruth relata o desespero e o medo que tinha de a filha não estar aprendendo, o apoio e a dedicação da professora Cíntia foram fundamentais nesse período, passando-lhe segurança, sanando todas as suas dúvidas sempre com muita paciência e carinho, além de dar plantões fora do horário das aulas ao vivo.

Assim como Ruth, a mãe Isabel também trabalhava das 7 às 17 horas e não tinha como colocar o seu filho para assistir às aulas remotas, então assistia apenas às aulas do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) e entregava na escola as atividades realizadas fornecidas pela escola semanalmente. Isabel caracterizou esse cenário como “assustador”, já que foi muito estressante tanto para ela como para o filho que começou a sofrer de ansiedade e fazer terapia, e nas oportunidades que teve de participar das aulas ao vivo durante o período de férias da mãe, ele não conseguia interagir, participar e nem ligar a câmera, chorava e tinha vergonha de aparecer, foi algo que ele não conseguiu se adaptar.

A gente entrou em desespero porque ela não se adaptou ao ensino remoto, é...eu que foi por causa do psicológico dele que ficou muito abalado... chegou um momento que precisei colocar num psicólogo, porque chegou um momento assim que foi muito difícil lidar com essa situação com ele, não digo nem com essa questão do ensino remoto mas as crises de ansiedade dele (Trecho retirado da entrevista com a mãe Isabel, 44 anos, 2021).

Devido às dificuldades que seu filho teve para se adaptar em relação ao ensino remoto, e as inseguranças na questão da alfabetização, Isabel optou em contratar uma professora para dar aulas particulares presenciais para seu filho. Com as aulas particulares, em um mês seu filho estava alfabetizado. Outros pais, vendo as dificuldades de aprendizagens de seus filhos, buscavam recursos para ajudar nas atividades pedagógicas, como alfabeto móvel, vídeos no *Youtube* (plataforma global de mídia social e compartilhamento de vídeos *on-line*), palitos, lápis, feijões, etc.

A mãe Ruth também sentia insegurança e incapaz de ensinar, já que não entendia diversos conteúdos, já que estava desatualizada quanto ao ensino atual, ademais era tudo novo e tecnológico, era muita informação de uma vez, algo que Ruth não estava acostumada e nem

preparada. Ela se cobrava muito, ainda mais quando via que os outros pais estavam mandando no grupo de *WhatsApp* as atividades realizadas por seus filhos e ela se sentia incapaz de ensinar aquilo para sua filha. Além disso, ainda tinha o peso da filha dela estar num 1º ano do Ensino Fundamental remoto, e ter feito a última etapa da Educação Infantil da mesma forma. Chegou um momento que Ruth ficou desesperada, angustiada e entrou em pânico, ligava para a professora Cíntia e chorava de anseio, foi um momento muito doloroso e sofrido.

Em casa acompanhar e você vê que a criança precisa de você, sabe? Para mim foi muito dolorido nisso, para eu vê ela assim me olhando tipo “mamãe me ajuda” e eu mesma não estava preparada para aquilo, para poder ajudar...eu me cobrei muito, foi bem difícil (Trecho retirado da entrevista com a mãe Ruth, 51 anos, 2021).

Dessa mesma forma, a mãe Raquel teve diversas dificuldades em relação ao conteúdo e às tecnologias, fazia o possível para pelo menos o filho entender o necessário de cada conteúdo. De início foi desafiador, ela chorava de um lado e o filho do outro, ela não sabia o que fazer e o filho não queria participar das aulas remotas, mesmo ela tendo disponibilidade de colocar o filho para assistir às aulas na frente do computador, não conseguia porque ele não queria. Depois de muita conversa e orientação da professora Cíntia, a adaptação foi realizada e seu filho passou a conseguir frequentar as aulas síncronas. O filho de Raquel é muito ativo e ficar por horas olhando a tela do computador para ele era bem difícil, ele não conseguia prestar a atenção na aula, sempre desvirtua por causa de alguma outra coisa.

Em vista disso, a mãe Fernanda, que tinha disponibilidade de acompanhar todas as aulas, via o tédio das crianças durante as aulas, muitas das crianças não conseguiam colocar em mente que aquele momento na frente do computador seria o momento em que deveriam estar na escola em aula, e não viam os pais como professores, assim sempre estavam reclamando ou pedindo respostas prontas. O pai Roberto também relatou essa dificuldade que teve, por ele não ser professor e sim pai, e a filha enxergá-lo assim durante as aulas, sempre quando ela tinha dificuldade durante as aulas, ela já olhava para o lado querendo e esperando uma resposta pronta do pai. Roberto chegou a fazer uma dinâmica com a filha na hora de ensinar matemática, para fazer contagem; ele espalhou balas, doces, uvas passa e outras coisas na mesa e começou a ensinar a fazer a conta, depois que terminou de ensinar ele disse para sua filha: “Agora é a sua vez”, e ela respondeu: “Ok, eu entendi, então ela olhou, ficou mexendo e de repente ela falou assim: “Ó pai responde para mim!” Aí então Roberto pegou uma bala, descascou, colocou na boca, mastigou, tirou a bala da boca e disse: “Tó! Agora você quer a bala mastigada?”, e ela respondeu: “Lógico que não pai! Por quê?”, e Roberto respondeu: “Eu não posso dar as coisas

mastigadas, você tem que pensar para você fazer, é um raciocínio”. Com o tempo ela foi entendendo que o pai estava ali para auxiliá-la.

Assim como Fernanda, outros pais também salientaram a dificuldade e resistência que seus filhos tinham ao estudarem remotamente. A mãe Simone fala que o maior desafio foi fazer a filha conseguir se concentrar, especialmente quando começaram as aulas síncronas, pois chegava um momento em que sua filha não aguentava mais olhar para a tela de cansaço e nem de ficar muito tempo sentada no mesmo lugar, foi algo que demorou um bom período para se adaptar.

No começo foi bem, foi mais difícil...por conta do tempo para se concentrar, porque eles não fazem, chega uma hora que tá cansado, não quer assistir, não quer sentar, porque cansa né ficar na frente do celular, então no começo teve um pouquinho de resistência nesse sentido, mesmo porque eles tinham aula o dia todo (Trecho retirado da entrevista com a mãe Simone, 36 anos, 2021).

Como forma de tornar as aulas atrativas, aproximar a sala de aula das crianças e facilitar o trabalho da professora, que durante as aulas ao vivo utilizava uma folha de papel branca para escrever e mostrar na webcam, porém muitas crianças não conseguiam enxergar o que estava escrito, Fernanda comprou uma lousa e levou até a casa da professora Vera, para usá-la nas aulas, e foi uma ferramenta essencial que ajudou muito até mesmo para tornar as aulas mais atrativas para as crianças, fazendo com que entendessem de forma mais legível o que a educadora escrevia.

Além da dificuldade de concentração e o cansaço das crianças, a grande maioria dos responsáveis mencionaram o quanto os seus filhos sentiram falta do contato social e presencial da escola, da convivência com os amigos e professores. No entanto, também havia o medo e a preocupação em relação à pandemia, de pegar Covid-19 e adoecer, além do stress ocasionado pelo isolamento social, o que causava ansiedade não só nas crianças como também nos pais de quando e como iria voltar às aulas presenciais.

Do contato mesmo, com os alunos, contato com professora, ela sentiu falta de ficar junto mesmo assim, no entanto quando falou que poderia já voltar e iria voltar alternado aí ela contou nos dias, o dia que ia voltar, então ela sentiu falta nesse sentido de... quando tem dia, tem final de semana, tipo sábado... quando tem feriado prolongado ela falava: “ai mas eu quero ir para a escola”. Então ela sentiu falta desse contato físico mesmo, tinha dia que ela estava estressada, tinha dia que ela estava cansada, mas por conta disso de só ficar em casa né, de não poder sair, nada podia né, aquele tempo... aqueles dias que fechou tudo então ela sentiu bastante, porque não podia nada, não tinha o que fazer, não tinha pra onde ir e nem para a escola, então eu acho que o que ela mais sentiu mais foi a falta mesmo do contato físico mesmo, da presença física né, não é

a mesma coisa (Trecho retirado da entrevista com a mãe Simone, 36 anos, 2021).

7.1.2 O lúdico durante as aulas remotas: a sua representação para as famílias

Uma forma de interação e de aproximação entre as crianças durante as aulas remotas era através das atividades lúdicas, com brincadeiras; danças; parlendas; etc. Assim sendo significativo o uso do lúdico remotamente, já que “é um instrumento do fazer educativo, que sempre esteve presente na humanidade e, principalmente, é um legado associado às práticas docentes, dado o seu reconhecimento na promoção, bem como no desenvolvimento humano” (Sousa; Noura, 2021). É através do lúdico que o brincar e os jogos são colocados com a devida mediação pedagógica nas práticas educativas, se tornando um elemento facilitador no processo de ensino-aprendizagem, além de promover as relações sociais em sala de aula.

No decorrer do ensino remoto, as atividades lúdicas eram dadas em sua maioria nas aulas de Cultura do Movimento (que alguns pais chamavam de Educação Física) e Linguagens Artísticas. Nessas aulas, conforme os pais, tinham diversas brincadeiras de mexer o corpo, com sequências que as crianças tinham que fazer, como a tradicional brincadeira Vivo- Morto, que consiste na escolha de um chefe que passará os comandos para o grupo que deverá obedecer, os comandos são “vivo” ou “morto”, no comando vivo o grupo deverá ficar em pé, comando morto deverá abaixar, perde quem errar algum comando. A mãe Isabel conta que era durante essas aulas, que o seu filho que teve problemas para se adequar ao ensino remoto e tinha vergonha de aparecer diante da câmera fazia mais questão de participar, nas demais aulas que não envolviam o lúdico, ele tinha uma dificuldade maior. Além de Isabel, a mãe Ruth também disse que nas aulas que havia a presença do brincar a sua filha se soltava mais, por serem descontraídas, se interessava mais.

Nas aulas de Português e Matemáticas eram raras as atividades lúdicas e, de acordo com a mãe Simone, nessas aulas as atividades eram mais “sérias”, porém as professoras prezavam pela participação dos alunos nas aulas, com rodas de leituras, cada um lendo uma parte do texto e até mesmo interpretando um personagem por meio da leitura.

[...] tinha aulas de Cultura do Movimento que eles falam né? Então tinha as brincadeiras. Teve aula de Educação Física, fazia mesmo... tinha que levantar e fazer exercícios junto, então foi bem ativo. As aulas de Linguagens Artísticas, a professora colocava música também para descontrair, contava uma história. Então cada matéria teve a sua particularidade, mas todos faziam as crianças interagirem, até mesmo Português e Matemática eles interagiram, tinham que ler. Primeiro a professora lia o texto e depois eles liam, cada aluno lia uma parte para poder tá acompanhando. Então o tempo todo ativo sabe?

Eles tinham que participar (Trecho retirado da entrevista com a mãe Simone, 36 anos, 2021).

Nas aulas de Linguagens Artísticas do 2º ano, remotamente, a professora responsável deixava os últimos cinco minutos da aula para os alunos escolherem uma música para cantarem e/ou dançarem. A mãe Fernanda conta que um dia se surpreendeu, enquanto ela estava fazendo os afazeres da casa, escutou uma música bem animada, com uma batida de *funk*, vindo do quarto onde seu filho estava assistindo aula, e então foi ver o que estava acontecendo, achou que não era da aula. Chegando lá viu o filho dançando na frente do computador e aí olhou para a tela e todas as crianças da turma também estavam dançando a música Pão de Queijo dos Bolofofos. Ela ficou surpresa pelo fato de todas as crianças estarem com a câmera ligada participando, algo que não acontecia nas demais aulas.

Ademais, os pais ainda contaram sobre a criatividade para a confecção de materiais para as atividades lúdicas. Por exemplo, havia uma aula que precisava de uma corda, a mãe Fernanda conta que eles não tinham corda em casa, então tiveram a ideia de usar a faixa de um quimono como corda e deu muito certo. Além da faixa, outras crianças usaram elásticos; toalhas; entre outros materiais que tinham em casa para fazerem a brincadeira. De certa forma, o brincar é necessário para o desenvolvimento da criança, é por meio da brincadeira, que a criança aprende e interage com o meio em que vive, desenvolvendo assim suas habilidades, criatividade, inteligência e imaginação. A vivência do brincar pode proporcionar à criança uma melhor compreensão de si mesma e também pode facilitar o processo de socialização com as demais crianças, e até mesmo com os professores e os familiares.

[...] ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente nesse sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (Vigotski, 1991, p. 226-7).

Em conformidade com Dallabona e Mendes (2004) *apud* Sousa e Noura (2021), as atividades que envolvem o lúdico permitem o desenvolvimento global e uma visão de mundo mais realista à criança, já que através da descoberta e da criatividade, as crianças podem se expressar, analisar, criticar e transformar a sua própria realidade. As autoras ainda salientam que quando tais atividades são planejadas e aplicadas de forma efetiva, podem colaborar no processo de ensino- aprendizagem e na formação crítica do aluno, além das relações sociais do

indivíduo. Ao falar da importância do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a mãe Raquel ressalta a sua importância nas relações sociais, no aspecto da socialização e da criança conseguir esperar a sua vez, algo que é extremamente relevante especialmente para o seu filho que é uma criança bem ativa. Além disso, a mãe aponta que o brincar é importante também no processo de aprendizagem da criança e contribui no ensino do conteúdo.

A mãe Fernanda destaca o lúdico como um instrumento necessário no processo de aprendizagem, pois faz com que as aulas fiquem menos maçantes e mais descontraídas, se tornando assim auxílio para a criança poder entender o conteúdo com mais facilidade. Ainda na opinião de Fernanda, que atua como educadora infantil, o brincar pode ser usado como forma de recompensa e chantagem com a criança, e ela dá exemplos da escola onde trabalha, que eles tiram o direito de brincar das crianças como forma de castigo quando não obedecem, pois o Não Brincar para as crianças que estão no CEI (Centro de Educação Infantil), é como se fosse, diz a mãe: “Meu deus!! Acabou o mundo”.

Como Fernanda, a mãe Simone também vê as atividades lúdicas como forma de distração, já que a rotina escolar com matérias como Matemática e Português é cansativo, ainda mais dentro do modelo de Ensino Integral, em que a criança fica mais de um período dentro da escola. Outrossim, a mãe Ruth acredita que o brincar é importante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porque é uma forma da criança relaxar e tirar toda a tensão da rotina.

[...] eu acho importante principalmente agora nos primeiros anos, para eles é difícil, cansa né? Só aquela rotina de ler, escrever e Matemática, Português é uma coisa rotineira, então são coisas novas, outro tipo de aprendizado que para eles ajuda muito. Na verdade, a escola acaba se tornando mais interessante né? Não fica tão cansativo, eu acho muito importante sim, muito bom! (Trecho retirado da entrevista com a mãe Simone, 36 anos, 2021).

No entanto, o lúdico e o brincar acaba muitas vezes tendo a sua função diminuída “a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. Mas a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos!” (Borba, 2006, p.35). Além de ser considerados como forma de relaxar ou desgastar energias, em diversos contextos são colocados como passatempos, ocupando muitas vezes algum tempo livre ou aula não planejada no contexto escolar. Em concordância com Perez (2012) *apud* Dornelles (2008), as atividades lúdicas são concebidas como atividades não tão necessárias, são até que ocupacionais, mas com menos importância do que outras atividades escolares. Desta maneira, mesmo que o lúdico e o brincar sejam especialidades da infância, “as dificuldades de considerá-las no processo educativo ocorrem

como um desafio a ser enfrentado mais pelos adultos do que pelos educandos” (Perez, 2012, p. 40).

Em meio a isso, podemos perceber que as atividades conteudistas ganham um maior espaço no contexto do Ensino Fundamental, e as atividades lúdicas acabam sendo concebidas por segundo plano. Apesar do brincar ser visto como algo importante que deve ser realizado além dos conteúdos para os familiares, muitos deles veem como um momento de relaxamento e distração para compensar as maçantes aulas mais teóricas. Muitos pais veem as aulas que utilizam o brincar como um refúgio para que as crianças gastam energias e não fiquem tão entediadas por ficarem horas sentadas, ainda mais no ensino remoto, que se tornava ainda mais cansativo. Já que Dias (2021), evidencia em seu estudo intitulado “A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço”, que atividades remotas cansam mais que (remotamente)?, sendo algo esgotante o indivíduo ficar por horas sozinho na frente da tela do computador, a falta de contato social é (exaltante)? Além disso, ainda tem os medos, dificuldades, incertezas de quando iria voltar o ensino presencial, e se caso voltasse, de como seria.

Cada um tem o seu grau de importância né? Eu acredito que que não adianta só ficar focado ali só no conteúdo e ficar estudando, tem uma hora que a cabeça...a gente, adulto a cabeça da gente cansa né? Imagina para eles ali de ficar naquela coisa maçante todo tempo, escrevendo, sem poder sair, sem poder dar uma distraída, não poder fazer uma atividade lá fora da sala de aula, não dar um passeio. Eu acho que cada um tem o seu grau de importância, precisa sim de um complementar o outro, não ser muito mais um do que outro, porque senão a criança acha que também que a escola vai virar uma brincadeira e não tá lá para estudar e aí isso também prejudica depois né (Trecho retirado da entrevista com o pai Roberto, 34 anos, 2021).

Mesmo perante as incertezas de como seria caso voltassem as aulas presenciais em meio à pandemia de Covid-19, que até então teve a sua pior fase nos últimos meses, com um aumento significativo de casos de infecção e de mortes em todo o país, as aulas presenciais no formato do ensino híbrido voltaram em julho de 2021 nas escolas estaduais do estado de São Paulo.

7.1.3 Aulas híbridas e a volta do presencial: esperanças e incertezas

A volta às aulas presenciais se deram a partir do avanço da vacinação, e do modelo híbrido, que se configura na mescla de ferramentas e estratégias do ensino presencial com o ensino remoto, porém na prática isso não acontecia, apesar das turmas terem sido divididas em dois grupos e cada semana um grupo frequentar as aulas presenciais na escola e na outra não. por exemplo: a turma foi dividida nos grupos A e B, então nessa semana frequenta

presencialmente o grupo A e próxima o grupo B, assim fazendo um revezamento. No entanto, na semana que frequenta um grupo o outro fica sem aulas, já que não tinha como os professores darem aulas presenciais e *on-line* ao mesmo tempo, a escola não possuía estrutura e nem o suporte necessário para que isso acontecesse.

Devido ao decreto nº 65.849 do governo Estado de São Paulo, divulgado no dia 6 de julho de 2021, que concebia a volta das aulas presenciais com diversos cuidados para a não contaminação da Covid-19, como: o uso obrigatório de máscaras; observância de distância mínima de um metro entre os indivíduos em todos os ambientes; limitação de ocupação de espaços de acesso ao público; e monitoramento de risco de propagação do novo coronavírus no local onde a escola está localizada, a escola adotou o modelo híbrido como forma de volta às aulas. Antes de atribuir a separação dos grupos para o revezamento semanal nas turmas, a escola deu prioridade durante algumas semanas para os alunos que não tiveram acesso ou não frequentaram as aulas síncronas. O pai Roberto disse que durante esse período a sua filha que acompanhava as aulas ao vivo foi abandonada, sem aulas, apenas com as atividades que eram postadas pela professora da turma.

[...] deram prioridade primeiro para esses alunos que não tinha... não tinha acesso né? Todos os dias. Então aí também foi ruim, como esses alunos tinham atividade e acesso, a professora não tinha como acompanhar eles, porque aí a professora tava todo tempo na sala de aula lá, aí quem ficou porque tinha computador, tinha celular, a professora só postava a atividade lá e eles faziam em casa, aí foi aí que eu achei que ela deu uma decaída, nessas três, quatro semanas, deu uma desanimada, assim também ficou meio difícil né? Porque o professor tá lá na sala de aula com os alunos que não tinham condições, aí acabou que os alunos que tinham condições, acabou sendo abandonados, aí foi uma coisa que eu falei 'poxa vida' (Trecho retirado da entrevista com o pai Roberto, 34 anos, 2021).

Além dos obstáculos do ensino híbrido, havia os medos e anseios em relação à pandemia, em se contaminar com a doença. Há alguns meses antes do decreto da volta às aulas, em abril, o Brasil tinha batido recorde em 24 horas de mortes por Covid-19, com 4.249 vítimas fatais em um único dia, e ainda no mesmo mês, o número de mortes por Covid-19 neste ano, 2021, superaram o total de 2020, pois em apenas 113 dias do ano foram registradas 195.949 mortes, contra 194.976 em 289 dias da pandemia em 2020, de acordo com o Portal do Butantan (2021). Apesar da vacinação contra o novo coronavírus estar em andamento, desde janeiro de 2021, apenas grupos prioritários de maior risco tinham acesso à vacina, como profissionais da saúde, idosos e profissionais da rede de ensino (grupo que havia sido priorizado com a

vacinação há pouco tempo). Conforme o Portal do Butantan (2021), ainda em agosto de 2021, apenas 50% da população brasileira tomou ao menos uma dose da vacina contra a Covid-19.

Com a lentidão do calendário de vacinação contra a doença e volta às aulas presencialmente, diversos pais tiveram receios de seus filhos retornarem à escola, já que faziam ou tinham familiares que faziam parte de grupos de risco (pessoas mais suscetíveis a contrair a enfermidade, como diabéticos, asmáticos, fumantes, hipertensos, etc.).

A mãe Ruth conta que quando começou a cogitar a possibilidade de voltarem as aulas presenciais, a sua filha ficou bem ansiosa porque não via a hora de voltar, já ela como mãe, além de ansiosa também ficou insegura para lidar com a situação, ela não sabia se mandava ou não para a escola a sua filha, pelo medo e risco dela se contaminar na instituição e trazer a doença para dentro de casa. Foi quando ela e os avós se vacinaram que ela se sentiu mais segura em levar a sua filha para a escola, mas mesmo assim era tenso, mesmo com a vacinação, ainda mais porque a sua filha ainda não tinha sido vacinada.

Assim como Ruth, a mãe Fernanda a princípio ficou com bastante receio e medo de seu filho voltar às aulas, mas vendo a necessidade dele de ir para a escola e a saudade que ele sentia, sempre quando eles passavam na frente ou quando iam até a escola para buscarem algum material, seu filho a via vazia e perguntava com tristeza quando iria voltar a frequentar a instituição. Durante o ensino híbrido, Fernanda percebia a angústia de seu filho durante a semana que ele tinha que ficar em casa em vez de ir para a escola, além do mais, ele sempre reclamava: “Mas mãe...eu quero ir para a escola!!”.

Já a mãe Raquel conta que apesar do contexto de pandemia, ela se sentiu confiante em mandar o seu filho para a escola, porque sabia da necessidade de ele ir e foi com a volta do presencial que ele se desenvolveu, foi algo muito importante no progresso dele. Raquel conta que depois de mais de um ano de isolamento, no primeiro dia de volta ao presencial foi emocionante ver os alunos voltando para a escola, de ver a rua movimentada e ver a esperança voltando mesmo depois de tempos difíceis. Tempos difíceis que causaram diversos problemas nas crianças além das dificuldades de aprendizagem, como ansiedades e medos. A mãe Isabel disse que a volta do presencial foi a alta da terapia de seu filho que sofria de crises de ansiedade por causa da falta da convivência social com os amigos e ter uma rotina escolar fisicamente. Isabel salienta que a melhora da ansiedade de seu filho foi impressionante com o ensino híbrido, e ainda mais com o ensino 100% presencial.

Não obstante, nesse processo de volta às aulas em meio aos medos e angústias de muitos familiares, a segurança e a confiança que a escola passou foi fundamental. Perez (2020) destaca

que a relação família-escola deve ser definida no interior de cada realidade de forma que haja parceria entre ambas as partes. E durante a pandemia, mesmo com os desafios e as dificuldades desse contexto, houve uma visível parceria entre escola e família no cenário escolar pesquisado.

7.1.4 Parceria Família-Escola: uma relação intensificada em tempos de pandemia

Em meio às dificuldades da pandemia, de início com o ensino remoto, os professores tinham que oferecer atividades que conseguiram mediar à distância, contando com a ajuda dos responsáveis pelos alunos para orientá-los, e “principalmente, fazer a ponte ao conhecimento, pois, são eles que irão acompanhar junto com a mediação docente, manusear as ferramentas digitais e instruí-los como proceder” (Sousa; Noura, 2021). Com isso, como forma de fazer acontecer o processo ensino aprendizagem, família e escola tiveram que dialogar e se aproximar, procurando entender quais os melhores caminhos, as necessidades, os contratempos e as angústias de cada um dos lados.

A mãe Isabel mencionou a ótima parceria que teve com a escola, com toda a equipe escolar, que desde que a pandemia se iniciou a instituição estava empenhada a ajudar os familiares, sempre muito solícitos. Compartilhando a mesma percepção e opinião, a mãe Raquel conta que a escola se preparou rapidamente para que comesçassem as aulas remotas, assim como nas aulas híbridas, seguindo de forma correta diversos protocolos de segurança, como o uso do álcool em gel, o distanciamento social e o uso de máscaras. Raquel salienta que a escola esteve muito presente em todos os momentos no decorrer da pandemia, sempre dialogando com os familiares para se adequar de acordo com as necessidades deles e das crianças, além de todo o momento estar disposta a colaborar e sanar possíveis dúvidas. Além disso, a escola tinha uma organização e dinamismo admirável, como ao passar os lembretes de reuniões ou os horários para pegar os materiais impressos e livros didáticos na secretaria, como é frisado pelo pai Roberto. E mesmo em meio aos anseios em relação ao contágio, a segurança que a escola passava para os pais foi essencial para muitos levarem seus filhos para a escola. A mãe Ruth relata que quando voltaram às aulas presencialmente, nos primeiros dias nas vezes que ia buscar a sua filha na escola, o espaço e a equipe passavam muita confiança e amparo.

Desse modo, as professoras sempre estavam à disposição para responder aos familiares, mesmo fora do horário habitual de aulas da escola, marcando também aulas e reuniões particulares com alunos e pais com dificuldades, aulas, grupos de estudos e reuniões que eram geralmente marcadas fora do horário de expediente de trabalho das educadoras. A mãe Raquel diz o quanto é agradecida pela disposição e suporte dado pela professora responsável pela turma

de sua filha, a Cíntia. A mãe Ruth ainda fala da tranquilidade que Cintia passava para os pais, muitos deles desesperados e sem saber o que fazer mediante os reveses da pandemia. Da mesma forma, a mãe Fernanda fala sobre a professora Vera, que estava à disposição a todo tempo, sempre passando conforto, orientando e mediando de forma a possibilitar um melhor processo de ensino- aprendizagem para o seu filho, inclusive a educadora Vera marcou diversas aulas particulares com Fernanda e seu filho para sanar dúvidas e dificuldades de aprendizagens.

A Vera tava a disposição o tempo 100%, inclusive fora dos horários dela, as vezes assim...teve dias...eu conversava muito com ela por conta dessa insegurança de não dar conta de ajudar, e as vezes pedi orientação mesmo, como eu podia... ele não tava conseguindo entender uma forma, querendo ou não ela já tem muitos anos de experiência, ela pode me auxiliar, então ela sempre falava assim: ‘Olha, busca uma outra ferramenta, se ele não conseguiu entender desse jeito, vamos mostrar de uma outra forma, mais simples’, porque é igual ela falava as vezes: ‘A gente precisava dar um passo para trás para dar dois para frente’, e uma das coisas que ela falou para mim foi: ‘Eu não deixo nenhum aluno para trás’, então quando o Mateus começou no 2º ano com um pouco mais de dificuldade, ela no começo do ano, ela montou um grupo de estudos, então assim, aqueles alunos que ela percebia que tava com uma certa dificuldade em alguma coisa, eles tinham aula normal com a turma, e depois ele assistia as aulas separadas, tipo só ele e ela (Trecho retirado da entrevista com a mãe Fernanda, 36 anos, 2021).

Conforme Perez (2007), para uma melhor relação entre família-escola, é necessário que a escola conheça a realidade de seus alunos e entenda quais são as expectativas que as famílias esperam assim refletindo e dialogando através de uma comunicação eficiente e sensata com as famílias, assim procurando estratégias para colaborar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, de maneira que o contexto educativo se aproxime da realidade e diversidade de seus alunos. Deste modo, a instituição acompanhada mesmo com os obstáculos em tempos pandêmicos, fortaleceu a parceria da relação escola-família de forma que os pais eram ouvidos e o ensino era adequado em conformidade com a realidade de cada aluno, as professoras regentes e os demais profissionais da escola faziam o possível para darem conta de tantas demandas mesmo em meio das dificuldades, o que fez muita diferença para muitas das famílias que são gratas pela colaboração, cuidado e auxílio da equipe escolar.

Contudo, a procura de uma boa relação entre família e escola deve estar inserida em qualquer contexto educativo tendo como centro a criança, assim a instituição escolar deve exercer a sua função junto a família, de modo que reflita, dialogue, aconselhe e colabore mutuamente para um melhor espaço a criança (Perez, 2020, p. 16-7).

7.2 A escuta das crianças sobre o contexto pandêmico: inseguranças e cumprimento de conteúdos

De acordo com Sarmiento (2005a), a consideração das culturas da infância gerada por fatores epistemológicos é naturalizada, resultado de uma construção social, já que as culturas da infância só fazem sentido se efetivamente considerarmos a sua própria construção social, isto é, só se analisarmos as condições sociais em que as crianças vivem e interagem. Assim, para podermos ter uma análise e entendermos a cultura infantil, é essencial observarmos e compreendermos as dimensões sociais e a realidade em que a criança faz parte.

O problema das formas culturais da infância não resulta tanto de modos de interpretação do mundo, mas operam enquanto fatores de comunicação intrageracional e intergeracional. Sem prejuízo da análise dos fatores psicológicos e das dimensões cognitivas e desenvolvimentais que presidem à formação do pensamento das crianças, a análise das culturas da infância não pode prescindir da observação das dimensões relacionais (seja entre pares, seja com os adultos) e no modo como nessa relação se estruturam modos representacionais distintos (Sarmiento, 2005a, p. 26-7).

Existem duas culturas, a infantil e a da sociedade “que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua ação concreta” (Corsaro, 1997, p.26 *apud* Sarmiento, 2005a, p. 26-7). De modo que o adulto não consegue entender as peculiaridades da infância, assim a invisibilizando, sem procurar entender e nem explorar essa fase tão importante para o processo de humanização da criança.

É relevante compreender que “a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (Sarmiento, 2005a, p. 27), de modo que as realidades em que a criança vive seja considerada, assim como a presença da multiplicidade das infâncias. Para isso há a necessidade de que as crianças sejam ouvidas em pesquisas, como é salientado por Kramer (2002, p.57), que discute sobre a exclusão das crianças nas pesquisas acadêmicas, caracterizadas como “uma população expropriada, excluída, mantida no silêncio, as vozes que esses pesquisadores escutam e registram precisam ser ouvidas, divulgadas.” E diante dos desafios e dificuldades do contexto pandêmico, além das percepções e experiências dos professores e familiares, é essencial também sabermos a visão das crianças

dos anos iniciais do ensino fundamental, que acabaram de passar por um processo conturbado de transição da Educação Infantil para o ensino fundamental. Diante dos elementos citados, a escola deve ser pensada e objetivada para o maior favorecimento do processo de desenvolvimento e aprendizagem das próprias crianças.

7.2.1 Aulas durante a pandemia: problemas e anseios

As aulas remotas desencadearam diversos obstáculos e inseguranças nas crianças. Para começar, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no qual as crianças que estavam na última etapa da Educação Infantil no início da pandemia agora estavam no meio do 1º ano do Ensino Fundamental; e as que estavam iniciando o 1º ano do Ensino Fundamental no começo da pandemia, agora estão no meio do 2º ano, havendo pouca ou nenhuma adaptação em relação aos espaços e configurações dessas crianças no novo nível, demarcada pela cobrança de conteúdos, rotinas, cronogramas e materiais apostilados. Demarcação que se tornou ainda mais problemática, com o isolamento social da pandemia durante as aulas remotas.

Logo quando suspenderam as aulas presenciais e com a mudança para as aulas *on-line*, os alunos relataram que foi bem difícil e triste acostumarem com as aulas, que eram menos interativas, “bem chatas” e que davam dores de cabeça, além disso muitos tinham vergonha de ligar as câmeras para aparecerem na tela. Uma das principais reclamações foi o cansaço que as aulas e as telas causavam, pois assim que acabava uma aula, já tinha que entrar em outro *link* da próxima aula que estava começando, e parecia que o tempo dos intervalos e para o almoço passava muito rápido, de forma que muitas vezes não dava tempo dos educandos comerem, e se chegassem atrasados nas aulas poderiam tomar bronca, tendo que muitas vezes comem na frente das telas. Telas que não eram como a lousa da sala de aula, ampla e que facilita a escrita da professora, assim muitos alunos tinham dificuldade de visão e não conseguiam enxergar de forma legível o que a professora escrevia. Muitos comentaram que não estavam mais aguentando o ensino remoto, que sentiam muita falta das aulas presenciais.

Poderia melhorar as horas para comer, poderia ser duas ou uma horinha pelo menos, e a professora também colocar...tipo ‘acabou a aula’... pelo menos dá um minutinho de ir no banheiro, para usar para fazer alguma coisa, só que aí já mandava o *link* e já entrava, porque acabou a aula, você fica lá, a professora entra e já começa a aula. Nas aulas de Educação Física mudava bastante é... e agora vai na quadra você brinca aí a professora dá um minutinho para você ir jogar bola, e fazer alguma coisa (Trecho retirado da fala da aluna Marina durante a roda de conversa, 7 anos, 2021).

Muitas crianças se sentiam solitárias quando assistiam às aulas remotamente, ficavam chateadas, tristes e sentiam falta do contato físico, de abraçar, conversar, brincar e interagir com os professores e amigos. Mesmo com a volta do presencial, os alunos queriam poder abraçar seus colegas e professores, mas com o distanciamento social isso não era possível, mesmo assim, eles tinham esperanças de que com o avanço da vacinação eles iriam poder tirar as máscaras e abraçar a todos com mais segurança e sem se preocupar com a contaminação da doença.

Eu senti falta é de dar um abraço na professora antes das aulas começar, eu senti falta dos meus amigos de ficar conversando porque quando acaba a aula a gente não pode conversar com os nossos amigos, a gente fica solitário, não tinha nossos amigos (Trecho retirado da fala da aluna Carolina durante a roda de conversa, 7 anos, 2021).

Além da solidão e da falta de contato físico, os estudantes ainda enfrentam um outro problema: a falta de estrutura. Muitos alunos não tinham computadores em bom funcionamento para estudarem, como a Marina, que tinha que utilizar o aparelho do seu telefone para fazer com que o áudio do computador que havia parado de funcionar, funcionasse durante as aulas e conseguisse ouvir direitinho a voz da professora. Já Lavínia e Helena relataram que sempre tinham que pegar o celular de alguém da sua família para assistir às aulas, e Lavínia disse que em muitos momentos tinham que sair das aulas porque o celular esquentava muito e ela tinha medo de queimar ou “explodir”, especialmente quando ele estava na tomada carregando. Outro agravante da falta de estrutura, era a *internet*. Diversos alunos não tinham *internet* em casa, ou se tinham era fraca ou não era o suficiente para ter uma conexão estabilizada, assim os que tinham condições tiveram que se adaptar em meio a essas dificuldades.

E também foi muito difícil para a minha mãe, porque quando começou a aula online eu não entrei direto, eu entrei um pouquinho atrasada, só que não tinha internet, a que dava para meu pai pagar, toda hora que eu tentava entrar, ficava caindo, e depois a minha mãe foi colocar internet, ela reclamou lá na Vivo e conseguiram colocar a minha internet, e foi muito difícil para ela (Trecho retirado da fala da aluna Marina durante a roda de conversa, 7 anos, 2021).

Apesar das dificuldades e dos problemas que tinham em relação ao ensino remoto, as crianças dizem que tinham algumas vantagens, como a de não ter que esperar os seus pais chegarem na hora da saída da escola, e que quando não quisessem aparecer, ou tivessem vergonha, era só não ligar ou simplesmente desligar a câmera que resolvia. Ao falar das vantagens, Mateus diz que só gostava das aulas de Educação Física (Cultura do Movimento) por serem mais interativas e divertidas. Entretanto, mesmo com as vantagens apresentadas pelas crianças, que são pouquíssimas tendo em vista o tamanho das dificuldades do ensino remoto,

os alunos preferem o ensino presencial, em estar na escola do que ficar em casa, que além dos problemas com estrutura e *internet*, havia a falta de contato físico e pessoal, pois não tinha os “pós aula”, as conversas eram rápidas, de forma que “a professora saía da sala e tchau”, relatou Carolina. No presencial é diferente, quando acaba a aula ainda é possível falar com a professora se caso tiver alguma dúvida, ainda complementou Marina. Com a volta do presencial, Mateus que estava no 1º ano e ainda não tinha visto nenhum de seus colegas de classe pessoalmente, conta que tentou reconhecer os que apareciam nas telas ali no presencial, e foi ótimo ter esse (re) encontro, de agora ter um intervalo maior em que pode brincar, conversar e se divertir com seus amigos.

7.2.2 A relevância e a representação do brincar no Ensino Fundamental

O brincar possibilita as crianças se desenvolverem, de forma que através das brincadeiras elas representam e aprendem mais sobre sua própria realidade, com “uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira como ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram e assim por diante” (Leontiev, 2006, p. 125). De certa forma, a criança como um sujeito em formação, é preciso compreender sua relação com o mundo e ter apropriação do que foi construído socialmente por nós humanos até então, e o brincar é uma forma desse processo acontecer.

Por meio de brincadeiras, a criança interage e entende o mundo em que está inserida assim descobrindo e percebendo novas formas do que está em sua volta. Entretanto, é o educador que deve mediar e motivar através de brincadeiras, de forma que se preocupe em proporcionar às crianças um desenvolvimento integral e dinâmico, fazendo com que os conteúdos escolares correspondam à realidade, necessidades e interesses das crianças.

Durante as aulas remotas, as crianças relataram que havia a presença do brincar nas aulas, principalmente nas aulas de Cultura do Movimento, que tinham diversas atividades com danças, rodas e cantigas. Os alunos do 1º ano se lembraram e cantaram várias parlendas que cantavam durante as aulas *on-line*, entre elas: “Meio-dia macaco assobia” e “Lá em cima do piano tinha um copo de veneno”. Além das cantigas, durante a aula de Cultura do Movimento havia danças de músicas, como “A boca do jacaré” em que a criança dançando com os braços faz o movimento da boca de diversos animais (jacaré, baleia, tubarão, camelo, gorila, coelho, dinossauro). Uma brincadeira relatada pelas crianças, foi a “Sol e Lua”, em que consistia que a criança ficasse em um dos lados (um lado era do Sol, e outro da Lua) e o professor dava o comando, quando o educador falava “Sol” a criança deveria pular para o lado do Sol, e quando o educador falava “Lua” a criança deveria pular para o lado da Lua. Além dessa brincadeira,

havia outras em que as crianças tinham que interagir umas com as outras, usar as partes do corpo, de mímica e de o que é, o que é. Todavia, além das brincadeiras a turma do 2º ano conta que durante as aulas de Cultura do Movimento (que os alunos chamam de Educação Física), a professora além das brincadeiras, passava vídeos de esportes e atividades, como alongamentos para reproduzirem.

Tinha que sair da aula, aí uma pessoa escolhia uma outra pessoa para bater palma ou fazer alguma coisa para a gente imitar, aí a pessoa entrava e tentava descobrir a pessoa que pediu para fazer e também a brincadeira de o que é, o que é. E a professora de Educação Física passava muito esporte para as crianças (Trecho retirado da fala da aluna Beatriz durante a roda de conversa, 8 anos, 2021).

Aulas envolvendo brincadeiras dificilmente ocorriam em aulas diferentes das aulas de Cultura do Movimento, as quais as crianças comentam que são as únicas aulas que “podem” brincar, aulas que agora com a volta do presencial, “podem” brincar de brincadeiras como pega-pega, pula corda, esconde-esconde, queimada, derruba cones e futebol. Era durante as aulas de Educação Física, que os professores responsáveis disponibilizavam cordas, bolas, cones, latas, tecidos, elásticos, entre outros materiais para que fosse possível a realização de diversas atividades propostas. Ao encontro disso, Marcondes (2012, p.158) em sua pesquisa de doutorado mostra que a maioria das situações de brincadeiras no Ensino Fundamental aconteciam durante as aulas de Educação Física, e raramente nas salas de aulas, e ainda, “os docentes de Educação Física eram diretivos na proposição das atividades, mas realizavam conjuntamente com as crianças as brincadeiras, possibilitando, em alguns momentos, a participação autônoma das crianças.



Foto 21: Crianças do 2º ano brincando de “Derruba Cones”, durante a aula de Cultura do Movimento na quadra coberta da escola.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Apesar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental considerarem que aulas em que o brincar se faz presente são mais divertidas, Mateus diz que ele não gosta de brincar, só de “estudar mesmo”, e ainda complementa “Meu pai disse que os estudos são bons para ser um...para ter coisa na vida, sabe? Então ser mais inteligente, ter uns bons estudos”, então o questionei se ele não poderia aprender brincando, e Mateus responde que “Pode, só que ainda tem que aprender a ler, a escrever e fazer letra cursiva”. Podemos perceber a partir da fala de Mateus, a significância e a cobrança que é dada por parte de sua família em relação aos conteúdos, mesmo ele ainda estando no 1º ano do Ensino Fundamental.

De certo modo, no Ensino Fundamental o brincar é visto como uma forma de “desgaste de energias” ou “descanso” ou “passatempo”, apesar de dada a sua importância pelos familiares e pelos professores regentes, na prática o cumprimento dos conteúdos e de rotinas se tornam mais relevantes, algo que não é tão demarcado na Educação Infantil. Assim, a frequência das brincadeiras em salas de aulas é raríssima no Ensino Fundamental, sendo atribuídas apenas durante o recreio das crianças e nas aulas de Educação Física.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa pretendeu investigar a compreensão do lúdico no processo de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto pandêmico que perpassamos, entendendo os desafios ocasionados pelo ensino remoto e híbrido no cenário educacional, tendo em vista as percepções, concepções e experiências de professores, dos familiares/responsáveis e das próprias crianças, que são invisibilizadas até mesmo nos estudos, sobretudo os do cenário educacional. Invisibilidade que foi construída socialmente e historicamente.

Com o passar do tempo, as crianças foram percebidas de forma diferente pelos adultos: desde um adulto em miniatura que não precisa de nenhum tratamento especial, até um ser humano com singularidades e necessidades a serem consideradas pelos adultos. Ainda, percebemos que há a coexistência de diferentes visões sobre a infância, de acordo com a classe social. Nas famílias medievais ricas, as crianças eram mimadas, enquanto nas famílias camponesas, as crianças ajudavam os membros da família nas tarefas ou aprendiam um ofício desde cedo. Atualmente, essa distinção ainda existe, em especial na sociedade brasileira, repleta de distinções sociais. Ao fazer uma pesquisa sobre e com crianças é necessário ter um olhar multidisciplinar, levando em consideração a diversidade e a realidade de cada uma delas.

Nesta pesquisa foi oportunizada escuta às crianças de forma de compreender o que elas sentiram e passaram perante o cenário de pandemia e de isolamento social. Durante as rodas de conversas, podemos perceber que muitas não tinham entendimento do que exatamente estava acontecendo, já que tinham acabado de sair de um isolamento social que durou um pouco mais de um ano. E ainda além do isolamento social, houve a questão de mudança do ensino, da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As crianças que estavam no 2º ano, tiveram quase todo o 1º ano e o início do 2º ano de forma *on-line*, e as crianças que estavam no 1º ano, tiveram quase toda a última etapa da Educação Infantil e o início do 1º ano de maneira *on-line*, assim tendo quebra no processo de transição dos espaços e das rotinas já distintas das duas etapas de ensino. Com a volta às aulas presenciais, mesmo diante do uso de máscaras e o afastamento social, muitas das crianças estavam inseguras e com medo da doença e de tudo que já havia acontecido em meio a esse contexto pandêmico, e ainda para agravar a situação, as crianças ainda não tinham tomado nenhuma dose da vacina de prevenção à Covid-19. Essa insegurança, medo e até mesmo encolhimento, estava explícito nas rodas de conversas com as crianças.

Podemos perceber com as falas das crianças, que com o isolamento social e o uso de tela, muitas tiveram dificuldades para se adequar, tendo vergonha, ansiedade e anseios em meio de tudo que estava acontecendo. E além disso, ainda tinham as dificuldades de aprendizagens dentro de um ensino repleto de desafios. Desafios que eram além das capacidades humanas, já que o ensino dependia de uma “ponte tecnológica” para acontecer, ponte que em diversos momentos “quebrava” por falta de conexão ou travamento de algum aparelho. E desafios que perpetuavam tanto para as professoras por estarem distantes, quanto para as famílias por estarem dentro do processo de ensino- aprendizagem de seus filhos, e em diversos momentos não saberem como auxiliá-los.

Os familiares em suas falas tentaram se justificar mostrando as maneiras que possibilitaram o ensino para os seus filhos em meio aos obstáculos pandêmicos. Muitos desses responsáveis trabalhavam durante as aulas síncronas e não tinham como colocar as crianças em frente as telas para assistir às aulas, dessa forma teve mãe que deixou o emprego para auxiliar o seu filho com as atividades escolares, e teve mãe que pagou aulas particulares fora do horário de aula para seu filho, assim também como teve mãe que não tinha a possibilidade de nem largar o emprego e nem de pagar aulas particulares e se viu desesperada sem saber o que fazer num momento tão difícil. Dentro desse cenário caótico, a relação família-escola foi fundamental, os professores mesmo perante as dificuldades ouviram, auxiliaram e ofereceram ferramentas para esses pais.

Professores que por sua vez se desdoblaram, para dar plantões de dúvidas, aulas particulares, responder mensagens, aconselhar e auxiliar pais e alunos, além do horário de suas aulas e fora do expediente de trabalho, chegando a trabalhar longas jornadas, mais de 14 horas por dia. Mesmo exaustos, procuravam ferramentas mais interativas com seus alunos, como vídeos e atividades lúdicas durante as aulas. As atividades lúdicas eram dadas raramente, e quando dadas nas aulas eram sempre entrelaçadas com conteúdos de português ou matemática. O brincar mais livre e dinâmico, com brincadeiras mais tradicionais aconteciam somente nas aulas de Cultura do Movimento e nos intervalos (no ensino presencial). Mesmo os professores e os familiares reconhecendo a importância do brincar no processo de escolarização das crianças, valorizavam mais os conteúdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deixando as brincadeiras em segundo plano, sendo vistas por diversas vezes, como forma de lazer, desgaste de energias e passatempo para a criança.

Assim, havendo a necessidade do enriquecimento e a mediação de situações em que o brincar se faz presente nos anos iniciais, como nos momentos livres em que as crianças trazem

por meio da brincadeira a realidade em que vivem. E além disso, os professores e os familiares veem no brincar livre, possibilidades de a criança aprender e compreender melhor o contexto em que está inserida. Já que subsidiado por autores da teoria da Psicologia Histórico-Cultural, podemos afirmar que o brincar proporciona maiores possibilidades da criança interpretar e entender o mundo real, de modo que contribua no desenvolvimento das funções psíquicas que são adquiridas socialmente e culturalmente por intermédio dos adultos.

Diante dos fatos citados, podemos perceber através deste trabalho inédito que com a pandemia do novo coronavírus, alguns dos problemas que já haviam dentro do cenário educacional, como a (in) visibilidade das singularidades infantis; a (des)configuração do processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; o acúmulo de tarefas no trabalho docente; a desvalorização do papel das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento da crianças e a desigualdade social por falta de utensílios e possibilidade, só se agravaram. Essencialmente o lúdico, que como objeto do nosso estudo, apesar de ser concebido e percebido como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil, em meio das rotinas, metas e cobranças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ele não é contemplado como algo essencial.

Concluindo, é de suma importância que tenhamos mais estudos realizados dentro de um cenário que não deve ser esquecido no contexto educacional e acadêmico, que é o de pandemia. De forma que encontramos possibilidades para que as crianças sejam ouvidas e respeitadas em suas peculiaridades, oferecendo a elas, aos professores e às famílias maneiras para um processo de escolarização mais adequado ao desenvolvimento infantil, facilitando assim, o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. Vamos brincar de faz de conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In: ARCE, Alessandra. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas-SP, editora Alínea, 2013. p. 93-112.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

ARROYO, Miguel González.; SILVA, Maurício Roberto da. (org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. Cadê o brincar: Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2009. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579830235. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/bdcnk>. Acesso em: 1 dez. 2022.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um mundo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.33-45.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/2020**. [online]. 2020b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 1.565, de 17 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**: Seção 1, 19 de junho de 2020, p. 64. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.565-de-18-de-junho-de-2020->

262408151#:~:text=Estabelece%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20gerais%20visando%20%C3%A0,e%20o%20conv%C3%ADvio%20social%20seguro. Acesso em: 1 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. IN: DEL PRIORE, Mari (ORG). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Relação família x escola em tempos de pandemia. **Paidéia**: r.do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec. Belo Horizonte, v. 14, n. 22, p. 11 – 29, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8326>. Acesso em: 21 jun. 2023.

DEL PRIORE, Mari. Apresentação. In: DEL PRIORE, Mari (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008a.

DEL PRIORE, Mari. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mari (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008b.

DIAS, Érika. Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Revista Ensaio**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC/?lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2023.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2009.

EM REDE, A. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – Relatório Técnico parcial. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (13), 2020, 185-201.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura. Memórias da infância na Amazônia. In: DEL PRIORE, Mari (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

FODRA, Sandra Maria; FERNANDES, Vladimir. Luzes e sombras do fogo prometeico: reflexões sobre novas tecnologias e educação. In: REIS, Márcia Lopes; BIZELLI, José Luís (orgs.). **Prometeu Revisitado: gestão e tecnologias educacionais**. 1a ed.: Gradus Editora, 2020. Bauru, São Paulo, p. 33 – 58.

FOLHA informativa sobre COVID-19. **Organização Pan-americana da Saúde**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 1 nov. 2022.

GESTRADO (UFMG). **Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>. Acesso em: 07 abr. 2021.

GUERRA, Eliane Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**. Cascais: Principia, 2006.

HANAUER, Eny Santos Oliveira. (2020). Ludicidade na aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana De Humanidades**, Ciências E Educação, 6(11), 07. Acesso em: 28 mai. 2021.

HISTÓRICO da pandemia de COVID-19. **Organização Pan-americana da Saúde**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 1 nov. 2022.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41 – 59, jul./2002.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.13-23.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A Infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. 2000. p. 5-18.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Vaudés. **Ensino desenvolvimental**: antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-57.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, p. 11-53, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In **Curso de psicologia geral**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MALETTA, Ana Paula Braz; FERREIRA, Maria Manuela Martinho; TOMÁS, Catarina Almeida. Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas? **Dossiê: Tempo de pausa ou de crise? Assumir a infância e a educação como prioridades**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567257070/html/>. Acesso em: 6 nov. 2022.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral; FOLQUE, Maria Assunção. Brincar juntos na Escola da Infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na proposta do

movimento da escola moderna portuguesa. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 123-135, jul./dez.2016.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos. 2012. 374 f. **Tese** (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mari (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2008.

MELLO, Aparecida Maria. O conceito de mediação na teoria histórico-cultural e as práticas pedagógicas. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, (23), p. 72-89, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/aprender.v0i23.731>. Acesso em: 6 out. 2022.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v.25, n.1, 83-104. Florianópolis, 2007.

MENESES, Mirucha Mikelle Nunes de Lima *et al.* A alfabetização em tempos de pandemia: o que dizem as lives? In: XXV EPEN- ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 25., 2020, Salvador. **Anais das Reuniões Regionais da ANPEd.** Salvador: Anped, 2020. p. 1-7. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8345-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

MINELLA, Luzinete Simões. Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas: 2006, n. 26, p. 289-327. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30395.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial - PET.** Ministério da Educação, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/manual-de-orientacoes>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro. Crianças operárias na recém- industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, Mari (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

MOYLES, Janet. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.25-32.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v.13, n. 2, Jul.-Dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572009000200012&script=sci_arttext. Acesso em: 8 dez. 2020.

NETO, Hélio da Silva Messeder *et al.* Ensino (para o controle) remoto: quase um episódio de Black Mirror. In: INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira *et al.* **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiência em educação**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2020. p. 39-61. Disponível em: <http://encontrografia.com/wp-content/uploads/2020/10/ebook-Fraturas-expostas-pela-pandemia.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

PANTOJA, Caio Eduardo Damasceno; COSTA, Clodoaldo Marques da; BRITO, Ângela do Céu Ubaíara. Hora da diversão: jogos como ferramenta na alfabetização pós isolamento social pandêmico na Amazônia Amapaense. **Diversitas Journal**. Macapá, 2022, p. 1047-1057. Disponível em: https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2188/1669. Acesso em: 8 nov. 2022.

PASSETI, Edson. As crianças brasileiras: um pouco de sua história. In: DEL PRIORE, Mari (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Infância e escola: Desafios no ingresso da criança no ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p.

36–45, 2012. DOI: 10.21723/riace. v6i3.4999. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4999>. Acesso em: 27 jan. 2023.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 11-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/684>. Acesso em: 31 jan. 2023.

PESQUISA: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/ es da Educação Básica. **Fundação Carlos Chagas**, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 3 de nov. de 2022.

PINTO, Reni Aparecido Norberto; CEDRAN, Paulo César. A Gestão do Uso do Celular em Sala de Aula: um relato de práticas docentes. In: REIS, Márcia Lopes; BIZELLI, José Luís (orgs.). **Prometeu Revisitado: gestão e tecnologias educacionais**. 1a ed.: Gradus Editora, 2020. Bauru, São Paulo, p. 127 – 146.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações Portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mari (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

RETROSPECTIVA 2021: Segundo ano da pandemia é marcado pelo avanço da vacinação contra Covid-19 no Brasil. **Portal do Butantan**, 2021. Disponível em: <>. Acesso em: 22 de jan. 2023.

ROCHA, Aline dos Santos *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **SciELO**. 2020, p. 2423- 2446. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/v25s1/1413-8123-csc-25-s1-2423.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 65.849**, de 06 de jul. de 2021. Altera a redação do Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19 e institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19, e dá providências correlatas. São Paulo, p. 1, jul. 2021. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. **Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.26, n.91, p. 361-378, Maio/ Ago. 2005b.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R; GARANHANI, M. (org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal. Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel. Jacinto. **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1991.

SCARANO, Julita. Criança esquecida de Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mari (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

SENTINELI, Tiago Afonso; INSFRAN, Fernanda. Famílias, docentes e escolas na pandemia: do contato à relação. In: INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira *et al.* **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**. Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro: Encontrografia, 2020, p. 118 - 136.

SILVA, Carlos Manuel Seco da; VIEIRA, Márcia de Freitas. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. 2020, p. 1014-1031. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p1013/6750>. Acesso em: 5 nov. 2022.

SOUSA, Francisco Vando Pacheco; NOURA, Andréa Sales Braga. O lúdico como instrumento metodológico no ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 9. ed. 2014, p. 15-80.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. Internalización de las funciones psicológicas superiores: papel del juego en el desarrollo del niño. In: VIGOTSKI, Lev. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. México: Crítica, 1988. p. 87-94.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obra escogidas IV**. Madrid: Visor, 1999b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**; tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção textos de psicologia).

WHO. **World Health Organization**, 2020. Coronavirus disease (COVID-19): Masks. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19-masks>. Acesso em: 25 jun. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de observação

Data:

Número de alunos:

Tempo observado (entrada e saída):

Disciplinas, conteúdos e professores	
Atividades propostas em cada conteúdo abordado no dia	
Relação professor-aluno	
Relação aluno-professor	
Relação família- escola (Se houver)	

Atividades lúdicas (descrição, objetivo, conteúdo escolar e finalidade no processo de ensino-aprendizagem: exemplificação, ilustração, experimentação, desafio, sistematização, motivação, passatempo)	
Outras observações	

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores

Roteiro de entrevista para os professores(as)

I. Caracterização do docente

1º Nome:

Idade:

Estado civil:

Formação acadêmica:

Anos de docência no geral:

Anos de docência no Ensino Fundamental:

Formação continuada:

II. Representação do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental

1. Quais as suas concepções teóricas sobre ludicidade? Teve contato com tais concepções por meio da formação inicial e/ ou continuada?
2. As crianças podem aprender com brincadeiras e jogos no Ensino Fundamental? Dê exemplos.
3. É possível trabalhar com a ludicidade perante as exigências e metas que são colocadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
4. Como o lúdico pode ser trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais atividades podem ser desenvolvidas?
5. Como o lúdico pode ser importante no processo de humanização na Infância?
6. É possível entrelaçar os conteúdos com atividades lúdicas?
7. Como as atividades lúdicas são concebidas pelos responsáveis das crianças? Eles valorizam esse tipo de atividades?

III. Aulas durante a pandemia

1. Quais foram os maiores desafios e dificuldades na adequação das aulas perante o momento pandêmico que estamos passando?
2. Como as crianças estão reagindo nas aulas?
3. Os familiares/ responsáveis das crianças estão ajudando-as nas atividades/ conteúdo?
4. Nesse momento como está sendo a relação família- escola? Quais as maiores dificuldades nessa relação perante a pandemia?

IV. O lúdico no contexto escolar em tempos de pandemia

1. Qual a finalidade do brincar processo de ensino-aprendizagem? (exemplificação, ilustração, experimentação, desafio, sistematização, motivação, passatempo).
2. É possível entrelaçar os conteúdos com atividades lúdicas mesmo com o ensino remoto/ híbrido?
3. Durante o ensino remoto/ híbrido está sendo trabalhado as atividades lúdicas? Dê alguns exemplos de como está sendo trabalhado dentro desse contexto.
4. Quais os maiores desafios para trabalhar com as atividades lúdicas no ensino remoto/ híbrido?
5. Como que os familiares/ responsáveis das crianças concebem tais atividades lúdicas (considerando que no momento em que estamos passando com o ensino remoto, há

um maior acompanhamento da família em relação as atividades escolares do que antes com o ensino presencial)?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com as famílias

Roteiro de entrevista para os familiares/ responsáveis

1. Quais foram os maiores desafios e dificuldades decorrentes pelas atividades do ensino remoto/ híbrido?
2. O que as crianças mais sentiram falta em relação ao contexto escolar neste momento pandêmico?
3. Como foi auxiliar às crianças nas atividades escolares?
4. Neste momento como foi a relação família- escola? Quais as maiores dificuldades?
5. Você acredita que o brincar pode ajudar no desenvolvimento da aprendizagem da criança?
6. O que você acha das atividades escolares que envolvem o brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
7. Você acredita que atividades conteudistas são mais relevantes do que as atividades lúdicas (as que envolvem a participação das crianças com jogos e brincadeiras)? Por quê?

APÊNDICE D – Roteiro para a roda de conversa com as crianças

Roda de conversa com as crianças

1. Como foram as atividades escolares com a pandemia (no isolamento)?
2. Vocês sentem diferença entre o presencial e o ensino remoto?
3. Vocês sentiram falta do ensino presencial, de ir para a escola todos os dias? O que mais sentiram falta?
4. Vocês gostaram das aulas remotas? O que acham das aulas? E como poderiam ser melhoradas? Exemplos.
5. Vocês brincavam durante as aulas? Exemplos.
6. Em aulas que tem brincadeiras ou jogos são mais divertidas? Vocês gostam dessas aulas? Exemplos.
7. Agora, para finalizar eu gostaria que vocês falassem e contassem sobre a aula que vocês mais gostaram e acharam mais legal durante as aulas na pandemia? Exemplos.

APÊNDICE E – Carta para autorização apresentada à Diretoria da Educação do Estado

_____, ____ de _____ de 2021.

Prezado Dirigente Regional de Ensino _____,

Vimos por meio desta carta, expressar o nosso pedido de autorização de aplicação empírica de uma pesquisa de Mestrado pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP), tendo como agência de fomento a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A pesquisa tem como título _____,
que surgiu devido à percepção da necessidade
de _____

_____. Com
isso, a pesquisa tem como
objetivos _____

Para alcançar tais objetivos, os métodos utilizados
serão: _____

Em caso da coleta de dados ocorrer de forma presencial, todos os protocolos de segurança vigentes no município e no Estado durante período de coleta serão cumpridos, de forma que a pesquisadora se comprometerá a utilizar a máscara PFF2 ou N95, fazer uso de álcool em gel nº 70 e manter o distanciamento de pelo menos 2 metros dos participantes, providenciando um local amplo e que não ultrapasse a porcentagem de pessoas permitidas no recinto.

Gostaríamos de aplicar a pesquisa na Escola
Estadual _____, por ser uma escola bastante

receptiva e aberta com questões envolvendo a pesquisa e a universidade. Escola na qual, a mestranda dessa pesquisa já teve contato, devido ao Programa Residência Pedagógica durante a graduação em Pedagogia no ano passado e parte deste ano.

Visto a importância que o trabalho pode desempenhar procurando entender o cotidiano e as práticas escolares com o uso do lúdico, peço encarecidamente que considere o nosso pedido. Ficaríamos muito gratas pela oportunidade e aprendizado que a aplicação da pesquisa pode nos proporcionar e também à escola. Sem mais para o momento, nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento e agradecemos a atenção dispensada.

Atenciosamente,

Estefânia Coelho Chicarelli

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCLar/ UNESP); e membra do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE-UNESP/ CNPq). E-mail: estefania.chicarelli@unesp.br

Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti

Docente e Pesquisadora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdades de Ciências e Letras (FCLar/ UNESP); e líder do Grupo de Estudos sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE- UNESP/ CNPq). E-mail: marcia.argenti@unesp.br

APÊNDICE F – Autorização apresentada à direção da escola

_____, ____ de _____ de 2021.

Prezada Diretora _____,

Vimos por meio desta carta, expressar o nosso pedido de autorização de aplicação empírica de uma pesquisa de Mestrado pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP), tendo como agência de fomento a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A pesquisa tem como título _____, que surgiu devido à percepção da necessidade de _____

_____. Com isso, a pesquisa tem como objetivos _____

Para alcançar tais objetivos, os métodos utilizados serão: _____

Em caso da coleta de dados ocorrer de forma presencial, todos os protocolos de segurança vigentes no município e no Estado durante período de coleta serão cumpridos, de forma que a pesquisadora se comprometerá a utilizar a máscara PFF2 ou N95, fazer uso de álcool em gel nº 70 e manter o distanciamento de pelo menos 2 metros dos participantes, providenciando um local amplo e que não ultrapasse a porcentagem de pessoas permitidas no recinto.

Gostaríamos de aplicar a pesquisa na Escola Estadual _____, por ser uma escola bastante receptiva e aberta com questões envolvendo a pesquisa e a universidade. Escola na

qual, a mestranda dessa pesquisa já teve contato, devido ao Programa Residência Pedagógica durante a graduação em Pedagogia no ano passado e parte deste ano.

Visto a importância que o trabalho pode desempenhar procurando entender o cotidiano e as práticas escolares com o uso do lúdico, peço encarecidamente que considere o nosso pedido. Ficariamos muito gratas pela oportunidade e aprendizado que a aplicação da pesquisa pode nos proporcionar e também à escola. Sem mais para o momento, nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento e agradecemos a atenção dispensada.

Atenciosamente,

Estefânia Coelho Chicarelli

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCLar/ UNESP); e membra do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE-UNESP/ CNPq). E-mail: estefania.chicarelli@unesp.br

Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti

Docente e Pesquisadora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdades de Ciências e Letras (FCLar/ UNESP); e líder do Grupo de Estudos sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE- UNESP/ CNPq). E-mail: marcia.argenti@unesp.br

APÊNDICE G – Termo de consentimento e autorização apresentado aos docentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa _____, sob responsabilidade de Estefânia Coelho Chicarelli e Marcia Cristina Argenti Perez, e fomentada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Esta pesquisa surgiu devido à percepção da necessidade

_____.

Assim, os objetivos dessa pesquisa são _____

_____.

Para alcançar tais objetivos, os métodos utilizados serão: _____

_____.

Em caso de a coleta de dados ocorrer de forma presencial, todos os protocolos de segurança vigentes no município e no Estado durante período de coleta serão cumpridos, de forma que a pesquisadora se comprometerá a utilizar a máscara PFF2 ou N95, fazer uso de álcool em gel nº70 e manter o distanciamento de pelo menos 2 metros dos participantes, providenciando um local amplo e que não ultrapasse a porcentagem de pessoas permitidas no recinto.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

Você foi convidado por trabalhar em uma instituição pública de Ensino Fundamental, com os anos iniciais desta etapa e sua participação não é obrigatória.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas de uma entrevista semiestruturada, ou seja, realizada em forma de diálogo proporcionando também a escuta do voluntário. A entrevista semiestruturada durará por volta de 50 minutos.

A pesquisa poderá trazer riscos aos envolvidos, já que pode causar constrangimentos aos indivíduos, ao verificar dados escolares, acadêmicos, relacionamentos familiares, relações interpessoais, sendo dados considerados sensíveis por alguns. Desse modo, reitera-se a voluntariedade da participação e a possibilidade de, a qualquer momento se retirar da pesquisa. Além disso, o participante terá direito de indenização diante de eventuais danos recorrentes da pesquisa, nos termos da lei e resolução nº 510 de 7 de abril de 2016.

Para minimizar possíveis desconfortos, a entrevista será realizada em um formato de conversa.

É de suma importância mencionar que, os dados coletados apenas serão utilizados para evidenciar dados da própria pesquisa e poderão ser publicados, sendo sempre impessoais, não deixando dados que identificariam o voluntário ou sua escola de forma alguma evidentes, lembrando que, se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação. Sendo assim, os participantes terão direito a assistência ao decorrer de todo o processo, podendo recorrer ao pesquisador principal da pesquisa no caso de qualquer dúvida ou dificuldade, inclusive considerando os benefícios que a pesquisa trará.

Alguns dos benefícios esperados são:

Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa, bem como nada será pago pela sua participação.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Estefânia Coelho Chicarelli

Endereço Institucional/Profissional: Rodovia Araraquara Jaú, Km 1 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP
 Telefone pessoal da pesquisadora: () ____ - ____; e-mail: estefania.chicarelli@unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data:

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE H – Termo de consentimento e autorização apresentado as famílias

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa _____, sob responsabilidade de Estefânia Coelho Chicarelli e Marcia Cristina Argenti Perez, e fomentada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Esta pesquisa surgiu devido à percepção da necessidade

_____.

Assim, os objetivos dessa pesquisa são _____

_____.

Para alcançar tais objetivos, os métodos utilizados serão: _____

_____.

Em caso de a coleta de dados ocorrer de forma presencial, todos os protocolos de segurança vigentes no município e no Estado durante período de coleta serão cumpridos, de forma que a pesquisadora se comprometerá a utilizar a máscara PFF2 ou N95, fazer uso de álcool em gel n°70 e manter o distanciamento de pelo menos 2 metros dos participantes, providenciando um local amplo e que não ultrapasse a porcentagem de pessoas permitidas no recinto.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

Você foi convidado em meio a pais de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escola pública e sua participação não é obrigatória.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas de uma entrevista semiestruturada, ou seja, realizada em forma de diálogo proporcionando também a escuta do voluntário. A entrevista semiestruturada durará por volta de 30 minutos.

A pesquisa poderá trazer riscos aos envolvidos, já que pode causar constrangimentos aos indivíduos, ao verificar dados escolares, acadêmicos, relacionamentos familiares, relações interpessoais, sendo dados considerados sensíveis por alguns. Desse modo, reitera-se a voluntariedade da participação e a possibilidade de, a qualquer momento se retirar da pesquisa. Além disso, o participante terá direito de indenização diante de eventuais danos recorrentes da pesquisa, nos termos da lei e resolução n° 510 de 7 de abril de 2016.

Para minimizar possíveis desconfortos, a entrevista será realizada em um formato de conversa, tanto com os adultos quanto com as crianças. Com relação às crianças, a pesquisadora buscará trazer brincadeiras entre a conversa proporcionando um momento de descontração.

É de suma importância mencionar que, os dados coletados apenas serão utilizados para evidenciar dados da própria pesquisa e poderão ser publicados, sendo sempre impessoais, não deixando dados que identificariam o voluntário ou sua família de forma alguma evidentes, lembrando que, se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação. Sendo assim, os participantes terão direito a assistência ao decorrer de todo o processo, podendo recorrer ao pesquisador principal da pesquisa no caso de qualquer dúvida ou dificuldade, inclusive considerando os benefícios que a pesquisa trará.

Alguns dos benefícios esperados são:

Por essa razão, em termo anexo, também se solicita a participação da criança (filho ou filha), que poderá se negar a participar caso se sinta desconfortável com alguma questão proposta na entrevista.

Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa, bem como nada será pago pela sua participação.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Estefânia Coelho Chicarelli

Endereço Institucional/Profissional: Rodovia Araraquara Jaú, Km 1 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP
 Telefone pessoal da pesquisadora: () ____ - ____; e-mail: estefania.chicarelli@unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data:

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE I – Termos de assentimento e autorização apresentado as crianças e aos responsáveis

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa chamada _____, realizada pelas pesquisadoras Estefânia Coelho Chicarelli e Marcia Cristina Argenti Perez da UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP.

Esta pesquisa surgiu porque percebemos a necessidade de _____.

Assim, _____ temos _____ como _____ objetivos _____.

Você foi convidado para participar por ser uma criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública e sua participação não é obrigatória.

Sua participação nesta pesquisa será por responder perguntas de uma entrevista realizada em forma de roda de conversa com a pesquisadora de forma virtual ou presencial, na qual teremos também algumas brincadeiras para fazer juntos. Nesta conversa você poderá expor suas ideias e sentimentos sobre o ensino durante a pandemia e será escutado, e durará por volta de 30 minutos.

Em caso de a coleta de dados ocorrer de forma presencial, todos os protocolos de segurança vigentes no município e no Estado durante período de coleta serão cumpridos, de forma que a pesquisadora se comprometerá a utilizar a máscara PFF2 ou N95, fazer uso de álcool em gel nº70 e manter o distanciamento de pelo menos 2 metros dos participantes, providenciando um local amplo e que não ultrapasse a porcentagem de pessoas permitidas no recinto.

A pesquisa poderá trazer riscos aos envolvidos, já que pode causar constrangimentos aos indivíduos, ao verificar dados escolares, acadêmicos, relacionamentos familiares, relações interpessoais, sendo dados considerados sensíveis por alguns. Além disso, o participante terá direito de indenização diante de eventuais danos recorrentes da pesquisa, nos termos da lei e resolução nº 510 de 7 de abril de 2016.

Desse modo, reafirmamos que sua participação é de sua escolha e terá a possibilidade de, a qualquer momento se retirar da pesquisa. Ou seja, é você quem decide se quer ou não participar

da pesquisa. Se caso você decidir não participar, ninguém ficará bravo ou chateado, isso não trará nenhum prejuízo em relação a sua escola, família e comigo como pesquisadora. Mesmo que você tenha aceitado de início, se mudar de ideia poderá desistir, sem nenhum problema. Sendo assim, você como participante terá direito a assistência ao decorrer de todo o processo, podendo pedir ajuda ao pesquisador principal da pesquisa no caso de qualquer dúvida ou dificuldade, inclusive considerando os benefícios que a pesquisa trará. Além disso, você não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago pela sua participação.

Para fazer essa pesquisa, realizaremos com você, com seus pais e com sua professora uma conversa e acompanhamento das suas aulas durante algum tempo, e todas as ações respeitarão as normas estabelecidas no Comitê de Ética, o que implica ter em mente a justiça social, respeito ao próximo em relação a sua vida, em seu patrimônio e bem estar de forma que ninguém seja prejudicado. Vale ressaltar, que os seus responsáveis também deverão autorizar no termo de consentimento a sua participação.

Os dados coletados apenas serão utilizados somente dentro da própria pesquisa e poderão ser publicados em revistas, livros ou conferências, porém todas as informações coletadas aparecerão sempre de forma impessoal, não deixando dados que identifiquem você ou sua família de forma alguma, lembrando que, se desejar terá livre acesso a todas as informações e questões adicionais sobre o estudo.

Alguns	dos	benefícios	esperados	são:

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Estefânia Coelho Chicarelli

Endereço Institucional/Profissional: Rodovia Araraquara Jaú, Km 1 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP

Telefone pessoal da pesquisadora: () ____ - ____; e-mail: estefania.chicarelli@unesp.br

Certificado de Assentimento

Eu _____,
entendi _____ que _____ a _____ pesquisa _____ é
sobre _____

_____ ,
tendo _____ como _____ objetivo _____ principal

_____. Também me informaram sobre a minha
participação na pesquisa e que responderei as perguntas sobre

_____.

Além disso, fui informado que a qualquer momento poderei mudar a minha decisão em
participar e me retirar da pesquisa, se assim eu desejar. Declaro que concordo participar
desse estudo e que receberei uma cópia desse termo.

Nome e/ou assinatura da criança:

_____.

Nome e assinatura dos pais/responsáveis:

_____.

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento:

_____.

_____, ____ de ____ de ____.