

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Ana Paula Aragão de Moraes

“Fez falta o amigo, a professora...”: experiência escolar e pandemia em narrativas de crianças

JUIZ DE FORA
2023

Ana Paula Aragão de Moraes

“Fez falta o amigo, a professora...”: experiência escolar e pandemia em narrativas de crianças

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Regina Miranda

JUIZ DE FORA
2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca
Universitária da UFJF,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Moraes, Ana Paula Aragão de.

"Fez falta o amigo, a professora..." : experiência escolar e pandemia
em narrativas de crianças / Ana Paula Aragão de Moraes.

-- 2023.

159 p. : il.

Orientadora: Sonia Regina Miranda

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz
de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2023.

1.Escolarização 2. Infância 3.Pandemia de Covid-19 4.Socialização 5.
Aprendizagem 6.Teoria da Equilibração I. Miranda, Sonia Regina ,
orient. II. Título.

Ana Paula Aragão de Moraes

"Fez falta o amigo, a professora...": experiência escolar e pandemia em narrativas de crianças

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 26 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Sonia Regina Miranda - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Léa Stahlschmidt Pinto Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Andreia Rezende Garcia Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Ludmilla Savry dos Santos Almeida
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Juiz de Fora, 13/11/2023.



Documento assinado eletronicamente por **SANDRA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 13/11/2023, às 09:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no

§ 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 13/11/2023, às 12:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ludmilla Savry dos Santos Almeida, Professor(a)**, em 13/11/2023, às 15:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Regina Miranda, Professor(a)**, em 14/11/2023, às 17:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LEA STAHLSCHMIDT PINTO SILVA, Usuário Externo**, em 16/11/2023, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1572678** e o código CRC **D7F7AD48**.

Tive uma Mãe como poucos tem. Amiga e parceira ao longo de 49 anos de caminhada cá neste plano da vida. Nos deixou uma herança incalculável: os bons exemplos e a fé sincera e irrestrita em Jesus. Retornou ao Plano Espiritual logo no início desta minha caminhada de Mestrado, deixando uma saudade imensa e a certeza de que tê-la como Mãe foi um grande presente de Deus. À minha Mãe Marina Aragão de Moraes dedico com todo amor e reconhecimento este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, Nosso Pai, a Jesus, Nosso Mestre e a minha amada Mãe Nossa Senhora Aparecida por toda força e amparo em minha vida.

Aos meus amados e saudosos pais, Marina e Aloysio, que juntos agora, no Plano Espiritual, acompanham e comemoram mais esta conquista em minha caminhada. À minha querida irmã-amiga Lylia por todo apoio, vital para eu chegar à defesa desta dissertação. Aos meus familiares e amigos deste e do outro plano da vida que muito me estimulam e ajudam a enfrentar e a vencer todos os desafios do caminho.

Aos colegas Pedro Ivo Cipriano e Cintia Castro Monteiro, parceiros de fé que o Mestrado me deu.

À minha Orientadora, Professora Sonia Regina Miranda com quem tenho uma dívida eterna de gratidão por ter sido a mão que se estendeu para mim, dentro da academia, no momento mais difícil da minha vida, ajudando-me com seu carinho, acolhimento, competência e comprometimento a avançar e construir este trabalho de pesquisa.

Às Professoras Andreia Rezende Garcia Reis, Léa Stahlschmidt Pinto Silva e Sandra Regina Ferreira de Oliveira por, gentilmente, aceitarem o convite para compor esta banca. Agradeço-as pelas importantes orientações no exame de qualificação, fundamentais para terminar esta pesquisa.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Cronos. Agradeço pela acolhida carinhosa e pelos conselhos que foram importantíssimos para a construção deste trabalho. Através de nossas trocas, pude vivenciar a potência criadora de um trabalho em grupo, no qual as trocas de experiências e pontos de vista muito têm contribuído para enriquecer a produção acadêmica.

À Escola Municipal José Kalil Ahouagi, à sua equipe gestora, em especial à coordenadora pedagógica Gisella Marques Pellizoni pela acolhida e incentivo mais que especial ao meu trabalho de campo.

À Sophia, Marina, Rafael, Marcus e Kauã, cinco crianças maravilhosas que aceitaram afetosamente o convite para participar de minha empiria. Meu agradecimento especialíssimo a vocês que, em três breves encontros, muito me ensinaram sobre a força da amizade e do carinho nas construções de nossa vida.

Agradeço ainda à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pela concessão da bolsa durante o período de realização deste Mestrado.

RESUMO

O presente estudo une-se a um conjunto de investigações que, no tempo atual, dedica-se a compreender os impactos da pandemia de covid-19 para além de suas dimensões de saúde pública e volta-se ao entendimento dos efeitos daquela emergência sanitária mundial sobre as crianças e as escolas. Nessa perspectiva, esta pesquisa apresenta a seguinte questão: como a interrupção no processo de socialização impactou o processo de aprendizagem das crianças durante a pandemia de covid-19, considerando-se as narrativas delas próprias para tal? O objetivo geral é compreender de que forma a interrupção no processo de socialização abalou o processo de aprendizagem das crianças durante a pandemia, tomando por foco central a narrativa construída pelas próprias crianças acerca desse processo de interrupção da experiência escolar. Como objetivos específicos, investigar a relação entre vida social e aprendizagem pela teoria da equilibração das estruturas da cognição de Jean Piaget; apurar, através de um mapeamento, como se desenha hoje o campo de pesquisa que se dedica a pesquisar os impactos da pandemia no contexto educacional, principalmente nos aspectos social e cognitivo e, finalmente, pesquisar empiricamente, através da metodologia do grupo focal, de que modo a brusca interrupção no processo de socialização das crianças durante a pandemia de covid-19 impactou seu processo de aprendizagem, tomando como sujeitos 5 crianças de 10 anos de idade, matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal localizada na periferia de Juiz de Fora/MG. A pesquisa fundamenta-se na Epistemologia Genética de Jean Piaget, mais especificamente na teoria das equilibrações sucessivas, na qual busca-se um possível entendimento científico para os efeitos da privação da interação social, durante a pandemia de covid-19, no processo de aprendizagem da criança. Para alcançar os objetivos propostos, faz-se uma revisão da literatura e uma análise dos dados colhidos no grupo focal. Os resultados revelam que o isolamento social interrompeu relações interindividuais fundamentais à criança, impactando, inclusive, seus processos de aprendizagem, corroborando que estes se relacionam ao modo como a criança interage com o outro, ou seja, como ela é acolhida ou não em sua caminhada de aquisição do conhecimento, proporcionando-lhe ou não elementos que a auxiliam no processo de equilíbrio sociocognitivo.

Palavras-chave: Escolarização. Infância. Pandemia de Covid-19. Socialização. Aprendizagem. Teoria da Equilibração.

ABSTRACT

This study joins a body of research which, at the present time, is dedicated to understanding the impacts of the Covid-19 pandemic beyond its public health dimensions and turns to understanding the effects of this global health emergency on children and schools. From this perspective, this research poses the following question: how has the interruption in the socialization process impacted the learning process of children during the covid-19 pandemic, considering their own narratives? The general objective is to understand how the interruption in the socialization process has affected the children's learning process during the pandemic. Our focus centers on exploring the narratives constructed by the children themselves concerning the interruption of their school experiences. The specific objectives encompass: to investigate the correlation between social interaction and learning process, drawing upon Jean Piaget's theory of the equilibration of cognitive structures as a guiding framework; Through mapping, to investigate how the field of research dedicated to examining educational impacts of the pandemic is currently being designed, particularly focusing on the social and cognitive dimensions; and, finally, by employing the focus group methodology, to conduct empirical research to analyze the influence of the abrupt disruption in children's socialization process amid the covid-19 pandemic on their learning process. In furtherance of these goals, this study involved five ten-year-old participants enrolled in the 5th grade of elementary school, in a municipal school located on the outskirts of Juiz de Fora/MG. The research is founded on Jean Piaget's Genetic Epistemology, more specifically on the theory of successive equilibration, in which we seek a possible scientific understanding of the impact of social interaction deprivation, during the covid-19 pandemic, on the child's learning process. To fulfill the proposed objectives, a comprehensive literature review and analysis of the data collected in the focus group were conducted. The results show that social isolation interrupted the child's fundamental inter-individual relationships, even impacting on their learning processes, corroborating that these are related to the way in which the child interacts with others, in other words, how they are welcomed or not on their journey of acquiring knowledge, providing them or not with elements that help them in the process of socio-cognitive balance.

Keywords: Schooling. Childhood. Covid-19 pandemic. Socialization. Learning. Equilibration Theory

*Amigo, amiga
Faz tempo que a gente não se vê
Já faz um dia*

*Amigo, amiga
É bom quando eu encontro com você
É uma alegria*

*Nem sei qual brincadeira
Nem por onde começar
Você vem?
Eu não!*

*Então eu vou na frente
Você corre e me pega
Você vem?
Não sei...*

*Então eu vou
Mas depois vou me esconder
Depois sou eu, minha vez*

*Depois sou eu
Outra vez vou me esconder
E depois sou eu de novo
E depois sou eu de novo
Até cansar*

*Fim da tarde (fim da tarde)
Já escureceu (já escureceu)
Amizade (amizade)
Sinto que cresceu*

*E depois sou eu de novo
E depois sou eu de novo
Até cansar*

Palavra Cantada

SUMÁRIO

1 MEMÓRIAS, O ALICERCE DE UM CAMINHO DE PESQUISA	10
2 CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIOCOGNITIVA DA CRIANÇA	35
2.1 Os caminhos de uma pesquisa através de um contexto de pandemia e pós-pandemia.....	36
2.2 A interface entre vida social e aprendizagem através das lentes teóricas de Jean Piaget.....	44
2.2.1 A construção do conhecimento na perspectiva da Teoria das Equilibrações	44
2.2.2 Os processos de relacionamento humano na aquisição do conhecimento	52
3 MAPEAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA	62
3.1 Construções coletivas para pensarmos a educação em uma situação de pandemia e pós-pandemia	63
3.2 Estudos levantados nos bancos de dados dos portais digitais de pesquisa	65
3.2.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	65
3.2.2 Scientific Electronic Library Online (SciELO)	66
3.2.3 Trabalhos selecionados no Google Acadêmico	68
4 VOZES DA INFÂNCIA: UMA IMERSÃO NO UNIVERSO SENSÍVEL DA CRIANÇA.....	76
4.1 A criança como sujeito da pesquisa	77
4.2 O grupo focal	80
4.2.1 O primeiro encontro: conhecendo as crianças participantes	84
4.2.2 O segundo encontro: as narrativas	86
4.2.3 O terceiro encontro: os desenhos	89
4.3 As categorias de análise	97
4.3.1 A pandemia na visão da criança.....	98
4.3.2 O papel socializador da escola.....	112
4.3.3 A importância do outro na aprendizagem.....	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	148

1 MEMÓRIAS, O ALICERCE DE UM CAMINHO DE PESQUISA

Memórias não podem ser esquecidas. O passado, uma vez vivido, entra em nosso sangue, molda o nosso corpo, escolhe nossas palavras. É inútil renegá-lo. As cicatrizes e os sorrisos permanecem. Os olhos dos que sofreram e amaram serão, para sempre, diferentes de todos os outros. Resta-nos fazer as pazes com aquilo que já fomos, reconhecendo que, de um jeito ou de outro, aquilo que já fomos continua vivo em nós, seja sob a forma de demônios que queremos exorcizar e esquecer, sem sucesso, seja sob a forma de memórias que preservamos com saudade e nos fazem sorrir com esperança.

Rubem Alves

As palavras do Professor Rubem Alves conversam com minhas reflexões acerca das inquietações que trouxeram elementos que foram compondo meu desejo de pesquisar, inicialmente, a dificuldade de aprendizagem – temática que foi um caminho mediador, abrindo meus olhos e meu coração para chegar ao tema de pesquisa definitivo. As vivências do passado nos moldam, fazem o que somos e queremos hoje, mesmo que, muitas vezes, de forma inconsciente. Rememorando minhas vivências, percebo o quanto a questão da dificuldade de aprendizagem sempre esteve muito presente em meu cotidiano, revelando mais cicatrizes do que sorrisos; fato que me faz recordar de uma fala da minha orientadora, a de que nossas pesquisas são, no fundo, um acerto de contas com o passado.

Das memórias, emergem situações que, muitas vezes, estão tão bem guardadas lá dentro de nós que pareciam até perdidas; mas, basta um pequeno estímulo para que aflorem, trazendo consigo suas dores ou suas delícias e, assim, vamos percebendo como ainda estão vivas em nós, influenciando inclusive nossas escolhas, nossas atitudes no presente. E, ao fazer esse exercício de percepção das inquietações que me movem nesta caminhada de Mestrado, assisti à emergência de experiências que vêm de longe, lá dos meus tempos de menina e que, de uma forma muito densa, foram influenciando minha escolha profissional e atravessando minha prática pedagógica e psicopedagógica ao longo da qual também tive experiências que foram se entrelaçando às primeiras e tecendo meu atual desejo de pesquisa.

Walter Benjamin (1987) afirma que há uma forte relação entre experiência e narração e que “a narrativa conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (ibid, p.204). Por isso, mergulhando na subjetividade, escolho utilizar-me da força da narrativa para contar, na forma de histórias, minhas experiências de vida em torno da questão das dificuldades no processo de aprendizagem, suas causas e consequências

na vida da criança, e de como essas vivências foram se entrelaçando e se superpondo de forma a construir minha atual pesquisa, investigação que dialoga profundamente com as histórias aqui narradas por evidenciarem que grande parte do processo de aprender da criança está vinculado ao modo como ela é acolhida ou não nos seus processos de relação com o outro, apontando, assim, a relação mútua entre vida social e a conquista do conhecimento.

I

Começo esta narrativa com a história de uma menina que contava três para quatro primaveras, cheia de cachinhos, olhos vivos e sorriso largo. Caçula de seis filhos, muito alegre e amada pelos seus. Foi matriculada na Educação Infantil de uma tradicional escola da rede privada da cidade. Estava indo muito bem, até que, um dia, a professora propôs uma atividade de psicomotricidade que, para a criança, naquele momento, estava além de suas capacidades motoras e cognitivas. Se o professor desconsidera a dificuldade do aluno para realizar determinadas atividades, não o acolhendo e força a aprendizagem, esta “passará a ser sem compreensão, portanto, ineficiente” (WADSWORTH, 1993, p.155). O resultado não podia ser outro, ela errava a cada tentativa. No entanto, diferentemente do esperado, a professora não deu importância à sua dificuldade e a forçava a fazer a atividade, sendo muito áspera e intolerante com a pequena aluna. Essa situação de agressão se repetiu algumas vezes e o medo de errar e ser repreendida pela professora foi crescendo e chegou a tal ponto que ela acabou desenvolvendo um quadro de fobia escolar.

Seus pais compreenderam a situação e acharam mais prudente matriculá-la em outra escola, onde terminou a Educação Infantil de forma muito tranquila e feliz, evoluindo muito bem intelectual e socialmente, dois campos que, segundo Piaget (1973;1956;1932), apresentam uma relevante inter-relação. O professor, através de uma prática pedagógica que gera uma angústia constante, pode comprometer o processo de aprendizagem do aluno. Estudos da Neurociência aplicada à Educação revelam que o estudante, quando constantemente exposto a situações de estresse escolar, tende a ter o nível do hormônio cortisol aumentado e isso inibe a neuroplasticidade¹, prejudicando a aprendizagem (GUERRA, 2014; COSENZA E GUERRA, 2011).

¹ Neuroplasticidade “é a capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo” (GUERRA, 2011, p.36). “É a base do fenômeno da aprendizagem e da modificação comportamental” (Ibid., p.27).

O tempo foi passando e a menina, crescendo mais um pouco, foi cursar o Ensino Fundamental em outra escola, também sem contratempos na aprendizagem nem na socialização. Mas, por volta dos nove anos de idade, quando estava na quarta série (hoje, quinto ano), começou a apresentar muitas dificuldades em matemática. Tinha muita dificuldade de acomodar o conteúdo, as aulas eram um verdadeiro castigo e as provas, uma tortura; eram sinônimo de muita ansiedade e estresse, com direito a crises de tosse, dores na barriga e muita inquietação que lhe perturbava até o sono. Ela só conseguia fazer as contas, utilizando material concreto, como grãos de feijão, os dedinhos ou risquinhos no papel, mas era terminantemente proibida de fazê-lo, pois a professora, diferente das anteriores, proibia tais recursos, exigindo que as contas fossem feitas através do cálculo mental. Dizia que os alunos já eram grandes demais para contar nos dedos ou fazer risquinhos no papel.

Provavelmente, aquela professora não tinha consciência de que protagonizava outra situação de violência pedagógica na vida daquela criança, desconhecendo que há momentos certos para exigir do aluno maior abstração em determinados conteúdos, de uma forma ética, mais harmoniosa/prazerosa para a criança. De acordo com Piaget (1972), aos nove anos, a criança ainda está no estágio operacional concreto, estágio no qual ela desenvolve os “primórdios de uma lógica propriamente dita” (PIAGET, 1972, p. 114), já realizando operações lógicas, mas somente sobre situações reais e objetos manipuláveis (não abstratos) e só raciocinam em cima de problemas concretos com, somente, uma variável. De acordo com a lógica piagetiana, a menina ainda não tinha amadurecido as estruturas cognitivas que permitem tais operações matemáticas sem o uso do material concreto. Como resultado, surgiu a dificuldade de aprendizagem, gerando baixa autoestima, bullying dos demais colegas – comprometendo muito a parte social - e aversão profunda à disciplina e a professores de matemática. Isso perdurou pelo resto do Fundamental e Ensino Médio, marcando a vida escolar dela.

Contudo, já no Ensino Médio, a menina teve um professor, o Professor Bessa, que fez toda a diferença. Muito competente e sensível, ele contribuiu bastante para amenizar a aversão daquela aluna pela matemática. Um profissional da Educação cuja atitude em sala de aula era orientada pelo Construtivismo, pois, nas atividades, ele não avaliava somente o resultado final, avaliava todo o raciocínio, todo o processo de elaboração da resposta, adotando, dessa forma, um método de correção bastante diferenciado, método que evidenciava uma postura cooperativa em lugar de uma postura de coerção muito comum na prática da grande maioria dos professores da época. De acordo com Macedo (1994), “no Construtivismo, o saber do aluno, suas teorias, as regras que inventa, que utiliza para

rever suas dificuldades, são tão relevantes quanto os conhecimentos ou as teorias científicas assumidas pelo professor” (MACEDO, 1994, p. 91).

O tempo correu célere e nossa menina decidiu cursar Pedagogia, decisão tomada após iniciar, juntamente com sua irmã mais velha, pedagoga, uma oficina de arte e educação fundamentada na Pedagogia Waldorf.² Neste espaço, trabalhavam com complementação artística e reforço escolar com crianças e adolescentes, alguns apresentando dificuldades de aprendizagem; outros, transtornos de aprendizagem. Cosenza e Guerra (2011, p.130), diferenciando a dificuldade do transtorno de aprendizagem, explicam que a dificuldade “é um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar a capacidade de aprender”, podendo ser gerada por causas físicas, como patologias (problemas de visão, audição, anemia, doença parasitárias, cardiopatias etc.), causas familiares e sociais (ambiente agressivo, morte na família, nascimento de um irmão), causas pedagógicas (professores pouco qualificados, falta de estimulação dos familiares), causas socioeconômicas (pobreza gera fome que gera dificuldade de aprender). Já os transtornos de aprendizagem “são exemplos de alterações geneticamente determinadas em circuitos específicos, prejudicando a aquisição de habilidades cognitivas como escrita, leitura e raciocínio lógico-matemático” (ibid. p. 132).

O sofrimento que o mau desempenho escolar causava naqueles alunos foi, gradativamente, chamando sua atenção e lhe interessando. Esse sofrimento era agravado pela cobrança excessiva por parte da escola e da própria família. Situação que ela não viveu em sua infância, pois sempre foi muito acolhida e respeitada por seus familiares. Os pais sempre tiveram uma postura muito positiva diante de seu processo de construção da aprendizagem, respeitando seu tempo e nunca a comparando com seus irmãos quanto ao desempenho escolar, principalmente com o mais velho que tinha altas habilidades. Muitas vezes, agora em sua prática pedagógica e psicopedagógica, ela escuta essa comparação dos pais, alguns inclusive o fazem na frente da criança, prejudicando demais sua autoestima, atitude que muito a incomoda.

Durante sua formação acadêmica, a pedagoga fez estágios em escolas públicas e privadas e continuou trabalhando como autônoma com aulas particulares de acompanhamento e reforço escolar e, neste contexto, seus interesses de estudo foram se direcionando ainda mais à questão das dificuldades de aprendizagem, pois notava que o número de alunos com baixo rendimento escolar aumentava muito - queixa, inclusive, que

² A Pedagogia Waldorf foi criada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, em 1919. É uma pedagogia humanista e holística “que respeita a fenomenologia do desenvolvimento da consciência humana, definindo quais conteúdos são apropriados a certas etapas do desenvolvimento humano. [...] Abarca o ser humano nas dimensões física, vital, psíquica e espiritual (BACH, 2012, p.119).

ouvira de outros professores, de coordenadores e diretores de escolas. Voltou, então, sua atenção para o estudo do *bullying*, pois presenciou muitos casos em escolas e também com alguns alunos de aulas particulares cujos problemas na aprendizagem eram também o reflexo dessa forma de violência, muitas vezes velada, que sofriam na escola. Decidiu que esse seria o tema do seu trabalho de conclusão de curso (TCC) e direcionou suas pesquisas para ele.

Durante o trabalho de pesquisa, percebeu o processo de banalização no qual o termo e o tema estavam mergulhados, pois encontrou informações confusas, fato que dificultava a busca por bibliografia fidedigna. Tudo era apontado como *bullying*, inclusive atos de agressões fora do contexto escolar. Encontrou um campo de pesquisa, como ressalta Barbosa et al (2011, p. 7), no qual destacava-se

o uso polissêmico do termo *bullying* para designar as mais diversas condutas agressivas, que ocorrem nos mais variados contextos, envolvendo as mais diferentes personagens. Emergiam ainda, com abundância explicações simplistas, superficiais e/ou distorcidas a respeito do *bullying*, baseadas em senso comum.

Desta forma, optou por dar à sua pesquisa um viés que enfocava a origem do termo *bullying* bem como sua conceituação original e sua crescente banalização. Para tanto, entrou em contato com o pesquisador sueco Dan Olweus, da Universidade de Bergen, na Noruega, considerado pela comunidade acadêmica o pioneiro na pesquisa sobre *bullying*, tendo, inclusive, cunhado o termo. O professor Olweus, gentilmente, respondeu seu e-mail, enviando importante material que serviu de base para a construção do seu TCC da graduação em Pedagogia³.

Logo após o término da faculdade, iniciou a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, buscando mais explicações acerca dos obstáculos e dos incentivos ao processo de aquisição do conhecimento num curso que “ocupa-se com a arte de aprender” (MACEDO, 1994, p. 103). Buscava ajuda, a fim de entender melhor como lidar com tantos problemas de aprendizagem, com tantos transtornos. Conheceu melhor a dislexia, discalculia, autismo, transtorno de déficit de atenção (TDAH) e outros problemas que levam a embaraços na aprendizagem, além de entrar, pela primeira vez, em contato com as Neurociências aplicadas à Educação, assunto pelo qual começou a se interessar muito, já que o diálogo entre as duas áreas é bastante rico, trazendo auxílio para se pensar como ocorre o processo ensino-aprendizagem. “A Neurociência traz uma fundamentação para

³ Trabalho de conclusão de curso intitulado *Bullying: um Estudo Sobre a Origem e Banalização do Termo*.

boa parte das práticas pedagógicas, uma vez que, com o avanço da tecnologia, passamos a conhecer melhor o funcionamento do cérebro e, com isso, compreendemos melhor os mecanismos cognitivos” (GUERRA, 2013, s/p).

A Psicopedagogia foi um curso altamente enriquecedor tanto para sua vida pessoal quanto profissional, possibilitando uma formação importante que somente a graduação não fornece e a falta dessa formação muitas vezes deixa sem respostas vários questionamentos, várias lacunas frente aos desafios da prática em sala de aula. Um curso que se volta para o estudo das

características da aprendizagem, como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-los, tratá-los e preveni-los, ou seja, a causa e a razão da psicopedagogia são os problemas de aprendizagem (BOSSA, 1994, p. 86).

E esses estudos a ajudaram muito, pois, nessa época, ela trabalhava em três lugares onde as dificuldades no processo de aprendizagem eram constantes: uma escola pública de periferia, num curso especializado em aulas de reforço escolar e em um trabalho voluntário numa instituição religiosa⁴ como professora alfabetizadora de jovens e adultos carentes, alguns com limitações mentais - trabalho muito gratificante, com pessoas que lhe ensinaram lições de vida que jamais serão encontrados nas disciplinas e módulos acadêmicos.

Durante a especialização, sob supervisão e orientação dos professores responsáveis, foi estagiária no Núcleo de Prática Psicopedagógica (NPPp) da instituição, onde eram realizadas avaliações e intervenções psicopedagógicas com crianças, adolescentes e adultos que tinham problemas de aprendizagem. No decorrer deste estágio, devido à necessidade de aplicação das provas operatórias de Jean Piaget no processo avaliativo de uma criança, ela iniciou, por sua conta e sob a orientação de uma professora muito querida, um estudo mais aprofundado sobre a Epistemologia Genética, pois, durante a graduação e até mesmo na pós-graduação, o estudo dessa teoria tinha sido absurdamente superficial.

As provas operatórias são instrumentos “de avaliação intelectual individual” (DOLLE E BELLANO, 1995, p. 101). Permitem a observação dos níveis de desenvolvimento conceitual de crianças e jovens. Também chamadas de provas piagetianas, exames, tarefas, experiências ou atividades operatórias, elas apontam um bom direcionamento do nível de

⁴ Casa Espírita de Juiz de Fora/MG

raciocínio lógico do sujeito avaliado, indicando em qual dos estágios piagetianos ele se encontra. Fazem parte de um procedimento denominado entrevista clínica, desenvolvido por Piaget e seus colaboradores ao longo de suas extensas pesquisas. Segundo Dolle e Bellano (1995), em comparação com os testes psicométricos, que avaliam o produto final e não o processo, o método clínico de Piaget é mais refinado, pois permite o estudo do pensamento do sujeito, além de suas competências cognitivas. Analisam-se as condutas e os procedimentos através dos quais são construídas as estruturas que alicerçam as atividades da criança/jovem; faz-se a análise do processo do pensamento e não só do produto final.

Ela percebeu que, primeiro, seria fundamental conhecer mais a fundo a teoria de Piaget, estudando com atenção o processo de desenvolvimento cognitivo, processo geratriz de estruturas que dão condições à aquisição de conhecimento (PIAGET, 1972). Esse entendimento é pré-requisito indispensável para se compreender o funcionamento das provas operatórias piagetianas, porque, sem ele, as provas ficam incompreensíveis. Esta pesquisa rendeu frutos não só para seus atendimentos no NPPp, mas também para sua prática em sala de aula, uma vez que permitiu o acesso a uma abordagem desenvolvimentista, dando instrumentos para a compreensão do processo de construção do conhecimento, da origem e desenvolvimento do raciocínio, modificando completamente a visão que ela tinha a respeito dos “erros” dos alunos.

Seu TCC⁵ do curso de Psicopedagogia foi um estudo de caso, cujo objeto de investigação era uma avaliação psicopedagógica, com foco nas provas operatórias, realizada com uma criança que atendeu no NPPp. Foi uma pesquisa na qual propunha investigar como a intervenção psicopedagógica pode contribuir no processo de desenvolvimento do raciocínio de sujeitos que apresentam dificuldades para aprender, a partir da análise das provas operatórias. Neste trabalho, propôs um diálogo entre Piaget e Vigotsky na mediação psicopedagógica para a aquisição de estruturas operatórias, pois representam dois pensamentos importantes para o entendimento do processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Posteriormente, esse TCC deu origem a um artigo científico que foi aceito e publicado pela *Revista Psicopedagogia* da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp)⁶.

A pesquisa para o TCC a conduziu a um campo problemático que se estendeu ao Mestrado em Educação, uma vez que surgiu na pedagoga o interesse em continuar as

⁵ Trabalho de conclusão de curso cujo título foi: *Das Provas Operatórias às Possibilidades de Desenvolvimento do Raciocínio: Um Estudo de Caso em Psicopedagogia*.

⁶ Artigo intitulado *Das Provas Operatórias à Construção de Estruturas Cognitivas: um Estudo de Caso em Psicopedagogia*. Publicado na *Revista Psicopedagogia*, Ano 2018, Volume 35, Edição 107.

pesquisas tendo como referencial teórico Jean Piaget, um epistemólogo que, apesar de nunca ter elaborado uma teoria sobre educação, realizou, durante sessenta anos, estudos sobre as condições de aquisição do conhecimento, oferecendo, assim, uma contribuição inquestionável para a prática educacional. “A reflexão pedagógica, mesmo não sendo centro na sua obra, sempre existiu em Piaget e acompanhou sua reflexão epistemológica” (PARRAT E TRYPHON, 1988, p. 8). Aprofundando seus estudos na teoria piagetiana, ela entendeu o que tinha acontecido consigo na infância, fato recorrente nos dias de hoje, quando muitas crianças ainda são forçadas a dar conta de conteúdos escolares para os quais ainda não apresentam recursos cognitivos, sendo vítimas do despreparo e falta de acolhimento de professores e familiares. E, ao longo de sua trajetória profissional, ela se deparou com vários casos assim, presenciando muitas histórias de crianças que também foram marcadas, como ela, por percalços em seus processos de aprendizagem. São histórias fortes que, aliadas à sua própria história, alimentaram e consolidaram seu desejo de pesquisar o tema na especialização e estendê-lo a uma pesquisa de Mestrado em Educação. Ela, com certeza, por um movimento de empatia, reconhece no sofrimento daquelas crianças o seu próprio sofrimento do tempo de infância, que ainda, de certa forma, vive dentro dela, como uma cicatriz bem marcada, justificando a preocupação perene e longa com o tema.

Sua pesquisa, durante o Mestrado, sofreu alguns giros. Em um primeiro momento, pensou em pesquisar a questão do erro no contexto escolar pela perspectiva da criança; no entanto, após um período marcado por muita leitura, reuniões de orientação e reflexões, seu movimento tomou outro rumo. Pensou, então, na possibilidade de pesquisar a relação que se formou durante o período pandêmico entre a família e a criança em relação ao processo de construção do conhecimento sem a mediação presencial do professor, processo que inclui a presença constante do “erro” dito conceitual, aquele no qual a criança expressa uma lógica própria, campo de pesquisa de Piaget. Mas, quando retornou à prática docente, após o período de fechamento dos espaços escolares imposto pela pandemia de Covid-19, vislumbrou um novo campo de pesquisa, ao se deparar com crianças apresentando muitas dificuldades em seus processos de aprender aliadas a um processo de socialização totalmente comprometido devido ao isolamento social. Então, ela finalmente percebeu que tinha encontrado seu tema de pesquisa.

Essa pedagoga sou eu... e, a partir de agora, passo às narrações de algumas histórias que vivi durante minha prática pedagógica e psicopedagógica, histórias que foram se interpenetrando e alicerçando meu desejo de construir minha pesquisa durante esta trajetória de Mestrado. São vivências que, como as que tive no meu tempo escolar, vão

evidenciando que grande parte do processo de aprender das crianças está relacionado a processos de socialização.

II

Esta é a história de uma criança que fez aulas de acompanhamento escolar comigo durante alguns anos, um menino de apenas dez anos que, no início daquele ano letivo, foi para a nova escola muito motivado, muito aberto às novas experiências naquele novo espaço. Vamos chamá-lo de Ângelo⁷. Esperava fazer novos amigos, aprender coisas novas. Era um bom aluno, tinha boas notas. Entretanto, ao longo do primeiro semestre, foi se tornando calado, taciturno e melancólico. Por mais que a mãe o questionasse, dizia que estava tudo bem; mas, ela percebeu que realmente havia algo errado quando viu suas notas despencarem e quando ele passou a ter muitas dores de estômago e de cabeça quando se aproximava a hora de ir para a escola.

Um dia, Ângelo chegou em casa muito arredio, muito depressivo. Passou a ter crises repetidas de choro, dificuldade para dormir. Com muito jeito e carinho, a mãe conversou com ele e, estarrecida, descobriu que o menino estava sofrendo episódios diários de um bullying muito agressivo devido ao mau desempenho em matemática e português. Um grupo de colegas/agressores dizia que ele errava demais, que era burro e que por isso não era digno de ter amigos ali. E a mãe mais estarrecida ficou quando descobriu que Ângelo sofrera até mesmo episódios de violência sexual pelo grupo. Bandeira e Hutz (2011) relatam que as vítimas de bullying costumam apresentar

enurese noturna, alterações do sono, cefaleia, dor epigástrica, desmaios, vômitos, dores nas extremidades, paralisias, hiperventilação, queixas visuais, síndrome do intestino irritável, anorexia, bulimia, isolamento, tentativas de suicídio, irritabilidade, agressividade, ansiedade, perda de memória, histeria, depressão, pânico, relatos de medo, resistência em ir à escola, mau rendimento escolar e atos deliberados de autoagressão (BANDEIRA E HUTZ, 2011, p. 56).

Ela procurou a escola, pediu reunião com a direção, relatou o que estava acontecendo; no entanto, apesar das promessas de solução da escola, nada mudou. Ela descobriu que

⁷ Por motivos éticos, os nomes de todas as crianças que aparecem nestas narrativas foram modificados, a fim de preservar suas identidades.

alguns agressores eram filhos de empresários ricos e influentes na cidade. Ângelo acabou desenvolvendo um quadro sério de fobia escolar. Abandonou a escola por um ano e meio, durante os quais a mãe buscava material com os conteúdos disciplinares na escola e ele estudava em casa comigo. Percebi que alguns conteúdos não estavam apropriados para a idade dele, motivo pelo qual apresentava tanta dificuldade e isso associado ao bullying que sofria acabou gerando um desgaste emocional tão sério para aquela criança que ele acabou adoecendo. Acompanhei a luta que foi para Ângelo se reequilibrar, voltar a acreditar em si mesmo e retornar a uma nova escola. Uma história forte que, sem dúvida, deixou cicatrizes naquele menino tão sensível e carinhoso, que teve de lutar muito para superar aquele episódio que envolveu tanta injustiça e foi tão doloroso para ele. Hoje já é um homem e tornou-se um defensor público.

III

Kauã era carinhoso e alegre. Uma criança linda! Cursava o primeiro ano do Fundamental. Tinha apenas sete anos recém completados, quando foi meu aluno em uma escola pública da periferia da cidade, ocasião em que substituí sua professora que se recuperava de uma cirurgia. Era uma criança extremamente esperta e inteligente, gostava de desenhar e contar casos, mas mudava completamente, tornando-se choroso e irritadiço quando o assunto era estudar. Chamou-me atenção a forma como ele reagiu quando comecei a escrever na lousa e pedi que a turma copiasse. Kauã começou a chorar muito. Os coleguinhas me disseram que ele estava assim, porque não conseguia copiar do quadro, já que não sabia ler e escrever ainda e tinha medo de eu brigar com ele e deixá-lo sem recreio e sem educação física como o fazia a outra professora.

Fui conversar com a coordenadora sobre a criança. Ela simplesmente me disse que o menino era preguiçoso e que era só forçá-lo que ele conseguiria dar conta das atividades de leitura e escrita. O que faltava nele era vontade e limite. Se não me obedecesse, que eu tirasse o recreio e a educação física, momentos dos quais ele mais gostava na escola. Rebatí, afirmando que ele ainda estava em pleno processo de alfabetização, que ainda não atingira a hipótese alfabética como os demais colegas da sala, estando na fase que a antecede, a chamada hipótese silábica, na qual a criança pensa que letras representam sílabas (FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A., 1984) e que forçá-lo a fazer uma atividade para a qual não estava pronto era uma agressão. Falta preparo docente para lidar com alunos que necessitam de atenção especial. Nossa escola, apesar do discurso de inclusão, “ainda

se mostra excludente, como na época de seu surgimento, direcionando-se para poucos, embora tenha a incumbência de receber a todos” (MORAES ET AL., 2012, p. 17).

Naquele dia, esperei o término da aula e fui conversar com a mãe da criança. Ela me disse que ele a preocupava muito, porque ainda não sabia ler e escrever com sete anos e que só fazia cópias, traçando mal as letras. E, em seguida, fez aquilo que os pais jamais devem fazer: chamou Kauã e o irmãozinho mais novo dele, que devia ter uns quatro anos e estudava na escola também. Apontou para o menorzinho e disse, olhando para o mais velho: “Tá vendo seu irmão, Kauã! Você não é igual a ele, ele é muito inteligente, muito esperto. É bem mais novo que você e já reconhece as letras, não erra nenhuma! Ele, sim, é inteligente! O que eu faço com você, hein, menino?” Kauã olhou para o chão, tentando disfarçar a vergonha e a tristeza que aquela comparação cruel causou. Aquela criança não encontrava nem na escola e muito menos na família o apoio e compreensão que precisava. Na época, eu já cursava Psicopedagogia e orientei a mãe a procurar um médico oftalmologista, já que a dificuldade de copiar as lições do quadro podia estar surgindo de algum problema na visão. Dias depois, ela estava muito assustada e me disse que tinha levado a criança ao oftalmologista e que este o encaminhara ao neurologista que já estava investigando Kauã quanto à possibilidade de um quadro de transtorno de déficit de atenção. Percebi que, agora, ela começava a olhar as dificuldades de aprendizagem do filho com outros olhos; havia agora, em sua fala, um misto de preocupação e arrependimento... Uma semana depois, a professora dele retornou e eu não mais o vi, no entanto aquela cena ficou marcada em minha memória, nunca mais esqueci a tristeza profunda estampada naqueles olhinhos e isso me leva a pensar em quantos Kauãs existem nas escolas, incompreendidos e deixados de lado, que vão avançando nos anos escolares até que, as repetidas reprovações os expulsam desse espaço que deveria ser o primeiro a acolhê-los

IV

Quando a mãe de André entrou em contato comigo, disse que o filho precisava muito de apoio escolar. Ele estava no quinto ano de um colégio particular bastante tradicional da cidade. Marcamos, então, uma primeira aula e pedi que ele trouxesse todos os cadernos e livros. Logo no primeiro encontro, deu para notar que estava diante de uma criança encantadora. Ele tinha onze anos, cabelos da cor do sol, sorriso largo e acolhedor. Verifiquei os cadernos, as provas, o boletim. Tudo perfeito! Excelentes notas, comportamento exemplar. Então, onde estava o problema?

Entrei em contato com a mãe e perguntei o porquê da necessidade de aulas de reforço, uma vez que ele tinha notas tão boas, cadernos em dia, completos e dominava com facilidade os conteúdos. Sua resposta me deixou perplexa: “Meu filho tira oito, nove em tudo, mas EU QUERO que ele passe a tirar dez e é para isso que vou pagar as aulas de reforço com você.” Senti um misto de aversão e pena - aversão pela mãe extremamente disciplinadora e rígida e pena daquela criança submetida a tudo aquilo!

Pais e professores afetuosos e mediatizadores investem tempo nas necessidades de desenvolvimento dos seus filhos e dos seus estudantes; no extremo oposto, pais ou professores controladores exercem poderes disciplinadores arbitrários. Não é a afetividade nem a disciplina sozinhas que determinam o comportamento dos filhos ou dos estudantes, mas sim a sua combinação dialética; quer a afetividade sem disciplina, quer a disciplina sem afetividade, ambas têm efeitos negativos no desenvolvimento dos seres inexperientes (FONSECA, 2015, p. 108).

Continuei as aulas com André. Era um grande prazer estar com ele. Menino extremamente educado e simpático. Porém, seus olhos revelavam certa melancolia, a tristeza de sentir-se abafado pelo desejo da mãe de que ele fosse sempre o melhor, o primeiro da turma, o mais inteligente, o proibido de errar. Isso o incomodava demais, conforme me confidenciou certa vez. Então, eu procurava tornar nossas aulas sempre o mais leve possível, trabalhando os conteúdos de forma bastante lúdica, através da arte.

No final do ano, na nossa última aula, André pediu para que eu o aceitasse novamente como aluno no ano seguinte. “Eu quero muito continuar nossas aulas, porque aqui, com você, eu tenho paz, porque fico longe da minha mãe!” Sua história me faz refletir sobre as atitudes competitivas e rígidas que alguns pais desenvolvem na educação escolar de seus filhos. André ficou comigo por mais quatro anos. Hoje, ele trabalha na pesquisa da primeira vacina brasileira contra a covid-19. Muito orgulho dele!

V

Lucas foi meu aluno em um projeto de assistência e promoção social de uma instituição religiosa da cidade, onde eu era a responsável pelas aulas de reforço escolar oferecidas às crianças. Ele contava dez anos de idade, era o caçula de sete irmãos. Tinha uma família muito bonita, mas muito sofrida. A mãe assumiu sozinha a criação dos filhos, já que o pai era totalmente ausente, muito agressivo e usuário de drogas pesadas. Quando conheci Lucas, ele tinha acabado de perder, de forma trágica, o irmão mais velho, por quem nutria um amor muito grande.

Percebi, logo nas primeiras aulas, sua grande dificuldade em leitura, escrita e cálculo. Apesar de estar matriculado no quarto ano do Fundamental, Lucas ainda estava em pleno processo de alfabetização, com escrita silábico-alfabética (escrevia, por exemplo, DUCA em vez de EDUCADO ou OBTI em vez de OBEDIENTE). Sua mãe me contou que, por conta da dificuldade de aprender, ele sofria muito na escola e em casa. Na escola, os colegas o ridicularizavam por causa de seus erros e, em casa, os irmãos também riam dele, chamando-o de burro e ninguém tinha paciência para ajudá-lo com os deveres de casa. Ela não tinha condição de fazê-lo, pois era analfabeta.

Durante minhas aulas, ele era participativo e atento, nunca se recusou a fazer nada. E o que mais me chamava a atenção naquela criança tão sofrida era sua vontade de aprender, a despeito das dificuldades que enfrentava. Ele gostava das aulas, sentia-se importante e feliz quando conseguia progredir em algum conteúdo. Conversei com a mãe e me ofereci para atendê-lo na clínica, a fim de entender melhor o caso, através de uma avaliação psicopedagógica.

No dia marcado, recebi Lucas e perguntei se ele sabia por que estava ali. Ele respondeu que tinha ido estudar, aprender. Expliquei que não teríamos aula de reforço ali e, sim, investigaríamos as causas de suas dificuldades na escola. Ele deu um sorriso e me abraçou. Durante as sessões, nas quais ele ia com prazer, foi me contando todas as humilhações pelas quais já tinha passado na escola e em casa e como aquilo o deixava extremamente triste, sentindo-se incapaz. Consegui realizar com ele apenas cinco sessões, pois infelizmente, veio o período de pandemia do covid-19, obrigando-me a suspender a avaliação por conta da necessidade de isolamento social. No entanto, essas cinco sessões, foram suficientes para constatar que Lucas apresentava um ritmo de desenvolvimento do raciocínio mais lento do que a média, mas que, através de um processo de intervenção, poderia avançar.

Utilizei alguns instrumentos de investigação: a anamnese com a mãe, a fim de colher dados de Lucas; a entrevista operativa centrada na aprendizagem (EOCA), que é uma entrevista realizada somente com o sujeito investigado e que objetiva a detecção de sintomas e o levantamento de “hipóteses sobre as causas atuais (a-históricas) ou patogênicas das quais emergem esses sintomas” (VISCA, 2010, p. 96). Investigam-se os vínculos que o sujeito possui com os objetos e os conteúdos escolares, observam-se suas defesas, condutas evitativas, o modo como enfrenta novos desafios e investigamos o modelo de aprendizagem deste sujeito (SAMPAIO, 2014). Realizamos também técnicas de desenho e escrita, através das quais investigam-se “os vínculos que o sujeito pode estabelecer com três grandes domínios: o escolar, o familiar e consigo mesmo” (SAMPAIO,

2014, p. 99), ou seja, três aspectos importantes do vínculo de aprendizagem. Mas, foi a aplicação das provas operatórias piagetianas que permitiu perceber em que nível estava o desenvolvimento do raciocínio lógico de Lucas. As provas revelaram que ele estava em um nível de desenvolvimento do pensamento no qual ainda não havia estruturas cognitivas maduras que lhe permitissem a assimilação/acomodação da maior parte dos conteúdos escolares aos quais era submetido. O processo de intervenção com ele seria um trabalho de paciência e perseverança, a fim de ajudá-lo a avançar cognitivamente. Inesperadamente, o projeto com o menino foi interrompido pela pandemia. Infelizmente, perdi o contato da mãe, mas não perdi a esperança de, um dia, poder retomar o trabalho com ele.

VI

William era o nome dele. Era filho único de um casal que vinha atravessando um período difícil de crise financeira e conjugal. Tinha dez anos e cursava o quinto ano do Fundamental. Era bolsista parcial em um colégio tradicional. Quando a mãe me procurou em outubro daquele ano, sua situação na escola estava bastante complicada. Ela relatou que era constantemente chamada pela coordenação pedagógica devido a problemas de mau comportamento que o filho vinha apresentando e que ele estava em via de perder sua bolsa de estudos, pois, segundo a coordenadora, a reprovação era muito provável; mas, esforçando-se, ainda teria a chance, apesar de remota, de recuperar as notas e ser aprovado.

Aceitei o desafio. Foram dias de muito trabalho, muitas aulas, inclusive aos finais de semana, pois o tempo que tínhamos era muito reduzido até os exames finais. Não foi fácil no começo, pois ele mostrava-se agitado demais e desinteressado. Entre uma aula e outra, William ia se queixando da falta que sentia da presença dos pais. O pai era motoboy desempregado e a mãe, secretária. Apesar de ter apenas dez anos, ficava o dia todo sozinho. Relatou que, quando os pais chegavam à noite, não tinham paciência de estudar com ele e ficavam só brigando, exigindo isso e aquilo. Fui percebendo que era uma criança emocionalmente muito carente. A ausência dos pais impacta a vida das crianças e, “independentemente do motivo alegado, essa ausência proporciona dificuldades para a aprendizagem do aluno” (PAULINO, 2020, p. 63).

Mas, com o correr dos dias, o quadro inicial foi, para meu espanto, mudando radicalmente. Como as aulas de reforço eram dadas na minha casa, ele foi se afeiçoando também à minha mãe, a quem passou chamar de vó. Chegava bem antes do nosso horário,

só para conversar, dizia ele, pois em casa estava se sentindo muito sozinho. Nos dias que não tínhamos encontro, telefonava-me para mostrar como o canarinho dele estava cantando bonito naquele dia ou só para me contar como tinha sido seu dia na escola. Fomos criando um laço de carinho e amizade.

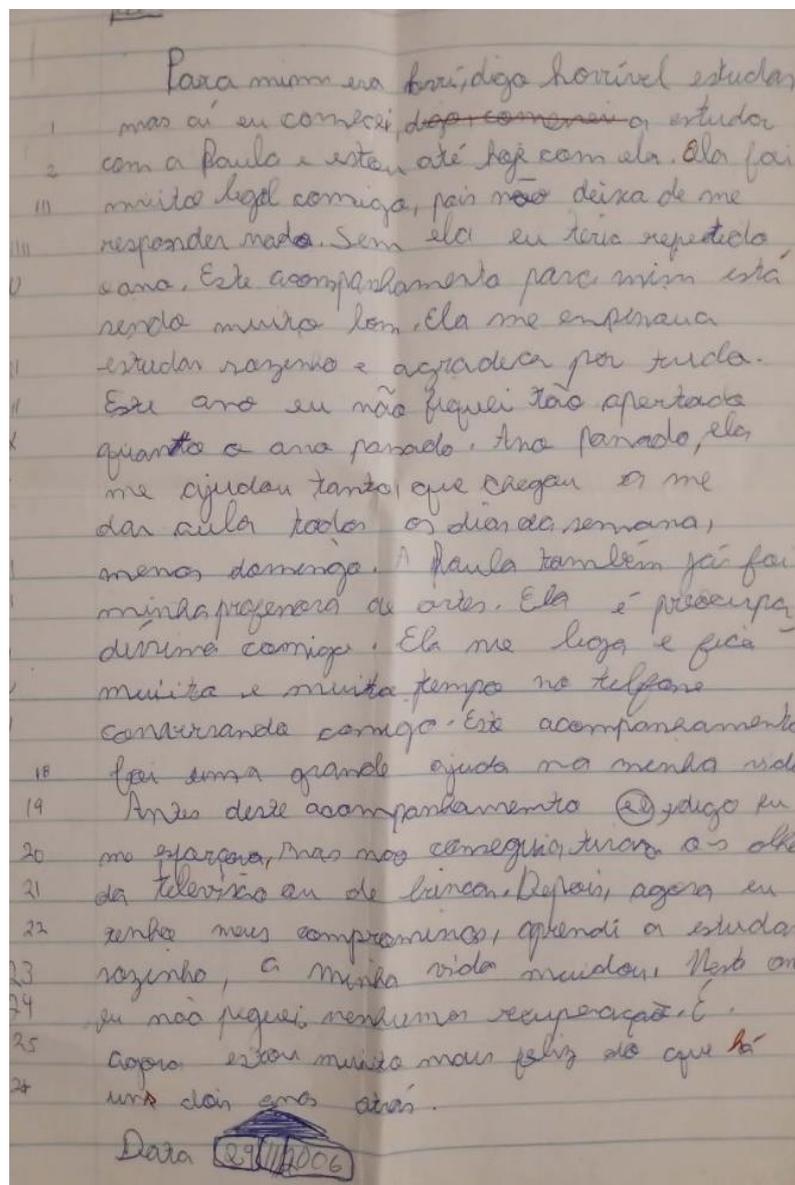
Com muita paciência, fui (re)organizando, junto com ele, seu material escolar. Cadernos e livros incompletos, sujos e sem capa, lápis sem ponta, ausência de borracha e apontador; tudo, aos poucos, foi sendo reorganizado. Com o tempo, ele foi retomando o prazer de estudar e de lidar com o material da escola. Suas atividades avaliativas, que antes eram todas “sangradas de vermelho”, foram se tornando “azuis” devagar. A mãe me ligou para contar que a coordenadora tinha dito a ela que o comportamento de William tinha melhorado muito, mas que a chance de ser aprovado era muito remota, pois ele precisava de muitos pontos ainda. Conversei com ele e intensificamos os estudos. Falou-me que tinha ido até uma igreja local e feito uma promessa para São Judas Tadeu, pedindo ajuda. *“É, professora, o negócio agora é rezar e estudar e torcer pra tudo dar certo!”* Olhei para ele e não pude deixar de ver a verdadeira metamorfose que ocorrera entre aquela criança calma e dedicada ali a minha frente e aquele menino agitado, irreverente e desinteressado que eu tinha recebido pela primeira vez há quase dois meses, menino levado que me fazia interromper a aula algumas vezes, a fim de tirá-lo de debaixo da mesa ou ter de ser severa, cobrando atividades que eu passava e que não eram feitas.

Após muito trabalho (e a ajudinha de São Judas Tadeu, que, mais tarde, vim saber ser o padroeiro das causas impossíveis!), vieram os exames finais e aguardamos ansiosos o resultado. Lembro como se fosse hoje: minha campainha tocou e, quando abri a porta, fui surpreendida por um sorriso lindo acompanhado de um maravilhoso buquê de rosas cor de rosa. William, chorando, contou que tínhamos conseguido! Mas o que mais me marcou mesmo foi sua resposta, quando eu perguntei para ele como tinha sido capaz de mudar tanto em tão pouco tempo. Falei que estava surpresa como ele tinha dado um giro tão grande no comportamento e nas notas. William olhou bem fundo nos meus olhos e disparou esta: “Sabe, eu mudei porque não preciso mais errar, tirar notas baixas e ser desobediente na escola. Agora, meu pai e minha mãe ligam pra mim, ficam preocupados comigo e agora eu tenho você!” Agora, ele tinha a segurança e o conforto de se sentir acolhido, alvo de atenção e carinho, situação que nos remete a Fonseca (2015), quando o psicopedagogo ressalta que

as interações entre pais e filhos (ou entre professores e estudantes) não podem ser baseadas em simples comandos, controles, ameaças ou castigos, elas têm que ser mais centradas em reciprocidade emocional, em

compartilhar experiências, em proporcionar segurança e conforto, em estabelecer limites razoáveis de conduta, em dar suporte às tentativas de resolução dos problemas que se deparam à criança e ao jovem (FONSECA, 2015, p. 109).

William continuou comigo por mais quatro anos. Não mais ficou em recuperação. No final do ano seguinte, quando foi aprovado, escreveu uma cartinha para mim que guardo até hoje, linda, expressando a felicidade de ser aprovado sem a famigerada recuperação. Quando entrou no Ensino Médio, foi-se deixando uma lembrança muito querida no meu coração. Há pouco tempo, reencontrei-o, hoje é educador físico e ama o que faz.



Carta de William

VII

A primeira vez que vi Pedro, ele estava no meio do pátio do colégio onde eu tinha começado a trabalhar naqueles dias, engalfinhado com outro aluno, em uma briga feroz que duas funcionárias tentavam, inutilmente, apartar. Chamou-me a atenção a beleza daquela criança, que estava tão enfurecida naquele momento. Depois desse primeiro encontro, sempre o via, andando pelos corredores do colégio, solitariamente, na hora das aulas ou envolvido em alguma briga no recreio.

Como tinha sido contratada pela prefeitura como professora eventual (aquela que substitui o professor titular quando ele falta), cheguei à escola uma tarde e fui informada de que substituiria, naquela semana, uma das professoras do quarto ano. E quando entrei na sala, lá estava ele, todo senhor de si, observando-me com um olhar desafiador e curioso ao mesmo tempo. Assim que comecei a aula, dei umas atividades que ele se recusou a fazer. Pediu para ir ao banheiro e não voltou mais. Fui atrás dele, trouxe-o de volta para a sala e, quando me distraí um pouco, fugiu novamente. Isso se repetiu por dois dias. Procurei a diretora e ela me informou que Pedro, apesar de contar dez anos, não tinha conseguido aprender a ler, escrever e fazer contas. Que eu o deixasse de lado. As professoras e o equipe gestora já o consideravam um caso perdido. Como não podia ser retido até o quarto ano, isso, com certeza, aconteceria no ano seguinte quando fosse para o quinto. “Aí será problema da outra diretora, a da manhã”, disse ela.

Era por isso que sempre o via perambulando pelos corredores no horário de aula. Ele fugia da vergonha e da incapacidade que sentia cada vez que, na frente dos colegas que debochavam dele, não conseguia ler nem escrever. Lembro que ele só participou da minha aula nos dois últimos dias, quando deixei de lado a escrita e a leitura e contei histórias, histórias de fadas, de um mundo bem distante deste nosso, tão duro e ressecado. Os olhos do Pedro brilhavam, ele sorria ou se entristecia com o rolar da narrativa, vivendo-a com muita intensidade. Diria que ouvia as histórias como quem toma um elixir que o distanciava de uma vida tão dura, capaz de impor a uma criança de apenas sete anos a cena do pai suicidando-se na frente dos filhos, a falta de comida e carinho em casa, a violência do bairro em que vivia, arrastando os irmãos mais velhos para o tráfico e a convivência com os constantes programas sexuais que a mãe passou a fazer dentro da própria casa, a despeito da presença das crianças, a fim de manter o vício. Aliás, mais tarde, descobri ser este o motivo pelo qual Pedro estava brigando naquela primeira vez que o vi. O outro menino debochou da situação de sua mãe e ele, sem pensar duas vezes, saiu em defesa dela.

Quantos Pedros não existem dentro de nossas escolas, carregando um fardo tão pesado como o daquela criança tão linda, de traços tão delicados, dos quais a vida já estava se encarregando de adensar, cujos problemas iam muito, muito além da dificuldade para alfabetizar-se. Pedro foi um aluno que passou por mim muito rápido, mas deixou uma lembrança muito forte que o tempo, com certeza, não vai apagar. Estes dias, cerca de 7 anos sem ter notícias dele, fiquei sabendo que já está prestes a completar 18 anos, abandonou há muito a escola, não conseguiu aprender a ler e escrever e anda vagando pelo bairro, exatamente como fazia pelos cantos da escola, só que agora, a serviço do tráfico de drogas...

VIII

Conheci João na clínica psicopedagógica. Tinha nove anos e estava matriculado no quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública. Foi encaminhado para avaliação psicopedagógica por sua mãe, que apresentou como queixa principal desatenção e dificuldade para copiar. Quando cheguei naquele dia, ele já estava aguardando com a mãe na sala de espera. Olhou-me com cara de poucos amigos, balbuciando um palavrão. Mas, naquele dia, eu conversaria somente com a mãe, a fim de fazer a anamnese; então, ele ficou aguardando-a do lado de fora, junto com a secretária, fato que o deixou mais irritado.

Uma vez a sós comigo, ela relatou que teve uma gravidez muito tumultuada, duas ameaças de aborto e teve que trabalhar muito. João era filho único. De acordo com a mãe, o pai era muito ausente, trabalhava o dia todo e não tinha muita paciência com o filho. Batia e punha a criança de castigo devido às notas baixas e ao mau comportamento. De acordo com os pareceres médico, psicológico e fonoaudiológico entregues pela mãe, João tinha epilepsia de ausência, Transtorno de déficit de atenção (TDAH) do tipo desatento, Transtorno de Oposição Desafiadora (TOD) e Déficit de Processamento auditivo (DPA). Fazia acompanhamento com os profissionais citados e tomava medicação controlada. Tinha quatro graus de miopia com apenas nove anos. De acordo com sua mãe, em casa, eram constantes os episódios de ira e automutilação. Tinha problemas na escola devido à dificuldade para ler, escrever e fazer contas. Seus cadernos estavam praticamente em branco. Apresentava muitas dificuldades sociais, principalmente na escola.

Marcamos para a semana seguinte a primeira sessão com o João. Confesso que fiquei apreensiva com os relatos da mãe e levei o caso às minhas supervisoras. Elas também

ficaram preocupadas, recomendando-me muito cuidado, que eu retirasse da sala todos os objetos pontiagudos, como tesouras e palitos de madeira que eram utilizados para as atividades artísticas com as crianças. Mas, uma grata surpresa me aguardava, pois, assim que se afastou da mãe, a criança sofreu uma mudança brusca no comportamento.

Entrou alegre e curioso na sala de atendimento. Abriu e explorou bem os materiais, preferindo os jogos e atividades de desenho, evitando visivelmente não só os materiais escolares, mas também de falar sobre a escola. Ele só aceitou fazer desenhos que não tivessem nenhuma ligação com a escola. No seu primeiro desenho, pedi que fizesse uma pessoa. Desenhou o Capitão Gancho⁸ preso na barriga de um jacaré. Disse-me que ele estava muito sozinho e triste. Perguntei por que o pirata estava tão triste. Respondeu: *“Porque ninguém sabe o que ele está sofrendo. Mas eu sei. Ninguém gosta dele.”* No segundo desenho, “Minha festa de aniversário”, mais uma vez, falou em tristeza e solidão. Desenhou um menino totalmente sozinho em frente ao bolo. Falou-me que o menino estava fazendo 10 anos. Ninguém quis ir à sua festa, pois ninguém gostava dele. Ganhou só um presente do qual não gostou. Pedi que desenhasse sua família. Fez seu pai grande, sua mãe pequena e ele menor ainda; estavam bem distantes uns dos outros. Fez um desenho a respeito do que mais gostava de fazer: desenhou um robô. Contou que brincar com robôs era sua brincadeira favorita.

João mostrou-se uma criança muito solitária. Na escola, era vítima de bullying, principalmente na educação física; tinha um amigo só. Em casa, brincava sozinho o tempo todo. Sua convivência era basicamente com a mãe, que o superprotegia. Apesar de o filho ter, conforme pude constatar, boa coordenação motora global, fina e viso-motora, sendo hábil e preciso em atividades que exigiam movimento de pinça, uso da tesoura, régua, lápis e apontador, além de saber abotoar/desabotoar roupas e amarrar cadarços muito bem, era a mãe quem o vestia e calçava, inclusive escolhendo suas roupas. Ela evitava que ele brincasse com outras crianças, para não se sujar. Sua convivência social na escola não era saudável e ele ainda faltava muito as aulas. De acordo Piaget (1973;1932), o ser humano é um ser social por natureza e a vida social é de vital importância para a criança, apresentando estreita relação com sua evolução intelectual.

Ao longo das quatorze sessões, eu convivía com uma criança muito tranquila, muito obediente, que ia aos encontros com prazer, mas que, assim que eu abria a porta do consultório, mudava completamente na presença da mãe. Os testes foram revelando que ele apresentava muita dificuldade nas atividades de consciência fonológica, principalmente

⁸ Personagem de ficção do livro infantil Peter Pan.

em consciência de rima e sílaba. Confundia número de letras com número de sílabas. Apresentava leitura fragmentada, dificuldade para interpretar e produzir textos, mesmo muito pequenos. Tinha também dificuldade em realizar cálculos simples de adição e subtração sem o material concreto. Demonstrou ter atingido o nível de escrita alfabética, encontrando-se em processo de alfabetização, o mesmo ocorrendo com relação à alfabetização matemática.

A aplicação das provas operatórias⁹ de Piaget demonstrou que João ainda estava em processo de construção de estruturas cognitivas que, somente quando maduras, permitiriam que ele aprendesse os conteúdos que a escola impunha naquele momento. E, diante da cobrança da escola e dos pais, acabou desenvolvendo uma grande aversão a tudo o que envolvesse atividades de lecto-escrita e cálculo, não conseguindo manter o interesse e atenção exigidos. Foram raras as vezes nas quais aceitou conversar sobre o contexto escolar e, mesmo assim, rapidamente, pois, em questão de minutos, desviava o assunto para outros interesses. Sua aprendizagem era mais mecânica, ou seja, baseada na memorização. Segundo a mãe, nas semanas de prova, a criança não dormia, tinha pesadelos, urinava na cama e perdia o apetite.

Após o período de avaliação, avisei a mãe que daria a devolutiva¹⁰, informando aos pais os resultados da avaliação. Pedi que o pai viesse, porque a presença dele seria muito importante. No dia marcado, o nervosismo do pai era visível. Ele esfregava as mãos, balançava as pernas e esfregava repetidamente o rosto. A mãe me confidenciou que foi muito difícil convencê-lo a ir. Ele estava com muito medo do que iria ouvir. Quando entrou na sala, o pai olhou para mim e disparou, esfregando as mãos: “Meu filho é retardado? Pode falar, ele é retardado, não é?” Vi seu rosto se desanuviar, o nervosismo ceder lugar à tranquilidade, quando fui contando que ele não tinha retardo nenhum, ele era uma criança muito inteligente, grande estrategista, muito capaz. Ele estava com tantas dificuldades na escola, porque, dentro da perspectiva psicopedagógica, segundo os testes, ainda não apresentava recursos cognitivos para dar conta dos conteúdos exigidos no quarto ano. Dessa forma, ele não conseguia acomodar os conteúdos, recorrendo à memorização de muitos deles que, logo depois da prova, eram esquecidos, revelando uma aprendizagem totalmente fadada ao insucesso (WADSWORTH,1993). Mas, com o processo de intervenção adequado, tinha toda a possibilidade para avançar e superar suas

⁹ “Situações de experimentação” que dão um bom direcionamento do nível de raciocínio lógico do sujeito avaliado (MACEDO, 1994, p.159).

¹⁰ Devolutiva ou devolução psicopedagógica “é uma comunicação verbal, feita aos pais e ao paciente, dos resultados obtidos por meio de uma investigação que se utilizou do diagnóstico para obter resultados” (SAMPAIO, 2014, p. 157).

dificuldades. O caso de João me marcou bastante. Foi o tema do trabalho de conclusão de curso da minha especialização e de um artigo científico publicado pela *Revista Psicopedagogia* da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp).

IX

Esta não é a história de uma criança, mas de um grupo de crianças de duas turmas com as quais trabalhei durante o segundo semestre letivo de 2022, ao retornar à prática pedagógica presencial, após o período de fechamento das escolas imposto pela pandemia do covid-19. Retomei a docência no segundo semestre, em uma escola particular que oferece do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, substituindo a professora que estava à frente das turmas. Lecionei no 1º e 2º anos, para crianças de 6 a 8 anos, dando as disciplinas Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes. Outra pedagoga lecionava Português e Literatura. Trabalhávamos em parceria nessas duas turmas.

Esse retorno descortinou uma realidade na qual eram evidentes as dificuldades cognitivas¹¹ e a fragilidade da socialização das crianças após dois anos de afastamento do contexto presencial escolar. Elas retornaram apresentando defasagens e dificuldades de aprendizagem e motoras, muita carência afetiva, falta de autonomia e iniciativa, dificuldade de concentração, irritabilidade, agressividade, dificuldade de ouvir o outro e de esperar sua vez. A outra professora relatou que, no primeiro semestre, houve necessidade de parar o conteúdo e trabalhar a socialização, uma vez que as dificuldades nessa área eram muito grandes, as brigas e a indisciplina eram constantes. Também foi necessário intensificar atividades de psicomotricidade, pois muitos nem sequer sabiam segurar o lápis, usar tesoura, apontador, abrir potes ou garrafas e nem colocar um casaco sozinhos, já que, durante o período de isolamento social e ensino remoto, normalmente eram os adultos ou as crianças mais velhas da casa que faziam isso por eles. Houve também o fato de algumas crianças do 1º ano nunca terem pisado em uma escola, já que a Educação Infantil teve de ser cursada online devido à situação de pandemia, fato que agravou a questão da dificuldade de adaptação delas à escola.

¹¹O termo cognitivo ou cognição refere-se às habilidades mentais superiores que fazem parte do desenvolvimento intelectual, como aprendizagem, o raciocínio, a linguagem, a percepção, a memória, o julgamento moral, a resolução de problemas, a criatividade, a produção de planos e estratégias entre outras (PAPALIA ET. AL., 2006; FONSECA, 2015).

Quando assumi as turmas no segundo semestre, apesar dos avanços que apresentaram em relação ao primeiro, quase todas as crianças ainda manifestavam déficits nas áreas intelectual, afetiva, social e motora. Percebi, principalmente nos conteúdos de Matemática, que apresentavam uma dificuldade enorme de assimilá-los e essa dificuldade, muitas vezes, levava algumas a crises de choro e irritabilidade. E as poucas crianças que davam conta do conteúdo não tinham paciência e ficavam irritadas com os coleguinhas que não conseguiam e demoravam para terminar as atividades. Conversando com vários colegas de magistério que atuam em diversas escolas públicas e privadas, eles relataram que enfrentavam os mesmos problemas com os quais me deparei ao retomar a prática presencial com as crianças. As dificuldades de convivência social e de aprendizagem marcaram esse retorno, obrigando-nos a rever o conteúdo, rever nossa prática, intensificando o trabalho de estimulação à socialização, um processo complexo interrompido pela pandemia de covid-19. Piaget (1932) revelou que a interação social simétrica criança/criança é de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual. A necessidade de isolamento social imposta pela situação de pandemia impactou essa relação, pois muitas crianças são filhos únicos e a convivência foi, durante muito tempo, basicamente com adultos, numa relação assimétrica que reforça a heteronomia e não a autonomia (ibidem). A evolução das estruturas cognitivas foi impactada por essa privação social, afetiva e motora, revelando com isso a inter-relação dessas áreas, uma vez que são partes distintas, mas que se interpenetram, formando um todo, propiciando o desenvolvimento do indivíduo (LA TAILLE, 2016).

Dessa forma, reconhecendo a singularidade deste ano de retomada, procurei não exigir muito das crianças, buscando trabalhar as quatro áreas (intelectual, afetiva, motora e social) de forma conjunta. Nas duas turmas, mais especificamente no 1º ano, onde a situação do convívio social estava bastante complicada, procurei exercitar habilidades sociais, através de um “combinado” com eles, no qual realçava a necessidade e a importância de pedir desculpas, pedir licença, esperar sua vez para falar, saber ouvir o outro, procurar resolver os conflitos conversando e não agredindo física e verbalmente o colega, falar baixo e se oferecer para ajudar o outro quando houvesse necessidade. Com relação a este último item, foi muito lindo ver como eles acolheram com empolgação a ideia de ajudar o colega que ainda não tinha terminado a tarefa ao invés de expressar enfado e mau humor. Quando um deles terminava a atividade primeiro, oferecia-se para ajudar quem precisava, levantando o dedinho e dizendo: *Já terminei, alguém precisa de ajuda?* Aos poucos, foram desenvolvendo o espírito de cooperação, oferecendo-se também para ajudar, com prazer, as outras crianças a procurar páginas do livro (vários tinham muita dificuldade para isso) e

até para ensiná-los a se vestir (alguns não sabiam colocar ou retirar seus agasalhos sozinhos, pois, em casa, tinham quem fizesse isso por eles). A colaboração das crianças entre si é ressaltada por Piaget (1998) como um elemento importante do processo de construção da socialização e “indispensável para a elaboração da razão” (ibidem, p. 140).

Nas duas turmas, as crianças sempre pediam para sentarem juntas, unindo as carteiras. Gostavam muito de lanchar juntos, de fazer atividades em pequenos grupos, redescobrimo o prazer da retomada da sociabilidade dentro da escola. Nesses momentos, da minha mesa, eu os observava, tão felizes... riam, brincavam, entreajudavam-se, revelando um contentamento enorme com aquela proximidade da qual foram privados durante tanto tempo. Sempre comentavam como o retorno em outubro de 2021, no modo híbrido, tinha sido ruim, pois, não podia haver contato físico entre eles, nem compartilhamento de material escolar e alimento, tinham de usar máscara e o espaço entre as carteiras era de 2 metros. Uma das meninas do 2º ano, quando a turma lembrava dessa fase do retorno presencial, comentou: *“Muito estranho, tia! Nem parecia escola!”*.

Tanto no 1º quanto no 2º ano, houve também a necessidade de trabalhar a limpeza e organização da sala de aula, estimulando-os a limpar o que sujavam e organizar o que foi desorganizado. No 2º ano, fiz um projeto de teatro com eles durante algumas aulas de artes e o resultado foi muito positivo. A ideia surgiu depois de um passeio da escola ao Museu Ferroviário, onde assistiram a uma peça. As crianças ficaram encantadas. Muitas nunca tinham ido ao teatro. Quanto à importância do teatro como ferramenta pedagógica, Gomes e Aquino (2019) apontam que

as práticas do teatro penetrariam a escola almejando os seguintes fins: como ferramenta de trabalho que aliciaria o interesse do aluno para os conteúdos de diferentes disciplinas; como ferramenta de aperfeiçoamento da comunicação e do desenvolvimento cultural do indivíduo, bem como de suas capacidades pessoais e de convívio social; e, por fim, dada a sua capacidade de incitar no indivíduo a atitude de exteriorizar seus distúrbios emocionais, o teatro também estaria à mercê de ajustar a criança em desequilíbrio social, moral e/ou psicológico (GOMES E AQUINO, 2019, s/p).

Dividi a turma em quatro grupos e dei autonomia total para que escolhessem os temas das peças que iriam apresentar. Logo, surgiram muitos conflitos, muitos desentendimentos. Observei que, para alguns - normalmente, crianças não acostumadas a ouvir “não” - foi difícil ter de renunciar aos próprios interesses em favor do grupo; contudo, no final, deu tudo certo e as crianças brilharam e ficaram muito orgulhosas de si. Atividades que exigem que as crianças saiam de seu egocentrismo e centração são muito importantes nessa fase do desenvolvimento, porque contribuem para sua evolução sócio-moral e intelectual, dando

base ao surgimento da autonomia, permitindo à criança avançar (PIAGET, 1998). No final do ano letivo, observamos avanços tanto cognitivos quanto sociais nas crianças das duas turmas, no entanto temos plena consciência de que a reparação dos déficits causados pela pandemia nos estudantes não se resolverá em um ano somente, mas demandará alguns anos, exigindo esforço coletivo da escola e da família.

Assim, aliando-se às minhas vivências pessoais e profissionais narradas neste Memorial, esta experiência docente pós-pandemia trouxe elementos relevantes que muito contribuíram para a construção da presente pesquisa de Mestrado, na qual investigo de que forma a suspensão das interações sociais das crianças durante a conjuntura de pandemia de covid-19 impactou a questão da sua aprendizagem. Uma investigação ancorada à situação de pós-pandemia que encontramos no retorno presencial às escolas, buscando ser um empreendimento acadêmico voltado a ajudar na compreensão, portanto, da forma como essa relação foi impactada, gerando as atuais dificuldades e defasagens manifestadas pelas crianças. Um trabalho que se soma a tantos outros que, por todo o país, têm mobilizado profissionais da Educação no interior de suas salas de aula.

Para tanto, busco nos estudos de Jean Piaget o aporte teórico de uma teoria que, baseando-se em um processo central de equilíbrio, explica o processo de construção do conhecimento. Dessa forma, emergiu a seguinte questão de investigação:

Como a interrupção no processo de socialização impactou o processo de aprendizagem das crianças durante a pandemia de covid-19, considerando-se as narrativas delas próprias para tal?

Procurando respondê-la, proponho como objetivo geral:

- Compreender de que forma a interrupção no processo de socialização impactou o processo de aprendizagem das crianças durante a pandemia de covid-19, tomando por foco central a narrativa construída pelas próprias crianças acerca desse processo de interrupção da experiência escolar.

Como objetivos específicos:

- Investigar a relação entre vida social e aprendizagem pela teoria da equilíbrio das estruturas da cognição de Jean Piaget.

- Apurar, através de um mapeamento, como se desenha hoje o campo de pesquisa que se dedica a pesquisar os impactos da pandemia no contexto educacional, principalmente nos aspectos social e cognitivo.

- Pesquisar empiricamente, através da metodologia do grupo focal, de que modo a brusca interrupção no processo de socialização das crianças durante a pandemia de covid-19 impactou seu processo de aprendizagem.

Esta dissertação estrutura-se em cinco capítulos. O primeiro consiste nesta introdução onde apresento meu memorial, no qual narro as principais experiências pessoais e profissionais que alicerçaram a presente investigação. O segundo capítulo trata da exposição da teoria piagetiana das equilibrações sucessivas e sua relação com o processo de construção sociocognitiva da criança. No terceiro capítulo, apresento o mapeamento das publicações científicas a respeito dos impactos da pandemia de covid-19 no ambiente escolar. O quarto refere-se à descrição da pesquisa de campo que realizei com cinco crianças do 5º ano do fundamental, em uma escola pública bastante singular na periferia de Juiz de Fora/MG. Por fim, o quinto capítulo traz as considerações finais deste trabalho de dissertação de Mestrado em Educação.

2 CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIOCOGNITIVA DA CRIANÇA

Cada relação entre indivíduos (mesmo entre dois) os modifica efetivamente.

Jean Piaget¹²

A pandemia de covid-19 afetou todos os contextos da sociedade e a escola não ficou de fora. Hoje, vivenciamos dentro dela, não somente os impactos pedagógicos, mas os impactos de um período no qual as famílias sofreram (e muitas ainda sofrem) o luto doloroso com as perdas mutilantes de pais, mães, irmãos, cônjuges, avós, parentes e amigos próximos, muitas sendo privadas até mesmo do direito de sepultar seus corpos¹³. Uma situação agravada pelo descaso e negacionismo de governantes irresponsáveis ante a gravidade da situação de emergência sanitária, desconsiderando a necessidade de tomada de medidas rápidas e efetivas de enfrentamento ao vírus, desenvolvendo uma mentalidade de desprezo pela vida que produziu, inclusive, um movimento de negação da existência do vírus e posteriormente, quando já contabilizávamos milhares de mortos, um movimento anti-vacina.

A fim de assegurar a aprendizagem dos estudantes, o ambiente escolar sofreu transformações que marcaram profundamente as formas de lidarmos com questões intelectuais, afetivas e sociais, propiciando-nos vivências diferentes de tudo o que tínhamos experienciado até então. E, revivendo algumas dessas experiências, narro, no presente capítulo, algumas situações por que passei durante o ensino remoto emergencial (ERE), bem como no meu retorno ao ensino presencial no pós-pandemia, situações das quais emergiram minhas inquietudes a respeito do processo de socialização das crianças nestes momentos. Buscando construir um diálogo com alguns pesquisadores que analisam as transformações pelas quais a educação passou com a pandemia, descrevo também a forma como minhas inquietudes foram se organizando em um problema de pesquisa no Mestrado. Em um segundo momento, apresento, sob a ótica piagetiana, a relação entre a vida social e o desenvolvimento do conhecimento a partir da teoria das equilíbrazões

¹² PIAGET, 1956, p. 201

¹³ Ao finalizar esta pesquisa em 09/2023, segundo os dados do site Coronavírus Brasil (<https://covid.saude.gov.br>), do Governo Federal, o número de óbitos gira em torno de 700 mil, fora os subnotificados.

sucessivas das estruturas da cognição, na qual busco o suporte teórico para minhas reflexões.

2.1 Os caminhos de uma pesquisa através de um contexto de pandemia e pós-pandemia

Início estas linhas, rememorando uma tarde na qual estava em frente à tela do computador, em uma sala de aula virtual, dando uma aula de matemática para uma turma de 5º ano de um colégio de aplicação que atende a um público bastante diversificado. Passei os olhos e pude observar que a maioria das crianças mantinha a câmera fechada – fato que já vinha chamando a atenção de outros professores. Perguntei se elas não gostariam de abrir as câmeras para nos vermos. Houve um silêncio total, quebrado, após alguns minutos, por um dos meninos que, dentre os 20 alunos da turma, era dos poucos que gostavam de interagir. *“Professora, a gente já tá em outubro e eu nem sei direito como é o rosto e a voz de alguns colegas aqui da turma, porque não abrem a câmera e nem falam nada. Muito ruim! Se fosse lá no colégio, a gente tava conversando, brincando, indo em festas juntos, todo mundo conheceria todo mundo. Não vejo a hora desse negócio de aula pelo computador acabar logo e a gente voltar para o colégio de novo.”*

Depois da sua fala, outras crianças se animaram e foram manifestando suas opiniões, que também eram marcadas pela saudade do convívio com os colegas, com os amigos. Vieram à tona episódios vividos entre eles nos anos anteriores, engraçados uns, delicados outros - como o do dia em que toda a turma deu um abraço coletivo em um coleguinha que estava muito triste pela perda de um irmãozinho. A maior parte daquelas crianças já vinha estudando juntas desde o primeiro ano e fiquei imaginado como aquela interrupção brusca no convívio estava sendo difícil e prejudicial para elas. Muitos ali eram filhos únicos e a escola representa um contexto fundamental – e, para alguns deles, único - para a vivência de experiências com outras crianças, ensejando um desenvolvimento social, afetivo e intelectual saudável.

A necessidade de isolamento social surgiu como parte do enfrentamento a uma doença até então desconhecida, mas perigosa e altamente transmissível, causada pelo vírus Sars-CoV-2 e batizada de Covid-19, resultado da junção das palavras **corona**, **virus** e **disease** e do ano **2019** quando surgiram os primeiros casos (FIOCRUZ, 2020). No Brasil, conforme determinação do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2020), a partir da segunda quinzena de março de 2020, as escolas

fecharam suas portas. No início, imaginamos que seria uma situação que se resolveria em alguns dias; no entanto, os dias foram virando semanas, as semanas virando meses e os meses, anos. Um período de muita incerteza, difícil e longo, pois quanto mais a situação de pandemia avançava e ia se sedimentando, mais a possibilidade de retorno presencial às escolas foi se distanciando.

Da necessidade de retomar a escolarização das crianças, surgiu, no período mais agudo da pandemia, o ERE, recurso que, de certa forma, atendeu aos estudantes com acesso a recursos tecnológicos, mas que acabou esbarrando nas grandes desigualdades sociais brasileiras e deixou à margem um número considerável de estudantes que não têm acesso às tecnologias. Para atendê-los, a solução encontrada pelos educadores foi disponibilizar atividades impressas que eram entregues nas escolas aos pais/responsáveis ou enviadas por serviço de moto entrega.

Levar a sala de aula para um outro espaço completamente diferente do usual, exigindo que reinventássemos nossos saberes pedagógicos e nos apropriássemos de recursos que muitos de nós, professores, estudantes e famílias, desconhecíamos até então, foi uma situação altamente desafiadora. Tentar assegurar um mínimo de aprendizagem para as crianças, convivendo com medo, insegurança, pais estressados (alguns até mesmo abusivos¹⁴), além do desinteresse de estudantes que pouco interagem conosco e entre si, sinalizando um período de relações sociais muito distantes e frias, marcou nossas experiências profissionais no ERE. Mas, era a única possibilidade que tínhamos no momento ante a necessidade de preservarmos nossa segurança e nossas vidas e dela lançamos mão como pudemos, a fim de garantir a aprendizagem de nossos alunos. Estávamos cientes de que haveria perdas que, naquele momento permeado por tantas incertezas e dificuldades, não sabíamos exatamente quais seriam. Vivíamos um momento de muitas perguntas e poucas respostas, um momento bem definido por Saraiva et al (2020) quando afirmam que

a docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias (SARAIVA et al, 2020, p. 17).

¹⁴ Durante o ERE, ocorreram episódios lamentáveis com 3 colegas de escola, episódios envolvendo pais que se comportaram de forma extremamente agressiva, insultando e ameaçando as professoras durante a aula, na frente de todas as crianças que estavam conectadas. Uma das docentes, uma senhora de 57 anos, ficou tão abalada que passou mal e acabou sofrendo um acidente vascular cerebral (AVC) no dia seguinte à agressão, episódio que acabou afastando-a definitivamente do magistério.

Ao encontro dessas reflexões, cabe trazer a contribuição da pesquisadora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Professora Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira, que organizou e publicou, em junho de 2020 - ou seja, logo no início do isolamento social - o primeiro livro no Brasil a respeito do contexto da educação na pandemia de covid-19, intitulado *Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa*. A obra traz o depoimento de 19 professores da Educação Básica, todos membros do grupo de pesquisa coordenado pela Professora Sandra - *Grupo de Pesquisa História e Ensino de História*, vinculado à UEL e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os depoimentos giram em torno das experiências dos docentes no contexto da educação naqueles primeiros meses de isolamento social imposto “pelo vírus que levou a escola para casa” (OLIVEIRA, 2020, p. 8) e representam uma tentativa de entender o que eram os desafios da escolarização naquele momento.

Os textos relatam vivências e preocupações que foram comuns a muitos de nós. Lendo suas páginas, relembremos as angústias e ansiedades que advieram dos planos interrompidos e das mudanças abruptas no cotidiano; da necessidade de adaptação a novas formas de ensinar/aprender; das dificuldades de trabalhar de forma remota com conteúdos que exigiam a mediação física do professor ou que demandam o toque, o cheiro, o estar presente nas expressões faciais e corporais, como nas aulas de artes. São linhas que nos trazem à memória um passado tão próximo ainda, que escancarou dificuldades sociais e educacionais, expondo, fora das paredes materiais da escola, a situação de carência socioeconômica e afetiva de muitos estudantes - situação que sempre esteve presente em nosso exercício docente, já que é muito comum em nossa prática tirarmos, do próprio bolso, recursos para levarmos material escolar, agasalhos e comida ao aluno que vive em situação de extrema vulnerabilidade social (e são muitos!). Há também aquelas crianças/jovens que não precisam de auxílio material, mas são muito carentes de atenção e acolhimento; carentes de uma escuta que, em muitos casos, só têm na escola mesmo, pelo fato de virem de famílias muito desestruturadas emocionalmente.

Ah! Professores! Frente a tantas dificuldades em nossa prática profissional, vamos nos tornando “especialistas” em driblá-las e, durante o isolamento social, não foi diferente, uma vez que ficou evidente a forma como muitos docentes lutaram bravamente para manter o vínculo com os estudantes, seja assegurando a distribuição de alimentação, seja na elaboração de material impresso ou de aulas online, tarefas que nos exigiam horas e horas de muito trabalho. O livro de Oliveira (2020) traz à tona lembranças das muitas dificuldades no processo de aquisição do conhecimento que pulularam ante um método inédito de

ensino em massa, como foi o ERE. Lembranças da angústia que sentíamos ao perceber que muitos estudantes não davam conta das atividades propostas, pois não tinham quem as auxiliasse em casa, devido à baixa escolaridade ou à falta de tempo dos seus pais/responsáveis. E, com o tempo, foram surgindo muitas circunstâncias que nos levaram a refletir sobre a importância da escola no processo de construção do desenvolvimento integral do indivíduo e na essencialidade de enxergá-la como uma importante dimensão da vida social, principalmente diante daquela situação difícil na qual uma ruptura abrupta no convívio com o outro nos estava sendo imposta.

A maior parte dos depoimentos do livro manifestam aquela que era a grande dúvida no campo da educação naquele momento e que se estendeu por um bom tempo: **o que seria da educação após a pandemia?** Provavelmente haveria mudanças, mas quais? O que nos aguardava no retorno presencial? A escola seria reinventada ou permaneceria a mesma instituição baseada nos moldes de 2 séculos atrás? Refletindo sobre esses questionamentos hoje, após o primeiro ano 100% presencial, é possível identificar que a escola, infelizmente, permanece com a mesma estrutura de antes da pandemia, além de carregar os efeitos do período pandêmico, como a defasagem na aprendizagem das crianças e a gritante fragilidade de suas relações sociais (problemas que já existiam antes da pandemia, mas que foram agravados por ela). Importante não esquecer que, para muitos estudantes que não tiveram acesso aos recursos tecnológicos, nem mesmo a interação online foi possível e, com isso, o impacto na socialização deles foi maior ainda.

Para os que tiveram acesso ao ERE, a novidade de ter a sala de aula dentro de suas casas gerou, inicialmente, uma certa euforia pela oportunidade de reverem os colegas e professores; de poderem, numa manifestação de afeto, mostrar prazerosamente seus animaizinhos de estimação, seus familiares, seus brinquedos favoritos e os cômodos de suas casas. Contudo, essa euforia inicial foi, aos poucos e com o passar dos dias, cedendo lugar à saudade que todos sentíamos do contato físico e do espaço escolar material. A interação virtual foi se tornando insuficiente diante de nossas necessidades afetivas e sociais. Em um dos relatos, Todan (2020) corrobora o exposto ao nos narrar que seus

alunos reclamam muito que sentem falta do ambiente escolar, de poder abraçar os amigos, de correr na quadra, de reclamar de acordar cedo para ir à escola. Eles valorizam muito mais a Educação agora que antes, porque ela proporciona-lhes contato humano. Por mais que as aulas estejam funcionando da maneira como estamos fazendo, **o contato presencial para eles mostrou-se essencial** (ibid., p. 101, grifo nosso).

Outra contribuição também relevante para estas reflexões - e que dialoga com tudo o que foi exposto até agora – vem da obra organizada e publicada em 2022 pelas Professoras Doutoradas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Ana Laura Godinho Lima e Valéria Cazetta, intitulada *O ambiente escolar em transformação*. O livro é uma construção coletiva que conta com a participação de pesquisadores de várias áreas ligadas à educação, além do depoimento de discentes do ensino médio da Escola Técnica Estadual do Centro de Estudos e Pesquisas da Administração Municipal (ETEC CEPAM). Os textos, escritos durante o isolamento social, conversam com tudo aquilo que experienciamos, quando os autores expõem suas angústias ante um momento difícil, relatando suas inseguranças, incertezas e ansiedades naquela que foi uma situação totalmente inesperada e inusitada para todos nós.

É um livro que representa, como o da Professora Sandra Oliveira da UEL, uma tentativa de entendermos o que estávamos vivendo naquele momento crítico, fazendo um balanço das perdas e ganhos das experiências inéditas que trouxeram desafios e possibilidades para o contexto da educação. A leitura traz à tona momentos que nos marcaram como a lembrança das câmeras que, com o tempo, foram se fechando e da eleição dos *chats* como o espaço preferido para as interações. Voltam à memória nossos percalços na utilização dos recursos tecnológicos, contratempos muitas vezes solucionados com a ajuda dos próprios estudantes, como ocorreu comigo algumas vezes. Em uma destas situações, estava com muita dificuldade para lidar com uma projeção na plataforma que o colégio utilizava para as aulas e uma aluninha de 10 anos foi me orientando sobre o que deveria fazer e deu certo mesmo! No final, ela, toda sorridente, soltou esta: *Ê ensino remoto! Nele, a gente vira professora da professora!*

Os textos nos relembram da saturação que foi surgindo com o tempo devido ao uso prolongado das telas, tanto em docentes quanto em discentes, gerando fadigas corporais, mentais e emocionas. A saudade do contato físico, da convivência nos corredores, no pátio, nas salas de aula foi crescendo e a função socializadora da escola, evidenciando-se. A socialização, que é produto do meio escolar também - uma vez que este firma-se como um espaço de interação, no qual são criados vínculos e construídas identidades (LIMA et al., 2022) - é definida por Abrantes (2011) como

um processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais (ABRANTES, 2011, p. 135).

A escola esteve entre os espaços mais citados pelos estudantes quando o assunto eram os lugares dos quais eles mais sentiam falta, como confirmado pela pesquisa de Dutra et al. (2020) que apresenta o resultado de um estudo realizado com crianças de 8 a 10 anos de idade, todas estudantes de escolas públicas de Belo Horizonte, durante o período mais agudo do isolamento social. Através de entrevistas on-line, elas foram questionadas a respeito do que mais sentiam falta durante aquele momento. As respostas revelaram uma carência enorme do contato físico com os colegas, falaram da saudade da escola que lhes permitia interações que iam muito além de só aprender; sentiam falta do toque, da presença, de “brincar, estudar, pintar, cantar entre outras atividades escolares” (ibid., p. 298), indicando que a função da escola vai muito além daquela de promotora de conteúdos disciplinares, já que viabiliza a vida em grupo, constituindo-se um meio natural no qual o indivíduo desenvolve habilidades físicas, sociais e intelectuais através da convivência diária com seus pares.

O ambiente escolar é um espaço fundamental para a criança e privá-la de tal ambiência significa privá-la de experiências necessárias ao seu desenvolvimento de uma forma geral. Contudo, foi o que, infelizmente, vimos acontecer, durante 2 anos. De uma situação inicial aguda, durante a qual foi necessário um afastamento social severo, evoluímos, após 1 ano e meio, para um contexto em que a diminuição do número de casos e a vacinação em massa, permitiu que o ensino 100% virtual fosse substituído pelo híbrido, no qual havia a possibilidade de os responsáveis manterem suas crianças/jovens no ERE caso ainda não se sentissem seguros para o retorno presencial às escolas, opção escolhida por muitas famílias, inclusive por aquelas que não tiveram acesso ao ensino remoto. Por fim, na maioria das escolas brasileiras, foi somente a partir do início de 2022 que as aulas presenciais retornaram de forma integral.

Essa retomada descortinou aos nossos olhos, profissionais da educação, uma realidade que mostra, a cada dia, o impacto que a situação de isolamento social imposta pela pandemia causou nas crianças, deixando consequências nos contextos doméstico, intelectual e social, segundo mostra a pesquisa qualitativa divulgada pelo Instituto de Pesquisa DataSenado (2022). No Ensino Fundamental I, mais especificamente no ciclo de alfabetização, meu contexto de trabalho, o retorno presencial revelou as dificuldades e defasagens que as crianças trouxeram depois de um longo período afastadas do ambiente escolar presencial. Durante a fase que exigiu um isolamento mais intenso, as crianças tiveram sequestradas também suas interações com outras crianças fora do contexto escolar e mesmo dentro da própria família, como o contato com os primos, por exemplo. Desta

forma, houve perdas também em processos de inclusão importantes que tiveram de ser interrompidos na educação formal ou fora dela.

Muitas crianças praticamente não cursaram a Educação Infantil, que foi oferecida no modo remoto no período 2020/2021 e, em 2022, finalmente, pisaram em uma escola pela primeira vez para cursar o 1º ano do Ensino Fundamental, como foi o caso de alguns dos meus alunos. Essas crianças foram privadas de momentos de socialização fundamentais para o seu desenvolvimento e que são trabalhados na Educação Infantil, como as rodinhas de histórias e de musicalização, das brincadeiras em grupo, das trocas verbais e físicas entre elas e, de forma mais intensa, foram as que mais apresentaram dificuldades de adaptação e de aprendizagem, conforme pude observar em sala de aula. E uma parcela considerável dos estudantes ainda apresenta o agravante de ser de filhos únicos e ter convivido, durante uma boa parte do isolamento social, somente com adultos, fechados em suas casas. Ou seja, suas relações sociais foram, em sua grande maioria, baseadas em interações de autoridade e não em trocas entre iguais que são essenciais no processo de desenvolvimento infantil (MACEDO, 1994).

De modo geral, as crianças retornaram apresentando dificuldades motoras finas (como usar tesoura, abrir potes, pegar no lápis, usar o apontador), de se vestirem sozinhas, falta de autonomia, atrasos na linguagem e na aprendizagem dos conteúdos. E, em meio a tantas dificuldades, as de socialização destacaram-se. Na sala dos professores, eram diários os relatos sobre as dificuldades das crianças de se relacionarem umas com as outras; relatos de indisciplina, irritabilidade e impaciência entre elas. Foram inúmeras as vezes em que tive de parar a aula (tanto no 1º quanto no 2º ano) para contornar desentendimentos que, na maioria das vezes, surgiam por motivos bobos e tomavam corpo rapidamente, exigindo uma intervenção rápida para não terminarem em agressões físicas entre as crianças. Durante minhas aulas no Mestrado, tive oportunidade de ouvir o depoimento de muitos colegas, também professores, que estavam preocupados com a fragilidade da socialização dos estudantes; assustados ante tanta impulsividade, inquietude e agressividade no retorno às aulas presenciais.

Pude observar, em sala de aula, que as crianças do ciclo de alfabetização apresentaram muitas dificuldades com os conteúdos disciplinares, já que muitas delas não tiveram, durante o ensino remoto, o estímulo, a mediação necessária à conquista do sistema de lecto-escrita com mais clareza, de forma mais sistematizada. Diante disso, o retorno presencial exigiu de nós docentes uma considerável flexibilização e reorganização do conteúdo programático do plano de ensino, já que as dificuldades de socialização e intelectuais foram expressivas, fato que já era previsto por pesquisadores da educação

como Gatti (2020), quando se discutia como seria o cenário educacional na volta ao ensino presencial.

A fragilidade social e a dificuldade de assimilar os conteúdos disciplinares levaram-me a refletir na hipótese de haver uma inter-relação entre essas duas forças, a socialização e a razão. Qual seria e como se daria essa relação? E, como a pandemia gerada pelo coronavírus abalou essa possível relação? Assim, vivências da minha prática pedagógica na pré-pandemia, na pandemia e neste período pós-pandêmico que evidenciaram esse vínculo entre a vida social e o processo de aprendizagem foram, aos poucos, entrelaçando-se e tomando a forma de uma intenção de pesquisa no Mestrado. Decidi então que partiria para uma investigação sobre como a situação de pandemia - que trouxe a necessidade de isolamento, o ensino remoto, as perdas, o medo, o estresse e a insegurança - impactou o processo de relações sociais das crianças e como isso impactou e ainda impacta a questão da aprendizagem. Surgiu então a seguinte questão de investigação: **Como a interrupção no processo de socialização impactou o processo de aprendizagem das crianças durante a pandemia de covid-19, considerando-se as narrativas delas próprias para tal?**

Procurando respondê-la, busco na teoria de Jean Piaget o constructo teórico de um referencial interacionista-construtivista que se volta à questão do desenvolvimento humano, procurando um possível entendimento dos efeitos da privação da interação social durante o contexto pandêmico na construção do desenvolvimento cognitivo, realizando uma investigação que surge a partir da realidade que nós professores vivenciamos no retorno ao ensino presencial, realidade que aponta para esse elo entre os domínios social e intelectual durante o processo de construção do conhecimento pela criança. Enfim, um ancoramento teórico que procura uma restituição do lugar de um pesquisador que dedicou sessenta anos ininterruptos de sua vida a compreender os processos cognitivos e nos auxilia a pensar dimensões importantes relativas às tomadas de decisões didáticas. E, ante as inadequações e desvios envolvendo as apropriações do pensamento de Piaget no Brasil, o presente trabalho de pesquisa posiciona-se na perspectiva de reencontrar esse autor, unindo-se a outros pesquisadores que militam por essa empreitada de reposicionar o lugar de sua teoria, como Lino de Macedo (USP), Yves de La Taille (USP), Cilene Chakur (Unesp), Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL), Fernando Becker (UFRS).

Desta forma, levanta-se esta pesquisa que busca uma possível contribuição para o entendimento de uma situação pós-pandêmica que grassa nas escolas, na qual as consideráveis dificuldades no processo de socialização surgiram atreladas a dificuldades no processo de aprender das crianças, exigindo-nos uma reflexão acerca dessa realidade,

a fim de compreendê-la e superá-la, buscando respostas a tamanho desafio que se impôs ao processo de ensino e aprendizagem neste momento.

2.2 A interface entre vida social e aprendizagem através das lentes teóricas de Jean Piaget

Jean Piaget dedicou vinte dos seus sessenta anos de caminhada investigativa à pesquisa acerca da importância das trocas sociais no desenvolvimento intelectual da criança (MACEDO 1994), analisando, através de situações experimentais, a inter-relação entre a sociabilidade e a construção de estruturas cognitivas a partir da teoria das equilibrações sucessivas. Uma investigação que se abre para nós, na atualidade, como uma possibilidade para pensarmos os impactos sociocognitivos gerados pela pandemia de covid-19 junto à criança e à escola.

Nesta seção, dedico um primeiro momento ao entendimento da teoria da equilibração para, em um segundo momento, apresentar como ela pode elucidar a relação entre a vida social e a edificação do processo de aprendizagem.

2.2.1 A construção do conhecimento na perspectiva da Teoria das Equilibrações

O suíço Jean Piaget (1896-1980), biólogo, lógico, filósofo e estudioso da psicologia do desenvolvimento, desenvolveu a Epistemologia Genética, investigando a gênese e o desenvolvimento do conhecimento. A formação em Biologia teve grande influência em seus estudos sobre o processo de aquisição do conhecimento humano, levando-o à hipótese de que havia uma embriologia da inteligência humana análoga às fases da embriologia dos animais e vegetais.

A seu ver, como a digestão, por exemplo, é organizada em estruturas - como esôfago, estômago, intestino -, a cognição também o é, já que “todo ato inteligente pressupõe algum tipo de estrutura intelectual¹⁵, algum tipo de organização dentro da qual ocorre” (FLAVELL, 1992, p. 46). Desta forma, realizou respeitável “investigação teórica e experimental do desenvolvimento qualitativo das estruturas intelectuais” (ibid. p. 265) e, identificando a natureza biológica da inteligência, aplicou no estudo da embriologia mental termos próprios da Biologia, a fim de melhor explicar como a inteligência se organiza e se adapta ao meio (PIAGET, 1971).

¹⁵ Entenda-se aqui o termo *estrutura da inteligência* como um conceito abstrato, ou seja, um constructo, não observável de forma direta como o estômago o é.

Seus estudos apontam que o funcionamento intelectual ocorre através de duas invariantes funcionais básicas: a organização (um estado básico) e adaptação (um processo básico), ambas de natureza *a priori*, uma vez que podem ser entendidas como condições universais e necessárias para a aquisição do conhecimento (ibid.). Universais no sentido de serem comuns a todos nós - como revelaram os dados colhidos nas entrevistas clínicas de Piaget e colaboradores com crianças e adolescentes¹⁶ -, e necessárias, já que, sem elas, não há progresso cognitivo (PIAGET, 1972). Todas as capacidades da cognição ou todo conhecimento adquirido é de substrato *a posteriori*, pois são, na verdade, “produtos do funcionamento dessas invariáveis, através do tempo” (FLAVELL, 1992, p. 267).

A organização refere-se às estruturas do sistema (PIAGET, 1971) que são criadas “através do funcionamento e inferíveis a partir de conteúdos comportamentais cuja natureza determinam” (ibid., p. 17). Já a adaptação envolve a assimilação e a acomodação, “dois processos fundamentais que constituirão os componentes de todo equilíbrio cognitivo” (idem, 1976, p. 13). O equilíbrio é fundamental para que o conhecimento se consolide, pois enquanto o indivíduo permanece em desequilíbrio ele não avança cognitivamente, ou seja, não aprende. Esse equilíbrio das estruturas da inteligência é, para Piaget, o ponto central do desenvolvimento da cognição (ibid.). A fim de um melhor entendimento acerca da teoria das equilibrações, julgo pertinente apresentar uma breve definição de alguns de seus conceitos-chave, “conceitos básicos usados para explicar como e por que o desenvolvimento cognitivo ocorre” (WADSWORTH, 1993, p. 2), a saber: esquema, assimilação, acomodação e equilibração.

Esquema: De forma bastante simplificada e esclarecedora, Macedo (1994, p. 148) explica um esquema como “uma coordenação de ação, ‘um saber fazer’”. Eles determinam nossos comportamentos, sendo, com efeito, “mais do que o comportamento, mas estruturas internas das quais brotam o comportamento” (WADSWORTH, 1993, p. 5). O bebê já nasce com “os esquemas iniciais de assimilação que são ao mesmo tempo inatos, pouco numerosos e muito gerais, quanto aos domínios assimiláveis: sugar, olhar, ouvir e tocar” (PIAGET, 1976, p. 80). Com o tempo, esses esquemas reflexos simples do recém-nascido se agrupam, formando uma rede de esquemas, que é uma estrutura bem mais complexa

¹⁶ Entrevista clínica ou Método clínico foi criado por Jean Piaget e seus colaboradores, para estudar o desenvolvimento do pensamento em crianças e jovens, “através da adaptação de procedimentos de exame psiquiátrico que havia aprendido na clínica do psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857/1939) e nos cursos práticos da Sorbonne” (FLAVELL, 1992, p.3). Faz parte desse método a aplicação das provas operatórias, utilizadas para identificar se o indivíduo já construiu ou não determinadas estruturas da cognição.

(PIAGET, 1976; 1971). No dizer de Flavell (1992, p. 73), “os esquemas são estruturas móveis e elásticas que se modificam continuamente à medida que se generalizam para abranger novos dados da realidade”. Ao longo do desenvolvimento, esquemas diferentes vão se unindo e dando origem a novos esquemas que permitem comportamentos cada vez mais complexos. Isso se dá através dos processos cognitivos de assimilação e acomodação.

- Assimilação: termo da Biologia usado por Piaget, sendo o “correlato de comer, em que o alimento é ingerido, digerido e assimilado ou transformado” (WADSWORTH, 1993, p. 5). Cognitivamente é um processo através do qual o indivíduo incorpora os elementos exteriores da experiência (elementos físicos ou abstratos) aos seus esquemas já existentes, ampliando-os. Para haver assimilação desses novos elementos, eles precisam ser compatíveis com os esquemas preexistentes. Num ato análogo ao de ingerir o alimento, incorporando-o ao organismo, representa a “incorporação da realidade exterior às formas devidas à atividade do sujeito” (PIAGET, 1971, p. 19).

- Acomodação: quando o indivíduo se desequilibra cognitivamente diante de um novo elemento exterior e tenta assimilar esse elemento a seus esquemas, é necessário um segundo processo para que este indivíduo volte ao estado de equilíbrio: seus esquemas precisam se acomodar a esses elementos exteriores assimilados, isto é, eles são obrigados “a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes), nem seus poderes anteriormente de assimilação” (PIAGET, 1976, p. 14). Acomodação nada mais é do que o organismo “acomodando seu funcionamento às características específicas do objeto que está tentando assimilar. Assim como no caso da assimilação, os detalhes do processo de acomodação são altamente variáveis. O que não varia é sua existência, como processo, em toda adaptação” (FLAVELL, 1992, p. 45). Por conseguinte, a atividade intelectual pode ser identificada de forma breve e precisa como “um processo ativo e organizado de **assimilação do novo ao velho e de acomodação do velho ao novo**” (ibid., p. 17, grifo nosso).

- Equilibração: para que a adaptação intelectual ocorra de forma satisfatória é necessário um equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação. Piaget (1976) chama esse processo que conduz ao equilíbrio de equilibração. Ocorre por mecanismos de regulações - que são as reações do sujeito ao desequilíbrio - e de compensações - que são ações

contrárias a certos efeitos, através das quais o sujeito procura anular ou neutralizar esses efeitos (MACEDO, 1994). Logo, a equilibrção pode ser entendida como “um processo autorregulador cujos instrumentos são assimilação e acomodação” (WADSWORTH, 1993, p. 8). O desenvolvimento do conhecimento, envolvendo a “passagem de um nível de inteligência ao seguinte” (MACEDO, 1994, p. 162), é resultado de construções constantes de estruturas novas graças a este processo de equilibrção. Mas, longe de atingir formas estáticas de equilíbrio, a equilibrção é um processo que envolve reequilibrções “que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrio” (PIAGET, 1976, p. 7), melhorando-as sempre. É o que o pesquisador suíço chamou de equilibrção majorante. O equilíbrio, para Piaget, representa “uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental” (PIAGET, 1972, p. 88), por isso a equilibrção representa o princípio geral de sua teoria (LA TAILLE, 2015).

Há três formas de equilibrção (PIAGET, 1976): a primeira advém da “interação fundamental de início entre o sujeito e o objeto” (ibid., p.15), quando a assimilação do objeto pelos esquemas e a acomodação destes aos objetos é bem sucedida. A segunda forma refere-se à equilibrção entre os esquemas diferentes ou subsistemas. Ela garante a interação entre as partes do sistema. Por exemplo, uma criança ao ser confrontada com um objeto, pode assimilá-lo com mais de um esquema - por exemplo, esquema assimilador da visão + esquema assimilador da audição ou esquema da sucção + esquema da preensão. “Obviamente, as propriedades das partes diferenciam-se entre si. Intervêm aqui, igualmente, processos de assimilação e acomodação recíprocos que, juntos, compõem um outro que os integra” (MACEDO, 1994, p. 149). A terceira forma de equilibrção procede das interações “que unem esquemas ou subsistemas a uma totalidade que os engloba” (PIAGET, 1976, p. 16). Logo, é a equilibrção entre as interações das partes com a totalidade. “Na segunda forma de equilibrção, temos a equilibrção pela diferenciação; na terceira, temos a equilibrção pela integração (MACEDO, 1994, p. 149).

Em síntese, assimilação, acomodação e equilibrção são, portanto, processos da cognição fundamentais no desdobramento do alcance do conhecimento e a chave que os coloca em funcionamento é exatamente o desequilíbrio ou conflito cognitivo (WADSWORTH, 1993) que

ocorre quando uma experiência ou pensamento é inconsistente com o que os esquemas da criança podem predizer no momento e a experiência ou pensamento podem esperar. É o ato de ‘estar atento para’ ou o papel da seleção que determina quais eventos provocam desequilíbrio e resulta em desenvolvimento cognitivo (ibid., p. 145).

O desequilíbrio obstaculiza a aquisição do conhecimento, indicando uma instabilidade entre os processos de adaptação e o estado de organização da inteligência; dito de outra forma, entre assimilação e acomodação e o aspecto estrutural da cognição. A inter-relação harmoniosa entre eles é primordial, já que o conhecimento se consolida a partir “de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (PIAGET, 1976, p.7) que surgem a partir de processos de equilibrações ditas majorantes. Jean Piaget ressalta que

a adaptação só se consegue levar a um sistema estável, quer dizer, quando há um equilíbrio entre acomodação e assimilação. Isto leva-nos à função de organização. De um ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação: são os dois processos complementares de um único mecanismo, sendo o primeiro aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior. Ora, no que diz respeito à inteligência tanto na sua forma reflexiva como na sua forma prática, voltamos a encontrar este fenômeno duplo da totalidade funcional e da interdependência entre organização e adaptação (PIAGET, 1971 p. 20).

Fato interessante é que, ao mesmo tempo que o desequilíbrio é um obstáculo à conquista do conhecimento, ele não deixa de ser a mola propulsora para essa conquista, visto que o avanço da aprendizagem se desenrola a partir da busca contínua da eliminação dos desequilíbrios e “sem eles o conhecimento permaneceria estático” (idem, 1976, p. 19). Enfim, “sem o desequilíbrio não teria havido ‘reequilibração majorante’ (designando-se assim a reequilibração com melhoramento obtido)” (ibid., p. 19), e conseqüentemente, não há construção de novas estruturas cognitivas que permitem o sujeito avançar intelectualmente.

A pesquisa teórica e experimental de Piaget e colaboradores concentrou-se na origem e desenvolvimento dessas estruturas ao longo do desenvolvimento humano, concebido então “como uma marcha progressiva para o equilíbrio” (idem, 1973, p. 173). Para tal, o pesquisador dividiu o processo de desenvolvimento em estágios, divisão que foi feita justamente “de acordo com os tipos de estrutura presentes” (FLAVELL, 1992, p. 266). E, dentro dos estágios, o pesquisador apontou para a relação das estruturas presentes com o processo central de equilibração. Segundo Flavell (1992), “a seqüência de estruturas cognitivas torna-se uma seqüência de ‘momentos’ de estados de equilíbrio, dentro de um equilíbrio contínuo” (ibid., p.268) e, dentro de cada estágio, “o ponto alto é a equilibração de algum sistema comportamental” (ibid., p. 270). De forma bastante sucinta, a divisão em quatro grandes momentos de estados de equilíbrio pode ser assim descrita:

- Estágio sensório-motor (0-2 anos de idade): neste estágio, encontra-se todo o alicerce da evolução da cognição, iniciando quando o recém-nascido usa seus reflexos simples (como a sucção, por exemplo) que são estruturas muito simples, nas quais não há equilíbrio, uma vez que assimilação e acomodação são indiferenciadas, não havendo a diferenciação eu-mundo (PIAGET, 1972; Flavell, 1992). O comportamento da criança nesta fase é basicamente comandado pelos sentidos e pela ação motora. Inteligência prática, não verbal. Ainda não são capazes de “pensar” conceitualmente, pois não representam mentalmente objetos e ações na memória, através de símbolos (imagens mentais, palavras e números). Há construção de esquemas reflexos, sensoriais e motores, que são precursores dos esquemas mentais (PAPALIA ET AL., 2006; LA TAILLE, 2015; WADSWORTH, 1993).

- Estágio Pré-operacional (2-7 anos de idade): por volta dos 2 anos de idade, já há processos de equilibração entre assimilação e acomodação, dando origem a “uma rede rica e complexa de esquemas que é utilizada na organização dos intercâmbios concretos entre o sujeito e o objeto” (FLAVELL, 1992, p. 269). Apesar de serem “formas inferiores de equilíbrio, sem estabilidade” (PIAGET, 1972, p. 97), podem ser consideradas estruturas bem equilibradas se comparadas às do estágio anterior. A ação passa a ser interiorizada, pois a característica marcante deste estágio é o aparecimento da capacidade representacional (PIAGET, 1972). A linguagem oral desenvolve-se e há um rápido desenvolvimento conceitual, pois os esquemas de ação do estágio anterior transformam-se em esquemas representativos (LA TAILLE, 2015). As estruturas pré-operatórias permitem o pensamento pré-lógico ou semilógico, pois, a criança, neste estágio, ainda é caracterizada pelo **egocentrismo**, que é a impossibilidade de assumir o ponto de vista dos outros, sendo “em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social” (PIAGET, 1932, p. 81); **centração** ou o estado no qual as percepções centram-se em apenas um aspecto ou dimensão de um estímulo, o que faz com que a criança seja incapaz de levar em consideração, ao mesmo tempo, a quantidade de massa e a forma, por exemplo; **ausência de reversibilidade** que é a incapacidade “de levar em conta simultaneamente uma ação e sua inversa ou sua equivalente, ou uma ação realizada e uma não realizada (virtual ou apenas possível)” (MACEDO, 1994, p. 127); e **inabilidade para acompanhar transformações ou ausência de raciocínio transformacional** (WADSWORTH, 1993).

Essas quatro características promovem uma lógica própria à criança, diferente da lógica dos adultos, pois revelam hipóteses empregadas por um sujeito ainda em processo de construção de estruturas que organizam o pensamento, fato observado nas entrevistas

clínicas piagetianas, nas quais, por exemplo, uma criança de 5 anos, diante de duas fileiras contendo seis fichas cada uma, afirma inicialmente que há a mesma quantidade nas duas; mas, quando aumentamos o espaçamento entre as fichas de uma fileira, a criança afirma que esta passou a ter mais fichas. Respostas como essa, por serem hipóteses compatíveis com o nível evolutivo da criança (no qual ainda há predomínio da percepção sobre a razão) não podem ser consideradas “erradas” (WEISS, 2007), motivo pelo qual Piaget não utilizava os termos *erro* e *acerto* ao analisar os resultados da entrevista clínica (PIAGET, 1972, 1976). O professor Lino de Macedo, da Universidade de São Paulo, especialista na obra de Piaget, ressalta que “a palavra erro não faz parte do vocabulário de Piaget. Para ele, não interessa o erro; o que interessa é a ação física ou mental. Erro e acerto são detalhes dessas ações” (MACEDO, 1994, p. 72). Em essência, este estágio marca uma fase de preparação para o surgimento de estruturas cognitivas bem mais complexas que propiciarão a aquisição de um pensamento mais coerente com a lógica adulta.

- Estágio das operações concretas (7-11 anos de idade): as estruturas são ainda mais equilibradas do que as do estágio anterior, “marcando uma modificação decisiva no desenvolvimento mental e observa-se o aparecimento de formas de organizações novas que inauguram uma série ininterrupta de novas construções” (PIAGET, 1972, p. 40). Graças às novas estruturas operatórias, o egocentrismo deformante começa a ser superado e o sujeito alcança a **operação** que é uma “ação, interiorizada, reversível e coordenada a outras ações, formando uma estrutura operatória de conjunto” (ibid., p. 74). Dito de outro modo, a partir de agora, o indivíduo já é capaz de pensar sobre sua ação (é a representação mental da ação), tendo a possibilidade de torná-la reversível, ou melhor, de imaginar sua ação e a sua inversa (ou anulação). Surgem os primeiros agrupamentos lógicos, denominados agrupamentos elementares, que são as operações de classe e as de seriação, viabilizando o surgimento da noção de conservação. Assim, surgem os “primórdios de uma lógica propriamente dita” (ibid., p. 114), pois as operações lógicas só acontecem sobre situações reais e objetos manipuláveis (não abstratos) e as crianças só raciocinam em cima de problemas concretos com, somente, uma variável.

-Estágio das operações formais (12-15 anos ou mais): as estruturas operatórias formais alcançam um equilíbrio superior, mais refinado que propicia ao indivíduo a aquisição do pensamento hipotético-dedutivo, como o raciocínio científico-filosófico. Da mesma forma que no estágio anterior, as ações também já são interiorizadas, reversíveis e coordenadas a outras ações, em estruturas operatórias de conjunto; mas, a diferença é que, a partir de

agora, o indivíduo atinge um grau superior do desenvolvimento cognitivo, pois passa a ser capaz de abstrair o pensamento, impossível no estágio das operações concretas (ibid.). O jovem passa a raciocinar tanto por hipóteses quanto por objetos, aplicando as operações lógicas a qualquer classe de problemas, isto é, já consegue raciocinar em cima de proposições de enunciados verbais (operações da lógica das proposições), de simples hipóteses (e se...). Novas operações surgem a partir da generalização progressiva das operações anteriores. Em oposição aos agrupamentos elementares do estágio operacional concreto, surgem duas novas estruturas de conjuntos: a rede da lógica das proposições, através da qual se tornam possíveis as operações combinatórias, e os grupos lógicos, constituídos por quatro transformações – identidade, inversão, reciprocidade e correlatividade (INRC ou Grupo de Klein¹⁷), muito importantes no raciocínio operacional formal (ibid.).

Refletindo o equilíbrio atingido no aspecto estrutural e adaptativo, o pensamento lógico é, então, alcançado, pois, no entender do pesquisador suíço, a lógica pode ser resumidamente explicada como

um sistema de operações, isto é, de ações tornadas ao mesmo tempo compostas e reversíveis. Raciocinar é, com efeito, reunir ou dissociar, segundo encaixes simples (adição ou subtração) ou múltiplos (multiplicação ou divisão), trate-se de classes (reunião de objetos segundo suas semelhanças), de relações assimétricas (seriação de objetos segundo suas diferenças ordenadas) ou de números (semelhanças e diferenças generalizadas). É, pois, efetuar sobre os objetos as ações mais gerais possíveis, material ou mentalmente, e “agrupando” estas ações segundo um princípio de composição reversível (PIAGET, 1973, p. 172).

Dentro desses quatro estágios, não se deve perder de vista que “as idades médias dependem dos meios sociais e escolares”, não devendo ser consideradas de forma absoluta (idem, 1972, p. 114) e cada estágio é sempre construído sobre o anterior, incorporando-o e ampliando-o, de tal forma que não há linearidade neste processo evolutivo do pensamento, já que um adulto, possuidor de um pensamento operatório formal, pode reagir com seus esquemas senso-motores - como os do tato, da visão e do olfato - ante um objeto que lhe é desconhecido. Ou seja, uma vez construídas, as lógicas do pensamento tornam-se propriedades do indivíduo às quais ele recorre de acordo com a necessidade do momento, como no exemplo dado.

¹⁷ Félix Klein (1849 – 1925), matemático alemão que estudou a interligação entre a Teoria dos Grupos e a Geometria.

Assim, a equilibração apresenta-se como o “fator fundamental do desenvolvimento cognitivo” (idem, 1976, p. 23), fator que promove um aperfeiçoamento progressivo das estruturas cognitivas ao longo do desenvolvimento, como supramencionado. No entanto, apesar de sua fundamentalidade, ela não trabalha sozinha para assegurar esse desenvolvimento - no qual há uma relevante evolução estrutural, partindo de simples reflexos do recém-nato e chegando a estruturas altamente complexas, como as operatórias formais presentes nos adultos. Essa evolução deve-se à interação entre quatro fatores ditos necessários: equilibração, maturação, experiência ativa e a interação social. Cada um tem o seu papel fundamental; no entanto, isolados não são suficientes e, por isso, interagem entre si, possibilitando o progresso cognitivo (idem, 1972; 1971).

A maturação faz-se necessária, “porque certas aquisições dependem do desenvolvimento das estruturas físicas relacionadas” (MACEDO, 1973, p. 152). A experiência ativa ou ação marca um sujeito que é ativo no processo de conhecimento, tendo a iniciativa de interação com o mundo, agindo física e mentalmente sobre ele, adquirindo, assim, experiências que viabilizam o conhecimento. Já a interação social “refere-se ao conjunto de informações que o sujeito recebe de outras pessoas e/ou objetos, por exemplo, de seus pais, de professores, colegas, leitura de livros etc” (ibid., p. 153). Interações que permitem trocas de informações e de pontos de vista, levando o sujeito, muitas vezes, a questionar seu próprio pensamento (desequilíbrio cognitivo), o que contribui para a libertação do egocentrismo e, conseqüentemente, abre caminho à conquista operatória (PIAGET, 1932).

Contudo, nem todos os tipos de relação social propiciam avanços quali-quantitativos à cognição, pois a “forma de interação social coletiva que intervém na construção das estruturas lógicas é essencialmente a coordenação das ações interindividuais no trabalho em comum e na troca verbal” (idem, 1972, p. 118), ou seja, é a interação social do tipo cooperativo, aquela que permite à socialização “atingir um estado de equilíbrio, sendo o único propício ao desenvolvimento da razão” (idem, 1932, p. 32). Na subseção seguinte, aprofundo-me neste ponto do pensamento de Piaget, uma vez que representa o foco a partir do qual se estrutura esta pesquisa de Mestrado.

2.2.2 Os processos de relacionamento humano na aquisição do conhecimento

A Epistemologia Tradicional ocupa-se com os estados superiores do conhecimento, enquanto a Epistemologia Genética remonta aos seus primórdios, situando-o dentro do espaço experimental da ciência (PIAGET, 1970). Dentro do seu recorte de pesquisa, Piaget

dividiu o conhecimento em três partes, dado que, no seu entender, “todo conhecimento é conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático ou conhecimento social” (WADSWORTH, 1993, p, 15). Três tipos distintos, mas profundamente relacionados, pois há uma interdependência entre a construção de estruturas intelectuais e as interações com o meio físico e social no qual o indivíduo está inserido. “Não se trate, por conseguinte, de reduzir as diversas capacidades de assimilação apenas à interação social: as experiências com os objetos do mundo físico também são de fundamental importância” (LA TAILLE, 1997, p. 39).

O conhecimento - seja físico, lógico-matemático ou social - não é simplesmente interiorizado pelo indivíduo, ele é construído ao longo de “várias etapas sucessivas e hierarquizadas (no sentido em que a última é superior à anterior)” (LA TAILLE, 1994, p. 78). O **físico** é a forma mais elementar de conhecimento, referindo-se ao aprendizado, por meio da ação física, das propriedades materiais dos objetos, tais como cor, forma, cheiro, tamanho, textura (ibid.). É inerente ao objeto, predominando no estágio senso-motor (PIAGET, 1971), sendo o alicerce, a raiz do surgimento de todo conhecimento posterior. O conhecimento **lógico-matemático** tornou-se o “tema piagetiano por excelência” (LA TAILLE, 1994, p. 76), assunto central de suas experimentações e publicações. Ocorre por ações físicas e mentais sobre os objetos e acontecimentos. O indivíduo torna-se capaz de realizar relações mentais entre eles, como, por exemplo, notar suas semelhanças e diferenças. Diferente do conhecimento físico, tem origem no próprio sujeito e requer um nível cognitivo mais avançado já que

no desenvolvimento deste tipo de conhecimento, o crucial não é a natureza do objeto, mas unicamente os grupos de objetos para a criança manipular. [...] À medida que as experiências são repetidas, com diferentes arranjos e com diferentes materiais, estes conceitos vão se tornando cada vez mais refinados. **Assim como o conhecimento físico, o conhecimento lógico-matemático não é adquirido através de leitura ou de ouvir outra pessoa falar. Ele é construído a partir das ações sobre os objetos** (WADSWORTH, 1993, p. 14, grifo nosso).

O terceiro tipo, o conhecimento **social**, construído através das interações com outras pessoas, é aquele “sobre o qual os grupos sociais ou culturais chegam a um acordo por convenção. Regras, leis, moral, valores, ética e o sistema de linguagem são exemplos de conhecimento social” (WADSWORTH, 1993, p. 15). La Taille (1994; 2015) aponta que, apesar de ter recebido menos espaço dentro da obra de Piaget, é incorreto afirmar que o cientista não deu importância ao social para o desenvolvimento infantil. Embora não tenha

aprofundado estudos sobre o tema (como o fez com o conhecimento lógico-matemático), publicando somente um livro¹⁸ e alguns artigos no *Études Sociologiques*¹⁹ sobre a construção da moral infantil (ibid.), o pesquisador genebrino, que “foi professor de sociologia por mais de dez anos” (MACEDO, 1994, p. 143), reconhece a essencialidade do social à construção do pensamento racional (PIAGET, 1988), inclusive considerando-o, juntamente com a maturação, a ação e a equilíbrio, um fator fundamental na construção das operações lógicas (idem, 1972). Dessa forma,

dedicou-se, entre os anos 20 e 40, à pesquisa e teorização a respeito dos processos de socialização e sua importância para o desenvolvimento intelectual (operatório) da criança. [...] **A operação**, forma mais desenvolvida de nossa inteligência, para enfrentar as perturbações constantes no contexto de nossas trocas interindividuais, **é interpretada por Piaget como algo simultaneamente social e individual** (MACEDO, 1994, p. 143, grifo nosso).

Portanto, na construção do conhecimento, entram em jogo fatores individuais e interindividuais, na medida em que há uma “correlação íntima” (PIAGET, 1973, p.180) entre as operações (ações internas do indivíduo) com as ações externas de cooperação realizadas entre os indivíduos nas trocas sociais. A cooperação é o oposto da coação. Há, em todos os contextos, conforme explicita Piaget (1932), dois tipos de relações sociais que representam os dois extremos do conjunto das relações de uma sociedade: em um está a coação e no outro, a cooperação. As relações de coação são aquelas em que se impõe “do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas, dominando todas as regras” (ibid., p. 342).

Somente a cooperação é capaz de auxiliar a conquista do pensamento racional, dado que se baseia na reciprocidade, ou seja, nas relações entre pares (criança/criança) ou também chamadas de relações simétricas. A coação “implica um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a cooperação, uma simples troca entre indivíduos iguais” (ibid., p. 53). Ao contrário da cooperação, que ocorre entre pares, estimulando a construção da autonomia, a coação está presente nas interações sociais desiguais ou assimétricas (criança/adulto), nas quais não há reciprocidade, mas imposição de ordens

¹⁸ *O Julgamento Moral na Criança* (1932), livro “reconhecido como um dos mais importantes de sua obra” (MACEDO, 1994, p. 143).

¹⁹ *Estudos Sociológicos* foi um livro publicado em 1965, no qual reuniam-se artigos e conferências de Piaget.

“sem maiores explicações sobre as razões de ser das verdades ou ordens impostas” (LA TAILLE, 1997, p. 40), reforçando, assim, a heteronomia na criança²⁰.

Assim, a evolução social e a intelectual estão intimamente ligadas, posto que a cooperação (ação social) e a operação (ação mental) representam duas faces de uma mesma moeda, pois, como supramencionado, “a atividade operatória interna e a cooperação exterior são, no sentido mais preciso das palavras, apenas os dois aspectos complementares de um só e mesmo conjunto, visto que o equilíbrio de um depende do equilíbrio de outro” (PIAGET, 1956, p. 213). Para ser construída, a operação precisa da coordenação de pontos de vista ou de ações que a cooperação promove e esta, por sua vez, para surgir, também precisa do agrupamento operatório que nada mais é do que uma coordenação de operações. Logo, a operação pressupõe a vida social, pois para conseguir agrupar suas operações, o indivíduo necessita da troca de pensamento que a cooperação com os outros promove. E essas permutas de pensamentos

estão submetidas a uma lei de equilíbrio que, por sua vez, só poderia ser, de novo, um agrupamento operatório²¹, pois a cooperação á ainda coordenar operações. O agrupamento é, portanto, uma forma de equilíbrio das ações interindividuais, assim como das ações individuais, e ele reencontra, assim, sua autonomia no seio mesmo da vida social (PIAGET, 1956, p. 210).

Em suma, tanto o processo de equilibração das conquistas do pensamento quanto o das conquistas sociais são regidas pelas mesmas leis de equilíbrio e ambas são agrupamentos de operações (ibid.), sendo, dessa forma, conquistas importantes no sentido da capacidade de relacionar variáveis. Representam “duas formas de progresso que andam exatamente lado a lado, sendo dois aspectos indissociáveis de uma única e só realidade, ao mesmo tempo social e individual” (ibid., p. 181).

De forma resumida, o paralelo entre essas duas formas indissociáveis de progresso pode ser assim descrito ao longo do desenvolvimento: do nascimento aos 2 anos de idade (estágio senso-motor), apesar de o bebê já estar sujeito a influências sociais, pode-se afirmar que a vida social ainda não é capaz de promover modificações profundas em suas estruturas intelectuais (PIAGET, 1956). Dos 2 aos 7 anos de idade (pré-operatório), quando a criança alcança a capacidade de representação, que é crescente e progressiva, tendo a

²⁰ Para Lino de Macedo (1994, p. 144), “é claro que se podem ter relações adulto/criança que se aproximam de algo de base autônoma; uma postura construtivista pode ser um exemplo”.

²¹ Agrupamento “é um sistema de conceitos (classes ou relações), implicando uma coordenação dos pontos de vista e uma posição em comum do pensamento” (PIAGET, 1973, p. 181).

aquisição da linguagem como seu ápice, surgem novas formas de relações sociais que são capazes de enriquecer e transformar o pensamento da criança, mas não de uma forma muito profunda ainda (ibid.). Neste estágio, o desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação ainda é considerável, predominando o egocentrismo, a centração, a ausência de raciocínio transformacional e a irreversibilidade, características que são reforçadas pelas interações sociais de coação que prevalecem nesta fase da vida e que mantêm o indivíduo preso ao pensamento individual e espaço-temporal, impedindo sua ascensão ao pensamento universal, operatório. Desta forma,

as estruturas próprias do pensamento nascente, excluem a formação das relações sociais de cooperação que por si só acarretariam a constituição de uma lógica: oscilando entre o egocentrismo deformante e a aceitação passiva dessas constrictões intelectuais, a criança ainda não é, portanto, objeto de uma socialização da inteligência que possa modificar-lhe profundamente o mecanismo (ibid., p.208).

No entanto, a partir do momento em que ela alcança o estágio operatório concreto (7/8 anos, em média), a inter-relação entre as lógicas sociais e racionais começa a se intensificar, promovendo mudanças profundas no comportamento do indivíduo. A cooperação, e somente ela (PIAGET,1932), passa a ser o principal elemento capaz de libertar a criança do egocentrismo deformante, levando-a a sair do seu mundo individual para comparar seus pontos de vista com os de seus coetâneos, obrigando-a a justificá-los e a reconhecer os pontos de vista dos outros. Contrariamente à cooperação, a relação de coerção “reforça no indivíduo o egocentrismo, impedindo-lhe o acesso à racionalidade, à autonomia intelectual - que permite a crítica – e a liberdade decorrente” (LA TAILLE, 1994, p. 81).

De agora em diante, suas estruturas pré-operatórias irreversíveis, rígidas e estáticas (FLAVELL, 1992), vão se tornando “mais flexíveis, móveis e, acima de tudo, descentradas e reversíveis em seu funcionamento” (ibid., p. 164), ou seja, vão se transformando em estruturas intelectuais mais evoluídas, permitindo-lhe a construção da operação, “forma mais desenvolvida de nossa inteligência” (MACEDO, 1994, p. 143). Através de descentrações progressivas, a criança “vai integrando o outro às suas ações e pensamentos” (LA TAILLE, 1994, p. 78) e a reversibilidade operatória garante também a ascendência da autonomia à heteronomia moral, pois aquela

“pressupõe uma razão também autônoma, capaz de chegar por si mesma a verdades através de implicações; ora, tal capacidade depende da reversibilidade das operações mentais. No campo do saber objetivo, a

criança troca a crença pela demonstração; no campo moral, ela passa do dogma e do tabu para a justificação (ibid., p. 77).

Em suma, a conquista do estágio operatório é marcada por consideráveis evoluções sociais e intelectuais, demonstrando uma estreita relação entre elas. Há passagem de uma estrutura intelectual menos evoluída para uma mais evoluída paralelamente à conquista de relações sociais também mais evoluídas, baseadas na autonomia e na capacidade de “colocar-se do ponto de vista alheio para garantir o acordo e o respeito mútuo” (ibid., p. 77).

Finalmente, a partir dos 12 anos em diante (estágio operacional formal), a criança alcança uma fase em que as conquistas sociais e intelectuais do estágio anterior vão se aperfeiçoando, permitindo a construção de habilidades cada vez mais refinadas tanto num contexto quanto no outro. Quanto às conquistas intelectuais, pode-se afirmar que suas estruturas cognitivas já viabilizam operações mentais mais elaboradas. Através do raciocínio hipotético-dedutivo, o indivíduo já é capaz de uma capacidade de abstração do pensamento antes impossível. Quanto às conquistas sociais, o surgimento da relação social de cooperação permite vários avanços morais como a consciência de regra, a noção de solidariedade, de igualdade, de reciprocidade, de justiça (idem, 1932).

A consciência de regra é adquirida progressivamente pela criança. Até os 5 anos de idade, a regra é puramente motora, obedecendo a interesses imediatos e não a obrigações morais. Evoluindo um pouco mais, dos 5 aos 9/10 anos, a regra é coercitiva, isto é, de origem adulta, considerada sagrada e intocável, não podendo ser modificada sem que haja aí uma grave transgressão. Nesta fase, por volta dos 7/8 anos, a cooperação começa a nascer, surgindo então o controle mútuo e a unificação das regras dentro de grupos de pares. Devagar, a autonomia vai sendo construída. A partir dos 11/12 anos, graças à aquisição da cooperação, a regra passa a ser “uma lei imposta pelo consentimento mútuo, mas pode ser transformada desde que haja o consentimento geral” (ibid., p. 25).

Em relação à noção de justiça, no entender do epistemólogo genebrino, a criança passa gradativamente da sanção – na qual o castigo deve ser severo, independentemente da intenção de quem errou²² - à justiça igualitária, na qual a punição deve levar em conta a intenção de quem errou. A noção de intencionalidade só é alcançada pela criança após os 7 anos de idade (ibid.) e representa um marco importante na evolução do desenvolvimento de justiça que, segundo o cientista, apresenta três períodos:

²² Característica marcante do que Piaget chamou de realismo moral, no qual os atos são avaliados não em função da sua intencionalidade, mas em função da sua conformidade material. Ele cita como exemplo a situação em que a criança acredita ser mais culpado, e, portanto, merecer uma punição mais severa, alguém que quebra 15 xícaras por acidente do que aquele que quebra somente 1 xícara devido à desobediência (PIAGET, 1932).

um período estendendo-se até mais ou menos os sete-oito anos, durante o qual a justiça está subordinada à autoridade adulta, um período compreendido entre oito e onze anos aproximadamente, e que é o do igualitarismo progressivo, e finalmente um período que se inicia por volta dos onze-doze anos, durante o qual a justiça puramente igualitária é temperada pelas preocupações de equidade (ibid., p. 271).

Enfim, ocorrem conquistas intelectuais e sociais, paralelas e interdependentes, construídas paulatinamente ao longo de todo o processo de desenvolvimento da criança, numa caminhada ascendente para o estado de equilíbrio (idem, 1973). Fundamental não perder de vista o papel da ação cooperativa nesta inter-relação sociocognitiva, ação que leva ao controle mútuo e à reciprocidade (idem, 1998). Daí a importância que Piaget dava ao trabalho em grupo, reconhecendo-o como agente da conquista da racionalidade, capaz de libertar o pensamento individual dos grilhões do egocentrismo deformante, elevando-o à categoria operacional (ibid.). O contato com o outro age no sentido de ajudar a individualidade a se estruturar, fornecendo elementos através dos quais ela se equilibra e avança em sua caminhada de aprendizagem.

Buscando um diálogo entre as realidades pandêmica e pós-pandêmica supracitadas com a teoria piagetiana, podemos dizer que as práticas de estudo do ensino remoto ofereceram às crianças um trabalho isolado, individual, no qual a interação social era extremamente reduzida às telas, desfavorecendo o trabalho em grupo tão defendido pelo pesquisador de Genebra, forma de trabalho adotada por ele em suas investigações no Centro Internacional de Epistemologia Genética, em Genebra (MACEDO, 1994). A escola desempenha um papel socializador fundamental, viabilizando as trocas cooperativas. Quando a pandemia fechou suas portas físicas, privou os estudantes de interações que são fundamentais ao desenvolvimento de uma forma geral, obrigando-os a uma convivência muito restrita com alguns membros da família. Uma grande parcela das crianças conviveu, durante uma boa parte do isolamento social, somente com adultos. No entanto, suas relações sociais foram, em sua grande maioria, baseadas em relações de coação, relações que, em crianças pequenas, favorecem o egocentrismo deformante, reforçando um pensamento centrado, irreversível, fato que dificulta a evolução social e intelectual da criança, posto que

a própria natureza das relações que a criança mantém com seu círculo adulto impede, momentaneamente, essa socialização de atingir um estado de equilíbrio, o único propício ao desenvolvimento da razão: o estado de cooperação, no qual os indivíduos, considerando-se como iguais, podem controlar-se mutuamente e atingir a objetividade. Em outras palavras, a

própria natureza da relação entre a criança e o adulto coloca a criança numa situação à parte, de tal forma que seu pensamento permanece isolado, e, mesmo acreditando partilhar do ponto de vista de todos, ela fica, de fato, fechada em seu próprio ponto de vista (PIAGET 1932, p. 31).

Muitas crianças para as quais lecionei retornaram ao estudo presencial no pós-pandemia com muita dificuldade de se equilibrarem frente aos conteúdos escolares, resposta desse isolamento social pandêmico, corroborando a teoria de que o indivíduo é modificado pelas relações sociais e que a inteligência reage ao meio físico e ao social e, assim, vai se estruturando, revelando “que as duas espécies de experiências são indissociáveis na realidade” (idem, 1956, p. 206). Dessa forma, quando a criança está inserida em um contexto onde as relações sociais não favorecem as interações cooperativas, principalmente entre crianças, pode haver comprometimento sociocognitivo, uma vez que “não há dúvida alguma, portanto, de que a vida social transforma a inteligência pela tripla mediação da linguagem (signos), do conteúdo dos intercâmbios (valores intelectuais) e das regras impostas ao pensamento (normas coletivas lógicas ou pré-lógicas)” (ibid., p. 201).

A socialização e a razão são, portanto, duas forças que se coadunam. A coação e o egocentrismo (que nada mais é do que o império do pensamento individual) são formas instáveis que estão em desequilíbrio e o equilíbrio para o qual se inclinam é justamente a cooperação e o pensamento universal (idem, 1932) que vão sendo alcançados à medida que a criança desenvolve. O equilíbrio suscita o amadurecimento das estruturas mentais e a socialização do pensamento, elevando formas primitivas a formas mais evoluídas (ibid.), processo que o pesquisador suíço comparava a um descongelamento (FLAVELL, 1992). E, se a criança não tiver os estímulos ambientais necessários, esse descongelamento das estruturas não ocorre, não havendo avanços intelecto-sociais, dado que um equilibra o outro. Este equilíbrio ocorre pelas leis do agrupamento que vão se encarregando de promover um pensamento egocêntrico, centrado e irreversível a um pensamento universal, descentrado e reversível, capaz de coordenar ações e pontos de vista (PIAGET, 1932), firmando, assim, a ideia de um “parentesco entre as normas morais e as normas lógicas: a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação” (ibid., p. 344) e “a razão, sob seu duplo aspecto lógico e moral é um produto coletivo” (ibid., p. 346).

Piaget descreveu esse processo de inter-relação sociocognitivo, dentro e entre os estágios do desenvolvimento, como podemos averiguar em algumas de suas obras como *Psicologia da Inteligência* (1956), *Estudos Sociológicos* (1973), *O Nascimento da Inteligência na Criança* (1971), *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas* (1976) entre

outras. Ele, inclusive, enfatiza as trocas cooperativas entre indivíduos coetâneos, como no livro *O julgamento Moral na Criança* (1932). No entanto, essas trocas, que conduzem ao aperfeiçoamento sociocognitivo, podem ocorrer também entre indivíduos de idades díspares, que estão em estágios diferentes do desenvolvimento como aconteceu comigo, uma adulta (que tem um pensamento operatório formal) e minha aluna de dez anos (em pleno pensamento operatório concreto), quando ela me ajudou a resolver um problema de projeção de slides na plataforma em que eu dava aula, naquele dia, para sua turma (vide página 40). Através de uma ação cooperativa, ela ajudou a me equilibrar ante um desafio na utilização da plataforma, ao me fornecer elementos para tal, através de explicações. Ou seja, ela contribuiu para que eu superasse um desequilíbrio cognitivo, ajudando-me assimilar e acomodar informações que me levaram a mudar de estratégia e aprender a utilizar aquele recurso virtual com eficiência. Este é o trabalho do grupo!

Essa investigação que se debruça sobre o paralelismo genético entre a cooperação e a racionalidade, admitindo que “um pensamento lógico é, necessariamente, um pensamento social” (idem, 1956, p. 211), oferece contribuições significativas a várias áreas do conhecimento, como a Psicologia, Sociologia, Pedagogia e a Psicopedagogia. A este respeito, o professor da USP Yves de La Taille (1994) ressalta que esta é a contribuição ética e conseqüentemente política da teoria de Piaget, uma vez que as relações de coação e cooperação influenciam o desenvolvimento, influenciando, conseqüentemente, a maneira como o indivíduo vai se comportar perante o outro, perante o mundo; fato que “envolve uma opção moral e não apenas técnica” (ibid, p. 81), pois à cooperação está implícita “a ideia de igualdade que é um valor moral - e político” (ibid.).

E, agora, frente à realidade pós-pandêmica no contexto educacional, quando procuramos entender as causas de tantos problemas na aprendizagem associados a problemas de sociabilidade, essa teoria também representa uma importante contribuição, na medida em que esclarece o papel da reciprocidade entre indivíduos dentro de suas conquistas intelecto-sociais. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo investigar, sob o aporte teórico da Epistemologia Genética Piagetiana, como a necessidade de isolamento social imposta pela pandemia de covid-19, que interrompeu um processo importante de socialização das crianças, impactou a questão da aprendizagem. Uma investigação que busca um possível entendimento para uma situação pós-pandêmica desafiadora e que marca a realidade educacional de hoje.

O capítulo seguinte é dedicado à investigação de como é hoje o campo de pesquisa que se dedica a investigar os impactos na educação no período de pandemia e pós-

pandemia, buscando saber quais são as pautas fundamentais levantadas pelos pesquisadores e como o tema da socialização está posto nas publicações.

3 MAPEAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA

Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia.

Guimarães Rosa

Provavelmente, ao longo, ao menos, da próxima década, o tema da pandemia se projetará como um desafio da pesquisa educacional. Para além das implicações cognitivas será preciso nos debruçarmos sobre como isso afetou e seguirá afetando, difusamente, corações e mentes, crianças, jovens e adultos, seja em sequelas físicas, seja em impactos emocionais, afetivos e de sociabilidades modificadas e/ou interrompidas pela experiência universalmente compartilhada de uma pandemia vivida em um tempo conectado pelos meios de comunicação e redes sociais. Já começam a aparecer esforços nessa direção, mas eles certamente se somarão a muitos que virão e meu trabalho investigativo propõe-se como mais um esforço nesse sentido.

Neste capítulo, através de um mapeamento dos trabalhos científico-acadêmicos, parti para uma busca que procura compreender como o campo investigativo da educação se desenha a respeito das preocupações com os impactos advindos do período pandêmico que repercutem hoje na realidade educacional pós-pandêmica de milhares de estudantes, principalmente nos aspectos social e cognitivo. Investigo como este campo de pesquisa nos leva a pensar os desafios de uma educação pós-pandemia marcada pelos reflexos de uma situação historicamente nova em que a ameaça de um vírus, até então desconhecido, sequestrou o direito de socialização das crianças por quase 2 anos.

Não podemos deixar de mencionar aqui que nossas(os) crianças/jovens estão retornando às salas de aula, carregando consigo os estigmas de muitas perdas; perdas humanas, econômicas, sociais, cognitivas, emocionais, materiais... Nossos alunos não são mais os mesmos após o desastre humanitário causado pela pandemia de covid-19 e nós professores também não o somos, pois também sofremos as perdas. Desta forma, falar de retorno no pós-pandemia é falar das consequências de uma fase muito pesada para todos nós, fase que produziu cicatrizes que talvez nem se apaguem nesta vida. Agora, temos o desafio de pensar e atuar na escola dentro deste contexto. Esta pesquisa ocupa-se com a questão das perdas sociais e cognitivas, mas ciente de que elas não podem jamais ser vistas dissociadas das demais.

Para o presente mapeamento, realizei uma pesquisa nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Google Acadêmico, utilizando como chave de busca *Educação no pós-pandemia*. Ademais, investiguei a contribuição de 3 livros publicados por pesquisadores ligados a 2 universidades brasileiras e 1 mexicana (Universidade Estadual de Londrina, Universidade de São Paulo e Universidade Nacional Autônoma do México) que apresentam reflexões acerca da educação no contexto de pandemia e pós-pandemia. Início, pelos livros, a descrição do levantamento deste mapeamento e, a seguir, passo ao resultado da busca efetuada junto aos bancos de dados dos portais digitais de pesquisa.

3.1 Construções coletivas para pensarmos a educação em uma situação de pandemia e pós-pandemia

Os livros *Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa* (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica* (2020) e *O ambiente escolar em transformação* (2022), organizados respectivamente pelos Professores Doutores Sandra Regina Ferreira de Oliveira, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Hugo Casanova Cardiel, da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e Ana Laura Godinho Lima e Valéria Cazetta, ambas da Universidade de São Paulo (USP), são o resultado de uma construção coletiva de pesquisadores ligados à área da educação que se debruçaram sobre os desafios e conquistas da escola em tempos de pandemia/pós-pandemia de covid-19.

Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa, como supramencionado, foi o primeiro livro publicado no Brasil a respeito da situação educacional na pandemia. É composto por 19 capítulos que trazem reflexões de profissionais da área educativa, todos membros do *Grupo de Pesquisa História e Ensino de História*, vinculado à UEL e ao CNPq, acerca da realidade educacional nos primeiros meses de isolamento social. Suas reflexões refletem as expectativas, angústias e dúvidas ante a situação difícil que começávamos a vivenciar. Naquele momento, já surgiam os questionamentos sobre o que seria da educação quando tudo terminasse e suas portas materiais voltassem a se abrir para toda a comunidade escolar. Haveria mudanças em sua estrutura ou continuaria sendo a mesma instituição baseada em moldes ultrapassados e ineficientes?

Os textos ressaltam ainda a eclosão de desigualdades socioeconômicas que já existiam outrora, mas que, naquele momento, agravaram-se, impedindo, inclusive, que milhares de estudantes tivessem acesso aos recursos tecnológicos que veicularam o ensino remoto emergencial. Ressaltam também as ansiedades de vermos nossas casas transformadas

em local de trabalho de um momento para outro, além do esforço hercúleo para conseguirmos manter o vínculo com nossos alunos.

Reflexões análogas emergem no livro *Educación y pandemia. Una visión académica*, publicado também logo no início da pandemia. Expõe, em 34 estudos, as análises de profissionais da educação de todos os níveis sobre aquele momento de emergência sanitária. Uma iniciativa do Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a obra é dividida em 6 blocos temáticos, a saber: Educación, escuela y continuidad pedagógica; Educación superior; Educación, tecnología y conectividad; Educación, desigualdade e gênero; Educación y cultura. La dimensión histórica; A educación hacia el futuro. Configurando-se como uma tentativa de entender o que eram os desafios da educação mexicana naquele momento, os autores, revelando-nos uma consonância com os depoimentos do livro organizado pela Professora Sandra Oliveira da UEL, abordam as discussões em torno do fechamento das escolas, dos desdobramentos para assegurar o direito de os alunos continuarem seus estudos; abordam ainda as dificuldades do ensino através das telas, da emergência da desigualdade social e educacional, do medo da contaminação e da morte que todos tínhamos.

Uma terceira obra destaca-se também, levantando as questões educacionais na pandemia. O livro *O ambiente escolar em transformação*, organizado pelas pesquisadoras da USP, foi publicado em 2022, originando-se de um seminário online realizado em 2021 (uma iniciativa do Instituto de Estudos Avançados da USP) que reuniu pesquisadores e estudantes para a discussão a respeito das transformações pelas quais a escola passou a partir do momento em que perdeu seu território físico e foi “expatriada” para o mundo virtual pela ameaça do coronavírus. É uma obra que também levanta questões sobre os desdobramentos no âmbito da educação durante a pandemia, revelando as preocupações com o que seria da escola no pós-pandemia. O livro traz também uma discussão importante a respeito da preocupação com a intensificação do processo de medicalização no contexto escolar devido aos impactos socioemocionais da pandemia. Através do olhar multidisciplinar de docentes de todos os níveis da educação, de estudantes, psicólogos e médicos ressurgem ainda as discussões em torno da complexidade e do ineditismo da situação que vivíamos, com destaque para as particularidades do ERE e para a necessidade de mudanças profundas no modelo de escola que temos.

De uma forma geral, as 3 obras convergem no levantamento de pautas fundamentais como:

- mudanças efetuadas com o fechamento repentino das escolas;

- presença do medo, incerteza, angústia e ansiedade em nossas vidas;
- dificuldades e conquistas do ERE tanto para alunos quanto para professores;
- participação dos pais/responsáveis na vida escolar durante o ensino remoto;
- emergência de desigualdades socioeconômicas e culturais;
- perdas socioemocionais e intelectuais dos estudantes, perdas que seriam muito maiores para os estudantes sem poder aquisitivo;
- esperança de que, com a pandemia, houvesse uma mudança estrutural no modelo escolar ultrapassado e ineficaz que temos.

3.2 Estudos levantados nos bancos de dados dos portais digitais de pesquisa

Recorrendo aos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e do Google Acadêmico, fiz um levantamento dos trabalhos publicados entre 2020 e 2023, utilizando como chave de busca *Educação no pós-pandemia*. A pré-seleção levantou, na BDTD, 19 trabalhos; na SciELO, 14 artigos e no Google Acadêmico, 293 estudos. Parti para uma investigação mais detalhada dos textos, selecionando somente aqueles que conversam mais diretamente com meu tema de pesquisa. Desta forma, a seleção final abrange ao todo 9 publicações, 2 da SciELO e 7 do Google Acadêmico. Passemos à descrição dos trabalhos selecionados.

3.2.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Na BDTD, durante a pré-seleção, foram levantadas 19 pesquisas. Contudo, após uma leitura atenta, foi possível identificar que a maioria dos temas giram em torno do ensino superior e, portanto, não conversam com o meu tema de pesquisa. Iniciei, então, outras buscas, utilizando palavras-chave diferentes, como *Impactos da pandemia na aprendizagem*; *Impactos pandemia no ciclo de alfabetização*; *Escola no pós-pandemia*; *Impactos pós-pandemia*; *Estudantes no pós-pandemia*; *Ensino e pós-pandemia e Socialização escolar no pós-pandemia*. Surgiram estudos cujos temas centrais eram basicamente sobre a saúde mental dos professores durante o ERE ou das dificuldades gerais do ensino à distância. Chamou a atenção, mais uma vez, o fato de muitos textos terem como foco o Ensino Superior. Já com a chave de busca *Socialização escolar no pós-pandemia*, apareceram trabalhos de 3 áreas: educação, saúde e psicologia. Os temas

referem-se basicamente ao racismo dentro do ambiente escolar, da dificuldade de construção de instrumentos de pesquisa na educação no período de isolamento social; referem-se ainda à saúde mental de estudantes autistas e à medida socioeducativa de liberdade assistida; portanto, são temas que também não dialogam com meu interesse de pesquisa. A leitura dos estudos revelou que o tema da socialização ainda está timidamente posto. Desta forma, não selecionei nenhum texto na BDTD e parti para o mapeamento na SciELO.

3.2.2 Scientific Eletronic Library Online (SciELO)

Na SciELO, uma pré-seleção levantou ao todo 14 artigos. Após o pente fino de uma busca mais detalhada, selecionei 2 artigos publicados entre 2020 e 2021, ambos referentes à palavra-chave *Educação no pós-pandemia*, dos quais passo a tratar abaixo em linhas gerais.

Quadro 1 - Trabalhos publicados na SciELO

Data publicação	Título	Autor/Instituição	Área
2021	Education during and after the pandemic	GOMES, C. A.; SÁ, S. O.; VÁZQUEZ-JUSTO, E.; COSTA-LOBO, C. Instituto de Estudos Superiores de Fafe. Fafe, Portugal.	Educação
2020	Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia	GATTI, B. A. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil.	Educação

FONTE: elaborado pela pesquisadora, 2023

Gomes et al. (2021) trazem uma reflexão acerca das crises sociais que afloraram durante a pandemia de covid-19, como o aumento do empobrecimento e da violência, dando destaque à crise na educação, referindo-se à necessidade de planejamento do período pós-pandêmico que já dava prenúncios de surgir, arrastando consigo muitos desafios. Segundo os autores, provavelmente, muitos estudantes não retornariam à escola

com a volta do ensino presencial, devido a problemas financeiros e de saúde mental e emocional oriundos do estresse gerado durante a fase mais aguda da pandemia. Ressaltam que o ensino remoto gerou muitos casos de cyberbullying entre os estudantes e que o distanciamento social foi prejudicial à sua formação, citando inclusive que a Academia Americana de Pediatria reconhece, nas escolas, um contexto essencial ao desenvolvimento e bem-estar de crianças e adolescentes.

Os pesquisadores apontam que a interação social é fundamental ao ser humano na construção de valores (por exemplo: certo/errado, verdadeiro/falso) e a educação é muito mais que aprender somente, é aprender a ser e a conviver com o outro (GOMES et al., 2021). Os autores alertam que os impactos do isolamento social seriam evidentes na volta ao ensino presencial no pós-pandemia e que à escola era urgente um planejamento para recuperar o que a pandemia danificou. Uma situação que levará tempo e que representa, de acordo com os pesquisadores, uma forma de preparar o futuro a partir de momento presente (ibid.).

O artigo da pesquisadora Bernardete Gatti (2020) aborda questões referentes à educação básica no início da pandemia de covid-19, como as várias decisões dos municípios brasileiros frente à necessidade de continuidade das aulas, garantindo, da forma que era possível, a aprendizagem dos estudantes. Refere-se também aos impactos da situação pandêmica na prática docente e gestora das escolas, no currículo e nos aspectos socioemocionais dos estudantes, além de apontar as dúvidas que já surgiam quanto ao modo de retorno presencial às escolas.

A autora reporta-se à realidade educacional naqueles primeiros meses de isolamento social, momento agudo da pandemia em que se evidenciaram as desigualdades socioeconômicas com a adoção do ERE, do qual milhares de estudantes acabaram excluídos devido às dificuldades de acesso aos aparelhos (celulares, tablets, computadores) e à própria rede (ibid.). Quanto à questão da restrição de contato social, Gatti (2020) destaca que os aspectos de sociabilidade são fundamentais ao ser humano, ser gregário por natureza, e frisa a essencialidade das trocas de experiências com o outro na formação dos indivíduos. Destaca a importância das

atividades coletivas e conjuntas, face a face, pelo poder tocar, manejar objetos, utilizar olfato e gosto em situações de presença de outros, com trocas de experiências em realidades, experimentar movimentos no coletivo e na natureza, compartilhar expressões sutis, formar valores de vida com a experiência corporal, com sua força e fragilidades, entender os limites de nosso físico e os limites que formam a moral na delicadeza necessária nos contatos com os iguais e o respeito às diversidades, enfim, tudo o que

constitui-se na vida em sociedade e que constituem-se em possibilidades de preenchimento das necessidades emocionais próprias ao ser humano chamam pela sociabilidade presencial, pela possibilidade de estar com, e não apenas de se pensar ou sentir com... [...] Do ponto de vista psicossociológico, a escola representa para os alunos não só um lugar para estudos, mas um lugar para encontros, um lugar para socializar, cultivar amizades, confrontar-se, definir sua identidade. A escola, como um coletivo, é o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio de vida pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar (ibid., p. 33).

A pesquisadora conclui o artigo, ressaltando que o momento de pandemia seria a chance para gerar mudanças nas estruturas de um ensino que, há muito, mostrava-se ineficaz e ultrapassado, necessitando de uma reformulação profunda. Reporta-se ainda à necessidade de a escola se preparar para o retorno presencial, pois junto com ele, viram também as consequências de um período de muitas privações e perdas que afetaram toda a comunidade escolar, preparando-se, portanto, para um processo de recuperação nas defasagens cognitivas, emocionais e sociais.

Concluindo a análise dos trabalhos na SciELO, ressalto que os artigos levantados revelam, da mesma forma que na BDTD, que o tema da socialização das crianças – seja na pandemia ou na pós-pandemia – também está posto timidamente, uma vez que tratam do assunto, mas sem aprofundá-lo.

3.2.3 Trabalhos selecionados no Google Acadêmico

A pesquisa efetuada junto ao Google Acadêmico levantou, em uma pré-seleção, utilizando a chave de busca *Educação no pós-pandemia*, 293 trabalhos. Após uma investigação mais detalhada, na qual incluí a palavra-chave *Socialização escolar no pós-pandemia*, selecionei, no total, 7 trabalhos. Segue o quadro com os trabalhos selecionados, ordenados pelo ano de publicação, partindo dos mais recentes e, a seguir, uma síntese a respeito de cada um.

Quadro 2 - Trabalhos publicados no Google Acadêmico

Data publicação	Título	Autor	Área
2022	Educação pós-pandemia: algumas reflexões sobre a escola e seus agentes.	PEREIRA, A. R. G.; NOCRATO, I. C. O. L.	Educação

2022	Contribuição à abordagem das competências socioemocionais em escolas públicas sob o olhar da psicopedagogia.	PAIVA, S. R. S.; SILVA, A. S.	Psicopedagogia
2022	Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professores no retorno ao ensino presencial.	ANDRADE, S. S.; PICCOLI, L.; NUNES, M. F.; SPERRHAKE, R.	Educação
2022	Indisciplina escolar pós-pandemia covid-19 na educação do Ceará	SOUZA, G. P.; JUCÁ, S. C. S.; SILVA, S. A.	Educação
2022	A educação ao redor do mundo e um mundo novo a ser construído	BOTO, C.	Educação
2021	A educação no pós-pandemia: desafios e legados	NASCIMENTO, O. M do.	Educação
2021	Educação na pandemia e no pós-pandemia.	ALARCÃO, I.	Educação

FONTE: elaborado pela pesquisadora, 2023

O estudo de Pereira e Nocrato (2022) apresenta um exercício de observação realizado junto a professores e estudantes de uma escola pública do Ceará, a fim de analisar como foram seus processos de readaptação ao ensino presencial no pós-pandemia, no período de março a maio de 2022, ou seja, logo no início da retomada integral do ensino presencial. Inicialmente, os autores relembram as dificuldades e desafios do ERE e de como a parceria entre a escola e a família foi essencial para que ele acontecesse, lembrando também a exclusão de milhares de estudantes do acesso às aulas remotas devido a limitações socioeconômicas. Narra a retomada gradual do ensino presencial através do rodízio de turmas e como eram visíveis o medo e a insegurança com os primeiros contatos. O índice de ausências era muito alto; muitos estudantes só apareciam na escola em dias de avaliação, o que prejudicou ainda mais seus rendimentos.

Segundo os pesquisadores, a fragilidade emocional dos estudantes tem sido um traço marcante no ambiente escolar pós-pandêmico. Eles ressaltam que se depararam

diariamente, com alunos apáticos, desmotivados, desinteressados, com emoções à flor da pele, excesso de rebeldia, etc. Identificamos diversos casos de ansiedade nos quais precisamos dar uma pausa na aula para socorrer os alunos em crise. Na maioria das vezes, é possível tranquilizar o aluno em uma conversa ou direcioná-los ao coordenador ou a um dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É um momento de tensão, pois nem sempre lidamos bem com a situação. As queixas de mal-estar, por parte dos alunos, têm sido frequentes, principalmente, em razão de algum acontecimento extraescolar. As razões são as mais diversas, desde o falecimento de um ente querido ou amigo a uma simples contenda que tem o ambiente escolar como cena e apresenta os próprios alunos como protagonistas (PEREIRA e NOCRATO, 2022, p. 223).

Os autores consideram que, aliadas aos impactos socioemocionais, surgem as defasagens e dificuldades na aprendizagem. Antes da pandemia, o desafio de oferecer uma educação de qualidade já era enorme, desafio que agora, no contexto de pós-pandemia, agiganta-se ante o “déficit na aprendizagem ocasionado pelo período pandêmico” (ibid., p. 225). Situações que exigem do corpo gestor e docente um planejamento de práticas pedagógicas que interessem o estudante, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa, principalmente em um período tão delicado quanto este. Os autores apontam também que, neste momento de readaptação, perante tantas demandas desafiadoras, faz-se necessário um trabalho conjunto de educadores, assistentes sociais e psicólogos na elaboração de um plano de continuidade que assegure a retomada presencial de forma mais segura e tranquila.

O artigo de Paiva e Silva (2022) discute os efeitos da pandemia na Educação Básica sob o olhar da Psicopedagogia. Os autores refletem acerca das contribuições psicopedagógicas “para o desenvolvimento das competências socioemocionais elencadas com as competências gerais 8, 9 e 10 da BNCC no período de transição do ensino remoto para o novo presencial” (ibid., p. 51). Essas competências referem-se basicamente às questões de convívio social, resiliência, abertura para o novo, desenvolvimento da responsabilidade, autonomia, solidariedade, princípios éticos, democráticos, sustentáveis. Com a pandemia, houve uma perda considerável no desenvolvimento de tais competências, que também devem ser trabalhadas pela escola; uma perda que já repercute na realidade escolar pós-pandemia, exigindo intervenções de gestores e docentes.

O artigo originou-se da pesquisa de Mestrado de uma das autoras que teve como instrumento entrevistas semiestruturadas, realizadas durante a pesquisa de campo dentro de uma escola municipal mineira onde ela lecionou durante o período de retomada das aulas presenciais. A pesquisadora registrou também em um diário de campo todas as

experiências que viveu naquele momento. O resultado da pesquisa apontou uma grande fragilidade na socialização dos alunos que estavam retornando ao ambiente presencial com muitos problemas emocionais decorrentes do período mais crítico da pandemia. Assim, a autora apresenta uma proposta de intervenção psicopedagógica para trabalhar, de forma lúdica, a (re)socialização dos estudantes no ambiente escolar através de oficinas que têm como eixo de trabalho as competências socioemocionais 8, 9 e 10 da BNCC, através das artes plásticas e histórias na construção de um mural dinâmico e interativo, trabalhando com a literatura de cordel. Realizou-se então uma oficina psicopedagógica interdisciplinar que durou 2 meses e acabou envolvendo toda a comunidade escolar, apresentando resultados muito positivos.

O artigo de Andrade, Piccoli, Nunes e Sperrhack (2022), docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é o “desdobramento de uma pesquisa mais ampla de caráter interinstitucional, desenvolvida por mais de cem pesquisadores vinculados a dezenas de universidades brasileiras de todas as regiões” (ibid., p 2). Discute como foi o retorno presencial às escolas no pós-pandemia, com ênfase nos impactos socioemocionais sofridos por docentes e estudantes e que se manifestam hoje em nossa realidade escolar.

Organizado em 3 eixos – (1) aspectos socioafetivos relacionados ao retorno docente; (2) necessidade de brincar que as crianças apresentavam, conforme relato dos professores e (3) atuação docente nas rotinas e nas interações das crianças – o trabalho relata o resultado de uma pesquisa junto a professoras da rede pública de Porto Alegre que utilizou uma metodologia inspirada na técnica de grupo focal. Os relatos das docentes revelam basicamente suas “angústias, as dificuldades, as emoções, o sentimento de exaustão como ‘querer fazer mais’ e o sentimento de não estar fazendo o suficiente” (ibid., p. 8). O medo do contato físico, a necessidade de reinventarmos nossos saberes pedagógicos, de flexibilizarmos nossa prática de uma forma muito intensa e sem precedentes vêm à tona nos depoimentos assim como os estranhamentos ante uma realidade tão conhecida nossa, mas que, de repente, revelou-se, no retorno presencial, tão estranhamente desconhecida (ibid.). Surgem os relatos de uma sociabilidade enfraquecida, uma vez que os laços de muitas crianças com seus pares foram rompidos durante o isolamento social e elas acabaram “perdendo algumas habilidades que, talvez, não fossem tão necessárias no espaço da casa, já que ali eram outras as experiências vividas” (ibid., p. 10). O depoimento de uma das professoras do grupo focal a respeito do comportamento de um aluno da Educação Infantil ilustra perfeitamente o que foi essa quebra no processo de aprendizagem do conhecimento social das crianças:

Melissa: Aí eu me lembro de uma criança em um momento de jogo. Então, já tinha passado álcool nas mesas, já tinha passado álcool no jogo, já tinha passado álcool até por dentro do corpo, eu acho. Mas, era o momento do jogo e aí eu disse: 'senta ali na frente do teu amigo para vocês jogarem o jogo da memória' e ele [o menino] pediu para ir ao banheiro. Quando foi no banheiro ele demorou, demorou para voltar. Quando eu fui atrás, ele tava lá no banheiro chorando, porque ele não sabia como fazer um amigo para poder jogar. Então ele me disse assim: 'eu não sei fazer amigo, porque tu disse pra sentar com meu amigo e eu não sei fazer um amigo' (ibid., p. 12).

A readaptação das crianças ao convívio social trouxe momentos como este vivido pela Professora Melissa e que nos fazem refletir quão profundo foi o impacto nas habilidades sociais infantis. Há um depoimento de uma outra professora de 1º ano do Fundamental que relata admirada que houve casos de crianças que não sabiam o que era o recreio, pois era a primeira vez que iam à escola, não tendo vivência nenhuma neste espaço.

A pesquisa de Souza, Jucá e Silva (2022) objetiva compreender, sob a ótica docente, quais são os fatores principais que favoreceram o quadro de indisciplina entre os estudantes no retorno presencial. Através da aplicação de um questionário online a 35 docentes de 2 escolas públicas do Ceará, levantou-se que os estudantes retornaram à sala de aula mais agressivos com os colegas e professores, apresentando dificuldades de se adaptarem às regras escolares, desinteressados e desmotivados. Segundo os professores, os principais fatores que contribuíram para este quadro são: questões emocionais e psicossociais geradas durante o período de isolamento social, falta de rotina em casa e famílias ausentes. Os docentes relatam ainda que, ante um quadro tão difícil em seus contextos de trabalho, sentem-se também desmotivados, cansados, ansiosos e infelizes.

Publicado pelo Jornal da USP, o breve artigo da pesquisadora Carlota Boto, refere-se ao documento organizado, em 2021, pela Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), já disponível em português na internet, intitulado *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Boto (2022) esclarece que o documento foi

elaborado por uma comissão de 18 especialistas dos mais variados países dos cinco continentes, dentre os quais destacam-se os nomes de António Nóvoa e Cristóvão Buarque, o texto acena para algumas diretrizes necessárias para se pensar o futuro dos territórios educativos (ibid, p. 2).

Segundo a pesquisadora, neste momento desafiador de pós-pandemia, o texto torna-se uma leitura fundamental para todos os educadores que lutam em favor de uma escola de qualidade. Revela que, segundo dados da UNESCO, 1,5 bilhão de estudantes ficaram

fora das escolas durante a pandemia de covid-19 e que o retorno presencial desponta juntamente com a necessidade premente de repensar a estruturação do ensino, reinventando práticas pedagógicas que enfatizem o trabalho coletivo em detrimento do excesso de individualismo, reorganizando os espaços de aprendizagem e dando importância maior à aprendizagem social e emocional, a fim de construirmos uma escola mais solidária, mais inclusiva.

Já o artigo de Nascimento (2021) expõe, como muitos outros autores o fizeram, as ansiedades e incertezas com o que estava por vir devido ao fechamento das escolas na fase inicial da pandemia. Narra a dificuldade enfrentada por gestores e docentes que tiveram pouco tempo para pensar soluções que garantissem a continuidade das aulas, descrevendo também as dificuldades do ensino remoto. Discute brevemente o agravamento da crise econômica e social e a desigualdade de acesso de milhares de estudantes às tecnologias que viabilizaram o ERE, gerando uma grande evasão escolar. O pesquisador conclui, apontando que, apesar do período pandêmico apresentar tantas dificuldades, houve pontos positivos que, provavelmente se firmariam como possíveis legados no pós-pandemia, como a apropriação da tecnologia pela educação de uma forma mais intensa e a valorização do trabalho do professor pelas famílias frente às dificuldades que estas enfrentaram ao assumirem mais diretamente, durante o fechamento das escolas, a mediação do ensino de suas crianças/jovens.

O artigo de Alarcão (2021) é a “versão escrita da conferência proferida no I Congresso Internacional de Investigação e Experiência Educativa, realizado no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) em 2020” (ibid., p. 11). A autora faz uma descrição do período pandêmico, abrangendo o contexto social de uma forma geral, mas com especial atenção ao contexto escolar. Descreve o cenário social, a partir do momento em que surgiram os primeiros rumores a respeito de um vírus perigoso que tinha surgido na China, chegando até o período em que já se iniciavam as campanhas de vacinação em todo o mundo. De forma breve e precisa, vai descrevendo os momentos difíceis pelos quais passamos e que estão ainda muito vivos em nossas memórias; momentos de medo, angústias, dor e dúvidas, muitas dúvidas.

Referindo-se ao fechamento das escolas, ressalta o esforço dos profissionais e das famílias para assegurar a aprendizagem dos estudantes, apontado as desigualdades socioeconômicas que obstaculizaram seus acessos à tecnologia e equipamentos que garantiram a continuação das aulas. Reflete também sobre as perdas socioafetivas dos alunos, asseverando que

algumas crianças sentem de forma acentuada a falta do afeto das educadoras; outras perdem a oportunidade de ter uma nutrição adequada na escola e de estarem lá mais seguras do que em casa ou na rua, junto de alguém que cuide delas. Os adolescentes anseiam por poder voltar a estar com os seus grupos de amigos. A todos falta a interação social que contribui para o desenvolvimento humano. Os níveis de estresse e as perturbações psicológicas estão aumentando (ibid., p. 18).

A pesquisadora enfatiza que o retorno presencial já era um momento visível e que traria com ele muitas mudanças que exigiriam a união de esforços de toda a comunidade escolar, a fim de nos adaptarmos e vencermos os desafios, situação que nos exigiria “muita observação, muita escuta, muito pensamento, muita criatividade e novas formas de relacionamento, mas também muita coragem, muita paciência muita resiliência e apoio da sociedade, com especial atenção dos pais e dos políticos” (ibid., p. 21).

Concluindo, é pertinente destacar que os estudos analisados no Google Acadêmico tratam a questão da socialização dos estudantes nos períodos pandemia/pós-pandemia de forma mais expressiva e que apresentam vários pontos de convergência quanto às principais pautas levantados pelos pesquisadores, como:

- Desafios enfrentados por discentes e docentes com a suspensão das aulas presenciais e adoção do ERE como forma de assegurar a continuidade do ano escolar;
- dúvidas sobre o que seria da educação no pós-pandemia;
- importância da elaboração de planos estratégicos pela escola, a fim de assegurar um retorno bem-sucedido para todos;
- necessidade de se preparar para um tempo difícil de readaptações, de reconstruções e reinvenções no espaço escolar;
- insegurança e medo do contágio nos primeiros meses do retorno presencial, associados ao desconforto e estranheza ante as medidas adotadas, a fim de garantir a segurança de todos; medidas que, de certa forma, descaracterizaram as estruturas habituais da escola naquele primeiro momento, como a exigência do afastamento físico, a proibição do toque, do compartilhamento de objetos e o uso obrigatório de máscaras;
- aumento da indisciplina, da dificuldade de socialização, das dificuldades de aprendizagem e da evasão escolar.

Assim, face à problemática da minha investigação de Mestrado, procurei pesquisar como o campo investigativo da educação está dando respostas para a questão. Busquei compreender por onde estão passando as preocupações dos pesquisadores quanto aos impactos sociais, emocionais e intelectuais sofridos pelos estudantes com o advento da pandemia de covid-19, principalmente pelas crianças do ciclo de alfabetização. O

mapeamento revelou que a maior parte dos trabalhos têm procurado descrever como foi a experiência do campo da educação em uma situação pandêmica de isolamento social, relatando os desafios e adversidades pelos quais passamos, a fim de garantir a continuidade do ensino/aprendizagem. Revelou também a preocupação com os milhares de estudantes que ficaram à margem do processo de retomada das aulas através do ensino remoto, devido à impossibilidade financeira de acesso a tecnologias digitais.

Devido à retomada integral das aulas presenciais ter se efetivado somente em 2022, até agora, o número de trabalhos que se dedicam a descrever como tem sido esse retorno é menor em relação àqueles escritos durante o período de suspensão das aulas presenciais. Os que descrevem a retomada do ensino presencial, fazem-no principalmente pela ótica do professor, apontando suas preocupações ante as muitas dificuldades comportamentais e intelectuais manifestadas pelos estudantes. Um processo de readaptação que tem exigido muita paciência e flexibilização de nossa parte e que, com certeza, exigirá um bom tempo para reparar as implicações da covid-19 no terreno educativo.

No capítulo subsequente, apresento minha empiria, momento mais que especial desta caminhada de pesquisa, no qual, mediante a escuta das vozes da infância, pude vislumbrar a criança como “sujeito crítico da história que a conduz” (KRAMER, 2002, p. 46), ouvindo-a sobre como pensa e sente um dos momentos mais complexos e desafiadores da história da humanidade, a emergência da situação de pandemia de covid-19 bem como seus impactos em suas construções sociocognitivas.

4 VOZES DA INFÂNCIA: UMA INCURSÃO AO UNIVERSO SENSÍVEL DA CRIANÇA

*“Infância” vem do latim infans: o que não fala.
As crianças que falaram aqui não conheciam essa definição.*

A cada uma delas, minha gratidão.

*Ainda que pareça excessivo para os adultos que somos,
sem a voz da criança, não há descoberta possível, nem poesia,
nem paraíso, nem dor, nenhum conhecimento, nenhuma comunhão.*

Javier Naranjo²³

Após o exame de qualificação, emergiu, no meu movimento de pesquisa, o momento de ir à campo, a fim de compreender como as crianças vivenciaram a pandemia e como foram afetadas por ela e, ao mesmo tempo, como isso afetou ou afeta seus processos de aprendizagem. O mapeamento no campo de pesquisa da educação desvelou estudos que têm dado respostas a essa investigação muito mais pela ótica dos professores e dos adolescentes do que pela ótica das crianças. Em vista disso, durante uma reunião de orientação de pós-qualificação, decidimos que a empiria seria um exercício de escuta das crianças, adotando como metodologia de pesquisa o grupo focal (GF), uma abordagem em pesquisa qualitativa que permite a criação de espaços abertos à fala coletiva, nos quais são produzidos dispositivos fundamentais à investigação em pauta (GATTI, 2005; SOUZA, 2020; BARBOUR, 2009).

Desta forma, as palavras do professor-poeta colombiano Javier Naranjo não poderiam ser mais apropriadas como epígrafe para este capítulo, um capítulo escrito a partir das falas da infância. Suas linhas ocupam-se em relatar meus movimentos de campo e, para tanto, mantendo um diálogo com outros pesquisadores, início, fazendo uma breve reflexão sobre a pesquisa com crianças para, a seguir, descrever os encontros do GF e, finalmente, apresentar as três categorias de análise que emergiram dos dados colhidos a partir das narrativas e desenhos das crianças participantes.

²³ Javier Naranjo organizou um livro de verbetes com definições de crianças, todas suas alunas, a respeito de como sentiam e vivenciavam sentimentos, seres e objetos.

4.1 A criança como sujeito da pesquisa

A expressão “dar voz” às crianças é contraditória, visto que voz elas já têm. Nós que, em meio ao barulho das vozes adultas, precisamos parar para ouvi-las. E, ouvir as crianças para construir esta pesquisa, consistiu em uma experiência muito preciosa, pois viabilizou uma investigação que buscava entendê-las, falando diretamente com elas e não a respeito delas; postura que inverte sua posição de objetos da pesquisa para sujeitos da pesquisa. No entender de Paulo Freire (1989), o sujeito é aquele com quem fazemos a pesquisa e o objeto, aquele sobre quem a fazemos. O autor ressalta que, nesta segunda hipótese, “os especialistas falam sobre ele; quando muito, falam a ele, mas não com ele, pois só o escutam enquanto ele responde às perguntas que lhe fazem” (ibid., p. 21).

Desta forma, minha pesquisa de campo contou com a participação direta das crianças e, em um coletivo controlado, fui “bebendo na fonte”, colhendo informações muito relevantes. Suas narrativas revelaram uma maneira de ver e sentir o mundo extremamente sensível e profunda que coloca a criança como “sujeito da cultura, da história e do conhecimento” (KRAMER, 2002, p. 51). Segundo Passeggi et al. (2018), cujo trabalho de pesquisa também se ateve à escuta das narrativas infantis,

quando se trata de pesquisa com crianças, e não sobre elas, o desafio é duplo: por um lado, superar o preconceito contra a produção do conhecimento com base em percepções subjetivas, por outro lado, legitimar a palavra e a reflexão da criança sobre suas próprias experiências. O primeiro desafio concerne a rupturas epistemológicas, em jogo na pesquisa qualitativa; o segundo diz respeito às rupturas com o saber do senso comum e suas repercussões sobre uma visão adultocêntrica em ciência que se recusa a conceber a criança pelo que ela ‘já compreende’, e não pelo que ela ‘ainda não entende’ (ibid., p. 97).

Rubem Alves (2001), de forma muito bonita, assevera que os olhos adultos da ciência normalmente não valorizam o que a infância pensa e sente acerca de suas vivências individuais e coletivas, alertando o mundo acadêmico de que

sua cabeça de cientista provavelmente discordará. Você dirá que somente os adultos veem direito. Os adultos passaram muitos anos nas escolas, seus olhos fizeram caminhadas infinitas pelos livros. Os seus olhos sabem muito, estão cheios. Por isso, devem ver melhor. Mas, esse é precisamente o problema. (...) Os olhos dos adultos, havendo se enchido de saber, e havendo, portanto, perdido a capacidade de ver das crianças, olham sem nada ver (daí o seu tédio crônico) (ibid., p. 23).

Portanto, considerando o valor do olhar da criança a respeito de suas próprias experiências, voltei-me à escuta do que elas tinham para contar sobre o que viveram durante um tempo de barbárie que ceifou vidas, sonhos, planos, esperanças e vivências sadias com o outro, seja dentro ou fora das escolas; vivências tão necessárias, tão essenciais ao crescimento bio-psico-sócio-espiritual do ser humano. Um exercício de escuta que tenho procurado fazer desde que retornei à sala de aula no pós-pandemia. E, em diferentes contextos de encontro, seja dentro do ambiente escolar ou fora dele, evidenciou-se, em suas falas, a ocorrência - ou melhor, a recorrência - de três elementos relevantes que chamaram minha atenção e, por refletirem uma realidade social, senti a necessidade de citá-los neste texto de dissertação, visto que nós pesquisadores temos o compromisso ético, político e acadêmico de contribuir com nossas investigações, somadas a tantas outras pelo mundo, na tentativa de compreendermos como as vivências da infância em tempos de pandemia a impactaram e ainda impactam, repercutindo hoje na realidade educacional.

O primeiro desses elementos refere-se à insegurança e solidão que muitas crianças sentiram por terem de ficar sozinhas em suas casas, algumas inclusive trancadas à chave, durante o período mais severo da pandemia, pois os responsáveis precisavam sair para trabalhar, a fim de garantir o sustento da casa e não tinham com quem deixá-las, já que as escolas se encontravam fechadas. Reflexo de sérias desigualdades sociais, é uma realidade que já fazia parte da vida de muitas delas muito antes da pandemia de covid-19, mas que se tornou mais evidente durante o período pandêmico. Além disso, foi uma situação vivida não só por famílias brasileiras, mas por famílias de outros países, como cita a pesquisadora Aydogdu (2020), que tece comentários a respeito da pesquisa dos norte-americanos Rothstein e Olympic (2020), ambos da área de enfermagem infantil, ressaltando que

pais que continuaram trabalhando durante a pandemia foram obrigados a deixarem crianças, que deveriam estar nas escolas, sozinhas. Deixar crianças sozinhas em casa, pode trazer problemas para a saúde física e também para a saúde mental. O isolamento social pode afetar negativamente a saúde mental da criança (AYDOGDU, 2020, p. 6).

Ouvi crianças que passaram por essa situação durante a fase mais severa da pandemia e, para se sentirem menos sozinhas, ganharam dos pais animais de estimação, que, segundo elas, foram seus grandes companheiros, ajudando-as a vencer aquele tempo difícil, pois a presença dos bichinhos fazia com que se sentissem menos inseguras e menos inquietas na solidão da casa. Uma situação que as impacta não só emocionalmente, mas

cognitivamente, posto que, sozinhas ou com irmãos menores, que geralmente ficam sob seus cuidados, não encontram apoio para estudar e sem aporte, ficam desprovidas de elementos que as ajudem a se equilibrar e avançar cognitivamente e, em desequilíbrio, elas não aprendem (PIAGET, 1976; 1956). Surge, a partir desta questão, outra reflexão: a da importância da escola como lugar de acolhimento e de apoio, já que, dentro do ambiente escolar, essas crianças estão mais seguras do que sozinhas em suas casas, revelando um cenário que “concede à escola um relevante papel assistencial e de compensação face à incapacidade das famílias para assegurarem as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças” (NÓVOA, 2015, p. 58).

Emergiu também, nas narrativas, um segundo elemento que nos leva a pensar na relação singular e conflituosa dos estudantes com professoras que escapam a uma prática curricular mais humanizada, na qual há valorização da criança, incluindo o respeito ao que ela traz e faz em termos de saberes e práticas. Ouvi confissões que expressam o descontentamento associado ao medo, visivelmente presentes na fala das crianças, referentes a práticas pedagógicas de autoritarismo, como a de uma professora que, em acessos de fúria, rasga as produções das crianças perante toda a turma simplesmente porque elas não fazem a atividade conforme ela queria que fosse feita. Um procedimento que se enquadra nos moldes de uma educação autoritária, definida por Fleuri (2001, p. 53) como aquela marcada pela presença de estratégias “através das quais se impõe com violência a relação autoritária, castigando-se os que recusam e premiando-se os que a aceitam passivamente”. Modelo de educação - ou melhor, de deseducação - que pode vir a ser geratriz de bloqueios cognitivos e emocionais, uma vez que a criança submetida a situações de agressão deste tipo, pode ter um aumento substancial nos níveis de cortisol, desenvolvendo dificuldades de raciocínio e aprendizagem (GUERRA, 2013). Uma situação que exige um olhar mais atento, podendo ser também o reflexo do adoecimento emocional dos professores que têm sido muito exigidos neste período de volta ao presencial pós-pandêmico. É muito comum ouvir de muitos colegas professores o quanto essa volta tem sido desgastante para nossa categoria, pois os problemas de convivência no ambiente escolar têm sido muito propícios ao nosso desgaste físico e psíquico.

Um terceiro elemento convergente nas memórias das crianças com quem conversei foi a da eclosão de dissonâncias familiares durante a fase de maior isolamento social na pandemia. Muitas presenciaram situações de agressões e discussões entre familiares, momentos que impactaram muitas delas, como tive a oportunidade de ouvir. Na volta ao presencial, tem sido muito comum o relato docente sobre o comportamento agressivo dos alunos. Eu mesma tive experiências deste tipo e lembro que, ao questionar uma aluna, com

sete anos de idade, sobre o porquê de tanta agressividade no trato com os colegas, ela me respondeu que era assim que sua família resolvia os problemas, com gritos e agressões físicas. E, durante tanto tempo de isolamento, sem outros contatos sociais que pudessem contrabalançar o que viviam em casa, o impacto no comportamento das crianças/jovens foi maior, contribuindo para o aumento das dificuldades de traquejo social que temos visto nas escolas atualmente, pois a criança não fica alheia a tudo o que ouve, ela absorve o clima de discórdias que, de alguma forma, acaba afetando seu comportamento fora do ambiente doméstico, inclusive na escola (RISTUM, 2010).

Portanto, a fala das crianças traz contribuições substanciais ao nosso esforço de entender suas experiências e, conseqüentemente, seus comportamentos, porquanto carrega em si elementos relevantes, como as situações supramencionadas, que não podem ser invisibilizadas, em razão do peso que carregam junto aos traumas individuais e coletivos gerados ao longo da situação de pandemia e que têm repercutido na atual realidade escolar pós-pandêmica. Mas, atenta à necessidade de delimitar o campo para a escrita de minha dissertação, busquei uma escola muito especial, a fim de ouvir suas crianças, alçando-as à condição de sujeitos da pesquisa, condição sem a qual jamais teria acesso a momentos tão ricos e delicados como os que vivenciei junto delas em três encontros muito significativos.

4.2 O grupo focal

Então, fui à campo e, para compreender como a interrupção no processo de socialização das crianças durante pandemia de covid-19 impactou seus processos de aprendizagem, utilizei, como metodologia, o grupo focal. Gatti (2005) o define como uma técnica de pesquisa qualitativa, utilizada desde os anos de 1920, que ocorre por meio da observação das interações grupais e revela-se um instrumento muito significativo para a coleta de dados em uma investigação. A pesquisadora aponta que

o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilhem alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a

dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (ibid., p. 11).

Quando decidimos, em uma reunião de orientação, que meu campo de investigação seria o espaço escolar, firmou-se a necessidade de buscar uma escola aberta à pesquisa, a fim de colher as memórias narrativas da infância acerca de suas vivências escolares durante os períodos pré-pandêmico, pandêmico e do atual pós-pandêmico. Surge, então, a oportunidade de realizar minha investigação na Escola Municipal José Calil Ahouagi, cujo currículo é atravessado pela cultura da pesquisa. Uma escola que, distanciando-se da rigidez de uma cultura escolar tradicional, promove práticas de uma beleza ímpar, práticas que valorizam a infância, o brincar, a diversidade e a cultura. Localizada na região periférica de Juiz de Fora, oferece da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Não adota o sistema de séries, mas o de ciclos de desenvolvimento e o modo de avaliação ocorre através de conceitos e relatórios dos docentes. Funciona em tempo integral, de 7:30 até às 15:30, atendendo a crianças que procedem de famílias de nível socioeconômico médio-baixo, sendo, muitas delas, filhos de trabalhadores das granjas do entorno.

Pellizoni (2017) destaca que

quando pensamos na cultura da escola o que está em jogo são os modos como cada escola faz suas escolhas políticas na intenção de construir um espaço de ensinar e aprender que expresse suas utopias educacionais. Pensar a cultura da escola envolve, portanto, um olhar atento a toda vida que pulsa na escola, presente nos modos como as relações se estabelecem entre professores, crianças, diretores e funcionários; nas maneiras como o conhecimento é traduzido enquanto linguagem didática, nas escolhas éticas e estéticas que se fazem visíveis nas paredes das salas de aula, nos corredores, nos pátios e nas festas (ibid., p. 79).

Um espaço muito singular, a Escola José Calil Ahouagi tem feito escolhas políticas, éticas que contribuem, de forma muito bonita, para a construção de uma pedagogia mais humanizada, aberta ao olhar atento e formoso da infância. Envolvendo toda a comunidade escolar, organiza quatro festas anuais que aproximam a educação da cultura popular: Bumba Boi, Menina da Lanterna, Cortejo de Inverno e Cortejo dos Reis e Rainhas do Congo. Eventos extraclasse de uma riqueza pedagógica muito potente, que contribuem, “através do prazer, para o reforço da autoestima, do sentimento de ser criativo, para o fortalecimento do sentimento de grupo entre os alunos e os professores. Aponta também para o potencial da escola como um espaço de cultura e lazer para o próprio bairro (DAYRELL, 1996, p. 25). Durante o período mais severo de isolamento social, preocupou-

se em manter os laços com os estudantes através do envio de atividades; iniciativa batizada de Caixa Viajante, criando inclusive um canal no Youtube²⁴ com o mesmo nome, onde os professores compartilharam vídeos para os alunos; vídeos de contação de histórias, de receitas culinárias, de canções, de atividades manuais entre outros.

E foi esta escola tão especial que, de forma muito gentil, abriu-me suas portas, acolhendo e encorajando minha pesquisa, realizada através da técnica do GF com cinco crianças de 10 anos de idade, alunas do 5º ano do Ensino Fundamental. Ante a decisão de não as identificar pelas iniciais de seus nomes ou por números - fato que iria de encontro às orientações didático-metodológicas propostas neste trabalho, pois negaria sua condição de sujeitos da pesquisa (KRAMER, 2002) - resolvi ouvi-las se desejavam ser identificadas em suas falas e desenhos por seus nomes reais ou fictícios. Todos optaram pela primeira opção. Kauã, uma das crianças do grupo, justificou sua escolha de forma muito divertida: *“Quero meu nome de verdade, porque a gente pode ficar famoso né, tia? A gente vai ficar famoso?”*

Conversando com minha orientadora, tomamos a decisão ética de não as identificar com nome e sobrenome; mas, respeitando seus desejos de serem valorizadas, não as mergulhamos no anonimato, identificando-as por seus prenomes. Sonia Kramer declara que a questão ética da utilização de nomes verdadeiros ou não na pesquisa com crianças deve levar em conta se elas correm algum risco na divulgação dos resultados e, em caso negativo, é preciso considerar se um apagamento de suas identidades não as compromete como

sujeitos da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes (KRAMER, 2002, p. 51).

Desta forma, a fim de evitar essa ausência, mantivemos seus prenomes, preservando, de certa forma, sua condição de sujeitos, não apagando totalmente quem são, não as relegando “a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orienta a pesquisa” (ibid., p. 47). Assim, respeitando sua escolha, traço um breve perfil de cada criança: Sophia é uma menina muito alegre, comunicativa e que se expressa muito com o corpo. Marina é muito doce e afetuosa, mas ainda carrega uma certa melancolia no olhar devido à partida

²⁴ <https://www.youtube.com/@caixaviajante5098>

precoce do pai a quem se referiu várias vezes durante nossa conversa. Rafael é um menino também muito doce e centrado. Durante a conversa, lembrou momentos importantes, como o da entrega da Caixa Viajante. Kauã é extremamente emotivo, alegre, carinhoso e, prazerosamente, compartilhou suas vivências conosco, algumas muito engraçadas, que fizeram todo o grupo dar boas risadas. Marcus é uma criança muito sensível, tranquila e receptiva. Amigo de todos e muito querido por todos também.

São crianças que, como os demais alunos da José Calil Ahouagi, pertencem a famílias oriundas de classes populares, com baixo poder aquisitivo. Moram no mesmo bairro da escola; têm acesso bem restrito à internet e seus momentos de lazer normalmente ocorrem em espaços públicos dentro das imediações do bairro mesmo em que moram. Nenhum deles teve covid, no entanto todos experienciaram a angústia de ter parentes muito próximos contaminados com a cepa mais letal da doença logo no início da pandemia; situação que trouxe, para quatro deles, a experiência dolorosa da morte de pessoas bastante queridas.

Nossos encontros foram registrados através de gravações de áudio e, como observadora do grupo, somou-se a mim Cintia Castro Monteiro, pedagoga e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFJF, que também realiza seu trabalho de pesquisa na escola e gentilmente aceitou o convite²⁵. O observador (também chamado de relator) é de fundamental importância dentro do grupo focal, uma vez que representa um auxílio indispensável na captação e anotação de momentos importantes de interação do grupo que possam passar despercebidos pelo moderador (ou facilitador) durante a realização do encontro (GATTI, 2005).

O GF realizou-se em três encontros: dois programados previamente por mim e um que não programei, mas que foi muito importante, pois praticamente tornou-se o ato inaugural do meu movimento de pesquisa com as crianças. Este foi gentilmente promovido pela coordenadora da escola e aqueles faziam parte do meu roteiro de trabalho, no qual estava programado um primeiro encontro, em que o foco investigativo partiria das narrativas das crianças sobre suas vivências escolares e um segundo encontro, no qual o foco seria a forma como elas representavam esse tempo vivido através de desenhos.

²⁵ Seu relatório de observação encontra-se no Anexo 2 deste trabalho.

4.2.1 O primeiro encontro: conhecendo as crianças participantes

Fui à instituição, pela primeira vez, com minha orientadora, para uma conversa com a coordenadora pedagógica Gisella Marques Pellizoni, que nos recebeu de forma muito acolhedora. Tanto sua dissertação de Mestrado quanto sua tese de Doutorado foram realizadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF e também tiveram a Escola José Calil Ahouagi como campo de pesquisa, um campo muito fértil no qual ela colheu ricos elementos ao pesquisar a relação entre cultura popular e cultura escolar em sua dissertação²⁶ e a relação entre a cultura da infância com a cultura da escola na tese de Doutorado²⁷.

Apresentei-lhe minha pesquisa e meu interesse em fazer um GF com as crianças do 5º ano. Ela nos trouxe um dado interessante, relatando que uma professora, em 2022, fazendo um trabalho com alunos do sexto ano, ao abordar o tema “pandemia”, observou que os alunos se retraíram e não quiseram falar muito; alguns, inclusive, recusaram-se mesmo a falar sobre o assunto. No entanto, eu tinha autorização para fazer minha pesquisa com as crianças e veríamos o retorno delas quanto ao referido tema. Não desanimei, pois, caso se recusassem a falar no assunto, isso, sem dúvida, seria um importante dado de pesquisa.

Decidimos, de comum acordo, que o grupo focal se realizaria em dois encontros: 26 de abril e 03 de maio, de 15:30 às 16:30, ou seja, logo após as aulas. Decidimos também – sob orientação refletida e cuidadosa da escola - que a escolha das crianças seguiria os seguintes critérios:

1. A criança deveria morar bem perto da escola, a fim de não atrapalhar seus deslocamentos de volta para casa após o encontro, como perder o horário do ônibus, por exemplo.
2. Estarem cursando o 5º ano do Ensino Fundamental, já tendo, desta forma, um processo de construção sociocognitivo mais consolidado dentro do ambiente escolar.
3. Estudarem juntas, na mesma turma, desde a Educação Infantil, ou seja, já terem um laço afetivo longo que abarca os períodos de pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia.

²⁶ Dissertação intitulada *Jogando as cinco pedrinhas: história, memória, cultura popular, infância e escola* (2007).

²⁷ Tese intitulada *Miúdos Circos: encontros possíveis entre a cultura da infância e a cultura da escola* (2017).

Conforme combinado, na semana seguinte, voltei à escola com os termos de consentimento²⁸ para os pais assinarem e uma grata surpresa me aguardava. Refletindo uma postura pedagógica habituada ao incentivo à pesquisa - postura que reflete a cultura da escola -, a fim de que eu tivesse um contato prévio com as crianças por ela selecionadas, a coordenadora já havia reunido, em sua sala, cinco crianças que atendiam prontamente aos critérios supramencionados e que me olhavam curiosas e sorridentes. Fomos apresentados e aquele foi nosso primeiro contato, o nosso primeiro encontro que, conforme dito anteriormente, não tinha sido programado por mim, mas que se revelou como um momento muito importante, dando início à caminhada de construção de minha empiria.

As crianças estavam alegres, falantes e desvoltas; o mais tímido era Rafael, que, apesar da quietude, mostrava-se muito atento ao que eu falava. Marina me disse que, naquele dia, estava completando dez anos e ensaiou um abraço que prontamente correspondi. Atendendo ao pedido da coordenadora, expliquei para eles qual era meu objetivo ali. Um fato que chamou minha atenção foi que eu não precisei explicar para eles o que era uma pesquisa acadêmica, porque, por suas falas, percebi que já sabiam o que era, pois são frutos de uma cultura escolar que pulsa em meio à pesquisa e estão acostumados à presença de pesquisadores de graduação e pós-graduação na escola. Espetacular!

Foram muito receptivos, mostrando-se animados e orgulhosos em participar da pesquisa. Estudam juntos desde a Educação Infantil, ou seja, têm um vínculo de amizade que já dura sete anos e, nessa tessitura de relações, seja dentro ou fora da escola, vêm construindo juntos um processo sociocognitivo importante que, infelizmente, foi interrompido, por quase dois anos, pela pandemia de covid-19.

Neste primeiro contato com eles, procurando manter um olhar de pesquisa bem atento, captei que, ao explicar que teríamos uma conversa sobre o tempo da pandemia, sobre o período em que ficaram afastados da escola, eles ficaram sérios, silenciosos, aquietaram-se e alguns chegaram até a encolher os ombros. Mas, quando disse que conversaríamos também sobre como foi a volta ao ensino presencial, sobre o retorno do convívio com os colegas e professores dentro da escola, os semblantes distenderam-se. Sophia abriu os braços saltitante e os outros também se animaram, sorriram e responderam, quase em uníssono: *“Ah! a volta foi ótima, muuuuito bom mesmo!”* (ênfase na palavra muito). Começaram a falar todos juntos, muito animados e dispostos a compartilhar comigo o que foi a alegria da volta à escola.

²⁸ O termo de consentimento encontra-se no Anexo 1 deste trabalho.

No entender de Weil e Tompakow (2023, p.2), “pela linguagem do corpo, você diz muitas coisas aos outros. E eles têm muitas coisas a dizer sobre você. Também nosso corpo é antes de tudo um centro de informações para nós mesmos, é uma linguagem que não mente”. E, seguindo essa lógica, não tive dúvidas de que minha investigação estava começando ali, naquele breve encontro, pois, diante de reações tão reveladoras, entendi que, ao falar do tempo difícil da pandemia, toquei em uma ferida ainda em processo de cicatrização, uma ferida que ainda dói e, ao abordar o momento do retorno à escola no pós-pandemia, pôs-se à mostra a grandeza deste momento para aquelas crianças, uma vez que reassumir este espaço, que é delas por direito, foi um acontecimento muito esperado e festejado, conforme expõem suas narrativas.

4.2.2 O segundo encontro: as narrativas

No dia marcado para o primeiro encontro com as crianças – que, na verdade, conforme exposto acima, acabou se tornando o segundo -, cheguei na escola por volta das 15:00 e Cintia, a observadora do GF, já estava me esperando. Transcrevo um fragmento do seu relatório de observação, no qual ela descreve o clima entre as crianças antes da minha chegada à escola: *“Quando cheguei à escola, mais cedo, as crianças participantes estavam conversando com a coordenadora. Elas mostravam-se muito ansiosas para a pesquisa, queriam saber se Ana Paula não ia chegar e informaram que um dos colegas que participaria do grupo tinha faltado à aula naquele dia”*.

Na hora marcada, nos reunimos na biblioteca do colégio, espaço cuidadosamente reservado para nós pela coordenadora Gisella. Rafael, Marina, Kauã e Sophia estavam muito curiosos e atentos a cada palavra que eu dizia. Conforme combinado com minha orientadora, a fim de criar uma ambiência de acolhimento afetuoso, levei para cada criança um lanchinho, um crachá de identificação e uma lembrancinha: um saquinho de feltro carinhosamente confeccionado por minha irmã, contendo uma caixinha de lápis de cor e uma de lápis de cera, material que seria utilizado em nosso encontro da semana seguinte. Elas ficaram muito surpresas, sentindo-se acolhidas e valorizadas.

SOPHIA: *É pra nós mesmo, tia? Nossa!*

KAUÃ: *É presente, tia? Obrigado!*

MARINA: *Que bonitinhas, tia!*

RAFAEL: *A gente vai poder levar pra casa ou vai ter que deixar aqui na escola?*

ANA PAULA: *É de vocês. Poderão levar para casa na semana que vem, depois do nosso último encontro, ok? Usaremos na atividade artística da semana que vem e, se vocês levaram para casa, podem esquecer de trazer no próximo encontro. Então, até lá, eu guardo pra vocês; mas, na semana que vem, pode levar com vocês.*

Imagem 1: Lembrancinhas



Imagem 2: Lembrancinhas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

ANA PAULA: *Quero pedir uma coisa pra vocês: como estou gravando, preciso que vocês falem alto e um de uma vez, ok? Mas, inicialmente, venham até aqui pegar um lanchinho. A gente vai lanchando e conversando.*

KAUÃ: *Nooooossa! (admirado com o lanche)*

SOPHIA: *Nossa, tia! (também admirada com o lanchinho que ela, sem delongas, começa a abrir).*

MARINA: *Não é para comer agora, Sophia! Calma!*

SOPHIA: *Pode comer agora, tia? Ela falou que pode, Marina!*

Aqui, abro parênteses para uma observação a respeito do lanche. Bernardete Gatti (2005) assevera que “a abertura do grupo é um momento crucial para a criação de condições favoráveis à participação de todos os componentes. Precisa-se criar uma

situação de conforto, de certo distensionamento, para gerar uma atmosfera permissiva” (ibid., p. 28). E a decisão de abrir o grupo com um lanche simples favoreceu este distensionamento, pois foi marcante o poder que ele revelou de quebrar o rigor do momento e permitir às crianças - que inicialmente estavam contidas e tímidas - relaxar e se abrir à conversa. Minha orientadora costuma dizer que o lanche é o grande elemento de agregação e produção de afetos em reuniões de todo tipo e foi exatamente o que vimos florescer naquele momento, abrindo campo para que a discussão fluísse de forma muito tranquila e natural. O trecho do relatório da observadora Cintia revela que essa particularidade relativa ao lanche também não passou despercebida por ela: *“Assim que deu a hora marcada, as 4 crianças entraram no espaço que nos foi reservado, muito curiosas e receosas se podiam comer o lanche ou não. O lanche foi essencial para que eles se abrissem à conversa, pois, à medida que iam comendo, foram relaxando. O lanche quebrou o rigor”*.

Marcus não participou deste segundo encontro, pois, por motivo de saúde, não tinha ido à aula naquele dia. Mas, na semana seguinte, tive uma breve conversa individualmente com ele antes de iniciar o terceiro encontro com as crianças. Ele me contou que tinha ficado muito triste por não ter participado na semana anterior, mas seus colegas o colocaram a par das conversas que tivemos e que estava muito feliz por participar, naquele dia, do nosso terceiro e último encontro. De forma muito tranquila e afetuosa, narrou memórias de sua vida escolar antes, durante e após a pandemia de covid, narrativas que se mostraram muito relevantes para a pesquisa.

Resumindo, este segundo encontro (incluindo a fala de Marcus) foi um momento em que as crianças, de forma geral, apresentaram, durante toda a conversa, uma necessidade muito grande de falar da volta, das brincadeiras, da reconquista de espaços de liberdade que haviam perdido por dois anos, como o recreio e o pátio; da alegria do reencontro com os amigos, de abraçá-los novamente, de brincarem, estudarem e lancharem juntos, enfim da retomada da sociabilidade. Vieram à tona muitas recordações de suas trajetórias juntos ali na Escola José Calil desde a Educação Infantil; suas travessuras, suas colaborações mútuas, suas brigas e reconciliações, momentos importantes de compartilhamento. Momentos que provocaram muitas gargalhadas e declarações de amizade, de companheirismo e carinho. Chegaram a dizer, inclusive, que se consideram irmãos de consideração uns dos outros; falas das quais transbordaram a parceria, a amizade e o amor que umas têm pelas outras.

São crianças muito receptivas e carinhosas. Kauã, num gesto que evidencia a criação de um laço afetivo comigo, presenteou-me com um desenho. A observadora Cintia compartilha minhas impressões a respeito deste segundo encontro neste trecho de seu

relatório: *“O encontro foi muito tranquilo, revelando momentos de muita alegria e emoção. As crianças se retiraram alegres e falantes. Kauã, expressando muito carinho, presenteia Ana Paula com um desenho feito por ele, reproduzindo uma personagem de desenho animado”*.

Suas narrativas deixam claro que a pandemia foi um tempo árduo para elas, deixando fortes marcas, como a perda de entes queridos e da liberdade de ir e vir, de frequentar locais importantes como a escola, a casa de amigos e parentes e os ambientes de lazer. As cinco crianças falaram das angústias, dores e dificuldades que viveram durante aquele tempo. Mas, em vários momentos, quando o assunto se referia ao período mais agudo da pandemia, logo algum deles desviava a conversa para o momento da volta às aulas presenciais. Falar da pandemia, do isolamento social, exatamente como aconteceu em nosso primeiro contato na sala da coordenadora uma semana antes, gerava expressões faciais muito tristes, fechadas, o olhar ficava mais distante, o tom da voz ficava mais baixo, mais trêmulo; todavia, ao falar da volta à escola, tudo se transformava, já que as crianças se iluminavam de repente, passando a irradiar alegria e um prazer muito grande de falar. Fato também registrado por Cintia que descreve em seu relatório: *“as lembranças do período da pandemia apagam seus sorrisos, nublam as fisionomias. Mas, quando Ana Paula pede para contarem das suas vivências na escola antes de haver pandemia, os sorrisos voltam e os corpos expressam alegria e prazer com as recordações que vão surgindo”*.

A transcrição das narrativas deste segundo encontro será feita na sessão 4.3, destinada às categorias de análise onde, baseando-me em suas falas e desenhos, sistematizo o material colhido em campo.

4.2.3 O terceiro encontro: os desenhos

No dia marcado, estávamos reunidos novamente na biblioteca da escola para nosso último encontro do GF. Desta vez, estavam todos presentes, muito à vontade e alegres por estarem participando. Distribuí o lanche e começamos a conversa.

ANA PAULA: Hoje a gente vai trabalhar com desenhos. Vocês vão fazer dois desenhos livres. O primeiro será sobre o período da pandemia e o segundo, sobre o período da pós-pandemia. Vocês podem desenhar o que quiserem, o que vier à cabeça de vocês sobre esses períodos e depois vamos conversar sobre os desenhos, certo?

RAFAEL: *Tia, eu não sei desenhar!*

ANA PAULA: *Tranquilo, gente! Não se preocupem, porque aqui não tem errado, não tem certo. Relaxem e desenhem. Tudo o que vocês fizerem será considerado obra de arte exclusiva! Pode desenhar o que vier à cabeça de vocês.*

Sophia e Marina mantêm conversa paralela em tom de voz muito baixo. O mesmo acontece entre Rafael e Marcus.

SOPHIA: *Ai, tia! Eu não sei desenhar direito!*

ANA PAULA: *Gente! O desenho que vocês fizerem é obra de arte, porque ele é único no mundo!*

KAUÃ (sorri): *Eu também não sei desenhar, tia. Mas...é verdade! Ninguém nunca consegue desenhar igual a este.*

MARCUS: *Tia, quando eu ficava em casa, olha o que era minha distração... (ele pega na mochila três revistinhas de caça-palavras e me entrega). Caça-palavras!*

MARINA: *O meu passatempo, tia, era ver os videozinhos na televisão.*

RAFAEL: *O meu passatempo, que até hoje é meu passatempo, é jogar futebol!*

SOPHIA: *Ler, eu lia só às vezes. Meu passatempo, basicamente, era eu estudar... porque eu estudava na pandemia pra mim... chegar na escola boazinha já, sabendo a matéria!*

Assim que terminam os desenhos, começamos a conversar sobre eles.

ANA PAULA: *Vamos nos concentrar nos desenhos! Marina, você já terminou, né? Explica pra nós seus desenhos, por favor. Começa pelo desenho da pandemia.*

MARINA: *Quando a gente tava na pandemia assim... Eu desenhei a casa da minha tia, não a que morreu, é... porque, quando a gente tava na pandemia, eu ia muito pra lá. Eu sempre ficava muito dentro de casa, mas sempre, à noite, tinha essas luzinhas aqui piscando... (aponta para um cordão de luzes que desenhou acima da casa da tia). *Aí... eu sempre gostava de olhar pra elas. Era Natal.**

Imagem 3: Desenho 1 de Marina - Pandemia

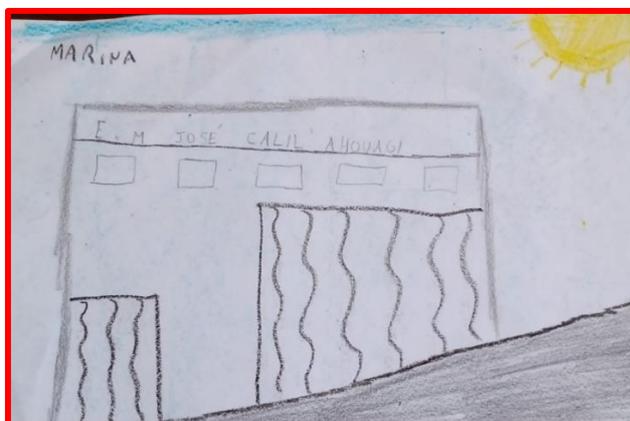


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

ANA PAULA: *E no pós-pandemia, o que você desenhou?*

MARINA: *Eu desenhei a escola, porque, nesse dia, eu fiquei muito feliz, porque eu pensei que eu ia ver a Sophia e os meus amigos! Aí eu desenhei a escola! Senti muita falta dela!*

Imagem 4: Desenho 2 de Marina - Volta à escola no pós-pandemia

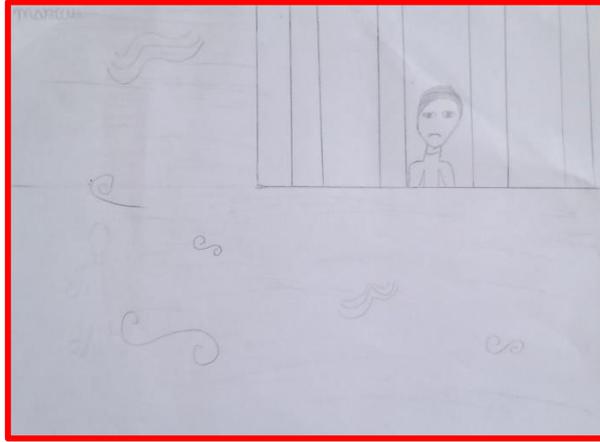


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

ANA PAULA: *Marcus, explica pra nós o seu desenho da pandemia.*

MARCUS: *É... sou eu... atrás do meu portão... triste, né? E aquele vento ali é porque... na pandemia, não sei o que aconteceu que ficou muito frio por lá... (olhar melancólico e tom de voz baixa). De vez em quando, era quente; de vez em quando, era frio. E, quando era frio, era bem frio mesmo. Muito ruim... parecia que não era verdade...*

Imagem 5: Desenho 1 de Marcus – Pandemia



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

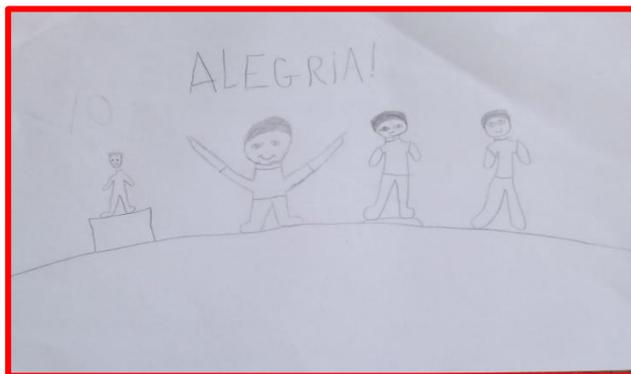
ANA PAULA: *E o desenho do pós-pandemia?*

MARCUS (sorri): *É! É a volta às aulas!*

ANA PAULA: *Quem é esse menino com os braços abertos?*

MARCUS: *Sou eu! Sou eu feliz com a volta às aulas e... meus amigos!*

Imagem 6: Desenho 2 de Marcus - Volta à escola no pós-pandemia



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

ANA PAULA: *Rafael, agora é você! Conta para nós o que você desenhou.*

RAFAEL: *Na pandemia, eu desenhei... eu jogando futebol em um campo, porque... cê sabe um campo que tem ali perto, saindo do bairro? Então... meu pai me levava muito ali, porque ali a gente soltava pipa e jogava futebol. Aí eu fiz eu jogando futebol.*

Imagem 7: Desenho 1 de Rafael - Pandemia



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

ANA PAULA: *Ok, agora conta pra nós o que você desenhou sobre a volta.*

RAFAEL: *Eu chegando na sala e, como sempre, o quadro lotado de coisa pra copiar! Desenhei meus amigos! O Marcus! É isso!*

MARCUS (olha para Rafael com carinho): *Amigos desde a infância!*

Imagem 8: Desenho 2 de Rafael - Volta à escola no pós-pandemia



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

ANA PAULA: *kauã, explica o seu desenho da pandemia.*

KAUÃ: *Eu fiz o lado de fora da minha casa, como que era... tudo... meio triste... essas coisas... aí, virando a folha, eu sem meus irmãos, dentro da minha casa, porque antes eu não tinha irmão... e eu triste...*

ANA PAULA: *Do lado de dentro da sua casa, você fez tudo preto e branco ...*

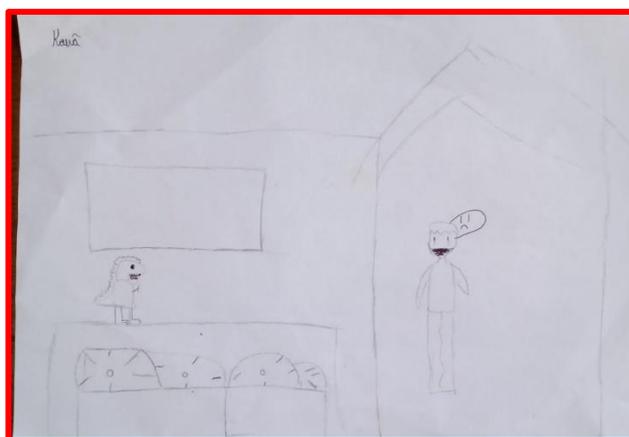
KAUÃ: *Tava tudo triste... é a pandemia, né?*

Imagem 9: Desenho 1 de Kauã (frente da folha: o lado de fora de sua casa) - Pandemia



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

Imagem 10: Desenho 1 de Kauã (verso da folha: o lado de dentro de sua casa) - Pandemia



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

ANA PAULA: *E o desenho da volta?*

KAUÃ: *É o Samuel, o Rafael e eu e todo mundo aqui! Todo mundo da escola, a professora!*

ANA PAULA: *Se esse desenho pudesse falar, o que ele falaria?*

KAUÃ (dá um sorrisinho gostoso): *Felicidade!!!*

Imagem 11: Desenho 2 de Kauã - Volta à escola no pós-pandemia



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

ANA PAULA: *Sophia, explica o seu desenho pra nós, por favor.*

SOPHIA: *Tia, é eu na minha casa, sozinha... e tipo... triste... eu tava no meu quarto... aí, eu tava andando pelo meu quarto e... aí, eu fiz, ali do lado, a sala.*

Imagem 12: Desenho 1 de Sophia - Pandemia



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

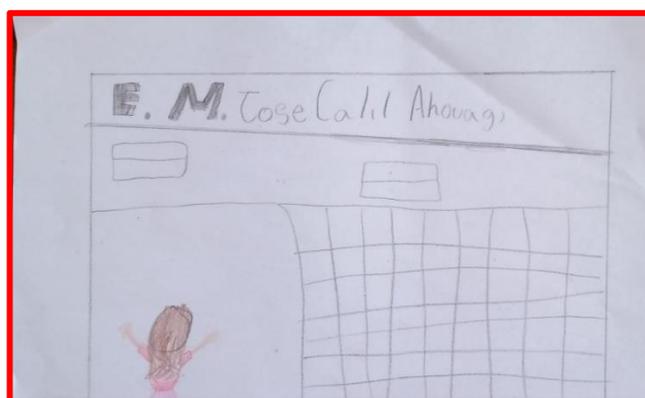
ANA PAULA: *E o da pós-pandemia?*

SOPHIA (volta a sorrir): *É a escola ... eu chegando na escola FELIZ com a Marina!* (dá uma entonação mais forte à palavra “feliz”).

ANA PAULA: *Foi aquele momento do abraço que você me contou que tava ...*

SOPHIA (não espera eu terminar minha frase): *Guardado desde 2020!!!* (lança um olhar carinhoso para a amiga)

Imagem 13: Desenho 2 de Sophia - Volta à escola no pós-pandemia

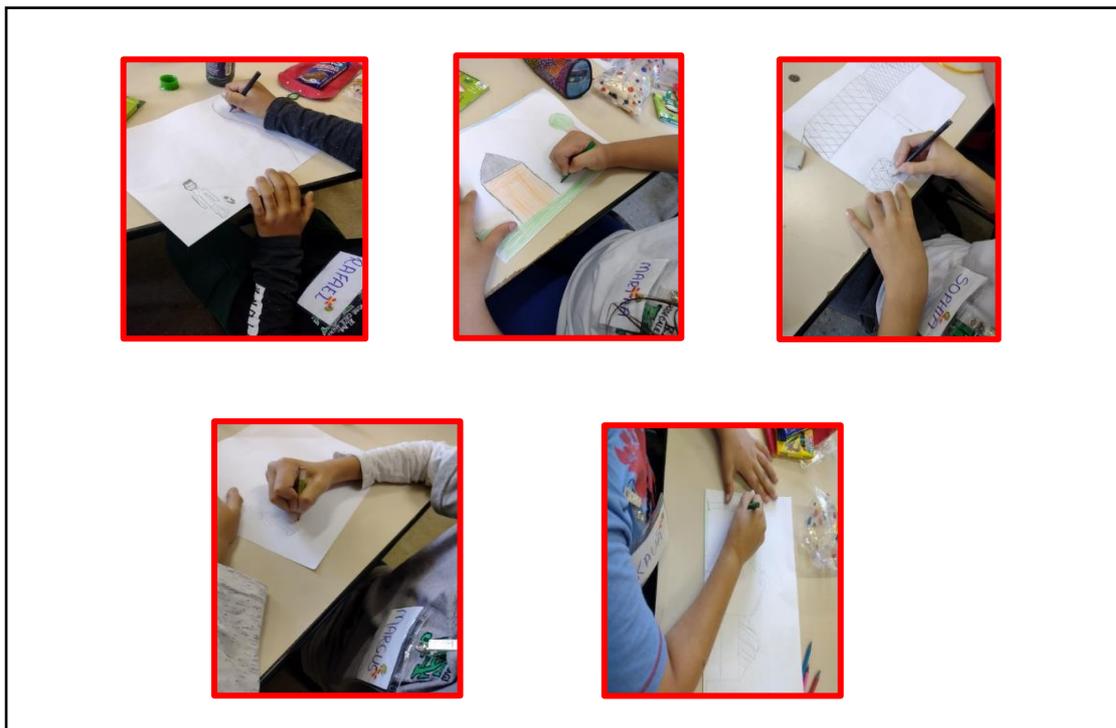


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

O desenho é uma forma de narrativa, uma “narrativa gráfica” (DIAS, 2010, p. 28) que permite ao autor se comunicar, expressando “sua afetividade e sensibilidade, revelando o seu desenvolvimento e a forma como conhece e compreende o mundo” (ANDRADE, 2005, p. 44). Por esse canal de comunicação, “as crianças nos falam, em sua linguagem pictórica, como se sentem acerca de si mesmas e das influências determinantes em suas vidas” (DILEO, 1985, p. 200). Desta forma, neste terceiro encontro, colhi dados importantes sobre a relevância de lugares e pessoas na vida daquelas crianças, visualizando, através de suas ilustrações, a concretização de seus sentimentos acerca de um mundo que sofreu mudanças bruscas de uma hora para outra e que, aos poucos, foi se reestruturando, permitindo, após um lapso bem extenso, a retomada da vida em comunidade.

Todos os desenhos revelam total conexão com as narrativas orais, gerando dispositivos abertos à interpretação, à análise. Na sessão subsequente, apresento esta análise, sistematizada em três categorias, erigidas a partir da confluência destas duas direções: as narrativas orais e as gráficas construídas pelas crianças participantes da pesquisa.

Imagem 14: Momento do desenho



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

4.3 As categorias de análise

Partindo de três grandes marcos temporais - a escola na pré-pandemia, a escola na pandemia e a escola no pós-pandemia -, fiz uma incursão pelas memórias de escola das crianças, resgatando recordações de seus processos de socialização e de aprendizagem, através de suas narrativas e desenhos, dos quais foi possível observar a emergência de elementos comuns. Nas narrativas orais, esses elementos revelaram-se na recorrência dos seguintes temas:

- A força da relação social;
- presença prematura do tema da morte em suas vidas;
- a fé como elemento de sustentação em momentos difíceis;
- a importância da escola como ambiente de socialização e de aprendizagem;
- reprovação do modo de aprendizagem on-line;
- descontentamento com o excesso de conteúdo disciplinar após a retomada das aulas presenciais;

- pandemia como sinônimo de tristeza e pós-pandemia como sinônimo de felicidade e liberdade.

Nos desenhos, os elementos comuns foram:

- casa;
- escola;
- céu/ sol/ nuvens;
- árvore;
- solo;
- pessoas;
- cores;
- luzes acesas.

A partir desses elementos, buscando a interpretação do material colhido em campo, parto para uma análise qualitativa, vertical, fundamentada, pois, em confluências e distribuída em três categorias, a saber:

1. A pandemia na visão da criança.
2. O papel socializador da escola.
3. A importância do outro no processo de aprendizagem.

4.3.1 A pandemia na visão da criança

Como as crianças sentiram e viveram a pandemia e de que forma esse tempo as impactou? Essas são perguntas para as quais têm-se procurado respostas, geralmente, na escuta a familiares e professores. Seguindo outro caminho de investigação, busquei as respostas mediante uma imersão no universo infantil, exercitando a escuta a respeito de suas vivências durante aquele tempo tão insólito e devastador, resultado da presença de um vírus perigoso e desconhecido até então e que acabou atingindo todo o planeta.

Com muita potência de linguagem, os relatos e desenhos exprimem o peso de um tempo nunca antes vivido, um tempo de perdas e incertezas. A privação da liberdade, da socialização, o distanciamento da escola e a partida dolorosa de entes queridos marcaram suas narrativas com muita força. E, como estávamos em um grupo pequeno, criou-se uma ambiência mais favorável para, logo de início, tocarmos em um tema tão delicado como o da morte. A pandemia antecipou uma discussão sobre a morte que geralmente não envolvia crianças, tornando-as, muito cedo, mais empáticas, mais sensíveis à perda; experiência que tocou, de alguma forma, em seus processos de socialização. Logo que iniciei nosso

segundo encontro, pedindo que me contassem tudo o de que se recordavam do tempo da pandemia, imediatamente, Sophia pede a palavra.

SOPHIA: *Tia, eu fiquei muito triste com essa pandemia, porque eu perdi muita família, perdi meu primo... Aí a gente ficava em casa e não tinha ninguém para ficar do lado pra conversar e ficava chato... Aí... eu não gostei muito não, mas na volta eu gostei!*

Interessante como, após falar da época difícil da pandemia, momento em que viveu uma perda na família, Sophia instintivamente puxa a conversa, numa tentativa de distencioná-la, para a volta à escola presencial, um momento de muita alegria para ela.

KAUÃ: *Eu não gostava, porque não podia passear, ir pros lugares... Toda hora eu tinha que usar máscara e na hora que a aula voltou, aí eu fiquei com uma alegria, porque não precisava mais usar mais máscara. Ela incomodava!*

Kauã usa o mesmo recurso que Sophia, pois, ao relembrar a perda da liberdade, também suaviza seu relato, buscando a lembrança de um momento agradável para ele, o do retorno à escola.

MARINA: *Eu também fiquei triste, porque eu também perdi muitos familiares e porque também não podia brincar na rua, né, com meus amigos, com as pessoas que eu amava mesmo. Mas, eu também perdi muitos familiares... (voz trêmula, olha para baixo, melancolicamente). Eu perdi meu pai, minha avó e minha tia.*

ANA PAULA: *Covid?*

Marina acenou positivamente com a cabeça, visivelmente emocionada. Uma perda muito pesada para uma criança que tinha, na ocasião das mortes, apenas seis anos de idade.

RAFAEL: *Eu fiquei muito triste também, porque eu não pude brincar com os amigos, não pude sair na rua e ficou muito chato eu ficar só dentro de casa sem poder ver ninguém ... (abaixou os olhos, pensativo).*

KAUÃ: *Eu lembro que minha tataravó... ela morreu porque ela ficava com muita febre. Ela teve covid.*

SOPHIA: *A gente achou que era menos (faz um gesto com a mão, juntando o polegar com o indicador). Eu achava que era, tipo assim... Ah! É só uma gripezinha... Não vai acontecer nada... Jesus tá com a gente... Só que o negócio ficou sério...*

MARINA: *E, quando deu dois anos, mais ou menos, e foi em 2021, a gente voltou para as aulas! Tia, a bolsinha com os lápis que você trouxe pra gente é tão bonitinha! (Agora, é vez de Marina direcionar a conversa para a volta às aulas, saindo do peso do tempo pandêmico).*

ANA PAULA: *Gostaram? Minha irmã fez pra vocês com todo carinho!*

SOPHIA: *Ai, tia! Não fala de irmã não, porque senão eu vou ficar triste... Porque a gente recebeu uma notícia que uma professora não ia poder dar aula pra gente hoje, porque a irmã dela morreu de câncer...*

Com esta lembrança de Sophia, todos se calam, pensativos. Como tiveram mortes significativas em suas famílias, esse tema os sensibiliza muito até hoje e observando isso, pergunto:

ANA PAULA: *Você está falando aí sobre partir... Todos vocês tiveram casos na família de pessoas que partiram com covid há dois, três anos. Como vocês lidam com isso hoje?*

Esta parte da conversa foi muito forte, emocionando todos nós com as narrativas que surgiram.

SOPHIA: *Ah, tia! Quando fala uma coisa sobre primo, prima, eu sempre lembro dele... porque ele faz muita falta! Ainda mais que ele era um amigo muito importante pra gente...*

MARINA (fala baixo e pausadamente): *Tia, sei lá... quando eu lembro... mesmo do meu pai... eu começo a chorar sim... eu sempre choro. Eu tinha seis anos quando ele morreu, foi em 2020. Então... eu senti bastante falta dele... Eu vi ele deitado ali naquele caixão... fez muita falta pra mim, sabe... (seus olhinhos ficaram rasos de lágrimas, ela olhava para baixo e para cima, tentando disfarçar a emoção) Eu vi ele na minha frente morto, né?*

Silêncio pesado, todos tocados pela emoção de Marina. Rafael decide quebrar o silêncio.

RAFAEL: *Tia, eu também. Eu sinto bastante falta da minha vó que morreu, porque eu sempre ia na casa dela, quase todo dia... Eu ia lá, dava um bom dia... Ficava lá, né... Até assistia tv com ela... Só que aí teve um dia que ela passou muuuuito mal e teve que ir lá pro hospital. Aí ela acabou ficando lá internada e acabou morrendo.*

KAUÃ: *Meu vô morreu e quando eu lembro dele... Lembra aquele dia que eu desenhei, Marina? Lembra daquele dia que eu desenhei o meu vô e chorei? Então... meu vô morreu no hospital. Eu ligava pra ele e ele... ele morreu com câncer, mas foi na época do covid... eu ligava pra ele, ele falava que tava bem, mas na verdade ele não tava bem...*

SOPHIA: *Esse primo meu tem uma... tem até hoje né? Porque ele está conosco! Ele tem uma... tipo um chalezinho. A casa dele é muito grande, aí, no andar de cima, tem vários quartos que ficavam as pessoas que pagassem... Aí tinha piscina, duas piscinas, uma grande e uma pequena, aí quando ele morreu, dormi lá pela primeira vez. Aí, toda hora que de madrugada eu saí – sou sonâmbula – eu vejo as coisas, não entendo nada do que eu estou vendo... Só lembro no outro dia de manhã. Aí eu lembro que... quando eu tava de madrugada olhando lá, parecia que eu vi uma sombra igual a ele. Que aí, tipo assim... eu ouvi alguma coisa falando comigo baixinho... Aí eu fui pro quarto e deitei de novo e parecia que tinha alguém ali. Eu senti medo e eu senti que era o primo.*

KAUÃ: *Eu também sentia que meu vô tava perto de mim.*

SOPHIA: *A Marina, tia, tem visão espiritual....*

Marina me olha meio indecisa se fala ou não. Peço para ela falar.

MARINA: *Tia, teve um dia que eu tava dormindo e parece que eu vi meu pai frente a frente comigo, com a mesma roupa que ele morreu e com a mesma aparência... e eu fiquei bem assustada! Aí... não sei, tia... tem um ano isso. Aí, parece que... (ela se emociona mais uma vez). Não sei o que aconteceu, tia! Eu só caí. Eu estava dormindo.*

SOPHIA (voltando-se para a amiga e alisando carinhosamente seus cabelos): *Acho que ele está presente... Ele sempre está presente dentro de você...*

Na conversa individual com Marcus, pergunto para ele se houve alguma morte em sua família com covid.

MARCUS: *Não! Na pandemia, eu não perdi ninguém de covid..., mas quase perdi minha tia. Só que ela é enfermeira, aí ela conseguiu se tratar e viver!*

Pergunto ao grupo do que mais se lembravam do período da pandemia. Surgem lembranças dos primeiros contatos que a escola fez com seus alunos, momento importante para eles. Mais uma vez, a escola surge como um elemento amenizador do peso de uma fase tão dura como o foi a pandemia.

MARINA: *Eu também me lembro muito das aulas on-line, né? Lembro também que eles enviaram muitas matérias, muitas coisas que eram muito legais para a gente.*

RAFAEL: *É... a gente também recebeu uma Caixa Viajante que tinha várias coisas dentro dela! (dá um sorriso lindo).*

SOPHIA/MARINA: *Foi! Foi mesmo!*

KAUÃ: *Isso que eu ia falar!*

RAFAEL: *Com muitas atividades para a gente fazer enquanto a gente tava em casa.*

KAUÃ: *E também a gente ganhava aquelas caixas lá que tinha álcool, máscara dentro. A escola mandava.*

MARINA: *A gente tava no segundo ano. Primeiro a gente tava no final do primeiro ano, aí a gente passou para o segundo, aí deu março e começou a pandemia.*

KAUÃ: *Aí teve um dia que a aulas voltou e teve que usar máscara nas aulas... Aí depois, tinha uma paralisação e a gente ficou em casa e... (Mais uma vez, Kauã desloca o assunto para período da volta à escola no pós-pandemia, fazendo com que a conversa não se demorasse no período de afastamento da escola).*

SOPHIA: *Paralisação tem até hoje...*

KAUÃ: *É, tem...*

Conduzo a conversa para o momento pandêmico no qual, após a vacinação em massa, os casos de covid amenizaram.

ANA PAULA: *Quando houve o momento da vacinação e o número de casos de covid começou a baixar, quais os lugares que vocês voltaram a frequentar?*

MARINA: *Eu comecei a frequentar o shopping, o Sesc que eu conheci... Não! O Sesc, não! Um parque aí que eu não me lembro o nome e a casa da minha tia que eu não visitava há dois anos (sorrisos).*

RAFAEL: *É... eu comecei a frequentar a casa da minha avó e o shopping, os parques e eu... fui, uma vez, lá no Sesc que era uma festa, aí eu ganhei um chinelo que eu tenho até hoje há mais de dois anos atrás (sorrisos).*

SOPHIA: *Eu comecei a frequentar muito algumas pizzarias, porque meu pai é pizzaiolo. Aí eu frequentei umas pizzarias pra provar e, teve uma vez, que eu frequentei uma praia, acho que é lá na... Barra da Tijuca. Lá a gente tem amigo pra passear... Muito bom, tia! Frequentei a casa de alguns familiares e só.*

KAUÃ: *Eu fui é... primeiro, lá no Morro do Cristo; a segunda... eu fui no shopping... É... tinha um shopping que tem vários brinquedos lá. Aí, eu fui numa piscina de bolinha!*

Pergunto se, no período pandêmico, conviviam mais com crianças ou com adultos.

KAUÃ (faz uma expressão melancólica): *Adulto. Eu não me diverti com nenhuma criança, nem saí na rua. Só fiquei em casa... Quando lembro daquele momento, sinto tristeza.*

MARINA: *Eu convivi mais com adulto, porque foi nessa época que meu sobrinho nasceu... aí eu convivi mais com adulto.*

KAUÃ: *Na vida que eu tava, eu não tinha nenhum irmão. Meus irmãos viram depois.*

SOPHIA: *Eu convivi mais com criança, porque... perá... (começou a contar nos dedos), são seis adultos e oito crianças lá em casa. Quatro da minha tia e quatro da minha mãe.*

RAFAEL: *Eu convivi mais com adulto, porque... quando, na casa da Sonia, não tinha nenhuma criança; na casa da minha avó, tinha apenas duas. Brinquei muito sozinho. Na*

pandemia, eu não tinha contato com quase ninguém. Era só mesmo o contato com a Sonia, com a mãe da Sonia e com a filha da Sonia. Com colegas da escola, nada.

MARINA: Brinquei muito sozinha, porque, quando ele nasceu, ele era muito pequenininho, né, tia? (refere-se ao nascimento do sobrinho). Aí, eu brinquei mais sozinha... Mas, na hora que foi passando mais um tempo da pandemia, mais as pessoas foram saindo pra rua, foi brincando... Aí, eu fiquei brincando mais com as crianças este tempo, mas aí eu parei depois que eu ficava vindo muito pra escola, aí eu parei...

SOPHIA: Quando dava, eu e a Marina conversava pelo Whatsapp. Quando a gente ficava em chamada de vídeo, colocava uma música e dançava (começa a dançar pela sala).

KAUÃ: Antes eu brincava sozinho e, quando eu tinha irmão, aí eu brincava com eles. Agora, na hora que eu cresci, eu gosto só de brincar sozinho agora... (sorri) lá em casa...

SOPHIA: Escutou tia? A Marina falou que ele só gosta de mexer no celular!

Risos gerais

ANA PAULA: Ah! Me conta como foi a relação de vocês com o celular, com tela. Era muito intensa?

MARINA: Nããããã! Não era muito na pandemia não, porque eu mais brincava, porque eu tinha muito brinquedo. Eu também não tinha muito o celular, porque minha mãe usava o celular o dia inteiro, então... (levanta os ombros). O celular era dela.

KAUÃ: Isso que eu ia falar... Eu não tinha nenhum celular nem computador, igual à Marina.

SOPHIA: Eu não tinha celular, eu usava o da minha mãe de vez em quando. Mas, lá em casa, tem três televisões. Aí eu usava uma, meus irmãos usavam outra e minha mãe usava outra para ver novela. Ah! Tinha um computador! Aí, às vezes, eu usava o computador. Mas, eu não tinha celular nessa época.

RAFAEL: Eu não tinha celular nem computador. Aí passava a maioria do tempo vendo televisão e jogando futebol sozinho.

Peço que resumam a pandemia em uma palavra. As respostas chegam rápidas, firmes.

SOPHIA: *Posso falar duas?*

ANA PAULA: *Pode!*

SOPHIA: *Solidão e tristeza.*

KAUÃ: *Tristeza e falta.*

MARINA: *Medo e também falta.*

RAFAEL: *Medo e tristeza.*

MARCUS (fica pensativo, olhar distante). *Vem tris... as únicas palavras que eu consigo falar é tristeza, caos e ... acho que só!*

Outro elemento marcante nas falas deste grupo de crianças com quem conversei foi a presença da fé, outro legado da pandemia: aprenderam junto a seus familiares a recorrer à oração, como elemento de força e sustentação nos momentos difíceis, como os vividos durante a pandemia.

SOPHIA: *Eu queria falar que eu não gostei dessa pandemia, foi muito triste, mas, graças a Deus, não aconteceu nada com alguém que eu gosto muuuuuito, que eu amo, que sempre ficou do meu lado. Deus também não deixou nada acontecer comigo. Teve uma época da pandemia que eu passei muito mal... Aí, todo dia de noite antes de dormir, sentava eu e minha mãe. Minha mãe ajoelhava e pedia pra não acontecer nada. Não cheguei a ter covid, não! Aí a gente dormia... e aí teve uma vez que a gente fez isso. No outro dia, eu acordei bem!*

MARINA: *E também, tia, na pandemia, a minha mãe... ela também ficou doente. Ela teve que ficar em casa e também foi uma mulher sempre de oração, que confiou muito em Deus desde de pequenininha! Minha mãe tava passando mal e, então, eu estava desconfiando que ela tava com covid, sabe? Porque... eu sabia o que era covid, né? Eu já conhecia por causa do meu pai... Então eu tava desconfiando... aí eu perguntei: Mãe cê tá bem? Ela falou: Ah! Eu tô bem sim! Vamos orar lá na sala. E fizemos igual à Sophia e a mãe dela.*

Então, ela orou, né... (Marina pausa e se emociona). Aí eu chorei, sabe, tia? Eu senti a presença de Deus ali! E a minha mãe também acordou bem no outro dia! (sorri)

KAUÃ: Eu não queria que acontecesse nada com meu vô. Só que, antes de ele morrer, Deus deu mais uma chance pra ele conseguir conversar com a gente! Ele deu uma melhorada (abriu um sorriso).

RAFAEL: Eu também... é... quanto eu tô passando mal, aí eu fico... eu ajoelho na cama e oro. Aí, no outro dia, eu já tô bem melhor!

ANA PAULA: E hoje, quando vocês olham pra trás, hoje que estamos 100% presencial, o que vem na cabeça de vocês depois de tudo que a gente passou com a pandemia?

RAFAEL: É... vem coisas boas, né, sim, por causa da volta às aulas e da gente ter vencido o corona. É... e também, a gente ter... vencido tudo que veio pra cá, né? Todas as doenças.

SOPHIA: Muita bênção, muito agradecimento por Deus ter ajudado nesta unção da gente ter... vencido o coronavírus e não ter acontecido nada com alguém muito importante, como mãe, pai e coisas assim...

MARINA: É, tia! É a mesma coisa, né, que a Sophia e o Rafael... Eu agradeço também, né, pela gente ter ganhado do covid, que aqui ninguém ficou mal, né, durante essa temporada... agradeço também...

KAUÃ: A mesma coisa também. Agradeço de felicidade.

Quando terminamos o segundo encontro e nos abraçamos, surgem mais comentários sobre a falta que o contato físico fez em tempos pandêmicos.

SOPHIA: Abraçar fez muita falta na pandemia!

MARINA: Eu e a Sophia, a gente tinha inventado um toque, mas a gente nem podia tocar uns nos outros! A gente tinha medo dos outros, não tinha, tia?

SOPHIA: *Tia, aí a gente ligava e ficava o dia inteiro dançando (começa a cantar e dançar). Teve uma hora que a gente conversava muito pelo celular.*

ANA PAULA: *Agora, imagina se a gente tivesse ficado preso dentro de casa sem a internet.*

TODOS JUNTOS: *Noooooossa!!!*

SOPHIA: *Eu pirava a cabeça!*

RAFAEL (fazendo uma expressão de horror): *É que eu jogo um jogo que é on-line e precisa da internet! (sorri) Eu jogo com meus primos!*

KAUÃ: *Eu estou acostumado a ficar sem internet.*

MARINA: *Eu ia ficar o dia inteiro dormindo.*

SOPHIA: *Eu ia ver novela.*

RAFAEL: *Eu ia jogar bola!*

SOPHIA: *la ler mais.*

MARCUS: *Tia, a minha distração era fazer Caça-palavras!*

MARINA: *O meu passatempo, tia, era ver os videozinhos na televisão.*

RAFAEL: *O meu passatempo, que até hoje é meu passatempo, é jogar futebol!*

SOPHIA: *Ler, eu lia só às vezes. Meu passatempo, basicamente, era eu estudar... porque eu estudava na pandemia pra mim... chegar na escola boazinha já, sabendo a matéria!*

A conexão entre os desenhos do período pandêmico e as narrativas orais ficou evidente, visto que refletem com muita nitidez a tristeza, o medo, a solidão, a falta e o caos, enfim, todas as palavras que as crianças usaram como definidoras da pandemia. O único desenho que escapa a essa visão mais triste, mais fria foi o de Rafael que reproduziu um momento

de alegria para ele naquele tempo. Nos desenhos alusivos à pandemia, os elementos confluentes resumiram-se em: casa, céu/sol/nuvens, árvore, solo, pessoas, cores e presença de luzes acesas. Dentro de uma visão pedagógica, segue abaixo a análise dos desenhos de cada participante, tecida a partir de dois fios que se interconectam: o da linguagem oral e o da linguagem gráfica.

1. SOPHIA: desenhou o interior de sua casa, uma casa quieta, triste, com luzes acesas apesar do dia claro e ensolarado do lado de fora, expressando solidão e o medo de sair e de se contaminar com o vírus. A única pessoa presente é ela mesma, muito tristonha, solitária, cabisbaixa, com os braços fechados, colados ao corpo. Uma narrativa gráfica que traz muito das palavras que ela escolheu para caracterizar a pandemia: solidão e tristeza. No entanto, apesar de retratar um momento de muita tristeza para ela, é bastante colorido, elemento que pode sugerir uma tentativa de equilibrar o peso do momento com a alegria das cores. A presença do céu azul, do sol e das nuvens claras também traz esse ar mais ameno, quase bucólico ao contexto. Seu desenho também tem solo, que é a própria borda do papel, um indício de contato com a realidade.

Imagem 15: Desenho Pandemia - Sophia



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

2. RAFAEL: diferentemente dos outros participantes, optou por reproduzir um momento alegre da pandemia: os dias em que o pai o levava a um campinho perto de sua casa para juntos jogarem futebol, uma paixão do menino externada em vários momentos dos nossos diálogos: *“Eu perdi uma coisa, um jogo que eu gastei noventa reais nele... Perdi porque o celular da minha mãe estragou; mas, eu prefiro perder o jogo do que o futebol! Se não tiver futebol... não! Não tem nada!”*. *“Eu não tinha celular. Ai passava a maioria do tempo vendo televisão e jogando futebol”*. *“Meu pai... ele...”*

esses dias, ofereceu pra me dar um celular de presente, só que... eu não quis. É porque eu gosto mais de futebol. Aí meu pai falou que, se eu quisesse uma chuteira original... aí eu queria!” O desenho de Rafael é colorido, reproduzindo um lugar aberto, com céu azul e uma árvore grande. Não desenhou o pai, fez somente a si mesmo, muito sorridente com uma bola no pé.

Imagem16: Desenho Pandemia - Rafael



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

3. MARINA: seu desenho nos permite “ler” exatamente as palavras que ela usou para retratar a pandemia: medo e falta. Nele, observamos uma casa hermeticamente fechada, sem contato nenhum com o lado de fora, casa em que faltam portas e janelas. Lembra um túmulo. Não há pessoas retratadas, pois segundo ela, estavam todas dentro da casa. Era Natal (veja a presença das luzes que piscavam do lado do fora da casa), ou seja, pouco tempo depois da morte do pai. Mas, apesar disso, Marina, assim como Sophia, busca um equilíbrio para o peso do momento, desenhando elementos bucólicos, como sol, céu, flores, árvore. A presença do solo é bem marcante, indicando também o ponto de contato com aquela realidade difícil vivida por ela.

Imagem 17:Desenho Pandemia - Marina



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

4. MARCUS: tristeza e caos foram as palavras por ele usadas para definir a pandemia e seu desenho também as transmite, quando se reproduz solitário e muito tristonho, atrás das grades da varanda de sua casa, olhar perdido, voltado para a rua. Um desenho sem cor, sem vida que não traz nenhum elemento da natureza além de um céu muito cinzento e um vento muito gelado que, no dizer de Marcus, deixava tudo muito frio, muito triste. Era o que sentia naquele momento: o frio da tristeza e da insegurança de um momento caracterizado, por ele mesmo, como caótico. A ausência do chão, ou seja, do ponto de contato com a realidade, nos remete ao que disse: *“nem parecia verdade”*.

Imagem 18:Desenho Pandemia - Marcus



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

5. KAUÃ: fez dois desenhos sobre o tempo pandêmico: na frente da folha, fez o lado de fora de sua casa; no verso, desenhou o lado de dentro dela. Fez questão de frisar que, do lado de dentro, não ia usar cor, pois, segundo ele, *“estava tudo triste”*. Sua

família sofreu muitas perdas naquele tempo, perdas de pessoas muito próximas e queridas com câncer e covid. Desta forma, desenhou a si mesmo, choroso e solitário dentro de seu quarto, um cômodo escuro e sem cor, reproduzindo bem as duas palavras das quais fez uso para caracterizar o tempo pandêmico: tristeza e falta. Porém, do lado de fora, apesar de não ter pessoas na cena e a casa apresentar uma porta e uma janela totalmente cerradas - indicando que as pessoas estavam fechadas e isoladas dentro de casa -, há cores e elementos da natureza como sol, céu azul, nuvens esparsas e uma árvore carregada de flores, elementos cuja presença sugere, mais uma vez, a utilização de um recurso amenizador diante daquele momento pesado, recurso por ele também empregado nas narrativas do nosso segundo encontro.

Imagem 19: Desenhos Pandemia – Kauã



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

As crianças relataram experiências do tempo pandêmico comuns às de milhões de crianças pelo mundo, como a convivência constante com a tristeza, a incerteza, a insegurança e o medo da contaminação com o coronavírus e suas consequências imprevisíveis, além da brusca ruptura das relações sociais com pessoas importantes em suas vidas. Experiências impactantes e globais que provocaram um aumento significativo de casos de ansiedade, sintomas depressivos, estresse, mau rendimento escolar, dificuldades de socialização, necessitando, em muitos deles, de acompanhamento profissional especializado (ABRANTES E CANDEIAS, 2022).

Tristeza, medo, falta, solidão e caos: palavras fortes utilizadas pelos sujeitos da pesquisa para definir essa lacuna de tempo pandêmico de isolamento e que evidenciam o quanto esse tempo foi árduo para elas, deixando marcas muito profundas, algumas ainda

em processo de elaboração, como a perda de pessoas muito caras e o abalo em seus processos de socialização e de aprendizagem, estes intensificados pela necessidade de fechamento das escolas e afastamento dos amigos. A próxima categoria de análise trata desse assunto com mais profundidade, visto que a escola ganhou um lugar de destaque, tanto nas falas quanto nos desenhos, como ambiente gerador de importantes contribuições para seus processos de construção sociocognitiva.

4.3.2 O papel socializador da escola

A escola foi um elemento que apareceu com muita força nas narrativas produzidas pelas cinco crianças, revelando-se um “espaço coletivo de relações grupais” (DAYRELL, 1996, p.14) importante e indispensável para elas. Um contexto de aprendizagem individual e compartilhada, concedendo a oportunidade não somente da apropriação da lecto-escrita e do cálculo, mas de formas de se relacionar e crescer com o outro intelectual e, sobretudo, socialmente (Vasconcelos e Boto, 2019). A escola apresenta

três funções na vida das crianças: a primeira delas – e certamente a mais importante – é a de se colocar como instância intermediária entre a família e a vida social. É como se a escola preparasse a criança para o seu ingresso no mundo público. Essa é sua primeira função. As outras duas são decorrentes dessa. Em nossa sociedade, o acesso à cultura letrada é um requisito. E a escola é a instituição voltada a ensinar a criança a lidar com os códigos da cultura escrita – essa é a segunda função da escola. E, finalmente, a terceira função é a de um aprendizado de valores e de códigos de comportamento considerados adequados e condizentes com o que a sociedade entende ser importante. A escola, então, supõe um aprendizado da ética e da civilidade (ibid., 2019, p.14).

De acordo com os sujeitos da pesquisa, a escola destacou-se como o lugar que mais fez falta durante a pandemia, revelando-se um espaço propiciador da construção de importantes laços afetivos, através de muitas partilhas com colegas e professores, partilhas essenciais à superação do egocentrismo, devido à possibilidade de permutas de pontos de vista, principalmente dentro do grupo de iguais (PIAGET, 1998). Quando a pandemia eclodiu, essas crianças contavam 6 para 7 anos de idade, fase importante do desenvolvimento, na qual o indivíduo está somente no início de um processo lento e gradual de superação das características pré-operatórias (idem, 1932), ou seja, “o egocentrismo intelectual ainda predomina sobre a socialização do pensamento” (idem, 1988, p. 145). E para que haja uma virada de chave importante, ou seja, para que o egocentrismo da criança seja superado, abrindo caminho para a conquista de um pensamento superior, capaz de

promover avanços, a interação social é indispensável (idem, 1932,1972). Contudo, com a interrupção da convivialidade devido à circunstância de emergência sanitária, a partir de março de 2020, esse processo foi totalmente impactado.

Assim, buscando conhecer um pouco mais a respeito das experiências coletivas vivenciadas por este grupo desde a Educação Infantil, perguntei do que se lembravam de mais antigo que tinham vivido ali na Escola José Calil Ahouagi. Os sorrisos brotaram e eles começaram as narrativas com muita empolgação.

MARINA (sorridente): *Eu tinha quatro anos quando vim estudar aqui.*

SOPHIA: *Eu tinha cinco. Era muito bom, porque além de fazer mais amigos, a gente tem uma conexão a mais com os estudos. Aí, quando eu comecei a estudar aqui, eu fiquei muito feliz, porque eu conheci muitas pessoas... A Marina é minha melhor amiga desde a infância!*

KAUÃ: *Eu me lembro que, na hora que eu cheguei, eu cheguei um pouco antes, porque eu não conhecia vocês. Aí eu fui conhecendo, aí eu... A Marina é minha melhor amiga, a Sophia, o Rafael. Na minha infância, o Rafael sempre brincava com a gente!*

RAFAEL: *É... Eu também lembro que, na sala que a gente tinha, logo atrás dela tinha um parquinho.*

SOPHIA: *Tem até hoje.*

RAFAEL: *Sim! Tinha balanço, tinha escorregador... Eu também lembro quando a gente ia brincar lá na horta.*

MARINA: *Eu também me lembro quando tinha aniversário de alguém, tinha sempre uma bonequinha que... Como que chamava? (olha para os colegas). Era uma bonequinha que ficava lá no meio e a gente sempre celebrava com ela as coisas que eram importantes pra gente. A gente sempre brincava, sempre lia historinhas sobre as coisas mais importantes.*

SOPHIA: *Tia, sabe a coisa que eu ficava mais triste quando a gente tava no Jardim de Infância? É que a Tia Gisa dava aula pra gente e, todo dia que tinha aniversário, ela acendia uma velinha e contava uma história e todo mundo queria apagar a velinha. Aí, todo dia do*

aniversário a gente apagava. Só que o meu aniversário é em dezembro! E aí já acabou as aulas e eu nunca apaguei a velinha....

MARINA: *Calma aí! Sempre que era meu aniversário, ela ficava fazendo assim ó para apagar a velinha (Marina se debruça sobre a mesa para mostrar como Sophia fazia para tentar apagar a velinha dela. Todos riem com a lembrança).*

KAUÃ: *Também, no Dia das Crianças, os grandes deram brinquedos pra gente!*

SOPHIA: *Ã-rã. Eu tenho uma boneca até hoje!!! Ela tá toda descabelada! Eu pintei o cabelo dela! Eu passei, no rosto dela... cheio de maquiagem! (risos) Tem tanto tempo que eu tenho ela!*

MARINA: *Eu dei a minha boneca pro Kauã.*

SOPHIA (sorrindo): *A gente tem muitos amigos aqui! Muitos!*

KAUÃ: *Eu gosto das aulas, porque, no quarto ano, tinha hora que uma colega ficava perto de mim, me dava canetinha...*

SOPHIA: *O Kauã gostava dela, tia! (Todos concordam com a cabeça e começam a rir, tapando a boca com as mãos, entreolhando-se, demonstrando cumplicidade).*

RAFAEL: *Eu brincava de correr com os meus amigos e teve uma vez que eu até machuquei o joelho. Na hora que eu fui correr, eu segurei demais o corrimão do corredor, na rampa, aí eu pulei, só que eu não soltei o corrimão e acabei caindo de joelho.*

As memórias revelam a força da escola como

um espaço coletivo, de relações grupais. O pátio, os corredores, a sala de aula materializam a convivência rotineira de pessoas. (...) Os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou a cultura da escola (DAYRELL, 1996, p.14).

Dando continuidade à conversa, Sophia pede a palavra.

SOPHIA: *Nossa, tia! É... a gente tinha um amigo de infância... Eu sei que não tem nada a ver com o que eu vou dizer não, mas eu vou falar... porque a gente tá falando de Jardim de Infância...*

ANA PAULA: *Podemos falar, sim, sobre tudo o que vocês quiserem!*

Todos olham curiosos para Sophia.

SOPHIA: *A gente tinha um amigo chamado Mateus. O J. da minha sala era melhor amigo dele... Só que aí, ele faleceu de câncer. Aí o J. não descobriu. Quando o J. descobriu e a professora falou pra gente, ele começou a chorar muito! Aí, foi muito triste, porque todo mundo era amigo dele, aí ele foi... aí morreu... A gente não sabia... Depois de dois anos que a gente descobriu... A gente tinha seis, sete anos quando a gente descobriu que ele morreu. A gente tava no primeiro ano, com a tia Cecília.*

Mais uma vez, a temática da morte retorna à conversa nessa fala de Sophia, agora na recordação da partida precoce de um coleguinha de classe muito estimado. Marcus, na conversa individual que teve comigo, também se refere a esse amigo que faleceu muito cedo, vitimado por um câncer, deixando transparecer não só na fala, mas também em suas expressões faciais e corporais o quanto ainda sente essa perda.

MARCUS: *Ah! A coisa mais antiga que eu tenho na memória é um colega meu que já faleceu... ele... ele... (fica emocionado e abaixa a cabecinha) ele faleceu quando eu tava no segundo ou primeiro ano, aí eu... o Mateus, ele chamava Mateus. Aí, eu guardo muito essa memória no meu coração, porque eu sinto falta dele... A gente era muito amigo! A gente tinha a conexão forte, tia! (Fica um pouco calado, procurando se recompor e continua falando, lembrando de seu início de escolarização ali na Escola José Calil). Sabe, cheguei aqui nesta escola bem pequeno, com quatro anos. Lembro que eu não sabia como era a escola, o que eu ia fazer aqui... Eu não sabia de muita coisa. Só que depois de um tempo, eu comecei a acostumar, né?*

Procurei, então, saber como era a vida social daquelas crianças fora do contexto escolar antes da pandemia, mas elas acabam reconduzindo a conversa para a grande lacuna que o período pandêmico deixou em suas vidas ao lhes subtrair a presença da escola física e, principalmente, o convívio com seus amigos dentro desse espaço.

ANA PAULA: *Antes da pandemia, fora da escola, como era a vida de vocês em termos de ter amigos, de brincar na rua, vocês tinham contato com muitas crianças?*

MARINA: *Ah! Era muito legal, porque eu conseguia muito sair na rua... e conseguia muito brincar, conseguia ter muitos amigos, conseguia brincar, conseguia fazer várias coisas...*

KAUÃ: *Eu conseguia passear, conseguia andar de bicicleta. Aí depois não.*

ANA PAULA: *Vocês iam muito em festinhas?*

TODOS: *Ã-rã, sim!*

RAFAEL: *Eu ficava andando de bicicleta na rua e jogando bola.*

SOPHIA: *Eu, todos os dias... a gente ia no Sesc. Quando acabou, quando a gente queria passear assim, a gente ia. Só que o covid chegou, aí não deu, porque fechou, aí ficou um tempão e só agora que abriu. Tá melhor, porque não precisa usar a máscara, mas tem gente ainda usando. Tem um menino que era da minha sala que, no terceiro ano, ele era muito engraçado, tia! Na pandemia, ele comia assim (faz um movimento com as mãos, simulando afastar uma máscara rapidamente do rosto, colocar um alimento na boca e recolocar a máscara rapidamente). Ele faz isso até hoje. (Sophia volta a falar sobre o tempo pandêmico, conduzindo o resto do grupo).*

RAFAEL: *Na pandemia, eu também cheguei a ficar um tempo também lá na casa da Sonia. É... porque a minha mãe trabalha lá, né? Ela faz faxina e cuida da mãe da Sonia. Aí, às vezes, eu ficava lá e cozinhava com a Sonia também.*

SOPHIA: *Tia, quando veio a pandemia e não podia ter mais contato com ninguém, a pessoa que eu fiquei mais triste sem ver foi a Marina, porque a Marina era minha melhor amiga. Ela sempre ficava comigo. Todos os dias, quando era o recreio, a gente ficava assim ó (deita a cabecinha no ombro da amiga, sorrindo para ela e recebendo o sorriso de volta). É! Grudadinhas! É e... tipo assim, passar três, dois anos sem ela, deu uma dor no coração...*

KAUÃ: *Senti falta do Rafael e do Samuel. Sentia falta da Sophia e da Júlia e dos professores né.*

RAFAEL: *Sentia falta do Kauã e do Samuel.*

ANA PAULA: *E dos lugares? De quais lugares vocês sentiram mais falta? Porque só ficávamos em casa.*

SOPHIA: *Aqui da escola, né? (A escola surge de imediato nas respostas)*

KAUÃ: *Do Cristo (refere-se ao Morro do Cristo, ponto turístico da cidade que fica perto do bairro onde moram) e da escola.*

SOPHIA: *É, Morro do Cristo eu também sentia muita saudade.*

MARINA: *Da escola.*

RAFAEL: *Da escola e ali do aeroporto que eu ia bastante e do Sesc.*

SOPHIA: *Tia, quase toda semana, quando meu pai tava de folga, quase todo dia, a gente ia lá no aeroporto, porque tem um parquinho. Tem um dia que... eu não sei como é que é o nome e eu esqueci a data... aí, tipo assim, a gente foi no aeroporto e era tipo... da minha casa dá pra ver direitinho, passando um monte de avião de fumaça, assim pertinho... esqueci o nome...*

ANA PAULA: *Esquadrilha da fumaça.*

SOPHIA: *É! Esquadrilha da fumaça! Mas parou por causa da covid. E aí parou no covid e agora ainda não voltou... Minha mãe sempre ia. Teve uma vez que a gente tava em casa e, tipo assim, passou quase raspando no meu telhado, tia!*

MARCUS: *Senti muita falta daqui, da escola.*

Diante do silêncio que se fez, conduzo a conversa para o período atual, o da volta ao ensino presencial. Com a retomada gradual da vida normal, o retorno ao território físico da escola foi a última reconquista pós-pandêmica dessas crianças, mostrando-se, de acordo com suas respostas verbais e corporais, a mais aguardada e comemorada.

ANA PAULA: *Agora, vamos pensar na volta. Quando vocês souberam que íamos voltar, me conta aí, o que passou na cabeça de vocês? Do que vocês se lembram quando ouviram: “Agora, a gente vai voltar pra escola.”*

Neste momento, eles se agitaram, surgiram muitos sorrisos e os olhinhos brilharam! Demonstraram pressa para responder, passando uns na frente dos outros.

KAUÃ: *Alegria em ter meus amigos de volta. Ter eles de volta!!!*

MARINA: *Eu também! Quando eu voltei pra escola, eu vi a Sophia lá na porta da sala assim... e eu já fui abraçando meus amigos, já fui abraçando a professora (risos), porque eu fiquei muito feliz. Mas, agora tô triste de novo, porque tem muita matéria pra estudar. É muita matéria, tia! (expressão de indignação).*

SOPHIA, KAUÃ E RAFAEL: *É mesmo! Muita matéria.*

SOPHIA: *Eu senti muita falta e aí, quando eu cheguei na escola, eu pulei de alegria. Eu fiquei pulando na porta assim ó (levantou-se, pulando na ponta dos pés e batendo palmas, simulando ansiedade), esperando a Marina chegar. Quando ela chegou... eu saí correndo pra abraçar ela.*

ANA PAULA: *Foi aquele abraço gostoso que tava guardado, né?*

SOPHIA (sorrindo): *É!!!!*

KAUÃ: *Eu também! Na hora que eu vi o Rafael e o Samuel... eu chorei! (emociona-se com a lembrança).*

RAFAEL: *Eu lembro que eu, o Samuel e o Kauã ficava brincando o recreio inteiro! A gente não saía um de perto do outro. A gente ficava brincando toda hora e eu gostei muito também de ter voltado e a gente abraçou as professoras. Voltar foi muito bom!*

KAUÃ: *Tinha professora que a gente nem sabia o nome.*

MARCUS (mostrando pressa para responder): *A volta... eu fiquei feliz, porque eu consegui ver todos os meus amigos de volta! É... e eu consegui ver todas as minhas professoras novas e todo mundo que tinha acompanhado a minha trajetória aqui!*

ANA PAULA: *Todos vocês aqui voltaram presencialmente em outubro de 2021, quando teve modo híbrido?*

TODOS: *Sim! Ânã.*

MARINA: *Sim! Aí, eu fiquei naquela turma de tarde. Também foi legal, mas foi pouco tempo... A gente voltou em outubro e terminou em dezembro. Então, foi por pouco tempo.*

ANA PAULA: *Qual palavra vocês usariam para a volta? O que foi a volta?*

SOPHIA: *Alegria, amor e falta.*

ANA PAULA: *Falta do quê?*

SOPHIA: *Eu senti falta, quando parou a aula e voltei com ela. Depois ela sumiu (sorri).*

RAFAEL: *É... alegria, amor e felicidade.*

MARCUS: *Alegria!*

MARINA: *Muita tristeza também, porque a gente tinha que usar máscara.*

Este comentário de Marina a respeito do uso da máscara dentro da escola (reproduzido por Kauã na próxima fala) permite-nos uma interpretação de que a máscara, sendo um símbolo muito forte da pandemia, causou certo desconforto e estranheza não só por questões anatômicas, mas por questões emocionais também. Segundo Ribeiro (2020), “a máscara fala por nós, projeta formas de pensar sobre a pandemia, expõe o medo, a indiferença, a descrença e a esperança - a nível macropolítico como na esfera das interações. A máscara que esconde também revela” (ibid., p. 43). E, naquele momento do retorno à escola - juntamente com a necessidade de distanciamento entre as carteiras, da proibição do compartilhamento de objetos, do uso do álcool -, a obrigatoriedade do seu uso

revelou a limitação da liberdade das crianças dentro daquele espaço, dando-lhe um aspecto desconhecido. O que elas desejavam era a reconquista de um espaço, que é delas por direito, sem as marcas de um tempo que as privou dele por dois anos.

KAUÃ: *A mesma coisa da Marina. Mas, quando eu vi meus amigos eu chorei!* (dá um sorriso lindo).

SOPHIA: *Tia, ele falou naquele dia: "Ai, não, vou ter que estudar de novo!"* (muitas risadas).

KAUÃ: *Mas, eu chorei de felicidade, quando vi meus amigos!* (balançando a cabeça em sinal afirmativo).

Pergunto o que é, para eles, um amigo. Que sentido tem para eles essa palavra, depois de tanto tempo afastados durante a pandemia.

KAUÃ: *O colega é um amigo que nunca quebra a promessa, brinca sempre... amigos pra sempre! Eu e o Samuel sempre brigamos, tem hora que a gente briga, não é mais amigos... depois volta!* (sorri).

MARCUS: *Um amigo pra mim é tipo uma pessoa que eu amo! Se eu tiver um amigo, por exemplo, o Rafael, a amizade dele e eu é grande, tia! Já faz anos que a gente já se conhece, desde o primeiro período até hoje, no quinto ano! São muitos anos de amizade* (sorri).

MARINA: *Amizade pra mim é tipo irmão... A Sophia é... tipo uma irmã pra mim, né? Só que... um pouquinho diferente. É... a gente sempre briga, discute, mas, no final, a gente acaba se entendendo.*

SOPHIA: *A Marina, tia, ela é a melhor amiga minha. Ela também é igual a uma irmã... Ela fala isso que eu sou igual irmã dela e tem que ser, né, tia!!! Amigo de verdade é irmão, só que um irmão de consideração... é... tipo assim... amigo de verdade, às vezes briga!* (frisa a última palavra). *Porque amigo que não briga, não é amigo de verdade não!* (risos de todos). *Tem que brigar pra ser amigo de verdade. Aí, tipo assim... eu e a Marina, tipo assim... é tipo... eu e a minha prima. A gente... tá, tá, tá, tá* (fala batendo na palma da mão, indicando a briga entre elas), *a gente vira as costas, passou dois segundos...* (simula, no ar, que está abraçando alguém).

MARINA: *Tia, aconteceu uma vez... assim... a Sophia briga comigo, mas ela que vem me pedir desculpa. Sempre é ela. Ela sente saudade de mim! Ela me ama! (risos)*

ANA PAULA (perguntando para todos eles): *Vocês brigaram muito agora na volta?*
 Todos afirmam que sim e riem.

SOPHIA: *Ô, Tia! Teve um dia que eu fiquei com tanta raiva da Marina, tanta raiva que deu vontade de jogar ela dentro de um poço... A gente brigou né? Mas, depois fez as pazes.*

RAFAEL: *Eu tenho um melhor amigo, lá na sala, que é o Juan... Ele é igualzinho um irmão pra mim... de consideração. E... tipo assim, como a Sophia disse, eles ali tava dizendo, sempre tem que ter uma briga né? Porque senão não é amigo. E, eu e ele acaba brigando toda hora, porque... tipo assim... É mais o futebol mesmo... porque, tipo assim... ele não aceita que eu tô na cara do gol e ele não quer tocar! Quando eu vou fazer... era pra ele tocar pra eu fazer o gol, ele tenta “diblá”, ele perde a bola e depois começa a brigar comigo do nada! “Cê não fez nada aqui!” Aí, e falo: “Cê não tocou!” Aí depois ele sai da aula falando que a culpa é minha, que por isso que o time perdeu.*

SOPHIA: *Teve uma vez que eu estava apagando o quadro e uma menina da sala estava me estressando. Eu estava apagando o quadro assim ó e ela me estressando. Tive vontade de pegar uma cadeira e jogar na fuça dela... e falar “sai daqui”!!!*

Os desentendimentos também fazem parte do processo de socialização. Vasconcelos e Boto (2019) ressaltam que, da convivência com o outro na escola, surgem “rivalidades, desavenças, afeições e desafetos. Tudo isso também é educativo: um contínuo aprendizado de equações dos conflitos inerentes à sociabilidade humana” (ibid., p. 14). Dentro de uma visão piagetiana, os conflitos de opinião são muito importantes, pois geram os desequilíbrios cognitivos, através dos quais o indivíduo, muitas vezes, põe em xeque seus pontos de vista sobre determinados assuntos e, com a ajuda do outro, avança moral e racionalmente (PIAGET, 1976). Além disso,

o indivíduo, a princípio fechado no egocentrismo inconsciente que caracteriza sua perspectiva inicial, só se descobre na medida em que aprende a conhecer os outros. (...) Foi pelo atrito incessante com outrem, pela oposição das vontades e das opiniões, pela troca e pela discussão, pelos conflitos e pela compreensão mútua que todos nós aprendemos a nos conhecer (idem, 1998, pp. 141,142).

A volta ao ensino presencial revelou um desequilíbrio nos processos de convivência, situação que nos colocou frente a frente com uma das consequências do isolamento social prolongado. Este desequilíbrio vem sendo trabalhado pelas escolas desde o início do retorno, no modo híbrido, no final de 2021, em vista das muitas dificuldades de convivência observadas desde então. A retomada do contato com os iguais tem sido uma ferramenta importante neste processo de reequilíbrio das regras de convivialidade, fato que nos reporta ao desafio da educação domiciliar ou *homeschooling*²⁹. Vasconcelos e Boto (2019) alertam que

ao serem educadas apenas na casa, as crianças não serão suficientemente preparadas para ingressar no mundo público e não serão confrontadas com a diversidade social. A família constitui uma totalidade relativamente homogênea; a escola lida necessariamente com a pluralidade. E a socialização escolar tem regras. (...) A escola é uma forma de socialização. É uma maneira específica de lidar com a vida em sociedade (ibid., p.15).

Dayrell (1996), da mesma forma, considera o contexto escolar como um espaço privilegiado para a convivência com a diversidade, propiciando o “confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos” (ibid., p.15), tornando possível, de forma bem diversa da convivência em família, “a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito” (ibid., p.17). Ouvindo as memórias escolares daquelas crianças, foi possível perceber como a convivência com essa pluralidade as enriquece, construindo e fortalecendo pilares que sustentam suas experiências de vida, inclusive as relativas às regras de convivência. São trocas que ocorrem, muitas vezes, por meio das brincadeiras e jogos próprios da infância (predomínio da assimilação) ou pela imitação (predomínio da acomodação), trocas que promovem conhecimentos físicos, sociais e intelectuais que consistem no alicerce indispensável para a construção de outros conhecimentos mais complexos no futuro (PIAGET, 1932; 1976;1956).

E, dando continuidade às recordações de trocas importantes entre eles, Sophia olha para o entorno e faz um comentário sobre a biblioteca, comentário que serviu de gatilho para o afloramento de mais memórias de convivência do grupo, agora relacionadas àquele espaço que ocupávamos.

²⁹ Modalidade de ensino no qual o aluno não vai à escola, sendo os pais ou tutores quem assumem a responsabilidade de conduzir seu processo de aprendizagem em casa.

SOPHIA: *Esta biblioteca é grande, né, tia?*

KAUÃ: *Ô, Tia! Aqui antes tinha um dragão (aponta para o arco do teto da biblioteca).*

MARCUS: *É! Tinha um dragão... Não sei por que tiraram... Era tão legal, né Kauã?*

MARINA: *É mesmo! Tô lembrando... tinha um dragãozinho ali mesmo!*

RAFAEL: *Ô, tia! Quando podia brincar aqui dentro, é... a gente brincava de pique-esconde. Aí a gente entrava lá atrás pra se esconder... Entrava ali... (aponta para as prateleiras de livros). Eu tentei entrar dentro das prateleiras, mas não deu!*

MARINA: *Ah! Teve uma vez que... eu não sei se o Marcus ou eu ou a Júlia foi o pegador... Aí você estava escondido lá no cantinho assim ó (fica toda encolhidinha).*

ANA PAULA: *Vocês vinham pra cá pra fazer aula de leitura?*

MARINA: *Pra brincar também, né, tia!*

RAFAEL: *Aula de leitura a gente faz na sala!*

SOPHIA: *Teve uma vez que eu fui a pegadora e quando eu fui pegar o Rafael, ele tava aqui ó (corre e tenta deitar em uma prateleira de livros) ...*

Todos riem muito com a recordação de Sophia.

ANA PAULA: *Gente!!! Rafael, você cabia ali mesmo?*

RAFAEL (sorrindo, muito orgulhoso da travessura): *É... eu entrava ali nas prateleiras, ali, ali...*

ANA PAULA: *Então, vocês vinham aqui pra ler e pra brincar?*

RAFAEL: *Mais pra ler, não! Aqui era mais aberto!*

SOPHIA: *Tô até com saudade de ter aula de leitura aqui, tia!*

MARINA: *Agora é só na sala!*

RAFAEL: *É... agora é leitura dirigida na sala.*

MARINA: *É que tem muita coisa pra lembrar, tia! Aconteceu muita coisa! (sorri)*

RAFAEL: *É... tem muita coisa!*

ANA PAULA: *Verdade! Muita coisa pra lembrar, muita coisa boa que faz parte da história de vocês aqui na escola. Vocês já tinham imaginado quanta coisa legal vocês já tinham vivido, tão novinhos assim, aqui na escola?*

TODOS JUNTOS (fazendo cara de admiração): *Não, tia!*

MARINA (rindo): *Eu vou me lembrar até quando eu tiver 32 anos! (Como 32 anos é muita idade para uma criança que acabou de completar 10 anos, subentende-se que ela quis dizer que vai se lembrar por muitos e muitos anos).*

ANA PAULA: *E se, semana que vem, falassem assim: “Gente, a covid voltou! Vamos voltar todos para dentro de casa de novo. Nada de contato com os amigos de novo.” O que vocês pensam sobre isso?*

Neste momento, as crianças param e arregalam os olhos, fazem uma expressão de assombro, principalmente Rafael e Sophia. Essa reação das crianças também é captada pela observadora Cintia, quando ela descreve em seu relatório: *“Ana Paula pergunta o que eles fariam se a covid voltasse e tivéssemos que ficar isolados em casa de novo, longe de todo mundo. As expressões faciais são impressionantes. Eles pararam o que estavam fazendo, os sorrisos sumiram e expressaram susto. Silêncio total”.*

KAUÃ: *Tristeza...*

SOPHIA (referindo-se à Marina): *Eu ia levar ela pra minha casa! Eu ia!!!*

KAUÃ: *la levar meus amigos pra casa e, se eles fugissem, ia prender no banheiro e deixar nunca mais sair (risos).*

MARCUS: *Ah! Eu ia ficar muito triste, porque aí eu não ia conseguir ver meus amigos, não ia conseguir estudar tanto assim igual eu estudo aqui... Não ia conseguir ter a conexão,*

tipo... matemática... escrever... ler... essas coisas que eu não consigo fazer muito bem isso em casa...

RAFAEL: *Eu ia ficar... Ah! Mas, ia ter um lado bom: eu não ia ficar copiando texto todo dia!*

KAUÃ: *Não ia mais ter aula de matemática!!!*

ANA PAULA: *la ter, gente! la ser on-line!*

MARINA: *Eu não ia participar! Não ia ter problema, não (risos).*

ANA PAULA: *Resumindo o que vocês falaram: ficar sem o colega foi ruim. E ficar sem estudar, foi ruim?*

KAUÃ: *Ficar se estudar foi bom! Era só ficar deitado na cama!*

ANA PAULA (esticando a mão direita na direção das crianças): *Põe a mão aqui quem sentiu muita falta de ESTUDAR na escola (friso a palavra estudar).*

Só Kauã põe a mão sobre a minha.

SOPHIA: *Você sentiu falta de estudar, Kauã? (pergunta com ar de riso).*

ANA PAULA: *Agora, põe a mão aqui quem sentiu muita falta das BRINCADEIRAS, dos COLEGAS (friso as palavras brincadeiras e colegas).*

As crianças nem esperaram eu terminar a pergunta para colocarem, sorrindo, as mãozinhas sobre a minha.

ANA PAULA: *Põe a mão aqui quem sentiu muita falta dos professores.*

Só Sophia não põe a mão.

ANA PAULA: *Marcus, o que fez mais falta pra você: o amigo ou os estudos? Ou os dois?*

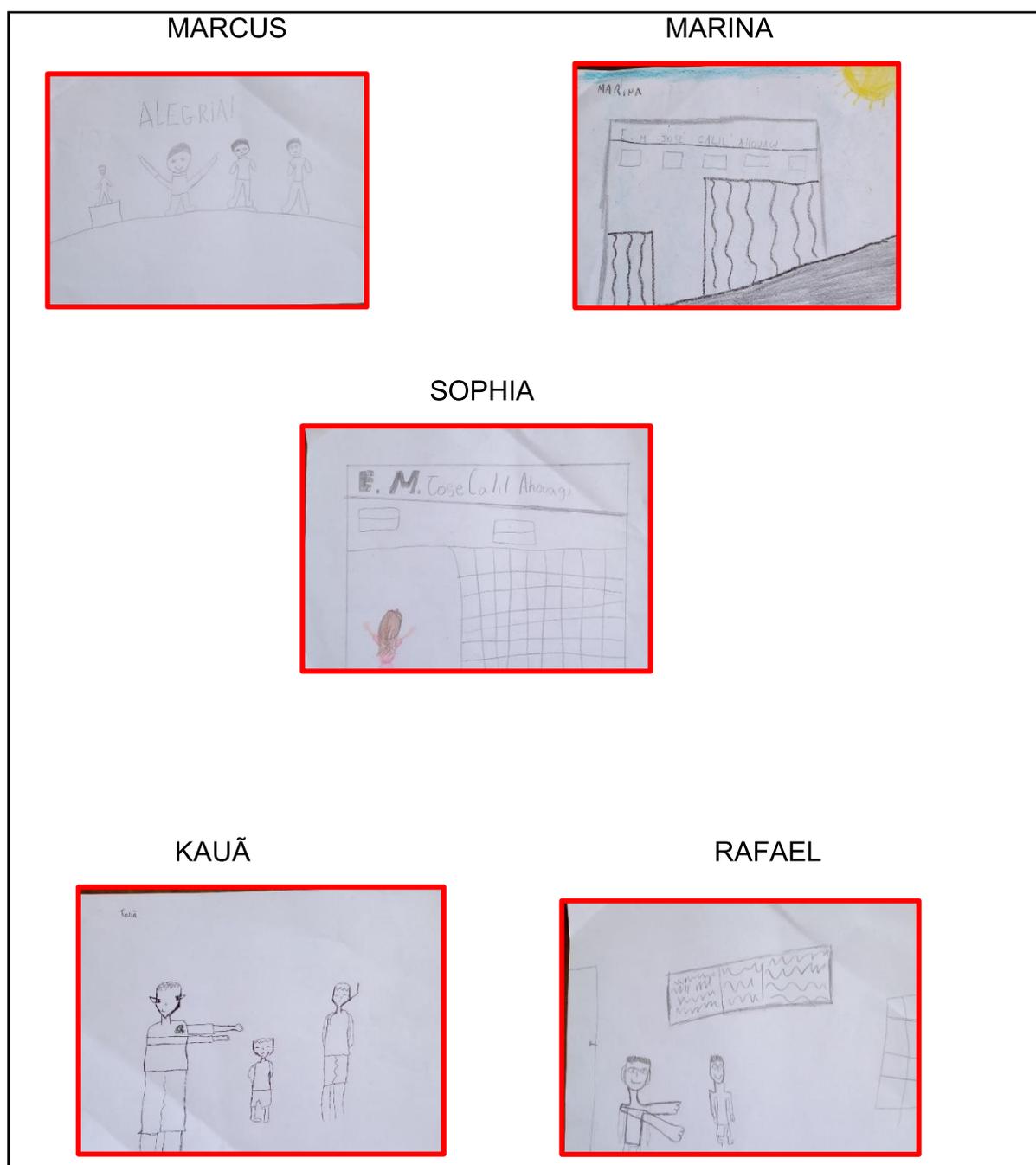
MARCUS: *Ah! O que mais senti falta foi dos meus amigos!*

De acordo com as crianças, o convívio com os amigos da escola fez mais falta do que propriamente o ato de estudar. Inclusive, em alguns comentários, como os de Marina (“É muita matéria, tia!”), Rafael (“Mas, ia ter um lado bom: eu não ia ficar copiando texto todo dia!” ou “(...) como sempre, o quadro lotado de coisa pra copiar!”) e Kauã (“Não ia mais ter aula de matemática!!!”), nota-se o estranhamento das crianças, na volta ao presencial, quanto à rotina de estudos, quanto à necessidade de dar conta de um volume de conteúdo disciplinar muito superior ao que tiveram durante o período pandêmico. O regresso às aulas presenciais lhes trouxe de volta a uma realidade da qual haviam se desacostumado, uma realidade de sala de aula na qual, por mais diferenciada que seja a proposta pedagógica adotada pela escola,

os processos terminam sendo muito parecidos: ensinar a matéria. Mas se apurarmos o olhar, por trás desta aparente obviedade, existe uma dinâmica e complexa rede de relações entre os alunos e destes com os professores, num processo contínuo de acordos, conflitos, construção de imagens e estereótipos, num conjunto de negociações, onde os próprios atores, alunos e professores, parecem não ter a consciência da sua dimensão. Essa rede aparece como relações naturalizadas, óbvias, de qualquer sala de aula (DAYRELL, 1996, p. 19).

O momento da volta ao chão da escola reinou absoluto nos desenhos sobre a pós-pandemia, mas, em nenhum deles, há crianças estudando, copiando matéria. O que há é a reprodução da satisfação do momento do reencontro com os amigos, momento de transbordamento de **alegria, amor e felicidade** – palavras usadas por eles para definir o que foi essa volta, esse reencontro. As expressões faciais e corporais falam por si: braços abertos lembrando asas, buscando o abraço dos colegas, a retomada do afeto através do contato físico, da conversa olho no olho e sorrisos, muitos sorrisos. Marina preferiu desenhar o exterior da escola, mas afirmou que estavam todos juntos lá dentro novamente. A falta de cor nos desenhos justifica-se pelo pouco tempo de que dispúnhamos. Alguns pais já aguardavam, há um bom tempo, do lado de fora, a saída das crianças, pois já tínhamos prorrogado nosso horário em quase uma hora. Desta forma, elas não tiveram tempo para colorir suas produções; contratempo que, felizmente, não prejudicou a potência de linguagem que elas carregam.

Imagem 20: Desenhos pós-pandemia



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

Estas crianças regressaram à escola pós-pandêmica, reconhecendo o valor das relações sociais, pois sua força foi notória nas narrativas orais e gráficas. O contato virtual, durante o afastamento da escola, permitia trocas afetivas muito restritas que, paulatinamente, foram se mostrando insuficientes para o social, o emocional e o cognitivo delas (CASSETA E LIMA, 2022). Com o passar dos dias, o distanciamento físico foi repercutindo negativamente também na aprendizagem, evidenciando que as tramas de

interações sociais promovidas pelo cotidiano escolar são fundamentais na aquisição do conhecimento, corroborando a visão piagetiana de que nosso processo de aprender está fortemente relacionado ao processo de socialização, tema do qual me ocupo na terceira e última categoria de análise.

4.3.3 A importância do outro na aprendizagem

O período pandêmico suspendeu por dois anos o percurso normal da escolarização de milhões de estudantes. Muitos deles, matriculados na rede pública de ensino, sofreram um lapso considerável nessa trajetória, pois passaram esses dois anos sem sequer ter acesso ao conteúdo das disciplinas através do ERE ou de material impresso, acesso a professores e colegas de escola. Muitos outros tiveram acesso ao conteúdo disciplinar, mas não tinham quem os ajudasse a estudar em casa, seja por falta de tempo ou de escolarização dos seus responsáveis.

Duas situações que contribuem para manter o indivíduo em desequilíbrio cognitivo, pois, sozinho, ele se depara com dificuldades para avançar na aprendizagem, porquanto lhe falta a mediação, o apoio do outro para fornecer-lhe elementos, a fim de se equilibrar cognitivamente, ampliando sua estrutura cognitiva, isto é, seus esquemas da cognição, permitindo, assim, que prossiga (PIAGET, 1932;1976). O equilíbrio das operações mentais do indivíduo “está subordinado a uma capacidade indefinida de intercâmbio com outrem, portanto, subordinado a uma reciprocidade completa” (idem, 1956, p. 211). O retorno à modalidade presencial evidenciou esse desequilíbrio em muitos estudantes que passaram a apresentar mais dificuldades para aprender, para avançar nos conteúdos, exigindo uma intervenção pedagógica mais intensa. E, quando refletimos sobre esta realidade, não podemos deixar de reconhecer que há aí uma questão humana: a de que sem o outro é mais difícil aprender.

As crianças do GF deixaram claro sua insatisfação com as aulas virtuais, nas quais a ausência física dos professores e colegas revelou-se um forte fator de contribuição para a emergência de desequilíbrios na hora de aprender. Todos eles precisaram de ajuda para avançar nos estudos. Marcus, por exemplo, não teve acesso à internet e estudava sozinho na fase do isolamento social mais intenso, utilizando-se do material impresso disponibilizado pela escola, fato que lhe gerou dificuldades. Segundo ele, quando a pandemia amenizou um pouco, sua mãe viu a necessidade de buscar uma professora particular para ajudá-lo a se equilibrar cognitivamente em relação aos conteúdos escolares. Piaget (1976) assegura que o pensar junto, coletivo permite que o processo de

desequilíbrio/equilíbrio aconteça, oferecendo-nos elementos equilibradores das estruturas da cognição, contribuindo, assim, para que a aprendizagem se concretize; daí a necessidade da ajuda de familiares ou de professores de reforço naquele momento de afastamento do espaço escolar, ajuda que veio compensar o suprimento desses elementos de equilíbrio normalmente fornecidos por professores e colegas de classe.

ANA PAULA: Na pandemia, vocês *tiveram aula pelo computador, pelo celular ou vocês buscaram material impresso aqui na escola? Como foi?*

MARINA: *Eu tinha aula no computador.*

SOPHIA: *Pelo celular.*

RAFAEL: *Eu tinha aula pelo celular e também buscando aqui alguma matéria.*

KAUÃ: *Eu também tinha aula pelo celular e vinha aqui e buscava matéria também.*

MARCUS: *Eu ia em material impresso mesmo. Eu não mexia muito na internet naquela época não.*

ANA PAULA: *Alguém ajudava vocês a estudar em casa ou estudavam sozinhos?*

RAFAEL: *Eu tenho uma irmã que se chama Clarisse, ela é lá do oitavo ano. Eu só tenho ela de irmã. Ela me ajudava bastante no ensino on-line!*

MARINA: *Eu tinha ajuda da minha mãe. Eu tenho um irmão que tem quinze anos. E minha mãe sempre ficava trabalhando e meu irmão, não sei porque, ele não me ajudava, não sei... Porque eu sempre pedia ajuda pra ele e ele não me ajudava. Era só minha mãe... quando ela chegava em casa mesmo (silencia e fica pensativa, olhando para baixo).*

SOPHIA: *Eu tenho irmão mais velho de dezesseis anos. Ele se chama Lucas. Ele me ajudava. Tenho outro irmão de quatorze que chama Kaíque e que também me ajudava e minha irmã de doze que estuda aqui e me ajudava, às vezes, também. Minha mãe trabalha de 7:40 até às 18:30 e não me ajudava muito.*

MARCUS: *Eu tive uma professora que... ela já teve até no grupo da escola, que é a Professora Gisele. Era uma professora particular que eu tinha. Quando a pandemia melhorou mais, todo dia eu ia na casa dela pra estudar...ela tem um filho e eu brincava com ele depois de estudar, até minha mãe chegar... Aí, era isso... sempre eu ia pra lá, de segunda até sexta e os outros dias... os feriados, né, eu não ia pra lá.*

Em uma conversa com a coordenadora pedagógica Gisella, procurei me informar como estas crianças regressaram à escola no pós-pandemia. Segundo ela, a turma deles, que retomou os estudos presenciais a partir do 4º ano do Fundamental, voltou muito sofrida, com muitos efeitos negativos da pandemia. Após uma avaliação pedagógica, constatou-se que metade da classe não estava alfabetizada e metade estava no silábico-alfabético, com poucos chegando ao alfabético. Mas, todos, de forma geral, precisando de suporte para garantir a conquista do sistema de escrita com mais propriedade. Então, refletindo a postura pedagógica de uma instituição de ensino que se preocupou, durante sua reorganização no pós-pandemia, em elaborar coletivamente os déficits gerados pela situação pandêmica, a turma foi dividida em duas: a Professora Rachel, responsável pela disciplina Português, fez dois planejamentos diferentes, um para as crianças que ainda estavam no pré-silábico e outro para aquelas que já estavam mais avançadas no processo de aquisição de leitura e escrita. Além disso, a escola teve o cuidado de oferecer uma professora de apoio para garantir o avanço das crianças.

Conforme a coordenadora, as crianças que participaram da minha pesquisa, apesar de voltarem com uma defasagem muito grande, que denunciava a falta de um aprendizado mais sistematizado, como o oferecido pela escola, não estavam entre aquelas que retornaram com dificuldades muito gritantes. Hoje, após essa intervenção pedagógica surtir efeito muito positivo - demonstrando, assim, a relevância da participação do outro na construção do conhecimento do indivíduo - a turma do 5º ano, de forma geral, tem seguido em frente, apresentando somente dificuldades próprias da fase do desenvolvimento em que as crianças estão.

ANA PAULA: *O que vocês acharam do ensino on-line?*

SOPHIA: *Eu não gostei.*

MARINA: *Também não gostei.*

KAUÃ: *Muito... muito... muito bom, não! A gente queria também ver o rosto da professora com nosso próprio olho, não no celular (expressão triste).*

MARINA: *É, porque a gente tinha que acordar cedo, tia.*

SOPHIA (expressão que revela o incômodo com a imobilidade a que foi submetida nas aulas virtuais): *Ainda mais que a gente ficava, um tempão, tentando entrar e não dava. É melhor vir pra escola e fazer isso aqui ó: entra na escola, senta na escola e estuda (levanta-se e anda pela biblioteca). Melhor do que ficar o dia inteiro ó (senta-se novamente e simula assistir uma aula on-line sentada em frente da tela, com expressão de tédio).*

ANA PAULA: *Ficou mais difícil estudar em casa sozinho, sem a professora e os outros colegas?*

TODOS JUNTOS: *Sim! (acenando afirmativamente com a cabeça)*

ANA PAULA: *Por que ficou mais difícil?*

SOPHIA: *Porque assim, a gente não tem muita noção do que é pra fazer, porque não dá pra professora, tipo assim, tipo assim... vamos supor: quando a gente tá na escola, no colégio pra estudar, a professora vem na mesa e ajuda a ensinar. Mas, quando a gente tá em casa, o professor não consegue, tipo assim, ir até na mesa e ensinar. Aí fica ruim.*

KAUÃ: *Na escola, tem hora que nossos amigos ajudam também; mas, em casa, tem horas que a minha mãe não pode me ajudar, porque ela trabalha.*

ANA PAULA: *Então, você sentiu falta da ajuda dos colegas da escola também?*

KAUÃ: *Senti.*

RAFAEL: *E também, porque - como a Sophia disse - as professoras não vêm na mesa e eu... eu tenho mais dificuldade para aprender. Aí, pelo celular, foi bem difícil pra eu entender as coisas...*

ANA PAULA: *Então, entre estudar em casa e estudar na escola, qual vocês preferem?*

TODOS JUNTOS: *Na escola!!!*

ANA PAULA: *Na opinião de vocês, a presença do colega faz a diferença na hora de aprender?*

TODOS JUNTOS (mal esperaram eu acabar de fazer a pergunta para responderem): *Faz!!!*

MARINA: *Muita!!! Porque, na aula, tem vezes que eu acabo de escrever, né? Aí eu fico conversando com a Sophia, porque ela termina mais rápido. E... quando eu tava em casa não dava pra conversar com ela no meio da aula on-line, sabe? Era chato, mas agora é muito legal!*

ANA PAULA: *E vocês ajudam uns aos outros? Vocês tiram dúvidas uns dos outros?*

TODOS JUNTOS: *Sim!*

KAUÃ: *Na hora que a gente chegou na escola, aí... eu, o Rafael e o Samuel só ficava sentado junto, matando a saudade! (sorri). Um numa carteira, um no outro e um no outro (faz um movimento com as mãos para indicar que sentavam um ao lado do outro). E um ajudava o outro.*

RAFAEL: *É... Também sempre a gente não tava parando de conversar! A gente nem escrevia direito! A gente ficava mais mesmo conversando no meio da aula! (abre um sorriso bonito).*

ANA PAULA: *Estavam com muita saudade da conversa, do contato com os amigos, não é?*

RAFAEL: *Tava, muita!*

ANA PAULA: *Os professores davam uma paradinha e deixavam vocês matarem a saudade?*

TODOS JUNTOS: *Não!!! (Riem da minha pergunta e balançam a cabeça negativamente).*

SOPHIA: *Tia, quando eu cheguei na escola, fiquei muito feliz, porque, tipo assim... nessa época, eu não sabia de muita coisa, mas agora eu ajudo, quando a professora me pede*

para eu fazer alguma coisa... porque eu acabo muito rápido! Aí, quando a Marina tem dificuldade, eu vou ajudando ela... (Neste momento, Marina cruza os braços e olha com cara de riso para Sophia, como quem diz que não tem dificuldade). Ah! Você tem dificuldade sim, Marina! Eu vou ajudando as pessoas... Porque a letra dela (aponta para Marina) é minúscula e eu tenho que falar “Marina olha sua letra!” (Marina ri muito), “Apaga e aumenta a letra!” Aí, tia, eu ficava muito com ela e tinha uma menina da minha sala que me ajudava também. Ela sempre me ajudava também.

MARCUS: *Em casa, eu não consigo estudar igual eu estudo aqui, porque eu não consigo estudar em casa... Na pandemia, tive dificuldade de estudar sozinho. Fez falta o amigo, a professora...*

A ação dos professores ou dos colegas de classe pode ser vista, conforme a Epistemologia Genética Piagetiana, como colaboradora para as aquisições operatórias das crianças. Há, neste ponto, a evidente interface do pensamento de Jean Piaget com o de Lev Vigotski, uma vez que essa colaboração, geratriz de conquistas operatórias, vai ao encontro do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) definido por Vigotski. De acordo com o pesquisador russo, a ZDP representa o que a criança consegue fazer com a ajuda de outros sujeitos mais experientes, mais capazes; é a distância entre dois níveis do desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento potencial (NDP) (VIGOTSKI, 1998; PRESTES, 2010). O NDR é a capacidade de o sujeito realizar, de forma independente, determinadas tarefas. Ou seja, em termos de desenvolvimento, é aquilo que ele já conquistou através de estruturas operatórias já amadurecidas. No outro extremo, encontra-se o NDP que representa o que o sujeito não faz sozinho ainda, é aquilo que, em termos de desenvolvimento, ele ainda não alcançou, porém está próximo de conseguir, pois “o que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

ANA PAULA: *Fez falta fazer trabalho em grupo?*

TODOS: *Sim*

SOPHIA: *Trabalho em grupo é bom, porque fica mais perto do amigo!*

RAFAEL: *Bom pra conversar!*

KAUÃ: *A gente pode contar umas fofoquinhas!* (sorri, abaixando e levantando as sobrancelhas).

MARINA: *Trabalho em grupo é muito bom, um ajuda o outro!*

MARCUS: *E a gente fica perto do amigo! A gente pode conversar sobre a matéria que tá passando... a gente pode se ajudar, dividir!*

Foi a partir de 1918, ou seja, no pós-guerra, que os educadores reconheceram efetivamente a importância do fator coletivo na educação e passaram “a desenvolver a vida social em classe, a tal ponto que o trabalho em grupo encontra, hoje em dia, protagonistas pertencentes aos regimes mais variados, por mais opostos que aparentem ser” (PIAGET, 1998, p. 138). O estudo coletivo representa uma importante ferramenta pedagógica, porquanto “gera a colaboração e a troca” (ibid., p. 139) e a colaboração é justamente o tipo de interação social capaz de promover avanços sociocognitivos que seriam impossíveis em relações de coerção, nas quais predomina a autoridade e, conseqüentemente, não há a reciprocidade entre os iguais (idem, 1932).

O ensino remoto privilegiou o estudo isolado, individual, restringindo as trocas entre os estudantes. No entanto, muito antes da pandemia, a escola tradicional já dava ênfase ao trabalho individual em detrimento do trabalho em grupo. Tecendo uma crítica a esta escola, Jean Piaget assevera que

a escola tradicional, cujo ideal se tornou, pouco a pouco, preparar para os exames e para os concursos mais que para a própria vida, viu-se obrigada a confinar a criança num trabalho estritamente individual: a classe ouve em comum, mas os alunos executam seus deveres cada um por si. **Este processo contribui mais que todas as situações familiares, para reforçar o egocentrismo espontâneo da criança, aparece contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral. É contra este estado de coisas que reage o método do trabalho em grupos: a cooperação é promovida ao nível de fator essencial do progresso intelectual** (PIAGET, 1932, p. 351, grifo nosso).

Contudo, por mais distante que a escola moldada nos métodos tradicionais de ensino possa estar de uma escola desenhada dentro dos princípios piagetianos, o pouco que promovia e ainda promove quanto aos processos de socialização faz toda a diferença se

comparada a uma situação de isolamento como a que vivemos, por permitir estarmos todos juntos, convivendo em grupo. Neste retorno ao ensino presencial, apesar de não haver as mudanças que sonhamos para a escola, apesar de não ser aquilo que projetamos para ela no pós-pandemia, ela viabiliza o processo de aprendizagem, retomando um processo importante de socialização, outorgando a oportunidade a toda a comunidade escolar de estar junta novamente, realizando trocas imprescindíveis para todos nós. E, de certa forma, a pandemia nos trouxe este legado: a importância dessas trocas, desconstruindo a visão conservadora de que a relação social indispensável na escola é apenas entre o professor e os alunos, “sendo o professor o detentor dos conhecimentos exatos e o perito nas técnicas a serem adquiridas, o ideal é a submissão da criança à sua autoridade, e todo contato intelectual das crianças entre si nada mais é que perda de tempo e risco de deformações ou de erros” (idem, 1998, p. 138).

Somos seres eminentemente gregários e uma visão desenvolvimentista nos chama a atenção para o fato de que “a criança, tendo chegado num certo grau de desenvolvimento, tende espontaneamente à vida coletiva e ao trabalho em comum” (ibid., p. 138). Este intercâmbio entre os seres humanos é fundamental para a construção do conhecimento, sendo “particularmente importante para o desenvolvimento do conhecimento social” (WADSWORTH, 1993, p. 20), visto que o conhecimento físico e o lógico-matemático são adquiridos à medida que o indivíduo age sobre os objetos (ibid.). Já o conhecimento social, diferentemente dos outros dois, exige a presença de outras pessoas, pois é construído através de trocas entre si. No entanto, apesar de serem três tipos de conhecimento diferentes, há relações de interdependência entre eles, pois, para que as estruturas intelectuais se desenvolvam, é preciso que haja interação com o meio físico e o social.

Um mergulho na perspectiva piagetiana revela que a criança supera o egocentrismo deformante que a impede de avançar cognitivamente, gerando ganhos intelectuais e sociais, à proporção que, através do contato com outras pessoas (em especial, através de interações de cooperação), sai de si mesma, gerando desequilíbrios cognitivos que resultam em novos processos de assimilação e acomodação até que atinja o equilíbrio entre eles e, conseqüentemente, em construção de novos conhecimentos (PIAGET, 1976). Isso nos leva a ponderar a dimensão do impacto que uma situação de isolamento social, como a que vivemos há pouco, pode causar aos processos de convivialidade e aprendizagem das crianças, posto que há “relações entre a razão, a inteligência individual e a vida social” (idem, 1973, p. 162). A criança conquista o pensamento lógico ao ser capaz de construir estruturas cognitivas denominadas agrupamentos e para tal, “é necessário, preliminarmente, atribuir-lhe todas as qualidades da pessoa sociabilizada” (ibid., p. 195),

pois são as interações de cooperação com o outro que viabilizam a superação das características pré-operatórias impeditivas ao pensamento racional, tal como o egocentrismo que obstaculiza o alcance do pensamento descentrado, transformacional e reversível (idem, 1972).

Os desenhos e as falas das crianças que participaram da minha empiria demonstram como a presença do outro é importante em seu processo de aprendizagem, fazendo toda a diferença na hora de aprender, principalmente dentro do espaço escolar, no qual se formam vínculos que levam à cooperação, como ficou patente na fala de Marcus: *“Em casa, eu não consigo estudar igual eu estudo aqui, porque eu não consigo estudar em casa... Na pandemia, tive dificuldade de estudar sozinho. Fez falta o amigo, a professora...”* ou nesta de Sophia: *“Porque assim, a gente não tem muita noção do que é pra fazer, porque não dá pra professora, tipo assim, tipo assim... vamos supor: quando a gente tá na escola, no colégio pra estudar, a professora vem na mesa e ajuda a ensinar. Mas, quando a gente tá em casa, o professor não consegue, tipo assim, ir até na mesa e ensinar. Aí fica ruim”*. O fragmento do texto da observadora Cintia corrobora o exposto: *“As crianças sentem muita necessidade de falar das interações na escola. Todos sentiram que aprender sem a presença física dos colegas e das professoras é mais difícil”*.

Quando estamos juntos, independente de estarmos na escola ou não, ocorrem momentos de aprendizagem, pois através de diálogos ou de interações várias, podemos nos desequilibrar ante à ideia que o outro apresenta, frente a hipótese que ele formula, pois essa ideia, essa hipótese que vem do outro choca-se com aquilo que sinto, que penso, provocando esse desequilíbrio. Então, preciso mudar o percurso do meu raciocínio para que possa acomodar esse novo elemento e avançar no meu processo de conhecimento. Aí está o trabalho do grupo: através do processo de socialização, pode haver a equilibração majorante de estruturas da inteligência, processo que permite “a passagem contínua de um nível de inteligência ao seguinte” (MACEDO, 1994, p. 162), promovendo a efetivação da aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O chegar não é mais valioso do que a andança...
Assim é o movimento de pesquisa!*

Prof. Jader Janer M. Lopes (UFJF)

Enfim, depois de dois anos de caminhada, alcanço o ponto de chegada deste movimento de pesquisa. Dois anos que correram céleres... Uma andança valiosa que me ensinou não somente conteúdos acadêmicos, mas lições de vida para a vida toda. Um percurso de muitas descobertas, encontros, desencontros e alguns giros consideráveis que foram, aos poucos, sendo assimilados e acomodados, mediante um movimento contínuo de trocas através de diálogos, reflexões e muitas leituras – leitura do mundo e leitura da palavra, conforme o dizer de Paulo Freire (1989).

Busquei ler o mundo através de minhas vivências pessoais e profissionais, algumas bem recentes e outras há muito guardadas na memória. Experiências existenciais que tiveram como foco inicial a dificuldade de aprendizagem, assunto que acabou se tornando o caminho mediador para o afloramento do meu tema de pesquisa definitivo que é o vínculo entre a aprendizagem e os fatores interindividuais. Tanto as histórias registradas no meu memorial quanto os relatos das crianças que gentilmente contribuíram com esta pesquisa, participando do GF, foram apontando que o processo de aprendizagem da criança está fortemente vinculado a processos de socialização, ou seja, a formas como ela se relaciona com o outro, como é acolhida ou não pelo outro. São narrativas que mostram como as relações interindividuais vão influenciando as conquistas intelectuais e vice-versa, permitindo a construção sucessiva de estruturas que conduzem a avanços no desenvolvimento de forma geral.

Consideremos minha história pessoal. Quando criança, eu não conseguia avançar, já que não tinha elementos que me ajudassem a me equilibrar e prosseguir. A cobrança desnecessária e precoce de conteúdos escolares que exigiam uma estrutura cognitiva mais amadurecida, que eu não possuía naquela época do meu desenvolvimento, acabou gerando traumas e fobias que, felizmente, foram se amenizando na medida em que foram surgindo, em minha trajetória, professores cuja prática estava bem distante de uma interação coativa, autoritária e castradora; acolheram-me, respeitando meu tempo de aprendizagem e deixando de lado cobranças descabidas.

A história de Ângelo mostra como seu processo de aprendizagem foi absurdamente impactado pelo bullying e pela postura de total omissão da escola diante de uma violência tão grave. Mas, a compreensão e apoio da família foi essencial para que ele se reequilibrasse e prosseguisse. Para o menino Kauã, a aprendizagem, que já sofria os efeitos de um provável déficit de atenção, encontrou percalços também na falta de acolhimento da escola e da família. Já a história de André revela como o controle severo de uma mãe excessivamente disciplinadora e exigente pode desestabilizar o afetivo e o cognitivo da criança. No caso do menino Lucas, era visível, em sua vida, o abalo da cobrança da escola, exigindo também conteúdos que estavam além de seus recursos cognitivos naquele momento, do bullying e da falta de receptividade da família e dos amigos. Problema familiar também presente na vida de William, que sofria muito com a ausência dos pais, o que lhe gerou uma enorme carência afetiva e problemas no processo de aprender. No entanto, quando se viu acolhido e apoiado, avançou.

Pedro, dono de uma história de vida tão sofrida, atravessada pela miséria e por gravíssimos problemas familiares, jamais conseguiu aprender a ler e escrever, abandonando muito cedo a escola e sendo logo atraído para o caminho espinhoso do tráfico. João, vítima de sérios transtornos do neurodesenvolvimento, sofria demais com a rejeição dos colegas de escola e com a falta de compreensão do pai, que chegava a agredi-lo fisicamente devido às notas muito baixas, fatores altamente agravantes do seu mau desempenho escolar.

Com relação às crianças para as quais lecionei no retorno ao ensino presencial pós-pandemia e às cinco crianças participantes do GF, o grande impacto nos seus processos de aprendizagem deu-se, principalmente, em virtude da circunstância de isolamento social pandêmico que criou uma lacuna de dois anos em sua vida escolar, gerando, por sua vez, instabilidades na caminhada de aprendizagem. A presença do outro no processo de construção do conhecimento dessas crianças fez toda a diferença durante o afastamento do espaço físico da escola, fase em que foram impossíveis, para muitos estudantes, as trocas indispensáveis com os professores e com os colegas de escola. O número elevado de casos de déficits na sociabilidade e na aprendizagem neste retorno pós-pandêmico ao ambiente escolar tem demonstrado que o social e o racional andam lado a lado.

As narrativas das cinco crianças do GF atestam a potência que a singeleza do olhar e da voz da infância carregam, desvelando-as como sujeitos críticos ante um momento da história da humanidade tão devastador. Apontam também a força da escola como importante espaço socializador, onde são possíveis trocas fundamentais, viabilizadoras de elementos indispensáveis ao processo de aquisição do conhecimento de forma sadia e a

relevância do outro em seus processos de construção sociocognitivo. Sem dúvida, um momento muito rico da minha investigação que testemunha o valor da escuta à criança a respeito de suas próprias vivências.

A hipótese geral de Piaget era a de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de equilíbrios progressivos de estruturas cognitivas e, de forma geral, as narrativas vão deixando transparecer que, quando o indivíduo se desequilibra cognitivamente frente a determinados elementos físicos ou mentais e não encontra, nas relações interpessoais, elementos que o auxiliem a se reequilibrar, ele não avança cognitivamente. Entretanto, quando encontra esses elementos, o processo de equilíbrio é ativado e gera estruturas que viabilizam o desenvolvimento.

E, nesse encontro com o outro, estão intrínsecos os aspectos afetivos do desenvolvimento intelectual, já que as permutas embasadas no apoio, respeito, receptividade, atenção e consideração - enfim, todos os sinônimos do acolhimento - são essenciais para uma aprendizagem sadia. Jean Piaget, apesar de não aprofundar estudos na questão afetiva³⁰, não deixa de reconhecer sua importância, pois considera o desenvolvimento intelectual como um processo em que o aspecto cognitivo é absolutamente inseparável do aspecto afetivo. Quando se fala em desenvolvimento da inteligência, é impossível separar o afetivo, o cognitivo e o social, pois são partes de um todo (FLAVELL, 1992); o desequilíbrio em um, portanto, desequilibra os outros. Em síntese, a contribuição da teoria piagetiana para o entendimento de uma realidade que vivemos hoje, neste pós-pandemia, dentro das escolas é de suma importância, posto que traz uma explicação científica para tantos desequilíbrios sociocognitivos oriundos de uma situação tão pesada e prolongada como a que vivemos recentemente com a pandemia.

E, ao analisar esta caminhada de pesquisa, percebo que outra questão surge dela e que vem ganhando força nos embates políticos amplificados no contexto de extensão dos discursos reacionários e formulados pela extrema direita mundial: a defesa do homeschooling. Tema que vem gerando uma discussão importante a respeito do valor da escola e dividindo opiniões. De um lado, aqueles que valorizam a existência da escola como espaço indispensável à criança e ao jovem, como os educadores. De outro, os representantes de uma formulação ultraconservadora que apregoam seu desaparecimento.

No contexto pandêmico brasileiro, a associação entre o homeschooling e o discurso reacionário de tipo conservador ganhou força, vinculado ao crescimento de estratégias discursivas formuladas pelo bolsonarismo, materializando-se por manifestações em redes

³⁰ Esse aprofundamento ficou a cargo da psicóloga suíça Barbel Inhelder, grande colaboradora da equipe de Piaget (FLAVELL, 1992).

sociais, processos de judicialização, sendo inclusive a pauta central do movimento Escola Sem Partido. Em contraposição a isso, a academia tem produzido respostas como aquelas conduzidas pelo professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) Fernando de Araújo Penna (2020) e já encontra estudos em nível de doutorado, como a tese de Paiva (2021). Segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), há hoje, no Brasil, cerca de 70 mil estudantes, entre 4 e 17 anos, estudando em regime de homeschooling³¹, o que é preocupante, haja vista os impactos que o afastamento do espaço físico escolar durante a pandemia causou aos estudantes. Mas, esta é uma discussão importante e que exige uma reflexão mais aprofundada do que este espaço permite e, em vista disso, abre uma porta para uma futura caminhada de pesquisa.

Espero que a presente investigação de Mestrado, que está longe de ser algo conclusivo, contribua como mais uma tentativa acadêmica, somada a tantas outras pelo mundo, para a compreensão dos impactos pandêmicos no ambiente escolar, mais especificamente para reconhecer o valor da escola e sua importância para o desenvolvimento intelecto-social dos estudantes, realidade sentida com amplitude na retomada das aulas presenciais neste pós-pandemia de covid-19. E, ao discutir a pandemia e a interrupção do encontro com o outro – interação social sob a perspectiva piagetiana – essa dissertação apresenta-se, portanto, como mais uma contribuição social, ética e histórica no sentido de afirmar o valor da experiência escolar. A voz e as narrativas das crianças são contundentes no sentido de mostrar a nós, adultos, que não cabe e não caberá negar a escola. Afinal, "fez falta o amigo, a professora".

³¹ Site Senado Federal: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/12/senado-aprofunda-debate-sobre-educacaodomiciliar#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20%C3%A9%20uma%20estimativa,todos%20os%20es%20do%20pa%C3%ADs>.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, J. P. S. C. A., Candeias, I. F.S. **Impacto da pandemia COVID-19 no dia a dia das nossas crianças.** *Servir*, 2(03), e28021. 2022. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/servir/article/view/28021/20454>. Acesso em: 01/07/23.
- ABRANTES, P. **Para uma teoria da socialização.** *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, 2011, pág. 121-139. Disponível em: repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5017/1/Abrantes%2c%20Pedro%20%282011%29%2c%20Sociologia%2c%20Revista%20da%20Faculdade%20de%20Letras%20da%20Universidade%20do%20Porto%2c%20Vol.%20XXI%2c%20p%3a1g.%20121-139.pdf. Acesso em: 24/12/23.
- ALARCÃO, I. **Educação na pandemia e no pós-pandemia.** *Rev. Docent Discint, Engenharia Coelho, SP*, v. 2, n. 1, p. 11-22, 1º sem/2021. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1371/1230>. Acesso em: 23/01/23.
- ALVES, R. **Coisas que dão alegria.** São Paulo: Paulus, 2001.
- ANDRADE, S. S.; PICCOLI, L.; NUNES, M. F.; SPERRHAKE, R. **Entre máscaras, ansiedades e expectativas:** desafios enfrentados por professores no retorno ao ensino presencial. *Cadernos de Educação. Pelotas*, n. 66, e176622, 2022, p. 1-24. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/4144/3420>. Acesso em: 29/01/23.
- ANDRADE, L. C. DE. **O desenho como expressão no aprendizado infantil:** caminhos e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS, 2005.
- AYDOGDU, A. L. F. **Saúde mental das crianças durante a pandemia causada pelo novo coronavírus:** revisão integrativa. *J.Health NPEP*, 2020; 5(2):e4891. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/4891/3779>. Acesso em: 26/06/23.
- BACH, J. J. **A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade:** reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. Tese Doutorado, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32322/R%20-%20T%20-%20JONAS%20BACH%20JUNIOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08/12/22.
- BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. **As relações entre bullying, gênero e autoestima na adolescência.** In: BARBOSA, A. G.; LOURENÇO, L. M.; PEREIRA, B. (Org.). *Bullying: conhecer e intervir.* Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.
- BARBOSA, A. G.; LOURENÇO, L. M.; PEREIRA, B. (organizadores). **Bullying: conhecer e intervir.** – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais.** Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENJAMIN, W. **O Narrador**. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Obras Escolhidas, V. 1).

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BOTO, C. **A educação ao redor do mundo e um mundo novo a ser construído**. Jornal da USP, março/2022. Disponível em: repositorio.usp.br/directbitstream/cfb9f06d-9f72-46a6-b1db-f46c4124bd00/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ao%20redor%20do%20... Acesso em: 02/02/23.

BRASIL. Ministério da Educação. [Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020](https://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19#:~:text=C%C3%B3digo%20para%20do%20Twitter,da%20Pandemia%20da%20COVID%2D19) - 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. Brasília:MEC/CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19#:~:text=C%C3%B3digo%20para%20do%20Twitter,da%20Pandemia%20da%20COVID%2D19>. Acesso em: 30/12/22.

CAZETTA, V.; LIMA, A. L. G. (orgs). **O ambiente escolar em transformação**. Campinas: Alínea, 2022.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAYRELL, J. (1996). **A escola como espaço sócio-cultural**. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 194, 136-162. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 01/07/23.

DIAS, J. M. **Crianças e favelas**: percepções, mediações e sentimentos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG, 2010.

DI LEO, J. H. **A interpretação do desenho infantil**. Trad. Mariene Neves Strey. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

DOLLE, J. M.; BELLANO, B. **Essas crianças que não aprendem**: diagnósticos e terapias cognitivas. Tradução Cláudio João Paulo Saltini. Petrópolis, RJ:Vozes,1995.

DUTRA, J. L. C.; CARVALHO, N. C. C.; SARAIVA, T. A. R. **Os efeitos da pandemia de covid-19 na saúde mental das crianças**. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n 1, (1 sem/2020). Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23772/16788>. Acesso em: 20/01/22.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FIOCRUZ. **Por que a doença causada pelo novo coronavírus recebeu o nome de Covid-19?** Março/2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19#:~:text=Compartilhar%3A,primeiros%20casos%20foram%20publicamente%20divulgados>. Acesso em: 30/12/22.

FLAVELL, J. H. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget**. Trad. Maria Helena Souza Patto – 4ª Ed.- São Paulo: Pioneira, 1992.

FLEURI, R. M. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 47-60).

FONSECA, V. da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica – 7 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados; Cortez, 1989.

GATTI, B. A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estudos Avançados, 34 (100), 2020, pp. 29-41. Acesso em: 16/01/23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/citation/?lang=pt#>.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, C. A.; SÁ, S. O.; VÁZQUEZ-JUSTO, E.; COSTA-LOBO, C. **Education during and after the pandemic**. Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação [online], 2021, v. 29, nº 112. Acesso em: 16/01/23. Disponível em: www.scielo.br/j/ensaio/a/qKJf3GyW4Gff7dVBRvBhXys/?lang=en#.

GOMES, S. S.; AQUINO, J. G. **Uma breve Genealogia do teatro e educação no Brasil: o teatro para crianças**. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/zWYZwB5CrLVr5dcM6n4sbnh/?lang=pt>. Acesso em: 9/12/22.

GUERRA, L. B. **Cérebro e Aprendizagem**: um diálogo entre a neurociência e a educação. [vídeo]. São Carlos, SP. UFSCar, 2013. 2:13:03. color. son. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=934wiekO-8g>. Acesso em: 03/12/22.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN. **Educación y pandemia**. Uma visão acadêmica; México. Universidad nacional Autónoma de México, 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA DATASENADO. **Educação durante a pandemia**. Brasília: Secretaria de Transparência. Senado Federal. Fev/2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em: 01/01/2023.

KRAMER, S. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa 9116), pp. 41 a 59, Julho/2002.

LA TAILLE, Y de. **A Psicologia do Desenvolvimento**. Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). [vídeo], 56:17, cor. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JhqQ3hvfyr0&t=21s>. Acesso em: 08/12/22.

_____. **Jean Piaget**: coleção grandes mestres. 2015. [vídeo]. 57:22, cor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JIF0le-t-64>. Acesso em: 18/12/22.

_____. **O erro na perspectiva piagetiana**. In: Aquino, J G. (org). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus. 1997, pp. 75-82.

_____. **A dimensão ética na obra de Jean Piaget**. Série Ideias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. pp.75-82. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p075-082_c.pdf. Acesso em: 20/12/22.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MORAES, E. C.; LEGNANI, V. N.; SILVA, D. S. **Exclusão escolar de crianças pobres: a atualidade da obra A produção do fracasso escolar**. Revista Educativa, Goiânia, v. 24, p.1-19, 2021. Disponível em: seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8441. Acesso em: 06/12/22.

NARANJO, J. **Casa das estrelas**: o universo pelo olhar das crianças. Trad. Carla Branco. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

NASCIMENTO, O. M do. **A educação no pós-pandemia**: desafios e legados. Revista Faculdade FAMEN, REFFEN, v. 2, n.1, 2021. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/16/23>. Acesso em: 27/01/23.

NÓVOA, A. **Educação 2021**: para uma história do futuro. In: CATANI, D. B.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 51-70. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/edufu_o_que_a_escola_faz_2019.pdf. Acesso em: 03/07/23.

OLIVEIRA, S. R. F. de (org.) **Escolas em quarentena**: o vírus que nos levou para casa/Organizadora: Sandra Regina Ferreira de Oliveira. 1 ed. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2020.

PAIVA, G. A. G. de. **A influência do movimento escola sem partido no debate educacional brasileiro**: da suposta neutralidade a defesa do homeschooling (2004-2020). 2021. 367 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5805>. Acesso em: 10/09/23.

PAIVA, S. R. S.; SILVA, A. S. **Contribuição à abordagem das competências socioemocionais em escolas públicas sob o olhar da psicopedagogia**. Arquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, 2022. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/29734/20496>. Acesso em: 01/02/23.

PAPALIA, D. E. ; OLDS, S. W; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8 ed. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARRAT, S.; TRYPHON, A. (org), Jean Piaget. **Sobre Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; RODRIGUES, S. **Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises**. Revista Lusófona de Educação, v. 40, nº 40 (2018), pp. 95-104.

PAULINO, D. K. P. **“Medo, insegurança e/ou oportunidade para mudança? Questionamentos de uma professora gestante diante das ameaças da pandemia**. In:

PENNA, F. A.: PICOLI, B. A.; CHERON, C.; GUILHERME, A. Apresentação Dossiê: **Homeschooling: controvérsias e perspectivas**. Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–6, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15951.059. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15951>. Acesso em: 10/19/23.

OLIVEIRA, S. R. F. de (org.). **Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa**. 1 ed. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2020.

PELIZZONI, G. M. **Miúdos circos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

PEREIRA, A. R. G.; NOCRATO, I. C. O. L. **Educação pós-pandemia: algumas reflexões sobre a escola e seus agentes**. In: SANTOS, D. A.; COSTA, H. C. O. (orgs). **Educação e Aprendizagem: abordagens baseadas em vivências**. Itapiranga: Schreiber, 2022.

PIAGET, J. **Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo**. In: PARRAT, S. e TRYPHON, A. (org). Jean Piaget. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p.137, 151.

_____. **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro/RJ. Editor Zahar, 1976.

_____. **Estudos Sociológicos**. Trad. Reginaldo Di Piero. Companhia Editora Forense. Rio de Janeiro/RJ, 1973.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva – 5 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

_____. 1971. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Trad. Maria Luísa Lima. Beira Douro, Lisboa/Portugal, out. 1986.

_____. (1970) **A Epistemologia Genética**. IN: *Jean Piaget. Trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Pietro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.*

_____. **A Psicologia da Inteligência**. Trad. Egléa de Alencar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1956.

_____. **O Julgamento Moral na Criança**. Trad. Elzon Lenardon. Ed. Mestre Jou. São Paulo, 1932.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa** – Análise de traduções de Lev Semionovitch no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado em Educação. Brasília, Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES - TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 25/08/23.

RIBEIRO, R. **A máscara sem metáfora: biopolítica e micro-práticas na pandemia de COVID-19**. In M. Martins & E. Rodrigues (Eds.), A Universidade do Minho em tempos de pandemia, Tomo I – Reflexões, Braga: UMinho Editora. ISBN: 978-989-8974-28-0, 32-43. DOI: 10.21814/uminho.ed.23.3. Ano 2020.

RISTUM, M. **A violência doméstica contra crianças e as implicações na escola**. Temas em Psicologia, vol. 18, nº 1, junho, 2010, pp.231-242. Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto/SP.

ROTHSTEIN R.; OLYMPIC, R. P. **School nurses on the front line of healthcare: The approach to maintaining student health and wellness during COVID-19 school closures**. NASW Sch Nurse:2020 35(5): 269-275.

SAMPAIO, S. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico** - 5 ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SOUZA, G. P.; JUCÁ, S. C. S.; SILVA, S. A. **Indisciplina escolar pós-pandemia covid-19 na educação do Ceará**. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 4, e49171, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://revistastestes.uece.br/index.php/revpemo/article/view/9171/7882>. Acesso em: 28/01/23.

SOUZA, L. K. **Recomendação para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa**. PSI UNISC, Santa Cruz do Sul, v.4, n.1, jan/jun/2020, pp 52-66. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/245366/001129509.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02/08/23.

TODAN, G. C. **A escola como construção social: apontamentos sobre uma experiência de gestão democrática**. In: OLIVEIRA, S. R. F. de (org.). Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa. 1 ed. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2020.

VASCONCELOS, Maria C. C.; BOTO, C. **A educação domiciliar como alternativa a ser interrogada: problema e propostas**. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.15, p.1-21, 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14654>. Acesso em: 03/07/23

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores** /L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole ... [et al.]; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menma Barreto, Solange Castro Afeche. – 6ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente**. 2 ed. Trad. Laura Monte Serrat Barbosa. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai. 2 ed. – São Paulo: Pioneira, 1993.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**, 75. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica – Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 12 ed. – Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezado e prezada familiar de _____,

Seu(a) filho(a) está sendo convidado(a), com o apoio da Coordenação Pedagógica da Escola Municipal José Calil Ahouagi, a participar da pesquisa **“Fez falta o amigo, a professora...”: experiência escolar e pandemia em narrativas de crianças**, desenvolvida pela pesquisadora Ana Paula Aragão de Moraes, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação da Professora Sonia Regina Miranda. O objetivo principal desta pesquisa é investigar de que forma a necessidade de isolamento social imposta pela pandemia de covid-19 impactou o processo de socialização das crianças nas escolas e como este impacto é sentido hoje, no retorno ao ensino presencial. A participação de seu(a) filho(a) é determinante para esta pesquisa, tendo em vista que, ao estar hoje numa posição escolar equivalente ao 5º ano, sua memória do que aconteceu antes e depois do período de isolamento nos ajudará a compreender de que modo as crianças vivenciaram a pandemia e foram afetadas por ela e, ao mesmo tempo, como isso afetou ou afeta os processos de aprendizagem.

Serão realizados 2 encontros com o grupo das crianças selecionados no 5º ano, em 2 quartas-feiras, de 15:30 às 16:30, nos dias _____ e _____ de _____ de 2023, nas dependências da Escola Municipal José Calil Ahouagi. A conversa com as crianças será gravada em áudio e será providenciado um lanche para esse momento extra na escola. Os procedimentos não envolvem riscos às crianças, são baseados apenas em uma conversa livre e o resultado da pesquisa será utilizado apenas para alcançar o objetivo do trabalho. Caberá às crianças decidirem se querem ser identificadas por seus nomes ou não em suas

falas e desenhos e, em caso negativo, elas decidirão como gostariam de ser identificadas nos documentos que serão utilizados nos textos da pesquisa.

Sua colaboração autorizando a participação de seu filho/neto ou filha/neta será decisiva para nós e poderá auxiliar em muito a compreensão de um tema tão importante, razão pela qual agradecemos antecipadamente sua disposição em ler nosso pedido e seu apoio quanto ao seu consentimento. Todavia, compreenderemos qualquer dificuldade ou receio que impeça essa participação. De qualquer modo, manifestamos aqui nossa gratidão por sua atenção.

Um cordial abraço,

Ana Paula Aragão de Moraes (Mestranda)

Sonia Regina Miranda (Orientadora PPGE/UFJF)

Eu, _____, responsável pelo aluno _____, autorizo sua participação na pesquisa **“Fez falta o amigo, a professora...”**: experiência escolar e pandemia em narrativas de crianças, acima descrita.

Juiz de Fora, ____ / ____ / ____

Assinatura do responsável

ANEXO 2

RELATÓRIO GRUPO FOCAL

OBSERVADORA: CINTIA CASTRO MONTEIRO

1º ENCONTRO (26/04/23)

Início: Quando cheguei à escola, mais cedo, as crianças participantes estavam conversando com a coordenadora. Elas mostravam-se muito ansiosas para a pesquisa, queriam saber se Ana Paula não ia chegar e informaram que um dos colegas que participaria do grupo tinha faltado à aula naquele dia.

Assim que deu a hora marcada, as 4 crianças entraram no espaço que nos foi reservado, muito curiosas e receosas se podiam comer o lanche ou não. O lanche foi essencial para que eles se abrissem à conversa, pois, à medida que iam comendo, foram relaxando. O lanche quebrou o rigor.

Ana Paula inicia refazendo as apresentações e agradecendo a participação de todos. Pede para eles contarem do que se lembravam do período da pandemia. A primeira a falar foi Sophia. O primeiro tema que surgiu foi o da morte de entes queridos devido à covid.

SOPHIA: Eu fiquei triste... perdi família, primo. Foi chato... (olhar de tristeza, olhou para baixo).

KAUÃ: não gostava porque não podia passear... tinha que usar máscara. Meu avô morreu.

MARINA: Perdi muitos familiares (fala pausada, triste).

RAFAEL: Fiquei muito triste. Mas, lembro que recebemos uma caixa viajante com atividades para fazer em casa (dá um sorriso muito gostoso, como quem recorda de um momento muito especial).

As lembranças do período da pandemia apagam seus sorrisos, nublam as fisionomias. Mas, quando Ana Paula pede para contarem das suas vivências na escola antes de haver pandemia, os sorrisos voltam e os corpos expressam alegria e prazer com as recordações que vão surgindo.

SOPHIA: Era muito bom, porque tínhamos muitos amigos!

KAUÃ: Lembro de quando cheguei aqui pela primeira vez. Eu tinha 4 anos!

RAFAEL: Nossa sala ficava perto do parquinho. Tinha escorregador, lembro que a gente ia na horta.

MARINA: Também tínhamos uma bonequinha que participava das festinhas.

SOPHIA: Sabe uma coisa que eu lembro? Histórias da Tia Gisa... Eu nunca apaguei a velinha no meu aniversário...

KAUÃ: Quando a aula voltou, a gente tinha que usar a máscara... (o uso da máscara incomodou muito esta criança, pois ele repete isso várias vezes).

Ana Paula refere-se ao momento em que o vírus chegou e tudo foi fechado. Sophia, mais uma vez, toma a palavra.

SOPHIA: Eu achava que era só uma gripezinha, mas foi sério.

MARINA: A gente voltou para a escola em outubro.

As crianças mostram mais vontade de falar sobre a volta no pós-pandemia. A pandemia foi um momento difícil para elas.

SOPHIA: A gente tinha um amigo, o Mateus. Ele faleceu de câncer, quando a gente estava no segundo ano. Nosso colega, que era muito amigo dele, chorou muito.

MARINA: Antes da pandemia era legal, porque a gente saía.

KAUÃ: Antes da pandemia, a gente andava de bicicleta.

SOPHIA: Na volta às aulas, tinha um colega nosso que não tirava a máscara para comer (risos).

SOPHIA: Quando ficamos em casa, a pessoa que eu mais senti falta foi a Marina. No recreio, a gente ficava coladinha! (abraça a amiga). Senti falta do Sesc.

KAUÃ: Senti falta dos amigos.

RAFAEL: Senti falta da escola, de ir passear no aeroporto e no Sesc.

SOPHIA: O avião passou bem colado na minha cabeça (risos).

Ana Paula pergunta o que acharam de ter aulas on-line. O descontentamento foi geral.

KAUÃ: Não é muito, muito bom não! A gente quer ver a professora com o próprio olho!

SOPHIA: Foi ruim, porque o professor não consegue vir na nossa mesa e ensinar.

RAFAEL: Eu tenho mais dificuldade para aprender e no celular foi mais difícil ...

Ana Paula pergunta se tiveram ajuda em casa para estudar.

KAUÃ: Da minha mãe, quando ela não estava trabalhando. Meus irmãos são pequenos.

RAFAEL: Minha irmã do 8º ano me ajudou bastante.

MARINA: Tinha ajuda da minha mãe e do meu irmão, mas... ele não me ajudava.... (olhar melancólico).

SOPHIA: Eu tenho uma irmã e dois irmãos que me ajudaram.

Ana Paula pede para resumirem o período da pandemia em uma palavra. Sophia pergunta se pode ser mais de uma palavra.

SOPHIA: solidão, tristeza

KAUÃ: tristeza, falta

RAFAEL: medo e tristeza

MARINA: medo e falta

Ana Paula pergunta como foi aprender sem a presença do colega.

MARINA: Ruim, porque, quando eu estava em casa, não dava pra conversar com a Sophia.

KAUÃ: Muito ruim, porque na escola a gente só ficava junto.

RAFAEL: Com o colega, é melhor. Quando a gente voltou, só ficamos conversando, a gente nem escrevia.

SOPHIA: A gente se ajuda. Eu falo “Marina, apaga essa letra! Aumenta essa letra! (risos)

KAUÃ: A Júlia me dava canetinha, quando eu sentava do lado dela.

RAFAEL: Ficava eu e o Artur irritando a Júlia e ela saía correndo.

As crianças sentem muita necessidade de falar das interações na escola. Todos sentiram que aprender sem a presença física dos colegas e das professoras é mais difícil.

Sophia e Marina têm uma amizade muito forte. Marina é mais calma, mais focada. Sophia gesticula muito, levanta, explica fazendo movimentos, tentando expressar o que fala. Rafael é muito doce e mais introspectivo; já Kauã é bastante falante e participativo.

Ana Paula retoma a questão das perdas de entes queridos com covid. Eles se abrem, revelando um momento de muita emoção no encontro.

SOPHIA: Eu sinto muita falta do meu primo (olha para baixo).

MARINA: Quando eu lembro do meu pai... Vi ele morto ali no caixão né.... Sinto muita saudade... (a voz tremeu, olhou para baixo e para cima, muito emocionada).

RAFAEL: Também sinto falta da minha vó...

KAUÃ: Nesta época, meu avô morreu com câncer.

Silêncio. Retomam o assunto sobre a volta às aulas no pós-pandemia.

KAUÃ: Senti alegria de ter meus amigos de volta!

MARINA: Fiquei feliz, mas depois eu fiquei triste... Porque é muita matéria, tia!

RAFAEL: Fiquei feliz de ver meus amigos de novo!

SOPHIA: Fiquei ansiosa, pulando e batendo as mãos, esperando a Marina no portão da escola. Quando ela chegou, abri os braços e corri pra ela! (Emocionante a forma como Sophia se expressa ao contar esse momento tão bonito da volta. Elas olham uma para a outra com muito carinho).

Ana Paula pede para eles resumirem, em algumas palavras, o que foi a volta às aulas para eles.

SOPHIA: amor, alegria, falta

RAFAEL: alegria, amor e felicidade.

KAUÃ: alegria, amor e tristeza por ter que usar a máscara.

MARINA: alegria, amor e tristeza também por causa da máscara.

KAUÃ: Quando vi meus amigos, eu chorei!

MARINA: Depois da vacinação, eu fui no Sesc, shopping e na casa da minha tia que eu não via há dois anos.

RAFAEL: Fui na casa da minha vó, no Sesc. Lá tinha uma festa e eu ganhei um chinelo lá.

SOPHIA: Voltei a ir em pizzarias, porque meu pai é pizzaiolo e também fui na praia.

KAUÃ: Eu fui lá no Morro do Cristo, shopping e na piscina de bolinha.

Silêncio. Ana Paula pergunta se, durante a pandemia, eles conviveram mais com adultos ou com crianças. Todos respondem que foi mais com adultos. Ana Paula pergunta se, naquela época, tiveram muito ou pouco contato com telas. Todos respondem que tiveram muito pouco contato com telas. Como são crianças que vêm de famílias com baixo poder aquisitivo, não tinham celular, computador só para eles. O celular normalmente pertence à mãe que, em alguns momentos do dia (normalmente à noite, quando chega do trabalho), lhes empresta. Eles contam com orgulho que mais brincaram do que usaram telas.

O tema da morte reaparece na conversa através da fala de Sophia.

SOPHIA: Quando meu primo morreu, eu vi sombras. Marina também tem visão espiritual, tia.

MARINA: Vi meu pai, fiquei assustada... estava sonhando.

Neste momento, surge o tema da fé. São crianças que vêm de famílias religiosas. Contam como a fé as ajudou a superar momentos difíceis na pandemia.

SOPHIA: Eu tive febre, fiquei muito doente, mas eu e minha mãe oramos de joelho na sala e, no dia seguinte, eu já estava boa! Não gostei dessa pandemia, mas graças a Deus que não aconteceu nada com a gente! Foi muito triste!

MARINA: Minha mãe sempre confiou em Deus, desde pequena. Ela ficou doente e achei que era covid. Nós duas oramos de joelhos. Eu chorei muito e senti a presença de Deus (falou com muito sentimento, muita convicção e se emocionou novamente, nos emocionando também).

RAFAEL: Eu também oro quando estou doente e fico bom!

Ana Paula pede para eles dizerem o que vem às suas mentes, quando olham para trás e veem tudo o que vivemos da pandemia para cá.

RAFAEL: Vem coisas boas, porque a gente venceu o corona!

SOPHIA: Muitas bênçãos, agradecimento por Deus ter nos ajudado nessa unção (refere-se à bênção de termos vencido a covid).

MARINA: Agradeço por ninguém ter ficado mal.

Ana Paula elogia a amizade deles e pergunta o que é um amigo para eles.

KAUÃ: Amigo é aquele que não quebra promessa, aquele que a gente brinca.

MARINA: É tipo irmão... a Sophia é como uma irmã pra mim! A gente briga também (risos).

SOPHIA: Para mim, amigo é tipo um irmão de coração. Amigo de verdade briga, se não tiver briga, não é amigo não. (muitos risos de todos)

MARINA: Ela briga comigo e depois sempre pede desculpa. (sorri para Sophia)

RAFAEL: Eu tenho um melhor amigo aqui na escola e sempre tem briga, senão não é amigo! Era mais briga por causa do futebol, porque ele não aceita que estou na cara do gol e tem que tocar. Depois, sai bravo, falando que a gente perdeu por minha culpa.

Ana Paula pergunta o que eles fariam se a covid voltasse e tivéssemos que ficar isolados em casa de novo, longe de todo mundo. As expressões faciais são impressionantes. Eles pararam o que estavam fazendo, os sorrisos sumiram e expressaram susto. Silêncio total.

SOPHIA: Ai! eu ia levar minha amiga Marina para minha casa. Não fico mais sem ela! (levanta, pula e agarra a amiga).

KAUÃ: Eu levaria todos os meus amigos para minha casa e trancaria a porta! (sorri)

RAFAEL: Ia ser bom, porque eu não ia ficar copiando tanta matéria do quadro.

ANA PAULA: Então vocês sentiram mesmo foi mais saudade dos amigos do que das matérias?

Todos responderam afirmativamente.

KAUÃ: Ficar sem estudar foi bom!

Ana Paula pergunta o que teria sido a pandemia para eles se não existisse a internet. Todos fazem expressões de espanto e respondem que teria sido horrível.

SOPHIA: Eu teria pirado, tia!

O encontro foi muito tranquilo, revelando momentos de muita alegria e emoção. As crianças se retiraram alegres e falantes. Kauã, expressando muito carinho, presenteia Ana Paula com um desenho feito por ele, reproduzindo uma personagem de desenho animado.

2º ENCONTRO (03/05/23)

Ana Paula conversa com Marcus separadamente, uns minutos antes de iniciar o encontro com todos juntos, pois ele não havia participado do encontro anterior (faltou aula, por motivo de saúde). Quando dá a hora marcada, inicia a conversa, fazendo um breve resumo com as crianças sobre o encontro da semana anterior. Distribui o lanche e, em seguida, explica que eles realizariam uma atividade artística, fazendo dois desenhos livres: um do período da pandemia e um do período da pós-pandemia. As crianças falam que não sabem desenhar direito.

O momento do desenho foi descontraído, novos assuntos surgiram, lembranças do espaço da biblioteca, muitos assuntos sobre a socialização dentro da escola. Vieram à tona as lembranças das brincadeiras, das brigas, dos namoros, das saudades que sentiram uns dos outros durante o afastamento da escola imposto pela pandemia.

Sophia sempre falante e com iniciativa. Tem apelido na escola de “Pimentinha”. Enquanto desenha, não para de falar, sempre dispara um assunto, gerando comunicação com os outros colegas. No meio do desenho, levanta para dançar. Algumas vezes, desvia o assunto também, por isso Ana Paula, em alguns momentos, precisa trazê-los de volta ao objetivo do encontro. Marina é mais tranquila, também gosta de contar casos. As duas amigas murmuram muito entre si, riem muito e discutem também. Kauã é uma criança muito divertida, também gosta de contar casos e de falar dos irmãos. Marcos e Rafael são mais centrados, possuem mais atenção no que estão fazendo. São muito próximos e companheiros um do outro.

As falas das crianças apontam a falta que as interações com seus colegas fizeram em suas vidas durante o afastamento da escola devido à covid. O tema da “fofoca” rendeu boas risadas.

KAUÃ: Só gosto de fazer trabalho em grupo pra fazer fofoca! (olha para cima e sorri). Meu pai falou pra eu não ser fofoqueiro, mas... eu sou! (risos gerais).

Ana Paula inicia a segunda parte do encontro, que é a discussão acerca dos desenhos produzidos. Marina é a primeira a falar.

MARINA: Me lembro das luzes piscando na casa da minha tia. Era Natal. No desenho da volta, eu fiz a escola. Fiquei feliz, por isso desenhei a escola! (sorri timidamente).

SOPHIA: Marina, por que você não desenha você aí na escola toda feliz?

MARINA: Não! (acabou colocando um pouco mais de cor azul no desenho, destacando o céu).

Nos dois desenhos de Marina, ela destacou o céu. Pelo que ela nos contou, na semana passada, sobre a fé de sua mãe e a sua, isso pode ter relação. Ela não gosta de falar sobre a separação dos pais, assunto que ela evita e que a incomoda muito.

KAUÃ (referindo-se ao desenho sobre como estava sua casa na época da pandemia): Vou deixar o meu desenho preto e branco, porque era tudo triste (olhou para baixo e fez expressão facial de tristeza; encolhe até o corpo). O lado de fora também tá triste.

Mas, no desenho da volta, fiz eu com todo mundo da escola feliz! Felicidade!

MARCUS: Este no desenho sou eu triste no portão. Estava muito frio. No outro desenho, sou eu feliz com a volta às aulas com meus amigos!

RAFAEL: Desenhei eu jogando futebol, onde meu pai me levava no campinho na pandemia. No desenho da volta, sou eu chegando na sala com o quadro cheio de coisas para copiar... (“O quadro cheio de coisas pra copiar” é uma reclamação recorrente na fala de Rafael). Rafael não quis expressar um momento triste que tenha vivenciado na pandemia. Ele reproduziu um momento que foi feliz para ele: os dias que o pai o levava para jogar bola no campinho perto de sua casa.

SOPHIA: No desenho da pandemia, sou eu, na minha casa, sozinha e triste no meu quarto. No da volta, sou eu chegando na escola feliz, esperando a Marina (olhou para Marina e sorriu ao falar. Cumplicidade e correspondência. Marina sorriu com o olho brilhando). As crianças expressaram pesar, quando Ana Paula anunciou o fim do encontro e algumas nos perguntaram se voltaríamos à escola para vê-las. Nos despedimos alegres com muitos abraços.