

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

MARCELA APARECIDA MOREIRA ARAUJO

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19:
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS E PEDAGÓGICAS**

CAMPINAS

2024

MARCELA APARECIDA MOREIRA ARAUJO

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19:
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS E PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

CAMPINAS

2024

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizziolli Pires CRB 8/6920
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.15
A663t

Araújo, Marcela Aparecida Moreira

A transição da educação infantil para o ensino fundamental durante a pandemia da Covid-19: implicações emocionais e pedagógica / Marcela Aparecida Moreira Araújo. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.

155 f.: il.

Orientador: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 3. Prática pedagógica. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

23. ed. CDD 370.15

MARCELA APARECIDA MOREIRA ARAUJO

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID- 19:
IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS E PEDAGÓGICAS**

Este exemplar corresponde à redação final da
Tese de Doutorado em Educação da PUC-Campinas, e
aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 29 de fevereiro de 2024.

Profa. Dra. MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA
ROCHA

Presidente (Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS)

Profa. Dra. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

Profa. Dra. LUCIANA HADDAD FERREIRA
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

Documento assinado digitalmente

gov.br MARLI LUCIA TONATTO ZIBETTI
Data: 05/03/2024 12:19:27-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. MARLI LUCIA TONATTO ZIBETTI
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Profa. Dra. MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI
Universidade Estadual de Maringá - UEM

“Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, por estar sempre presente em minha vida e ser minha fortaleza. Ao meu marido que sempre me apoiou e aos meus filhos que souberam compreender as minhas ausências”.

AGRADECIMENTOS

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

À Prof. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, minha orientadora, que esteve presente durante toda a minha jornada, compartilhando seus conhecimentos e guiando-me com paciência e dedicação.

À Banca examinadora da qualificação, composta pelas Professoras Doutoras Juliana Campregher Pasqualini e Cristina Martins Tassoni. À Banca examinadora da defesa, composta pelas Professoras Doutoras Marli Lucia Tonatto Zibetti; Marilda Gonçalves Dias Facci; Cristina Martins Tassoni e Luciana Haddad Ferreira, pela disponibilidade e contribuições à minha tese.

Aos professores e colegas do PPGE, que contribuíram com o meu aprendizado, durante todo o percurso tornando-o possível.

Ao meu marido Fábio que sempre me incentivou e aos meus filhos Gustavo e Felipe, por compreenderem as minhas ausências e me apoiarem em todos os momentos.

Aos meus pais José e Therezinha, por serem a base da minha formação, por todo amor e carinho.

À escola Matarazo (nome fictício), que me recebeu de maneira acolhedora, dando todo o suporte necessário.

À Professora Sônia (nome fictício), por ter abraçado o meu projeto, me recebido em sua sala com muito amor e por toda dedicação para com meu trabalho.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse sonho.

“Tudo volta ao seu lugar, mesmo que não seja
o mesmo lugar de antes.”

(Silvana Lance Anaya)

RESUMO

Realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na Linha de Pesquisa “Formação e Trabalho Docente”, no Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”, esta tese teve como principal objetivo examinar de que modo a relação afeto-cognição foi levada em consideração durante a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) vivenciada por crianças durante o período da pandemia da Covid-19. Para atingir esse objetivo foi realizada pesquisa empírica que contou com a participação de 32 crianças matriculadas no primeiro ano do EF em 2021 em uma escola pública municipal, seus familiares e a professora. Através da observação atenta e da participação ativa da pesquisadora na sala de aula, utilizando-se do jogo “Caminho para a Escola” e da realização de uma atividade denominada como “Caixa dos Sentimentos”, além de entrevistas semiestruturadas com os familiares e a professora, foi possível explorar as experiências vividas em 2020, ano em que as crianças ainda estavam na EI, assim como o processo de transição de maneira remota para a EF, o início gradativo das aulas presenciais e o retorno obrigatório à escola no final de 2021. Denominamos esses passos de múltiplas transições. As análises foram fundamentadas na teoria histórico-cultural, tendo como principais direcionadores os estudos de Vigotski e Leontiev sobre a periodização do desenvolvimento infantil, as funções psíquicas superiores e a unidade afeto-cognição. O estudo permitiu-nos identificar, em primeiro lugar, que para as crianças as amigas e as brincadeiras são os principais motivadores para a vida escolar e aquilo de que elas mais sentiram falta durante o período em que foram privadas de frequentar a escola. Em segundo lugar, que o período de transição é um momento muito importante na vida das crianças, repleto de intensos sentimentos, entre os quais se destacam o entusiasmo, a alegria, a ansiedade, a insegurança e o medo. Por outro lado, as entrevistas com os familiares e com a professora revelaram a pouca valorização das atividades propostas pela EI e a pouca atenção dedicada ao processo de transição, não tendo sido registradas ações especiais de cuidado e criação de condições para que as crianças elaborassem seus sentimentos neste processo. A pandemia contribuiu para que pudéssemos enxergar de forma mais intensa e clara um problema antigo que é a pouca valorização do cuidado com as relações afetivas, entre elas, a questão das amigas no ambiente escolar. Destaca-se a importância de olharmos para essas relações como parte integrante do sistema de desenvolvimento, no qual, na idade escolar, a atividade de estudo ocupa lugar principal, porém não a única. Os resultados obtidos nos levam à defesa da seguinte tese: as amigas no ambiente escolar atravessam as relações que as crianças vão estabelecer com a atividade de estudo e precisam ser tratadas pelas escolas com a devida relevância, através de práticas pedagógicas que priorizem a integração, a escuta e o acolhimento das crianças. Este estudo traz contribuições para o Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente no que se refere, em especial, à visão das crianças sobre questões pouco abordadas em outras pesquisas e que envolvem não somente o período de transição da EI para a EF, mas que são fundamentais para compreendermos toda a trajetória de escolarização e a importância de se colocar a relação afeto-cognição no centro do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: relação afeto-cognição; transição escolar; práticas pedagógicas, pandemia; teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

Carried out in the Postgraduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Campinas, in the Research Line “Training and Teaching Work”, in the Research Group “Teacher Training and Pedagogical Practices”, this thesis has as its main objective “to examine how the affective-cognitive relationship was taken into consideration during the transition from Early Childhood Education (EI) to the Fundamental Education (EF) experienced by children during the Covid-19 pandemic period.” To achieve this objective, an empirical study was carried out with the participation of 32 children enrolled in the first year of the primary school in 2021 in a municipal public school, their families, and the teacher. Through careful observation and the researcher's active participation in the classroom, using the game "Path to School" and carrying out an activity called "Box of Feelings", in addition to the semi-structured interviews with family members and the teacher, it was possible to explore the experiences lived in 2020, the year in which children were still in the Early Childhood Education; as well the remote transition process to the primary school; the gradual start of face-to-face classes and the mandatory return to school at the end of 2021. We call these steps multiple transitions. The analyzes were based on Historical-Cultural Theory, with Vygotsky and Leontiev's studies on the periodization of child development; the higher psychic functions and the affective-cognitive unit as the main guiding principles. The study allowed us to identify, firstly, that for the children, friendships and play are the main motivators for school life and what they missed most during the period when they were deprived of attending school. Secondly, the transition period is a very important moment in children's lives, full of intense feelings, including enthusiasm, joy, anxiety, insecurity, and fear. On the other hand, the interviews with the parents and the teacher revealed a lack of appreciation for the activities proposed by the Early Childhood Education and little attention to the transition process, without special care actions and the creation of conditions for the children process their feelings. The pandemic has helped us to see more intensely and clearly a long-standing problem, which is the lack of value placed on caring for emotional relationships, including the issue of friendships in the school environment. The importance of looking at these relationships as an integral part of the development system is highlighted, in which, at school age, the activity of study occupies the main place, but not the only one. The results obtained lead us to defend the following thesis: friendships in the school environment cross the relationships that children will establish with the study activity and need to be treated by schools with due relevance, through pedagogical practices that prioritize integration, listening and welcoming children. This study brings contributions to the Teaching Training and Work Research Group regarding children's views on issues little addressed in other research and which involve not only the transition period from Early Childhood Education to Fundamental Education, but which are fundamental to understanding the entire schooling trajectory and the importance of placing the affect-cognition relationship at the center of pedagogical work.

Keywords: affect-cognition relationship; school transition; pedagogical practices; pandemic; cultural-historical theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Capa do livro “A Caixa de Jéssica”.....	65
Figura 2 Capa do livro “O livro dos Sentimentos”.....	67
Figura 3 Capa do livro “Não tenha medo Alfredo”.....	68
Figura 4 Tabuleiro do jogo inicial.....	70
Figura 5 Tabuleiro do jogo após a inserção dos números.....	70
Figura 6 Cartinhas do jogo.....	70
Figura 7 O fantasma no escuro (Cíntia).....	106
Figura 8 O caixão e o fantasma (Janaína).....	107
Figura 9 Desenho do Bruno na apresentação da caixa de Jéssica.....	115
Figura 10 Desenho do Bruno (proporção desenho x folha).....	116
Figura 11 O amigo de papel (Elza)	121
Figura 12 Criança triste ao brigar com os amigos (Laís).....	122
Figura 13 Criança feliz ao conhecer novos amigos (Laís).....	123
Figura 14 Partida do jogo Caminho para a escola.....	150
Figura 15 Apresentação da atividade - “Como você está se sentindo hoje?.....	150
Figura 16 Crianças brincando – “O Brinquedão”.....	151
Figura 17 Crianças brincando no parque.....	151
Figura 18 Crianças cantando no início do período.....	152
Figura 19 Crianças na sala de aula.....	152
Figura 20 Atividade 1.....	153
Figura 21 Atividade 2.....	153
Figura 22 Atividade 3.....	154
Figura 23 Atividade 4.....	154
Figura 24 Atividade 5.....	155

Figura 25 Encerramento das atividades com a caixa	155
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Publicações por período.....	42
Gráfico 2 Número de dias com as escolas fechadas no Brasil.....	50
Gráfico 3 Estratégias adotadas pela escola/secretaria de educação junto aos professores.....	52
Gráfico 4 Estratégias de Comunicação e apoio tecnológico disponibilizado aos alunos.....	53
Gráfico 5 Forma de monitoramento da participação dos alunos nas atividades não presenciais.....	53
Gráfico 6 Quantidade de trabalhos encontrados por descritores utilizados na pesquisa....	145
Gráfico 7 Forma de abordagem do conceito	145
Gráfico 8 Distribuição por países de 2019 a 2023.....	147
Gráfico 09 Distribuição por países de 1991 a 2018	148

SUMÁRIO

Memorial reflexivo	12
Introdução	15
Capítulo 1 O desenvolvimento infantil e o início da vida escolar.....	20
1.1 Da brincadeira de faz-de-conta para o estudo.....	22
1.2 O estudo como atividade-guia	28
Capítulo 2 A unidade afetivo-cognitiva e a dimensão afetiva no/do processo de escolarização.....	33
2.1 O conceito de vivência.....	38
2.2 A importância da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem.....	43
Capítulo 3 Contextualização histórica do momento em que a pesquisa foi realizada: Pandemia covid-19.....	49
Capítulo 4 Método e procedimentos da pesquisa de campo.	60
4.1 A escola e sua localização.	60
4.2 A sala de aula.....	61
4.3 Participantes	62
4.4 Procedimentos para a realização da pesquisa de campo.....	62
4.4.1 A rotina da pesquisadora em campo.....	63
4.4.2 Caixa dos sentimentos.....	64
4.4.3 Jogo: “Caminho para a escola”	69
4.4.4 Reunião de pais	71
4.4.5 Entrevista com os pais	72
4.4.6. Entrevista com a professora.....	72
Capítulo 5 Análise do Material Empírico	74
5.1 Principais desafios vivenciados durante a suspensão das aulas presenciais	75
5.1.1. A Educação Infantil	76
5.1.2 O primeiro ano do Ensino Fundamental	80
5.2 O processo de transição e a volta às aulas presenciais.....	90

5.2.1 Expectativas para o retorno	94
5.2.2 O retorno às aulas presencias: os primeiros passos num ambiente desconhecido	97
5.3 As amizades no ambiente escolar	108
Considerações finais	125
Referências	130
Apêndice	141
I- Roteiro de entrevista com os pais ou responsáveis.....	141
II – Roteiro de entrevista com a professor da turma	142
III Levantamento bibliográfico: “O conceito de vivência em foco”.....	143
IV Fotos da pesquisa de campo.....	150

Memorial reflexivo

Eu nasci no ano de 1983 na cidade de Jaguariúna, no interior do estado de São Paulo, sendo a segunda filha do casal José e Therezinha. Na época meus pais moravam em uma fazenda, sendo esta, o local de trabalho do meu pai até os dias atuais, onde exerce a função de administrador. Trago ótimas lembranças de lá, onde eu e minha irmã mais velha, a Tânia, subíamos em árvores, comíamos frutos direto do pé, andávamos a cavalo, pescávamos, fazíamos comidinhas de barro para nossas bonecas, enfim, havia espaço de sobra para correr e brincar em meio a natureza e aos animais.

Morei nessa fazenda até os quatro anos de idade e então nos mudamos para um bairro onde havia uma escola municipal recém-inaugurada, facilitando assim o acesso à educação para mim e para minha irmã, que não chegou a frequentar a Educação Infantil (EI) porque era muito longe da nossa casa e na época não era obrigatória. Então, no ano de 1989 iniciei meus estudos, aos 5 anos de idade na pré-escola que recebia crianças a partir de 4 anos em sala compartilhada. A EI funcionava no mesmo prédio do EF e compartilhava da mesma estrutura (salas de aula, carteiras, parquinho, quadra, refeição). Portanto, o processo de transição da EI para o EF era algo muito tranquilo, quase que imperceptível pelos alunos daquela escola, onde fui alfabetizada e fiz muitas amizades.

Ao findar a 4ª série (na época era assim que nos referíamos ao último ano do EFI), mudei para uma grande escola estadual. No começo estranhei bastante, mas logo me adaptei a ela e permaneci lá até o término do Ensino Médio (EM). Ou seja, cursei toda a Educação Básica em escolas públicas, assim como minha irmã mais velha e a grande maioria dos brasileiros. Sempre fui uma aluna muito dedicada e fazia questão de obter as melhores notas, fazendo jus a todo esforço e apoio da minha família.

Minha mãe sempre sonhou em ser professora, mas infelizmente precisou começar a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento dos seus irmãos e não conseguiu se quer concluir o EF, que na época não era obrigatório e ficava restrito apenas a uma parcela da população (a elite). As mulheres de baixo poder aquisitivo não tinham outra escolha, se não trabalhar e/ou ajudar nos serviços do lar. Infelizmente, a escola não era vista como prioridade para elas. Após se casar com meu pai aos 19 anos (idade normal para a época), dedicou-se aos trabalhos domésticos e ao cuidado com a família. Quando eu tinha 11 anos, ganhei mais uma irmã, a Ana Rafaela. Fiquei muito feliz com a chegada dela e sempre ajudei a minha mãe com os cuidados necessários.

Meu pai, embora exerça o cargo de administrador na fazenda onde trabalha desde a sua adolescência, não chegou nem a cursar o EM, ou seja, ele não é administrador de formação, mas sempre sonhou que alguma de suas filhas fosse. Aos 16 anos eu comecei a trabalhar em uma empresa de prestação de serviços como assistente administrativo, através de um programa de inserção de menores aprendizes da Prefeitura de Jaguariúna. Devido ao incentivo dessa empresa e do meu pai, logo após o término do EM, cursei Administração de Empresas com ênfase em Recursos Humanos.

Enquanto eu estava cursando a faculdade de administração fui aprovada em um concurso público da Prefeitura de Jaguariúna e passei a trabalhar em uma Escola Municipal de EF. Nessa época a Prefeitura estava investindo fortemente nas escolas, implantando diversos projetos e apostando na melhoria da qualidade da educação no Município. Então, para a realização do meu trabalho de conclusão de curso, optei por realizar uma pesquisa de campo com o seguinte tema: “Os esforços realizados pela Prefeitura Municipal de Jaguariúna em busca de uma Educação de qualidade estão surtindo efeitos?” Para responder essa questão, apliquei um questionário aos pais dos alunos de todas as escolas municipais da cidade e depois analisei os dados obtidos em diversos eixos, inclusive mapeando o nível de contentamento por escola e em geral. Com esse trabalho obtive a nota máxima no meu TCC e o incentivo do professor orientador que comentou que eu havia feito algo além da expectativa e que deveria cursar um mestrado no futuro.

Trabalhar na escola foi muito gratificante, tenho muitas lembranças boas de lá, em especial do carinho das crianças, dos diversos passeios que fiz com elas, dos professores e da equipe em geral. Trabalhei nessa escola por três anos e sai com muita dor no coração para a realização de um intercâmbio nos Estados Unidos, com o intuito de aprimorar meu inglês. Morei lá durante um ano, realizei diversos cursos, participei de eventos, explorei a cultura local e fiz novas amizades. Durante esse período vivenciei as alegrias e as dificuldades de se viver em outro país, com outra língua e outra cultura, sem contar a imensa saudade das pessoas queridas que haviam ficado no Brasil.

Quando voltei para o nosso país tinha planos de dar aula de inglês, mas fui chamada para trabalhar na secretaria da Pós-graduação da Faculdade que havia cursado e aceitei o convite. O trabalho na Faculdade me impulsionou a fazer minha primeira pós-graduação, que foi em Gestão Estratégica de Pessoas. Logo recebi algumas propostas para atuar na área de Recursos Humanos em empresas privadas, onde atuei de 2008 a 2015.

Nesse intervalo de tempo eu me casei e ganhei um dos melhores presentes da minha vida que é meu filho Gustavo. Posteriormente, atendendo ao pedido do primogênito, ganhei

meu segundo filho, o Felipe e então tomei coragem para mudar o rumo da minha carreira profissional e resgatar um desejo adormecido a muito tempo, que se remete a minha brincadeira preferida de infância.

Quando criança uma das coisas que eu mais gostava de fazer era dar aula para meus alunos imaginários, minha sala de aula era o corredor entre a casa e o muro, minha lousa era a parede lateral da casa onde eu escrevia com giz coloridos. Tinha até caderneta com nome e sobrenome de todos os alunos imaginários, aos quais eu atribuía presenças e notas e anotava o conteúdo trabalhado. Passava horas e horas brincando de ser professora quase que diariamente e isso me ajudava a absorver os conteúdos escolares, uma vez que eu replicava aquilo que o professor havia ensinado em sala de aula.

Então, em 2017 dei o primeiro passo para minha nova carreira profissional, sendo aceita com muito carinho no mestrado do programa de Pós-graduação em Educação da PUC Campinas. Foi muito desafiador e muito gratificante tudo que vivenciei no mestrado e em especial o tempo que passei com as crianças durante a pesquisa de campo, que foi realizada em uma escola de EI da rede privada. Isso me fez refletir sobre as práticas pedagógicas e me deu ainda mais vontade de aprofundar meus estudos na área da Educação. Sendo assim, em 2020 em paralelo com o Doutorado em Educação, optei por cursar a graduação em Pedagogia para suprir uma lacuna de formação inicial que me incomodava.

A pesquisa de campo desse trabalho foi realizada em uma turma de primeiro ano, no segundo semestre de 2021 juntamente com o meu estágio obrigatório do EF. É incrível como os dois cursos se complementam! No ano de 2022 realizei as entrevistas com os pais e o estágio obrigatório da EI em uma escola da Prefeitura, fiz questão de fazer em uma escola da rede pública porque no mestrado já havia vivenciado a rotina de uma escola particular e queria ter a experiência de estar em uma pública para observar as crianças do último agrupamento, acompanhar suas rotinas e verificar se havia uma preparação para a transição. Sempre que surgia uma oportunidade eu perguntava para as professoras sobre suas dificuldades, principais desafios, projetos e experiências vividas. Novamente, tive a sorte de estar em uma ótima escola e ser bem acolhida por todos.

O que eu não imaginava era o quão desafiador seria esse longo período pandêmico. Além das alterações no cronograma da pesquisa, devido ao fechamento das escolas, o desencadeamento de diversos problemas de saúde que enfrentei durante a execução da tese, tornou a realização desse trabalho uma tarefa extremamente desafiadora, que foi superada, graças ao apoio e incentivo da minha querida orientadora Prof^a Dra Sílvia Rocha, por quem tenho profunda gratidão e admiração.

Introdução

O nosso interesse sobre o tema surgiu do fato de termos vivenciado um momento histórico e inédito, que merecia ser explorado, registrado e divulgado com o intuito de que essa e as futuras gerações possam vivenciar através da leitura desse trabalho como foi a transição ou melhor, como veremos no decorrer dessa pesquisa, as múltiplas transições da EI para o EF durante a pandemia da covid- 19¹. Esta investigação insere-se na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, no âmbito dos estudos do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente.

Com o objetivo de examinar de que modo a relação afeto-cognição foi levada em consideração durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental vivenciada por crianças durante o período da pandemia da covid-19, realizamos uma pesquisa de campo que contou com a participação de 32 crianças matriculadas no primeiro ano do EF no segundo semestre ano de 2021 em uma escola pública municipal, seus familiares e a professora.

Antes de adentrarmos aos procedimentos dessa pesquisa em si, gostaria de apresentar o que dizem os documentos oficiais sobre os modos de funcionamento da Educação nessas duas etapas do ensino. Os documentos da Educação Básica mais recentes destinados à EI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) e ao EF (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e EF de nove anos - Orientações gerais) quando abordam a transição da EI para o EF, apontam para a importância da continuidade de práticas pedagógicas que envolvem a inclusão de atividades diversificadas no EF, em especial para as crianças de 6 anos.

De acordo com as Orientações Gerais para o EF de nove anos escrito antes mesmo de sua implementação:

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar [...] Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. (BRASIL, 2004, p.19)

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no EF [...] a fim de manter os laços sociais e afetivos e as

¹ COVID 19: de acordo com o Ministério da Saúde, a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, descoberto em dezembro de 2019 em Wuhan na China. Em seguida a doença foi disseminada e transmitida pessoa a pessoa rapidamente, atingindo o restante do mundo. A Covid-19 apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves, podendo levar a óbito principalmente idosos e portadores de doenças crônicas.

condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no EF o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. (BRASIL, 2004, p.20)

Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar. (BRASIL, 2004, p. 20)

Se pensarmos no processo de transição levando em consideração os dizeres dos documentos oficiais fica clara a preocupação com a articulação entre as atividades curriculares da EI com as realizadas no EF.

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o EF terá muito a ganhar se absorver da EI a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. (BRASIL, 2013, p.121).

Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o EF não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade. (BRASIL, 2013, p.121).

Nesse sentido, encontram-se tanto nos documentos oficiais quanto em pesquisas científicas, aportes destacando a importância da continuidade do brincar e do uso de materiais diversificados nas atividades do primeiro ano do EF, bem como sugestões de preparo das crianças quando ainda estão na EI e estratégias para seu acolhimento no EF. Essas orientações e cuidados são fundamentais para que o processo de transição transcorra de maneira positiva.

Também é bastante enfatizada a importância de se evitar ao máximo rupturas entre as experiências das crianças na EI e no EF. Essas considerações têm sido ressaltadas através de um vasto conjunto de publicações, de distintas fundamentações teóricas, que apontam para a importância de que as escolas de EF mantenham as brincadeiras infantis como parte importante do cotidiano das crianças e não trabalhem, quase exclusivamente, com atividades de alfabetização e de conhecimentos matemáticos, como costuma acontecer. Argumenta-se, aqui, sobre as possibilidades de diálogo entre os dois segmentos e coloca-se no centro a atividade lúdica como fator fundamental para o processo educativo da infância. Com dizem Bissoli e Aguiar, “as crianças de seis anos, no primeiro ano, continuam a se desenvolver em suas máximas possibilidades quando e porque brincam” (BISSOLI; AGUIAR; 2022, p. 396). A

escuta das opiniões de crianças que vivenciam o encerramento de sua vida pré-escolar e o início da vida no primeiro ano reafirma a importância que para elas têm a presença das brincadeiras: invariavelmente, quando questionadas sobre de que mais gostam nas unidades de EI e/ou de que sentirão mais falta no próximo ano, apontam para as brincadeiras com os amigos, para brinquedos e para os espaços em que esta atividade ocorre com mais frequência. Quando questionadas sobre o que gostariam que tivesse nas escolas de EF, regularmente apontam as mesmas coisas: tempos, espaços e brinquedos para brincar com os seus amigos. (MARTINATI; ROCHA, 2015; QUEIROZ; ROCHA, 2021, por exemplo).

No entanto, há diversos fatores que influenciam a rotina e o planejamento escolar. Com isso, garantir o brincar e realização de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas do EF não é uma tarefa fácil, embora de extrema importância. Rocha e Ribeiro (2017) realizaram uma pesquisa com uma turma de primeiro ano do EF e observaram uma escassa inserção de brincadeiras no cotidiano escolar, visto que, elas ocorrem na maioria das vezes somente na hora do recreio, com predomínio da brincadeira de pega-pega e outras como polícia e ladrão, brincadeiras com as mãos (tipo Adoleta), lutinhas. Na aula de educação física foram observadas atividades como chute ao gol, pular corda, percorrer circuitos, salto em altura, futebol. Enquanto as crianças aguardavam a sua vez para realizar essas atividades foram registrados vários episódios de brincadeiras em pequenos grupos ou individualmente, as quais tinham curta duração e se repetiam com frequência como paradas de mão, estrelas, subir e descer muretas... A professora em alguns momentos reprimia e em outros permitia essas brincadeiras.

Já em sala de aula, segundo Rocha e Ribeiro (2017) a professora agrupou somente duas vezes as carteiras para fazer o uso dos jogos Cilada e Top Letras que não foram efetivamente jogados, pois a professora fez uma adaptação nas regras. “No Top Letras orientou as crianças a escreverem seus nomes e uma palavra que conheciam, encaixando as letras na base. Alguns tentaram escrever, outros se desinteressaram, empilharam as peças, compararam as letras...” (ROCHA e RIBEIRO, 2017, p.250). Com relação às brincadeiras de faz-de-conta, as autoras ressaltam que eram praticamente inexistentes no dia a dia da turma, exceto em episódios de curtíssima duração observados dentro da sala de aula. Um aluno “chuta o estojo que caiu no chão, passando-o entre as pernas da carteira do colega e diz “gooolll” (ROCHA e RIBEIRO, 2017, p.251); duas crianças simulam lutinha com seus lápis; um aluno volta da mesa da professora imitando um robô; outro finge dirigir, andando e correndo pela sala, freando e fazendo curvas...

Esses trechos não esgotam os registros de brincadeiras ocorridas em sala. São, porém, suficientes para ilustrar que se a professora usa os jogos como material didático (como fez com Cilada, Top Letras e Palavras Cruzadas), as crianças fazem o movimento inverso e transformam suas borrachas, seus estojos, seus lápis em objetos lúdicos. Por vezes, buscam cúmplices, com estratégias sagazes — um lápis derrubado no chão, olhar convidativo —, encontram formas de burlar o lema geral de que a sala de aula não é lugar para brincar. Em outras pesquisas, micro episódios de faz de conta bem semelhantes também foram registrados (OLIVEIRA, 2013; AZEVEDO, 2012; MARCONDES, 2012; MARTINATI, 2012; CAMPOS, 2011; NOGUEIRA, 2011; NEVES, 2010), assim como as mesmas reações das professoras diante dessas brincadeiras: sempre que flagradas, as crianças são censuradas, advertidas e algumas vezes punidas. (ROCHA e RIBEIRO, 2017, p.252)

Esses pequenos episódios de brincadeiras embora importantes, não são suficientes para atender à proposta apresentada anteriormente nos documentos oficiais. Ou seja, o que se vê na realidade das escolas está bem longe do que foi proposto para a implementação do EF de nove anos. Começando pela estrutura física, a maioria das escolas não possui instalações adequadas para esse público; a bancada do refeitório geralmente é muito alta, assim como boa parte das torneiras, bebedouros, carteiras, cadeiras, armários. [Veremos que essas condições foram novamente confirmadas na escola onde realizamos a pesquisa de campo desse trabalho]. Infelizmente há ausência de parquinhos ou eles nem sempre estão em condições de uso. Assim como os brinquedos e jogos. Além disso, em muitos casos mesmo possuindo infraestrutura e materiais adequados para a realização de atividades lúdicas e espaço para o brincar, existem restrições quanto ao seu uso por diversas razões, entre elas uma razão cultural: por ser o EF visto como “lugar de aprender a ler e escrever”, inclusive pelos pais que muitas vezes não compreendem a importância que as brincadeiras podem proporcionar ao desenvolvimento infantil. Portanto, não podemos responsabilizar apenas os professores pelo não atendimento às propostas, mas devemos olhar para o sistema como um todo.

Partindo dessas colocações, fomos a campo investigar o processo de transição das crianças da EI para o EF durante um período singular da nossa história, a pandemia da Covid-19. Através da imersão da pesquisadora em sala de aula durante um semestre, observando e participando da rotina da turma do primeiro ano e utilizando-se do jogo “Caminho para a Escola” e da realização de atividades denominadas como “Caixa dos Sentimentos”, os quais serão apresentados posteriormente, foi possível investigar como se deram por parte das crianças os múltiplos processos de transição vivenciados por elas, que não frequentaram o último ano da EI da maneira convencional, ou seja, de uma hora para outra elas foram impedidas de frequentar a escola e tiveram que ficar isoladas em casa; não tiveram a oportunidade de se despedir da professora, dos colegas e do lugar que passaram boa parte da infância; iniciaram sua

vida escolar no EF também de maneira remota; passaram pela modalidade de ensino híbrido, voltando (ou não) a frequentar a escola em meio a várias restrições e protocolos sanitários e depois vivenciarem o retorno das aulas presenciais obrigatórias com todos os colegas presentes em sala de aula. Na intenção de analisar diferentes perspectivas sobre esse período singular, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a professora durante a estadia em campo e com os pais no início do ano seguinte.

No intuito de promover uma melhor compreensão desse extenso período abarcado pela pesquisa, as análises foram divididas em três eixos, sendo eles: **(i)** principais desafios vivenciados durante a suspensão das aulas presenciais, que englobam a EI e o primeiro ano do EF **(ii)** o processo de transição e a volta às aulas presenciais, que contemplam as expectativas para o retorno e o retorno às aulas presenciais: primeiros passos num ambiente desconhecido. **(iii)** as amizades no ambiente escolar. Para fundamentar as nossas análises recorreremos aos estudos ancorados na teoria histórico-cultural, sobre o desenvolvimento infantil, envolvendo o conceito de periodização formulado por Leontiev e apresentado no capítulo 1; a unidade afetivo-cognitiva, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o conceito de vivência que serão explorados no capítulo 2. Além disso, no capítulo 3, apresentamos um levantamento histórico sobre o período pandêmico, com o intuito de levar o leitor a reviver esse período único e tão conturbado da nossa história.

Capítulo 1 O desenvolvimento infantil e o início da vida escolar.

Nesse capítulo, abordaremos a constituição do desenvolvimento humano de acordo com os pressupostos da THC, ressaltando a importância das relações sociais e da apropriação da cultura nesse processo. Falaremos do esquema de periodização do desenvolvimento infantil proposto com base nessa concepção teórica, dando ênfase à idade pré-escolar e à idade escolar.

Os seres humanos nascem em meio a toda uma complexidade cultural que constitui direta e indiretamente o seu desenvolvimento, desde o nascimento até o fim da vida. Para Vigotski e Luria (1996) é necessário considerar-se o vínculo entre criança e sociedade e o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais em um determinado momento histórico, na investigação do processo de desenvolvimento infantil. Para que uma criança se torne um ser humanizado, a apropriação da cultura, acumulada ao longo das gerações é essencial. O ser humano não nasce humano, torna-se humano através da internalização das significações construídas pelas relações sociais; ou seja, na ausência do outro, o homem não se constrói homem. O outro nesse caso, pode configurar-se tanto na figura dos pares (mais novos, coetâneos ou mais velhos) quanto na do professor ou dos demais adultos com os quais convive. A mediação de instrumentos técnicos² e semióticos (linguagem, literatura, vídeos, cantigas e tantos outros que se encontram no contexto de que cada um faz parte) também constitui aspecto central no processo de desenvolvimento cultural dos indivíduos. O contato das crianças com os signos e com a mediação sistemática e intencional do adulto vai transformando as funções psíquicas, possibilitando que as pessoas tenham cada vez mais consciência e controle sobre elas.

Leontiev (2004) ressalta que o indivíduo aprende a ser “homem”, através da função da educação de transmitir a cultura acumulada, histórica e socialmente, de geração para geração. Isso é possível na medida em que o sujeito se torna capaz de apreender a cultura humana, apropriando-se de conceitos cotidianos e, principalmente, dos conceitos científicos, sendo a escola, na nossa cultura, o lugar mais propício para isso. Vale ressaltar que, embora as crianças aprendam muitas coisas antes de entrar na escola e sigam aprendendo nas relações cotidianas

² Por instrumento técnico entende-se todo artefato criado pelo homem como meio de agir sobre o mundo natural para transformá-lo. O uso de instrumentos técnicos na atividade humana vai acompanhado, em princípio, do uso simultâneo de instrumentos simbólicos (como ideias) que conferem ao produto dessa atividade uma significação. (PINO, 2003, p. 287).

extraescolares, as atividades que a escola propõe, partindo de uma intencionalidade e almejando o alcance de determinadas conquistas, são cruciais no desenvolvimento do psiquismo, ou seja, a escolarização induz mudanças especiais e promove o desenvolvimento de forma singular.

Essas mudanças no psiquismo estão relacionadas a transformações na atividade-guia, também chamada de atividade principal ou atividade dominante³. Pereira, Magalhães e Pasqualini (2020) sintetizam que a atividade-guia

é a atividade que promove o desenvolvimento da maneira mais importante em um determinado período da vida por três razões: i) dentro da atividade-guia surgem outros tipos de atividade que se diferenciam dela; ii) ela permite a formação ou reorganização de processos psíquicos particulares, o que não significa que tal fato só ocorra durante a atividade-guia; iii) dela dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil em um certo período (p. 356).

No esquema de periodização do desenvolvimento infantil proposto pela perspectiva Histórico-cultural argumenta-se que no primeiro ano de vida a comunicação emocional direta (o choro, o sorriso e o balbucio) é a atividade-guia. Nessa atividade se formam capacidades no âmbito cognitivo e afetivo do bebê e ao lado dela temos a exploração de objetos, sendo esta uma outra atividade através da qual se formam as habilidades sensório-motoras de orientação e manipulação; neste período, todas as aquisições da criança aparecem sob a influência imediata dos adultos.

No segundo ano de vida, destaca-se a atividade objetual manipulatória, construindo-se, progressivamente, o domínio das operações objetais-instrumentais e o desenvolvimento da chamada inteligência prática. Com o surgimento da fala, mudam as formas de comunicação da criança com os adultos. Através dessa relação, ela passa a perceber os objetos para além das propriedades físicas aparentes, começando a se relacionar com eles como elementos da cultura, passando a nomeá-los e descobrindo/apropriando-se dos modos de uso socialmente determinados.

A idade pré-escolar, correspondente ao período que vai dos 3 aos 6 anos aproximadamente, é marcada pela atividade-guia das brincadeiras de faz-de-conta, como veremos a seguir.

³ Há grande variação nas formas para designar este conceito. Prestes (2012) apresenta uma discussão sobre essa terminologia e propõe o termo atividade-guia, que é o que adotaremos no presente trabalho.

1.1 Da brincadeira de faz-de-conta para o estudo

Na idade pré-escolar, a atividade principal é o jogo de faz-de-conta, também chamado de jogo protagonizado, jogo simbólico ou jogo de papéis; o papel que a criança assume na brincadeira requalifica as ações e os significados dos objetos com que opera, promovendo a ação lúdica protagonizada que atinge seu auge na segunda metade da idade pré-escolar. De acordo com Elkonin (1998) na primeira fase de formação da atividade lúdica que vai dos 3 aos 5 anos aproximadamente, o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetais, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; já na segunda fase que compreende o período dos 5 aos 7 anos aproximadamente, as relações sociais/reais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade ganham destaque. Assim, “fazer comidinha” e “alimentar o bebê” são ações representativas destas duas formas de brincadeiras e trazem contribuições de distintas naturezas para o desenvolvimento infantil.

Vigotski (1994) ressalta que o brincar e, em especial, o jogo de faz-de-conta, é decisivo no desenvolvimento dos processos psicológicos mais importantes da infância com especial ênfase para a capacidade de operar no campo simbólico, a independência do campo perceptual imediato, a apropriação de formas culturais de relações e ações sobre o mundo e a imaginação das crianças de 2 a 6 anos.

Elkonin (1998) agrega importantes contribuições para a compreensão da constituição e desenvolvimento do brincar ao trazer estudos antropológicos mostrando a historicidade dos jogos de faz-de-conta e ao ressaltar o papel dos adultos/educadores para o surgimento e o desenvolvimento da capacidade de brincar de faz-de-conta das crianças. “Ao representar um papel na brincadeira, a criança submete seus próprios desejos e ações às necessidades impostas pelo papel” (PASQUALINI, 2014, p. 98). O que importa para a criança não é o resultado obtido, mas sim a realização da ação dentro de seu contexto social. Ou seja, quando ela brinca de médico por exemplo, o objetivo não é encontrar a cura para o colega, mas sentir-se importante com o papel que o médico representa para a sociedade, assim como a possibilidade de ser mãe, de ser um professor e vários outros papéis que o adulto realiza e que as crianças integram em suas brincadeiras.

Elkonin (1998) destaca que uma das contribuições dos jogos de faz-de-conta é que nesta atividade a criança dá importantes passos na formação de sua capacidade de autorregulação da conduta. Isso se dá porque nas brincadeiras deste tipo a criança começa a orientar-se por regras que precisa seguir para o desempenho de papéis, no uso de objetos substitutivos, no desenvolvimento de temáticas que eleger para representar. Ao contrário do que se pensa, nas

brincadeiras nem tudo pode ser tudo e, por exemplo, para desempenhar o papel de professora, a criança não pode agir aleatoriamente; ao contrário, deve seguir a lógica que rege o que faz uma professora: dar tarefas, ensinar, corrigir as produções de seus alunos... No papel de professora, não cabe à protagonista lavar louças ou fazer compras. Com isso, para representar suficientemente bem um papel, a criança deve controlar outras ações que porventura gostaria também de experimentar. Como dizem Abrantes e Eidt (2019), o jogo possibilita a “superação das ações espontâneas e imediatas, reguladas por estímulos externos, pelas condutas mediadas por regras internas da brincadeira, determinando uma conquista fundamental da consciência” (p. 23). Através do jogo de faz-de-conta as crianças reconstróem os papéis sociais e começam “a desenvolver o autocontrole da conduta, uma vez que existem regras sociais a serem seguidas na interpretação desses personagens” Martins e Facci (2020, n.p.). Cabe à escola organizar e ampliar ao máximo esse contato da criança com a realidade social, de modo que os conhecimentos que vai adquirindo sirvam de matéria-prima para suas criações no jogo.

Ao final da idade pré-escolar, vai ocorrendo o esgotamento da atividade de jogo de faz-de-conta como fonte de neoformações psíquicas e de interesse das crianças; ao mesmo tempo, viabiliza-se a consolidação das conquistas que as prepararam para a atividade de estudo. Para Bozhovich (2023) a crise dos 7 anos aparece quando é mobilizado, no pré-escolar, em decorrência da situação social de desenvolvimento, o interesse pelo estudo, pelo conhecimento da ciência, pela leitura e escrita, pois a pré-escola já não o satisfaz. A transição de uma atividade para outra significa a ampliação dos conhecimentos da criança, sendo esse um período rico, que representa uma conquista no desenvolvimento do psiquismo e gera uma modificação da estrutura geral da consciência que serve como base para o novo período.

A crise dos sete anos, marca a passagem do período pré-escolar para o escolar, tendo como principal característica, segundo Vigotski (2006) o início da diferenciação entre o aspecto interior e exterior da personalidade. A criança vai perdendo sua espontaneidade à medida que vai incorporando o fator intelectual à sua vivência, os conhecimentos escolares promovem o autocontrole, a tomada de consciência, a formação de conceitos, contribuindo para a superação das funções elementares em direção às superiores. Há, portanto uma alternância entre estabilidade e crise, e ora temos um desenvolvimento mais estável, ora um mais crítico.

Mas como ocorre este deslocamento de uma atividade-guia por outra? Como o estudo vai ocupando este lugar central no processo de desenvolvimento e dando origem às neoformações do período seguinte? Considerando o que já apontamos sobre a necessidade de não abstrair a sucessão de atividades-guia da vida concreta, o que podemos apontar como trabalho pedagógico que se vincula com esta importante transformação?

Existem, múltiplas vias quanto à organização do cotidiano educacional como fonte de instalação e estabilização da nova atividade-guia (o estudo), sem a necessidade de excluir a atividade anterior (a brincadeira). As primeiras referem-se a ações que podem ser realizadas já na EI.

Alguns autores têm apontado para a relação “genética” entre brincar e estudar e proposto formas de intervenção dos professores nas brincadeiras de faz-de-conta, segundo eles, potentes para criar lastros entre as duas atividades. O estudo destas propostas nos permite organizá-las em dois tipos, apresentadas e comentadas a seguir.

Parece não haver riscos em dizer que Elkonin (1998) foi pioneiro ao nos ensinar que o desenvolvimento da brincadeira requer ações educativas intencionais que promovam o surgimento e direcionamento dessa atividade. O brincar de faz-de-conta não é inato e não decorre de fatores meramente maturacionais. Argumenta o autor que não se trata apenas de garantir tempo, espaço e brinquedos; o papel do professor pode/deve abarcar ações no plano interno das brincadeiras, intervindo nas ações fictícias, no uso de objetos substitutivos, na inclusão de papéis, em transformações das relações entre eles e nas temáticas representadas, dentre outras possibilidades.

Uma outra forma de desenvolver as brincadeiras proposta por Elkonin (1998) é, digamos, externa ao ato de brincar propriamente dito. Considerando que no faz-de-conta as crianças representam esferas da atividade humana (em especial do mundo laboral) e os modos de relações dos adultos (embora não só), o professor pode organizar atividades que aprofundem os conhecimentos das crianças sobre as temáticas que têm atraído a atenção. Por exemplo, observando que grupos têm brincado de padaria/doceria, pode organizar uma visita a um ou mais estabelecimentos deste tipo, chamar a atenção para os diversos papéis que se integram no espaço visível (atendente, caixa, chapeiro, clientela) e no espaço interno (quem faz os doces e pães, assa, embala ou entrega no balcão, etc), para os objetos de trabalho próprios deste comércio, para as relações entre as pessoas. Essas incursões no contexto.

Existem, portanto, distintos modos da atuação docente que contribuem para tornar as brincadeiras mais desenvolvidas e complexas. Claramente estas intervenções não podem ser padronizadas e não existe um roteiro pré-formatado para sua execução. Elas precisam ser construídas a partir da observação atenta sobre como, com quem, com o que e de quê os alunos brincam; sobre o que falam, como organizam o enredo, como fazem a distribuição dos papéis. Magalhães, Lazaretti e Carbonieri (2023), partindo das afirmações de Lazaretti e Saccomani (2021), dizem que os professores podem

compartilhar do tema da brincadeira, assumindo um papel e provocando argumentos; elaborar perguntas e ideias que complexificam o enredo e o conteúdo de modo a enriquecer o repertório das vivências da criança em relação aos temas da brincadeira; propor situações de enredos a partir de um conteúdo, instigando o interesse para a compreensão de novos fenômenos, objetos e práticas sociais (MAGALHAES; LAZARETTI; CARBONIERI, 2023, p.86-87).

O enriquecimento/desenvolvimento das brincadeiras implica o enriquecimento/desenvolvimento da autorregulação, do descentramento cognitivo e social, da tomada de consciência de si e do mundo das relações sociais; implica, também, aprimoramento da atenção, memória e consciência sobre as ações que precisam ser feitas para realizar algo com êxito. Sendo assim, não é difícil vislumbrar as contribuições que o brincar traz para o estudo, dado que estes avanços serão cruciais para o estabelecimento da nova atividades-guia.

Entretanto, para alguns autores estas contribuições não são suficientes para explicar a sucessão de atividades. Veresov (2006), referindo-se às suas próprias pesquisas sobre o surgimento da atividade de estudo e das pré-condições para tal, argumenta que uma nova atividade-guia não surge diretamente com base na antiga atividade principal. Afirma o autor que a atividade de estudo, por exemplo, não surge diretamente da atividade lúdica e sim de toda a situação social de desenvolvimento do pré-escolar. Por mais que a atividade lúdica possa ter se desenvolvido, por si mesma é incapaz de se transformar em atividade de estudo.

O autor posiciona-se, portanto, contrário àquilo que quase consensualmente se admite nos estudos filiados à teoria histórico-cultural sobre a relação genética entre as duas atividades-guia em foco. Para Veresov (2006) as pré-condições para o surgimento da atividade de estudo não são de maneira alguma formadas exclusivamente dentro da atividade lúdica. Além disso, ele pondera que, na idade escolar, o estudo (como a nova atividade-guia correspondente a esta idade) não simplesmente substitui a brincadeira (já que a antiga atividade principal não corresponde mais a esta idade) – pois a criança do EF não deixa de jogar.

Argumenta o autor que no período pré-escolar, outras atividades – compondo linhas acessórias de desenvolvimento - também têm relevância e são necessárias para transformações das funções psíquicas superiores, inclusive da imaginação. Destacam-se o desenho, colagem, construção, modelagem, pintura, criação de instrumentos musicais com sucatas, recorte. Estas atividades têm estrutura diferente das brincadeiras de faz-de-conta, pois, ao brincar as crianças se motivam pelo processo e não pelo resultado; já ao desenhar, modelar, construir algo etc., as crianças visam um produto, têm motivação produtiva.

Nos trabalhos de autores fundamentados na teoria histórico-cultural são apontadas duas formas distintas de inserir estas atividades das linhas acessórias no cotidiano educacional. A

primeira refere-se às atividades em si e à importância de que sejam orientadas por um objetivo que “direciona a atitude da criança em face a essa produção” [...] mobiliza[ndo] “o pensar, planejar, imaginar e agir, orientada por uma finalidade” [e evitando] a “(re)produção de tarefas estereotipadas e muitas vezes sem sentido para as crianças” (MAGALHÃES; LAZARETTI; CARBONIERI, 2023, p.88-89). A segunda forma é de produzi-las a serviço do enriquecimento das brincadeiras de faz-de-conta. Tendo em mente a brincadeira de padaria/doceria mencionada, em outros momentos da rotina a professora pode, por exemplo, criar um ateliê de produção de produtos com massinha de modelar ou argila (pães, doces, brigadeiros etc.), outro com produção de cardápios com figuras recortadas e coladas, outro com produção de uma caixa-registradora com sucata e assim por diante. Em um ou outro procedimento, está em jogo o “processo de começar a tomar consciência dos fins das ações (para que) e motivo da atividade (por que), fundamental na idade pré-escolar e a base para a fase escolar” (LAZARETTI, 2017, p. 137).

Assim, as linhas acessórias, juntamente com as brincadeiras na EI, são uma importante oportunidade para que as crianças percebam caminhos para aprenderem novas habilidades e conhecimentos.

Essa tomada de consciência, que enseja neoformações, o desenvolvimento cultural e o controle da conduta interconectadas, pressupõe a mediação de adultos, levando a criança, como mensura Elkonin (1969), à tendência a incorporar tipos mais sérios de atividades e o princípio de um novo período de desenvolvimento. (FARIA; LEONARDO; ROSSATO, 2017, p.129)

Para nós, é de extrema relevância ressaltar que estas articulações das brincadeiras com outras atividades, assim como as sugestões de participação de professores em episódios lúdicos

não visam didatizar a brincadeira de papéis sociais, retirando-a do seu foco principal – a representação social das relações humanas. Ao contrário, a situação imaginária [precisa ser] preservada, explorada, vivenciada pelas crianças e professora. O que estamos propondo são possíveis desdobramentos da brincadeira e as possibilidades de incluir as atividades produtivas como uma linha acessória do desenvolvimento da criança e fundamental para promover outras capacidades, sem correr o risco de utilizar atividades prontas e estereotipadas, sem sentido para o grupo de crianças envolvido. (MAGALHÃES; LAZARETTI; CARBONIERI, 2023)

A esta questão, Magalhães, Lazaretti e Carbonieri (2023) incluem advertência de que a intervenção/participação do professor nas brincadeiras de faz-de-conta não deve implicar a supressão do caráter independente e criativo desta atividade; antes, deve representar um incentivo, enriquecimento, ampliação e coconstrução de enredos junto com os educandos.

E registramos mais um alerta: realçar a importância de atividades que contribuam para o aumento de capacidades relevantes ao enfrentamento dos novos desafios que estão na iminência de serem apresentados para as crianças não deve ser entendido nunca como defesa do trabalho com capacidades isoladas como coordenação motora, discriminação visual, discriminação auditiva, consideradas em alguns casos, erroneamente, como pré-requisitos para o ingresso no EF. Também não pode servir como justificativa para a inclusão de atividades descontextualizadas, mecânicas, pouco significativas para as crianças da EI, com finalidade de mero treino de habilidades psicomotoras, tão ao gosto das concepções compensatória e/ou preparatória. O alerta é necessário porque, apesar de tantas e tão antigas críticas, essas concepções ainda seguem vivas e bastante presentes nas unidades e redes educacionais. Prestar atenção, observar, escutar, lembrar, autorregular-se, compreender e seguir instruções, fazer planos e avaliar sua execução, controlar, voluntariamente, a própria conduta deve ser fruto da imersão das crianças em atividades significativas, envolventes, ricas e planejadas coletivamente e sob orientação intencional dos professores, de forma atenta aos interesses dos grupos.

Em síntese, a capacidade de autorregulação desenvolvida no faz-de-conta é um dos fios de articulação entre as duas atividades-guia em foco. Mas temos autores que acrescentam outros fios, destacando as articulações de linhas acessórias na/para a atividade de estudo. Assim, as funções psíquicas fundamentais para a atividade de estudo vão, paulatinamente, sendo conquistadas na própria atividade de brincar **e em outras atividades também frequentes nos contextos da EI**. Nessas condições, “linhas acessórias [...] vão se tornando cada vez mais complexas, potencializando as funções psicológicas superiores, gerando novas necessidades, entre elas saber o que o adulto sabe, típico do próximo período” (SCHERER et al, 2023, p. 105).

É nos contextos destas considerações que Veresov (2006) afirma que o conceito de atividade-guia precisa ser aprimorado e argumenta que o próprio Elkonin (1975) fazia algumas ressalvas com relação a esse conceito. É importante considerar que uma atividade-guia é **uma** atividade **dentro de um sistema estruturado de várias atividades** interligadas. A transição de uma atividade para outra é um dos aspectos da transição de um **sistema de atividades** para outro, isto é, um aspecto do desenvolvimento deste mesmo sistema de atividades. Todos os períodos são formados por um sistema de vários tipos de atividades, cada uma das quais desempenhando sua própria função. É necessário olhar para a conexão interna entre elas e as transições de uma atividade para outra. Na nova situação social de desenvolvimento implicada na atividade de estudo a brincadeira também tem um lugar. A brincadeira passa o “bastão” para a atividade de estudo, cedendo-lhe a posição de liderança dentre as atividades, mas não o faz

diretamente e não necessariamente sai do campo da situação social de desenvolvimento de maneira definitiva.

A criança não deixa de querer brincar/jogar. A escuta das opiniões de crianças que vivenciam o encerramento de sua vida pré-escolar e o início da vida no primeiro ano reafirma a importância que para elas têm a presença das brincadeiras: invariavelmente, quando questionadas sobre de que mais gostam nas unidades de EI e/ou de que sentirão mais falta no próximo ano, apontam para as brincadeiras com os amigos, para brinquedos e para os espaços em que esta atividade ocorre com mais frequência. Quando questionadas sobre o que gostariam que tivesse nas escolas de EF, regularmente indicam as mesmas coisas: tempos, espaços e brinquedos para brincar com os seus amigos. (MARTINATI; ROCHA, 2015; QUEIROZ; ROCHA, 2021, por exemplo).

Mas, as crianças em geral, estão cientes e sensíveis ao prestígio e as obrigações oriundas ao início da escolarização no EF. Criar o desejo, por parte da criança, de se apropriar de conhecimentos mais elaborados sobre o mundo, mostrar a ela como essa apropriação se dá pelo estudo que oportuniza o acesso aos conceitos científicos, mas que exige um conjunto de disposições diferentes das exigidas nas brincadeiras é um dos grandes desafios postos aos professores no processo de escolarização.

Tendo examinado as múltiplas possibilidades de criar um terreno favorável para a atividade de estudo, faremos algumas reflexões sobre estes desafios e as contribuições desta atividade para o desenvolvimento humano.

1.2 O estudo como atividade-guia

Iniciaremos com algumas palavras sobre a importância da nova atividade-guia: o estudo, atividade típica do EF, destacada por importantes autores da teoria histórico-cultural. Segundo Elkonin (1987, p. 119), da atividade de estudo decorre “[...] uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança”. Considerando-se o compromisso que o ensino escolar deve ter com garantir acesso e apropriação dos estudantes aos conhecimentos dos campos das ciências, das artes e da filosofia, não é difícil vislumbrar os efeitos que o ingresso na escola traz para os modos de as crianças compreenderem o mundo. Faria et al (2014, p.132) fundamentadas em Davidov (1988) afirmam que: “O estudo permite o desprendimento dos limites da vida cotidiana, o que faz ir além das impressões imediatas”.

Mas é necessário um intenso e sistemático trabalho pedagógico para a construção da motivação para a atividade de estudo. Conforme Facci (2004), um importante desafio para os professores

[...] consiste em saber o quanto o interesse está orientado para o próprio objeto de estudo e não relacionado a influências externas a ele como prêmios, castigos, medos, desejo de agradar, etc. Cabe ao professor interferir, ativamente, nos processos de desenvolvimento dos interesses dos alunos. (FACCI, 2004, p. 176)

Pasqualini (2014) apoiada em Davydov (2008) aponta que nessa época a criança ainda não tem consciência da importância da necessidade de se apropriar de determinado conhecimento teórico e que essa necessidade vai sendo construída pelo próprio processo de escolarização; ou seja, ela não é um pré-requisito para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

De acordo com Martins e Facci (2020) a preparação das crianças para a atividade de estudo exige a proposição de atividades cognitivas complexas que estejam no nível de desenvolvimento iminente dos educandos, ou seja, que eles sejam capazes de realizar com a ajuda de outra criança mais experiente ou de um adulto, sendo este um processo que exige uma organização pedagógica. É preciso criar condições de convencimento por parte das crianças de que elas são capazes de realizar as tarefas propostas, embora nem sempre com facilidade e nem sempre com total autonomia e independência.

Leontiev (2017) vai na mesma direção, afirmando que é preciso criar na criança o **interesse por aprender**. Para tal, um bom ponto de partida é conhecer os interesses que os alunos já têm e incorporá-los nas atividades de estudo, ampliando e aprofundando conhecimentos relativos a eles. Mas também é muito importante e apropriado trabalhar com os alunos na construção de novos interesses.

O ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental **pode**, portanto, **representar um momento de viragem na vida da criança, a depender da organização do ensino**, pois sua percepção de mundo amplia-se significativamente em função do processo de assimilação das formas mais elaboradas de conhecimento científico, filosófico e artístico. A relação do escolar com o mundo passa a ser mediada por esses conhecimentos, provocando uma mudança na forma como ele se relaciona com a realidade e consigo mesmo. (ABRANTES; EIDT, 2019, p. 27, ênfase nossa)

Segundo Davidov (2019), um outro aspecto importante é que o professor deve detalhar as ações de estudo, apontando para a criança o que deve ser feito e por que deve ser feito; ou seja, o professor precisa criar condições para que o aprendizado ocorra de maneira significativa. Quanto mais claro estiverem o objetivo da atividade e a sua relevância social, tanto mais motivação e interesse podem experimentar as crianças. Entretanto, nem sempre esta demanda está clara para os professores. Apenas como um exemplo, numa pesquisa realizada por Faria,

Leonardo e Rossato (2017) em turmas de primeiros e segundos anos de duas escolas (uma pública e outra privada) as autoras registraram que

em nenhuma das observações identificamos que as professoras de ambas as escolas e turmas justificassem a importância da escrita para a aprendizagem das crianças, tornando a prática realizada sem sentido. Ou seja, contribuíam para manter essa percepção das crianças de que era uma atividade ‘desconfortável’ e desconexa das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de sua compreensão da realidade (p.127).

Precisamos realçar que o interesse mencionado pelos autores como fator decisivo para o desenvolvimento não é apenas cognitivo; os afetos têm radical participação no processo de aprendizagem, sendo muito importante construirmos uma visão integral do sujeito, tal como destacam Monteiro e Rossler (2020) superando a clássica visão dualista entre afeto e cognição ou razão e emoção e compreendendo esses processos de forma integrada e como parte essencial da capacidade humana de compreender e atuar na realidade.

Entre a criança que quer brincar para fazer o que os adultos fazem e a criança que quer estudar para saber o que os adultos sabem muitos passos tem que ser dados. Certamente está em jogo aqui um choque entre papéis, já que na nossa sociedade o acesso ao EF é atrelado a uma série de dispositivos sinalizadores de que, a partir de agora, nos contextos escolares, as crianças ocupam a posição de alunos, em relação a quem são definidas novas expectativas e apresentadas novas exigências e deveres. Martins e Facci (2020) fundamentadas em Elkonin, dizem que as crianças não só têm total noção sobre essa mudança de posição das relações sociais, como, na imensa maioria das vezes, a desejam. Entretanto, muitas vezes estão atraídas por fatores externos, como o tamanho da escola, espaço disponibilizado, a quantidade de crianças e não propriamente às possibilidades de estudo e aprendizagens.

Para Martins e Facci (2020) partindo das afirmações de Davidov (2003) e Bozhovic (2003), no início da vida escolar é necessário pensar em atividades que desenvolvam o interesse pelo estudo e pela ciência, mas, que ao mesmo tempo não sejam vistas como uma obrigação para a criança; ou seja, faz-se necessário que o processo de estudo seja significativo e interessante para que a criança possa adquirir os conhecimentos e se apropriar deles. A constituição de cada sujeito como aluno (no melhor sentido que esta palavra pode ter) “requer práxis pedagógica planejada, com investimentos na construção de currículos que propiciem o ensino desenvolvente, que rompe com o espontaneísmo e com as ações improvisadas e assistemáticas” conforme afirma Martins (2018. p. 96).

Voltando para o conceito de crise, para Martins e Facci (2020, n.p.) “as crises estão sempre associadas com alguma mudança de etapa e indicam uma necessidade interior própria”,

[...] “sendo elas inevitáveis se levarmos em consideração a interpretação clássica de que elas são causadas pelas características interiores da criança em maturação e pelas contradições que surgem entre a criança e o ambiente” (idem, n.p.). Mas, elas podem ser amenizadas quando há um processo de transição bem conduzido, orientado e acompanhado pelos professores para que não haja uma ruptura e sim vias de superação e de desenvolvimento.

Um fato é claro para quem acompanha o percurso das crianças no sistema educacional: o ingresso na escola coloca as crianças num novo lugar social e elas reconhecem isso; costumam identificar que a partir de então novas expectativas sociais serão dirigidas a elas e que passarão a participar de uma das atividades mais valorizadas pela sociedade: o estudo. Conforme já afirmava Vigotskii (1988) a entrada no primeiro ano pode provocar transformações radicais na personalidade infantil.

Mukhina (1996) ressalta que a maioria das crianças deseja entrar na escola, mas em alguns casos, a representação daquilo em que consiste essa entrada não é suficientemente clara. Ainda assim, podemos dizer que “o ingresso na escola representa uma virada na vida da criança, que muda toda sua forma de existência, situa-a numa nova posição social e lhe possibilita novas relações com o adulto e com seus coetâneos”. (MUKHINA, 1996, p. 297).

Em pesquisa em que se perguntou para as crianças o que fariam se pudessem escolher, todas responderam que preferiam ir para o EF, porque na EI “aprendem coisas de criancinhas”, “porque já não são mais bebês”. (MARTINATI; ROCHA, 2015). Sentem-se orgulhosas de sua nova posição social. Demonstrem, claramente, que objetos tipicamente escolares como estojo, mochila, cadernos que acompanham a entrada na escola costumam ser bastante valorizados e percebidos como símbolos da importância do momento. Conforme ressalta Elkonin, já na idade pré-escolar “se forma en el pequeño la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye el principal momento en su preparación para el aprendizaje escolar” (ELKONIN, 1987, p. 118). Mas também experienciam perdas, conforme já mencionamos. A transição é, assim, marcada por conflitos, luta entre desejos, contradições. Afinal,

ao deixar o jardim de infância⁴, a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual. A contrapor a estas perdas, ganha expectativas sobre o que a transição lhe pode proporcionar. (SIM-SIM, 2010, p. 111).

⁴ O uso da expressão jardim de infância deve-se ao fato de a autora do texto do qual advém a citação referir-se ao sistema educacional de Portugal.

Ao nos dedicamos nesse capítulo à questão do desenvolvimento infantil, através do conceito de periodização, com foco nos períodos pré-escolar e escolar, notamos uma ausência de menções a questões e relações afetivas dentro dos trabalhos apresentados. Esta percepção acompanha Monteiro e Rossler (2020) que apontam para a escassez de estudos acerca da unidade afetivo-cognitiva⁵ a partir da THC e a observância de que há uma predominância de visões dualistas acerca da razão e da emoção nos estudos psicológicos. No entanto, o período de transição é marcado por fortes relações entre emoção e cognição, sobre as quais trataremos de modo mais aprofundado no próximo capítulo.

⁵ No âmbito da teoria histórico-cultural, a expressão unidade afetivo-cognitiva vem sendo utilizada para expressar a relação entre razão e emoção.

Capítulo 2 A unidade afetivo-cognitiva e a dimensão afetiva no/do processo de escolarização.

Nesse capítulo, nos dedicaremos ao estudo da relação entre afeto e cognição, levando em consideração a importância dessa relação para o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, abordaremos o conceito de vivência que nos ajuda a compreender a complexidade do processo de desenvolvimento e a singularidade de cada ser humano.

De acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural o desenvolvimento humano acontece através das interações sociais entre pessoas, as quais trocam experiências e vão construindo novos conhecimentos. De acordo com Vigotski (1994), a criança precisa ter acesso aos bens culturais e aos materiais necessários para a existência humana para que ela seja considerada um ser cultural e isso depende da mediação de outras pessoas; ou seja, a relação do sujeito com o mundo, se dá através da mediação de outros sujeitos: “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VIGOTSKI,1994, p. 33).

Para Leontiev (2004) o desenvolvimento mental da criança diverge dos outros animais, principalmente, em razão da presença do processo de apropriação das experiências das gerações anteriores e de uma história social, ou seja, o processo de hominização se dá quando o sujeito, vivendo em comunidade, submete-se aos seus valores sócio-históricos. A partir do momento em que os seres humanos produzem e se utilizam das ferramentas e signos com os quais alteram e dominam a natureza externa e a sua própria natureza, no domínio filogenético. Concomitante à produção de instrumentos e signos, produz-se o homem cultural. No âmbito ontogenético, é necessário um complexo trabalho educativo (embora muitas vezes sutil, microscópico) para que esta humanização se concretize. Podemos dizer que a principal conquista de cada sujeito é a transformação de suas funções psíquicas imediatas, constituídas biologicamente em funções culturalizadas – pensamento verbal, memória lógica, atenção voluntária, imaginação, emoções e sentimentos.

Vigotski (1995) distingue o que são funções psíquicas elementares/imediatas e superiores/culturalizadas/mediadas e produz elaborações sobre as relações entre elas. O autor definiu como funções psíquicas elementares todas aquelas possíveis pelas características de cada espécie e controladas pelos estímulos do meio ambiente, que promovem reações espontâneas, involuntárias; e definiu como funções psíquicas superiores as controladas pelos signos, de forma consciente, voluntária. As funções inferiores são resultantes de características biológicas de cada espécie. As funções psíquicas superiores são resultantes da apropriação do

uso de signos como meio de conscientização e regulação de seu funcionamento, o que, certamente, não se dá fora das relações sociais, da intervenção educativa dos mais experientes em direção aos ingressantes na sociedade e cultura. Diz o autor:

Chamamos signos aos dispositivos artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação, agregando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá, habitualmente, a essa palavra. De acordo com essa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. (VIGOTSKI, 1995, p. 83)

Segundo o autor, com a inserção dos signos, as reações antes imediatas e diretas convertem-se em reações mediadas. Os signos se estabelecem como auxiliares externos e internos que atuam como mediadores das ações psicológicas do homem, permitindo que ele possa retratar mentalmente objetos e situações da realidade, esse processo de apropriação ocorre através das interações sociais. Sendo assim, na inexistência de um sistema de signos, a comunicação torna-se primitiva e limitada.

Para Vigotski (1995), o uso de signos viabiliza a reconstrução e ampliação da estrutura natural e primitiva das funções psíquicas, possibilitando ao homem romper com as barreiras do sistema orgânico e tornar seus comportamentos conscientes e planejados, rumo a estruturas mais complexas. Essas transformações segundo o autor, extrapolam o âmbito específico de cada função, promovendo não apenas transformações intrafuncionais, isto é, a simples conversão de uma função primitiva em uma função superior, mas promovem a modificação do conjunto de funções do qual fazem parte, modificando o psiquismo como um todo.

As funções mentais superiores não são simples transposições no plano pessoal das relações sociais, mas a conversão no plano da pessoa, da significação que têm para ela essas relações, com as posições que nelas ocupa e os papéis ou funções que delas decorrem e se concretizam nas práticas sociais em que está inserida. (PINO, 2005, p.107)

É no contexto das elaborações teóricas sobre a constituição das funções psíquicas mediadas que Vigotski elabora o que veio a ser conhecido como Lei Geral Genética do Desenvolvimento Humano. Trata-se de esclarecer que toda função psíquica aparece duas vezes na trajetória de desenvolvimento humano: primeiramente na esfera interpsicológica, ou seja, nas relações entre sujeitos e, somente como consequência de inúmeras e sistemáticas experiências, aparecem na esfera intrapsicológica, ou seja, no plano interno intrapsíquico de cada pessoa. Não nascemos com as funções psíquicas superiores. Elas são uma conquista resultante das relações sociais. Nas palavras de Oliveira (1992) encontramos uma bela síntese deste processo:

A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas (OLIVEIRA, 1992, p. 80).

A partir dessas definições, podemos argumentar que as funções psíquicas superiores são a conversão ou a internalização (as duas formas são utilizadas por autores fundamentados na teoria histórico-cultural) no plano pessoal da significação das relações sociais. “Isso significa que a internalização das relações sociais consiste numa conversão das relações físicas entre pessoas em relações semióticas dentro da pessoa”. (PINO, 2005, p.112). Em outras palavras, podemos dizer que a conversão das relações sociais em relações intrapessoais, depende da significação que a pessoa atribui à essas relações e tornar-se a base da estrutura psíquica de cada sujeito, servindo de guia da sua própria conduta.

Neste ponto é importante realçar a concepção de Vigotski quanto à constituição e funcionamento sistêmico das funções psíquicas. Como sintetiza Martins e Rabatini (2011) em relação a este ponto, Vigotski postula

a existência de um sistema dinâmico na base do desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores, formulando um preceito geral básico para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, qual seja: o curso de desenvolvimento de cada uma das funções e, conseqüentemente, das relações entre elas não é linearmente uniforme, isto é, existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas e pelo papel que desempenham nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento.

A entrada da criança no universo simbólico viabiliza-se, sobretudo, pelas relações sociais, pelas produções semióticas da linguagem, do desenho e das brincadeiras. Gradualmente, falando, brincando e desenhando, a criança começa a ter maior compreensão sobre o que está acontecendo à sua volta, ao mesmo tempo em que vai se tornando capaz de expor suas dificuldades, dizer o que deseja, o que está sentindo, o que pensa, com isso as crianças vão aprendendo a nomear as emoções, que ganham gradualmente, possibilidades de expressão mais complexas, saem do campo instintivo, biológico/orgânico e adentram em uma dimensão humana, propriamente dita. Desta forma, sem desconsiderar a dimensão biológica, Vigotski afirma que a cultura é a peça-chave para o desenvolvimento.

Para Vigotski (2004) as emoções e sentimentos, assim como as demais funções psíquicas, passam por um processo de transformação pautado nas interações sociais e na imersão na dimensão semiótica, que possibilita o seu desenvolvimento, indo de exclusivamente orgânicas (biológicas) para um plano simbólico, no qual os processos de significação e de produção de sentidos são construídos e decisivos.

No estudo sobre as emoções, o autor faz críticas à teoria organicista ou periférica de James-Lange pelo fato de não considerarem a historicidade e tratarem o plano psicológico como secundário, atribuindo as emoções apenas às funções primitivas do ser humano, de caráter inferior e biológico. Como explicam Machado, Facci e Barroco (2011).

As críticas vigotskianas a James-Lange afirmam que esses autores concederam às emoções uma parte isolada do psiquismo, uma vez que as consideravam como processos de uma natureza totalmente distinta e peculiar, separando-as, assim, tanto do pensamento quanto da consciência (Vigotsky, 1997). Estão postas assim as condições para o retorno ao dualismo cartesiano mente-corpo, cognição-afeto. Essa teoria impossibilita conceber um desenvolvimento emocional ou o aparecimento de novas emoções [...]. (p. 650)

Referem-se as autoras à concepção dualista de Descartes, que dividia o humano entre corpo e alma, sendo a alma superior ao corpo e a emoção vista somente como uma questão fisiológica; a superação desta posição é possível a partir da concepção monista, na qual o ser humano é concebido como ser integral, sendo corpo e alma uma só unidade.

Para Vigotski (2023), a natureza histórico-cultural do sentimento se institui ao longo do desenvolvimento e se altera em razão do meio ideológico e psicológico.

No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas estabelecem ligações com orientações gerais tanto em relação à autoconsciência da personalidade quanto em relação à consciência da realidade. Meu desprezo por outra pessoa estabelece uma relação com a apreciação dessa pessoa, com sua compreensão. É nessa síntese complexa que a nossa vida decorre. O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste, fundamentalmente, em que as ligações primárias nas quais eles são dados, se alteram e novas ordens e ligações surgem.

[...]

O fato de que penso coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, mas o fato de que penso nos afetos, coloco-os em outras relações para com o meu intelecto e outras instâncias, altera muito da minha vida psíquica. [...] nossos afetos agem em um sistema complexo com nossos conceitos [...] (VIGOTSKI, 2023, p. 201).

Embora não tenha propriamente uma teoria das emoções (WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014; MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011) Vigotski faz diversas reflexões sobre as relações entre as emoções, sentimentos e afetos com outros aspectos da vida psíquica do ser humano; segundo o autor, diferentemente do que afirmava (e ainda afirma) a psicologia tradicional, não há como separar a parte intelectual da nossa consciência da sua parte afetiva, alertando para a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes afetivos; ou seja, ele propõe o estudo do ser humano em sua totalidade e defende a inter-relação e a interdependência e entre os domínios afetivo e cognitivo.

A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, já que

nenhuma emoção ou sentimento, bem como nenhum ato de pensamento, podem se expressar como conteúdos puros, isentos um do outro. (MARTINS E CARVALHO, 2017, p.702).

De acordo com os argumentos de Leontiev (1978) a atividade humana depende de um conglomerado de ações, as quais se articulam entre si, sendo mediadas por algo (instrumento/signo) ou outra pessoa. Ela sempre irá apresentar um motivo para sua realização e uma finalidade. Para que seja possível a realização dessa atividade o sujeito irá demandar a participação das funções psíquicas superiores (percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos). Essa demanda por diferentes funções irá depender da intensidade e do conteúdo dessa relação afetivo-cognitiva e se viabiliza pelo sistema de interconexões entre as funções psíquicas. A título de síntese do que até aqui exploramos, nas palavras de Monteiro e Rossler (2020), ao longo de sua história,

a Psicologia incorporou noções que dualizavam esses processos psíquicos, ora por tratá-los apenas como componentes orgânicos do ser (processos elementares estritamente fisiológicos, instintivos, epifenômenos da consciência etc.), ora por considerá-los unicamente em seu aspecto introspectivo (processos provenientes da alma do ser, inconscientes por natureza, sinalizações somatopsíquicas da alma/do inconsciente). (p. 312)

Alguns autores empenham-se em diferenciar emoções, sentimentos e afetos. Para Martins e Carvalho (2017), as reações emocionais expressam-se no corpo, na fala e no pensamento de modo intenso e profundo, mas ligadas a circunstâncias específicas e localizadas; já os sentimentos têm caráter mais prolongado e constante. Já Wortmeyer, Silva e Branco (2014) assumem o termo afeto como “denominação genérica sob a qual abarcamos emoções, paixões e sentimentos em suas diversas nuances [...] (p. 286).

As pesquisadoras Fleer e Hammer (2013) estabelecem uma relação intrínseca entre emoção e sentimentos, sendo o segundo termo resultante de processo de tomada de consciência sobre o primeiro, especialmente pelo uso da linguagem e pela mediação social. Nas palavras das autoras, “É por meio do processo de relações sociais entre as pessoas que as emoções são expressas, nomeadas e interpretadas como sentimentos” (FLEER; HAMMER, 2013, p. 246).

O papel da linguagem é destacado em vários estudos sobre as emoções. Magiolino e Smolka (201) enfatizam este processo imbricado nas relações sociais (de forma próxima ao que fazem Fleer e Hammer) mas trazem aspectos que aprofundam a afirmação mais geral sobre o papel das relações sociais e que nos parecem bastante relevantes: as emoções das crianças são significadas, primeiramente, pelos adultos com quem convivem, que as interpretam e as traduzem em palavras. Assim, “as emoções não são ensinadas ou internalizadas; *elas significam*

e adquirem significado em um sistema de relações sociais” (MAGIOLINO; SMOLKA, 2013, p. 108; itálico dos autores).

Entretanto, a centralidade da linguagem na constituição do campo das emoções não é consensual, como nos alertam Wortmeyer, Silva e Branco (2014) ao comentarem trabalhos de Jaan Valsiner (importante autor da teoria histórico-cultural) e colaboradores. Em suas palavras,

Para esses autores, a comunicação verbal é importante, porém não esgota a complexidade dos processos abstrativos que conduzem o desenvolvimento de campos afetivo-semióticos poderosos, pós-verbais, como é o caso dos valores. Experiências profundamente significativas para o ser humano, ligadas à arte, à religiosidade, ao sofrimento, entre outras, ancoradas em valores e crenças orientadores da conduta, não podem ser satisfatoriamente traduzidas em palavras. Tal constatação indica a complexidade e o dinamismo desse objeto de investigação, que convida à busca de métodos de pesquisa inovadores e criativos (WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014, p. 295).

Em síntese do até aqui exposto, na perspectiva de uma visão sistêmica do funcionamento do psiquismo humano, as esferas afetiva e cognitiva estão sempre inextricavelmente articuladas (Vigotski, 2004). Uma ótima síntese feita por Monteiro e Rossler encontra-se a seguir:

falar em unidade afetivo-cognitiva é falar da forma como o sujeito sente, reflete e conceitualiza o mundo ao redor, formando em seu psiquismo uma imagem subjetiva desse mundo objetivo, fornecendo-lhe, em suas vivências, sentidos afetivo-cognitivos e construindo, imerso nessas relações, uma personalidade única, singular. (2020, p. 331- 332).

A partir destes princípios gerais sobre as funções psíquicas, seu funcionamento sistêmico e sobre a indissociabilidade entre afeto-cognição algumas linhas de estudo se diferenciam, com destaque para conceitos distintos, embora interligados. Uma destas linhas se constrói em torno do conceito de vivência sobre o qual apresentaremos algumas considerações a seguir.

2.1 O conceito de vivência

A morte precoce de Vigotski aos 37 anos e, conseqüentemente, a interrupção de sua obra, que permaneceu inacabada, unindo-se às dificuldades de organização e tradução de seus escritos, fomentam a utilização do conceito de Vivência em diferentes perspectivas. Esta mesma fatalidade pode justificar o fato de que nos trabalhos do autor encontramos imprecisões conceituais em relação ao uso que faz dos termos afeto, emoções e sentimentos, adotados frequentemente sem grandes distinções entre si.

O termo *Pereživânie* traduzido para a língua portuguesa mais frequentemente como *vivência*⁶ aparece **como um conceito** na obra do fundador da teoria histórico-cultural a partir de 1930, já nos últimos anos de sua vida. A leitura de trabalhos de autores que procuraram dar continuidade aos estudos de Vigotski sobre o conceito *vivência* nos permite ver que não há uma única definição, apresentando-se diferentes formulações, embora com pontos em comum e relacionados entre si.

Como apresentado em Gonçalves (2020, p.89),

Delari Jr. e Passos realizam um trabalho de minucioso cotejamento de distintas traduções com o original em russo e apontam a importância de se compreender o conjunto da obra de Vigotski como processo heterocrônico, marcado por processos de (re)elaboração conceitual em tempos diversos, ao longo dos quais alguns conceitos ganham forma, enquanto outros avançam, retrocedem ou subordinam-se, fundem-se ou separam-se. Dentro desta perspectiva, buscam identificar variações nos modos pelos quais o termo “*pereživânie*” vai sendo tecido. Na polissemia da palavra, os autores pretendem encontrar significados e sentidos mais estabilizados.

De acordo com Delari Jr. e Passos (2009, p.10) *pereživânie* não parece indicar “qualquer experiência, em seu sentido comum em português – mas algo especialmente intenso – embora este sentido nos textos de Vigotski, em parte se apresenta, e em parte se dilui”.

Capucci e Silva (2018) relatam que “*pereživânie*” é traduzido no Brasil de diversas maneiras: *vivência*, *vivência emocional*, *experiência*, *experiência emocional*. Ressaltamos que na língua russa também existe o termo “*opit*”, que designa a experiência comum. *Opit* significa “a representação na consciência das pessoas das leis do mundo objetivo e da prática social, obtida como resultado de seu conhecimento prático ativo” (Delari Jr. e Passos, 2009, p. 11), que produzem emoções intensas ou não. Enquanto, “*pereživânie*” decorre de fortes emoções.

Na mesma direção, Andrade e Campos (2019) registram esta questão da variação de traduções e de uso do termo em foco, apontando:

as “muitas vidas” da palavra *pereživânie* e como ela fomenta diferentes conceitos e perspectivas, sendo utilizada para distintos fins e relevante em diferentes interesses de pesquisa. Da mesma forma, como observado por Smagorinsky (apud Veresov e Fleer, 2016), há também o risco de a *vivência* revelar-se mais uma “noção hipnótica”, superficial, do que um conceito com real significado (ANDRADE e CAMPOS, 2019, p. 4).

Vigotski define a *vivência* como sendo um prisma que refrata a influência do meio sobre o desenvolvimento da pessoa, destacando que o papel do meio está atrelado ao fato de que cada indivíduo internaliza o que acontece consigo mesmo e ao seu redor de modo peculiar, reunindo

⁶ O termo *vivência* vem sendo utilizado para a tradução de *Pereživânie* (*Perezhivanie*; *Perezhivaniya*; *Pereghivanie*; *Perezivanie*), tendo em vista sua etimologia relacionada ao viver. Porém, não há um correspondente que traduza a complexidade desse conceito. Essa dificuldade de tradução não se resume somente ao português e ao espanhol, mas em especial ao inglês.

características do sujeito e das condições externas. “Por meio, no sentido imediato da palavra, Vigotski entende aquele no qual a criança está inserida; é o meio que a rodeia, do mais próximo e restrito ao mais amplo e diverso” (Pino, 2010, p. 748). O meio, então, desempenha o papel de uma fonte de desenvolvimento no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e das características específicas do ser humano.

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência[...]. Dessa forma **sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência.** (VIGOTSKI, 2018, p. 78, grifos do autor)

As vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles. (VIGOTSKI, 2010). Passamos a ter outra relação com o objeto pelo qual fomos afetados na situação social. Isso implica a importância de se entender o conceito de vivência no contexto da escola, do processo de aprender e como se dá a dinâmica do desenvolvimento infantil através das experimentações nas situações de conflitos e contradições, ou seja, através do modo como as crianças refratam as experiências sociais vividas (VERESOV, 2006).

Loss-Sant’ana e Barbosa (2017) afirmam que:

A criança é parte do meio, está inserida nele e com ele forma uma unidade. *Perezhivanie* ou vivência representa, assim, a indivisibilidade da unidade composta por características da pessoa e da situação, enfatizando a totalidade e a unicidade do desenvolvimento psicológico infantil (p.449).

Monteiro e Rossler (2020) afirmam que a vivência se refere à experiência internalizada pelo sujeito. “A vivência marca o sujeito na medida em que integraliza vários processos psíquicos superiores (as FPS) que constituem a imagem subjetiva do “eu” na relação com determinado objeto, imagem essa formada de modo singular, único” (p. 324). Essas vivências acumuladas possibilitam formas mais complexas de relação com o mundo e com os outros sujeitos, na medida em que mobilizam o sistema de funções psíquicas superiores e requalificam a própria vivência do sujeito. Cada vivência representa uma experiência única para cada indivíduo.

Martins e Carvalho (2017) definem “como vivência o experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado sob a forma de imagem subjetiva” (p.707). Elas argumentam que algumas vivências são superficiais e outras “modificarão a atitude do sujeito em face do objeto, e o farão por uma mudança do tono reativo determinado por ele (objeto) –

essas serão as vivências afetivas” (idem). Vivências afetivas, de acordo com as autoras, são aquelas que alteram a atitude do sujeito diante do objeto proveniente do afeto que as diferentes interconexões entre as funções psíquicas superiores produzem no indivíduo. Apesar da multiplicidade e complexidade de vivências afetivas que pautam a subjetividade, as autoras dizem que elas podem ser categorizadas como vivências afetivas nucleadas por emoções ou vivências afetivas nucleadas por sentimentos, tomando-se como critério a prevalência, nelas, de emoções ou sentimentos. Ambas fazem parte da atividade humana e estão interligadas, pois as emoções se revestem de sentimentos, da mesma forma que as emoções conferem aos sentimentos sua tonicidade afetiva, tornando-os inseparáveis.

As vivências afetivas comportam um sistema de sinais instituído por impressões, por marcas da experiência que se conservam como parâmetros, como modelos na memória em razão de seus matizes emocionais. A qualidade desses matizes advém tanto do fato de determinadas estimulações induzirem modificações fisiológicas de bem-estar ou mal-estar quanto da relação imediata entre os motivos da atividade e seus resultados para o sujeito, unificando, portanto, componentes orgânicos e psicológicos. (MARTINS E CARVALHO, 2017, p. 707).

Segundo as autoras supracitadas, as sensações de bem-estar e mal-estar são manifestações emocionais impulsionadas “por estímulos específicos, por elementos ou propriedades isoladas dos objetos ou fenômenos. A captação sensorial representa a porta de entrada do mundo na consciência, dado que demanda o reconhecimento das sensações emocionais nessa mesma condição” (p.707). A vivência afetiva se constitui num movimento contínuo, marcado por oscilações entre períodos com maior e menor nível de estabilidade dos processos afetivo-cognitivos.

Com a intenção de nos aprofundarmos nesse conceito, “extremamente útil, uma vez que reúne o que cada pessoa e o que cada contexto trazem em si, elementos esses que são atualizados dialeticamente no momento específico de cada interação” (LOOS-SANT’ANA E BARBOSA, 2017, p.449) e que vem despertando o interesse crescente de muitos pesquisadores da THC, realizamos uma pesquisa⁷ no portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) utilizando diversos descritores, tendo em vista as diferentes nomenclaturas com que o termo aparece nas obras de Vigotski e, ao mesmo tempo, seguindo os mesmos critérios da pesquisa realizada por Andrade e Campos (2019) com intenção de dar continuidade ao levantamento e às análises feitas por eles.

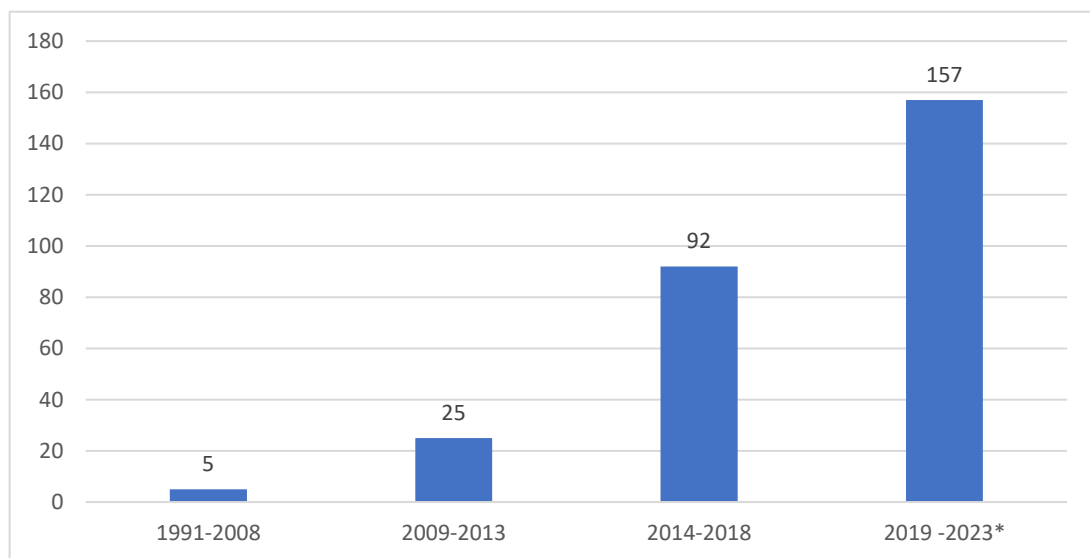
Através da análise do material obtido, evidenciamos que a maioria (68%) dos trabalhos

⁷ A apresentação dessa pesquisa na íntegra compõe o Apêndice III desse trabalho.

encontrados utiliza o conceito de vivência como base de análise de suas pesquisas ou na investigação de fenômenos. Entre eles: Salmi e Kumpulainen (2019), Zanatta e Alves (2020), Wei (2023), Gomes, et al. (2021), Dias e Smolka (2021). Há também trabalhos que abordam o conceito de Vivência como elemento teórico central e como objeto de discussão. Dentre eles: Mara-Alve e Vieira (2022), Veresov (2020), Cong-Lem (2022), Bozhovich, traduzido por Gomes (2023); Roberti (2019).

No tocante ao ano de publicação optamos por incluir os trabalhos encontrados por Andrade e Campos (2019) que englobam publicações desde 1991 até 2018, ou seja, unindo-se as duas pesquisas contemplamos o período de 1991 a maio de 2023 e pudemos observar o número de publicações que abordam o conceito de vivência nos últimos 33 anos, separados em quatro períodos.

Gráfico 1 – Publicações por período



Fonte: elaborado pela autora

Esses números indicam que o conceito está sendo cada vez mais explorado pelos pesquisadores ao redor do mundo⁸. Tendo sido possível algumas reflexões sobre a união afeto-cognição a partir desse conceito, levando em consideração que as experiências que provém das atividades oriundas dos afetos, atravessados pelos significados sociais presentes nos signos, nas palavras e nas relações humanas fomentam as vivências, no próximo tópico, focalizaremos esta relação no contexto da educação e, mais especificamente, da educação escolar.

⁸ O asterisco no ano de 2023 justifica-se pelo fato de estarmos considerando os trabalhos publicados somente até o mês de maio e muito provavelmente, outros trabalhos tenham sido publicados até o final do ano.

2.2 A importância da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem

A primeira coisa a ser dita neste tópico é que o tema afetividade é pouco explorado nos estudos sobre a educação básica, em geral. Nessa perspectiva, podemos afirmar, juntamente com Osti e Tassoni (2019) que

pesquisas sobre o papel da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas mostram-se importantes, pois, ainda hoje, o trabalho pedagógico vem sendo tratado como se as decisões docentes em sala de aula envolvessem apenas a dimensão cognitiva do aluno, desconsiderando-se o aspecto afetivo. (OSTI E TASSONI, 2019, p. 206-207).

Esta presença tímida das relações entre sentir e pensar pode ser decorrente do tratamento dado pela escola ao afeto e à cognição, consideradas como funções “isoladas do processo de aprendizagem, como se o desenvolvimento das capacidades humanas se alicerçasse somente na dimensão cognitiva”. (PAREDES E KOHLE, 2020, p. 245)

O fato de serem pouco reconhecidas e pouco investigadas não significa que as relações cognição-afetividade deixem de ter relevância na teoria histórico-cultural. Como sintetizam Machado, Facci e Barroco (2011).

As emoções, em Vigotski [...] aparecem costurando outros fenômenos psicológicos, como a imaginação e o pensamento, mas não como epifenômenos ou fenômenos auxiliares: assumem um papel ativo, que desencadeia ações e não somente são desencadeadas por elas. (p. 649-650).

As experiências emocionais embora sejam subjetivas, são significadas pelo meio sociocultural e principalmente pela qualidade das interações entre os sujeitos (intersubjetividade). A partir das mediações sociais e, em especial, da interação com pessoas mais experientes, a criança vai desenvolver suas capacidades intelectuais, cognitivas e afetivas, sendo fundamental nesse aspecto que frequente a escola. Pensando no papel da escola, com relação ao desenvolvimento integral do ser humano, podemos afirmar que ele vai muito além de transmitir os conteúdos curriculares, pois trata-se de uma relação social, envolvendo afeto, emoções e sentimentos que compõem a constituição/desenvolvimento integral da criança. Ou seja, essa dimensão afetiva é constitutiva do desenvolvimento do ser humano nesse sistema complexo.

As interações sociais, compostas pela relação entre professor e aluno e entre os alunos, bem como as diferentes situações vivenciadas em sala de aula, constituem a história de cada um dos sujeitos e afeta a todos. Nestas relações há fértil espaço para o trabalho com as emoções, num esforço para deslocá-las cada vez mais do campo dos instintos e as imergindo no plano do

simbólico, da significação e do sentido. Esse deslocamento ocorre por toda a vida, mas fica mais evidente nas crianças.

Quando nos lembramos das atividades de que não gostávamos ou que nos despertavam maior interesse no início da nossa vida escolar, certamente temos lembranças marcadas pelos afetos, perpassadas pela maneira como os professores ensinavam determinados conteúdos, pelo quão disponíveis, atenciosos, carinhosos eles eram com a turma e como era o ambiente da sala de aula. Essas lembranças, na maioria das vezes, superam o fato de quanto conhecimento o professor detinha sobre determinada matéria e nelas destaca-se a qualidade da interação estabelecida entre professor e aluno, que faz com que as experiências emocionais impactem o tipo de influência do ambiente no desenvolvimento cognitivo.

Tassoni (2008) diz que o tipo de mediação feita pelo professor poderá afetar a maneira como os alunos lidam com os conteúdos e até mesmo a visão que possuem de si mesmo, promovendo diferentes sentimentos que influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Ações como dar dicas, explicar passo a passo, dar o maior número de informações, trazer exemplos, mostrar diferentes maneiras para realizar a ação, estar disponível para tirar dúvidas, destacam-se como um conjunto de ações pedagógicas que os alunos, de maneira geral, dizem ajudar muito no processo.

Em suas pesquisas Tassoni e Leite (2008; 2011; 2013) destacam que as crianças do último ano da EI, focam além das ações apontadas anteriormente, na importância do carinho, do contato físico e da entonação da voz. Nessa idade, a afetividade manifesta-se e nutre-se por vias, algumas vezes, ainda, corporal, como por exemplo passar a mão na cabeça. As crianças tendem a buscar atenção e apego pelo professor, além de apoio à suas dificuldades e elogio pelo seu trabalho. Elas tendem a admirar as ações do professor e tomá-lo como modelo, “o aluno observa a professora para se apropriar de ideias, formas de dizer, escrever, fazer” (TASSONI, 2008, p.188). As experiências vividas em sala de aula são capazes de promover experiências afetivas, que marcam os sujeitos envolvidos, bem como o processo de ensino-aprendizagem. Podemos dizer que para as crianças do último ano da EI:

a experiência vivida, a relação afetiva que estabelece a cada momento com cada acontecimento de seu universo predomina sobre o pensado e determinam positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais. (AMARAL, 2000, p. 51)

Para os mais novos, a relação com o professor tem um destaque ainda mais relevante. Um dos fatores apontados para isso está relacionado à tranquilidade e à confiança que o adulto pode transmitir para a criança. Quando um dos participantes de sua pesquisa diz: “Eu gosto de

escrever na escola, porque aqui a tia ensina e em casa não tem ninguém para ensinar a gente. Aqui a gente aprende mais coisa” (TASSONI, 2008, p.131) demonstra as consequências de uma atuação intencional por parte da professora, de experiências que promovem uma compreensão mais clara. Há uma positividade dos sentimentos na relação afetiva constituída entre professor e aluno, que constitui o processo de ensino-aprendizagem. A vivência afetiva mobiliza sentimentos (de alegria por compreender, por conseguir fazer, por sentir-se capaz, sentimentos de segurança, de confiança) que mobilizam ações profícuas.

Vigotski (2009) ressalta que para compreender a fala do outro, temos que compreender além de suas palavras, o seu pensamento e sua motivação. Esta dinâmica interativa sustenta a produção de significados e sentidos presente na sala de aula. Segundo o autor, o professor é movido pelo desejo de ensinar e os alunos precisam aprender para sentirem-se motivados. Quando o aluno tem a percepção de que consegue compreender o que o professor está dizendo e que ele está aprendendo, ele de fato aprende e fica motivado para aprender cada vez mais. “Ao promover maior compreensão e, conseqüentemente, aprendizagem e desenvolvimento, cria-se maior afinidade com o objeto de conhecimento” (TASSONI, 2008, p.163).

Mas compreensão também diz respeito aos próprios sentimentos e emoções. Não são poucas as inúmeras situações dramáticas vividas nos contextos escolares, portanto, consideramos de extrema relevância a criação de espaços e relações nos quais os alunos (mas não só) possam tomar consciência do que sentem (eles próprios, mas também o que sentem os colegas e os professores), das consequências de atos que meramente externalizem estes sentimentos e possam elaborar melhor todos estes aspectos. Para González Rey (2005), é necessário “procurar explicar qual é a condição interna do sistema subjetivo que se faz sensível ao registro emocional dos eventos culturais e pessoais, pois as próprias reflexões são fonte de produção emocional” (p. 244).

Em alguns casos inclusive a frustração pode ser advinda até mesmo pela maneira como o professor interage com a turma. Tassoni (2008) afirma que:

A intensidade das emoções e sentimentos, agradáveis ou desagradáveis, produzidos nas práticas pedagógicas, possibilita a aproximação ou afastamento dos alunos com o objeto de conhecimento, levando-os a gostar ou não de aprender e de fazer. Da mesma forma, a maneira como cada professor manifestava a sua relação com o objeto de conhecimento, e com a própria docência, produzia sentimentos que aproximavam ou afastavam os alunos do objeto de conhecimento. (p. 207- 208).

As pesquisas realizadas por Tassoni e Leite (2008; 2011; 2013) trazem consistentes elementos para entendermos que atitudes afetivas se entrelaçam com todas as dimensões relevantes na escola, com destaque para as relações dos alunos com os professores e com o

conhecimento. Os autores demonstram que as atividades propostas, a maneira do professor se relacionar com seus alunos e com o conhecimento (seu modo de ajudar, de falar, de incentivar, de corrigir e de avaliar), bem como o nível de confiança, de respeito e admiração presentes nessa relação, produzem sentimentos que podem contribuir tanto positivamente como negativamente com o processo de ensino aprendizagem. Podem, também, afetar a relação dos alunos com os conteúdos, com a escola, com os professores, com os colegas e até consigo mesmos.

Para Vigotski (1994) as manifestações afetivas se transformam, em função do nível de conhecimento que o sujeito tem da situação que as produz. Esse processo envolve a elaboração de sentidos e significados. À medida que a criança se torna mais experiente, ela passa a compreender um número cada vez maior de modelos que se referem às ações similares já experienciadas e ao mesmo tempo constituem um plano preliminar para as possíveis ações futuras. Fundamentada em Vigotski, Tassoni (2008) evidenciou que as experiências vividas e acumuladas conduzem a uma maneira diferenciada de se perceber as influências do ambiente no desenvolvimento e na aprendizagem, pois “nas interações em sala de aula, através da linguagem, novas formas de manifestação afetivas vão se constituindo e sentidos e significados são produzidos” (p. 211). A qualidade da mediação do professor é peça-chave nesse processo, pois evoca experiências emocionais que definem o tipo de influência que o ambiente exercerá no desenvolvimento cognitivo.

Loos-Sant’Ana e Barbosa (2017) também reforçam a importância da relação afetiva entre professor-aluno e suas implicações no processo de aprendizagem. As autoras afirmam que as crianças possuem uma forte relação afetiva com seus professores, e que essa relação influencia diretamente em seu desenvolvimento e aprendizado. “A afetividade relaciona-se à sensibilidade – ao se deixar sentir o mundo, afetar-se por ele, em suas variadas possibilidades de interação” (p.449). O ato de educar exige criar condições para que essa sensibilidade se faça presente na sala de aula, tornando os educandos abertos e receptivos aos novos conhecimentos. Para ilustrar essa afirmação as autoras se utilizam da fala de uma criança participante de suas pesquisas: “Se ele [o professor] não gosta do aluno, não ensina direito; se gosta, o aluno aprende por causa do afeto” (p.463). Essa fala demonstra a importância do âmbito afetivo-emocional, como sendo essencial às realizações no plano cognitivo. As pesquisadoras afirmam que ao longo de seus estudos as crianças associaram a aprendizagem a fatores relacionais, por meio de representações de momentos agradáveis de interação, atenção e cuidado.

Identificar necessidades, demonstrar atenção às dificuldades e problemas dos alunos, são, também, maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. A este conjunto de apontamentos, Batista et al (2022, p.13), acrescenta que: “O envolvimento afetivo com as tarefas escolares depende da compreensão das finalidades e da construção de um sentido da atividade para a criança, bem como da possibilidade de conseguir ou não realizar o que foi solicitado”.

Nos esforços para refinar os estudos sobre sentimentos e sobre seu desenvolvimento em práticas educacionais, Zaporozhets (2017) distingue três modalidades: sentimentos morais, estéticos e intelectuais. Os sentimentos morais (tais como a amizade, o companheirismo, o dever, a honradez, o amor ao trabalho e a verdade) são muito importantes para a vida em sociedade. Atividades em que as crianças compartilham experiências (como rodas de conversa), tomam decisões coletivas (como assembleias de classe), compartilham materiais de interesse comum (construção coletiva de uma maquete) e/ou podem experimentar empatia por algo vivido por alguém (ajudando um colega que se machucou) têm grande potência para desenvolvê-los. Os sentimentos estéticos (sensibilidade, percepção da beleza e da natureza das obras de arte) podem ser desenvolvidos em atividades literárias, na exposição a obras de arte, no gosto pelas produções musicais de diversos tipos, nas brincadeiras de faz-de-conta. Por fim, os sentimentos intelectuais (amor à verdade, ao conhecimento e a enfoques científicos da realidade) encontram em projetos desenvolvidos para estudo de algo significativo, na busca de compreender os fenômenos naturais à sua volta, em oportunidades de argumentar e defender pontos de vista).

Não parece difícil concordar com o autor supracitado, quando considera que todos estes tipos de sentimentos estão interligados e que, na vivência dos contextos educacionais, uma mesma atividade pode repercutir no desenvolvimento de vários tipos, sendo impossível (e desnecessário) traçar linhas precisas de causa e efeito. Também faz muito sentido o alerta feito por ele:

[...] as condições pedagógicas ideais para realização das possibilidades potenciais do pequeno, para seu desenvolvimento harmônico, não se criam por meio do ensino forçado, superprecoce, dirigido a encurtar a infância, a converter antes do tempo a criança em pré-escolar, a este em escolar etc. (ZAPORÓZHETS,1987, p.247, apud MENDES; LABADESSA, 2020, p.134-135).

Com o que apresentamos até este ponto, parece-nos bem consolidado o argumento de que a afetividade é constitutiva de todas as experiências escolares, incluindo as mais

tipicamente relacionadas com a aprendizagem de conteúdo. Como sintetizam Tassoni e Leite (2013, p. 262):

As ações do professor, que constituem sua prática pedagógica, afetam a aprendizagem dos alunos e a relação que estes estabelecem com o conhecimento. Os alunos interpretam as (re)ações dos professores e conferem um sentido afetivo à própria aprendizagem, ao conhecimento que circula e à sua imagem enquanto pessoa e estudante.

De nossa perspectiva é necessário darmos mais alguns passos e argumentarmos sobre a importância de intencionalmente serem cuidados os aspectos afetivos nas vivências que os alunos têm em sua vida escolar. Ou seja, os estudos sobre afetividade e cognição, sobretudo em relação aos processos escolares, contribuem para uma conscientização de ações que possam afetar de forma a potencializar pensamentos e ações.

Aqui temos um ponto de atenção porque nas escolas geralmente não há uma educação intencionalmente voltada para o desenvolvimento das emoções e sentimentos. E, em geral, as ações dirigidas a estas funções psíquicas costumam, prioritariamente serem ações de controle e não ações que criem condições para conhecimento/consciência e elaboração dos afetos. Vigotski já criticava em sua obra *Psicologia Pedagógica*, o fato de o ideal pedagógico caminhar na direção de coibir e enfraquecer as emoções, concebidas como elementos desnecessários ou mesmo nocivos no sistema de comportamento humano.

Os cuidados que argumentamos serem cruciais na formação integral das crianças são, de nossa perspectiva, ainda mais necessários em momentos de transformações mais intensas, como é o caso da transição da EI para o EF. E, no caso do período que pesquisamos, são/seriam imprescindíveis, considerando-se que a estas transformações somaram-se desafios nunca vividos em função da pandemia da covid-19. É sobre esta situação excepcional e sobre a pesquisa desenvolvida que nos dedicaremos nos próximos capítulos.

Capítulo 3 Contextualização histórica do momento em que a pesquisa foi realizada: Pandemia covid-19

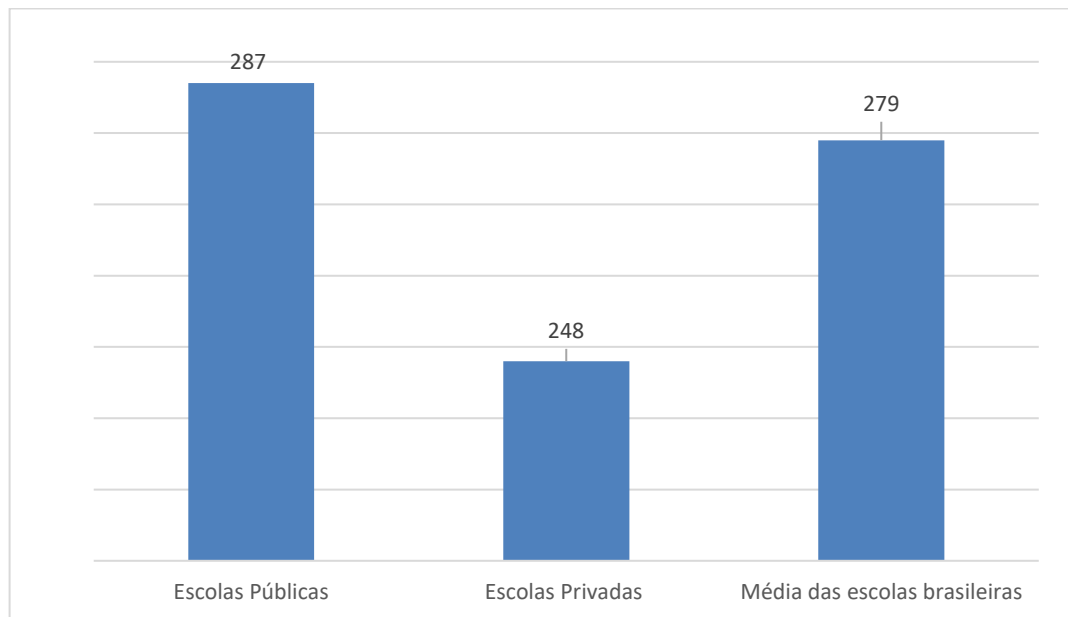
Em março de 2020 a pandemia da covid-19 chegou ao Brasil. Ainda sem muitas informações disponíveis sobre a doença, por se tratar de um vírus recém-descoberto, o Ministério da Saúde recomendou o distanciamento social como principal ação preventiva a ser adotada. A partir desse momento a rotina de todos foi completamente alterada e muitos desafios foram surgindo conforme veremos no decorrer desse capítulo.

Certamente, esse período ficará para sempre em nossas memórias, pois jamais poderíamos imaginar que, de um dia para o outro, haveria o fechamento das instituições de ensino, de empresas, do comércio não essencial, das igrejas. O cancelamento de voos e o fechamento de fronteiras e, conseqüentemente, o desencadeamento de muitos desempregos, agravando ainda mais a questão da desigualdade social. Para tornar a situação ainda mais assustadora, mesmo com a adoção dessas medidas, as notícias evidenciavam, diariamente, um número cada vez maior na somatória de vítimas da doença. Diversas famílias perderam seus entes queridos durante esse período e não puderam nem ao menos se despedir deles.

O fechamento repentino das escolas em 2020 como uma possível contribuição de contenção da disseminação do vírus, afetou mais de 1,5 bilhões de estudantes; os mais vulneráveis foram os mais atingidos, segundo a Unesco (2020). No Brasil, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica⁹ de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em todas as unidades educacionais houve suspensão das atividades presenciais de ensino no respectivo ano letivo, como medida de enfrentamento da pandemia da covid-19.

O gráfico 2 representa uma estatística do número de dias em que as escolas ficaram fechadas (sem atividades presenciais) durante o ano de 2020 no Brasil.

⁹ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Inep em duas etapas e em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008. A pesquisa mencionada contou com a participação de 97,2% das escolas públicas e 83,2% das escolas particulares, totalizando 94% do total das escolas brasileiras (168.739).

Gráfico 2 – Número de dias com as escolas fechadas no Brasil

Fonte: INEP

De acordo com o INEP (2020) as escolas ficaram em média 279¹⁰ dias fechadas no ano de 2020 (considerando dias letivos e não letivos). A pesquisa aponta que 98,4% das escolas federais, 97,5% das escolas municipais, 85,9% das escolas estaduais e 70,9% das escolas privadas não retornaram às atividades presenciais no ano de 2020. Isso é preocupante quando pensamos nos impactos causados pela pandemia na educação das crianças brasileiras.

Logo no início da pandemia, o Ministério da Educação constituiu o Comitê Operativo de Emergência que atuou em busca da regulação da substituição de aulas presenciais por atividades em meios digitais, para a reorganização e flexibilização dos dias letivos, desde que mantida a carga horária mínima legalmente estipulada de 800 horas relógio (BRASIL, 2020a; 2020b; 2020c). Segundo o INEP (2020), 46% das escolas públicas e 30% das escolas particulares fizeram ajuste na data de término do ano letivo de 2020, totalizando 43% das escolas com o calendário alterado.

Com relação à adoção de estratégias não presenciais de ensino, o INEP (2020) aponta que elas foram implementadas em 95,2% das escolas brasileiras. As escolas públicas em especial, tinham um desafio extra proposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE): “as redes de ensino devem considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (BRASIL,

¹⁰ Esse valor refere-se a média de todas as escolas brasileiras, independentemente de ser pública ou privada.

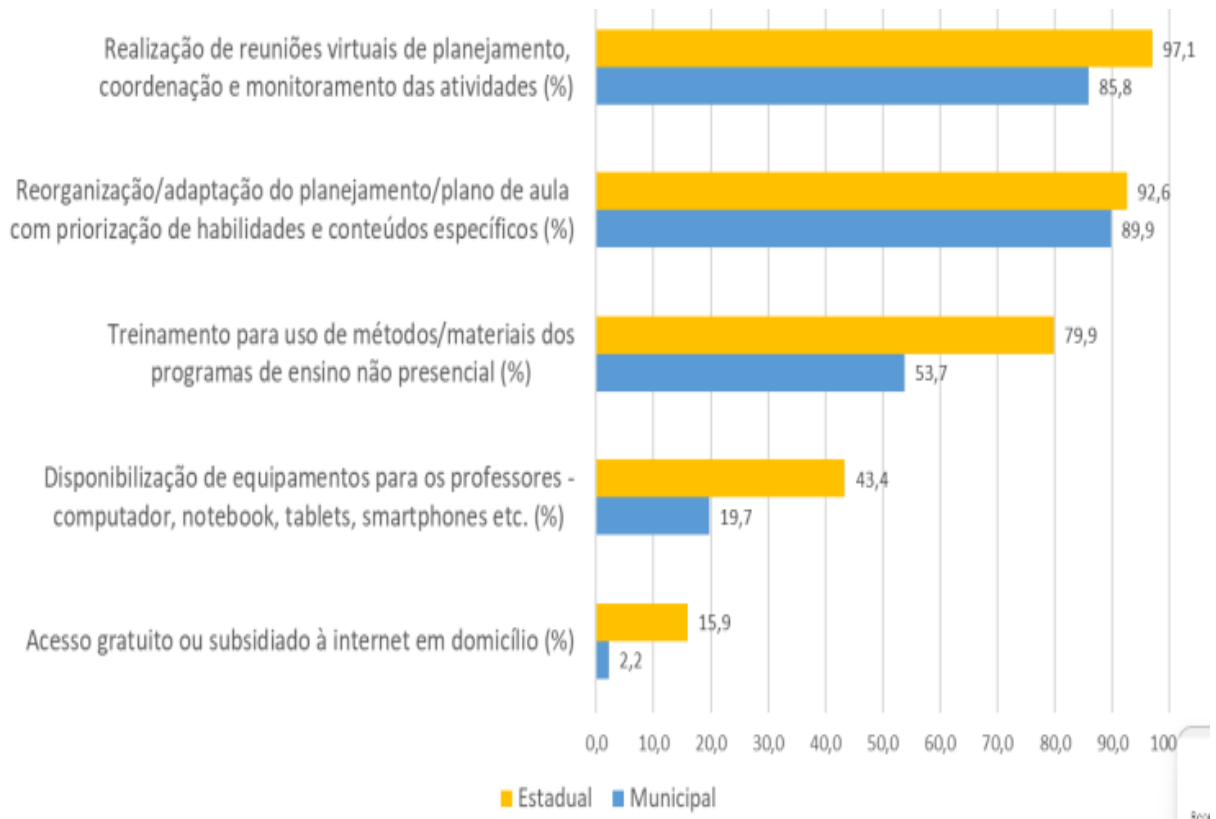
2020c, p. 3). Levando em consideração que 2,32 milhões de estudantes dos anos iniciais do EF da rede pública de ensino não possuía acesso à internet (IPEA, 2020), o desafio das escolas para fazer uso da tecnologia e ao mesmo tempo não contribuir involuntariamente para o aumento da desigualdade era imenso. Segundo Macedo (2021) com a mudança do ensino presencial para o ensino remoto, a desigualdade de acesso a ferramentas digitais ficou ainda mais evidente, “a diferença de atividades realizadas entre os alunos pertencentes as famílias mais pobres e as mais ricas, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos” (p.267).

Na prática, as dificuldades de se cumprir com o calendário e com a execução das atividades remotas foram inúmeras. Uma das razões para estas dificuldades é sintetizada por Almeida e Dalben (2020), quando dizem que, embora “a interação e a comunicação mediadas pelos recursos digitais são bastante difundidas e cada vez mais acessíveis, [...] não podemos nos furtar a reconhecer que ainda não estão democratizadas” (p.3). Portanto, a implementação do ensino remoto, embora fosse a única opção plausível para tentar minimizar a ausência do contato social, ressaltou ainda mais a questão da desigualdade social.

Enquanto em escolas particulares as aulas no formato online foram rapidamente implementadas por já haver um investimento prévio em tecnologias digitais e praticamente a totalidade dos alunos terem disponíveis equipamentos com acesso à internet nas unidades educacionais e nas suas casas, nas escolas públicas o desafio de reinventar práticas pedagógicas para tentar não perder o vínculo com seus alunos foi imenso e demandou grande esforço por parte dos profissionais e das famílias. A urgência da situação levou o processo de ensino-aprendizagem a se apropriar, “em muitos momentos, de ferramentas que não foram criadas com esse propósito, mas que se tornaram muito úteis no cotidiano escolar dos sujeitos, como por exemplo o *WhatsApp*, *Facebook* e outras redes sociais” (PHILLIPPS et. al., 2023, p.15). Esses aplicativos muitas vezes já faziam parte da vida dos indivíduos, diferentemente das ferramentas criadas com intuito educacional que ainda haviam sido pouco introduzidas na rotina dos profissionais, em especial de escolas públicas.

De acordo com o INEP (2020) algumas estratégias foram utilizadas em conjunto pelos professores e alunos com o intuito de dar continuidade para as atividades pedagógicas durante a suspensão das aulas presenciais. Os percentuais de escolas públicas por estratégia utilizada serão apresentados no gráfico 3 e 4.

Gráfico 3 – Estratégias adotadas pela escola/secretaria de educação junto aos professores.

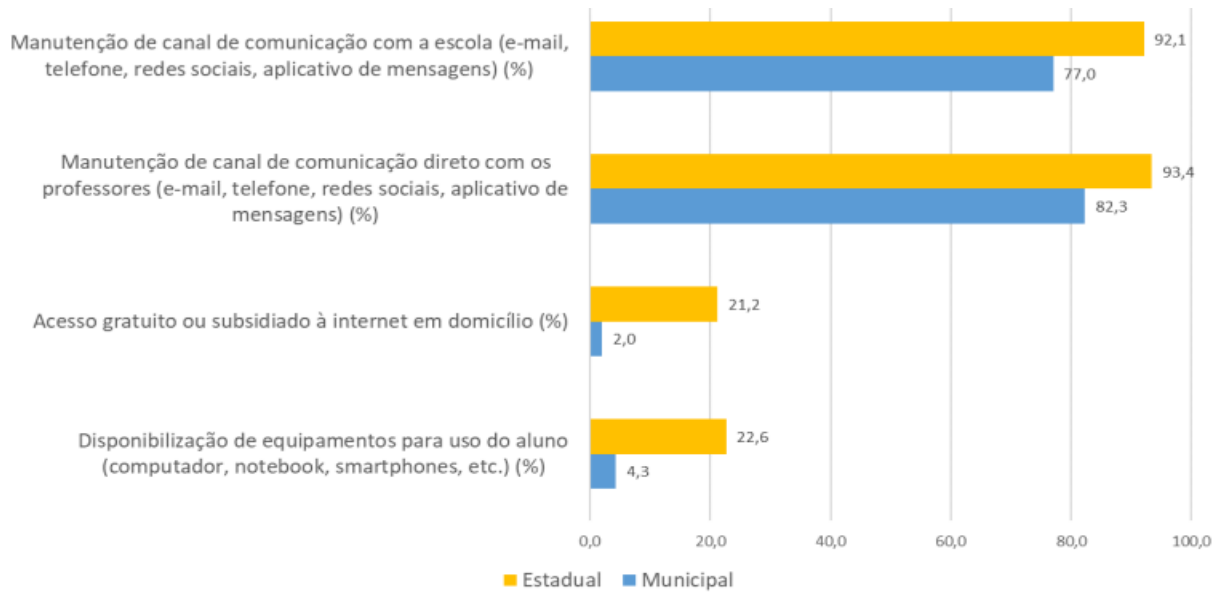


Fonte: INEP

Com a intenção de ajudar os professores a enfrentarem o enorme desafio de trabalhar os conteúdos curriculares de maneira remota, algumas estratégias foram adotadas conforme podemos observar no gráfico 3, entre elas destaca-se a realização de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades e a tão necessária reorganização/adaptação do planejamento e plano de aula com priorização de habilidades e conteúdos específicos; neste contexto, era necessário levar em consideração que nem tudo é possível de ser trabalhado de maneira remota.. Importante registrar que embora tenha havido reuniões e replanejamento na maior parte das escolas, a maioria dos professores teve que dispor de recursos próprios (equipamentos e internet) para colocar o novo planejamento em prática, muitas vezes sem terem recebido treinamento adequado ou qualquer tipo de apoio para isso.

O gráfico 4 nos permite observar a preocupação das escolas em manter contato com os alunos, seja através de canais de comunicação com a própria escola e/ou com os professores utilizando-se de *e-mail*, telefone, redes sociais e aplicativos de mensagens. Porém, apenas uma minoria disponibilizou equipamentos ou promoveu acesso gratuito à internet para seus alunos.

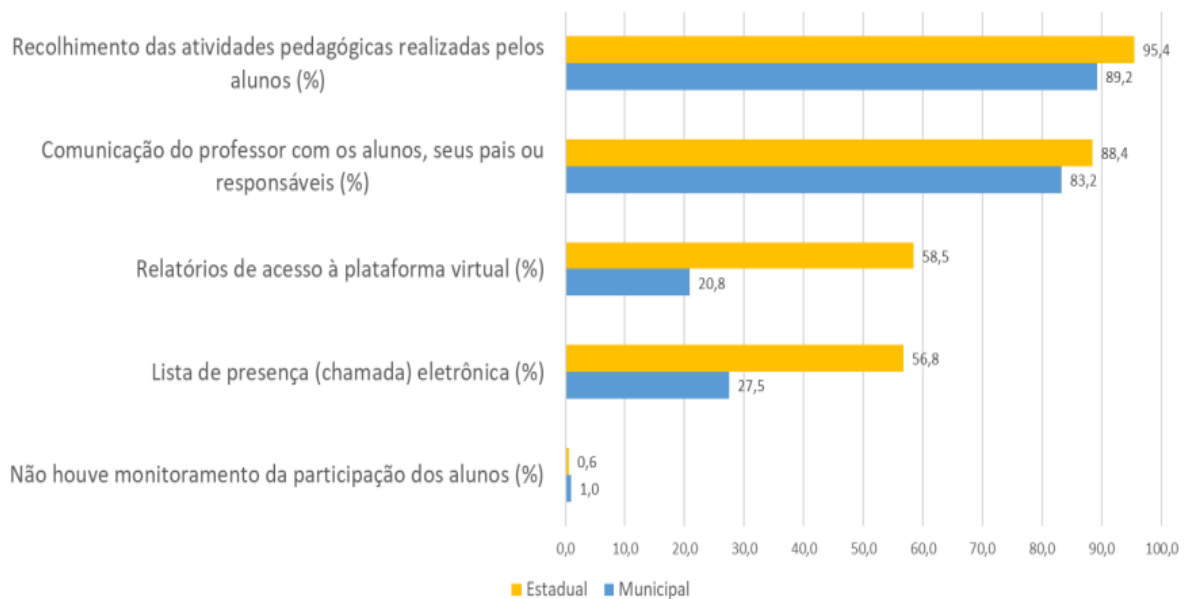
Gráfico 4 – Estratégias de Comunicação e apoio tecnológico disponibilizado aos alunos



Fonte: INEP

Para que houvesse uma visão mais clara sobre a participação dos alunos nas atividades oferecidas de maneira remota, a maioria das escolas implementou pelo menos uma forma de monitoramento, conforme observado no gráfico 5, sendo o mais comum deles foi o recolhimento das atividades pedagógicas.

Gráfico 5 – Forma de monitoramento da participação dos alunos nas atividades não presenciais



Fonte: INEP

Conforme apontam os dados apresentados, estamos nos referindo, portanto, a um período dramático e atípico, em que as crianças não frequentaram presencialmente a escola durante quase todo o ano letivo de 2020 (de março a dezembro) e em boa parte do ano letivo de 2021, que contou com um retorno gradativo e escalonado. Tomando como exemplo o estado de São Paulo, as escolas fecharam em março de 2020 e só voltaram a contar com a presença de 100% dos alunos, sem a necessidade de distanciamento social em novembro de 2021, um ano e sete meses após o início das restrições impostas pela pandemia da covid-19 e faltando um pouco mais de um mês para o término do segundo ano letivo prejudicado. Essa demora no retorno de todos os estudantes, se deu porque, com a necessidade do distanciamento social, muitas escolas não possuíam condições de absorver todos os alunos presencialmente e necessitaram operar com o sistema híbrido (de abril a novembro de 2021).

Almeida e Dalben (2020) realizaram uma pesquisa entre março e maio de 2020 em uma escola pública do Estado do Paraná que possuía nesse período mais de 1500 alunos matriculados em turmas de EF e Ensino Médio, além de três cursos profissionalizantes. O ensino remoto no referido Estado iniciou no dia 06 de abril de 2020 e constituiu-se através de aulas transmitidas em TV aberta, canal do *YouTube*, atividades disponibilizadas na Plataforma *Google Classroom* e em meio impresso para os que não possuíam acesso aos meios digitais. As atividades eram elaboradas, disponibilizadas, acompanhadas e controladas pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED). Devido à urgência na implantação destas estratégias, as propostas não promoviam interações entre professores e alunos. No entanto, sabendo dessa importância e observando o baixo número de acessos ao *Classroom* esta escola começou a refletir sobre seus processos de maneira democrática, vislumbrando outras formas de ação com o objetivo de ampliar o número de participantes das atividades. Logo, perceberam que nem os professores estavam acessando a plataforma e foi, então, criada uma planilha para monitoramento de alunos e professores compartilhada nas nuvens, além de uma ação motivacional e de conscientização dos professores quanto ao compromisso com a aprendizagem dos estudantes. A partir dessas planilhas, os alunos sem acesso foram identificados e uma equipe passou a fazer contato com eles por meio telefônico, pelas redes sociais e por mensagens de *WhatsApp*. Embora a garantia das condições de acesso a todos fugisse às possibilidades reais da escola, o resultado foi bastante satisfatório, culminando na rápida reversão do baixo número de participação dos estudantes.

No entanto, mais uma indagação surgiu conforme apontam os autores Almeida e Dalben (2020): a equipe gestora começou a se questionar se o alto índice de acesso garantia a aprendizagem e passou a oferecer suporte de toda a equipe gestora e pedagógica, buscando esclarecer dúvidas e até mesmo oferecer um apoio emocional aos seus alunos e seus respectivos

familiares através de diferentes canais de comunicação (*WhatsApp, e-mail, Skype, Google Meet e lives por Facebook e YouTube*). Houve um contato muito próximo de toda a equipe, treinamentos foram oferecidos pelos professores mais experientes, conhecimentos foram compartilhados e o engajamento de todos fez a diferença. “Tenho recebido muito suporte de toda a equipe de gestão e pedagógica nas dúvidas. Sou muito feliz em fazer parte dessa escola (E27)” (Almeida e Dalben 2020, p. 7). A fala dessa aluna reflete minimamente o trabalho realizado pelos responsáveis por essa instituição de ensino.

Estudar à distância requer além de recursos materiais (computadores/smartphones, acesso à internet, canais de comunicação disponíveis), pois exige certo conhecimento, maturidade e responsabilidade. Para os que estão iniciando sua vida escolar esse processo é ainda mais árduo. Pensando nessa complexidade dos anos iniciais, o CNE sugeriu a criação de guias práticos e roteiros de estudos às famílias dos estudantes, que atuariam como mediadores nesse processo. Além disso, enfatizou a importância de uma comunicação clara entre as instituições de ensino e as famílias. No entanto, cumprir a carga horária mínima estipulada conforme previa o CNE através de “práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC” (BRASIL, 2020c, p.8), tornou-se um imenso desafio para professores, estudantes e seus familiares. Em especial para os ingressantes do EF que necessitam de apoio familiar para a realização das tarefas.

A vivência da pandemia impôs novas condições à dinâmica familiar, por um lado, abrindo novas possibilidades de interação e aproximação entre adultos e crianças; por outro, demandando dos familiares formas de atuação características do contexto escolar. Essa vivência das demandas escolares no interior das relações familiares mostra com mais clareza a relevância e as especificidades da escola enquanto instituição. Sua função social apresenta-se com mais força nesse tempo de pandemia, quando as condições de desigualdade se escancararam: evidencia-se, em suas contradições, como o processo de escolarização, a educação formal, pode viabilizar o acesso, a sistematização e a apropriação de conhecimentos socialmente valorizados, abrindo novas possibilidades de participação das crianças na cultura (DIAS E SMOLKA, 2021, p.232).

Apoiando-nos em Dias e Smolka, não há como negar que a pandemia alterou a rotina de todos, impondo deslocamentos de papéis e a necessidade de reorganização da rotina durante o período de quarentena, atingindo em cheio as famílias, em especial as com filhos menores. Pais e filhos reunidos vinte e quatro horas por dia, nos sete dias da semana, sem poder sair de casa por um período longo e incerto. Um tempo de convivência dificilmente experimentado antes que fez com que as famílias tivessem que conciliar as atividades de todos os moradores em um único ambiente que muitas vezes não tinha estrutura suficiente para comportar essa demanda. A situação impôs um acúmulo de papéis por parte de muitos pais (em especial mães),

que tinham que ao mesmo tempo trabalhar, dar conta dos deveres do lar, cozinhar, cuidar das crianças e ainda exercer o papel de professor(a). Essa última atribuição representou um elemento desafiador pois exigiu (re)aprender conteúdos e/ou ter que lidar com aplicativos e ambientes virtuais. Infelizmente, nem todos, por inúmeras razões, conseguiram auxiliar seus filhos na tarefa de estudar em casa e esse período se prolongou muito mais do que qualquer um poderia imaginar.

Para além das questões apontadas até o momento, Phillipps et. al. (2023) a partir de seus estudos afirmam que “a relação afetiva cara ao desenvolvimento e as vivências e experiências positivas do aluno que podem ser construídas no contexto escolar foram aspectos que invariavelmente sofreram perdas” (p.16); num primeiro momento pela ausência das aulas presenciais e, posteriormente, pelo fato de que o retorno às aulas ocorreu ainda com a obrigatoriedade de cuidados sanitários e distanciamento social, fazendo com que docentes e alunos precisassem se adaptar novamente a um cenário em que as trocas anteriormente normalizadas como abraços, afagos e recompensas afetivas ainda estavam suspensas.

Oliveira (2021) autora e professora de uma turma do último ano da EI quando a pandemia chegou ao Brasil, relata que o primeiro passo após a suspensão das aulas foi encontrar uma maneira de fortalecer os vínculos com as crianças e as famílias com uma postura acolhedora “no sentido de compreender a integridade e as condições básicas de saúde, alimentação, higiene, emocionais e psicológicas durante esse momento” (OLIVEIRA, 2021, p. 4). Ela buscou construir esse vínculo utilizando como ferramenta principal o *WhatsApp*.

Segundo a autora, passado o desespero inicial e percebendo que a situação de confinamento estava se prolongando mais que o imaginado, ela passou a enviar diferentes tipos de obras artísticas e proposições estéticas, com o intuito de possibilitar às crianças momentos de beleza, inventividade, alegria, brincadeira, criação, graciosidade e imaginação. No entanto, se deparou com um problema já citado anteriormente que é a ausência de equipamentos e/ou acesso de internet por parte das famílias. Para baixar vídeos e fotos é necessário ter um bom plano de dados e o problema é que segundo aponta a própria autora os valores dos pacotes de internet no Brasil estão entre os mais caros do mundo. Isso fez com que algumas famílias não conseguissem acessar os conteúdos, o que provavelmente acabou gerando frustração e potencializou ainda mais o sentimento de impotência naquele momento. Por outro lado, as crianças e suas famílias que tiveram a oportunidade de usar o material, certamente se beneficiaram com a riqueza da proposição da professora.

Phillipps et. al. (2023) em suas pesquisas apontam que para os professores a desigualdade de acesso aos meios tecnológicos foi um empecilho marcante no processo de

ensino-aprendizagem, não somente no tocante ao acesso à internet e aos aparelhos tecnológicos, mas também devido à dificuldade de obter os materiais desenvolvidos e disponibilizados nas plataformas adotadas, como vídeos, trilhas de aprendizagem, contações de história, entre outros. Referente à percepção dos docentes sobre as dificuldades dos alunos, destaca-se o contexto de distanciamento social, a falta de afetividade e de envolvimento presencial, a criação de vínculos e o envolvimento social com os pares, como os fatores que mais dificultaram o processo de ensino-aprendizagem. Os professores relataram, ainda, dificuldades relacionadas ao contexto de adaptação à uma nova forma de trabalho e a insegurança oriunda desse contexto.

Certamente, o período pandêmico alterou as relações sociais e, conseqüentemente, fez aflorar diversas emoções e sentimentos, inclusive das nossas crianças que tiveram, assim como os adultos, uma mudança abrupta nas suas rotinas. Podemos dizer que, de maneira geral, foi um período de muita incerteza e insegurança. Nele tivemos que nos adaptar a uma nova realidade, encarar os nossos medos e enfrentar novos desafios. Precisamos recorrer às ferramentas possíveis dentro daquele contexto, destacando-se as tecnológicas, para que de alguma maneira pudéssemos seguir em frente, inclusive com a educação de nossas crianças.

Dias e Smolka (2021) a partir um trabalho investigativo realizado em uma turma de 1º ano do EF em 2020 apontam as principais dificuldades relatadas pelas famílias com relação às atividades remotas: a ausência de recursos (equipamentos e internet) e o aumento da demanda de trabalho por parte dos familiares, foram os principais impeditivos para se estabelecer uma rotina de estudos. A escola, por sua vez, em parceria com a Prefeitura do município em que a pesquisa foi feita, buscou atender aos desafios apresentados, fornecendo chip com internet, realizando o empréstimo de equipamentos eletrônicos, o envio de atividades impressas, livros de literatura e gibis, entre outras ações. Mesmo assim, a maioria das crianças não acessava as aulas online e muitas não entregaram ou entregaram parcialmente as atividades impressas, devido à complexidade da situação. No capítulo 5 (análise do nosso material empírico) poderemos observar diversos relatos análogos a essas dificuldades relatadas.

Pensando nos participantes da nossa pesquisa que ingressaram no EF em 2021, quase um ano após o início da pandemia, porém ainda em meio à crise sanitária, podemos dizer que eles passaram por múltiplas transições durante esse período, além da que já estava prevista que é a transição da EI para o EF. A primeira delas foi a mudança repentina na rotina, da EI para casa, ou seja, de um dia para o outro as crianças deixaram de frequentar a escola, de conviver com os colegas e outros adultos fora do seu convívio familiar. Durante o período em que estiveram em casa no turbulento ano de 2020 a maior parte delas não realizou ou realizou apenas uma ou outra atividade, o que se justifica por diversos motivos, sendo parte deles similares aos

expostos por Dias e Smolka (2021), seguido pela grande dificuldade dos professores em sugerir atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo que pudessem ser realizadas numa situação de isolamento social e tendo ainda como agravante a desvalorização/ a não importância dada a EI por parte dos pais e da sociedade.

No início de 2021 frustrando as expectativas de todos, as aulas iniciaram de maneira remota e essas crianças passaram pela transição formal da EI para o EF sem ter a chance de se despedir das professoras e dos colegas com quem conviveram durante a sua trajetória na EI. Mesmo sem conhecer pessoalmente a nova escola, a professora e os colegas, os ingressantes do EF passaram a receber várias atividades para realizar em casa (apostilas, livros para leitura, formulários via *WhatsApp*), o que exigiu novamente uma adaptação e impôs novos desafios à rotina deles próprios e da família.

Posteriormente, em abril de 2021 as aulas começaram a ocorrer de forma híbrida, com horário reduzido e turmas escalonadas (divididas em dois períodos), possibilitando aos alunos o retorno gradual às salas de aula. Porém, devido ao fato de ainda estarmos enfrentando a pandemia da covid-19, muitos pais temendo o risco de contaminação optaram por manter seus filhos em casa. Com isso, o ingresso das crianças de maneira presencial no primeiro ano não ocorreu ao mesmo tempo para todos. Esse fator, unido à preocupação dos professores e demais profissionais da educação referente ao cumprimento das medidas sanitárias impostas (entre elas o uso obrigatório de máscara, o álcool gel, o distanciamento mínimo entre as pessoas) exacerbou ainda mais um problema já existente relacionado ao acolhimento das crianças no primeiro ano do EF. Sendo assim, após um longo período de isolamento, as crianças foram chegando aos poucos em um ambiente desconhecido, que normalmente já possui diversas regras diferentes da EI e naquele momento estava ainda mais restrito.

Finalmente em novembro de 2021, passou-se a exigir o cumprimento da carga horária total de maneira presencial, com todos os alunos na sala de aula ao mesmo tempo (para essa turma em específico, em período integral). Então, podemos dizer que aqui houve mais uma transição, pois as crianças passaram a ficar mais que o dobro do tempo na escola e a conviver com colegas que ainda não conheciam. Elas tiveram que se adaptar com o tempo de permanência na escola, com a sala cheia, com novas regras impostas e com as novas demandas do ensino presencial.

A maneira como os participantes da nossa pesquisa passaram pelo momento de transição, ou melhor, pelas “transições”, impossibilitou o fechamento de um ciclo para a abertura de outro, nos levando à seguinte reflexão: Se os pressupostos da EI são promover o desenvolvimento da criança através das relações sociais, abrir espaço para as brincadeiras,

proporcionar a interação e a criação de vínculos afetivos entre alunos e professores, introduzir as crianças no uso de um tempo/espço diferente do doméstico e preparar as crianças para a fase escolar, como ficaram essas crianças que não tiveram a oportunidade de frequentar o último ano da EI e nem o primeiro ano do EF da maneira convencional? Com que recursos iniciaram sua nova vida escolar? Quais foram seus principais desafios? Em busca de responder a estas e a outras questões que fomos formulando com a entrada em campo, ingressamos na rotina de uma turma de primeiro ano, conforme detalharemos no próximo capítulo.

Capítulo 4 Método e procedimentos da pesquisa de campo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de examinar de que modo a relação afeto-cognição foi levada em consideração durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental vivenciada por crianças durante o período da pandemia da covid-19. A pandemia se estendeu por um longo período que se iniciou no primeiro trimestre de 2020, fazendo com que essas crianças não pudessem frequentar o último ano da EI de maneira presencial, perpassou por 2021, quando elas estavam no primeiro ano do EF e permaneceu de maneira menos intensa até maio de 2023¹¹. Embora minha estadia em campo se concentre no segundo semestre de 2021 com as crianças e no primeiro semestre de 2022 com os pais, essa pesquisa buscou explorar as experiências vividas em 2020 e em 2021 através de observações, atividades diversificadas e entrevistas. O aporte teórico que norteou esse trabalho foi a teoria histórico-cultural, com foco nos estudos de Vigotski e Leontiev sobre a Periodização do Desenvolvimento Infantil; Funções Psíquicas Superiores; Unidade Afetivo-cognitiva e Perejivânie.

4.1 A escola e sua localização.

A escola Matarazo, pertence à Rede Municipal de Ensino da cidade de Campinas, oferece ensino na modalidade integral desde o primeiro até o último ano do EF. No ano de 2021 a escola possuía em média 274 alunos matriculados nos anos iniciais e 197 alunos nos anos finais do EF. Entre eles, 56 alunos pertencentes ao primeiro ano, divididos em duas salas (1ªA e 1ªB). A escola fornecia alimentação aos alunos feita no próprio local e contava com o apoio de 38 funcionários. Sua infraestrutura incluía uma quadra de esportes descoberta, uma pequena biblioteca e um laboratório de informática, onde havia 14 computadores para uso dos alunos, com acesso à internet banda larga e 5 computadores para uso administrativo.

Campinas é uma cidade de grande porte, localizada no interior de São Paulo, a aproximadamente 100 Km da capital. Trata-se de uma metrópole, que abriga mais de 1 milhão de habitantes, uma das cidades que mais gera empregos no país, com vasta rede hoteleira, gastronomia variada, diversas opções de compras, lazer e cultura e destaca-se como centro

¹¹ Oficialmente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da emergência de saúde pública de importância internacional referente a Covid-19 em 05 de maio de 2023.

industrial e tecnológico, sendo sede de diversos institutos de pesquisa e tecnologia. Possui o maior aeroporto de cargas da América Latina, com número crescente também de passageiros, em voos domésticos e internacionais.

Em termos de estrutura urbana, a região em que a escola está localizada conta com Posto de Saúde, escolas públicas e privadas de EI, EF e Ensino Médio, Instituições de Ensino Superior, escolas de idiomas e escola para deficientes visuais. O atendimento comercial é bom e diversificado, havendo padarias, farmácias, açougue, ótica, pizzarias, churrascaria, postos de gasolina, igrejas de diferentes concepções religiosas, hipermercado, varejão e pequenos comércios. Todas as ruas ao redor da escola são asfaltadas, havendo ainda rede de água, esgoto, eletricidade, correio, telefonia e transporte público.

No entanto, assim como outras metrópoles a cidade sofre com a questão da desigualdade social. Segundo dados da Secretaria de Assistência Social de Campinas, o número de famílias vivendo na cidade em condições de extrema pobreza, ou seja, com renda mensal de até R\$ 89 por pessoa, aumentou no período pandêmico e pós-pandêmico, sendo que em 2019 havia 93 mil famílias nessa situação, passou para 104 mil em 2020, subiu para 118 mil em 2021, deu um salto para 154 mil em 2022 e chegou a 165 mil em 2023. Houve também um aumento no número de pessoas que entraram no grupo de baixa renda, considerando que para esta classificação se enquadram as famílias que vivem com uma renda mensal de até R\$ 178 por pessoa. A própria secretaria afirma que o crescimento foi impactado pela perda de renda, em especial de pessoas que tinham ou têm trabalhos informais. Para mensurar a gravidade da situação, a menos de cinco minutos da escola existem famílias vivendo em moradias irregulares, sofrendo com a falta de infraestrutura e crianças correndo o risco de serem atropeladas devido à proximidade de suas “casas” com uma linha de trem. É muito comum ver pessoas dormindo embaixo de viadutos e pedintes nos semáforos, na maioria das vezes marginalizados pelas drogas, o que torna a região onde está localizada a escola, perigosa, em especial, no período noturno.

4.2 A sala de aula

A sala de aula das crianças do primeiro ano era relativamente espaçosa, tinha dois quadros negros, um que pegava a maior parte da parede da frente e outro no fundo, continha aproximadamente 40 carteiras e a mesma quantidade de cadeiras, uma mesa e uma cadeira para a professora, dois armários onde ficavam guardados materiais básicos que as crianças podiam usar quando precisavam, os livros didáticos e alguns livros para leitura, havia também um

grande mural, onde a professora costumava expor os trabalhos das crianças e algumas informações importantes da rotina, como os horários de refeição, por exemplo.

Durante o período em que a turma estava dividida em dois horários diferentes, devido aos protocolos sanitários, as crianças eram instruídas a sentar pulando uma carteira, ou seja, na primeira fileira, elas se sentavam nas carteiras 1,3,5 e assim por diante, na segunda fileira elas se sentavam nas carteiras 2,4,6..., na terceira 1,3,5 novamente e assim conseguiam manter o distanciamento na frente, atrás e ao lado. Até que todos retornaram para o período integral e passaram a se sentar um atrás do outro, dividido em 6 fileiras. A professora tinha o cuidado de colocar os alunos menores ou que necessitavam de alguma atenção especial na frente. Algumas vezes, as crianças se sentavam em roda ou em pares. A sala era a última do corredor, para chegar até ela entrando pelo portão principal da escola, era necessário subir alguns degraus, passar pelo pátio, subir uma escada e caminhar até o final do corredor onde havia outras salas de aula.

4.3 Participantes

A pesquisa contou com a participação de 32 crianças com idade entre seis e sete anos de idade, matriculadas no início do segundo semestre de 2021 ou no decorrer dele no 1º ano A da escola Matarazo, incluindo seus familiares ou responsáveis e a professora principal, chamada ficticiamente de Sônia.

A professora Sônia se formou no ano de 1995 em Pedagogia pela Unicamp, fez especialização em Surdez na mesma Instituição, onde também iniciou o mestrado em Linguística, porém não o concluiu. Participou de diversos cursos de formação continuada oferecidos pela Rede Municipal de Campinas, em especial, os com foco em alfabetização e letramento. É docente há 23 anos no EF (possui preferência pelas turmas de primeiro ano) e no EJA (Educação de Jovens e Adultos) onde leciona em uma sala multisseriada.

4.4 Procedimentos para a realização da pesquisa de campo

Primeiramente, realizei uma reunião com a professora da sala e posteriormente com a diretora da escola, para fazer a apresentação do projeto de pesquisa e registrar sua concordância através da assinatura da Carta de Ciência e Autorização, documento que foi anexado ao projeto.

O projeto, então, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e aprovado em 16/03/2021, através do parecer número: 4.593.366. Após a aprovação, foi realizada uma segunda reunião, dessa vez online, com a diretora e com a professora da turma, para decidirmos a melhor maneira de entregar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais ou responsáveis, lembrando que ainda nos encontrávamos em uma situação pandêmica. Foi decidido que os termos seriam entregues quando os pais fossem até a unidade escolar para retirar cestas básicas e/ou buscar chips de celulares que estavam sendo distribuídos a eles para tentar minimizar o efeito da pandemia.

O início do trabalho de campo dependia de dois fatores: (i) da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pela professora e pelos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos, tanto para autorizarem a participação das crianças, como a de si mesmos; (ii) do retorno das aulas presenciais que estavam suspensas devido à pandemia. Este segundo fator foi o mais preocupante, pois o retorno das aulas foi adiado diversas vezes e, conseqüentemente, a pesquisa também precisou ser adiada.

Estavam previstas inicialmente duas idas a campo semanais, durante um semestre ou até que se esgotassem os eventos relevantes para a pesquisa. No entanto, após o retorno ser adiado várias vezes, as aulas foram sendo retomadas de maneira parcial e com a turma dividida em dois períodos (manhã e tarde). Essa situação demandou um número maior de idas a campo para, inicialmente, fazer a apresentação da pesquisa para as crianças, pegar a assinatura do TALE (Termo de assentimento livre e esclarecido) e acompanhar os alunos nos dois períodos.

Durante a minha estadia em campo, quando as crianças se sentiam desconfortáveis em relação a qualquer procedimento por mim proposto, era informada que não precisava realizar, como por exemplo, responder a alguma pergunta ou apresentar o trabalho por ela realizado para o grupo.

Todas as visitas a campo foram vídeo-filmadas e/ou áudio-gravadas, para possibilitar a transcrição das atividades e análise dos resultados com o detalhamento necessário e desejável.

4.4.1 A rotina da pesquisadora em campo

Fui muito bem recebida por todos na escola e estive presente na sala de aula durante todo o segundo semestre de 2021. Além da observação da rotina escolar, com foco no processo

de adaptação das crianças nessa nova fase e no envolvimento/desempenho delas nas atividades propostas, busquei colaborar com a professora no que fosse possível e manter um relacionamento muito próximo com ela e com os alunos. Eu não tinha um lugar fixo na sala, transitava entre as mesas, conversava com as crianças buscando ouvi-las, não apenas interessada no ponto de vista dos meus objetivos, mas com uma postura de escuta atenta e acolhedora, atendendo a outras demandas que elas apresentavam, colaborando com a professora com relação a possíveis necessidades de auxílio individual aos alunos. Eu era envolvida nas atividades diárias, tinha liberdade para interagir com a turma e até mesmo para propor atividades previamente acordadas com a professora que se demonstrou superaberta à realização de atividades com a Caixa dos sentimentos, sugerindo mais temas para serem trabalhados e livros para leitura prévia e apoiou a participação das crianças no jogo Caminho para a Escola.

As crianças de maneira geral, eram bastante participativas e receptivas, no entanto, em especial no início do semestre, não conseguiam permanecer em silêncio e em seus lugares, elas pediam com frequência para ir para a quadra brincar e algumas costumavam pedir para se ausentar da sala para ir ao banheiro e às vezes não voltavam sem que alguém fosse atrás. Somado a esses fatores, havia a preocupação com o uso correto da máscara de proteção, que exigia de nós (de mim e da professora) ficar o tempo todo pedindo para eles a deixarem no lugar correto e a questão do distanciamento social que também necessitava de atenção, eles queriam tocar, abraçar um ao outro e a nós. Além disso, pude observar que eles estavam em etapas distintas do processo de alfabetização, algumas crianças ainda não sabiam qual era a folha do caderno que deveriam usar, não conseguiam escrever em cima da linha, nem efetuar a cópia da lousa, deixando de escrever algumas letras, ou até mesmo palavras inteiras e/ou as espelhando. A professora separou a sala com os mais avançados de um lado e os demais de outro. Embora, a maior parte das atividades era realizada com todos, as crianças mais avançadas recebiam um número maior de tarefas com conteúdo mais elaborados.

4.4.2 Caixa dos sentimentos

Essa atividade também chamada de “caixa surpresa” pelas crianças, teve muito apoio por parte da professora e ótima aceitação dos alunos, tanto que acabou se estendendo por todo o período da minha permanência em campo. Ela consiste na leitura de livros que abordam o tema sentimento/amizade e na realização de atividades por parte dos alunos. O objetivo dessa

atividade era ouvir as percepções das crianças ingressantes no EF com relação ao início das aulas presenciais, a mudança de escola, o período de isolamento social imposto pela pandemia e principalmente dar a eles a oportunidade de expor seus sentimentos e se sentirem acolhidos.

A primeira atividade realizada foi a “A Caixa de Jéssica”, baseada no livro de Peter Carnavas. A história aborda o drama de uma menina que, ao mudar de escola, enfrenta o desafio de fazer novas amizades. A trama desenvolve-se por uma sequência de tentativas de fazer amizades que a personagem chamada Jéssica faz, levando alguma coisa diferente dentro de uma caixa, com a intenção de atrair a atenção das crianças para ela. Porém, nada dá certo e ela desabafa com a família suas frustrações. Até que um dia, já sem esperanças, Jéssica leva sua caixa vazia e, na hora do intervalo entra nela, querendo esconder-se. Mas o inesperado acontece! Um menino se aproxima, abre a caixa e grita: “Achei você! Agora é a sua vez de me procurar!” Surpresa com o acontecimento, ela chega feliz em sua casa e conta para a família o motivo de sua alegria. O vovô chega pertinho dela, e diz: “Devia ter alguma coisa muito especial dentro da sua caixa hoje!” Jéssica, sorrindo, responde que tinha mesmo.

Figura 1 - Capa do livro “A Caixa de Jéssica”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a leitura do livro, foi sugerida a seguinte atividade: “Vamos pensar! Se vocês fossem a Jéssica o que colocariam dentro da caixa?”. Foram disponibilizados papéis de diversas cores, formatos e texturas, cola, tesoura, lápis de cor e canetinha. Os alunos foram chamados

individualmente para pegar os materiais que estavam expostos em uma mesa na frente da sala de aula e que foram sendo repostos ao longo da atividade. Algumas crianças retornavam à mesa várias vezes para pegar mais papéis. Uma pequena caixa de papelão¹², foi distribuída para cada aluno para que eles pudessem colocar seu desenho/objeto dentro. As crianças ficaram à vontade para escolher os materiais, recortar, colar, desenhar, a depender da imaginação de cada um, ou seja, eles poderiam usar os materiais do jeito que quisessem para ilustrar o que colocariam na caixa. Ficou combinado que as crianças só contariam no final da atividade o que haviam feito, o que levou elas mesmas a nomearem a atividade como “Caixa Surpresa”.

Enquanto isso fui passando nas carteiras, em especial nas dos alunos que já haviam terminado e conversando com eles sobre as expectativas para o ingresso no EF, o período de distanciamento social, o primeiro dia de aula e a suas percepções sobre a escola.

Logo após o intervalo, todos foram convidados a mostrarem o que colocaram na caixa e a explicarem a razão da escolha. Eles tinham a opção de ir na frente da sala e narrar suas escolhas para todos os colegas, podiam falar somente para mim ou para a professora ou simplesmente guardar o que haviam feito na caixa caso não se sentissem à vontade para falar.

Na segunda atividade realizada com a Caixa dos Sentimentos, invertemos a ordem e entregamos primeiramente meia folha de sulfite para cada criança (elas podiam escolher a cor). Foi solicitado que elas desenhasssem uma carinha para ilustrar como estavam se sentindo naquele momento. Modelos de emoji foram colocados na lousa para auxiliar no entendimento da atividade proposta. As crianças foram convidadas a apresentar e posteriormente guardar a carinha na caixa.

Após as apresentações, fiz a leitura da história “O livro dos sentimentos” de Todd Parr. Nessa obra o autor fala sobre os sentimentos e as inúmeras vontades que temos, o que nos leva a querer uma coisa ou outra e explica que devemos compartilhar os nossos sentimentos com quem a gente ama. Fui fazendo a leitura, mostrando as ilustrações para as crianças e fazendo pequenas pausas. A professora disse que todo mundo em algum momento sente tudo que foi falado no livro e que isso é normal. As crianças, por sua vez, manifestaram seus sentimentos em alguns momentos da leitura. Posteriormente, foi entregue uma folha pela professora para eles escreverem o nome do livro, o autor, desenharem o trecho da história que mais gostaram e darem um nome a ele (essa última atividade foi proposta pela professora).

¹² As caixas de papelão (tamanho 19x12x12cm) foram adquiridas pela pesquisadora e entregues a todos os alunos do primeiro ano. Elas foram utilizadas no decorrer do semestre para a realização dessa atividade.

Figura 2 - Capa do livro “O livro dos Sentimentos”



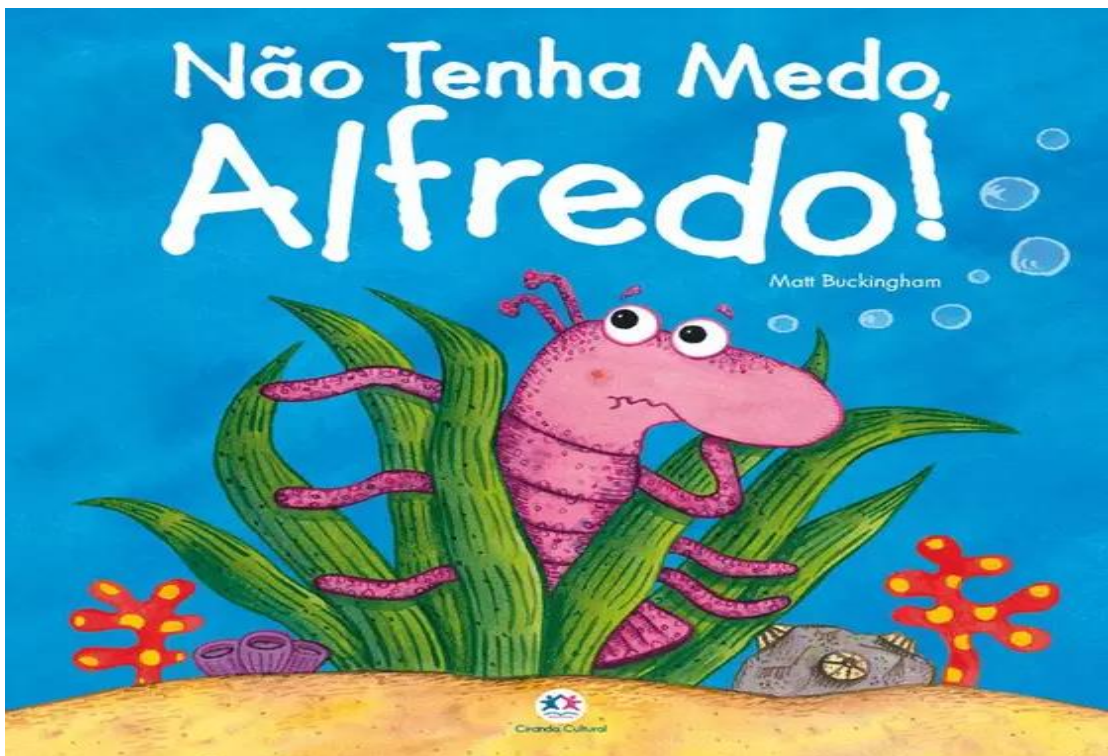
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Alguns dias após a leitura do livro dos sentimentos, em concordância com a professora, retomamos esse tema e optamos por explorar a “tristeza”, devido alguns episódios observados em sala de aula. Para trabalhar com esse tema, assim como na realização da Caixa de Jéssica, foram disponibilizados para as crianças diversos materiais para que elas pudessem responder ao seguinte questionamento: O que te deixa triste? Elas deveriam ilustrar e depois, caso se sentissem à vontade, apresentar para a turma. Para elevar o astral da sala após a apresentação desse tema delicado, sugeri aos alunos que enfeitassem suas caixas do jeito que quisessem (com desenhos, papéis coloridos e outros materiais) atendendo assim, à solicitação que eles mesmos haviam feito desde o primeiro momento que viram a caixa.

O próximo tema trabalhado foi o medo. Para isso, foi feita, inicialmente, a leitura do livro: “Não tenha medo Alfredo” do autor Matt Buckingham, mostrando as ilustrações para a sala. Trata-se da história de um camarãozinho chamado Alfredo que não participava das brincadeiras (jogar vôlei, esconde-esconde, amarelinha, siga o mestre) com os amigos com medo de que algo ruim acontecesse com ele. Até que um dia alguma coisa aconteceu mesmo. Ninguém mais o chamou para brincar e ele se sentiu muito sozinho. Então, ele observou seus amigos brincando e percebeu que ninguém tinha se perdido, tinha sido esmagado ou se

enroscado. Todos só estavam se divertindo. Ele respirou fundo e, pela primeira vez, não ficou preocupado, nem sentiu medo. Apenas começou a brincar e todos comemoraram. Ao término da leitura, disponibilizamos os materiais para que as crianças pudessem ilustrar aquilo que as faz sentir medo. Posteriormente, elas foram chamadas para compartilhar com a sala e guardaram as ilustrações na caixa dos sentimentos.

Figura 3 - Capa do livro “Não tenha medo Alfredo”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na última atividade realizada com a caixa, distribuí uma folha de sulfite cortada ao meio e dois adesivos para cada criança. Um com uma carinha feliz e o outro com uma carinha triste e pedi para eles colarem um em cada folha. Então, solicitei que eles ilustrassem na folha com a carinha feliz o que eles mais gostaram do primeiro ano, aquilo que os deixou mais feliz na escola. Já na folha com a carinha triste, foi solicitado o inverso, ou seja, o que os deixou tristes e/ou algo que não tenha sido legal durante o ano. Ao terminarem, eles foram convidados para compartilhar com a sala suas produções e depois foram comunicados que poderiam levar a caixa para casa, algo que já estavam pedindo há algum tempo.

As atividades foram realizadas no período da manhã e replicadas no período da tarde, para que todos os alunos que estavam frequentando as aulas presencialmente tivessem a oportunidade de participar. Até o momento em que houve o retorno de todos para o período

integral, o que permitiu a realização com a sala toda de uma única vez. No entanto, vale ressaltar que a presença na escola não era obrigatória até o mês de novembro; com isso as crianças faltavam com frequência, o que prejudicava a participação nas atividades. Além disso, a apresentação também não era obrigatória para nenhuma das atividades propostas, o que nos levou à não obtenção das respostas de algumas crianças que tanto gostaríamos de ouvir.

Essas atividades com a caixa surpresa não foram transcritas na íntegra, pois apresentam dificuldades de entendimento com relação as falas das crianças em alguns trechos pelo fato de ter mais que um aluno falando ao mesmo tempo e um grande agravante, o uso de máscaras de proteção, que era protocolo obrigatório devido a covid-19. Portanto, foram transcritas apenas as partes mais importantes de acordo com nossos objetivos.

4.4.3 Jogo: “Caminho para a escola”

Com o objetivo de ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre a transição da EI para EF e sobre como vivenciaram o período pandêmico, foi elaborado pela Professora Dra Sílvia Rocha um jogo de tabuleiro¹³ em que as crianças partem da escola de EI e vão percorrendo uma trilha até chegar no EF. Para isso, elas jogam o dado e andam conforme o número que cair. Nesse tabuleiro existem casinhas amarelas, azuis e brancas. Ao parar em uma casinha amarela, é necessário responder uma pergunta proveniente de uma carta amarela, que apresenta questionamentos pertinentes ao objetivo do jogo. Ao parar em uma casinha azul, responde-se uma pergunta de uma carta azul, as quais foram colocadas para tornar o jogo mais divertido/interessante para as crianças e promover integração entre elas. Ao cair nas casinhas brancas, inicialmente nada acontecia, porém, com a intenção de tornar o jogo mais ágil e direcionar as crianças para as casinhas amarelas, foram adicionados números nessas casinhas para que elas possam avançar ou até mesmo voltar (em menor proporção). Vence quem chegar primeiro.

¹³ Esse jogo foi usado em outras pesquisas sob orientação da profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha e vem recebendo sugestões de reformulações por parte dos alunos do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Campinas.

Figura 4 - Tabuleiro do jogo inicial

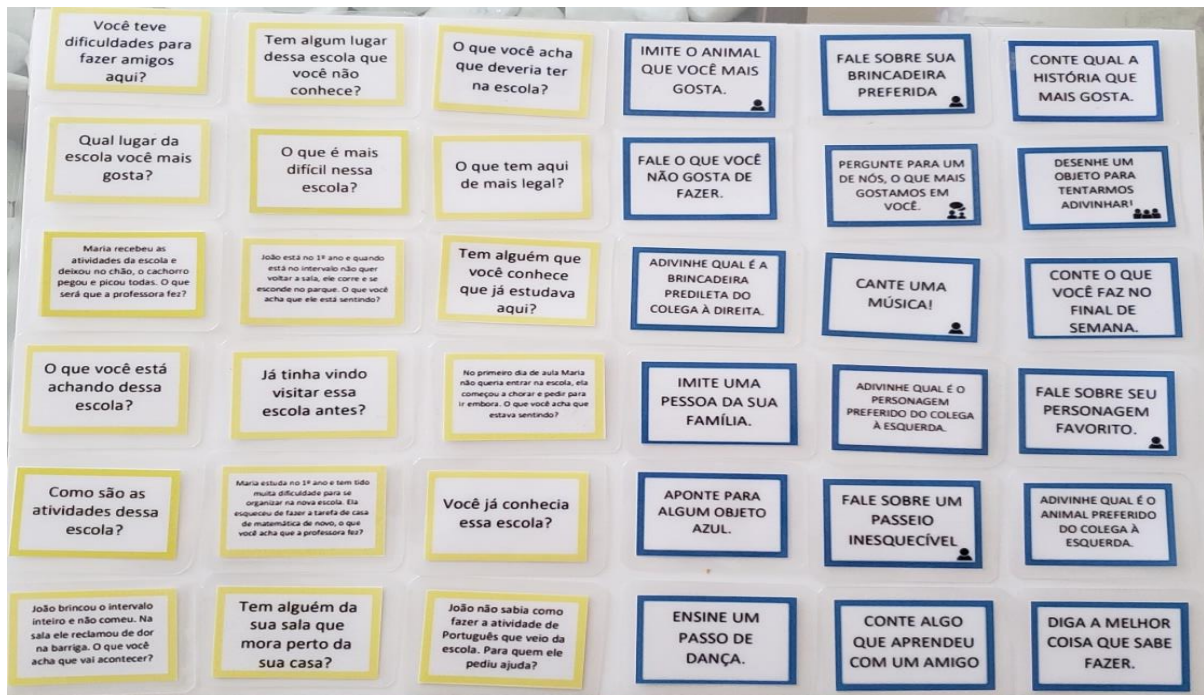


Figura 5 - Tabuleiro do jogo após a inserção dos números



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 6 - Cartinhas do jogo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para a realização das partidas do jogo as crianças foram divididas em pequenos grupos de 2 ou 3 participantes escolhidos por mim, com o aval da professora. Realizamos um total de dez partidas para que todos pudessem jogar pelo menos uma vez. Inicialmente, eram colocadas quatro carteiras no fundo da sala de aula e a partida acontecia ali mesmo, pois, infelizmente, a coordenação não havia autorizado que eu retirasse as crianças da sala. O jogo era realizado no decorrer da aula, com a professora e outras crianças falando ao mesmo tempo, o que prejudicou alguns trechos da transcrição. Uma das partidas foi realizada enquanto as crianças estavam na quadra para tentar minimizar este impacto, porém houve a preocupação com o tempo. Outras duas partidas foram realizadas no pátio com a intenção de não atrapalhar as atividades da sala e poder escutar melhor as crianças; no entanto, a questão do barulho não foi solucionada e conforme as crianças de outras salas passavam pelo local, havia interrupções, pois elas queriam saber o que era, se podiam jogar também. Tentamos, então, jogar na sala dos professores, onde foi realizada uma partida, mas devido ao fato dos professores precisarem da sala, acabou gerando um clima estranho. Conseqüentemente, a última partida foi realizada novamente no fundo da sala de aula.

Algumas crianças conseguiam ler as cartinhas sozinhas e as vezes até liam para os colegas; porém, na maioria das vezes, eu fazia a leitura das perguntas e incentivava um bate papo sobre o assunto quando o tema fazia parte do objetivo da pesquisa. As crianças ficavam muito empolgadas quando me viam chegar na sala com o tabuleiro e pediam para serem chamadas para jogar; elas diziam que não conheciam esse jogo e me perguntavam o nome dele. Pedi, então, que sugerissem nomes. Fizemos uma votação e o escolhido foi “Caminho para a escola”. As partidas foram transcritas na íntegra (com exceção de pequenas partes inaudíveis).

Inicialmente, havíamos programado a realização de uma entrevista semiestruturada com as crianças. Mas, devido ao relacionamento muito próximo com elas no dia a dia, a extensão das atividades com a Caixa dos Sentimentos e a aplicação do jogo, as perguntas previstas no roteiro foram sendo respondidas no decorrer do semestre, tornando-se desnecessária a realização deste procedimento.

4.4.4 Reunião de pais

Particpei de duas reuniões de pais durante o período em que estava acompanhando as crianças. Na primeira aproveitei para me apresentar e fazer uma breve introdução da pesquisa.

Observei atentamente a troca de informações entre a professora e os pais, correlacionando com as primeiras observações feitas em sala. Essa reunião foi realizada de maneira individualizada, com horários fragmentados, devido às medidas sanitárias impostas. Na segunda reunião, que ocorreu no final do semestre, eu agradei aos pais pela participação de seus filhos e comuniquei sobre a realização das entrevistas com eles, que estavam previstas para o primeiro semestre de 2022.

4.4.5 Entrevista com os pais

As entrevistas semiestruturadas com os pais e/ou responsáveis, cujo roteiro encontra-se no apêndice I, foram realizadas durante o primeiro semestre de 2022, conforme o previsto. A intenção inicial era que elas ocorressem de maneira presencial, para isso eu já havia solicitado à escola a utilização de um local para atendê-los. Mas, devido à dificuldade para os familiares comparecerem à escola no horário em que ela estava aberta, ofereci a eles a possibilidade de realizar a entrevista através da plataforma *Google Meet*, incluindo horários a noite ou aos finais de semana. Do total de 32 pais que foram convidados, 20 participaram. Essas entrevistas foram transcritas na íntegra.

Antes de iniciar a entrevista, eu costumava explicar para eles um pouco do roteiro e de quais eram as minhas intenções, veremos a seguir como essa introdução era feita.

Pesquisadora: Na reunião de pais no ano passado, eu falei um pouquinho sobre a pesquisa, mas de qualquer forma, se você tiver qualquer dúvida fique à vontade para me perguntar [para os não haviam participado da reunião eu fazia uma breve explicação sobre os objetivos da pesquisa e as atividades que foram realizadas com as crianças]. Em primeiro lugar, agradeço a você por ter vindo, por contribuir com a pesquisa e por ter autorizado a participação de seu filho no ano passado [...]. A intenção é que a gente converse um pouquinho sobre o período da pandemia. Primeiro vamos começar falando lá da Educação Infantil, depois da transição, de como foi a entrada no Ensino Fundamental e sobre o primeiro ano. Ou seja, essa entrevista será dividida em algumas etapas. Então, primeiro eu preciso entender um pouquinho como que foi lá na EI para saber como ele chegou aqui nessa escola e o que se passou nesse período.

4.4.6. Entrevista com a professora

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora da turma em outubro de 2021, seguindo o roteiro apresentado no apêndice II, buscando compreender como ela vivenciou o período de pandemia, quais foram os principais desafios enfrentados, quais as estratégias/recursos utilizados para superá-los. Com relação à volta às aulas, questionou-se se houve diferença no processo de adaptação, envolvimento e desempenho escolar dessa turma que não cursou efetivamente a pré-escola com relação a turmas dos anos anteriores. Referente à transição da EI para a EF, indagamos sobre a importância que ela atribuiu a ações direcionadas à transição, se e como essas ações foram ou não desenvolvidas. Essa entrevista foi transcrita na íntegra. Vale ressaltar que muitos desses questionamentos já haviam sido respondidos de maneira informal pela professora nas conversas que tivemos no dia a dia.

Capítulo 5 Análise do Material Empírico

Neste capítulo, analisaremos os episódios resultantes de nossa pesquisa em campo. Após a realização da transcrição e leitura minuciosa das partidas do jogo Caminho para escola, das entrevistas com os pais e com a professora, das atividades com a Caixa dos Sentimentos e das observações contidas no diário de campo, os eixos para a análise qualitativa do material empírico foram definidos, resultado de uma tarefa complexa devido à extensão do material.

Levando em consideração o nosso objetivo principal que é: examinar de que modo a relação afeto-cognição foi levada em consideração durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental vivenciada por crianças durante o período da pandemia da covid-19, apresentamos os seguintes eixos e subeixos propostos:

5.1 Principais desafios vivenciados durante a suspensão das aulas presenciais

5.1.1 A Educação Infantil;

5.1.2 O primeiro ano do Ensino Fundamental;

5.2 O processo de transição e a volta às aulas presenciais

5.2.1 Expectativas para o retorno;

5.2.2 O retorno às aulas presenciais: primeiros passos num ambiente desconhecido;

5.3 As amizades no ambiente escolar.

O material empírico foi analisado a partir das contribuições da teoria histórico-cultural, com foco nos estudos de Vigotski e Leontiev sobre a Periodização do desenvolvimento infantil, as Funções Psíquicas Superiores e a unidade Afeto-cognição. Durante a análise do material produzido por meio das gravações de áudio e vídeo-filmagem, procuramos compreender e contemplar, ao máximo possível, as complexidades e especificidades das relações que foram observadas, levando em consideração não somente os resultados obtidos, mas o processo como um todo. Procuramos construir uma relação de atenção e cuidado quanto às diferentes perspectivas de interpretação do processo de transição, num período pandêmico, ou seja, de escuta sensível ao que foi dito pelas crianças, pelas famílias e pela professora. Na intenção de preservar a identidade dos participantes, todos os nomes foram alterados.

5.1 Principais desafios vivenciados durante a suspensão das aulas presenciais

A pandemia da covid-19 certamente nos trouxe uma série de desafios a serem vivenciados, enfrentados e superados. O fechamento repentino das escolas e a extensão do período de suspensão das aulas presenciais, alterou a rotina das crianças, de suas famílias e dos professores. A pandemia nos impôs o desafio de tentar reproduzir em casa o que deveria ser vivenciado na escola. Mas, quando levamos em consideração que a escola não é somente um espaço para a aprendizagem dos conceitos científicos, mas também um campo fértil para as relações sociais, essenciais para o desenvolvimento humano, esse desafio ganha uma imensa complexidade. As crianças evidenciam esse desafio ao dizer que sentiam falta do convívio escolar.

Wilian: Eu sentia muita falta de brincar, do almoço na escola, dos brinquedos da escola, da gente brincar com os alunos, dos meus amigos, muita falta de brincar, de sair de casa. Só que não podia.

Destaca-se aqui a questão do brincar e os amigos, ou melhor, o brincar com os amigos, porque na maioria das vezes as crianças, em especial na escola, brincam em pares ou em grupos. O horário da refeição citado por Wilian, além de importante para atender a uma necessidade fisiológica, também é um momento que as crianças, geralmente, sentam-se próximas e têm a oportunidade de conversar.

Certamente cada criança vivenciou esse período de isolamento de forma singular, considerando-se a vivência a unidade indissolúvel composta por elementos internos e externos ao sujeito, ou seja, refere-se ao modo como uma pessoa experiencia emocionalmente as interações em seu meio. (VIGOTSKI, 1999). Podemos dizer que esse período promoveu diversos sentimentos nas crianças, entre eles, tristeza, desânimo e saudade. Os comentários a seguir trazem relatos contundentes sobre isso.

Cíntia: Não ver ninguém, ficar isolada em casa, muito triste.

Carolina: É que eu adoro escola. Algumas vezes eu quase chorava por causa da escola. De saudade.

Marina: Minha avó jogava até coberta em mim, porque achava que eu estava dormindo. Eu nem sei o que eu fazia, eu não fazia nada.

Em alguns momentos as crianças não conseguem nomear seus sentimentos, mas deixam claro que esse longo período sem aulas presenciais que engloba o último ano da EI e a entrada no EF, não foi fácil para elas. Porém, muitas vezes não há esse olhar sensível, nem muito menos a escuta do que as crianças têm a dizer e o sentimento delas acaba passando despercebido pelos adultos.

5.1.1. A Educação Infantil

Em 2020 essas crianças estavam no último ano da EI, se preparando para concluir esse ciclo tão importante do desenvolvimento que serve de base para a próxima etapa, cuja atividade principal é o ensino. De repente, elas foram impedidas de frequentar a escola e, conseqüentemente, de conviver com as pessoas, com as quais elas já possuíam um forte vínculo afetivo. As crianças, de maneira geral, apontam que gostavam da EI e que sentiam falta dos momentos vividos lá.

Elza: Senti [falta] porque eu já estava acostumada. Na hora de brincar lá tinha um bonecão que a gente podia escolher, tinha dois boneções, o meu era pelucinha, era super macio...

Luna: O que eu mais gostava da creche era do dia do sonhar acordado. Eles deram umas brincadeiras e eu ficava com as crianças que eu mais gostava. [...] Era bem legal, a gente se divertia bastante. Às vezes a gente ia lá no parque, sonhar acordado. Mas tinha vez que era na minha escola que tinha vários desafios e tinha também um negócio que tinha uns desenhos que elas fizeram para mim e eu fiz um para elas, daí está guardado lá em casa. Eu sentia falta do sonhar acordado e dos meus amigos, né.

Elza e Luna se remetem a lembranças afetivas da EI com destaque para as brincadeiras e as amizades. Uma das atividades relatadas por Luna “*desenhos que elas fizeram para mim e eu fiz um para elas*” nos chama atenção por duas razões, primeiro devido ao seu valor afetivo “*está guardado lá em casa*” e segundo porque essa atividade é plausível de ser realizada durante o período de isolamento, embora nesse caso, tenha sido realizada durante o período de aulas presenciais.

No entanto, com o intuito de sabermos se houve uma proposta de atividades a serem realizadas durante a suspensão das aulas presenciais e em caso afirmativo, quais atividade eram essas, perguntamos aos pais através de uma entrevista semiestruturada e obtivemos as seguintes respostas: três familiares responderam que não foi enviada nenhuma atividade; os demais

relataram o envio de atividades diversas, como pintar; recortar; desenhar; observar; livros e gibis para leitura e apostilas com atividades diversificadas. Algumas dessas atividades deveriam ser entregues impressas, porém, a maioria foi via *WhatsApp*. Fátima, mãe de uma das alunas, relatou que as atividades enviadas pelo aplicativo tinham que ser impressas porque a filha se negava a fazer pelo celular.

Com relação a realização dessas atividades: dois familiares disseram que não realizavam e um disse que parou de fazer.

Edivaldo (pai): No máximo dava uma lida.

Natália (mãe): Não [fazia], porque era mais vídeos que a professora mandava para assistir, de desenhinho.

Fernanda (mãe): Está sendo mais custoso fazer isso do que os ganhos que pode trazer.

Entre os quatorze familiares que disseram que faziam as atividades propostas, surgiram algumas críticas como:

Meire (mãe): A gente fazia as lições da escola, que era assim... Era muito vago.

A maioria dos entrevistados disse que havia poucas atividades, que elas eram muito simples e/ou pouco agregavam à criança.

Referindo-se às aulas online na EI, sete familiares disseram que não houve nenhuma; seis disseram que houve pelo menos um encontro e os demais não se lembravam. Entre os que disseram que havia, Eliana disse que a filha não participou por que ela não tinha tempo para acompanhar e nem recursos; três pais afirmaram terem participado de alguns encontros, mas por alguma razão, não deram continuidade nas suas participações: Tales aponta dificuldades com o horário dos encontros que ocorriam durante o expediente de trabalho dele e da esposa; Assim como Anderson, que disse que ele e a esposa trabalhavam e a criança ficava com a avó e, sendo assim, elas só participavam quando tinha alguém para ajudar porque a avó não conseguia conectar sozinha. Já Wagner disse que não gostou da maneira como o encontro era conduzido, que faltava interação com as crianças e que na opinião dele não iria agregar em nada, por isso, parou de participar. Outros dois familiares disseram que estiveram presentes nos encontros e um deles destaca que a criança “*gostava mais do que fazer lição*” (**Paula - mãe**).

Assim como alguns pais que não se lembravam da existência ou não dos encontros na EI, as crianças, de maneira geral, não faziam uma distinção clara entre o período remoto na EI e o primeiro ano, não havendo para elas delimitação entre o encerramento de um ciclo e o início

do outro. Por esta razão, condensaremos as respostas das crianças sobre os encontros online no subtópico 5.1.2.

A maioria dos familiares entrevistados aponta que as atividades oferecidas pela escola de EI não eram suficientes ou não atendiam às suas expectativas.

Laura (mãe): Eu fazia muito além do que eles mandavam, porque, querendo ou não, era só coisinha bobinha, que a criança provavelmente já sabia. Era coisa simples, que hoje em dia com a tecnologia eles aprendem, querendo ou não eles aprendem [...] vinha muita coisinha de desenho, de pintar isso e aquilo. Então, querendo ou não, não é uma coisa produtiva para ela, que ela ia estar aprendendo alguma coisa. Ela só ia pintar e ia ficar por isso mesmo. E às vezes, muito poucas vezes, vinha uma coisinha ou outra querendo falar da historinha que a gente lia, perguntando “quem é o personagem principal da historinha?...” para ter certeza de que a gente leu, sabe? Resumindo, isso daí além dela não prestar muita atenção, acabou que ela não associou muita coisa. Tanto é que quando ela foi para a escola, ela mal sabia escrever o nome dela.

Percebe-se que, na maioria das vezes, os pais tendem a valorizar apenas as atividades relacionadas com a alfabetização e minimizar a importância das atividades que compõem as linhas acessórias de desenvolvimento. Segundo Martins (2013) no desenvolvimento dos jogos simbólicos, as crianças lidam com situações reais e lúdicas ao mesmo tempo, ou seja, ao brincar as crianças assumem papéis por meio dos quais estabelecem relações reais entre os participantes da brincadeira e o seu contexto, o que exige assimilar a linguagem de comunicação, coordenar suas ações com as alheias e estabelecer ajuda mútua durante o jogo, sendo este, altamente desenvolvimentista para a criança. Portanto,

conhecer o estado atual da(s) criança(s) implica conhecer o período do desenvolvimento em que se encontra(m) a(s) criança(s), o que indica o que é esperado em termos de seu funcionamento psíquico e comportamental. Esse conhecimento orienta a seleção de conteúdos de ensino e definição de objetivos pedagógicos de acordo com a faixa etária ou, mais precisamente, com o período do desenvolvimento da criança. (PASQUALINI, 2010, 120)

No entanto, propor atividades alinhadas ao funcionamento psíquico e comportamental das crianças diante das condições limitantes e ao mesmo tempo atender as expectativas dos pais, foi um dos desafios enfrentados pelos professores durante o período de ensino remoto.

As crianças participantes da nossa pesquisa, vieram de dez escolas diferentes de EI, embora a maioria delas pertença à mesma rede de ensino, as respostas dos pais indicam diferenças consideráveis na maneira como as atividades foram conduzidas durante o período remoto. Da mesma forma que as propostas foram diferentes, a maneira como os familiares dedicaram-se à realização ou não dessas atividades e/ou incluíram atividades complementares também difere. Existem diversas razões para isso, mas a resposta de algumas mães chama atenção por se tratar da importância atribuída à EI (ou ausência dela).

Aline (mãe): ...era assim uma creche, eles não tinham uma atividade escolar, era só mesmo para brincar, conversar. Às vezes ela dava pintura, fazia alguns instrumentos com latas, essas coisas assim para eles lá na sala, depois que entrou a pandemia parou tudo de vez.

Patrícia (mãe): Eles davam gibizinho, alguns livros para ler para ele. Mas nada relacionado à lição, essas coisas não. Porque é creche né, creche não vai dar lição!

Natália (mãe): Brincar lá, brincar em casa... Lá em casa tem um quintal grande. Ele brinca também o tempo todo [...]. Não sei se teria sido diferente se ele tivesse ido.

Percebemos nas falas de Aline, Patrícia e Natália a pouca importância dada às atividades realizadas na EI, que fica clara nas frases “*não tinham uma atividade escolar*”; “*creche não vai dar lição*”; “*brincar lá, brincar em casa...*”. Essas três falas demonstram uma incompreensão por parte dos pais, da potência do brincar para o desenvolvimento infantil, sendo esta a atividade-guia das crianças na EI, que prepara para a atividade de estudo. Essa incompreensão reflete na fala das crianças:

Daniel: A outra escola era creche... não tinha nada.

Sophia: Na outra escola que eu estudava a gente não fazia nada, a gente ia tomar nosso café, o almoço comer e brincar um pouquinho e ia embora. E brincar lá dentro da sala.

Daniel e Sophia demonstram essa internalização cultural relacionada à desvalorização da atividade de brincar ao dizer “*não tinha/fazia nada*”. A brincadeira muitas vezes não recebe a devida atenção por parte dos pais e educadores por não ser compreendida como a atividade principal dessa etapa do desenvolvimento e por ser vista como algo que ocorre naturalmente e não necessita e/ou não se enriquece com intervenções. “O brincar de faz de conta é com grande frequência pensado como algo natural da criança, como uma expressão de sua suposta natureza imaginativa”. (PASQUALINI, 2013, p. 88). No entanto, para que a brincadeira promova desenvolvimento significativo e relevante a ponto de preparar a criança para o próximo período, ela precisa ser pensada, acompanhada e rica em conteúdo.

Pasqualini (2010), na perspectiva de Elkonin (1960), ressalta que a atividade de estudo não se inicia apenas com a transição à idade escolar, mas já na idade pré-escolar, estando esta etapa vinculada a certas atividades que contribuem para os fundamentos da capacidade/motivação para o estudo. Isso nos remete a uma reflexão a respeito do papel da EI e dos possíveis impactos da ausência das aulas presenciais para as crianças. Segundo os pais:

Tales (pai): Perto do que a gente já tinha visto desde quando ela estava no começo, pensando no que era trabalhado com os alunos do último ano lá da creche, ela perdeu muita coisa, porque

lá eles saíam já conhecendo as letrinhas, muita coisa... Eles já forçavam isso aí, eles já faziam esse papel. E aí, o que eles mandaram para casa foi mais uma atividade para não ficar parado, mas não teve... Não consegui acompanhar a mesma grade que já tinha antes, nos outros anos. [...] eu creio que é tudo um desenvolvimento. Tudo um passo a passo que vai se formando e com esse um ano que ela não foi para a creche... A gente percebeu que fez bastante falta.

Paula (mãe): a coordenação motora dele não é tão boa. A escrita dele assim, sabe? Até a fala dele, eu não sei se você já percebeu, mas a fala dele é um pouco errada. Tem coisas que ele não consegue pronunciar direito. Eu acho que se ele tivesse lá [na EI] nesses últimos anos, poderia ter sido trabalhado melhor com ele. A gente tenta corrigir em casa, mas não é que nem a escola. A escola tem mais jeitinho para ensinar, fazer o que tem que fazer.

Elkonin (1998) alerta para os possíveis prejuízos que a ausência de um trabalho pedagógico consistente e de qualidade pode causar, como por exemplo, crianças que não podem realizar as tarefas da escola porque na idade pré-escolar não lhes haviam ensinado a fazer esforços mentais, ou seja, elas têm dificuldades para pensar, porque ninguém as ensinou. Na ausência de práticas pedagógicas que incentivem o professor a atuar como um mediador da bagagem cultural necessária para o desenvolvimento das funções psíquicas, cria-se uma lacuna que pode comprometer o desempenho dos alunos no presente e no futuro, não só na sua vida escolar, mas também no âmbito profissional e social. Portanto, o professor mediador é peça fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial na EI. Um dos mais importantes papéis da educação consiste em transformar processos elementares em processos superiores. Quando esse papel é transferido aos pais, a lacuna ganha uma proporção ainda maior, afinal eles não têm formação para essa função.

Tales e Paula, embora demonstrem expectativas diferentes, sendo que (Tales enfatiza a questão da alfabetização e Paula aponta para a coordenação motora e o desenvolvimento da linguagem oral) valorizam as experiências na EI. Eles dão pistas de que acreditam que a pandemia prejudicou de certa forma os seus filhos e que eles poderiam ter aprendido/se desenvolvido mais se tivessem frequentado o último ano da EI de maneira presencial.

5.1.2 O primeiro ano do Ensino Fundamental

Conforme já descrito anteriormente os participantes da nossa pesquisa chegaram no primeiro ano do EF em 2021 em meio a pandemia. Havia uma expectativa no final de 2020 de que o próximo ano letivo iria se iniciar de forma presencial, porém devido ao agravamento da crise sanitária isso não ocorreu e o retorno das aulas foi adiado por diversas vezes. Perguntamos

aos pais como eles se sentiram quando descobriram que seus filhos iam para o primeiro ano e que as aulas não iriam retornar para o presencial e obtivemos as seguintes respostas:

Aline (mãe): Eu me senti mal, porque isso prejudica a alfabetização. Isso me preocupa até agora [...], porque essa idade é a idade da formação, é a idade que ele consegue absorver mais informações, né? Cada pedacinho que pula, já está prejudicando.

Eliana (mãe): Eu entrei em pânico, justamente por pensar: “Vai ser um ano perdido, como que a gente vai fazer?” Porque é o ano principal da criança, é o ano da alfabetização. [...] A preocupação é: “O que vai aprender?”. Primeira série ainda estão naquela fase de brincadeira, mas e depois quando começar as provas, a hora que o negócio pegar de verdade? Para onde que vai? O que vai fazer? Por isso que eu pego em casa também, não dou mole, porque tem que ter a responsabilidade de saber que é aquilo.

Patrícia (mãe): Fiquei preocupada, porque ele gosta, ele tem vontade de aprender. E era a primeira série, fiquei preocupada com o segundo ano, ele no segundo ano sem aprender nada.

As mães Aline, Eliana e Patrícia demonstram, em especial, preocupação com a questão da alfabetização, com as provas, com o segundo ano, já presumindo que seus filhos não iriam aprender nesse formato. Na sequência, as mães Paula e Laura de alguma forma sentem que a responsabilidade de ensinar seria passada para elas e se mostram perdidas e/ou incapazes para assumir essa atribuição.

Paula (mãe): Fiquei perdida [risos]. Eu falei: “Como que eu vou ensinar ele?” Sendo que eu já estudei e já parei de estudar há muito tempo. “Meu Deus, por onde que eu começo? O que eu vou fazer? Como eu vou falar para ele, que ele não pode ainda ir para a escola?”. Foi difícil.

Laura (mãe): Foi meio estranho, né? Eu já fiquei naquela “Gente, mas faz tanto tempo que eu não estudo, que eu não vou para a escola, eu não sei mais como é o ensinamento de hoje. Pode ser que seja totalmente diferente”. Mas aí, eu achei ruim mais por ela, não foi nem tanto por mim, mas por ela, porque em casa ela não ia aprender nada mesmo. Porque a Carolina é o tipo de criança que se eu estou conversando com você aqui e ela precisa fazer uma lição ali, ela vai prestar atenção no que eu estou falando e não na lição e com mais duas crianças em casa, você já imagina.

Segundo Marques e Fraguas (2020) vários pais não possuem formação pedagógica para mediar os conteúdos das disciplinas específicas para seus filhos e ao assumirem essa tarefa, somada com suas demandas de trabalho, os pais se sentiram sobrecarregados. De maneira geral, percebe-se que o fato de as crianças irem para o EF na modalidade de ensino remoto, desencadeou diversos sentimentos negativos (preocupação, angústia, pânico, frustração) nos seus familiares, a ponto de uma mãe dizer que:

Fátima(mãe): Me senti muito frustrada. Se eu soubesse lá trás, eu adiantaria ou atrasaria essa idade dela por conta desse vírus.

Estes excertos refletem o quanto as famílias, em especial as que possuíam filhos em idade de transição da EI para a EF ficaram inseguras com a situação imposta pela pandemia. Assim como a professora que há anos lecionava para turmas de primeiro ano e já estava habituada com o trabalho em sala de aula.

Profª Sônia: Eu tinha uma rotina, aula presencial, eu planejava em casa, tinha um retorno imediato das crianças, depois de um certo tempo a gente já sabia quem estava em certos grupos (quem estava no pré-silábico, quem estava alfabetizado), as crianças que tinham algum problema. A gente tinha um planejamento, fazia um trabalho conjunto, eu e a professora do outro primeiro ano nos encontrávamos toda segunda-feira e planejávamos junto o que trabalhar com cada grupo, como podíamos avançar. A rede promovia ações integradas, havia um trabalho mais próximo entre todos. E as crianças tinham uma rotina, estavam acostumadas com o ambiente escolar, havia uma constância no trabalho.

No entanto, com as restrições impostas pela pandemia, esta realidade mudou completamente. Ao ser questionada sobre quais foram os principais desafios enfrentados durante o período de isolamento social, a professora disse:

Profª Sônia: Eu fui obrigada a aprender a usar o *WhatsApp* para poder trabalhar, porque para mim se alguma criança manda um áudio ou envia a atividade eu preciso responder, se não respondo é como se eu passasse na carteira dela e não olhasse. Eu tive que aprender a lidar com esse enquadramento. Tive que aprender também a usar a plataforma. Hoje eu estou acostumada a preparar aula na plataforma, mas foi um desafio. Ainda bem que eu tinha uma OP [orientadora pedagógica] que sabia acalmar a gente e, ao mesmo tempo, dizia: “Você precisa trocar o pneu com o carro andando”. E foi isso mesmo, fui obrigada a fazer aula na plataforma sem nenhuma formação. E eu tentava, eu chorava e eu não conseguia ver o aluno naquela plataforma.

A professora relata sua dificuldade de ter que aprender o funcionamento dos recursos e, ao mesmo tempo, já ter que fazer a utilização deles. Merece destaque algumas frases citadas por ela, a primeira é: “*Você precisa trocar o pneu com o carro andando*” porque essa frase reflete de fato o que aconteceu. Não foi fácil para ninguém, nem para a professora, nem para as crianças e nem para as famílias que passaram a receber diversas atividades para realizar com seus filhos em casa, sem ter passado por nenhum treinamento de como fazer, em meio a um contexto de medo, de luto e de insegurança. Outra frase que merece destaque é: “*se alguma criança manda um áudio ou envia a atividade eu preciso responder, se não respondo é como se eu passasse na carteira dela e não olhasse*” essa frase demonstra uma sensibilidade muito grande da professora com o fazer docente e o cuidado que ela tem com as crianças.

Posteriormente ao dizer: “*eu chorava e eu não conseguia ver o aluno naquela plataforma*” fica claro o quanto ela gosta de estar na sala de aula, do contato direto com os alunos, do olho no olho, algo que não era possível naquele momento.

Segundo Leontiev (1978) no processo de desenvolvimento histórico da humanidade, o homem criou e encontrou formas de realizar as diversas atividades, transformando as relações sociais estabelecidas entre os homens e suas produções. Durante o período pandêmico a velocidade com que outras formas de realização das atividades tiveram que ser adotadas ganhou carácter de urgência. “Na montagem estrutural das aulas remotas, nesse momento pandêmico, professores em regime de urgência tiveram que dominar ferramentas do *Google Meet*, [...] *chats e lives*” (ROSA, 2020).

A escola Matarazo forneceu apostilas impressas, livros para leitura, formulários e atividades diversas online, além de aulas síncronas semanais. Levando em consideração que a maioria das crianças desta idade ainda necessita da intervenção do adulto para a realização das tarefas, perguntamos aos pais se eles conseguiram realizar as atividades propostas nesse período e obtivemos as seguintes respostas: onze familiares afirmaram que fizeram todas as atividades sugeridas. Nove familiares responderam que realizaram parcialmente as atividades:

Patrícia(mãe): Era muita coisa e muito pouco tempo, eu não dava conta, ele chegou a fazer, mas não fez todas não.

Paula (mãe): Ele não se adaptou com as [atividades] do celular, fazia somente as impressas.

A maioria das crianças que realizou parcialmente as atividades fez as apostilas e não fez as atividades enviadas via *WhatsApp*. Percebe-se que houve empecilhos na execução das atividades enviadas de maneira online porque a criança não queria fazer e/ou porque não havia o recurso disponível, fatores esses que também influenciaram na participação dos encontros online.

Quatro familiares disseram que participaram de alguns encontros, ou por apresentarem dificuldades para participar de todos ou por acharem irrelevante continuar participando:

Wagner (pai): Participamos acho que de dois ou três. Mas eu achei assim muito... Eu não gostei! Minha esposa gostou, ela adorou. Mas eu achei... eu não sei descrever... uma coisa meio desfocada. Era muito solto, porque eram muitas crianças e do outro lado uma pessoa que nunca tinha feito isso [...] era uma coisa diferente, quando veio a pandemia todo mundo precisou aprender a gravar vídeo, se comunicar por chamada de vídeo. Acho que foi uma dificuldade também para eles e claro preparar coisas para crianças que eles não conheciam, não tinham contato, não tinham esse vínculo. É difícil, por exemplo, falar para a Alice sobre um assunto que ela gosta, para uma atividade que ela gosta. Hoje eles sabem, mas do que eu até. Hoje se eles quiserem chamar ela, vão pensar “A Alice gosta de leitura, então vamos trabalhar a leitura

com ela na videochamada”. Mas aquela época não sabia então eu sentia que a criança ficava muito solta, perdida. A Alice por exemplo, ficava lá sentadinha de frente para o notebook, assistindo só porque não tinha tempo para interagir com todo mundo e tinha um conteúdo a ser passado. Eu não gostei por isso, porque parecia um vídeo do *YouTube* que ela ficava assistindo, com pouquíssima interação. Eu acompanhei uma só, desanimei. Achei o conteúdo muito superficial, mas acho que por isso. Porque não tinha como dar profundidade, depois eu entendi, mas na época eu só fiquei: “Ah, não faz sentido esses encontros online, não agrega nada”.

Pesquisadora: Aí vocês pararam de assistir?

Wagner (pai): No terceiro eu já falei para a minha esposa: “Se quiser colocar ela para ver, mas acho que não está agregando nada”. Ela: “É realmente não agregou”. Aí a gente parou.

Seis familiares afirmaram terem participado de todos os encontros, embora com ressalvas:

Wendel (pai): Online as crianças não prestam muita atenção né? De qualquer forma, ela assistia.

Carla (mãe): [participou] mas não queria, tinha que forçar.

Giulia (mãe): Interagia bem pouco, teve uma aula que até dormiu.

As falas de Wendel, Carla e Giulia nos fazem refletir até que ponto podemos dizer que seus filhos participaram efetivamente de todos os encontros? E o que isso agregou a eles? Por outro lado, dez familiares disseram que não participaram de nenhum dos encontros online:

Natália: Eu estava com o celular quebrado na época. [...] Tinha o do meu marido que ele fazia os trabalhos do primeiro ano. Ele fazia quando meu marido chegava em casa. [...] Eu tenho um filho pequeno, de dois aninhos. Então, era uma dificuldade imensa de dar atenção para ele. É difícil, né? [...] Não tinha nem o aparelho e nem tempo para ficar no celular.

Patrícia: Não ter um celular, não ter um computador para poder estar acompanhando com ele. Isso que foi ruim. Foi bem complicado.

Segundo os familiares, os principais fatores impeditivos à participação nos encontros, foram a ausência de recursos (celulares, computadores) e de tempo para acompanhar os filhos. As crianças, por sua vez, confirmam a falta de recursos, como sendo o fator principal para nunca terem participado de nenhum dos encontros online.

Kátia: Eu gostaria [de participar das aulas], mas não tinha celular e minha mãe não colocava.

Em contrapartida, a maioria dos estudantes que tinha acesso aos recursos necessários para sua participação, demonstrou não ter se adaptado a essa modalidade.

Maitê: Antes eu estava na aula online, só que demorava muito. Muito chata.

Wilian: Eu achava que era muito chato. Teve um dia que eu estava na aula online, aí eu deixei o celular e fui brincar com meu amigo.

Ou seja, as crianças que nunca participaram de nenhum encontro online, diziam que gostariam de participar, muito provavelmente pela curiosidade de saber como é. Mas, os que podiam participar alegavam ser “chato” e/ou “demorado”. A ausência do contato pessoal entre o aluno e o professor e entre o aluno e os outros alunos, bem como o ambiente externo à escola e outros distratores, dificultaram o envolvimento dos alunos nas aulas online.

Pensando no pacote de atividades propostas pela escola durante o período de isolamento, perguntamos para os familiares quais foram as principais dificuldades com relação à execução delas (eles podiam escolher mais de uma opção). Em primeiro lugar eles apontaram o desinteresse ou distração por parte da criança (citado por 8 pais); em segundo lugar (citado por 7 participantes) ficou a ausência de tempo devido ao acúmulo de tarefas (trabalho, maternidade, serviços domésticos...); em terceiro lugar (citado por 5 familiares) aparece a escassez de recursos (computador, celular, internet...); e, por último, 3 pessoas apontaram a ausência de didática e/ou conhecimentos necessários para auxiliar os filhos como um dos empecilhos. Na sequência traremos os principais relatos dos pais, que expressam suas dificuldades. Elas não estão categorizadas, pois em diversos depoimentos os principais fatores se entrelaçam, aumentando ainda mais o desafio de ensinar as crianças em casa.

Aline (mãe): A minha dificuldade foi ele entender que agora ele já estava no primeiro ano e que ele tinha que fazer as atividades, porque muitas vezes ele queria, mas muitas vezes ele não queria fazer, fazia manhas, chorava, falava que estava cansado, que não queria estar fazendo atividade. Por quê? Porque ele não tinha ainda na cabecinha dele que era escola, era o primeiro ano, era alfabetização. Então, a minha dificuldade foi essa, mais paciência para poder ensiná-lo. E a gente não é professora, a gente não tem aquele jeitinho de ensinar os alunos. Mas eu tentei e foi difícil nessa parte de ter paciência com ele, porque ele não sabia nem pegar num lápis, você entendeu? Então, a professora passava umas atividades, ele não conseguia acompanhar rápido e tinha que entregar. [...] Ele chorava, eu chorava junto, porque eu ficava: “Meu Deus, o que que eu vou fazer”? Porque ele está perdendo muita coisa, isso que era a minha preocupação. E comigo ele não queria aprender. Ele falava que queria aprender, que quer ler, mas comigo ele não se interessava, tanto que eu falava “Filho, agora é a hora das lições”. Ele chorava. Aí tinha dia que ficava mais animadinho, quando tinha aula online que ele ia ver as crianças pelo celular... Mas, foi difícil, muito.

Paula (mãe): O Fábio nunca gostou de fazer muito em casa. Até hoje ele não gosta. Então, o meu problema maior era falar para ele que ele tinha que fazer porque ele precisava ganhar nota para a escola. Aí ele falava “mas eu não estou indo para a escola. Por que eu tenho que fazer?”. Aí eu falava “porque tem que mandar para a tia ver como você faz”.

Laura (mãe): Quando chegava a lição dela, eu vinha para a mesa, enquanto os outros dois estavam na sala com a televisão baixinha, ela estava ouvindo o que estava acontecendo lá e não prestava atenção aqui. Então, isso foi muito difícil. Muitas vezes até eu perdi a paciência, eu dava uns berros. Eu falava “Carolina, pelo amor de Deus!”. Aí, ela já abria a boca para chorar. Eu falo: “Gente não dá, desse jeito não dá!” Aí como ficou muito tempo, eu fui pegando o ritmo. Eu tinha que colocar os irmãos dela para dormir, pra depois pegar ela para ensinar. Na hora que eles acordavam, eu tinha que parar. Então ficou bem, bem difícil. Eu até falei assim: “Professor tem que levar um troféu, porque não é fácil”. Porque olha, foi bem tenso! A lição que ela fazia em meia hora na escola, ela demorava um dia inteiro dentro de casa. Então, foi difícil de associar.

Eliana (mãe): A questão do tempo para mim foi o pior. [...] Foi uma fase de muito stress, eu tive que me reinventar [...] foi uma luta. Foi demais, inclusive tinha hora que eu não tinha como dar atenção para ela. Ela vinha atrás, perguntava, mas tinha a correria minha do trabalho [...] Era cansaço físico, cansaço mental de tudo. [...] foi um período chato, complicado e estressante.

Podemos observar que as famílias tiveram diversas dificuldades na execução/participação nas atividades durante esse período, inclusive alguns chegaram a citar fatores combinados como o desinteresse da criança somado ao acúmulo de tarefas por parte da mãe e a ausência de didática.

Pasqualini e Abrantes (2016), embora não se refiram ao contexto pandêmico, nos ajudam a compreender uma das razões que justifica a falta de interesse das crianças em realizar as atividades em casa. Elas relatam que no início da atividade de estudo, a apropriação do conhecimento ainda não se coloca como uma necessidade consciente para a criança, essa necessidade vai surgindo, na medida em que ela realiza, junto com o professor, ações de estudo. Se o resultado dessas ações for significativo a ponto de surpreender a criança, geram-se motivos para a atividade de estudo. Ou seja, é possível concluir que a necessidade de apropriação de conhecimentos sistematizados não é um pré-requisito para a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas precisa ser produzida pelo próprio processo de escolarização. (PASQUALINI E ABRANTES, 2016). O fato dessas crianças estarem ausentes do ambiente escolar, dificulta a conscientização delas da necessidade de apropriação desses conhecimentos.

Por outro lado, com a intenção de acelerar o processo de alfabetização das crianças, quatorze familiares afirmaram que acrescentavam mais atividades na rotina.

Anderson (pai): Ela fazia a lição e a gente já colocava um pouquinho a mais para ela fazer. Agora tem que aprender!

Meire (mãe): Eu imprimia atividades e intercalava com as da escola.

Apesar das dificuldades apresentadas para a realização das tarefas do primeiro ano, de maneira geral, os pais se demonstraram mais preocupados com a realização das mesmas e tenderam a se dedicar mais no auxílio às crianças, chegando até mesmo a incluir atividades complementares. Isso tem a ver, entre outros fatores, com o grau de importância e expectativas atribuídas por eles para esta etapa do ensino, como já citado anteriormente. No entanto, esse momento de transição

requer cuidado, tempo, espaço. Trata-se da mudança da posição social ocupada pelas crianças no contexto em que vivem e isso pode acontecer de forma positiva, de modo a que seus interesses pela escola, pelo estudo, pelos conhecimentos se fortaleçam ou, por outro lado, de forma negativa, gerando angústia e sentimentos de fracasso e não pertencimento. (AGUIAR E BISOLLI, 2022, p. 387)

Essas palavras de Aguiar e Bissoli são importantes pois nos levam a uma reflexão sobre até que ponto as crianças estavam preparadas para atender às expectativas de seus pais, quando eles dizem: “*ele já estava no primeiro ano [...] ele tinha que fazer as atividades*”; “*ele tinha que fazer porque ele precisava ganhar nota*”; “*Agora tem que aprender!*” Essas falas, assim como a de Wagner (a seguir), demonstram uma imensa preocupação dos familiares com a realização de tarefas focadas na alfabetização e a pouca importância atribuída às demais atividades, também fundamentais para o desenvolvimento infantil. Afinal, é importante considerar que se trata de um processo que se constitui nas relações e nas experiências.

Wagner (pai): A atividade do primeiro ano era mais importante porque já era uma atividade mais específica para ela. Porque na escola onde ela estava antes era brincadeira, mais brincadeira, pintar, brincar na quadra, tinha algumas atividades, mas não era uma atividade específica para a criança que já está mais assim... Lá é mais criancinha pequeninha e ela já aprendeu ler bastante. No primeiro ano tinham atividades que contribuía mais.

No entanto, a própria fala da mãe “*ele não tinha ainda na cabecinha dele, que era escola, era o primeiro ano, era alfabetização*”; e da criança reproduzida por sua mãe “*mas eu não estou indo para a escola. Por que eu tenho que fazer?*” demonstram que as crianças estavam ainda em processo de transição, elas não haviam compreendido o fato de que se findou a EI e que um novo ciclo havia se iniciado, por se tratar de algo inédito para elas, somado ao fato de que isso aconteceu de maneira virtual, ou seja, a pandemia impossibilitou essas crianças de se despedirem de uma escola antes de mudar para outra, assim como relata Fátima:

Fátima (mãe): Eles não foram preparados para essa transição. Eles estiveram na pré-escola, no final do ano mandou o convite, teve a formatura. Mas assim, formou-se com o que? Não frequentaram... Ela não fez...

A pandemia impediu as crianças de vivenciarem plenamente essa mudança, estando presente fisicamente, vendo, sentindo, tocando, conhecendo, explorando esse novo ambiente desde o primeiro momento, portanto, é muito provável, que as crianças ainda não houvessem superado a idade pré-escolar do seu desenvolvimento psíquico. Sendo assim, a oferta de atividades envolvendo a brincadeira de papéis poderia proporcionar uma contribuição muito maior ao desenvolvimento dessas crianças do que a inclusão de mais atividades de alfabetização. Afinal,

No jogo, manifesta-se com especial vivacidade a renúncia aos desejos passageiros em benefício de fins mais elevados. A criança renuncia a determinados atos que lhe chamam atenção em benefício de outros menos atrativos, porque assim lhe exige o papel que se desenvolve no jogo. As exigências para cumprir bem seu papel subordinam os desejos imediatos da criança (ELKONIN, 1969, p. 521).

Para Elkonin (1969), através do jogo de papéis, a criança começa a tomar consciência do lugar que ocupa, de suas habilidades e possibilidades; há uma difusão de valores e normas de condutas que emergem das relações com os adultos e com as demais crianças que participam da brincadeira. A criança deposita sua emoção ao desempenhar o papel do adulto no jogo, até que ela percebe que ainda não é adulto, mas que gostaria de exercer de fato suas funções. Daí surge o “desejo de ir à escola e começar a realizar um trabalho social sério e apreciado pela sociedade. Para a criança, esse é o caminho para a idade adulta” (ELKONIN, 1998, p.405). Esses fatores despertam na criança a busca por tipos mais sérios de atividades, sendo a de maior destaque, o estudo. A aparição dessa tendência pelo estudo, marca o final da idade pré-escolar e o começo do novo período do desenvolvimento infantil. Ao passar à idade escolar, a atividade de estudo, passa a ser dominante, no entanto, isso não significa que a brincadeira deva desaparecer.

A professora Sônia compartilha dessa opinião ao dizer:

Profª Sônia: Criança tem que brincar, brincar é importante.

Ao ser questionada sobre o fato de haver ou não mudanças no processo de adaptação e no desempenho escolar dessa turma que não cursou efetivamente a pré-escola, em relação às suas turmas anteriores de primeiro ano, a professora disse:

Profª Sônia: A criança que a gente tem hoje não é a mesma de 2019. Elas ficaram muito tempo na tela, no celular, no computador. O que eu percebo é que as crianças que vem de uma EI boa dá uma grande diferença. Eu sei que não se pode ensinar ler e escrever na EI [...]. Mas ninguém

está falando para dar caderno para os meninos. Pode brincar na areia, brincar com massinha, pôr as letras, trabalhar o nome do aluno ali. A gente tem que ver que as crianças de hoje, a gente fala alguma coisa elas já sabem, eu falo qualquer coisa e eles: “mas de novo?” E eu: “de novo e sempre. A vida é repetição. Você não acorda de manhã, dá bom dia, toma café todos os dias?” Eu acho que essa questão do tempo, por eles terem ficado em casa, sobretudo as crianças das classes populares, interferiu no desenvolvimento delas, eu acho que a gente vai ter que correr atrás. Tem criança que não quer vir para a escola, que não quer fazer nada. Nos outros anos, as crianças vinham diferentes dependendo, do lugar em que tinham feito a pré-escola, mas esse ano estamos tendo que retomar os conteúdos da EI que eles não tiveram e é uma continuidade.

Durante as conversas do dia a dia, a professora fazia comentários sobre a maneira como as crianças chegaram na escola em 2021 e as turmas dos anos anteriores, citando divergências na questão da organização, da coordenação motora, da autonomia, do comportamento e dos conhecimentos prévios, ressaltando a importância da EI. Com relação a presencialidade na escola a professora afirma:

Prof. Sônia: Tem uma coisa que acontece com as crianças: elas renascem a partir do momento que elas voltam para a escola.

De acordo com os apontamentos da professora, dos pais e dos próprios sinais dados pelas crianças percebe-se que a ausência das aulas presenciais deixou lacunas no desenvolvimento dessas crianças, pois frequentar a escola é fundamental para que elas possam estabelecer relações de amizades, solucionar conflitos, trocar informações, adquirir inúmeros conhecimentos, se divertirem. Concordamos com a professora quando ela diz que as crianças “*renascem a partir do momento que elas voltam para a escola*”, pois a escola faz parte da vida das crianças.

Para fechar esse tópico, trazemos a fala de um pai com a qual compartilho parcialmente de sua opinião.

Anderson (pai): Não tem comparação frequentar a escola e ficar em casa. Em casa distrai muito. [...] Acaba não aprendendo legal. Diferente da escola, que fica quase o dia inteiro. Então aprende.

Quando digo parcialmente é porque compartilho do fato de que não há comparação entre frequentar a escola e ficar em casa e que de fato em casa pode haver mais pontos de distração. Diferentemente da escola, que possui como sua especificidade a transmissão-assimilação, de forma sistematizada, de conhecimentos mais desenvolvidos que foram produzidos historicamente por gerações precedentes (Saviani, 2011). Mas não é só isso. Tem a ver com a presencialidade, com a diversidade de experiências trazendo formas diferentes de afetar e

mobilizar pensamentos e ações. Com a questão do afeto, das amizades, com o fato de quando os amigos estão estudando junto, torna-se algo mais prazeroso, mais interessante. Ou seja, a criança aprende não simplesmente pelo fato de ficar quase o dia todo na escola, mas devido ao trabalho sistematizado do professor mediador, atravessado pelas questões do afeto, do convívio da criança com o próprio professor, com os colegas e as demais pessoas que fazem parte da rotina escolar.

5.2 O processo de transição e a volta às aulas presenciais.

Os processos de transição fazem parte da vida das pessoas desde o nascimento. Eles representam um deslocamento ou mudança de posição. Todo movimento se dá entre duas zonas de estabilidade. “O passo é a zona de transição. É o momento em que precisamos de maior equilíbrio, afinal, por instantes, ficamos apoiados em apenas um dos lados do nosso corpo” (AGUIAR E BISSOLI, 2020, p.385), sendo que o movimento e a busca pelo equilíbrio são características do processo. Nosso foco aqui é analisar como se deu esse importante processo de transição que marca a vida escolar das crianças, que é passagem da EI para o EF e a idade pré-escolar do desenvolvimento para a idade escolar, em meio ao contexto pandêmico.

Sabemos que os estudos sobre a transição apontam uma lacuna entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que de fato ocorre nas escolas, havendo muitos pontos a serem trabalhados. No entanto, levando em consideração que as crianças participantes da nossa pesquisa estiveram distantes da escola, podemos afirmar que no caso delas, esse processo de transição sofreu uma ruptura de forma ainda mais abrupta, pois elas não tiveram nem ao menos a oportunidade de se despedir da escola de EI, dos colegas, dos professores... No momento de pandemia, coube exclusivamente às famílias prepararem (ou não) as crianças para a nova etapa.

Perguntei primeiramente às crianças se elas sabiam que quando as aulas retornassem não voltariam para a EI; se seus pais chegaram a conversar com elas sobre o ingresso no EF e/ou sobre a nova escola. Obtive as seguintes respostas:

Luna: Eu achava que eu ia [retornar para a EI]. Aí eu entrei nessa escola, ao invés de ir para a outra.

Algumas crianças disseram que ainda tinham a expectativa de que quando as aulas retornassem, elas voltariam para a mesma escola (EI). Por outro lado, a maioria disse que sabia

da mudança. Porém, a maior parte das crianças disse que não sabia para onde iria e/ou que não conhecia a escola.

Elza: Eu sabia que ia para outra escola, mas não sabia onde. Eu pensava que ia para a Teixeira (nome fictício da escola citada) que é perto da minha casa.

Carolina: Minha mãe falou que eu ia vir para a escola de criança grande [mas não disse qual].

Hanna: Um dia a gente passou aqui na frente e estava cheio de criança. Minha mãe falou: “você vai estudar nessa escola aqui, você vai vir amanhã”.

As demais crianças disseram que já conheciam a escola ou que ao menos já tinham passado na frente. Algumas possuíam irmãos que já estudavam lá e duas crianças disseram que seus pais haviam estudado nessa escola, porém uma delas já conhecia a escola e a outra ainda não.

Diogo: O meu pai um dia me trouxe e [...] eu conheci a escola inteira.

Sophia: Eu já conhecia, eu entrei aqui para assinar meu nome tudo e já vim buscar cesta também com a minha mãe.

Diogo: Já porque minha irmã estudava aqui, eu fui ao refeitório ver.

Júlia: Já [conhecia]. Minha mãe estudava aqui.

Valentina: Aí na frente eu já passei, mas não conhecia por dentro.

O fato de a criança dizer que conhecia a escola não significa que de fato ela conhecia, pois, passar na frente, entrar para conhecer, ter um conhecido que já estuda/estudou lá é diferente de fazer parte do dia a dia da escola e assumir o papel de aluno. No entanto, saber que vai mudar, para onde vai e ter esse conhecimento prévio, mesmo que superficial da escola, é importante para a criança já ir compreendendo o processo de transição e se sentir mais segura com relação a ele.

Perguntei então, aos pais se eles conversaram com seus filhos a respeito do processo de transição e obtive as seguintes respostas:

Eliana (mãe): Sim, eu falei que ela ia mudar de escola, que essa escola iria ter bem mais crianças do que ela estava acostumada, que não ia ter gente para levá-la no banheiro, que ela ia ter de aprender fazer bastante coisa sozinha. Que agora ela já estava mocinha e então ia ter que aprender a fazer muita coisa sozinha.

Patrícia(mãe): Eu falava para ele que ele ia para a escolinha, que ele ia aprender ler e escrever, que ia ter lição. Ele estava muito animado, bem contente para vir. Porque ele gosta de aprender,

eu percebi que ele tem vontade de aprender, lá ele já ficava copiando as coisas, então, ele já tinha uma noção mais ou menos.

Carla (mãe): Sim, a gente chegou falando que ela ia sair da creche. Que ela ia vir para a escola. Que ela ia aprender a ler e a escrever. Acompanhar a irmã dela na escola. E que ia ser uma rotina diferente, porque ela não iria para brincar e para dormir. Que seria um lugar diferente para ela.

Leandra (mãe): Eu falei para ele que agora ele não ia mais para a escolinha, que agora ele ia aprender a escrever, ia se desenvolver mais, aprender as letras, aprender a ler, que ia ser diferente e já fui colocando na cabecinha dele que ia ser diferente. Aí ele foi entendendo.

Anderson (pai): Sim. Ela tem irmã mais velha, né? Então a irmã já vai falando, a gente já vai conversando para ensinar ela que não era igual o que ela tinha na infantil, que ia ser um outro tipo de ensino, para aprender a ler e escrever.

Analisando as falas dos pais, há dois fatores que merecem destaque: o primeiro deles é o fato de que nenhum familiar disse que não conversou com a criança a respeito da transição; o segundo diz respeito ao conteúdo dessa conversa.

Partiremos do primeiro ponto de destaque que nos leva a algumas indagações. Se todos os pais disseram que conversaram com seus filhos a respeito do ingresso no EF, por que havia crianças pensando que retornariam para a EI? Por que a maior parte das crianças disse que não sabia para onde iria e/ou que não conhecia a escola? A nosso ver, embora não possamos desconsiderar o fato de que ao serem questionados sobre essa conversa (Você chegou a conversar com seu filho sobre o ingresso no EF? Sobre a mudança de escola?) os familiares possam ter sido induzidos a responder que sim; as repostas apresentadas nos levam a crer que de fato eles disseram para as crianças que elas iriam para o EF, mas que a maneira como foi dito, dificultou essa compreensão por parte delas. Além disso, importante sempre lembrar as diferenças entre o modo como a criança recebe as informações e o modo como interpreta essas informações.

Adentrando ao segundo ponto de destaque que é referente ao conteúdo dessa conversa, os pais, de maneira geral, enfatizaram os desafios e conquistas esperados para o EF e aparentemente não passaram as informações básicas referentes à transição, como dizer por exemplo, que a criança concluiu a EI (de uma maneira diferente devido à pandemia, mas que concluiu), que irá para o primeiro ano (inicialmente de forma remota e assim que possível voltará para o presencial) na escola Matarazo (dizer a localização, citar pessoas que estudam lá caso a criança conheça). Em nenhuma das falas apresentadas estão claras essas informações, talvez porque elas parecem óbvias para os adultos, mas para as crianças pode não ser tão simples

assim. As falas de maneira geral, apontam para uma pressão por resultados “aprender ler e escrever”. Não há nenhuma menção ao quanto as atividades que eles realizaram na EI serão fundamentais para que eles possam enfrentar os novos desafios, incluindo a aprendizagem de leitura e escrita. Muito pelo contrário, as falas apontam implicitamente e até mesmo explicitamente a desvalorização das aprendizagens e atividades da EI. Isso faz com que a criança perceba que o que ela fazia na EI não tem muito valor nem para os pais, nem para a sociedade.

Natália (mãe): Eu falei que ia ser diferente. Que não seria mais igual à creche, que era mais para brincar com os amiguinhos, assistir videozinhos. Que aqui ele ia ter que fazer lição, ia ter mais responsabilidade. Foi isso, eu falei para ele que ia ser diferente.

Paula (mãe): Sim. Ele ficava superfeliz porque eu falava que ele já ia virar um homem. Eu falava: “Fábio vamos fazer porque agora você já vai para a escola de gente grande”. “Só tem gente grande”. Ele falava que a escola dele era de bebê, porque tinha muita criança pequena e aí eu falava para ele: “Vamos que você vai pra outra escola, se você não fizer aqui, você vai continuar na escola de bebê”. Aí ele: “não, quero ir para a escola de gente grande”.

Vigotski (2004) aposta nas relações complexas entre o cognitivo e a afetividade/emoções, conectadas à questão de aprendizagem, que está diretamente imbricada com as normas e os valores culturais; ou seja, até mesmo a manifestação fisiológica das emoções é afetada socialmente. A valorização do que vai acontecer não precisa ser construída pela desvalorização do que já aprenderam/fizeram.

Daiana (mãe): No começo ele não aceitou muito, porque eu falei para ele que ele teria que fazer lição. Ele não aceitou porque ele queria brincar, na cabeça dele a escola ainda era para brincar, porque lá era mais para brincar do que fazer lição, não tinha as lições, de pegar no pé, aquelas regras que têm o Ensino Fundamental. Então, para ele foi meio complicadinho. [...]. Ele não aceitou a princípio. Ele só começou a aceitar quando ele começou a jogar no celular e tinha que ler as coisas. A partir daí ele começou a ter mais interesse: “Mãe, eu quero aprender a ler”. Aí ficou mais fácil de trabalhar com ele. Porque ele viu ali uma necessidade.

Percebe-se na fala dos pais que na contramão do que dizem os documentos oficiais e do nós gostaríamos que acontecesse com relação a transição de um período para o outro, eles esperam por uma ruptura entre o brincar e a atividade de estudo e dizem isso claramente aos seus filhos.

5.2.1 Expectativas para o retorno

Quando pensamos em retorno, logo vem em mente voltar para o lugar de onde saímos. No entanto, nem sempre isso é possível ou viável. As crianças participantes da nossa pesquisa por exemplo, deixaram de frequentar as aulas presenciais no início do último ano da EI e estavam num primeiro momento na expectativa de retornar para lá. No entanto, com o agravamento da pandemia elas não puderam retornar e foram automaticamente direcionadas para a escola de EF, na qual inicialmente as atividades também ocorreram de forma remota até que fosse possível voltar ao formato híbrido ou presencial. Delari Jr. (2011) ressalta que encerrar a vida na EI e iniciar a jornada no EF não é uma escolha feita pelas crianças nem mesmo por suas famílias, já que o ingresso no primeiro ano é compulsório. Entretanto, o processo é atravessado por inúmeras decisões, escolhas, lutas e acordos, nem sempre explícitas e visíveis. Se pudessem escolher, provavelmente muitos pais optariam por manter seus filhos na EI quando descobriram que as aulas não retornariam para a modalidade de ensino presencial no início de 2021.

Afinal, estávamos todos na expectativa e ansiosos para que o retorno às aulas presenciais (em segurança) ocorresse o quanto antes, pensando nas possíveis lacunas deixadas pelo ensino remoto. No entanto, esse retorno foi adiado por diversas vezes, algumas inclusive as vésperas do anunciado. Portanto, nem os professores, nem os pais, muito menos as crianças, possuíam a informação de quando as aulas efetivamente retornariam. Essa imprevisão, seguida de adiamentos sucessivos, desencadeou diversos sentimentos nos envolvidos, entre eles medo, preocupação e ansiedade. “O nível de ansiedade será maior ou menor de acordo com as propensões individuais e dependerá, também, da maneira com que cada um representa para si a situação que está sendo vivenciada” (LOOS, 2004, p.565). As crianças, em especial, estavam muito ansiosas para voltarem para a escola, o contexto de isolamento e a incompreensão, em alguns casos, de que havia uma emergência sanitária que as impediam de frequentar a escola com segurança, contribuíram com esse cenário.

Paula (mãe): Ele me perguntava: “Mãe, porque eu não vou logo para a escola nova?”. Estava muito ansioso.

Samara (mãe): Tinha dia que ela colocava até a roupa. Pegava a mochila, enchia de livros, de caneta e se sentava no quintal. Aí, ela ficava lá falando sozinha como se estivesse com os outros amigos.

Natália (mãe): Ele ficou ansioso. Ele não ficou com medo nem nada, ele ficou ansioso.

Aline (mãe): Ele ficava ansioso para vir, depois não tinha. Aí quando começou realmente as aulas acho que ele ficou muito apreensivo na verdade, [sem saber se] continua ou não continua [as aulas presenciais], tanto que as vezes ele não queria vir, ele falava “Mãe pode fazer em casa?”, e eu “Não, não pode fazer em casa, tem que ir para a escola, agora todos os dias na escola”. Aí que começou essa ansiedade dele.

“A ansiedade é um aspecto afetivo-emocional que tem sido particularmente estudado em sua relação com a cognição. Pesquisas têm demonstrado que altos níveis de ansiedade influenciam negativamente a performance dos alunos, em diversos tipos de tarefas”. (LOOS, 2004, p.565). É obvio que os adiamentos do retorno podem ter contribuído com o aumento da ansiedade, porém, havia uma preocupação com relação à situação pandêmica do país e do mundo. Ao mesmo tempo que sabíamos dos possíveis prejuízos que as crianças teriam com a ausência das aulas, a preservação da saúde e em especial da vida era fundamental. Portanto, pensando na saúde física e emocional das crianças e das famílias, a decisão de retornar ou não para o ensino presencial não foi uma tarefa fácil. Muitos pais ficaram receosos em deixar seus filhos voltarem para a escola assim que as aulas foram retomadas, em especial as famílias que tinham algum membro idoso ou com doenças crônicas, que se encaixavam no chamado grupo de risco. Por outro lado, preocupados com os possíveis danos causados pelo distanciamento social, para alguns familiares foi um alívio a criança poder voltar para a escola, mesmo havendo algumas restrições sanitárias.

Perguntei aos familiares se eles ficaram preocupados em deixar seus filhos retornarem para as aulas presenciais em 2021, após o anúncio de que o retorno não seria mais adiado e obtive as mais variadas respostas:

Fátima (mãe): Eu fiquei muito [preocupada], inclusive a pediatra dela no começo não autorizou. Só que como ela não fazia nada eu comecei a levar por conta. Quando eu fiquei sabendo que eram só quatro crianças por período, eu pensei “vou tentar para ver se dá certo, já que não está dando certo com ela aqui”.

Wendel (pai): No começo, a gente ficou com um pouco de receio, do uso de máscara, porque criança não gosta de ficar com ela toda hora, baixa máscara, arruma. Mas nós conversamos bastante com ela e percebemos que quando a gente saía para algum lugar, ela já pegava a máscara dela e até falava para gente: “Vocês não vão pegar suas máscaras?” De tanto a gente falar, ela até já alertava a gente.

Tales (pai): Dá uma preocupação devido ao tempo que ela ficou fora. Mas, a vontade dela era tão grande de ter contato com outras crianças, por ela ser sozinha em casa, que acabou dando uma confiança. Pensamos: “vai ser bom”. Por mais que tenha os prós e os contras, nós sempre procurávamos ver o lado positivo das coisas, de ser bom para ela, dela absorver mais as informações, ter mais contato com gente. Nós achamos que ia ser melhor.

Laura (mãe): Fiquei [apreensiva] porque ela estava acostumada com uma coisa em casa. Ela já estava no ritmo dela, já tinha conseguido associar uma coisa na outra, ela já tinha entendido que tal hora era para ela sentar e fazer a lição, que ela tinha que focar ali. Na escola ia ser tudo novo, ela ia ter que fazer amizade nova porque que ela não conhecia ninguém. Professora nova, ia ser tudo novo. Eu fiquei preocupada em questão de ela não conseguir acompanhar, mas ela ficou super de boa, ela conseguiu. Algumas vezes, quando ela não conseguia, ela falava: “Mãe, eu estou com dificuldade. Eu não consigo fazer isso”. “Ah, mas eu perguntei para a professora e ela não me explicou”. Eu falava: “Dá um desconto, porque não é igual eu que estou aqui só para você, ela tem um monte de criança para ensinar. Então, não vai ser todas as vezes que você vai chamar que ela vai vir correndo. Isso você tem que entender”. Nisso, ela começou a pegar o ritmo direitinho. Tanto é que quando eu fui conversar com a professora, eu escutei coisas que eu jamais imaginaria que ia dar certo, porque ela conseguiu acompanhar e ela teve interesse. Ela escutou o que eu falei, isso daí para mim foi bem legal.

Aline (mãe): A minha preocupação foi ele se adaptar à escola. Porque eu já via como ele estava em casa, como seria difícil ele se adaptar à escola. [...] Ele já se fechou muito a mim nessa pandemia. Era tudo mãe, tudo ali, pertinho dele. Aí, de repente você vai soltar para a escola para conhecer outras coisas. Eu já vi que já ia dar problema em relação a isso. [...] A gente ficava muito em casa, com eles ali. Aí só de pensar que ele vai sair de perto de você, já vem aquela preocupação, né? Tanto por conta da covid, como por ele não se adaptar à escola. Como que ele ia ficar sem mim lá para dar o apoio? Como seriam os professores? Se realmente eles iam dar esse apoio? Porque são tantas crianças, como vai focar só em uma, né? Então, essa era minha preocupação também.

Lara (mãe): A minha preocupação é que teve uma ou duas vezes que a menina que estudava lá falou que teve uma briga na escola, que pegaram a menina pequenininha e bateram nela. “Ai meu Deus, minha filha vai para essa escola, Jesus!”. Porque na minha cabeça as crianças são tudo esperta, tudo tem a malícia já da rua e a Carolina e os irmãos dela ficam muito dentro de casa, não tem aquele negócio de ficar na rua, de ficar solto. Brincam entre eles, brincam com o primo, brincam com o amiguinho, mas sempre vem em casa, nunca fica na rua. Então eles não têm aquela maldade da rua.

Anderson (pai): Preocupação eu não tive. Tive um alívio. Um alívio de poder voltar, porque estando em casa tem um cuidado, mas na escola eu acredito que o aprendizado é o que mais importa. Para a criança, o aprendizado, a educação é tudo. Então, eu não tive preocupação nenhuma. Tem o uso de máscaras, tem o álcool em gel. Ela traz as máscaras descartáveis, troca três por dia. Então, preocupação com a covid a gente não teve, foi mais com o aprendizado.

A maioria dos pais disse que ficou preocupado com o fato dos filhos retornarem à escola, exceto Anderson que afirma ter sido um alívio o retorno do filho às aulas presenciais, tendo como foco a questão do aprendizado. Vale destacar a frase dita por ele: “*Para a criança, o aprendizado, a educação é tudo.*”, ou seja, este alívio justifica-se pelo fato dele compreender a importância do contexto escolar para o aprendizado.

Isso não significa que os outros pais também não estivessem preocupados com o aprendizado de seus filhos. Entretanto, a covid ainda era um fator preocupante. Além disso, vários familiares enfatizam a questão da adaptação, pensando em como as crianças iriam se

sentir na escola depois de terem passado por um longo período de isolamento social, convivendo diariamente somente com os eles e pessoas próximas; imaginando se as crianças conseguiram acompanhar os conteúdos curriculares e até mesmo se não seriam agredidos por crianças maiores, pelo fato de ainda não saberem se defender. No entanto, ressaltamos que “o processo de inserção não é positivo ou negativo em si mesmo e que é preciso ter sensibilidade para compreender como cada criança vivencia este momento, acompanhando-as e auxiliando-as quando for necessário.” (REIS, 2013, p. 15).

5.2.2 O retorno às aulas presenciais: os primeiros passos num ambiente desconhecido

Após um longo período de suspensão das aulas presenciais, a partir de abril de 2021 as aulas passaram a ser oferecidas no formato híbrido, possibilitando às crianças o retorno à sala de aula, porém com o tempo de aula reduzido e turmas escalonadas, divididas em dois períodos (manhã e tarde). No entanto, apenas uma minoria retornou de imediato, sendo várias as razões apresentadas: em primeiro lugar os pais disseram que ainda estavam receosos com a covid e que preferiram aguardar um pouco mais, até se sentirem mais seguros; somado a esse fator, o horário de aula reduzido e a dificuldade com o transporte, levaram muitos a não retornarem num primeiro momento. Sendo assim, as crianças foram chegando de maneira gradual. Mas como foi esse retorno após tanto tempo em casa? Houve alguma ação? Algum projeto por parte da coordenação ou entre as professoras para acolher essas crianças? De acordo com a professora da turma:

Prof. Sônia: Teve mais com foco na proteção, no uso da máscara, do álcool gel, pensando no contexto pandêmico. [...] Na Prefeitura de Campinas a gente discutia mais. Aí, eu não sei o que aconteceu, agora está muito individualizado. No remoto isso é muito sério, nesse sistema cada vez mais fica individualizado. O que eu sinto é que a gente não está mais fazendo essa discussão sobre a transição da EI para o primeiro ano, dessa passagem.

Pesquisadora: Vocês faziam antes?

Prof. Sônia: A gente discutia que era preciso fazer isso, inclusive do quinto para o sexto ano. Só que nós paramos de fazer isso. Era algo que ficava mais na teoria do que na prática. Mas, quando eu falo desse diálogo da EI com o EF é que antes a gente se conhecia, era um grupo, uma equipe. Hoje a gente não se encontra mais, eu sinto falta. Tem professores que fazem essa discussão muito bem, a Prefeitura de Campinas tem uma formação continuada maravilhosa. O legal da pré-escola é que as crianças brincam e brincar é importante [...] contribui para o desenvolvimento da criança. Nós já tínhamos alguns desafios, mas agora temos muito mais [...] essa discussão do infantil para o fundamental vai ter que retornar de uma forma efetiva, porque a gente já sabe que as crianças precisam disso, não pode haver esse rompimento.

De acordo com a professora, não houve um planejamento pensado no acolhimento das crianças de maneira geral, nem especificamente para o primeiro ano. As ações para o retorno se concentraram apenas no cumprimento das medidas sanitárias impostas. Além disso, ela descreve que a escola não oferece estrutura física adequada para os alunos ingressantes no primeiro ano.

Prof. Sônia: Você acha que essa carteira é adequada para o primeiro ano? Não é. A Hanna fica de joelhos porque não alcança. Olha o refeitório, o lugar que eles servem é mais alto do que ela, como que ela vai pegar a comida?

De fato, foi possível observar crianças ficando de joelho nas cadeiras para conseguir escrever, pois a carteira é muita alta para elas, assim como as próprias cadeiras, nas quais elas ficam com as pernas chacoalhando, pois não conseguem alcançar o chão. Se pensarmos no fato de que essa escola é de período integral, imaginem o quão desconfortável é para as crianças menores permanecerem assim por um longo período. Com relação ao refeitório, de fato ele merece atenção, pois a bancada é mais alta do que alguns alunos, que além de não conseguirem enxergar o que está sendo servido, não alcançam para pegar a comida, necessitando do auxílio da professora ou de algum colega maior; alguns alunos arriscam a se servir correndo o risco de derrubar neles. Além disso, a lousa onde é disponibilizado o cardápio do dia é escrita em letra cursiva e as crianças do primeiro ano ainda não conseguem ler. Por diversas vezes, presenciei a professora apagando a lousa e escrevendo em letra bastão, num tamanho maior para incentivar a leitura. Embora não tenha sido citado por ela, os banheiros são outro ponto de atenção, pois não há nenhum vaso e nenhuma pia adaptada para as crianças menores.

Além dos espaços físicos, a professora aponta a necessidade de se realizar um processo de transição consistente em parceria com as escolas de EI, em especial, pensando no contexto pós-pandêmico. Segundo ela essa discussão vai e volta; ela existia, no entanto, deixou de ser objeto de discussão mesmo antes da pandemia, sem nunca ter saído do papel. Mas a professora acredita que esse projeto precisa ser retomado o quanto antes “*as crianças precisam disso, não pode haver esse rompimento*”. Porém, mesmo tendo essa consciência da importância de promover ações pensando na transição, assim como a escola, a professora não citou nenhuma ação específica realizada por ela para promover o acolhimento inicial das crianças.

Chegar em um ambiente desconhecido pode ser assustador até mesmo para um adulto, agora imagine para uma criança que passou meses em casa, convivendo somente com pessoas próximas e conhecidas, e de repente se vê em uma outra escola, com uma estrutura geralmente

bem maior que a anterior, com outras pessoas, novas regras, novas exigências e uma rotina totalmente diferenciada.

Certamente, pois mais que elas desejassem esse retorno, algumas emoções foram desencadeadas. Portanto, alguns cuidados básicos na recepção dessas crianças na escola nos primeiros dias de aula seriam fundamentais para um processo de adaptação menos dramático. Detalhes que passaram despercebidos pelos adultos podem ser de grande relevância para os ingressantes e causarem efeitos que poderão impactar a relação afeto-cognição e até mesmo o rendimento escolar deles.

Com o intuito de ouvir como as crianças se sentiram nos primeiros dias de aula utilizei várias estratégias, entre elas recorri à seguinte pergunta que fazia parte do jogo.

Pesquisadora: No primeiro dia de aula, Maria não queria entrar na escola. Ela começou a chorar e pedir para ir embora. Por que você acha que ela fez isso?

Cíntia: Ela ficou com medo de sair de perto da mãe.

Denzel: Igual eu quando a mãe foi embora e a gente teve que ficar. Ficou com medo, igual eu no primeiro dia.

As ingressantes Maitê, Marina e Valentina também dizem que “Maria” não queria sair de perto da mãe ou que estava com saudade dela. Daniel e Sophia, embora não citem a palavra mãe, apontam a saudade de casa ou a vontade de permanecer nela (a saudade/falta da mãe pode ou não estar inclusa nos sentimentos deles).

Daniel: Eu acho que ela estava sentindo saudade de casa.

Sophia: Ela não queria entrar porque ela não queria vir para essa escola, queria ficar em casa.

Além do medo/receio em relação ao desconhecido, as crianças também apontam a vergonha e a timidez como sentimentos presentes no primeiro dia de aula.

Abel: Porque eu acho que era o primeiro dia dela de ir para a escola. Ela não conhecia a escola.

Cíntia: Ela estava com medo porque ela estava tímida, daí ela ficou com medo.

Marina: Ela estava com vergonha que nem eu. Eu tinha vergonha até de dar oi. Eu tenho vergonha de dar oi em alguns lugares que eu vou e minha mãe faz eu dar oi.

Algumas crianças não conseguiram nomear os sentimentos, mas relatam que se sentiram mal.

Hanna: Mal, a mesma coisa que eu senti. Tipo querendo vomitar, com calor, com dor de barriga.

Kátia: Ela estava passando mal. [...] porque quando chora é porque está passando mal.

É perceptível que na maioria das vezes as crianças tenham se colocado no lugar da “Maria” para poder responder a essa questão. Elas demonstram sentimentos de medo, vergonha, saudade, insegurança ou até mesmo uma mistura de vários sentimentos que elas próprias não conseguem definir. Mesmo assim, ao serem questionadas se queriam entrar na escola no primeiro dia de aula, a maioria das crianças respondeu que sim.

Marina: Já queria entrar, porque tinha escada e eu fico curiosa, adoro coisa que tem escada.

Luna: Eu queria, eu estava ansiosa, mas estava com medo.

Somente duas crianças disseram que não estavam empolgadas para iniciar seu primeiro dia de aula, os ingressantes Elza e Bruno.

Elza: Eu queria ficar dormindo no colo da minha mãe.

Mas, o que foi feito pela escola para aliviar os sentimentos relatados pelas crianças? Já sabemos que de acordo com a professora, não houve um planejamento/ação pensando no acolhimento das crianças ingressantes no primeiro ano. O que resultou na ocorrência de situações muito preocupantes e que poderiam ter sido evitadas com um bom planejamento/treinamento da equipe escolar.

Luna: Quando vim aqui pela primeira vez, eu vi a sala do terceiro ano, eu achava que era a número 3, sala 3 para pequenos, tipo para 3 anos, mas não era. Porque na minha escola era creche, eu ia até os seis anos, mas acabei saindo antes dos 6. Lá na minha creche eu já conhecia todas as salas e aqui nós ficamos perdidas, porque é escola nova, né...

Elza: Eu fiquei toda perdida... Eu não sabia de nada, aí eu perguntei para o segurança e ele falou que tinha que fazer uns negócios. Eu perguntei para a moça, ela perguntou se era do primeiro ano B ou se era do primeiro ano A. Falei assim “não sei”, daí eu pensei assim se minha mãe tinha falado se eu era de algum primeiro ano, aí lembrei e falei: “Ô moça eu sou do primeiro ano A”. Daí eu fiz assim ó “vou ter que subir tudo isso”. Eu fui e entrei na sala, só tinha eu, eu me sentei em qualquer lugar.

Elza: Daí eu fui conhecer a escola. Quando eu fui ao pátio pensando que ia no refeitório, fui ao refeitório pensando que era o pátio. Eu estava muito confusa, aí a professora de arte falou: “refeitório é a onde a gente come”, “pátio é onde a gente brinca”. Eu falei: “Você poderia ser mais específica?”. Porque eu fiquei perdida, eu não sabia onde que era o banheiro. Então fui

procurar e confundi o banheiro dos meninos com o das meninas. Quando eu fui entrar, a professora falou: “Mas o banheiro das meninas é por ali”. Eu disse assim “mas porque é lá?”. Eu fiquei sem entender nada. E é assim.

Elza: Eu pensei assim “Se aqui é o refeitório tem bastante comida”, mas tem horário. Eu falei “moça eu tô com fome. O que tem hoje?” E ela falou: “Mas, tem que esperar a hora do seu almoço”. Eu pensei: “que tipo de escola é essa que não deixa comer em paz”, daí fui lá para o pátio.

Esses fatos refletem a ausência de informações básicas a respeito do funcionamento da escola e do seu espaço físico. Coisas que para os adultos ou para as crianças mais velhas parecem óbvias e que não são nem pensadas como algo que pode causar dúvidas ou constrangimento aos ingressantes. Porém, quando a Elza diz: “Eu sou do primeiro A ou do primeiro B?”, representa um pequeno drama vivenciado por ela, que embora possa ter durado apenas alguns segundos é tão forte que ela recupera essa situação (vivência), também nos chama a atenção o fato dela ter chegado na sala e não ter ninguém para recebê-la. Bruno a seguir, também passou por uma situação fácil de ser evitada e ao mesmo tempo, muito constrangedora.

Bruno: Eu queria fazer cocô, mas não tinha papel higiênico no banheiro dos meninos da escola.

Pesquisadora: E o que você fez?

Bruno: Segurei o cocô até a hora de ir embora, aí eu fiz em casa. Doeu muito a minha barriga e doeu muito mesmo. E agora eu levo papel higiênico na minha mochila.

Não saber qual é a sua sala, o banheiro que se deve usar ou a ausência de um simples papel higiênico, por exemplo, pode ser uma experiência marcante para a criança, quando o Bruno diz: “Doeu muito a minha barriga e doeu muito mesmo”, podemos pensar: “mas porque ele não pediu o papel higiênico para a professora?” Porém para uma criança tímida que acaba de chegar num lugar desconhecido, fazer um pedido pode ser mais difícil que do aguentar a dor.

Provavelmente mais crianças se sentiram perdidas assim como elas (e mesmo que seja só elas, não deixa de ser algo relevante). Explorar essa parte do conhecer a escola, saber como ela funciona, explicitar as suas regras num primeiro momento é muito importante. No entanto, essas situações vivenciadas pela Elza, pela Luna e pelo Bruno passaram despercebidas pela professora e também não foram citadas pelos pais quando questionados sobre os primeiros dias de aula dos filhos, conforme veremos a seguir:

Tales (pai da Luna): Ela contou das amigas, tudo, como que foi nas aulas. Você via a alegria dela [...] A alimentação é a coisa mais complicada porque ela não come qualquer coisa, então aqui quando voltou o período integral, ela almoçava muito pouco, comia um dia ou outro e

falava: “o feijão lá é estranho”, se for um pouquinho mais escuro o feijão, ela já não quer e não comi. Aí nós fomos trabalhando isso com ela “você tem que pegar um pouquinho, experimenta, pode ser bom”. Aí um dia ela chegou em casa “eu comi carne hoje na escola” eu falei “olha que beleza, tá vendo...”. A mãe ficava preocupada porque “ela vai lá vai ficar o dia inteiro e não vai comer”, eu falava “relaxa, ninguém morre de fome, a hora que der fome ela vai comer, não esquenta a cabeça”. A maior dificuldade do retorno foi isso.

Fátima (mãe da Elza): No começo ela até gostou, ela fez amigos, tudo. Mas, eu acho que minha preocupação maior foi mais no final do ano quando voltou todo mundo. Eu acho que aí fica muito confuso, é muita criança, não é tão organizado, é muita criança grande perto de pequena, tem vários problemas assim.

Aline (mãe do Bruno): Ele só falava que ficava muito tempo. E olha que nem estava ficando muito tempo, estava ficando só até as onze. Mas ele falava que estava ficando muito tempo, que ele não tem amigos, porque foi difícil isso para ele. Então, ele falava isso do começo até o fim. Ele falou isso ano passado inteiro para mim, devido essa insegurança dele de não conseguir amigos e ficar bastante tempo na escola.

Conforme pudemos observar nada do que foi relatado pelas crianças foi compartilhado pelos pais, sendo que: Tales diz que ela ficou feliz e cita a questão da alimentação; Fátima diz que ela gostou da escola e fez amigos, a preocupação dela foi com o retorno obrigatório que aconteceu em novembro, sete meses após a entrada da filha na escola; e Aline aponta a questão da permanência na escola e questão das amigas (ou ausência delas).

Dando sequência na opinião dos pais sobre o primeiro dia de aula dos seus filhos, a maioria aponta como tendo sido algo positivo e embora tenha sido relatado que as crianças ficaram ansiosas, destaca-se na opinião deles a felicidade delas de poder voltar para a escola.

Paula (mãe): Aqui foi tudo numa boa. Eu achei que ele ia dar trabalho, que ele ia ficar com medo, alguma coisa. Mas não, primeiro dia ele entrou sozinho, já.

Natália (mãe): Ele ficou ansioso. Ficou feliz, adorou a escola no primeiro dia. Voltou falando de tudo que estava acontecendo [...] Ele acordou até mais cedo. Na ansiedade de vir logo... Seis horas da manhã já estava acordado, porque queria vir logo para a escola.

Wendel (pai): Ela ficou mais feliz. Ficar junto com os colegas, ela estava sentindo falta. Quando falamos que a escola ia fechar e não ia ter aula ela ficava chateada. Estava muito querendo voltar, ficou superanimada [...]. Já chegou puxando a gente pela mão, querendo entrar logo para conhecer a professora

Wagner (pai): A gente foi preparando: “filha vai ter que ir, vai ter que ir”. A gente foi preparando uma semana antes. Ela não queria vir de jeito nenhum, mas quando veio ela gostou. Ela encontrou uma amiguinha da antiga escola, animou um pouquinho porque ela viu outras crianças, não era só a obrigação de sair de casa, vir para a escola. Ela entendeu que a escola é legal. Nos primeiros dias a gente perguntava: “E aí filha o que você fez hoje?” e ela: “Eu brinquei, eu brinquei de tal coisa” e a gente até falava: “Você está lá só brincando?” e ela: “Não, não. Eu fiz outras atividades”. Aí ela contava o que tinha feito. Mas a parte do “brinquei” ela

focou muito. Então, com ela foi o inverso, ela não ficou ansiosa para vir, não queria vir de jeito nenhum, mas quando veio gostou.

Eliana (mãe): Ela se saiu super bem. A gente que é mãe a gente fica com medo de não saber como vai ser o impacto dela com a mudança de escola porque em uma tinha tudo, ela era pequenininha não sabia fazer nada e agora já está indo para o mundo. Mas, ela tirou super de boa isso, supertranquila. Amou. Às vezes, está chovendo e por eu estar sem carro, não consigo trazê-la, ela chora que quer vir para a escola. Ela fala: “Mas eu não vou para a escola?”. “Não vai dar”. Daí ela chora, então eu procuro não faltar.

Fernanda (mãe): Ele voltou em agosto e ainda assim, voltou com medo porque a gente não tinha estudos sobre a contaminação das crianças. A gente pensou muito se iria mandar, a gente estava com muito medo, ainda estava na onda alta da covid, a gente só mandou depois que o pai e eu já estávamos vacinados. A criança precisa do toque, não tem como ignorar isso. Foi bem estressante tudo, a questão da alfabetização, a questão de ficar em casa, o fato de a gente não ter família aqui, dele ser filho único [...] então, foi muito difícil, muito complicado, eu acho que vai render sequelas para o resto da vida. Tanto que quando a escola voltou, nossa!!! Eu tinha outra criança em casa. [...] No primeiro dia que ele foi para a escola, só tinha ele e mais duas crianças na sala e ele felizão da vida. Ele estava amando. Porque se foi ruim para a gente ficar dentro de casa, para a criança deve ter sido terrível porque eles não têm noção da gravidade. Quando a escola efetivamente voltou, foi uma alegria sem fim. Eu nunca vou esquecer o primeiro dia de aula, como que o Gustavo saiu de casa. Eu nunca vi essa criança tão feliz. Quando chegou na porta da escola, ele ficou um pouco aflito, mas ele entrou feliz e voltou assim... que não parava de falar. Eu fui buscá-lo, ele veio de lá até aqui tagarelado sem parar. Falando da escola, dos amigos, que eram três, quatro crianças. Ele estava muito feliz, eu vi assim o peso que tirei dele, quando ele pode voltar a socializar com outras crianças, isso foi muito importante para ele.

Como parte desse processo, perguntei à professora o que ela tinha a dizer sobre os primeiros dias de aula presencial e ela relatou:

Prof. Sônia: Quando as crianças chegaram na escola eles já estavam com essa questão da celeridade e da rapidez. Eu me lembro que eu contava história as crianças ficavam olhando para mim, mas quando eu comentava sobre a história lida as crianças falavam: “Você nunca contou essa história” e eu: “Contei sim, duas vezes”, tive que ir criando o hábito deles ouvirem histórias, depois de tanto tempo nas telas. Trabalhar cada vez esse ritmo da leitura, da escrita, da repetição. Trabalho bastante também com texto literário com as crianças. Você percebe como eles falam? Como alguns tem o vocabulário bom? Porque muitos deles leem em casa [...]. Eu acho que alfabetizar tem que estar junto com literatura, com diversidade de textos. A gente pede muito para eles escreverem no caderno. Os textos que nós postamos nas plataformas também são ótimos, eles precisam ser usados como lição de casa. Essa questão do remoto eu acho que veio para ficar, porque eu percebo que se você pegar o Gustavo, a Emily e outras crianças que acessam, eles estão muito à frente, porque eles conseguem unir o remoto com o presencial. A mãe do Gustavo falou: “Professora eu posso deixá-lo em casa, mas ele precisa estar com crianças”. É essa a diferença, porque o alfabetizar e o letrar é uma questão social, é a relação com o outro, a questão do diálogo, da interlocução, de você construir relacionamentos. Eu vejo que as crianças perderam, não têm mais esse vínculo.

Eu passei a acompanhar a rotina da turma no início de mês de agosto, mais especificamente no primeiro dia do retorno das férias. Juntamente com a minha entrada em campo, ocorreu o retorno de alguns alunos às aulas presenciais. Não houve, como já citado nenhuma ação específica de acolhimento para essas crianças. Ao chegarem na escola, elas eram direcionadas ao pátio, onde aguardavam em filas (duas de cada sala, uma de menino e uma de menina), depois apontados pela professora cantavam duas musiquinhas e seguiam para a sala de aula. Algumas crianças reclamavam porque tinham que ficar em pé e as músicas eram repetitivas.

A rotina basicamente consistia em uma conversa inicial com as crianças sobre situações do dia a dia, sobre algum tema que a professora percebia que poderia contribuir para o bem-estar delas e/ou auxiliar na resolução de conflitos. A execução do cabeçario na lousa com a ajuda das crianças que abordava informações sobre o tempo (ensolarado, chuvoso, nublado), a temperatura e o número de alunos presentes, fazendo a separação de meninos e meninas. Algumas vezes a professora chegou a chamar as crianças lá na frente e foi fazendo pares de meninos e meninas para auxiliar na contagem e ver qual gênero tinha mais. Posteriormente eles tinham que copiar o cabeçario no caderno, algumas crianças levavam o período todo tentando copiar e deixavam de fazer as outras atividades, algumas questionavam por que ter que escrever a mesma coisa todos os dias.

Com frequência, a professora realizava a leitura de um livro e debatia a respeito dele e/ou entregava uma folha de atividades relacionadas para as crianças. Ela propunha atividades diversificadas¹⁴, envolvendo desenhos, recortes, colagem, letras, números, leitura e escrita conforme o nível de alfabetização da criança, pois havia uma grande heterogeneidade com relação a isso. A professora também sugeria, às vezes, a execução de atividades diretamente nos livros didáticos das crianças, porém algumas crianças ainda não sabiam encontrar a página sugerida e/ou executar a atividade proposta.

As crianças já chegavam pedindo para ir brincar e quase que diariamente elas tinham um tempo destinado a realização de alguma atividade na quadra, a mais comum era pular corda, dizendo as letras (as professoras dos dois primeiros anos batiam a corda e as crianças diziam as letras, quando a criança errava, tinha que dizer uma palavra com aquela letra) e passar a vez para o próximo da fila. Enquanto isso, as demais crianças podiam ir ao brinquedão¹⁵. Alguns dias ao invés da quadra, elas iam para o parque de areia e, às vezes, no finalzinho da aula brincavam com massinha. Na hora do intervalo, elas eram acompanhadas pela professora até o refeitório e depois podiam brincar um pouco no pátio.

Uma ação que vale a pena destacar é que em novembro, no dia em que todos os alunos se encontraram pela primeira vez, a professora promoveu uma dinâmica para que todos

¹⁴ No apêndice IV é possível verificar algumas das atividades propostas pela professora.

¹⁵ Trata-se de um brinquedo grande e colorido com escorregador. No apêndice IV, há uma foto das crianças brincando nele.

pudessem se conhecer. Ela colocou todos os nomes em um saquinho e um aluno foi sorteando o outro para se apresentar. É uma pena que isso não tenha acontecido no momento da chegada deles na escola. No entanto, precisamos considerar que eles não chegaram todos no mesmo dia.

Os adultos (em especial os teóricos) falam dos problemas relacionados à transição apontando para a ruptura de um espaço com parque, com brinquedos e isso não deixa de ser real e relevante, porém tem uma outra questão que é a do espaço desconhecido e assustador muitas vezes, “grande demais”, no qual as crianças se sentem perdidas.

Hanna: Essa escola é grande né, então eu posso me perder aqui.

Pesquisadora: Você tem medo de se perder?

Hanna: Sim, muito, porque essa escola é enorme.

Com relação a isso somente as crianças fizeram destaques, os adultos não mencionaram. Ao abordar a questão do medo, muitas vezes marginalizamos esse sentimento que de acordo com Maia e Albuquerque (2005) está presente em todas as fases do desenvolvimento humano. Porém, durante as fases do desenvolvimento infantil, um ou outro desencadeador se torna mais evidente, para as autoras os medos de lugares e pessoas desconhecidas são mais comuns na fase de 0 a 12 meses; o medo de ser esquecida na escola (abandonado) é mais comum de ser apresentado por crianças de 2 a 3 anos; o medo do escuro, de dormir sozinho e de barulhos tem sua fase mais aguda entre 2 e 4 anos; já o medo do sobrenatural, monstros, vampiros e bruxas, apresenta-se com mais frequência entre 4 e 6 anos; na idade subsequente a criança começa a ter medo da morte e teme a perda de familiares; já entre 12 e 18 anos é comum o medo de não ser aceito.

Na sala de aula, a professora Sônia estava contando a história do saci e mostrando as ilustrações para os alunos, ao mesmo tempo que interagia com eles.

Profª Sônia: Vocês sabem o que é um redemoinho? [...]

As crianças responderam e estavam prestando atenção na história e nas imagens. De repente, Valentina olhou para a imagem, depois para o lado e disse:

Valentina: Olha! O saci atrás da cortina.

Nesse momento Emily começa a chorar. A professora interrompeu a leitura e perguntou:

Profª Sônia: Por que você está chorando?

Emily: Tenho medo do saci.

A professora explicou para ela que o saci existe apenas na imaginação das pessoas e que além disso ele é apenas um menino travesso que não a faria mal nenhum... ela foi acalmando...

Após esse e outros pequenos episódios envolvendo a questão do medo, realizamos a atividade da caixa dos sentimentos com esse tema, dando a oportunidade para as crianças dizerem do que elas têm medo.

Pudemos constatar diversos desencadeadores desse sentimento nas crianças, a maioria deles já citado por Maia e Albuquerque (2005), com destaque para o medo do escuro, que foi o mais apresentado. O medo de fantasma, de mostro e de palhaço também aparecem, assim como o medo de ficar sozinho e o de ser esquecido.

Pesquisadora: Do você sente medo Cíntia? Mostra para a gente.

Cíntia: Quando eu acordo de madrugada para fazer xixi, porque de tanto que eu bebo água de noite, tem que acordar para fazer xixi.

Pesquisadora: Mas o que te deixa com medo quando você acorda?

Cíntia: O escuro. Tenho medo de aparecer um fantasma.

Figura 7: O fantasma no escuro (Cíntia)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Carolina: Quando eu estou com as crianças, eu penso que a professora está me chamando. Eu tenho medo de que ela vá com as crianças e eu fique.

Pesquisadora: Você tem medo de ficar sozinha é isso?

Carolina: É.

Janaína em sua apresentação nos chama a atenção para um fato que muitas crianças vivenciaram durante a pandemia e que os adultos, de maneira geral, evitam conversar sobre o assunto com elas, trata-se do luto e do medo da morte.

Pesquisadora: Mostra para a gente Janaina, do que você tem medo?

Janaína: Tenho medo de que a minha mãe morra, igual a minha avó.

Pesquisadora: Sua avó morreu na pandemia?

Janaína: Sim. E ela morava comigo. Sinto muito saudade da minha avó...

Ela começou a chorar e foi acolhida por mim, pela professora e por algumas crianças que correram para abraçá-la (mesmo quebrando o protocolo sanitário). Depois, quando ela já estava menos emocionada, perguntei o que havia feito e ela disse ser um caixão e um fantasma.

Figura 8: O caixão e o fantasma (Janaína)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Notamos uma variedade de desencadeadores que levam as crianças a sentirem medo, mas independente de qual seja o motivo, a criança precisa ser acolhida e o sentimento respeitado. “Com o crescimento e correspondente a maturação cognitiva e emocional, a criança, com a colaboração dos pais/professores, vai encontrando estratégias eficazes para lidar com os

medos, pelo que, na sua maioria, acabam por desaparecer” (MAIA; ALBUQUERQUE, 2005, p. 92). Vale ressaltar que o sentimento não desaparece, assim por si só, afinal o medo, assim como os demais sentimentos fazem parte da existência humana e muitas vezes nos livra de certos perigos, o que estamos dizendo aqui é que a criança através da intervenção consciente do adulto mediador, vai construindo ferramentas para saber lidar com seus sentimentos.

Essas experiências são subjetivas e singulares, portanto, precisamos estar atentos aos apontamentos individuais, independente de quantas crianças apontam para essa ou aquela situação que lhe causa desconforto, seja ela devido ao medo, a timidez, ao processo de adaptação, etc. Não deixa de ser importante para quem é da área de educação, pois isso representa um possível sofrimento que pode ser evitado ou ao menos acolhido.

Uma das maneiras de promover o acolhimento das crianças é através da realização de atividades como a Caixa dos sentimentos. Primeiramente, pude observar que as crianças avaliavam muito positivamente a possibilidade de realizar atividades que saiam da rotina, que fazem uso de materiais diversificados, por exemplo, a caixa de papelão e os papéis coloridos, além disso, a maioria gostou de contar para a sala o que havia feito e ficou pedindo para ser o próximo a apresentar, salvo algumas exceções que preferiram não apresentar. Os elementos apresentados na atividade “Caixa de Jéssica” foram diversificados, demonstrando as diferentes formas pelas quais as crianças vivenciaram o momento da transição. A maior parte das escolhas se referia a elementos de relações afetivas (a família, a professora, um amigo, o gato, o cachorro) o que demonstra que a atividade estimulou a imaginação e a criatividade das crianças a serviço de suas expressões emocionais.

Essas atividades, assim como o jogo Caminho para a escola, além de dar oportunidade para as crianças expressarem seus sentimentos, são ricas ao promover o desenvolvimento da linguagem, da consciência, da criatividade, da imaginação e de outras funções psíquicas. É o processo da atividade que demanda, afetivo-cognitivamente, a atividade interna das funções psíquicas superiores, uma vez que o sujeito reage “ao mundo pelas sensações, percepções, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos” (Martins e Carvalho, 2017, p. 707). Portanto, elas devem ser inseridas cada vez no contexto escolar.

5.3 As amigas no ambiente escolar

A questão das amigas certamente faz parte dos núcleos anteriores porque as amigas compõem os desafios do período de isolamento, visto que as crianças sentiram falta de brincar com os amigos e esse é um fator de peso apontado por eles no retorno às aulas presenciais. As

amizades, que se constituem principalmente através das brincadeiras e durante a realização de atividades lúdicas, além de trazer contribuições para o desenvolvimento das funções psíquicas, potencializam e fomentam intensas relações afetivas que, como vimos anteriormente, são peças fundamentais para as aprendizagens escolares. O desempenho alcançado pela criança e a qualidade dos seus relacionamentos com os colegas e com os professores no primeiro ano têm sido considerados como facilitadores de seu progresso escolar nos anos subsequentes, tanto em termos de aprendizagem como de adaptação (Marturano, 2015).

Além disso, levamos em consideração que o período pandêmico foi longo, porém passageiro; as expectativas para o primeiro dia de aula e o fato de ter que lidar com o ambiente desconhecido, embora possam ter deixados marcas, foram superados. No entanto, consideramos a questão das amizades algo inesgotável, a formação de vínculos, as oposições, as brigas, os ciúmes, as despedidas, são algo recorrente e os enfrentamentos são um desafio que fazem parte do contexto escolar. As amizades são extremamente importantes para as crianças, isso ficou explícito em todas as atividades realizadas em campo, nas observações e nas conversas informais com elas. Portanto, por se tratar de um tema tão relevante e pouco explorado, optamos por abordá-lo separadamente.

As crianças ao serem questionadas, tanto durante o jogo Caminhos para a escola, quanto em conversas do dia a dia, sobre do que mais sentiram falta (de maneira geral) durante a pandemia, respondem de imediato:

Diogo: Brincar com meus amigos.

Abel: Dos meus amigos, das minhas amigas.

Essas foram as respostas mais pronunciadas pelas crianças, algumas também incluíram a professora e a escola.

Kátia: Dos meus amigos, das professoras.

Sophia: Brincar com todo mundo na escola e fazer lição.

Maitê: Eu sentia muita falta [da escola] porque todos os dias a gente ia no parquinho. A gente brincava todo dia na quadra, mesmo que estivesse chovendo. Wilian, não é verdade que se estivesse chovendo a gente ia mesmo assim?

Wilian: A gente se molhava todo, a gente pulava nas poças. A gente jogava futebol também.

A questão da amizade e do brincar estão presentes em quase todas as respostas das crianças da nossa pesquisa. Além disso, Wagner (pai de Alice) disse que mesmo tendo os

primos para brincar durante a pandemia, que moravam no mesmo quintal que eles, a filha sentia falta das coleguinhas e acredita que isso teve bastante impacto para ela na questão social. Meire reforça:

Meire (mãe): Eu acho que a Laís se se sentiu um pouco prejudicada nessa questão que eu falei de brincar com outras crianças. Foi a questão que ela mais sentiu falta assim.

Sabemos que toda mudança tem seus bônus e ônus, a entrada no EF não é diferente. Por um lado, significa adentrar na atividade de estudo, ganhar uma nova posição perante a sociedade, adquirir inúmeros conhecimentos e sentir-se “uma criança grande”, como citado anteriormente. Por outro lado, haverá a perda de um espaço físico com mais brinquedos, da frequência das brincadeiras e, em especial, de várias amizades. Portanto, não parece ser arriscado conjecturarmos, assim como já apontado por Martinati e Rocha (2015) que se as crianças pudessem escolher, escolheriam ir para o EF e poder continuar tendo a possibilidade de brincarem no contexto educacional com a companhia de amigos e colegas com quem compartilharam o cotidiano da EI. Afinal, as crianças relembram dos amigos que ficaram para trás, muitas vezes com sentimento de dor e saudade.

Wilian: Tô com saudade do meu amigo. Mas, ele mudou para a escola Maria Rosa.

Huan: Lá na creche eu o Denzel já era amigo e tinha mais um carequinha, mais um pequenininho. Ô saudade do carequinha...

Denzel: Mó da hora ele era, né [...] O carequinha eu acho que não estuda aqui.

Gustavo: Da escola antiga, eu tenho dois amigos.

Pesquisadora: Você tem dois amigos que vieram da outra escola, é isso?

Gustavo: Não, não é dessa escola é de outra.

Pesquisadora: Ah! Mas, você continua amigo? Você ainda brinca com eles?

Gustavo: Mais ou menos, porque um foi morar agora no Maranhão e o outro ainda está aqui.

Durante a entrevista com a mãe do Gustavo, ela fala sobre esse amigo que se mudou para o Maranhão e que era o mais próximo do filho. Ela diz que ele ficou bastante sentido porque já havia passado por um processo de separação anteriormente.

Fernanda (mãe do Gustavo): [...] ele tinha, na verdade, tem ainda, um amigo que eu conheci a mãe dele quando a gente estava grávida e eles nasceram muito próximo. A gente morava

perto, as crianças iam para a escola junto. Eles ficaram muito amigos, tipo irmãos. Foi ruim, de certa forma, porque o Gustavo não socializou com as outras crianças, nem ele, nem o amigo que é pior, porque o Gustavo ainda fala bastante, ele é meio tímido, mas é conversador. Ele vai, ele brinca e o amigo não, é super fechado. Então, a gente conversou com a professora (da EI) e ela falou: “Vou separar eles porque não está sendo bom para nenhum dos dois e está sendo ruim também para o professor e para a turma como um todo”. Aí separou os dois e tinha uma outra amiga também que era grude dele, que é amiga dele até hoje, separou os três. E foi muito bom, eu vi muitos avanços, melhorou a socialização, melhorou bastante coisa. Só que aí a gente ficou trancado em casa nesse ano de 2020. [...]No fim de 2020 eu abri para o amigo dele ir em casa, porque senão ele ia ter um surto psicótico qualquer dia. No parquinho a gente estava levando-o à noite na hora que não tinha mais ninguém. No parquinho vazio, à noite, frio. Aí eu abri para um amigo, morrendo de medo, mas eu abri. Só que logo o amigo mudou, foram embora para o Maranhão e ficamos de novo na mesma situação.

Sandra que é mãe da aluna Janaína temendo que ela sofreria com a perda dos amigos da EI, já foi preparando a filha para o momento da transição, assim como Wendel.

Sandra (mãe): Eu até trouxe ela para ver a escola, para ajudar a colocar na cabecinha dela... Porque o principal para ela eram os coleguinhas. A gente foi preparando-a para isso. A gente aproveitou o primeiro ano da pandemia para ir trabalhando isso com ela. Ela já sabia que ela viria para cá. Como ela tem uma personalidade bem forte, nós já sabíamos que tinha que preparar para não virar um escândalo no primeiro dia de aula.

Wendel (pai): A gente falou com ela, que ela ia mudar de escola, para uma que tinha mais aluno e ela ficou mais alegre ainda porque tinha muita criança. Ela quer ter mais coleguinha. Mas ficou um pouco triste porque alguns colegas não vão. Porque tinha bastante coleguinha lá e alguns não vieram. Ela ficou um pouco abatida, mas tranquilo. Ela chegou e já arrumou alguns colegas.

A fala de Wendel reflete o que dissemos anteriormente sobre toda mudança ter seus bônus e ônus, alguns amigos ficam para trás e novas amizades se constituem, assim como relata Fernanda (a seguir), no entanto, veremos que esse processo não é tão simples assim.

Fernanda (mãe): Ele foi fazer a matrícula junto com o pai, voltou apaixonado pela escola. Quando ele voltou a gente falou muito da escola e ele falou: “Mãe, eu estou preocupado porque não conheço ninguém, não conheço a professora, como que vai ser? Não sei se meus amigos vão”. A amiga dele foi para uma outra escola, o amigo tinha acabado de mudar e ele estava completamente sem referência”. Eu falei: “Gustavo a gente vai descobrir, mas você trocou de escola. Quando você trocou da outra vez seus amigos também não foram...” Eu comecei a falar: “Lembra quando a gente vai no SESC, você gosta de brincar e não tem criança da sua escola, você faz amigos”. Então ele foi ficando um pouco mais confortável.

As expectativas para o início de uma nova fase são inúmeras e certamente envolvem o fato de ter que lidar com o ambiente desconhecido, de ser acolhido tanto por parte dos adultos como pelos futuros colegas, de superar as perdas. Somado a esses fatores, quando chegou o tão esperado dia de voltar para a escola ou melhor de passar a frequentar presencialmente a nova

escola, uma das coisas que certamente deixou as crianças preocupadas é se haveria algum amigo lá e/ou se iriam conseguir fazer novas amizades.

Elza: É fiquei com muito medo [de não conseguir fazer amizades].

Sophia: Fiquei com medo de não encontrar as minhas amigas, eu não sabia se alguém ia querer ser meu amigo.

Perguntei aos pais como foram esses primeiros dias que as crianças foram para a escola e o que elas disseram referente as amizades. Vejamos:

Érica (mãe): Chegava eufórica. Falando que fez bastante amizade, que gostou, que queria ir à casa das amiguinhas para brincar, se podia chamar as amiguinhas para a nossa casa. Queria dormir para chegar o dia seguinte logo para voltar para a escola, então foi muito bom para ela. Eu acho que ela estava com aquela expectativa, com vontade de voltar para rever as crianças, porque na pandemia ela ficou trancada, sem sair. Então, o retorno foi bacana para ela. [...] ela ficou naquela ansiedade, naquela euforia e o tempo todo falando da professora, da amiguinha que fez. Sempre que eu a pegava na porta da escola, a gente não chegava nem a entrar no carro, ela já falava: “Você não vai perguntar como foi meu dia?” Eu falava: “Ah esqueci! Mas como foi seu dia?” Aí, ela contava tudo. Contava o que a professora tinha feito, o que ela comeu, tudinho. Eu perguntava: “Você está feliz?” e ela “Ah, amei! Estou muito feliz”. Eu até achei bacana um dia, aqui na saída tem uma menina maior que ela que vem de bicicleta e as duas se encontraram no portão, aí ela parou e falou para a menina: “Pode ir” e a menininha falou: “Vai você” e ela falou: “Não, pode ir você”. A menininha pegou e foi, aí ela perguntou para mim: “Mãe, você acha que eu fui gentil com aquela criança?” Eu falei: “Foi, você foi muito gentil, tem que continuar sendo assim”. Isso faz bem para ela, a ansiedade dela foi pelo fato dela querer voltar, dela querer estar aqui. Porque ela é sozinha em casa, não tem criança para ela brincar. Nós moramos num apartamento, agora que ela está tendo as amiguinhas, que os pais estão liberando para brincar no parquinho. Mas, ela sempre gosta de estar no meio da muvuca, da criançada. Então, o que eu notei nela foi essa ansiedade de querer estar com todo mundo. Chegava sábado, domingo e ela queria vir.

Paula (mãe): Não, ele não falava. Mas eu sei que na sala dele já tinha uns amiguinhos lá da creche que estudavam com ele lá. Eu vi que estavam na mesma sala que ele. Então, eu também já fiquei despreocupada com isso, porque eu falei “já tem gente que ele conhece, né?” Mas o Fábio sempre foi de fazer amizade fácil.

Os adultos em sua maioria, quando apontam a questão da amizade, a trazem como um fator secundário, ou seja, na maioria das vezes as amizades não representam um fator de grande relevância para eles, que geralmente tendem a naturalizar esse processo, ou seja, “ele vai deixar de ter alguns amigos na EI, vai entrar na EF e logo já terá novas amizades”. Existe uma tendência na nossa cultura, em pensar que à medida em que as crianças crescem, elas não precisam mais de auxílio no processo de construção de amizades, porém muitas dificuldades

florescem no decorrer desse processo e na maioria das vezes passam despercebidas pelos professores e adultos com os quais convivem.

Perguntei para as crianças se elas tiveram dificuldades para fazer amizade quando chegaram na escola e elas relataram:

Elza: Muita dificuldade, muita. Igual na Andorinha todo mundo me odiava na Andorinha, só por causa da minha cor, faziam racismo comigo, eu ficava solitária num canto, nem a professora nem ligava para mim. Daí eu entrei nessa escola e pensei “aqui vão fazer racismo comigo também”, foi difícil para fazer amigos.

Luna: Mas você tem o Gustavo, você tem o Fábio, você me tem.

Elza: Agora eu tenho um monte de amigos.

Elza aborda um tema preocupante no qual não irei me aprofundar, que é a questão do racismo. Para Smirnov (1969) a maneira de reagir do homem ante as coisas, os acontecimentos e as pessoas são definidos por emoções e sentimentos, que consistem, numa atitude subjetiva de sentir originária da realidade objetiva das relações estabelecidas com outros homens. Por essa razão, antes mesmo das aulas começarem ela já temia que não conseguiria fazer amizades devido ao preconceito com a sua cor, que gerou um receio em ser rejeitada novamente.

Luna a conforta dizendo que é sua amiga e cita o nome de outras crianças que compõe este círculo de amizades.

Hanna ao ser questionada se teve dificuldade para fazer amizades, balança a cabeça dizendo sim. Ela cobre os olhos com a máscara enquanto fala, mostrando certo desconforto ao falar no assunto. Não insisti na pergunta e passei a observar que embora ela seja tímida, ela possui algumas amizades, então em uma outra oportunidade perguntei se ela tem amigos na escola e ela respondeu:

Hanna: Todo mundo dessa sala é meu amigo.

Talvez para Hanna, o fato de conviver sem grandes conflitos com todos os colegas da sala, seja o suficiente para dizer que são todos seus amigos.

As concepções de amizade avançam do concreto para o abstrato com a idade, o que se reflete em seu comportamento com os amigos. Com a idade, as amizades das crianças demonstram mais estabilidade, mais altruísmo recíproco e mais conhecimento pessoal íntimo. Os amigos participam de mais tipos diferentes de interações do que não amigos. (GARCIA; PEREIRA, 2008, p. 26).

Da mesma forma perguntei para Wilian e para outras crianças, se elas tiveram dificuldades para fazer amizades na escola.

Wiliam: Tive dificuldade para fazer amizade com o Luan, mas ele é meu melhor amigo agora. A gente brinca de pega-pega todo dia.

Lúcia: Tive muita [dificuldade].

Carolina: Eu, foi mais difícil ainda para achar uma amiga.

Pesquisadora: E o que vocês fizeram para ajudar?

Carolina: A gente ficou conversando e a gente virou amiga, né? (aponta para a Lúcia).

Lúcia: Sempre eu faço alguma coisa, tipo fico brincando, aí as crianças querem ser minha amiga para brincar também comigo.

Sophia: Eu falei para o Abel assim “quer ser meu amigo?” aí ele começou a brincar comigo. A Laís também.

Marcos: Eu joguei futebol e eu fui à quadra.

Pesquisadora: E você conheceu os amigos lá?

Marcos: É.

Podemos destacar aqui, a construção das amizades a partir das brincadeiras. Segundo Merizio, Garcia e Pontes (2008) a brincadeira é um dos elementos fundamentais na construção dessas relações de amizade, principalmente, no contexto da infância que a atividade compartilhada cria espaços privilegiados para a construção de relacionamentos cada vez mais complexos.

Algumas crianças criam suas próprias estratégias para conquistar novos amigos e outras demonstram possuir facilidade para fazer novas amizades.

Pesquisadora: Você teve dificuldades para fazer amizades aqui?

Cíntia: Não, quase nenhuma. Primeira que fez amizade comigo foi essa daqui ó (aponta para a Marina), ela e ela (aponta para a Alice e para a Ana).

Pesquisadora: E você já as conhecia?

Cíntia: Não, mas elas viraram minhas amigas no primeiro dia.

Marina: No primeiro dia eu fiz amizade com a Kátia, mas agora eu não sou mais amiga dela não.

Pesquisadora: Agora você é amiga de quem?

Marina: Da Alice, da Hanna e da Cíntia.

Maitê: É fácil fazer amizade comigo. Tipo é só conversar eu já tô sendo amiga. Tipo assim, eu converso com a pessoa, depois eu a chamo de amiga e depois eu falo tchau amiga.

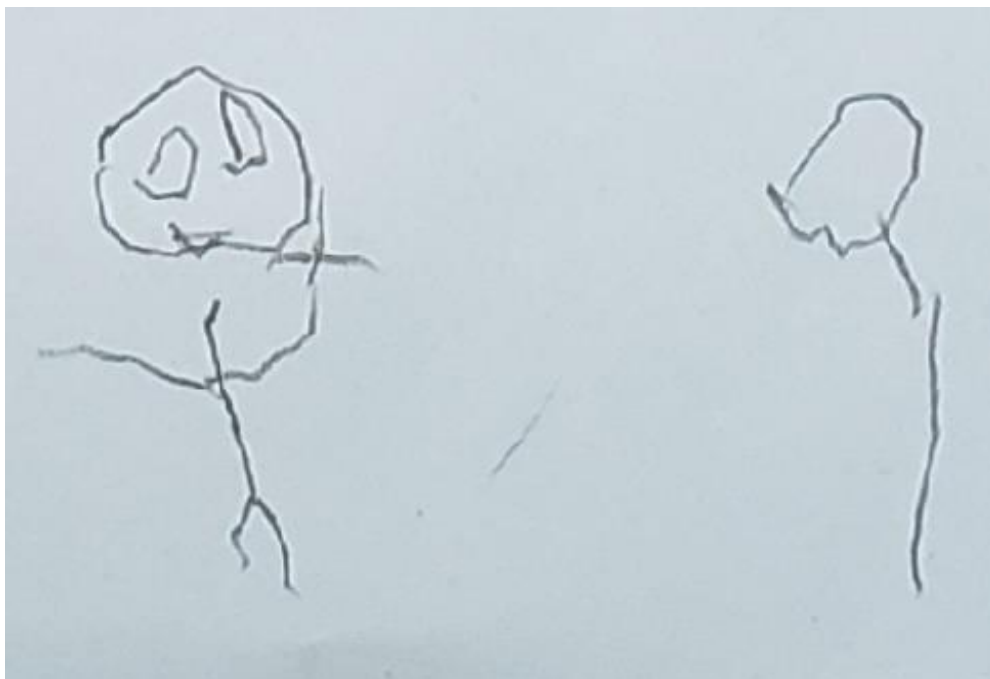
Para as crianças mais sociáveis fazer novas amizades pode ser um processo tranquilo e até prazeroso, razão pela qual muitas vezes, temos a ilusão de que seja algo natural e tranquilo para todas. No entanto, para as mais tímidas, pode significar um processo árduo e demorado que necessita de interferência e ajuda do adulto, como por exemplo, o caso do aluno Bruno descrito na sequência, que apresenta muitas barreiras a serem superadas com relação as amizades, o que acarretou diversas consequências. Para iniciar veremos a sua apresentação na atividade “A caixa de Jéssica”.

Pesquisadora: Pode vir Bruno. Mostra para os colegas o que você colocou na caixa.

Bruno: É um brinquedo com uma espada. [Ele fala segurando a caixa fechada].

Pesquisadora: Que legal, mostra para a gente.

Figura 9 – Desenho do Bruno na apresentação da caixa de Jéssica (ampliado)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 10 – Desenho do Bruno (proporção desenho x folha)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Bruno: Eu desenhei assim porque eu gosto de espada e brinquedos. Espada é o que eu mais gosto.

Pesquisadora: Para brincar com os amigos na escola? [Nesse momento ele muda a feição e abaixa a cabeça].

Bruno: Só tem um.

Pesquisadora: Você só tem um amigo?

Bruno: Um boneco, uma espada e um gato. Não tenho amigos, nenhum.

Não cabe a mim interpretar o desenho de Bruno, mas alguns pontos se destacam, em primeiro lugar diferentemente das outras crianças que ficaram bastante empolgadas com a oferta de diversos papéis coloridos com espessuras e formatos diferentes, ele não utilizou nenhum, nem ao menos um lápis de cor ou uma canetinha. Outro ponto é a proporção do tamanho do desenho dele e da folha que ele utilizou. Mas certamente, o que merece atenção aqui é o fato dele dizer que não tem nenhum amigo.

Na intenção de conhecermos melhor o Bruno, analisaremos a sua participação no jogo Caminho para a escola¹⁶:

¹⁶ Essas perguntas não foram feitas para Bruno todas as mesmo tempo e nem nessa mesma sequência, mas sim, na dinâmica do jogo, intercalando com a participação de outras crianças e com perguntas sobre assuntos diversos (cartas azuis).

Pesquisadora: Por que você acha que a “Maria” não queria entrar na escola no primeiro dia de aula?

Bruno: Estava triste porque não podia ficar em casa.

Pesquisadora: No seu primeiro dia de aula você ficou triste também?

Bruno: Sim e tímido.

Pesquisadora: Por que você ficou tímido?

Bruno: Porque não tinha amigo.

Pesquisadora: Estava com medo de não conseguir fazer amigos?

Bruno: Não, também nem queria fazer amigos.

Pesquisadora: Foi difícil fazer amigos aqui?

Bruno: Foi. Demorou muito tempo para eu fazer amigos.

Pesquisadora: E o que você fez nesse tempo?

Bruno: Ficava só comendo e fazendo lição.

Pesquisadora: E agora você tem amigos?

Bruno: Aquele menino que eu parei de ser amigo dele e um do primeiro B.

Kátia: O meu irmão.

Bruno: Você era amigo do Wilian e não é mais? Por quê?

Bruno: Ele não parava de me seguir, eu parei de ser amigo dele.

Pesquisadora: E você tem algum outro amigo aqui na escola?

Kátia: Só tem meu irmão.

Bruno: O Denis (que é o irmão da Kátia).

Pesquisadora: E você quer fazer mais amizades aqui?

Bruno: Não.

Pesquisadora: Está bom assim?

Bruno: Eu nem queria fazer amizade.

Kátia: Só que você queria ser amigo do meu irmão, né?

Bruno: Eu virei amigo dele no primeiro dia de brinquedo.

Pesquisadora: E você não quer fazer mais amizade na escola? Você acha que não precisa?

Bruno: Não, escola é para aprender, não para fazer amigos.

Pesquisadora: Você sentia falta da escola na pandemia?

Bruno: Não sentia.

Pesquisadora: Você queria que voltasse as aulas logo ou queria ficar em casa?

Bruno: Queria ficar em casa.

Pesquisadora: Você preferia fazer as atividades em casa? [ele tinha um espaço preparado com lousa, mesa e cadeira]

Bruno: Sim. Não gosto de ficar aqui, é chato demais.

Pesquisadora: Por que você acha chato?

Bruno: Fico o dia inteiro com a chupeta, menos na escola.

Pesquisadora: Quando você está na escola você sente falta da chupeta?

Bruno: Só um pouco, tipo agora que eu estou com vontade de chupar minha chupeta de novo. E eu também gosto de mamadeira.

Percebe-se que o Bruno apresenta uma certa resistência em suas falas com relação às amizades, dizendo que “nem queria fazer amigos”, que um já é suficiente, que “escola é para aprender, não para fazer amigos”. Porém, ele diz que ficou tímido no primeiro dia porque não tinha amigos (esse não foi o único dia que ele apresentou timidez). Fica claro que esse é um assunto delicado para ele, no entanto, não temos como saber ao certo o que ele sente com relação às amizades (ou ausência delas), pois:

(...) cada emoção contém uma multiplicidade de sentidos (positivos e negativos), os quais, para serem compreendidos, precisam ser inseridos na totalidade psicossocial de cada indivíduo. Não basta definir as emoções que as pessoas sentem, é preciso conhecer o motivo que as originaram e as direcionaram, para conhecer a implicação do sujeito com a situação que os emociona. (SAWAIA, 2011 p. 111)

Construir relações de amizade é desafiador e as crianças podem criar mecanismos de defesa para esse desafio, como por exemplo dizer: “*escola é para aprender, não para fazer amigos*”. Todavia, enfrentar situações novas, que causam medo, insegurança e outros

sentimentos com o apoio/companhia de alguém ajuda muito, motivo pelo qual o olhar atento do professor para identificar e interferir nesse tipo de situação é tão importante.

No entanto, se na perspectiva de uma visão sistêmica do funcionamento do psiquismo humano, as esferas afetiva e cognitiva estão sempre inextricavelmente articuladas (Vigotski, 2004), já podemos imaginar o quanto essa situação é prejudicial ao desenvolvimento de Bruno. Ele faltava frequentemente à escola e quando ia, por diversas vezes passava mal, vomitava e tinha que ir embora. Na sala de aula se isolava e por vezes chegava a dormir sentado na cadeira.

Sendo assim, faz-se pertinente ressaltar a importância das amizades e de ações dos adultos que convivem com as crianças no sentido de criar as melhores condições possíveis para que elas sejam construídas, uma vez que, elas não se constituem à margem do desenvolvimento das crianças com a atividade de estudo, mas sim, **elas dão sustentação a esse processo**.

Levando em consideração que as crianças, geralmente, mencionam a construção das amizades na brincadeira, fica evidente a necessidade de se dedicar tempo e espaço para a atividade de brincar não só na EI, mas também no EF e ao mesmo tempo, é preciso ressaltar que sendo as amizades uma relação estabelecida socialmente e não de maneira natural e/ou automática; à participação do adulto mediador nesse processo faz-se importante para auxiliar os alunos a se conhecerem, criarem vínculos entre si, superarem sentimentos de medo, solidão, timidez e insegurança.

Na entrevista com a professora ela não faz nenhuma menção direta com relação às amizades das crianças, apenas aponta para a mudança das relações após a pandemia.

Prof. Sônia: Eu percebo que nós já tínhamos alguns desafios com relação ao conteúdo, só que agora os desafios são outros, são as relações. [...] as crianças estão com mais dificuldades para se aproximarem, mais individualistas, com menos paciência para esperar os colegas. Elas querem as coisas na hora, não prestam atenção no que a gente fala. Agora, eu acho que a gente tem que ensinar a criança a olhar no olho, ontem eu fiquei um tempão conversando com [nome de uma aluna]. [...] eu acho que o desafio maior hoje é o olho no olho.

No entanto, nas observações do dia a dia presenciei situações em que a professora se demonstrava preocupada com as relações das crianças, promovia ações (conversas, leituras), com o intuito principalmente de solucionar conflitos e estava sempre aberta para ouvir o que as crianças tinham a dizer. Além disso, ela disponibilizava um espaço de tempo para as brincadeiras e foi totalmente adepta à realização das atividades que davam oportunidades para as crianças compartilharem seus sentimentos. Porém, não registrei uma intervenção mais efetiva tanto no processo de acolhimento, como na construção de amizades que poderiam ter sido iniciadas até mesmo durante o período de distanciamento, através da proposta de atividades

que promovessem a integração entre os ingressantes, como por exemplo, o envio de um recado legal para o colega, a confecção e troca de um desenho ou uma troca de receitas. Essas ações poderiam ser frutíferas para que essas amizades fossem sendo gestadas e alguns sentimentos como o medo de não conseguir fazer amizade, por exemplo, pudesse ser mais bem administrado. Segundo Mahoney (1993)

a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser (idem, p. 68).

O processo de construção das amizades embora possa desencadear preocupações e ansiedade, servem de estímulo para o início da nova etapa. O principal motivo que faz com que as crianças desejem ir para a escola são as amizades. Estudos mostram que na fase de 6-7 anos praticamente metade das amizades da criança provém da escola, e que esta inclusive serve de ponto de encontro entre elas (Garcia, 2005).

Diferentemente de Bruno, durante a atividade “Caixa de Jéssica”, Elza foi várias vezes até a mesa para pegar papéis coloridos, recortou, colou... e fez um amigo de papel, conforme explica ela:

Elza: Eu fiz aqui um arco íris embaixo, um sorrisinho porque eu tenho bastante amigos eu fiz também o meu amiguinho, porque eu gosto muito de ter amiguinhos, então, eu fiz um de papel. Meu amiguinho é o Lucas, ele tem arco-íris embaixo e dois braços azuis, eu fiz um montão de sorriso, porque eu quero que os meus amigos fiquem sorrindo.

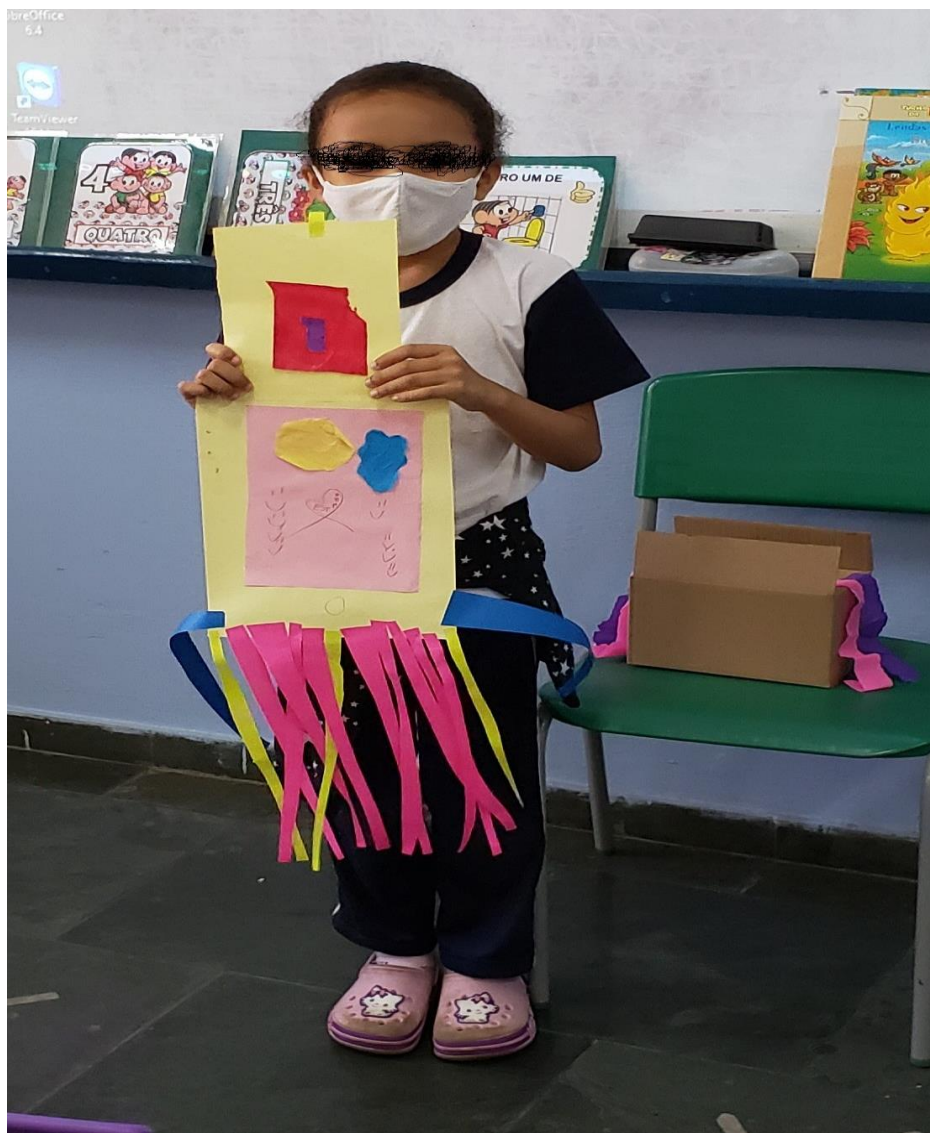
Professora: Maravilhoso!

Elza: Para a gente ficar feliz a gente tem que ser legal com as pessoas, porque Jesus quer que a gente seja feliz na nossa vida, ele não quer que a gente fique triste.

Professora: Que lindo! Estou encantada.

A fala de Elza reforça o quanto as relações de amizade são importantes para as crianças, ela faz um amigo de papel e diz “*eu gosto muito de ter amiguinhos*”, ao mesmo tempo que ela se utiliza da imaginação para criar um “amigo” e nomeá-lo, ela ressalta que quer todos os amigos (provavelmente da vida real) sorrindo, porque “*quando meus amigos estão chorando eu tenho vontade de chorar também*” (**Elza** – na última atividade com a caixa).

Figura 11 – O amigo de papel (Elza)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Na última atividade que realizamos com a caixa dos sentimentos, na qual eu distribuí uma folha cortada ao meio, um adesivo com uma carinha feliz e outro com uma carinha triste e pedi para eles colarem um em cada folha, depois ilustrar na com a carinha feliz o que eles mais gostaram do primeiro ano e na folha com a carinha triste, algo que não tenha sido legal durante o ano. A maioria das crianças ilustrou acontecimentos relacionados com a amizade, incluindo a Elza e a Laís que afirmou, assim como, outras crianças que o que a deixa mais triste é brigar com os amigos.

Laís: Eu fico muito triste quando meus amigos brigam comigo [...] um dia a gente estava lá na quadra e eu empurrei sem querer a Maitê, ela caiu e depois ela não queria mais falar comigo. Eu fiquei muito triste.

Figura 12 – Criança triste ao brigar com os amigos (Laís)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

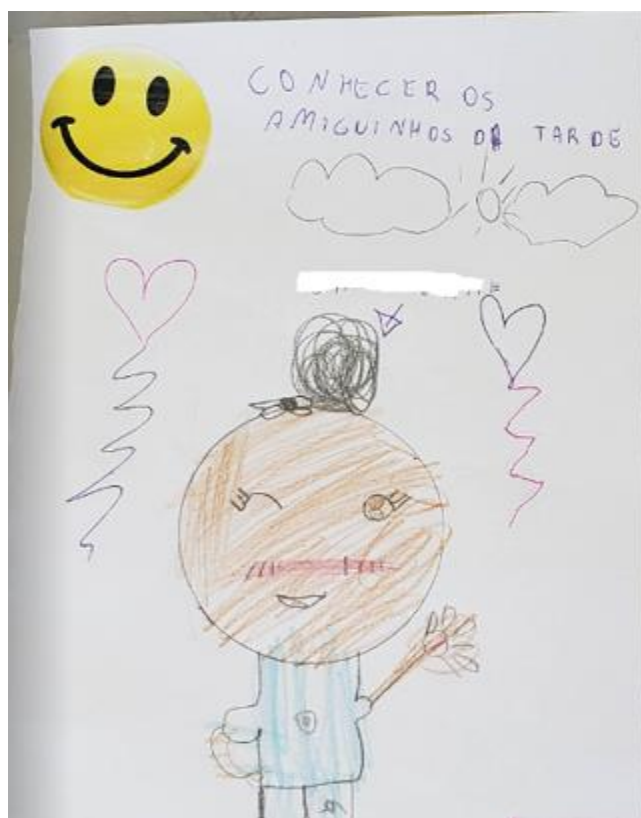
Pude observar que quando a professora percebia que alguma criança estava triste porque havia um conflito entre elas, ela promovia ações para ajudar na resolução do problema, como, a leitura de um livro falando sobre o assunto ou uma conversa em grupo. Zaporózhets (2017) destaca que os sentimentos morais como a amizade e o companheirismo são vivenciados na escola à medida em que as crianças participam e se envolvem ativamente, compartilhando experiências, resolvendo conflitos que surgem no dia a dia, estabelecendo regras e tomando decisões coletivamente, analisando com empatia um fato relatado por um colega, compartilhando brinquedos e demais objetos de interesse comum, organizando espaços e materiais e posteriormente zelando e cuidando deles, planejando e avaliando as tarefas realizadas em grupo e sua própria contribuição para o êxito dos trabalhos.

No entanto, nem sempre a razão da tristeza era proveniente de um conflito ou relacionado às amizades, nesses casos a professora costumava intervir diretamente, como o dia em que Marina estava triste e disse que queria ver o pai. Ela começou a chorar e a professora

foi conversar com ela fora da sala de aula, ao voltarem, Marina deitou a cabeça na carteira, não quis participar, nem realizar as atividades por um momento e a professora a respeitou. Depois, ela disse que estava com frio (embora a temperatura estivesse agradável), a professora emprestou um casaco para ela. No intervalo a Profª Sônia me contou que ela disse quer ver o pai, que está com saudade dele, mas que a mãe dela disse que cuida da filha sozinha e não tem contato com ele. Passados alguns minutos Marina voltou a interagir com os colegas, aparentando estar mais aliviada após ter sido acolhida pela professora. “Identificar necessidades, demonstrar atenção às dificuldades e problemas dos alunos são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva” (TASSONI; LEITE, 2013 p.266).

De volta a atividade com as carinhas, o que as crianças apontaram como o que mais gostaram durante o primeiro ano, envolve as amizades (fazer/ter amigos), brincar na quadra/no parque, a professora, o aprender a escrever e o fato de poder voltar para a escola, assim como nos mostra Laís, que apontou o fato de ficar conhecendo as crianças do outro período como o acontecimento que a deixou mais feliz no primeiro ano, muito provável porque a professora comentava de uma turma com a outra e as crianças estavam ansiosas para se conhecer.

Figura 13 – Criança feliz ao conhecer novos amigos (Laís)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Podemos concluir que quando as crianças possuem amigos, se relacionam bem com eles e se sentem acolhidas pelos professores, sentem prazer em estar na escola e isso conseqüentemente, aumenta o interesse delas pelo estudo, além de deixá-las tranquilas para focar na apropriação do conhecimento.

Considerações Finais

Vigotski, embora não tenha tido tempo hábil para desenvolver uma teoria das emoções ou afetos, propriamente dita, conforme apontam Wortmeyer, Silva e Branco (2014), estabeleceu marcos importantes a respeito das emoções e sentimentos humanos, que ajudam a delinear essa temática que perpassa diferentes momentos das suas obras. O autor fez críticas tanto à concepção das emoções como um processo de natureza exclusivamente biológico, quanto a concepções que ignoram o biológico por completo. Pois, ao passo que o desenvolvimento orgânico ocorre em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente envolto. Concomitantemente, o desenvolvimento cultural adquire um caráter ímpar, pois ele se constitui associadamente ao processo de maturação biológica (VYGOTSKI, 1995).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o esquema de periodização do desenvolvimento proposto pela perspectiva histórico-cultural afasta-se da abordagem linear (cronológica evolutiva) em direção a modelos não lineares (orgânico-funcionais) de desenvolvimento. Esta periodização baseia-se na concepção de cada intervalo de idade como um período único e qualitativamente especial na vida dos seres humanos, caracterizado sobretudo por um tipo de atividade guia e por novas formações psicológicas específicas que emergem do período anterior. Vale destacar que, embora o desenvolvimento cronológico da criança esteja associado a estes períodos, não há uma correspondência automática e imediata entre a idade e essa proposta de periodização. Pasqualini (2020) destaca que o termo período é mais adequado do que a ideia de etapa pois um período começa a ser gestado antes que o outro se encerre, já uma etapa se inicia quando a anterior se encerra e não é isso que se propõe no contexto da teoria Histórico-cultural.

Vamos utilizar como exemplo o ingresso no EF que até alguns anos atrás ocorria aos sete anos e a partir de 2006 começa a ocorrer aos seis¹⁷; associado a essa mudança de etapa escolar ocorre um processo de transição psicológica no desenvolvimento, impulsionado pela mudança de lugar social que a criança assume ao entrar no EF, mas, vale ressaltar que esses dois processos de mudança não são a mesma coisa, ou seja, não coincidem, necessariamente. Há que se ter cautela neste ponto, pois não é porque a criança está no primeiro ano do EF que

¹⁷ No Brasil, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, e concedendo aos sistemas de ensino o prazo até 2009 para que procedam às devidas adequações de modo que a partir de 2010 esse Ensino Fundamental de 9 (nove) anos seja assegurado a todos. (BRASIL, 2013, p.109). Antes dessa data, por décadas o ingresso das crianças no Ensino Fundamental ocorria aos 7 anos de idade.

significa que ela já superou a idade pré-escolar do seu desenvolvimento e/ou que ela não precise mais de espaço e tempo para brincar.

Pasqualini (2020), ancorada em Vigotski, ressalta que o desenvolvimento é um processo marcado por sucessivas mudanças no psiquismo caracterizado pela formação de novas capacidades e funções psíquicas provenientes das atividades sociais dos indivíduos. Esse processo não é linear, mas sim caracteriza-se pela alternância entre períodos estáveis e períodos críticos. “A atividade dominante vai esgotando-se como fonte de desenvolvimento de novas capacidades psíquicas e uma nova atividade desponta como guia na transição ao novo período” (Pasqualini, 2020, n.p.). Essa transição é marcada por períodos de crise, que geralmente se dão em curtos períodos de duração.

En muy breve espacio de tiempo el niño cambia por entero, se modifican los rasgos básicos de su personalidad. Desarrolla de forma brusca, impetuosa, que adquiere, en ocasiones, carácter de catástrofe; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios tanto por el ritmo de los cambios como por el significado de los mismos. Son puntos de viraje en el desarrollo infantil que tienen, a veces, la forma de agudas crisis (VYGOTSKI, 2006, p. 256)

De acordo com Vygotski (2006) a transição de um período para outro resulta do acúmulo de mudanças graduais do desenvolvimento que passam de mudanças latentes e aparentemente insignificantes para mudanças rápidas e súbitas, chamadas de salto qualitativo. Os saltos qualitativos ocorrem em períodos críticos onde há uma certa tensão entre um período de desenvolvimento e outro e resultará na mudança do tipo de atividade guia. Essa mudança ocorre após a construção gradual das ações e operações da criança, criando condições para a transição ao novo período, visto que “[...] *el desarrollo se debe principalmente a los cambios microscópicos de la personalidad del niño que se van acumulando hasta un cierto límite y se manifiestan más tarde como una repentina formación cualitativamente nueva de una edad*” (VYGOTSKI, 2006, p. 255).

Nesse processo de desenvolvimento, os signos possuem um papel fundamental, pois eles atuam como mediadores e através das interações sociais, se instauram no plano intersíquico. Posteriormente, mediante o processo de internalização, eles passam a constituir o plano intrapsíquico do sujeito, provocando transformações no sistema interfuncional como um todo (VYGOTSKI, 2006). Nesse processo, as funções psíquicas ganham complexidade, adquirem novas estruturas e se constituem como funções psíquicas superiores, dentro as quais destacamos a cognição, as emoções e os sentimentos. Ou seja, assim como ressaltam Batista, Pasqualini e Magalhães:

compreender as complexas articulações interfuncionais promovidas pelos signos traz à análise o desenvolvimento da esfera afetiva do psiquismo. Ao estabelecerem novas conexões com as demais funções psíquicas (cognitivas), mediante a aprendizagem, também as funções afetivas conquistam novas estruturas, mais complexas (2022, p.3).

De acordo com Vigotski (2004) um dos pontos principais do desenvolvimento da esfera afetiva é a articulação entre nossos afetos e os conceitos que compõem nossa consciência, pois “nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos” (VIGOTSKI, 2004, p. 127). Ou seja, os significados históricos dos objetos e fenômenos da realidade, se manifestam nos nossos pensamentos e, conseqüentemente, nas nossas emoções e sentimentos.

Refletindo sobre o que foi apresentado, fica clara a importância do contato com os signos e das relações sociais (oriundos do brincar, das relações de amizade, do contato com pessoas mais experientes, da realização de atividades diversificadas e direcionadas) para o desenvolvimento infantil. Vale ressaltar que é na EI que a criança aprende a compartilhar, a trabalhar em equipe, as regras de convivência em grupo; a partir do trabalho pedagógico, ela percebe que tem hora para realizar atividades, hora para brincar com os colegas, hora para se alimentar etc. Pouco a pouco a criança vai internalizando a cultura escolar que, embora apresente suas peculiaridades em cada etapa de ensino, exige do aluno tais habilidades e comportamentos oriundos da EI.

Conseqüentemente, quando a criança fica por alguma razão privada de frequentar a escola, em especial nessa etapa tão relevante para seu desenvolvimento que é o último ano da EI e o início do EF, nos gera algumas indagações: Existiriam lacunas no desenvolvimento? Em caso afirmativo, de que natureza seriam? Elas poderiam ser supridas ou não no decorrer dos próximos anos? Essas perguntas certamente não são fáceis de serem respondidas e nos demandaria a continuidade desse e de outros estudos mais longos e aprofundados.

Afinal, levando em consideração o conceito de vivência (Vigotski, 2018), podemos afirmar que cada pessoa certamente vivenciou o período pandêmico de maneira singular, porque a forma como cada uma supera a morte de um ente querido, a escassez de recursos, o isolamento social, as mudanças repentinas na rotina, o ensino remoto, de maneira geral, é única, influenciada por diversos fatores intrínsecos e extrínsecos. Ou seja, uma mesma situação, nesse caso a pandemia, foi vivenciada por cada pessoa de modo distinto; para uma criança pequena, por exemplo, que não possuía conhecimento sobre a gravidade da situação, pode ter sido encarada como algo positivo, devido ao fato de ter tido os pais mais presentes; para uma criança mais velha que não pode ir à escola, nem brincar com os amigos por causa de um vírus invisível, pode ter significado privação; para quem perdeu um ente querido, pode ter sido sinônimo de

medo e/ou dor. Esses fatores refratados através do prisma da vivência da criança contingenciam o modo como eles afetarão, ou não, o curso de seu desenvolvimento. Pois, quando passamos por situação de “perejivânie” (vivência), nada mais continua igual, nossa atitude muda em relação à situação vivida.

Esse estudo permitiu-nos identificar as diferentes perspectivas relacionadas a esse período singular, sendo que o fator de maior destaque por parte das crianças foi a ausência do contato com os amigos, indicado como o principal motivador para a vida escolar e o que elas mais sentiram falta durante o período em que foram privadas de frequentar a escola. Os pais apontam a falta de interesse das crianças por estudar em casa como o principal agravante, seguido do acúmulo de tarefas por parte deles e/ou da ausência de recursos. Eles demonstram preocupação com o aprendizado dos seus filhos, em especial, a partir do momento em que eles foram para o primeiro ano. Já a professora aponta a necessidade de adaptação a essa nova modalidade de ensino e o atendimento às novas demandas como sendo, o principal desafio desse período e ressalta a importância da presencialidade no processo de ensino. Constatamos também que o período de transição é um momento muito importante na vida das crianças, repleto de intensos sentimentos, entre os quais se destacam o entusiasmo, a alegria, a ansiedade, a insegurança e o medo. As entrevistas com os familiares e com a professora também revelaram a pouca valorização das atividades propostas pela EI e a pouca atenção dedicada ao processo de transição, não tendo sido registradas ações especiais de cuidado e criação de condições para que as crianças elaborassem seus sentimentos neste processo.

A pandemia contribuiu para que pudéssemos enxergar de forma mais intensa e clara um problema antigo que é a pouca valorização do cuidado com as relações afetivas, entre elas, a questão das amizades no ambiente escolar. Destaca-se a importância de olharmos para essas relações como parte integrante do sistema de desenvolvimento, no qual, na idade escolar, a atividade de estudo ocupa lugar principal, porém não a única. Destaca-se, também, que as relações afetivas funcionam como atividades acessórias da atividade guia. Ou seja, apoiando-nos em Veresov (2006) podemos dizer que a atividade guia faz parte de um sistema estruturado de atividades, em que seu desenvolvimento prossegue sob a influência de outras atividades interligadas, entre as quais a construção de amizades e as relações afetivas são peças fundamentais.

Os resultados obtidos nos levam à defesa da seguinte tese: as amizades no ambiente escolar atravessam as relações que as crianças vão estabelecer com a atividade de estudo e precisam ser tratadas pelas escolas com a devida relevância, através de práticas pedagógicas que priorizem a integração, a escuta e o acolhimento das crianças. Não há como negar que a

afetividade está sempre presente na dinâmica interativa da sala de aula, uma vez que “as ações mediadoras dos professores criam situações que produzem diversos sentimentos e emoções que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, podendo torná-lo, ou não, mais efetivo e proveitoso.” (Tassoni, 2008, p.163). Ou seja, a qualidade da mediação realizada na sala de aula é um aspecto fundamental para o processo de aprendizagem.

Este estudo traz contribuições para o Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente no que se refere, em especial, à visão das crianças sobre questões pouco abordadas em outras pesquisas e que envolvem não somente o período de transição da EI para a EF, mas que são fundamentais para compreendermos toda a trajetória de escolarização e a importância de colocar a relação afeto-cognição no centro do trabalho pedagógico.

Finalizamos com as palavras de Luna, uma das crianças participantes de nossa pesquisa, porque sintetiza nossa concepção da unidade afeto-cognição e nossa expectativa de que possa ser repetida por outras crianças, por professoras e familiares, na busca de construção de uma escola acolhedora.

“Todo mundo aqui é legal. E a escola é muito legal, é para aprender e brincar.” (Luna).

Referências

- ABRANTES, A.A.; EIDT, N.M. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica.**, Uberlândia, MG, v.3, n.3, p.1-36, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51694>. Acesso em: 01 fev. 2024.
- AGUIAR, S. N. DE L.; BISSOLI, M. DE F. Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar. **Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, 6(2), 384–408, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv6n2.a2022-65672> Acesso em 02 fev. 2023.
- ALMEIDA, L.C. DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e239688, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.23968>. Acesso em: 01 set. 2023.
- AMARAL, S. A. Estágio Categorical. *In*: MAHONEY & ALMEIDA (orgs) **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- ANDRADE, L. R. M. de; CAMPOS, H. R. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v.3, n.2, p.1-17, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51558> Acesso em: 20 mai. 2023
- BATISTA, J.B.; PASQUALINI, J.C.; MAGALHÃES, G.M. Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, 47, Seção temática: Vigotski hoje: Implicações educacionais, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116927vs01>. Acesso em 11 de jan. 2024
- BISSOLI, M. de F.; AGUIAR, S. N. de L. Da EI para o 1º ano do EF: reflexões sobre o processo de transição escolar. **Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedag.** Uberlândia, v. 6 n. 2, p. 384-408, mai./ago. 2022.
- BOZHOVICH, L. Traduzido por GOMES, M. D. H., T. (2023). A situação social do desenvolvimento infantil. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 15(1), 612–638. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.54181> Acesso em: 21 jun. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 31 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 03 set. 2023.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 329, de 11 de março de 2020. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação – COE/MEC. Diário Oficial da União: ed. 49, seção 1, Brasília, DF, 12 mar. 2020a.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União: ed. 53, seção 1, Brasília, DF, 18 mar. 2020b.

_____. Ministério da Educação. Súmula do Parecer CNE/CP n. 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União: ed. 83, seção 1, Brasília, DF, 4 maio 2020c.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. EF de Nove Anos. Orientações Gerais. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

_____, Ministério da Saúde. Brasília, 2020.

CAMPINAS. Secretaria de Assistência Social. Prefeitura Municipal de Campinas. Disponível em: <https://portal.campinas.sp.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2024.

CAPUCCI, R.R.; SILVA, D.N.H. Ser ou não ser?: a perejivanie do ator nos estudos de L.S. Vigotski. Seção temática: Psicologia da arte. **Estud. psicol.** Campinas, SP, 35 (04), Oct-Dec 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400003>. Acesso em: 02 fev.2024.

DAVIDOV, V. Desenvolvimento psíquico da criança. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P.A.P. (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**. Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019, p. 176-190

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DELARI JR., A. Sentidos do “Drama” na Perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011.

_____.; PASSOS, I.V.B. Alguns sentidos da palavra “pereživánie”, *In*: L. S. Vigotski: **Notas para estudo futuro junto à psicologia russa**. Umuarama: Mimeo, 2009.

DIAS, D.P. SMOLKA, A. L.B. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (14), 228-244. 2021, <https://doi.org/10.47249/rba2021495>. Acesso em 29 jul. 2023

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 504-522.

_____. **Psicologia do Jogo**. Martins Fontes: São Paulo, 1998.

_____. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Trad. Newton Duarte. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La Psicología Evolutiva y Pedagogia em la URSS** (Antologia). Moscou: Progreso, Moscou, 1987. p. 104-124.

FACCI, M.G.D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA, K.T. **Periodização do desenvolvimento humano: atividade de estudo e sua contribuição para o ensino fundamental de nove anos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

_____.; LEONARDO, N.S.T.; ROSSATO, S.P.M. Atividades de estudo e os anos iniciais do Ensino Fundamental: Desenvolvimentos em Processo. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 129-147.

FLEER, M., HAMMER, M. Emotions in imaginative situations: The valued place of fairy tales for support in emotion regulation. **Mind, Culture and Activity**, 20(3), 2013, p.240- 259.

GARCIA, A. **Psicologia da Amizade na Infância**: uma introdução. Vitória: UFES. 2005.

_____; PEREIRA, P.C.C. Amizade na infância: um estudo empírico. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 9, nº 1, p. 25-34, Jan./Jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v9n1/v9n1a04.pdf>. Acesso em out. de 2023

GONÇALVES, L. S. **Entre cartas, fóruns e brincadeiras: Vivências de crianças na travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas), Campinas, 2020.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GULASSA, M. L. C. R. A constituição da pessoa: os processos grupais. *In*: MAHONEY & ALMEIDA (orgs) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 12 jul. 2024

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZO, A.M.; PUENTES, R.V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: antologia**. Uberlândia. EDUFU, 2017. p. 39-58

_____. **Atividade, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6anos) e educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 129-147.

LOOS, H. Ansiedade e aprendizagem: um estudo com díades resolvendo problemas algébricos. Estudos de Psicologia 2004, 9(3), 563-573. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/PYhtNbcz6q99smgrg6fFNVt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de fev. 2021

LOOS-SANT'ANTA, H.; BARBOSA, P.M.R. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 446-466, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2639>. Acesso em 10 de jul. 2020.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, p. 262-280, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 20 jun 2022.

MACHADO, L.V.; FACCI, M.G.; BARROCO, S.M.S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.16, n.4, p.647-657, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 dez. 2023

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L.M.; CARBONIERI, J. Professoras em cena: da brincadeira de papéis sociais às possibilidades de atividades produtivas. *In*: Facci, M.G.D.; LEONARDO, N. S. T.; FRANCO, A.F. (Organizadoras). **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica**: em destaque a Psicologia Histórico-cultural. Paranavaí: EduFatecie, 2023.

MAGIOLINO, L. L. S.; SMOLKA, A. L. B. How do emotions signify? Social relations and psychological functions in the dramatic constitution of subjects. **Mind, Culture and Activity**. 20(1), 2013, p. 96-112.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em Psicologia**. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n. 3, 1993, p. 67-72.

MAIA, J. M.D.; ALBUQUERQUE, L. C. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Revista Temas em Psicologia**, São Carlos, V. 13, n. 2, p. 91-103, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751425002.pdf> . Acesso em 03 fev. 2024

MARQUES, R.; FRAGUAS, T. A Ressignificação da Educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 86159-86174, nov. 2020.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. M. L. da. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da EI para o EF. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2, maio/agosto de 2015, p. 309-319.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação de concepção de mundo do aluno. *In: PASQUALINI, J.C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M.M. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 83-98.

_____; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: Um enfoque histórico-cultural. **Psicologia Em Estudo**, 21(4), 699-710, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v21i4.32431>. Acesso em 15 de jan. 2023.

_____; FACCI, M.G.D. A transição da Educação Infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis à atividade de estudo. *In: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (orgs) Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* Autores Associados, 2020. Edição do Kindle.

_____; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 jan. 2024.

MARTURANO, E. M. A criança, a família, a escola e a transição para o EF. **Ciências e Cognição**. 2015.

MENDES, A. C. B.; LABADESSA, V. M. Os sentimentos e a formação da personalidade infantil: elementos para a organização da prática pedagógica. *In: CORRÊA, A. B.; KOHLE, É. C.; GAZOLI, M.; SOUZA, R. A. M.; ALMEIDA, R. S. F. B.; MELLO, S. A. (org.). Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas.* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 125-145. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p125-145>. Acesso em: 10 de fev. 2024

MERIZIO, L.Q.; GARCIA, A.; PONTES, F.A.R. **Brincadeira e amizade na infância: lembranças de imigrantes libaneses vivendo no Brasil.** Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 1(2), 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202008000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar de 2023.

MONTEIRO, P. V. R.; ROSSLER, J. H. A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia Revista**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 310–334, 2020. DOI: 10.23925/2594-3871.2020v29i2p310-334. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/43966>. Acesso em: 01 fev. 2024.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, F. F. Na tela do celular: experiência estética infantil em contexto de Pandemia. **Pesquisa e Ensino**, 2(2), 202126, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37853/202126>. Acesso em 04 de set. 2023.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OSTI, A.; TASSONI, E.C.M. Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 204-220, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146575>. Acesso em: 04 de fev. 2024.

PAREDES, C.G.; KOBLE, E.C. Implicações do afeto do desenvolvimento do psiquismo dos bebês no primeiro ano de vida. **Revista Teias**, v.22, n.6, p. 241-254, Rio de Janeiro: 2020. Disponível em: [10.12957/teias.v22n6.49885](https://doi.org/10.12957/teias.v22n6.49885). Acesso em: 02 de fev. 2024.

PASQUALINI, J.C. A Teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Autores Associados, 2020. Edição do Kindle.

_____. Contribuições ao debate sobre o problema da preparação para a escola de EF na EI. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 93-106, Set/Dez 2014.

_____. O papel do professor e do ensino na EI: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, LM; DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

_____. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

_____.; ABRANTES, A. A. Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental à luz da periodização histórico-cultural do desenvolvimento. *In*: Mesquita, A. M.; Fantin, F. F. C.; Asbahr, F. F. S. (Orgs.) **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru** (pp. 10-20). Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

PEREIRA, A.P.; MAGALHAES, G.M.; PASQUALINI, J.C. O estudo concreto do desenvolvimento da infância e da adolescência e suas contribuições para a educação. **Interação em Psicologia**, v 24, n.3, 2020.

PHILLIPPS, A. F. *et al.* Percepções de docentes da Educação Básica sobre o ensino-aprendizagem na pandemia de Covid-19. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 28, e236396, 2023. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v28e2023a6396>. Acesso em: 08 de jan. 2024.

PINO, A. A Criança e seu Meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21 n. 4, p. 727-740, jan. 2010.

_____. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Técnica e semiótica na era da informática. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 283-296, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/725>. Acesso em: 08 de set. 2023.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma Coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 195-201.

QUEIROZ, M. A.; ROCHA, M. S. P. M. L. Pela tela de um tablet: tecnologias digitais na EI. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1941-1966, out./dez. 2021

REIS, L.M.S. Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na Educação Infantil? **36ª Reunião Nacional da ANPED** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

ROCHA, M.S.P.M.L.; RIBEIRO, R.B. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do EF. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 237-258, maio-ago., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jM5PQqRmL6RSmjnX7wVYbWR/?lang=pt#> Acesso em: 02 set. 2023.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - COVID-19! **Rev. Cient. Schola** Colégio Militar de Santa Maria Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI, Número 1, Julho 2020. Disponível em: [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf) Acesso em: 12 nov. 2021

SAWAIA, B. B. Da consciência à potência de ação: um movimento possível do sujeito revolucionário na psicologia social laneana. *In: MEDRADO, B.; GALINDO, W. Psicologia social e seus movimentos*. PE, Ed.Un., 2011. P.35-51

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHERER, C.A.; BONADIO, R. A. A.; BOGATSCHOV, D.N.A Transição da Educação Infantil para o EF: uma questão para além da idade etária. *In: FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; FRANCO, A. de F. (orgs.). Implicações da Periodização do Desenvolvimento Humano para a Prática Pedagógica*: em destaque a Psicologia Histórico-cultural. 2023, p. 96–115.

SIM-SIM, I. Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. **Exedra**, 9 mar. 2010.

SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 504-522.

TASSONI, E.C.M. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2008.

_____.; LEITE S.A.S. Um estudo sobre as emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**. Piracicaba, ano 18, n.2, p. 79-91, jul.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/933>. Acesso em 26 nov. 2023.

_____.; _____. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, (impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

UNESCO. COVID-19 impact on education. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 4 set. 2020.

VERESOV, N. Leading Activity in Developmental Psychology: Concept and Principle. **Journal of Russian and East European Psychology**, 44(5), 7-25, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405440501>. Acesso em: 4 fev. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 5ª ed., 1994.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**. São Paulo: Hogrefe, 2023.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

_____.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone.1988.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri, Espanha: Visor Distribuciones, 1995. T. III.

_____. **Obras Escogidas**: Psicología infantil Madrid, Espanha: Visor Distribuciones, 2006. T. IV

VYGOTSKY, L.S. **Teoría de las emociones**: Estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

_____. The problem of the environment. *In*: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **The Vygotsky reader**. Great Britain: T. J. Press Ltd, 1994.

WORTMEYER, D.S.; SILVA, D.N.; BRANCO, A.U. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 285-296, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-737223446011>. Acesso em 05

fev. 2024

ZAPOROZHETS, A. Os sentimentos. *In*: LONGAREZI, A. M.; R. V. PUENTES. (org.). **Ensino Desenvolvemental**: Antologia. Livro I. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 133 – 148.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905273/mod_resource/content/1/Antologia_2017.pdf. Acesso em 10 fev. 2024

Apêndice

I- Roteiro de entrevista com os pais ou responsáveis

1. Como foram trabalhados os conteúdos escolares durante o período de isolamento social? (Envio de material impresso, vídeos...). Qual era o foco desses trabalhos? Tinha trabalhos para a alfabetização? Teve alguma atividade de literatura (com histórias ou vídeos, por exemplo)?
2. Quais as principais dificuldades enfrentadas por você e pôr seu filho(a) na realização dessas tarefas?
3. Vocês chegaram a realizar alguma atividade além das sugeridas? (Leitura de livros, pintura, desenho...)
4. Como era a rotina do seu(sua) filho(a) durante a pandemia. Com o que e com quem ela brincava?
5. Você acha que houve prejuízo no desenvolvimento de seu filho(a) com a ausência das aulas presenciais? Se sim, quais?
6. Você conversou com seu filho sobre o ingresso dele no Ensino Fundamental? Se sim, como ele reagiu? O que comentava sobre isso? Ele tem outros conhecidos que já estudam nessa escola (irmão, primo, vizinho etc)? Se sim, esses conhecidos falam com ele sobre a escola? Passam alguma informação sobre a vida na escola?
7. Como foram os primeiros dias de vinda para a escola? O que seu(sua) filho(a) contou sobre estes primeiros dias?
8. Como seu (sua) filho(a) está hoje em relação à escola:
Como vem para a escola? Pede para faltar? Tem faltado? Tem frequentado regularmente? Como lida com o material escolar? Como lida com possíveis novas rotinas como lição de casa? Queixas e/ou comentários positivos sobre a nova vida escolar?

II – Roteiro de entrevista com a professor da turma

1. Como você vivenciou o período de pandemia e quais os principais desafios por ela impostos (ensino remoto, sentimentos)?
2. Quais foram os procedimentos e estratégias utilizadas para o retorno às aulas presenciais e para receber as crianças na nova escola (quais, por quanto tempo, coordenados por quem, etc.)?
3. Quais as principais dificuldades encontradas no processo de recepção/adaptação das crianças?
4. Quais as principais dificuldades das crianças relacionadas ao envolvimento/desempenho em atividades, em especial relacionadas com a alfabetização e literatura infantil?
5. Você foi professora do primeiro ano, no(s) ano(s) anterior(es)? Se sim, você acha que houve diferença no processo de adaptação, envolvimento e desempenho escolar com relação a essa turma que não cursou efetivamente a pré-escola?
6. Quais os recursos disponíveis/utilizados para superação/solução dos desafios encontrados?
7. Com relação a rotina pedagógica:
 - 7.1 Como se caracteriza atualmente?
 - 7.2 Quais as principais modificações ao longo do período (entre o início do ano letivo e o período da pesquisa)?
 - 7.3 Quais as condições e dificuldades para o trabalho com a atividade lúdica e com a literatura infantil?
8. Qual o seu posicionamento em relação à importância de programas que acompanhem o processo de adaptação das crianças às escolas de Ensino Fundamental? É favorável/ acha desnecessário? Se for favorável, quais as sugestões sobre o que pode ser feito? Possui experiências em programas deste tipo?

III - Levantamento bibliográfico: “O conceito de vivência em foco”.

Com a intenção de nos aprofundarmos nesse assunto, fizemos a leitura de vários artigos abordando o tema em questão e, nesse processo um deles chamou bastante atenção. Trate-se do artigo intitulado “Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas”, publicado em 2019. Nesse trabalho, os autores Letícia Andrade e Herculano Campos realizaram um levantamento das produções através do portal de periódicos da CAPES, abarcando trabalhos publicados até 2018, em português, espanhol e inglês. Os autores utilizaram diversos descritores que correspondem ao conceito de Perejivânie e que serão apresentados na sequência.

A partir da leitura de Andrade e Campos (2019) e levando em consideração a sua relevância para nosso estudo, optamos por dar sequência na pesquisa por eles iniciada e fazer o levantamento dos últimos cinco anos seguindo o mesmo passo a passo, ou seja, efetuamos uma pesquisa no portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) utilizando diversos descritores, tendo em vista as diferentes nomenclaturas com que o termo aparece nas obras de Vigotski: perejivânie, perezhivanie, perezhivaniya, pereghivanie e perezivanie, bem como, “vivencia” (sem o acento circunflexo, posto que deste modo é possível abarcá-lo nas duas situações, com e sem acento, tendo em vista a diferença de escrita para o português e o espanhol) associado a “V*gotsk*” (com caractere especial “*”, visando a abranger suas distintas nomenclaturas: Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vigotsky). Foram testadas ainda outras combinações de descritores como “emotional experience”, experiencing, “social situation of development” (e suas versões em português e espanhol) e “unidade afetivo cognitiva” (mais a versão em espanhol), todas associadas a “V*gotsk*”. Também foi utilizado o descritor “lived experience”.

Devido ao número de resultados iniciais apresentados pelos autores da primeira pesquisa, acredita-se que diferentemente da pesquisa atual eles não utilizaram aspas nos termos compostos como por exemplo, no descritor: situação social de desenvolvimento, pois quando colocamos as aspas, somente os trabalhos que apresentam o termo completo e exato se destacam, ou seja, os de maior relevância para nosso estudo, diminuindo significativamente o número de trabalhos encontrados.

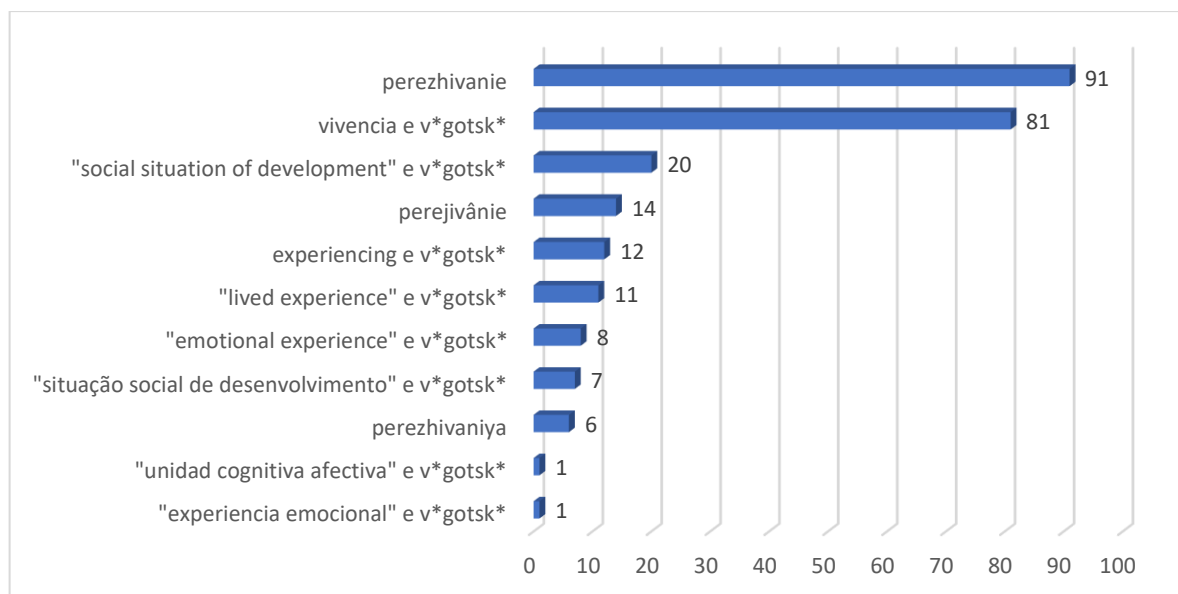
Os filtros utilizados na busca foram com relação ao idioma, tendo sido selecionados apenas trabalhos em português, inglês ou espanhol. E com relação ao ano de publicação, foram selecionados os trabalhos publicados entre os anos de 2019 e 2023. Vale destacar que essa pesquisa foi realizada em maio de 2023; portanto, as publicações desse ano ainda estavam em andamento.

Os trabalhos também passaram por uma categorização de acordo com a forma que o conceito é apresentado, seguindo as definições de Andrade e Campos (2019, p. 7) que categorizaram os trabalhos encontrados por eles em três categorias: “1. Vivência enquanto objeto de discussão 2. Unidade de análise e 3. Elemento teórico central”.

Vivência enquanto objeto de discussão, como o nome diz, refere-se aos trabalhos cujo foco principal é a discussão do conceito ou de aspectos relacionados ao conceito em foco. Trata-se de trabalhos de caráter predominantemente teórico. Vivência como unidade de análise, também como o nome revela, refere-se a trabalhos que utilizam o conceito como unidade de análise, ou principal unidade de análise, na investigação de fenômenos. Trata-se, principalmente, de trabalhos empíricos e alguns teóricos que se debruçam sobre a utilização do conceito para a investigação de fenômenos. Por fim, vivência como elemento teórico central diz respeito aos trabalhos em que o conceito constitui o arcabouço teórico central, dialogando com outros conceitos, sem constituir foco de discussão ou unidade de análise central. Trata-se de trabalhos tanto teóricos, com discussão e articulação a conceitos de diferentes perspectivas, quanto empíricos, em que vivência constitui uma lente teórica complementar na observação dos fenômenos. (Andrade e Campos, 2019, p. 7)

As informações principais dos trabalhos encontrados como título, autores, filiações, país de origem, data e local de publicação, resumo, link para acesso rápido, descritores utilizados e categorização de acordo com os critérios de Andrade e Campos (2009), foram inseridos em uma planilha de Excel para facilitar a organização e categorização deles. A intenção é verificar como o conceito de Perejivânie tem sido abordado pelos pesquisadores nos últimos anos, localizar onde estão esses pesquisadores, onde estes trabalhos estão sendo publicados e se há ou não um aumento no interesse sobre o tema que será medido através do número de publicações encontradas em comparação à pesquisa semelhante realizada por Andrade e Campos (2019).

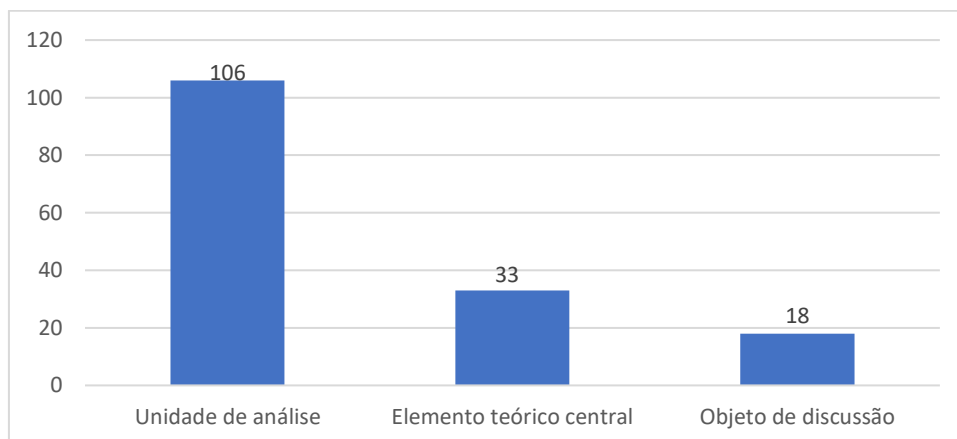
Nesta planilha, foram inseridos um total de 252 trabalhos, porém 66 se repetiam uma ou mais vezes e 1 deles não foi possível acessar. No entanto, antes de excluí-los, optamos por apresentar, através do gráfico 6, quantos foram capturados com cada descritor.

Gráfico 6 – Quantidade de trabalhos encontrados por descritores utilizados na pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Logo após essa quantificação, os 67 trabalhos foram desconsiderados e foi realizada a leitura do resumo dos 185 trabalhos restantes, com a intenção de verificar entre outros fatores se e de que maneira o conceito de Pereživânie está sendo utilizado/citado em cada um deles. Com esta triagem, verificamos que 28 trabalhos não abordam esse conceito de modo articulado à perspectiva histórico-cultural ou abordam de maneira tênue, de modo que não foi possível identificá-lo nem no resumo, nem nas referências, portanto estes trabalhos foram descartados.

Os outros 157 trabalhos foram classificados de acordo com a forma de abordagem do conceito proposta por Andrade e Campos (2019) e os seguintes resultados foram encontrados.

Gráfico 7 – Forma de abordagem do conceito

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos no gráfico 7 que a maioria dos trabalhos utilizou o conceito de *Perezhivânie* como base de análise de suas pesquisas ou na investigação de fenômenos (68%). Dentre eles destacamos, em função de nosso interesse no tema da transição das crianças da EI para o EF, da relação afeto-cognição e dos impactos da pandemia da covid-19, as seguintes publicações: *Children's experiencing of their transition from preschool to first grade: A visual narrative study* (Salmi e Kumpulainen, 2019); *Aqui a gente é bem maior: significações infantis sobre entrar na escola aos seis anos* (Zanatta e Alves, 2020); *Children's perezhivaniya and agency during the COVID-19 pandemic: Narrative research from China* (Wei, 2023); *Early Childhood Educators as COVID Warriors: Adaptations and Responsiveness to the Pandemic Across Five Countries* (Gomes, *et al.* 2021); *Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social* (Dias e Smolka 2021); *Contação de histórias em tempos de COVID-19: estabelecendo vínculos afetivos entre professora, crianças e famílias* (Pigatto *et. al* 2021).

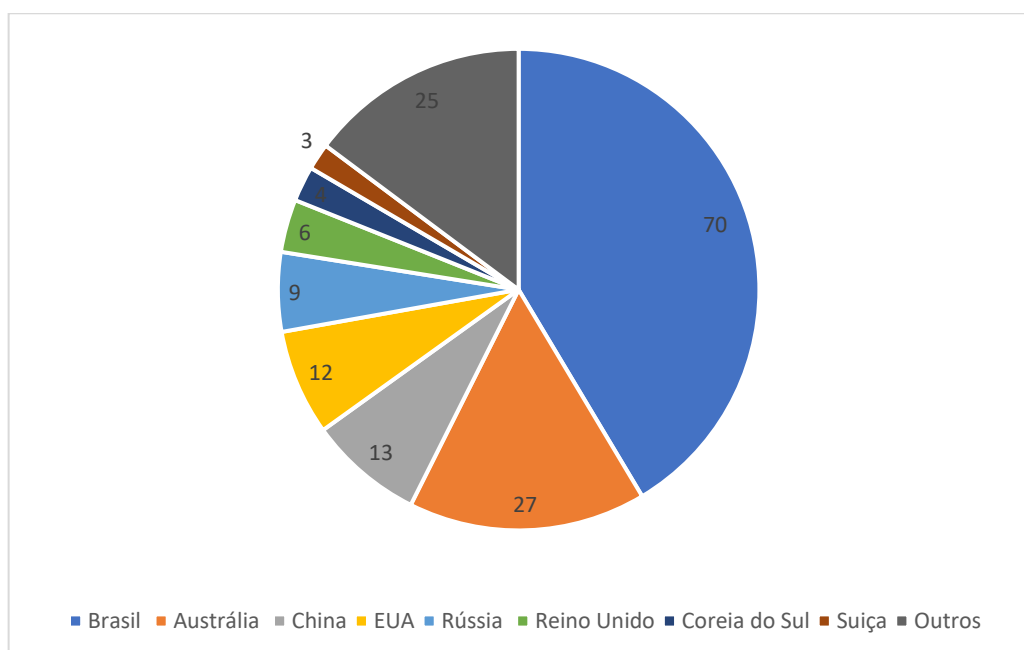
Com relação aos trabalhos que abordam o conceito de *Perezhivânie* como elemento teórico central encontramos 33 publicações e como objeto de discussão apenas 18, porém vale destacar que embora não sejam numerosos, eles são relevantes. Dentre eles, podemos destacar: *A situação social do desenvolvimento como contribuição de Vigotski aos estudos sobre formação da personalidade* (Mara-Alve e Vieira, 2022); *Perezhivanie (live through) as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations* (Veresov, 2020); *The Relation Between Environment and Psychological Development: Unpacking Vygotsky's Influential Concept of Perezhivanie* (Cong-Lem, 2022); *A situação social do desenvolvimento como contribuição de Vigotski aos estudos sobre formação da personalidade* (Bozhovich, traduzido por Gomes, 2023) e *Um olhar sobre a "vivência" através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski* (Roberti, 2019).

No tocante ao ano de publicação optamos por incluir os trabalhos encontrados por Andrade e Campos (2019) que englobam publicações desde 1991 até 2018, ou seja, unindo-se as duas pesquisas contemplamos o período de 1991 a maio de 2023 e pudemos observar o número de publicações que abordam o conceito de *Perezhivânie* nos últimos 33 anos, separados em quatro períodos. De 1991 a 2008 se passaram 18 anos e houve apenas cinco publicações. De 2009 a 2013, foram 25 publicações, ou seja, 4 vezes mais num período bem menor. Já de 2014 a 2018, considerando o mesmo período de 5 anos, foram encontrados 92 trabalhos, o que representa um crescimento de 268%. Por último, levaremos em consideração um período de 4,4 anos que engloba de 2019 a meados de 2023, no qual foram encontradas 157 publicações, o que representa um crescimento de 71%. Lembrando que no ano de 2023 diversos trabalhos podem ter sido publicados após a realização da pesquisa. Embora os percentuais possam dar a

impressão de desaceleração de crescimento no último quadriênio, o número de trabalhos publicados indica que o conceito de Perejivânie está sendo cada vez mais explorado pelos pesquisadores ao redor do mundo.

Para verificar a origem dos pesquisadores, fizemos uma separação por países de acordo com a universidade de vinculação dos autores e encontramos produções oriundas de 27 países diferentes. O gráfico 8 revela quais são esses países e a quantidade de produções realizadas em cada um deles. Vale ressaltar que a soma de produções por país ultrapassa a quantidade total de trabalhos devido às parcerias internacionais dos autores e, nesses casos, os dois (ou mais) países foram considerados.

Gráfico 8 – Distribuição por países de 2019 a 2023



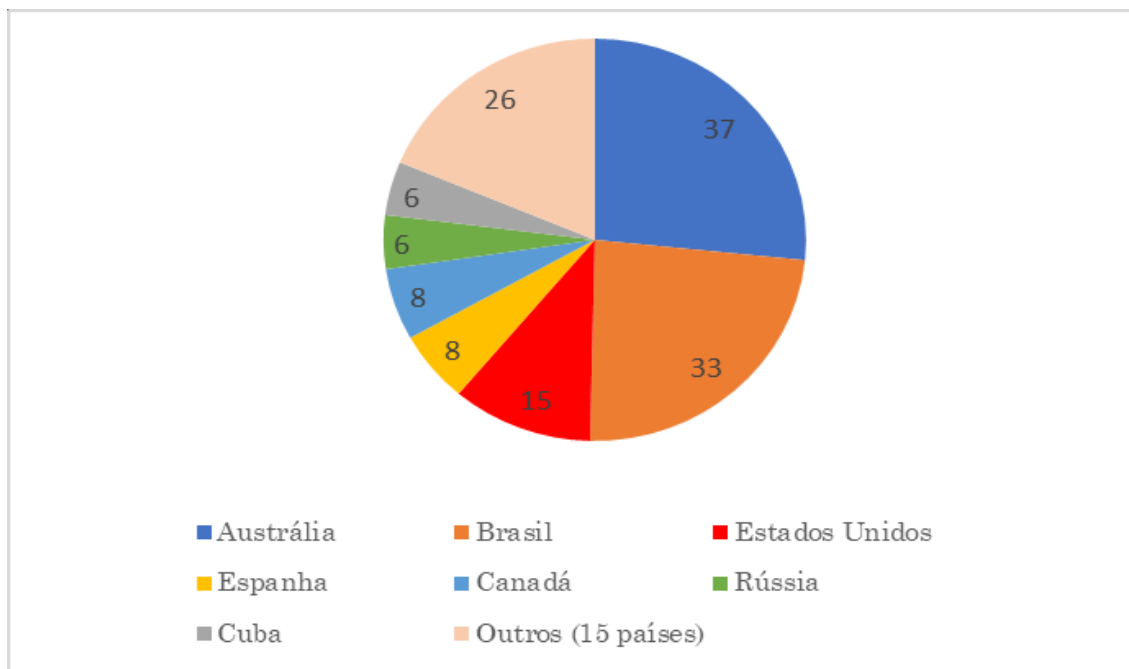
Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 8 aponta o Brasil como sendo o líder do ranking de países com maior número de trabalhos publicados (70 produções), ficando bem à frente do segundo colocado que é a Austrália com 27 publicações, seguido da China com 13 e dos Estados Unidos com 12. Num primeiro momento, poderíamos imaginar que seja por causa dos idiomas pesquisados, português, inglês e espanhol apenas. O que não deixa de influenciar, por exemplo, na não predominância da Rússia que é berço de Vigotski e aparece em quinto lugar com 9 trabalhos. Depois vem o Reino Unido com 6, Coreia do Sul com 4, Suíça com 3. Cuba, Espanha, França, Grécia, Japão, Nova Zelândia e Suécia com 2 publicações cada. África do Sul, Arábia Saudita, Argentina, Bangladesh, Canadá, Chile, Finlândia, Índia, México, Noruega, Singapura e Ucrânia

com apenas uma produção cada.

No entanto, o gráfico 09 apresentado por Andrade e Campos (2019), nos mostra um patamar diferenciado, lembrando que eles utilizaram os mesmos três idiomas na busca.

Gráfico 09 – Distribuição por países de 1991 a 2018



Fonte: Andrade e Campos (2019, p.11)

No gráfico 09, que engloba as produções de 1991 a 2018 a liderança fica com a Austrália com 37 produções. O Brasil aparece em segundo lugar com 33. Estados Unidos aparece na terceira colocação com 15 publicações, seguido de Espanha e Canadá com 8 cada. Rússia e Cuba tiveram 6 cada um e outros 15 países estão entre os 26 restantes.

Percebe-se que houve grandes mudanças com relação as produções por países. O Brasil passou a ser o primeiro colocado com uma diferença considerável de publicações com relação à Austrália; a China, que nem aparece no gráfico 09, conquistou o terceiro lugar em número de produções, atualmente. Por outro lado, Espanha produziu somente dois trabalhos e Canadá apenas um nos últimos 5 anos. Isso nos leva a crer que não é apenas uma questão de idioma, mas sim de um maior interesse dos pesquisadores pelo tema, em especial brasileiros e chineses. Mas, não se resume a isso, pois, anteriormente, Andrade e Campos (2019) ao fazerem essa mesma divisão encontraram produções oriundas de 22 países e agora encontramos de 27 países diferentes, o que demonstra uma expansão no interesse por esse tema ao redor do mundo. No entanto, não podemos descartar também uma possível movimentação dos pesquisadores entre

os diversos países, uma vez que consideramos o país de origem da Universidade e não do pesquisador em si.

No tocante às Instituições de Ensino, as que merecem destaque com maior número de trabalhos no Brasil são: Universidade de Brasília (6 publicações), Universidade Federal Fluminense (5) e Universidade Estadual de Campinas (4). Percebe-se que não há uma concentração no Brasil de pesquisadores em uma única universidade. Esse panorama difere do encontrado na Austrália, que concentra em uma única Universidade a Monash University, a maioria dos trabalhos publicado com esse tema no país (18 dos 27 selecionados). Isso justifica-se, do nosso ponto de vista, pelo fato de que dois pesquisadores de grande importância para a difusão de aportes da THC - Nikolai Veresov e Marilyn Flear - estão vinculados a esta Universidade.

Tratando-se dos periódicos onde esses trabalhos foram publicados o *Mind, Culture and Activity* se destaca com seis publicações, assim como o *Learning, Culture and Social Interaction* e o *Early Child Development and Care* também com seis cada. Na pesquisa de Andrade e Campos (2019) o *Mind, Culture and Activity* também foi o periódico com o maior número de publicações, 19 no total; no entanto, 15 delas pertenciam a um único dossiê sobre o tema. No Brasil, destaca-se o periódico: “*Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*”, pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), também com 6 publicações.

Os resultados evidenciaram que houve um aumento no interesse dos pesquisadores com relação ao tema, constatado pelo aumento considerável de publicações no decorrer dos anos. Além disso, apontam que o conceito de *Pereživânie* está sendo discutido em mais países do que registrava a pesquisa anterior e, em especial, revelam que o Brasil passou a se destacar como o país com o maior número de trabalhos publicados, dentro dos critérios pesquisados.

IV Fotos da pesquisa de campo.

Figura 14 - Partida do jogo “Caminho para a escola”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 15 - Apresentação da atividade - “Como você está se sentindo hoje?”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 16 – Crianças brincando – “O Brinquedão”.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 17 – Crianças brincando no parque.



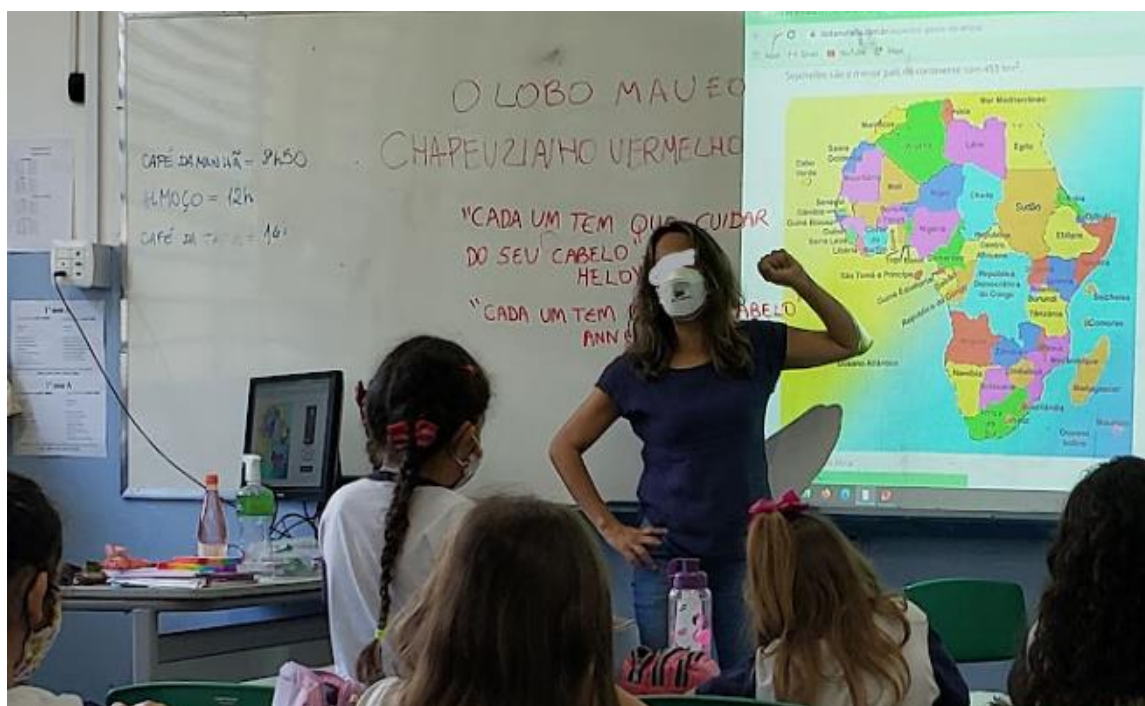
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 18 – Crianças cantando no início do período



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora











Figura 19 – Crianças na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 20 – Atividade 1

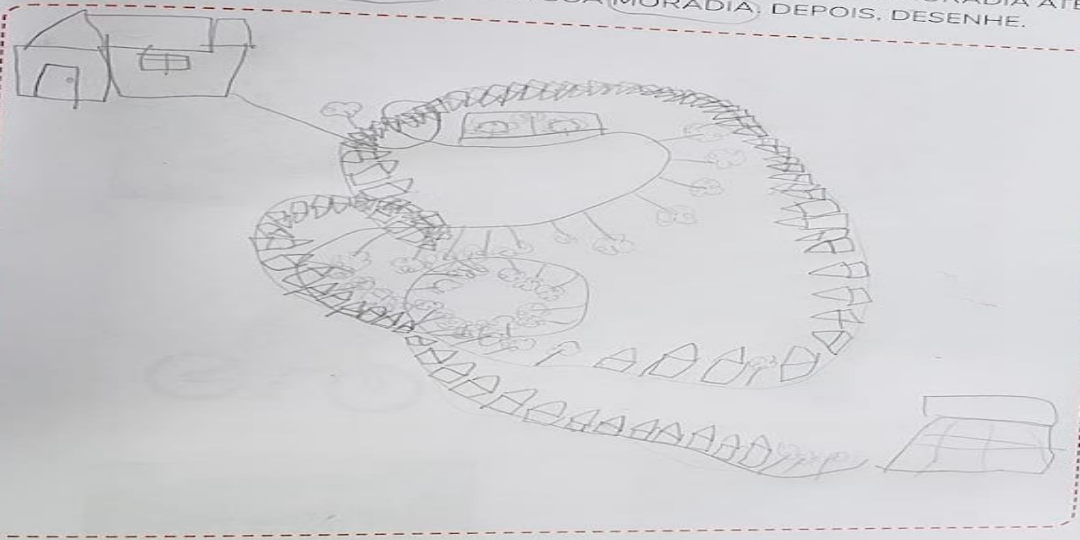
LEIA, REESCREVA AS VOGAIS E PINTE A FIGURA CORRESPONDENTE:

A	AOE		
E	EJA		
i	IA		
O	OVO		
U	U		

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 21 – Atividade 2

7 PENSE NO CAMINHO QUE VOCÊ FAZ PARA IR DA SUA MORADIA ATÉ ESCOLA E DA ESCOLA ATÉ A SUA MORADIA. DEPOIS, DESENHE.



OPA! VOU PENSAR

- ▶ QUE TIPOS DE CONSTRUÇÕES VOCÊ OBSERVA NESSE PERCURSO?
- ▶ O TRÂNSITO DE VEÍCULOS É MUITO MOVIMENTADO?

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 22 – Atividade 3

NO LIVRO "O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO PARA PEQUENOS", DE RODRIGO FRANÇA, O LINDO PRÍNCIPE DEPOIS QUE "RESOLVEU CAMINHAR PARA CONHECER OUTRAS PESSOAS... SE DEPAROU COM A CALOROSA RAPOSA. A RAPOSA DEU UM CONSELHO QUE VALE MAIS DO QUE OURO:
PRÍNCIPE PRETO, A PALAVRA **AFETO** VEM DE AFETAR O OUTRO. **AFETO** É TUDO AQUILO QUE A GENTE SENTE DE CARINHO. AGORA VAI E SEGUIE SEU LONGO CAMINHO..."

CIRCULE AS PALAVRAS QUE NÃO FAZEM PARTE DO SIGNIFICADO DA PALAVRA "**AFETO**" QUE VOCÊ E SEUS COLEGAS LISTARAM:

CARINHO
CUIDADO
XINGAR
AMOR
CUIDAR DAS PESSOAS
BRIGAR

USAR AS PALAVRINHAS MÁGICAS: OBRIGADO/OBRIGADA, DESCULPA, BOM DIA, POR FAVOR, COMO VOCÊ ESTÁ?, BOA NOITE;
OLHAR O COLEGA
DESPREZAR
OUVIR O COLEGA

DESENHE NO ESPAÇO ABAIXO, O ENCONTRO DO PEQUENO PRÍNCIPE PRETO COM A RAPOSA:

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 23 – Atividade 4

A PALAVRA "**AFETO**" VEM DA PALAVRA "**AFETAR**". NA ATIVIDADE ABAIXO, DESENHE UMA FORMA POSITIVA E NEGATIVA DE AFETAR ALGUÉM.

AFETAR DE FORMA POSITIVA	AFETAR DE FORMA NEGATIVA

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 24 – Atividade 5

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 25– Encerramento das atividades com a caixa

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora