



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**BRINCASA:  
NARRATIVAS DO BRINCAR NA ESCOLA EM TEMPOS DE ENSINO  
REMOTO**

**FABIANA DIAS PINTO CARREIRA**

Rio de Janeiro  
Outubro de 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**FABIANA DIAS PINTO CARREIRA**

**BRINCASA:  
NARRATIVAS DO BRINCAR NA ESCOLA EM TEMPOS DE ENSINO  
REMOTO**

Monografia a ser apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Patrícia Raquel Baroni

**Rio de Janeiro**

**2021**

**FABIANA DIAS PINTO CARREIRA**

**BRINCASA:  
NARRATIVAS DO BRINCAR NA ESCOLA EM TEMPOS DE ENSINO  
REMOTO**

Trabalho de Final de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Patricia Raquel Baroni (Orientadora) – FE/UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup>. Ms. Marina Campos – CAp/UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra Daniela Guimarães. – FE/UFRJ

Rio de Janeiro  
Outubro de 2021

## AGRADECIMENTOS

Devo este trabalho a todos que cruzaram meu caminho e fizeram parte da trajetória que me trouxe até aqui. Não seria justo iniciar sem os devidos agradecimentos. Muito obrigada por terem feito parte de minha história, cada passo que eu dei para chegar onde eu estou hoje foram essenciais para a construção da pessoa, mulher e educadora que venho me tornando.

Aos meus pais, Cristiane e Gaspar, por me proporcionarem tudo que estive ao seu alcance, por terem viabilizado muitas das experiências que vivi, me criado com a confiança de que eu poderia conquistar o que eu quisesse e por me fazerem feliz.

Aos meus irmãos, Guilherme e Luísa, com os quais divido minha história, meus companheiros de vida, de aprendizado, de experiências e que sempre trouxeram felicidade até nos momentos mais difíceis.

Ao meu padrasto Cláudio e à madrastra Bianca, que sempre me deram bons conselhos, ouviram inúmeras sessões de desabafos e me acolheram como filha, participando ativamente da minha formação. A toda minha família: avós, avô, tias, tios, primos e primas, que sempre estiveram presentes em minha vida, me ensinando a ser uma eterna aprendiz na vida, e fazem parte de quem sou. A Jô, que cuidou de mim desde que eu me lembro, sempre me nutriu de afeto, carinho, me ensinou e também fez parte da minha formação.

Ao meu namorado Danilo, que foi e é minha base, meu companheiro e confiante, que me deu forças quando precisei, sempre me incentivou para meu crescimento e com quem quero construir muito mais. Agradeço também à sua família, que me acolheu desde o início e sempre me fez sentir amada e capaz.

A todos meus amigos e amigas do colégio, com os quais partilhei muitas histórias que me tornaram quem sou hoje, em especial a Clara, Cléo, Joanna e Samanta, que me acompanham há anos, e mesmo quando a vida foi se transformando, estiveram sempre comigo, sendo minha base, minha luz. À minha amiga Eyshila, que conheci quando ainda cursava Psicologia, e que sempre me ajudou a encontrar a calma em meio a tempestades.

Aos meus amigos que os anos de Canto Coral trouxeram, que me mostraram que sonhos sonhados juntos são mais fáceis de se conquistar, que me deram forças e alegrias quando mais precisei. Em especial, agradeço a Gabriel, Maria Clara e Marina, porque cantar sozinha é bom, mas cantarmos juntos é transformador. Sem vocês eu estaria incompleta.

Agradeço à Universidade Federal do Rio de Janeiro, universidade que vem me formando educadora e que foi meu ambiente de desconstrução, lutas, debates e aprendizados e, principalmente, meu despertar para a defesa da Educação pública, laica e gratuita. Aos meus amigos da Faculdade de Educação: os veteranos Camila, Eduardo, Frederico, Ilana e Maria que sempre me ensinaram e me aconselharam. Às minhas companheiras de turma, Julia e Lua, e tantas outras que contribuíram em minha formação. Agradeço de maneira especial às duas melhores amigas que conheci nos muros da Faculdade de Educação: Sophia e Tassiana, sem as quais eu não me tornaria a educadora que sou hoje. Elas me ensinaram a ser melhor todos os dias e me deram apoio em todos os momentos de crise, nunca deixando faltar afeto. Sem elas, este percurso teria sido muito mais difícil, não tenho palavras para descrever o quanto vocês são essenciais. Ao grupo de pesquisa Ecologias do Narrar e as meninas incríveis que nele conheci, que me apresentaram um novo jeito de fazer pesquisa e me deram confiança para que eu me reconhecesse como pesquisadora e escritora.

A todos os meus professores, da primeira infância à universidade, e também aos colegas de profissão com os quais tive o prazer de aprender muito do que sei dentro de sala de aula. Todos vocês me mostraram diferentes versões da profissão docente, me encantaram pela educação e me ensinaram que educar é um ato político e que a educação é luta e resistência.

A minha professora e orientadora Patrícia Baroni, que através do afeto me aproximou de uma pedagogia mais humana e cuidadosa e que me guiou ao longo deste processo de escrita.

Ao Colégio de Aplicação da UFRJ, em especial à turma 11C, às suas crianças, à professora Marina Campos e às tantas outras brilhantes professoras do CAp. Vocês escreveram comigo essa pesquisa e me ensinaram muito sobre resiliência nessa crise social, política e sanitária, momento mais difícil que vivi na educação até então.

A banca examinadora pelo interesse e disponibilidade.

E a tantos outros que cruzaram minha história, me tocaram com suas narrativas, me acolheram, apontaram meus erros, me ajudaram no meu movimento de busca constante pela evolução pessoal. Sem vocês eu não alcançaria esta versão de mim.

CARREIRA, Fabiana. **BrinCasa: Narrativas do brincar na escola em tempos de ensino remoto**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

## **RESUMO**

Este trabalho busca investigar de que forma as brincadeiras se estabeleceram no cenário de ensino remoto imposto pela pandemia do coronavírus. Investiga-se como o Colégio de Aplicação da UFRJ, mais especificamente uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, continuou garantindo o momento lúdico e de brincar em suas práticas pedagógicas online, e como as crianças vêm se apropriando desses momentos. Para tal, desenvolve-se a partir das seguintes questões: as crianças têm conseguido brincar nos momentos de aula online? De que forma este brincar está sendo construído? Como as professoras estão experienciando essas atividades? Que formas as crianças estão encontrando para se manterem brincantes? E porque cultivar o brincar em tempos de tanta exceção é tão fundamental? Enquanto caminho metodológico, esta pesquisa se desenvolve a partir das concepções presentes na pesquisa nos/dos/com os cotidianos, entrelaçada às perspectivas da pesquisa narrativa e elementos da narrativa autobiográfica. Durante três meses foram registradas narrativas de estudantes e professoras do CAp/ UFRJ durante as aulas remotas, nas plataformas de atividades assíncronas e nas conversas com a professora regente da turma, entre outros espaços de diálogo. Os conceitos de infâncias, brincadeira e escola são desenvolvidos a partir das produções de Borba (2007), Corsino (2008), Fortuna (2018), Kishimoto (2010), Kramer (2007), Sarmiento (2003), Vigotski (2008), entre outros, e estabelecem diálogo com as narrativas apresentadas. Como conclusões, a pesquisa sinaliza que é possível manter uma sala de aula lúdica e com brincadeiras neste modelo, ainda que o ensino remoto dificulte a interação social. Além disso, verificou-se que o brincar livre encontra desafios para resistir na modalidade online, onde os encontros de tempo reduzido tendem a ser muito mais direcionados e a socialização entre pares é restrita.

**Palavras-Chave:** Brincadeiras. Ensino Remoto. Escola. Infâncias.



*“Cabos de vassoura tornam-se cavalos e com eles as crianças cavalgam para outros tempos e lugares; pedaços de pano transformam-se em capas e vestimentas de príncipes e princesas; pedrinhas em comidinhas; cadeiras em trens; crianças em pais, professores, motoristas, monstros, super-heróis.”*

*(Sônia Kramer)*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fabiana e Guilherme na Praia de Ipanema 2003 (Arquivo Pessoal) .....	14
Figura 2- Caderno da Brincadeira de Escolinha (Arquivo Pessoal) .....	15
Figura 3 Lava Jato Hot Wheels (Loja Virtual Americanas).....	16
Figura 4- Salão de Beleza das Crianças (Arquivo Pessoal) .....	18
Figura 5- Virando de ponta cabeça, Eu e meu irmão, 2004. (Arquivo Pessoal) .....	27
Figura 6- Ensino Remoto, por Luísa Carreira (Arquivo Pessoal) .....	30
Figura 7- Infância desumanizada .....	31
Figura 8- Crianças Brincando no Recreio (Arquivo Pessoal) .....	35
Figura 9- Foto de lançamento do Site CAp Na Quarentena (Site do CAp).....	37
Figura 10- Sala de Aula vazia no CAp/UFRJ (Acervo CApNaQuarentena) .....	40
Figura 11- Os sete filhos da família Harbert, Séc XVII .....	46
Figura 12- Jean Debret: Família Brasileira no Rio de Janeiro 1839 .....	48
Figura 13- Crianças desenhando com giz no chão do pátio (Arquivo Pessoal) .....	54
Figura 14- Powerpoint produzido pela professora Marina na reunião de orientação às licenciandas (Arquivo Pessoal).....	57
Figura 15- Atividade: Autorretratos “cor da minha pele” (Arquivo Pessoal) .....	59
Figura 16- Captura de Tela de encontro síncrono (Arquivo Pessoal) .....	61
Figura 17- Menino brincando em momento livre (Arquivo Pessoal) .....	63
Figura 18- Espiral do Desenvolvimento .....	67
Figura 19. Eu e meu irmão, Guilherme, brincando de cartas com o boneco Peri, 2006. (Arquivo Pessoal) .....	74
Figura 20- Meninos brincando com representações de armas (Arquivo Pessoal) .....	78
Figura 21- Atividade: Quantas Letras Tem Meu Nome? (Arquivo Pessoal) .....	86
Figura 22- Atividade: Parlenda “um, dois, feijão com arroz” (Arquivo Pessoal) .....	87
Figura 23- Instruções para a atividade Bichos em Casa (Arquivo Pessoal) .....	88
Figura 24- Atividade: Bichos em Casa (Arquivo Pessoal) .....	89
Figura 25- Captura de tela 07/07/2021 (Arquivo Pessoal) .....	89
Figura 26- Volta às aulas D.C. ....	94



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
Uma pesquisa que é parte de mim	14
O mergulho na realidade escolar	19
<b>1. A PESQUISA NOS/DOS/COM COTIDIANOS</b>	<b>24</b>
<b>2. ESCOLAS: UM ENCONTRO DE DIVERSIDADES</b>	<b>31</b>
2.1 O espaçotempo da escola	32
2.2 CAp/UFRJ: Que escola é essa?	37
2.3 #FicaemCasa: ensino remoto em tempos de pandemia	40
<b>3. INFÂNCIAS NO PLURAL</b>	<b>44</b>
3.1 A construção histórica do conceito de infância	45
3.2 Infâncias plurais e culturas infantis	49
3.3 Diversidade na escola	55
3.4 As Infâncias e direito de brincar	62
<b>4. BRINCANDO, SE APRENDE</b>	<b>66</b>
4.1 A importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil	67
4.1.1 A brincadeira e a vivência do novo	69
4.1.2 A brincadeira e a interação com o outro	70
4.1.3 A brincadeira e a linguagem	71
4.1.4 A brincadeira e a imaginação	72
4.2 Leitura do mundo pelas crianças: brincadeiras do faz de conta e reflexos de cultura	75
4.3 Brincadeiras como um recurso pedagógico	79
<b>5. BRINCASA NA ESCOLA: BRINCADEIRAS EM TEMPOS VIRTUAIS</b>	<b>83</b>
<b>6. CONCLUSÃO</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

O que é brincadeira para você? Provavelmente você já brincou durante sua infância, talvez até ainda se mantenha um ser brincante e com certeza já observou o brincar de alguma criança pelo menos algumas vezes em sua vida. Kishimoto (2010) afirma que brincar é a atividade principal do dia a dia de uma criança. Quando lembro da minha infância, com certeza, as primeiras memórias que me vêm são justamente as brincadeiras que eu realizava. As tardes brincando na área comum do prédio em que morei, os fim de semanas na casa das minhas primas ou das minhas avós, as roupinhas de boneca guardadas em bolsinhas e as brincadeiras mais mirabolantes que eu e meu irmão inventamos têm seu espaço guardado com carinho em minhas memórias.

Apesar desse protagonismo que a brincadeira parece ter exercido em minha vida e na de várias outras crianças, em uma rápida pesquisa na internet, a brincadeira aparece desenvolvendo um papel secundário e até mesmo menosprezado. “Distração”, “zombaria”, “piada” e “coisa fácil de se fazer” são alguns dos sinônimos que encontrei durante essa busca. A mim, e talvez também a você, a brincadeira representou muito mais do que o dicionário define. A partir de tudo que eu já brinquei, estudei, observei e li sobre o brincar, afirmo: brincar é coisa séria.

Pode parecer confuso a princípio, mas o fato é que brincar é muito mais do que uma zombaria, distração ou piada. A brincadeira não pode ser reduzida a uma mera distração que as crianças praticam para passar o tempo. A partir do ato de brincar as crianças fazem sua leitura do mundo, compreendem a realidade em que se encontram, se apropriam das temáticas que lhes tocam, socializam entre pares, se apropriam e criam cultura. O brincar é o *espaçotempo* do aprendizado, e é essencial ao desenvolvimento infantil.

Pelo brincar a criança pode realizar diversas atividades essenciais à sua descoberta e amadurecimento enquanto ser humano, pois, enquanto brinca, ela recria, interpreta e estabelece relações com o mundo que a rodeia. Assim, embora pareça um conceito contraditório, o ato de brincar é algo muito sério. (ARAÚJO, 2016, p.178)

As crianças estabelecem suas interações a partir da experimentação e da brincadeira, portanto o brincar é a principal potência para as crianças construírem seu conhecimento e se desenvolverem. Tânia Fortuna (2018, p. 55) entende esse ato como *uma recriação da realidade através de sistemas simbólicos*, ou seja, é uma forma do sujeito interagir com a

realidade, transformando-a para uma linguagem mais próxima de si, para aprender com ela e ir construindo sua própria identidade.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p.1)

Essa brincadeira da criança é, muitas vezes, estabelecida entre pares, em coletivo. A escola que é um de seus ambientes de socialização é, portanto, palco de muitos destes momentos lúdicos, tanto durante os momentos livres, como naqueles guiados, em que jogos e brincadeiras são propostos pela professora com um objetivo direcionado.

No entanto, no primeiro trimestre de 2020, a educação que conhecíamos, para sobreviver, teve que buscar se reinventar para um modelo sem precedentes. Com a pandemia do coronavírus, o ambiente físico da escola teve que ser fechado. Passou-se, então, visando garantir o direito à educação, a lutar por uma escola virtual, que funcionasse totalmente por meios digitais, em meio ao caos político, social, econômico e sanitário que foi instaurado. Infelizmente, não é possível afirmar que todas as crianças tiveram acesso a esse novo formato de escola. Na verdade, na realidade brasileira, as escolas que conseguiram ofertar o ensino remoto são as, de certa forma, mais privilegiadas. No entanto, onde o ensino remoto emergencial pôde ser efetuado, surgiram inúmeras transformações no cotidiano escolar que conhecíamos. Neste novo universo, as brincadeiras tiveram que se reinventar na tentativa de resistir e permanecer mesmo em um ambiente que, à primeira vista, parece inóspito às brincadeiras.

Certeau (1998) trata as relações de poder de nossa sociedade como uma guerra do cotidiano. Em uma guerra há sempre um lado dominante, que tem o cenário favorável à sua vitória. O lado menos favorecido, por sua vez, se utiliza de táticas para corromper o sistema de poder operante e transformar a situação em seu favor. No cenário aqui posto, essa nova organização de escola encontra-se favorável ao afastamento, à frieza, à falta de afeto e de interação. É preciso, portanto, encontrar procedimentos que transformem a situação a nosso favor. É preciso desenvolver *táticas*. Esta pesquisa, portanto, investiga as táticas que crianças,

professoras e comunidade do Colégio de Aplicação da UFRJ desenvolveram para que o brincar, o lúdico e as brincadeiras se mantivessem vivos apesar do cenário desfavorável, que a princípio parecia declarar vitória a um ambiente de aprendizagem frio e solitário.

Este trabalho busca investigar de que forma as brincadeiras se estabeleceram neste novo cenário; como as escolas que se transformaram, continuaram garantindo o momento do lúdico e do brincar em suas práticas pedagógicas; e como as crianças vêm se apropriando disso. Para tal, através de um mergulho na realidade escolar em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRJ, busco compreender algumas das criações cotidianas das crianças que estão experienciando esse *espaçotempo*,<sup>1</sup> de que forma o brincar vem acontecendo durante o ensino remoto e como a escola vem lidando com essas questões. As crianças têm conseguido brincar nos momentos de aula online? De que forma este brincar está sendo construído? Como as professoras estão experienciando essas atividades? Que formas as crianças estão encontrando para se manterem brincantes? E porque cultivar o brincar em tempos de tanta exceção é tão fundamental? Essas foram algumas questões que moveram a escrita deste texto.

Para isso, estabeleço diálogo com alguns conceitos teóricos como de infâncias, o *espaçotempo* da escola e das brincadeiras infantis, entrelaçados com minhas experiências individuais, com conversas que estabeleci ao longo da pesquisa e a partir de narrativas construídas ao longo dos 3 meses em que me dediquei a conhecer a realidade das crianças e das professoras em uma turma de Ensino Fundamental. É importante reforçar que não busco, neste trabalho, alcançar algum tipo de neutralidade. Muito pelo contrário, o tempo todo me coloco como *sujeito-objeto* que tem suas narrativas atravessadas pelas questões aqui apresentadas.

Teço essa pesquisa com os cotidianos da escola recorrendo à pesquisa narrativa, dividindo autoria com diversos sujeitos que entrelaçam essa história e construindo essa pesquisa com, e não sobre, o *espaçotempo* da escola e seus cotidianos. Nilda Alves (2008) traz a ideia de que ao narrar histórias somos *narradores praticantes*, pois acrescentamos às histórias que chegam até nós nosso modo próprio de contá-las, e revela a necessidade de trazer à tona uma narrativa que não é nem linear nem progressiva, abraçando também tudo o que poderia ser considerado “restos” a olhos menos atentos (ALVES, 2008, p. 36). Reforço,

---

<sup>1</sup>A escrita conjunta desses termos tem a ver com a busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro de um modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos, vistos como “pares”, mas opondo-se entre si. (ALVES, 2008, p.41)

assim, a ideia de que quando pesquisamos algo, estamos na verdade pesquisando a nós mesmos, portanto, esse conhecimento que construí ao longo do texto é, também, autobiográfico.

Uma vez que compreendo que meu objeto de estudo é parte de mim, sujeito dessa pesquisa, opto por utilizar uma narrativa autobiográfica, onde objetivo uma escrita na qual estabeleço um retorno reflexivo quanto ao meu trajeto, *para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação*. Portanto, reflito sobre meu percurso de formação formal, não-formal e informal, me colocando tanto como sujeito quanto objeto de formação. (PASSEGGI, DE SOUZA, VICENTINI, 2011). Por esse motivo, trarei a seguir minha autobiografia que narra caminhos que percorri até o presente momento.

Como afirma António Nóvoa (2002, p. 27), ao refletir e escrever sobre suas vidas, eles enfrentam o dilema de “reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada”, eles devem “**saber analisar e [...] analisar-se**”. Isso porque o conhecimento profissional consiste não só num “conjunto de saberes e de competências”, mas também na “sua mobilização numa determinada ação educativa”, que exige uma “análise interpretativa dos fatos no contexto de sua ocorrência e na ecologia de suas relações” (NÓVOA, 2002, p. 41, apud, PASSEGGI, DE SOUZA, VICENTI, 2011)

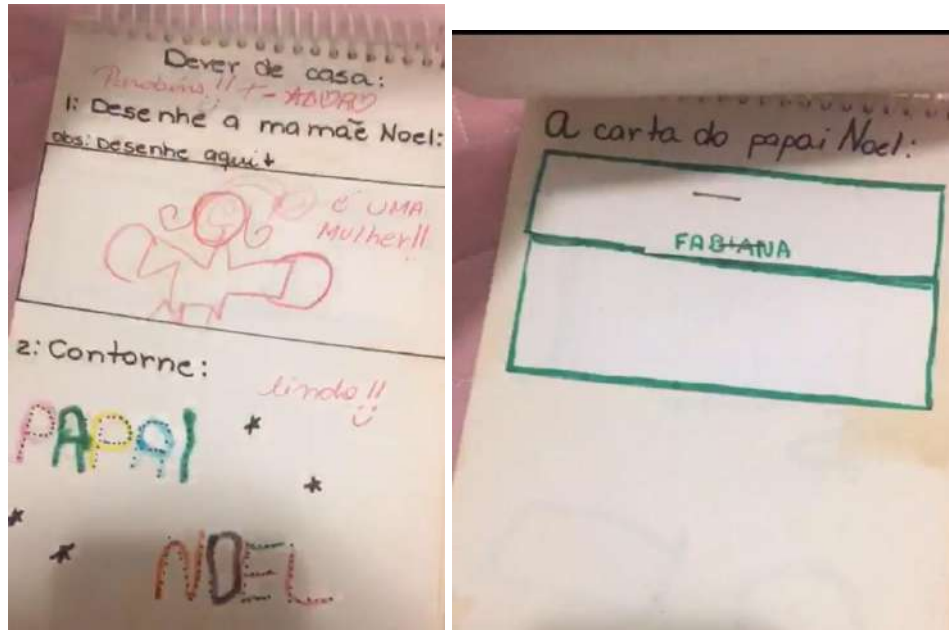
Este processo de biografização, em que o sujeito também se coloca como objeto, construindo consciência de si e de suas aprendizagens, é desenvolvido por Santos (2008) ao afirmar que *todo conhecimento é autoconhecimento* (p.80). Isso porque, para o autor, a ciência é criativa, mas não descobre verdades. Na realidade, cada cientista protagoniza um ato criativo e, para isso, se faz necessário que o cientista se conheça intimamente antes que conheça o que se entende do real. Desta forma, o presente trabalho não pretende encontrar uma verdade acerca da temática de brincadeiras infantis e seus desdobramentos no período remoto, e sim, como afirma Santos, construir *um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos*. (SANTOS, 2008, p. 83). Portanto, estou aqui em busca não de uma verdade única, mas sim de tecer um diálogo com outras narrativas que fazem parte e confundem-se também com minha história, ideais e crenças, em um processo que Ferrazo (2003) chama de *eu, caçador de mim*, dando, neste processo, sentido ao que investigo, a partir do que eu sou. Para isso, inicio a próxima sessão apresentando um pouco da trajetória que me conduziu até essa pesquisa.

## Uma pesquisa que é parte de mim



1. Fabiana e Guilherme na Praia de Ipanema 2003 (Arquivo Pessoal)

A fim de praticar o movimento que Ferrazo (2003) chama de *eu, caçador de mim*, em que atribuo sentido ao que investigo a partir do que eu sou, preciso iniciar contando um pouco sobre a minha história com a brincadeira. Eu sempre adorei brincar, principalmente brincar performando papéis sociais que eu conhecia ou gostaria de conhecer. Quase toda noite, quando minha mãe chegava do trabalho, eu tinha preparado alguma apresentação, onde eu era uma atriz, uma cantora, uma mágica, uma ginasta, uma dançarina, uma artista do circo, ou qualquer outro personagem que eu tivesse escolhido. Me lembro também de pegar uma estante de metal que tinha em meu quarto, tirar tudo que ali ficava, levá-la para a sala e transformá-la em um balcão. Desse balcão eu já fiz muitas coisas. Uma das minhas preferidas era fingir ser uma atendente do McDonald's, e digitar pedidos em um computador de brinquedo apoiado no tal balcão. Eu entrava em minha cozinha imaginada, cozinhava todo o pedido e depois ainda embalava tudo para entregar ao cliente. Esse mesmo balcão também costumava virar o guichê de um cinema, onde meu irmão poderia escolher um filme para assistir, receber um ingresso, para depois assistirmos juntos na televisão. Minha imaginação também criava uma narrativa quando eu ia para a piscina, pegava todas as plantas do jardim do prédio, colocava em uma vasilha cheia de água da piscina e dali saíam as coisas mais incríveis que eu poderia imaginar. Quando eu queria ser veterinária, fazia uma fila com todos os animais de pelúcia que eu tinha em casa e atendia um a um em meu consultório improvisado.



2. Caderno da brincadeira de escolinha em que eu era educanda das minhas primas (Arquivo Pessoal)

Talvez meu desejo de me tornar educadora possa ter vindo das salas de aulas improvisadas que eu e minhas primas fazíamos na casa da minha avó, onde produzíamos todo o material didático e passávamos as tardes na escola. De início eu estava no papel de educanda, mas depois conquistei meu espaço de educadora e pude performar também esse lado da história. Talvez minha paixão pelo cantar, que me levou a mais de 10 anos de canto coral, tenha surgido de quando eu era muito pequena e imaginava ser uma cantora reconhecida. Aliás, quando eu era mais nova costumava me apresentar dizendo: *Lembra do meu nome, Fabiana Carreira, eu vou ser mais famosa que a Ivete Sangalo*. O brincar me permitia sonhar ser qualquer coisa, me transportava para universos, dimensões e realidades diferentes.

Há alguns anos conversando com minhas primas, relembramos uma brincadeira que costumávamos brincar muito, onde nos organizávamos em uma família imaginária. O curioso era que no nosso faz de conta o pai era alcoólatra e batia na mulher e nas filhas. Apesar de nenhuma de nós ter sido exposta diretamente com essa realidade familiar, provavelmente essa foi uma forma de compreender uma realidade que conhecíamos de filmes, novelas e histórias escutadas. Depois, ao longo do meu processo formativo, fui compreender que essa era a forma que encontramos de nos apropriar das questões sociais que nos entornavam a fim de compreendê-la e lidar com as sensações que isso nos gerava.



Ao longo do tempo, fui percebendo como certas questões que permeiam nossa sociedade apareciam no brincar da minha infância, como na história que trouxe há pouco. As questões de gênero são as que aparecem muito na minha infância, já que sou uma mulher branca de classe alta e sempre estive rodeada de muitos privilégios. Como eu cresci com um irmão, um menino, eu acabei vivenciando muito mais essas questões. Lembro de assistir às propagandas de brinquedos incríveis na televisão quando eu tinha em torno de cinco anos. Os brinquedos na cor rosa sempre eram direcionados às meninas e os da cor azul eram direcionados aos meninos. Eu nunca fui uma criança paciente e delicada, por isso, só de pensar em brincar com aquelas miniaturas de bonecas e em ter que ficar horas trocando aquelas “roupinhas” e “sapatinhos” de borracha eu me irritava. Parecia que os brinquedos dos meninos instigavam muito mais meu lado criativo, aventureiro, desafiador. Por isso, os brinquedos que nas propagandas eram direcionados aos meninos me agradavam mais. Meu sonho de criança era ganhar um “lava rápido hotwheels”.



3. Lava Jato HotWheels (Loja Virtual Americanas)

Desde pequena eu fui ensinada que aquilo não era direcionado para mim e tinha medo de pedir. Meu irmão, por outro lado, sempre foi uma pessoa organizada, calma e perfeccionista. Adorava passar horas arrumando os sapatinhos das minhas mini bonecas e ficava bravo comigo toda vez que eu rasgava alguma roupa delas por falta de paciência. Por isso, criamos uma estratégia: eu, com menos de seis anos e ele com menos de quatro, assistindo às propagandas dos brinquedos, quando víamos algum que nos interessava, mas sabíamos que não poderíamos pedir e por já percebermos uma clara barreira de gênero, dizíamos: “meu irmão quer!” E foi assim que eu ganhei meu lava rápido Hotwheels e meu irmão, a boneca que crescia cabelo de massinha, e tantos outros brinquedos.



Hoje, refletindo, vejo que meus pais obviamente sabiam dessa estratégia e viam que gostávamos de brincar com todos os brinquedos, independente de quem as propagandas se referiam como público. Mesmo assim, nunca buscaram, de fato, romper com esses paradigmas que nos aprisionavam, simplesmente falando para gente que tudo bem uma criança querer brincar com um brinquedo, qualquer que ele fosse. Essas questões perpassam o brincar porque são questões latentes em nossa sociedade e, assim sendo, a criança que é um ser de cultura, se apropria desses elementos em sua realidade.

Quando cheguei na faculdade de educação para cursar pedagogia, fui compreendendo como o brincar era fundamental para o desenvolvimento infantil. Me encantei por esse universo cada vez mais, e fui dando mais valor à brincadeira. Mas a verdade é que tudo isso foi um processo, porque de início, a brincadeira me parecia antagônica ao aprendizado, era aquele momento onde as crianças deixavam de lado a construção de saberes e iam realizar uma atividade meramente distrativa. Me lembro de quando iniciei meu contato com a docência através de um estágio remunerado em uma escola particular de Educação Infantil e na primeira semana, conversando com minha mãe sobre como estava sendo a experiência, desabafei dizendo que parecia que as crianças naquela escola só brincavam e que eu estava sentindo como se a gente não fizesse nada, só esperássemos o tempo passar enquanto distraíamos as crianças. Minha mãe me respondeu dizendo: *lembro que na sua época na escola, tudo tinha intenção, até mesmo naquilo que nós, pais, nem imaginávamos que tinha. Talvez você precise buscar entender o que vem por trás dessa brincadeira.* Essa fala me marcou muito e sempre volta a minha mente de tempos em tempos. Ela me ajudou a buscar o movimento de me questionar a respeito das intenções por trás da minha prática e das que eu observava, ação reflexiva que me aprofundei lendo contribuições como de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2003). Depois disso, a riqueza desses momentos de brincadeiras livres e também as guiadas foram ganhando forma, e fui me encantando ao descobrir todo um universo por trás do brincar.



4. Sendo cliente no salão de beleza das crianças no estágio obrigatório de E.I.

Em meu primeiro estágio obrigatório que realizei na Educação Infantil, a professora de prática de ensino dedicou muitos momentos para conversarmos sobre o brincar, e acredito que foi a partir desse momento que descobri o interesse por entender melhor o que a brincadeira representa. Na foto que trouxe acima, retrato o dia em que as crianças desse estágio me sentaram no banco do pátio e pediram para brincar de salão de beleza comigo. Elas pegaram meu cabelo, o desembaraçaram, o traçaram e prenderam-no em diferentes penteados. A fofoca, comum ao ambiente de salão de beleza, também apareceu. Ao final, me chamaram de cliente, cobraram o preço de seu serviço e me desejaram um ótimo dia. Era este o movimento que a área externa propiciava. O momento dedicado ao brincar livre era palco das mais criativas brincadeiras do faz de conta, onde as crianças criam narrativas, representam papéis e se apropriam de um modo de agir, estar e falar, através da leitura de mundo que elas fizeram, de situações reais que vivenciaram, experienciaram ou imaginaram.

Foi analisando algumas das minhas observações dos estágios e também com o desenrolar da graduação, que acabei me aprofundando na brincadeira, e descobrindo que o brincar não é uma atividade para tapar buraco no planejamento do dia, ou uma distração para as crianças não incomodarem os adultos. Não! O brincar é um *tempoespaço* de desenvolvimento infantil! A criança quando brinca se apropria do mundo e cria novas realidades, compreende a realidade vivida e produz cultura. Desta forma, após perceber esse *tempoespaço* como de extrema complexidade e possibilidades, decidi que não como realizar minha pesquisa de monografia de outra forma, senão brincando e apreciando o brincar.

## O mergulho na realidade escolar

Partindo dessa narrativa autobiográfica, decidi retornar a este ambiente de formação, que é a escola, por compreender que é através da troca de experiências que eu me envolveria em situações de aprendizagem muito ricas. Decidi que para meu projeto de monografia eu queria estar em campo, estar na escola, vivendo o ambiente escolar, observando e vivenciando as relações entre e com as crianças, as relações delas com os professores e outras relações no *dentrofora* das escolas, buscando experienciar esse *espaçotempo* e suas questões. Ribeiro (2017) manifesta sua visão a respeito da partilha do vivido como potência para pensar e, até mesmo, se transformar com o outro e se refere à cotidianidade da escola como:

*Espaçotempo* do múltiplo, do complexo, do contingente do acontecimental, do narrativo. Rios de histórias correm aí... arrastam “causos”, preciosidades, potências que seguem na clandestinidade do dia-a-dia até que sejam compartilhadas. Cenas de dor, angústia, descaso, mas também de força, e desaprendizagens, sucessos, e tropeços. Dão a ver acontecimentos e experiências que valem a pena ser narradas, partilhadas, revividas... Porque narrar é viver de novo, diferindo: narrativa de narrativa, pensamento do e a partir do vivido. (RIBEIRO, 2017, p.9)

Nesse sentido, optei por desenvolver essa pesquisa no ambiente escolar porque concordo com Alves (2008) na afirmativa de que *só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola* (p. 20). Busquei, portanto, entender o *espaçotempo* da vida cotidiana escolar de forma atenta, sem deixar que o olhar neutro e distante tome o lugar de um olhar mais amplo, tecendo caminhos próprios entrelaçados com outros caminhos. A escolha da escola se deve por esta ser um espaço de formação muito rico, uma vez que *estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunosalunas que fomos como quanto professoresprofessoras como que somos* (FERRAÇO, 2003 p.158). Ferração (2003) nos fala dessa troca com a escola básica como um reconhecimento social e político e de um compromisso ético com os educadores que lá se encontram, com os estudantes que ali se formam e com nossas lembranças que ali estabelecemos. Situar o *espaçotempo* escolar como espaço de formação é reconhecer todo aprendizado que lhe envolve, tanto o que já construímos, quanto os novos aprendizados que a escola nos possibilita.

Inicialmente, planejava para esta pesquisa observar as brincadeiras das crianças buscando enxergar, dentro dos reflexos de cultura que ali se apresentam, elementos sociais das relações de poder que envolvem as questões de gênero. Buscava, portanto, analisar de que forma essas questões de gênero atravessavam o brincar, principalmente nos momentos livres das crianças, onde as brincadeiras de faz de conta ganham mais espaço e, não raro, brinca-se com interpretações de papéis sociais, tal como na “brincadeira de casinha”, onde interpreta-se papéis de uma família.

No entanto, enquanto planejava minha ida a campo, fomos todos surpreendidos pela pandemia do coronavírus que transformou completamente a realidade que vivemos. Por ser um vírus contagioso, ambientes fechados, com pouca circulação de ar, de exposição prolongada e com aglomeração de pessoas se tornaram o cenário perfeito para a propagação, o que levou à suspensão das aulas em quase todos os países do planeta. Segundo o Secretário Geral das Nações Unidas em declaração oficial<sup>2</sup>, a pandemia causou a maior interrupção da educação da história: no primeiro semestre de 2020, as escolas estavam fechadas em mais de 160 países do globo, afetando mais de 1 bilhão de estudantes. No Brasil, devido à má gestão da pandemia e ao descontrole total do vírus, a suspensão de aulas nas escolas públicas perdurou por mais de um ano e no período atual<sup>3</sup> oscila entre aberturas e fechamentos de acordo com a situação geral de cada estado ou município. A solução encontrada pela maioria dos países nesse momento foi a implementação de um ensino remoto emergencial, e foi esse o campo que encontrei para realizar a presente pesquisa.

Diante disso, precisei recalcular a rota para ajustar minha pesquisa à realidade global que vivemos no momento. Como contei acima, inicialmente, minha ideia inicial era investigar as brincadeiras infantis e as questões de gênero que nela se estabeleciam. Por isso, minha primeira saída para a nova realidade foi buscar investigar como essas questões de gênero apareciam nas brincadeiras que aconteciam no ensino remoto. No entanto, como na pesquisa com cotidianos é a própria pesquisa que trilha seu caminho, enquanto realizava meu *mergulho na realidade escolar*, uma realidade totalmente nova, não só para mim, mas também para os docentes, crianças e todos que ali se encontram, percebi que investigar as brincadeiras durante

---

<sup>2</sup> Pandemia causou maior interrupção da educação da história, diz ONU. **DW Brasil**, 04.08.2020. Notícias do Mundo, Coronavírus. Disponível em: <<https://p.dw.com/p/3gNdK>> Acesso em: Setembro de 2021.  
ANTÓNIO Guterres (UN Secretary-General) on the launch of the policy brief on Education and COVID-19. Publicado no site oficial das Nações Unidas. Disponível em: <<https://www.un.org/en/coronavirus/future-education-here>> Acesso em: 17 de março de 2021.

<sup>3</sup> Texto produzido em Março de 2021.

esse período excepcional por si só já seria de extrema especificidade. Ao longo desse percurso de três meses imersa nesse *espaçotempo* adaptado para o digital, fui tocada pelas dificuldades em manter o brincar e as brincadeiras em um momento de distanciamento social onde a interação foi tão afetada. Ao final da imersão no cotidiano, tomei a decisão de focar minha pesquisa nas particularidades do brincar neste momento de educação digital, sem utilizar a ótica das questões de gênero.

Durante o período pandêmico a educação também se transformou para mim enquanto estudante de Pedagogia. Com as escolas fechadas, as atividades práticas tiveram que se reinventar. Com isso, no início do ano de 2021, me matriculei na disciplina Prática de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que precisava cumprir um estágio em escolas deste segmento. Este estágio, porém, se deu em um ambiente virtual. Acompanhei a turma de 1º ano do Colégio de Aplicação da UFRJ, e junto a eles, que chegavam ao novo colégio em um modelo totalmente novo, também tive que me adaptar a essa escola virtual. Durante esse processo, decidi estender minha passagem na turma para realizar, também, minha pesquisa monográfica. Desta forma, passei a ter acesso não apenas às plataformas onde eram oferecidas as aulas para a turma, como também à interlocução com a professora da turma e a acompanhar momentos diversos referentes à turma, tais como reuniões de pais, conversas com a professora Marina Campos, entre outros.

Para o desenvolvimento desta pesquisa acompanhando as transformações do espaço escolar, participei dos passos iniciais de uma turma de primeiro ano de escolaridade, a 11C, desde o primeiro dia do calendário letivo de 2021 até o recesso escolar de julho, realizando suas atividades, conexões, trocas e experiências de forma remota, através de plataforma online de ensino, reuniões síncronas, atividades assíncronas, sugestões de leituras e outros projetos. É importante ressaltar que, por serem do primeiro ano, essas crianças estão chegando ao Colégio de Aplicação agora, formando suas primeiras conexões nesse novo *espaçotempo* de uma maneira totalmente diferente e de forma remota. Também é impossível ignorar o contexto no qual essas crianças chegam à escola: após mais de um ano de pandemia, havia crianças vindas de instituições públicas e que ficaram sem aulas ao longo de todo esse período; havia também crianças vindas de instituições privadas e que já tinham experimentado um pouco do ensino remoto (e algumas até mesmo o “novo” presencial). Além disso, várias dessas crianças e suas famílias vêm experienciando situações-limite, como a vulnerabilidade social em um cenário de crise política, social, humanitária e sanitária. Tive

comigo ao longo desse mergulho um diário de bordo, onde registrei as narrativas que vivenciei ao longo desse mergulho com o cotidiano escolar através de uma pesquisa narrativa. Nele registrei tudo que pude sobre as primeiras conexões dessas crianças e o desenvolvimento por parte da escola de um novo brincar: o brincar através das telas.

Em relação ao desenvolvimento desta pesquisa, realizei um estudo bibliográfico, buscando conversar com os autores sobre as experiências vividas neste campo. Nesta conversa, saliento que as narrativas e as produções acadêmicas se colocam nesta produção enquanto fontes de igual validade. Essas fontes foram pensadas a partir dos seguintes eixos: infâncias, Escola e Brincadeiras. Trago, assim, alguns conceitos teóricos que dialogam com as narrativas que apresento através de relatos do meu diário de bordo, vivências que eu, as crianças e o corpo docente experimentamos durante o período em que estive envolvida na tessitura dessas narrativas.

Apresento neste momento a estrutura da pesquisa realizada. Gostaria de esclarecer que os nomes dados aos capítulos desta monografia foram frases, trechos e expressões ditas pela professora Marina, uma das professoras regentes da turma 11C, durante os encontros e conversas de que tive oportunidade de participar.

Para esmiuçar a metodologia, no primeiro capítulo, intitulado *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, busco esclarecer o que seria a escrita de si e porque ela é tão fundamental na pesquisa com os cotidianos. Em diálogo com Ferrazo (2003) e Alves (2018), escrevo a respeito do significado do pesquisar “com”, que se apresenta muito diferente do pesquisar “sobre”. Para o desenvolvimento dessa pesquisa com os cotidianos, utilizo as narrativas que encontrei, através da metodologia de conversas e da pesquisa narrativa, as quais também exponho neste capítulo.

No Capítulo *Escola: Um encontro de diversidades*, investigo o que seria esse *espaçotempo* escolar, como esse ambiente se transformou em tempos de realidade virtual, desenvolvendo também um pouco melhor que campo é esse com o qual teci as narrativas que aqui se encontram e como ele se adaptou para a nova realidade que nos foi imposta.

No terceiro capítulo, *Infâncias no plural*, busco responder à questão: que crianças são essas? Para tal, abordo a construção histórica da concepção de infância, atravessando as singularidades na consolidação da infância no Brasil, destacando o processo desigual que ocorreu no país. A partir disso, desenvolvo o porquê de tratar infâncias no plural, exaltando a diversidade de vivências, mas também trazendo os elementos que deveriam ser comuns em

todas as infâncias, o que as tornam uma categoria social única. Por fim, teço a forte conexão entre infâncias e o brincar, que será crucial para o desenvolvimento dos capítulos seguintes.

No Capítulo *Brincando, se aprende*, busco enfatizar a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Isso porque, enquanto brinca, a criança reconhece o mundo que se encontra, reproduz e produz cultura, estabelece interação, interpreta a vida, cria novas realidades, vive problemas e os soluciona e interpreta papéis sociais. Desta forma, aprende a se identificar como um sujeito desse mundo que ela descobre, e que contribui ativamente para as concepções e leituras que dele existem.

O Capítulo cinco, *BrinCasa na escola: brincadeiras em tempos virtuais*, trata das minhas impressões das experiências vividas em campo. Nele, trago várias narrativas do cotidiano escolar com minhas reflexões acerca de como se apresentaram as questões estabelecidas por mim ao iniciar essa pesquisa. Pude observar, por exemplo, a adaptação do brincar nesse ambiente, como as crianças se relacionaram com o novo brincar, que papel a escola exerceu para o manejo dessa nova realidade, entre outras ponderações.

Por fim, termino este trabalho com minhas conclusões acerca do tema e a respeito da construção dessa pesquisa como um todo, além da tentativa de elencar possíveis respostas às questões que levantei ao iniciar esse processo.

## 1. A PESQUISA NOS/DOS/COM COTIDIANOS

Expondo os esforços da ciência moderna em estabelecer o afastamento entre sujeito e objeto, Santos (2008) aponta que essa distância empírica nas ciências sociais nunca se mostrou tão simples quanto convencionou-se nas ciências naturais. Isso porque os cientistas sociais tinham como objetos as pessoas, seres humanos assim como eles. Santos aponta que, para delimitar essas diferenças epistemológicas que acabavam por se apresentar de forma muito restrita ou até mesmo nula, metodologias de distanciamento foram utilizadas, e assim, consagrou-se a ciência moderna, que *naturalizou a explicação do real, a ponto de não o podermos conceber senão nos termos por ela propostos* (SANTOS, 2008, p. 85). Esta busca científica pela verdade absoluta que a própria ciência estabelece, para Santos (2008), por si só, já demonstra o traço subjetivo das ciências. Hoje, no entanto, este caráter autobiográfico - que aproxima sujeito de objeto - da ciência é cada vez mais assumido, tanto nas ciências sociais, quanto nas próprias ciências naturais, por mais que muitas das vezes ainda ocorra de forma sutil, forjando essa distância epistemológica entre as partes da pesquisa. Sobre isso, Santos (2008) explica que:

hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos. (SANTOS, 2008, p. 85)

Santos (2008) afirma portanto que a ciência é autobiográfica, uma vez que a busca pelo conhecimento nos aproxima do que estudamos, e não nos afasta. Esse conhecimento é também autoconhecimento, pois é construído a partir do aprendizado íntimo de si, que proporciona ao cientista encontrar sua visão do real. Isso porque, o autor aponta a inexistência de uma face única da verdade. A valer, cada indivíduo interpreta o real a partir de si próprio. Sendo assim, o objeto não pode ser mais compreendido como distante do sujeito, uma vez que seria, de alguma forma, justamente parte de quem o sujeito é. Em tudo que fazemos, damos sentido a partir do que somos.

Por isso, opto por deixar claro esse enredamento com a minha pesquisa, de não incluir partes de mim de forma “clandestina” e “não-dita” a ela. Ao contrário, enfatizo minhas experiências como parte do que busco conhecer. Na verdade, eu e minha pesquisa somos um



só, tornando a separação sujeito-objeto ineficaz. Portanto, uma vez que essa pesquisa trata também de uma autobiografização, trago logo em seu princípio relatos da minha vida, partes de mim que também são partes dos conhecimentos abordados nesta produção. Desta forma, busco a construção de um conhecimento que Santos (2008) chama de *compreensivo e íntimo*, que aproxima, ainda mais, sujeito e objeto.

Para justificar a escolha pelo *espaçotempo* da escola, estabeleço diálogo com Ferraço (2003) que fala do retorno à escola como também o retorno às nossas vivências escolares, e todas as lembranças que ali estabelecemos. Portanto, ao estudarmos com os cotidianos escolares - e nesse caso o uso do “com” é proposital, justamente por representar esse enredamento entre praticantes - , estamos sempre em busca de nós mesmos:

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de se falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. (FERRAÇO, 2003, p. 160)

Através dessa busca de pensar o cotidiano, me coloco na posição que Ferraço (2003) chama de *eu, caçador de mim*, onde, fazendo parte do cotidiano que eu busco conhecer, eu conheço a mim mesma. Por isso, o caráter autobiográfico dessa pesquisa se fará muito presente, já que a todo momento buscarei refletir sobre meu percurso de formação formal, não-formal e informal, sendo eu tanto sujeito, quanto objeto dessas tessituras com o *espaçotempo* escolar e suas questões.

Para o desenvolvimento metodológico, Ferraço (2003) aponta que a pesquisa com os cotidianos acontece em meio ao que está sendo feito e, como é construída *com* e não *sobre*, não busca prever ou estabelecer resultados prévios, pois pressupõe o *fazer junto*, sem a tentativa de predição dos acontecimentos. Desde o princípio esta pesquisa me fez perceber que não era eu quem iria ditar o caminho que ela traçaria. Caberia a mim, no entanto, narrar o percurso que trilhei ao mergulhar na realidade cotidiana da escola, construindo essa pesquisa enquanto ela se desenvolvia. Isso porque, ao iniciá-la, eu não tinha expectativas do que iria encontrar em uma turma de 1ºano de escolaridade que chega ao CAp para formar suas conexões com a escola e seus amigos em um processo totalmente remoto. Portanto, a forma como a pesquisa com os cotidianos e a pesquisa narrativa se estabelecem, se encaixaram perfeitamente com a experiência que eu buscava vivenciar.

Assim, na pesquisa com os cotidianos, nossa intenção é provocar o *fazersaber*, praticar a investigação fora dos tribunais metodológicos; uma pesquisa que encarna

e experimenta trilhas, desvios, movimentos e vai construindo o caminho no ato mesmo de caminhar, como uma ação singular, embora atravessada por tantas vozes e conversas. (REIS et al, 2017, p. 74)

Dada a complexidade da construção dessa relação sujeito-objeto que eu trouxe um pouco acima, Alves (2008) enumera quatro movimentos que podem guiar esse caminho metodológico: *sentimento do mundo*, *virar de ponta-cabeça*, *beber de todas as fontes* e *narrar a vida e literaturizar a ciência*. Utilizo esses movimentos como norteadores para aproveitar ao máximo o que o cotidiano da escola tem a oferecer, através de uma imersão realmente profunda na realidade escolar.

O *sentimento do mundo* diz respeito ao que Alves chama de mergulho na realidade cotidiana da escola. Sem que se evoque um lugar de neutralidade de pesquisador, preciso perceber a escola em todos os detalhes, *atenta a tudo que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não* (ALVES, 2008, p.21). O movimento de compreender o que se percebe é complexo, mas somente se torna viável através do olhar amplo, além do que realmente se vê diante dos olhos, mas também do que se percebe, subvertendo a norma, indo além do que se espera. Para tal, acabo esbarrando, portanto, na minha subjetividade de sujeito-pesquisadora, onde esse *sentimento de mundo* se entrelaça com minhas vivências, meus valores, minhas lembranças. Essa percepção apurada da escola no modelo em que ela se estabelece hoje, parece a mim muito desafiadora. O ensino remoto me priva de *sentir o cheiro da cozinha e comer um sanduíche de doze horas* (ALVES, 2008, p .21), ou escutar uma conversa paralela entre crianças no fundo da sala, ou observar como algumas relações interpessoais se estabelecem. No lugar disso, direciono meu olhar às entrelinhas das mensagens virtuais nos ambientes de aprendizagem *online*; nas conversas, tanto as pela professora estabelecidas, quanto às coexistentes àquelas preconizadas pela professora que acabam surgindo paralelamente no espaço do *chat* das chamadas de vídeo; nas feições e reações das crianças diante das diversas situações; dentre tantos outros fatores que a partir desse olhar sensível construo o meu mergulho nessa nova realidade cotidiana da escola.

Devido a essa particularidade do *espaçotempo* escolar que vivemos hoje, o segundo movimento ao qual Alves chama de *virar de ponta-cabeça* torna-se ainda mais indispensável. Para realmente estabelecer esse sentimento de mundo, é preciso *criar uma nova organização de pensamento e novos processos a partir daquelas lógicas sempre vistas como inferiores ou pouco lógicas, e mesmo não lógicas sempre vistas como inferiores* (ALVES, 2008, p. 24).

Portanto, faz-se necessário subverter o óbvio, o que para alguns poderia ser considerado como mais interessante e olhar para o que poderia parecer irrelevante aos olhos menos atentos:

Tecer o pensamento em rede, que exige múltiplos caminhos e inexistência de hierarquia, em um mundo de pensamento linear, compartimentado, disciplinarizado e hierarquizado que me formou a mim mesma, na disjunção na separação e na redução, vai exigir um poderoso movimento de superação no qual ainda estou ‘aprendendo a engatinhar’, mas no qual tenho o direito de aprender a andar e a correr. (ALVES, 2008, p. 27)



5. Virando de ponta-cabeça: eu e meu irmão, 2004. (Arquivo Pessoal)

O terceiro movimento, *beber de todas as fontes*, se estabelece como subversão, exigindo que se atravesse os modos de produzir conhecimento convencionais, e se dedique a buscar novas fontes, ampliar e complexificar o que consideramos *fonte de conhecimento* (ALVES, 2008, p. 28). Portanto, em busca desse mergulho no cotidiano escolar, preciso me relacionar com a multiplicidade de situações geradoras de conhecimento, mesmo que não pareçam usuais.

Como quarto movimento desse caminho metodológico, Alves apresenta a proposição de *narrar a vida e literaturizar a ciência*. Este seria o desafio de escrever, narrar, transmitir, os conhecimentos construídos nesta pesquisa com o cotidiano da escola. Ou seja, o ato de transformar minhas vivências nesse período de relação virtual com uma turma de primeiro ano do CAp da UFRJ nesta pesquisa monográfica. Buscar, assim, *a arte de contar histórias*

acrescida à *pertinência do que é científico* (ALVES, 2008, p. 34). Alves traz a ideia de que ao narrar histórias, somos narradores praticantes, pois acrescentamos às histórias que chegam até nós, nosso modo próprio de contá-las, e revela a necessidade de trazer à tona uma narrativa que não é nem linear nem progressiva, tudo o que é considerado “restos”. (ALVES, 2008, p. 36).

Por isso a importância do caderno de campo, das anotações das falas que interrompem o fluxo do planejado, das gravações de narrativas orais, das fotografias, da escuta do outro: trata-se de instrumentos metodológicos que nos permitem não reviver, mas voltar a pensar com mais detalhes, recriar experiências vividas e registradas no decorrer da pesquisa, detalhes que dão a pensar e a pensar-nos. (REIS, 2017, p. 75-76)

Tanto Alves (2008) quanto Ferraço (2003) trazem essa ideia de uma escrita que fuja do processo convencional linear, abraçando também outras possibilidades de expressão, tecendo um texto plural com autonomia para dialogar com outras estéticas, formatos, histórias e expressões de sujeitos do cotidiano. Durante a conferência de abertura dos encontros do Fórum Permanente de Pesquisa Narrativa (junho de 2021), Alves afirmou que ao pensar na pesquisa narrativa ela pensa em uma tessitura de vozes. E nesse caso, opta pela palavra tessitura e não tecedura intencionalmente, *por entender que tecedura diz respeito a um emaranhado de fios de tecido, enquanto tessitura vem da música, e para ela os cotidianos tem muito de música, já que as narrativas têm muito mais sons do que simples sons de palavras*. Esse pensamento de escrever uma pesquisa-música, que harmoniza vozes a fim de chegar a um produto final, me tocou demais pois eu sou do canto coral. Cantei por mais de 10 anos em grupo, participei de festivais, apresentações e concursos, e sei da importância de se escutar todas as vozes com um propósito coletivo. Hoje relaciono essa vivência tão crucial da minha vida, com o movimento que agora exerço ao reunir nesta pesquisa várias vozes, de diferentes naipes, construindo em harmonia minha pesquisa.

Neste movimento de tessitura de múltiplas vozes, Ferraço (2003) nos alerta para a necessidade de legitimar verdadeiramente essas outras formas de falar, sem menosprezá-las:

Os textos e discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos dos autores/autoras que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes. (FERRAÇO, 2003, p. 168)

Portanto, pretendo nesta pesquisa a busca pelo enredamento entre minha narrativa e as contribuições do cotidiano escolar de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFRJ que acompanhei durante três meses de ensino remoto, em

meio à pandemia do coronavírus. Ferraço (2003) fala que para este desafio de compartilhar a nós mesmos e a outros sujeitos nesse estudo, precisamos:

pensar em possibilidades de discursos que possam registrar os pensamentos e palavras que transbordam pelas paredes e corredores das escolas e que nem sempre são ditos. Discursos que precisam incluir outros discursos, alternativos, e que apostam sempre nas suas próprias explicações. Discursos que ficam à espreita, esperando capturar microdiferenças que marcam as sutilezas das falas, dos gestos e imagens que habitam os cotidianos. (FERRAÇO, 2003, p. 172)

Para desenvolver essa pesquisa com o cotidiano escolar, além do exercício de mergulhar dentro da realidade de uma turma de 1º ano de escolaridade, acompanhando seus encontros virtuais, a plataforma online de aprendizagem, as discussões que serão tecidas durante essas semanas, dentre outros momentos, estabeleço também conversas sobre as temáticas aqui em questão - o brincar e o ensino remoto -, além de conversas diversas sobre o *espaçotempo* da escola e das infâncias, que foram realizadas com a professora regente da turma 11C do Colégio de Aplicação da UFRJ. Isso porque, conversar é muito potente por ser *uma maneira especial de se relacionar com o outro, uma vez que compreende o estar e o pensar juntos, a troca, a polifonia, sem que isso signifique o apagamento da autoria de fala e pensamento de cada sujeito.* (REIS et al., 2017, p.70)

Esta pesquisa, portanto, procura *beber em todas as fontes* (ALVES, 2008) e se construir em conjunto com outros sujeitos autores da vida cotidiana da escola, eu mesma em minha experiência de vida e de formação formal e não formal e autores que em pesquisas anteriores contribuem para esclarecer conceitos que farão esta pesquisa ainda mais proveitosa. Estes autores que mencionei por último se apresentam em meu texto como referencial teórico de discussões que foram levantadas. Enfatizo, no entanto, que ao dialogar com esses autores não busco legitimar qualquer afirmação ao evocar uma razão externa a mim, ou um *conhecimento objetivo* destituído de subjetividade (FERRAÇO, 2003). Pelo contrário, converso em conjunto com esses autores, justamente por encontrar um pouco de mim em suas contribuições:

Pensamos que não lemos um autor enquanto tal, em si mesmo, fora de nós, “a partir do autor”. Mas lemos um autor a partir de nós, a partir de nossas histórias de vida, incluindo, nessa leitura, outros tantos *autoresleitores* que se expressam em nós. Dito de outra forma: nós nos lemos nos textos dos autores, acreditando, por vezes, que estamos lendo os autores. Assim sendo, nessas leituras de nós mesmos produzimos outros textos, que não são só nossos mas também daqueles com os quais temos dialogado até então. (FERRAÇO, 2003, p. 166)



E é a partir dessa troca, desse *fazercom*, que se desenvolve essa pesquisa intitulada *BrinCasa: narrativas do brincar na escola em tempos de ensino remoto*.



6. Ensino Remoto, por Luísa Carreira

## 2. ESCOLAS: UM ENCONTRO DE DIVERSIDADES

O ser humano encontra sua verdadeira humanidade ao viver em sociedade. Em suas relações interpessoais, na tolerância, na convivência com o diferente, na construção de identidades e grupos e na interação com o mundo que se vive é onde o ser humano constrói suas características fundamentais. Toda sociedade, por sua vez, possui suas singularidades e estruturas que vão sendo reproduzidas por seus indivíduos, tornando-se normas sociais, ainda que, por vezes, injustas. Freire (1987) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, trata do permanente movimento de busca pela humanização das sociedades, afirmando que as violências de uma ordem injusta desumanizam os sujeitos. Os oprimidos são desumanizados pela violência dos opressores, que em suas ações acabam por também se desumanizar. Apesar de ser um fato concreto na história, segundo Freire, a desumanização dos sujeitos não é destino dado, e pode ser revertida através da luta dos oprimidos pela sua libertação e de seus opressores.



7. Infância desumanizada

Dentre as características da sociedade moderna, é inegável que vivemos em uma sociedade classista, racista e patriarcal, na qual certos grupos identitários se tornam alvos de opressão e desumanização. O entendimento desse jogo de poderes e violências é fundamental para a construção de uma educação problematizadora, em uma prática de liberdade que, segundo Freire (1987), só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Ao assumirmos o papel de educadores comprometidos com essa

educação libertadora, assumimos uma afirmação que incomoda, e muito: a educação é um ato político. *Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também.* (FREIRE, 1997, p. 62).

Posto isso, objetivo neste capítulo desenvolver o que seria esse *espaçotempo* das escolas, que pode representar uma maquinaria para a manutenção de opressões e relações de poder da sociedade, ou tornar-se um lugar de resistência, reconstrução, de mudança, de uma *pedagogia da esperança*, de uma *educação libertadora*. Além disso, apresento também a escola que possibilita a existência desta pesquisa: o Colégio de Aplicação da UFRJ, acrescentando as transformações que lhe foram impostas neste momento de caos político, social e sanitário.

## **2.1 O espaçotempo da escola**

A seguir, me dedico a discorrer a respeito de três pontos que considero importantes para a compreensão desse *espaçotempo*: a escola como um espaço de resistência, como um espaço de socialização e como um espaço de formação.

Reis (2017) desenvolve um debate que considero importante para esclarecer em que concepção de escola esta pesquisa está inserida. Segundo a autora, já sabemos com clareza que *a escola, enquanto instituição, nasce na modernidade para garantir a conformação do Estado moderno bem como sua narrativa econômica e cultural.* (REIS, 2017, p.71). No entanto, a autora questiona se essa realidade perdura até os dias atuais e, em caso positivo, que estratégias nós educadores estamos tomando para modificar essa realidade.

Se as escolas são mecanismos institucionais que podem viabilizar a manutenção das relações de poder, ou serem elas propícias à luta pela libertação dos oprimidos, é preciso que nós, atuantes em salas de aula, como pontuado por Hooks (2013) criemos vias que proporcionem o bem-estar ideal desses grupos excluídos, não apenas criando consciência, mas oferecendo novas formas de pensar e de ser. Vale mencionar, inclusive, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), que afirma ser papel da escola, além da formação acadêmica, a garantia do *aprimoramento do educando como pessoa humana*,



*incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico* (BRASIL, 1996).

Concordo com as conclusões a que chega Reis (2017) de que se olharmos atentamente ao cotidiano, podemos enxergar a escola como um *espaçotempo* não só de reprodução, mas também, *como espaço de interrupção, de pausa, de criação de possibilidades outras*. (REIS, 2017, p. 73). Desta forma, Reis (2017) afirma que assim nos permitimos instaurar uma pausa na narrativa sobre a escola, fazendo com que nos atentemos que ela é muito mais do que estamos acostumados a pensar, e nos incentiva a olhar fora da obviedade, do que estamos acostumados.

Através deste movimento, tornamos possível conceber as escolas como espaços de reprodução da cultura, de manutenção de mazelas sociais, mas também de produção, de transformação e de resistência diante das dificuldades enfrentadas. Trago algumas falas que transcrevi em meu diário de bordo em 14 de maio de 2021, durante a primeira reunião com os pais, quando estavam sendo levantados questionamentos a respeito de dificuldades que o período atual oferecia à educação:

O que a gente pode fazer hoje é resistir, é chegar e falar: MEU FILHO ESTÁ NO CAP UFRJ, defender a educação pública, etc. (RESPONSÁVEL 1)

Temos que lutar pela educação. Se tem uma bagagem que podemos deixar para nossos filhos é o conhecimento. Qualquer campanha, ação, movimento que venha ocorrer para lutarmos pela educação dos nossos filhos e de todos que estão aí, eu estarei presente! (RESPONSÁVEL 2)

Eu acho que o professor de hoje é muito mais herói do que aqueles de capa que a gente vê num filme. Porque é muito difícil fazer tudo isso no meio de uma pandemia, todo um esforço para nesse período não parar. (RESPONSÁVEL 3)

Para alcançarmos o convite que Reis (2017) nos faz, ao escutar o não óbvio para que a escola não seja apenas um espaço de mera reprodução e transmissão, é necessário que se trabalhe com a escuta do outro, com um *diálogo amoroso*, conceito que perpassa a obra de Paulo Freire e que diz respeito ao reconhecimento que o outro tem algo a dizer, que o diálogo com o diferente é possível e sua realização é um gesto de afeto, de amorosidade. A escola em que acredito, assim como a própria pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pressupõe justamente esse *falar com* ou *diálogo amoroso*. Na sétima carta de seu livro “Professora, sim; Tia, não” Freire (1997) nos provoca em relação às contradições do educador. Ele traz a ideia de que ao vivermos em uma sociedade marcadamente autoritária, há uma tendência pela experimentação de uma ambiguidade de liberdade e autoridade. Ele aponta o desafio em medir a *fala com o*

*educando e a fala ao educando*. Isso porque, se só se fala ao educando, a fala é *de cima pra baixo, da certeza de sua verdade*. Não existindo, portanto, almejo pela fomentação de criticidade. No entanto, Freire (1997) nos alerta que o caminho totalmente oposto ao autoritário também não é desejável, pois instaura um clima de licenciosidade, que por mais que pareça se inclinar pela liberdade, trabalha contra ela, uma vez que *o clima de vale-tudo reforça posições autoritárias*. (FREIRE, 1997, p.58). O desafio, portanto, é estabelecer:

momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala ao educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala com o educando. (FREIRE, 1997, p. 58)

Além do cuidado com a maneira do educador *falar com* o educando, é importante reforçar o papel das escolas na interação das crianças em relações para além da família. A troca e o diálogo são pilares das escolas, uma vez que este é, acima de tudo, um *espaçotempo* de socialização dos sujeitos. A professora Marina reforça a importância de se cultivar a sociabilidade nesse ambiente:

Na sociedade em que a gente vive o espaço da interação social é muito privilegiado na escola. A gente tem esse contexto de famílias cada vez menores, onde na cidade do Rio de Janeiro não é possível essa interação na rua, no condomínio, isso está cada vez mais restrito, e como a escola tem esse papel de iniciar o contato com outros sujeitos, outras culturas, então eu acho que a escola é esse espaço do encontro da diversidade.<sup>4</sup>

Sobre isso, Borba (2007) explica:

Ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel [da escola como espaço de sociabilidade e brincadeira] cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade. (BORBA, 2007, p. 42)

Barbosa (2013), define a escola como um *espaçotempo* de encontro, onde se compartilha a vida, aprendendo em conjunto. Segundo a autora, *será no exercício compartilhado da vida coletiva que as crianças, efetivamente, irão socializar-se, aprender a conviver, confrontar, discutir, procurar soluções com seus pares e o apoio dos adultos*. (BARBOSA, 2013, p. 219).

---

<sup>4</sup> Trecho que deu nome ao capítulo.

A escola como um lugar para o qual as crianças se dirigem, todos os dias, com segurança e tranquilidade para, através do acolhimento e reconhecimento dos demais, aprender a viver – fazer suas iniciações à vida comum. Um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano. (BARBOSA, 2013, p. 218).

Trago a seguir, a foto de um grupo de crianças empurrando um amigo cadeirante pelo pátio na escola em que realizei o estágio obrigatório de Educação Infantil. A escolhi para ilustrar esse momento de socialização entre elas, pois este foi um dia em que fui muito tocada. Em meu caderno de campo da época, relatei que quando o menino em questão chegou à escola após semanas sem aparecer, todas as crianças fizeram uma festa: abraçaram, beijaram, interagiram. Eu, apesar de comovida com a situação, fiquei triste ao pensar que quando chegasse o momento de ir para a área externa, as crianças que todo dia usavam aquele espaço para correr e pular, iriam deixá-lo de lado. No entanto, fui surpreendida quando chegou a dada hora. Um grupo de crianças prontamente segurou o carrinho, e foram o empurrando por todo o pátio, dando lugar a uma brincadeira onde todos ali tinham lugar para participar.



8. Crianças brincando no recreio (Acervo Pessoal)

Oliveira e Rower (2020), em diálogo com Daryell (2002), apontam que a escola se apresenta com dois principais objetivos socializadores: o primeiro seria de homogeneização e adequação dos sujeitos às normas sociais que estão inseridos, o segundo estaria justamente

nas relações sociais com os outros, através da interação com *os conflitos, as imposições, as regras, onde os sujeitos buscam estratégias de formas individuais e coletivas. Marcando um processo de ressignificação dos espaços, das normas e das práticas.* (OLIVEIRA, ROWER, 2020, p. 65). É portanto na interação com o outro que o aprendizado vai sendo construído, no trabalho com a diferença, na troca de experiências, no cuidado com o sentimento do próximo, no trabalho em grupo que a criança vai se desenvolvendo. E isso não acontece de forma passiva, uma vez que as crianças são sujeitos sociais, produtores de cultura e constroem seus próprios saberes. É, diante disso, que afirmo que a interação social é um dos grandes pilares da escola.

Por fim, destaco que esse *espaçotempo* da escola pode ser um espaço formativo extremamente rico. Sendo a escola esse espaço de socialização, interação e troca de saberes, quando tornamos esse um espaço de *aprenderensinar* para também os professores, alcançamos o que Nóvoa (1992) chama de *espaço de formação mútua*, onde professores têm papel de formador e de formado. Segundo o autor, é através do processo de formação de professores que se alcança a transformação dentro da escola, sendo possível alcançarmos esse *espaçotempo* de rompimento de certos paradigmas, transformação e libertação, discussão trazida no início deste capítulo.

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola. (NÓVOA, 1992, p. 17-18)

Nóvoa (1992) defende que a formação do professor não diz respeito ao acúmulo de cursos e técnicas, mas sim *de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal* (p. 13). Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2003) apresenta alguns saberes que considera necessários à prática educativa, e apresenta um elemento que a formação continuada mantém sempre ativo: a reflexão, a necessidade de pensar sobre sua prática para que se busque sempre melhorar. *A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer* (FREIRE, 2003, p. 38). É essa a ideia de formação aqui em questão, um momento de reflexão e autocrítica para que os professores estejam sempre em movimento de refletir a respeito de sua própria prática. Para tal, ambientes de troca entre

professores se mostram fundamentais. Por isso, fiz questão de tecer nesta pesquisa trechos de conversas que tive com a professora Marina durante este mergulho com a realidade escolar.

## 2.2 CAp/UFRJ: Que escola é essa?



9. Foto de lançamento do Site CAp Na Quarentena (<https://capnaquarentena.wixsite.com/capufRJ>)

O Colégio de Aplicação (CAp) é um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro e surgiu há 72 anos com o objetivo de ser um ginásio de aplicação, destinado à prática docente dos alunos dos cursos de Didática. O CAp, como uma unidade que atende a todos os segmentos da educação básica da UFRJ, também atua no Complexo de Formação de Professores, fomentando uma relação mais horizontal entre o ensino superior e a educação básica. O colégio localiza-se na zona sul, em um bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro, mas atende crianças moradoras de diversos bairros da cidade.

De 1948 a 1952, o Colégio de Aplicação realizou suas atividades em um prédio cedido pela Fundação Getúlio Vargas, na Praia de Botafogo. A partir de 1952, a escola foi transferida para o prédio da Praça São Salvador, antiga sede da Escola Senador Correia. Em 1962, o Colégio passou a funcionar na rua J.J. Seabra (em



prédio cedido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro), local onde desenvolve suas atividades até o presente momento. (Histórico do colégio- site oficial)

O sistema de ingresso no colégio é realizado a partir de um sorteio público e através do sistema de cotas que busca garantir a diversidade no perfil socioeconômico dos estudantes. De acordo com o site oficial, o CAp/UFRJ atende atualmente aproximadamente 760 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e cerca de 400 alunos de diversas licenciaturas. O colégio conta com a participação do corpo discente a partir do grêmio estudantil e de diversos coletivos.

O CAp/UFRJ não é uma escola comum e possui particularidades muito próprias. Por este motivo, considere importante separar alguns parágrafos desta pesquisa para contextualizar que escola é essa com a qual eu desenvolvi em parceria esse trabalho. Em pesquisa em seu site oficial, encontrei seu histórico, onde uma informação crucial está registrada: o CAp/UFRJ nasceu, assim como os outros colégios de aplicação da época, com intuito o de ser um *campo de estágio obrigatório para licenciandos e de oportunizar a experimentação de novas práticas pedagógicas*. Sendo assim, o CAp/UFRJ é uma escola que se destaca pelo seu diferencial de priorizar a formação inicial de novos professores e, empenha-se em oferecer:

um campo de experimentação para a realização de um estágio de caráter profissional; situações reais de exercício profissional, por meio das quais o licenciando deve ser capaz de solucionar problemas que envolvam o processo de ensino-aprendizagem; vivência do cotidiano escolar e da dinâmica de funcionamento da escola; experiência variada e enriquecedora nas diferentes séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; experiências de trabalho pedagógico que contribuem para a construção de uma ética profissional docente. (PPP CAp/ UFRJ, p. 7)

Além disso, exalta em seu Regimento Interno e no Projeto Político-Pedagógico seu compromisso com a formação docente, tanto dos estudantes da universidade, como de seus professores em relação à formação continuada. A professora Marina, a qual eu acompanhei durante essa jornada, participa ativamente dessa troca formativa, por meio da formação continuada de docentes, em ações de formação de ensino/estágio, pesquisa e extensão em parceria com a universidade. Ela coordena o grupo de extensão CONPAS - Conversas sobre Práticas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ambiente de diálogo entre os professores que Nóvoa (1992) afirma ser *fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional* (NÓVOA, 1992, p. 26).

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992, p. 14)

Marina me contou que no *CONPAS*:

as professoras percebem que elas também se formam entre elas, com a experiência de cada uma. Isso porque, como é uma conversa, o que aparece nesse espaço são nossos problemas reais, não é algo que alguém supôs que a gente enfrenta, são coisas que a gente realmente quer e precisa discutir. Um dos motivos da grande procura pelo ‘Conversas’ é porque ele é ministrado por professoras, assim como elas. Eu já ouvi muita gente falar que professoras gostam mesmo de escutar doutores, palestrantes. Podem até gostar, mas noto que elas dão muito valor ao nosso espaço, é como se tivesse peso no que a gente está conversando, no que a gente está propondo, afinal, a gente está na sala de aula. Nosso respaldo não é da formação acadêmica, do mestrado, o respaldo está na nossa vivência, no “meu aluno já fez isso também”.

Esse ambiente de conversas do qual Marina e outros professores do CAp fazem parte proporciona um ambiente propício para essa reflexão da prática pedagógica. Quando eu estava trabalhando em uma escola particular como professora assistente, me lembro de um dia negar um pedido de uma criança e alguns minutos depois pensar “por que eu disse esse ‘não’?”. Eu não consegui encontrar resposta para essa pergunta e percebi que estava agindo automaticamente, presa a uma rotina acelerada em que eu não refletia sobre minha prática. Durante meu percurso na Faculdade de Educação por diversas vezes essa ação reflexiva nos foi apresentada como processo crucial para uma boa prática docente. Por isso, acho muito relevante destacar que neste ambiente onde realizei minha pesquisa, esse *pensar sobre o fazer* tem sido apreciado e incentivado.

Além disso, em um momento onde as transformações foram impostas a todos nós sem que tivéssemos poder de escolha, considero que uma escola que busca refletir sobre seus processos alcance frutos mais positivos, já que não existe caminho conhecido e com certeza erros serão cometidos para que se encontre meios mais prósperos. Em conversa com a Marina, ela me relatou o possível sentimento de boa parte dos professores: *o ensino remoto não é algo que nenhuma de nós tem experiência para fazer; ninguém tem estudo sobre, e nem acredita que seja a forma adequada, isso torna todo o processo muito mais difícil*. Por isso o falar sobre isso, dividir angústias, compartilhar ideias, é ainda mais essencial neste momento de exceção.

### 2.3 #FicaemCasa: ensino remoto em tempos de pandemia



10. Sala de Aula vazia no CAp/UFRJ (Acervo CApNaQuarentena)

O ano de 2020 iniciou de uma forma surpreendente e inesperada. Um vírus respiratório começou a se espalhar rapidamente, em escala global, levando o planeta a transformar o modo que costumava funcionar. De início, parecia que o Brasil acompanhava de longe outros países do globo lidarem com os efeitos da doença em suas populações. Ambientes fechados, com grande circulação de pessoas e mal ventilados foram categorizados como de alto risco e os países iniciaram o movimento de *lockdown*<sup>5</sup>, onde todas as atividades não essenciais foram pausadas. No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde declarou que estávamos em uma pandemia, e na mesma semana, especialistas brasileiros resolveram seguir os passos do resto do mundo e decretar o fechamento de todos os estabelecimentos não essenciais no país. A princípio, diziam ser por um período de aproximadamente duas semanas, para que a situação se normalizasse e pudessemos retornar às atividades. Como a maioria das pessoas, eu acreditava que em breve nossa vida retornaria ao normal. No entanto, o número de infectados e mortos foi crescendo exponencialmente,

---

<sup>5</sup> O termo *lockdown*, do inglês “confinamento total”, vem sendo utilizado na pandemia do coronavírus para caracterizar as medidas de restrição mais radicais de contenção ao vírus. Durante o *lockdown*, a fim de garantir o distanciamento social entre os sujeitos, há um bloqueio das atividades cotidianas, obrigando a população a permanecer em casa.



principalmente devido a má gestão do governo, obrigando a população a manter o isolamento social por vários meses, movimento que ficou conhecido nas redes como #FicaEmCasa.

Segundo o Secretário Geral das Nações Unidas, em declaração oficial já citada neste texto, a pandemia causou a maior interrupção da educação da história: no primeiro semestre de 2020, as escolas estavam fechadas em mais de 160 países do globo, afetando mais de 1 bilhão de estudantes. No Brasil, devido à falta de implementação de políticas de contenção da pandemia e descontrole total do vírus, a suspensão das aulas nas escolas públicas perdurou por mais de um ano e no período atual oscila aberturas e fechamentos de acordo com a situação geral de cada estado ou município. A solução encontrada durante os períodos mais alarmantes da pandemia foi, na maioria dos países, a implementação do Ensino Remoto Emergencial.

O Colégio de Aplicação da UFRJ iniciou seu movimento para a oferta do ensino remoto, ao lançar, em meados de abril de 2020, o site *CAP na quarentena*, como forma de conectar a comunidade escolar em período de distanciamento social, tendo como principais plataformas uma conta no Instagram e um Canal no Youtube. Foram sugeridas leituras e atividades pedagógicas, partilhadas experiências e fomentadas reflexões para garantir que o vínculo entre os estudantes e de toda a comunidade escolar se mantivesse vivo.

Este processo, no entanto, enfrentou uma série de barreiras. Cardoso et al (2020), esclarece que, em 2019, ano que precedeu a pandemia do coronavírus, apenas 39% dos estudantes da rede pública brasileira tinham acesso a computadores em casa. A dificuldade de acesso às plataformas de educação agravam a desigualdade e dificultam uma plena continuidade da educação neste período. As autoras, em diálogo com Boto (2020), destacam:

Se atualmente a única forma de acesso à educação é por meios virtuais, o direito ao acesso à educação passa diretamente pelo direito ao acesso às tecnologias necessárias para isso, mas a realidade tem trazido desafios. Se, por um lado, a educação à distância tem sido uma forma de garantir a educação de muitos estudantes resguardando a saúde da população, por outro lado a educação via virtual pode segregar uma parcela de alunos, desfavorecidos economicamente (CARDOSO et al, 2020, p.41).

Como forma de enfrentar desigualdades entre o corpo discente em condições de acesso às atividades remotas (dispositivos e rede de internet), junto à Reitoria da UFRJ, o CAP/UFRJ tem oferecido bolsas-auxílio e a compra de dispositivos e chips para os estudantes que necessitarem. Apenas desta forma, em setembro de 2020 deram início às atividades remotas de caráter obrigatório, seguindo um novo calendário escolar. A partir disso, as atividades

remotas passaram, de fato, a substituir o trabalho que a escola fazia anteriormente, e através de atividades assíncronas e encontros síncronos a educação se transformou no modelo virtual.

Apesar de necessário, o auxílio não resolve o problema. Há ainda uma série de questões que o ensino remoto revela. Muitas famílias ainda precisam dividir um único aparelho entre todos os seus membros, o que dificulta o acesso das crianças às aulas. Além disso, muitas famílias não possuem afinidade com as tecnologias utilizadas e enfrentam dificuldades em manejar as ferramentas educacionais virtuais. Estes fatores, somados ao momento de instabilidade que a população experimenta, geram dificuldade de engajamento dos estudantes nas atividades propostas. Os professores e gestores da escola, por sua vez, também enfrentam dificuldades, afinal, não possuem formação para atuarem com essa modalidade de ensino, principalmente no que diz respeito ao ensino de crianças tão pequenas, como as desta pesquisa, que estão na faixa dos 7 anos:

A gente nunca vivenciou isso. A gente está se reinventando nesse universo remoto. Assim como a gente aprende todo ano com as turmas novas, esse ano tivemos que nos transformar ainda mais para o ensino remoto, já que trabalhamos de forma singular, pessoal, a partir das necessidades particulares de cada turma, de cada criança, e por isso estamos aprendendo a fazer isso nesse ensino remoto (Representante do Setor de Orientação Educacional aos responsáveis no início do ano letivo de 2021, Diário de Bordo, 10/05/2021)

Como trouxe no início deste capítulo, a interação entre os sujeitos é uma das bases da escola e, dentre as mazelas do ensino remoto, esta foi provavelmente a que senti de forma mais intensa enquanto me dedicava a vivenciar esse cotidiano. *A gente tenta criar esses momentos de interação virtual, mas é muito difícil, não é algo que nenhuma de nós tenha experiência para fazer*; me contou Marina. Os esforços das professoras ficaram muito claros. Elas sempre buscaram gerar momentos de interação entre e com as crianças, mas é inegável que o virtual acaba limitando essas possibilidades.

No remoto, eu percebi uma diferença grande do ano passado para esse, porque ano passado eles experimentaram isso, mas se conheciam e, aí sim, foram para o remoto. Esse é o primeiro grupo do CAp que está se conhecendo pelo remoto... eles conseguem até criar vínculos, que eu achei que seria mais difícil, mas é diferente. (Professora Marina)

Durante os encontros síncronos, a ferramenta não permite a interação habitual, os microfones ficam fechados e só podem ser abertos quando chegar sua vez de falar. Se não for desta forma, fica praticamente impossível de se compreender o que é falado. O tempo de aula também diminuiu muito por conta do tempo apropriado para ficar de frente à tela. Os

encontros síncronos das turmas de primeiro ano do colégio tinham apenas uma hora e vinte minutos. Esse espaço ainda está sendo construído, para que cada vez mais se mitigue as perdas desta modalidade. *No segundo semestre vamos pensar em grupos menores, em um espaço como se fosse o recreio, mais livre, para eles poderem escolher em qual grupinho eles querem entrar. Para, assim, tentarmos criar um espaço menos artificial de encontro.* (Professora Marina)

Desde o princípio sabíamos que seriam tempos de, sobretudo, resistência. O ensino remoto é solitário, distante, rígido e impessoal. Comecei meu campo um tanto desanimada, mas logo no primeiro dia fui surpreendida com os professores do CAP /UFRJ iniciando o ano letivo cantando juntos uma música que dizia *canta, canta, minha gente, e deixa a tristeza pra lá, canta forte, canta alto, que a vida vai melhorar*. Todos: professores, coordenadores, responsáveis, crianças e licenciandos, cantamos juntos nesse primeiro dia, com a esperança de que seria possível tornar as coisas um pouco menos dolorosas e de que tudo iria melhorar.

E o brincar, que é tão importante para o desenvolvimento infantil, como será que fica neste espaço tão limitado de interação? *Brincadeira? E como será que faremos brincadeiras nesse meio remoto? Vamos descobrir juntos? Porque dá!* As crianças ficaram empolgadas e curiosas com a fala da professora na primeira aula, e eu também, ansiosa para vivenciar essas novas possibilidades de brincar em casa.

### 3. INFÂNCIAS NO PLURAL

Para este capítulo, tenho como ponto de partida a ideia de Muller (2006) de que as crianças estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural. Isso significa dizer que elas não são sujeitos passivos que estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura em uma fase transitória até que alcancem a vida adulta. São atores sociais que por toda sua trajetória contribuem para a produção de elementos sociais. Busco, portanto, desenvolver a ideia de que as crianças são afetadas pela cultura social que se encontram, ao passo que afetam também esse meio produzindo elementos sociais próprios, e esse contexto onde essas relações se estabelecem é o que hoje chamamos de Infância.

Para tal, é preciso iniciar por um resgate histórico da concepção de infância, momento onde elas estabelecem justamente essas ações produtoras e reprodutoras de cultura. Apesar de sempre terem existido crianças, por muito tempo se enxergou esse grupo de forma puramente biológica, sem uma concepção de que existia um período carregado de significado social denominado de infância. Na Idade Média, as crianças eram vistas sob a ótica do “ainda não”, na qual eram entendidas como um projeto de adulto em um processo linear de evolução, em uma fase puramente geracional, vivendo um momento que simplesmente antecedia a vida adulta. Não existia, portanto, a concepção de infância. As crianças viviam uma fase não adulta até que alcançavam certa autonomia, e passavam a ser inseridas na sociedade dos adultos, participando dos seus trabalhos e jogos. (CORSINO, 2008, p. 14).

A modernidade, no entanto, passa a enxergar esse período da vida como uma categoria social. E assim surge a ideia de infância, uma concepção que, de acordo com Sarmiento (2003), se desenvolve a partir de um complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças. (SARMENTO, 2003, p.3)

É a partir dessa ideia contemporânea de infância, destacando as singularidades brasileiras desta concepção, e visando assegurar o direito de todas as crianças a elementos comuns às infâncias, que busco refletir a respeito das Infâncias plurais que existem hoje e o que seriam as culturas infantis. Assim, abro portas para a reflexão acerca da apropriação, reinvenção, produção e reprodução do mundo e da cultura que rodeiam nossas crianças durante suas infâncias através das brincadeiras, desenvolvidas no capítulo quatro.

Em conversa com a professora Marina, uma fala dela acabou resumindo o que imaginei para este capítulo:

O respeito às diferenças e a valorização delas é um dos eixos norteadores do nosso currículo, e todos os tipos de diferença: não só cultural, racial, mas outros tipos, como o conhecimento de cada um e saberes diferentes da escola. Nosso eixo da infância parte da diversidade, partindo do pressuposto de que não há uma infância, há infâncias, no plural<sup>6</sup>. E de que o espaço do lúdico, do brincar e da interação é o modo com o que eles aprendem, e, sendo assim, tentamos criar atividades que sejam coerentes com esse modo de aprender. (Professora Marina)

### 3.1 A construção histórica do conceito de infância

Trago a seguir um debate a respeito da construção histórica do conceito de infância pois considero importante termos em mente que esse conceito de infância nem sempre se apresentou da forma que concebemos hoje. No entanto, de antemão, esclareço que a história acadêmica desse conceito é europeia, branca e burguesa, por isso não dá conta de todas as especificidades que envolvem este processo. Philippe Ariès é referência acadêmica quando se trata de conceituação histórica de infância, mas é preciso, a todo momento, lembrar de que lugar ele fala: da elite branca europeia. Por isso, após apresentar suas contribuições, me dedico também a trazer alguns contrapontos à sua teoria.

Ariès (1986) percebe que durante a Idade Média a concepção de infância não existia. As crianças eram enxergadas como adultos em miniaturas que auxiliavam no trabalho braçal ou doméstico das famílias. Quando menores, deveriam ser quase que domesticadas por suas mães ou amas, até que alcançassem, por volta dos oito anos, autonomia suficiente para que realizassem as tarefas dos adultos. Não havia preocupação com o desenvolvimento infantil, afinal, o único objetivo dos adultos era desenvolver as crianças até que elas pudessem ser inseridas na vida adulta para desenrolarem seu papel coletivo, tornando-se úteis na economia familiar ao realizar tarefas.

Para que alcançassem esse momento de independência, Ariès (1986) descreve uma educação pautada principalmente na aprendizagem através da observação dos adultos, onde a criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. O autor aponta que a infância reduzia-se ao período biológico onde a criança não “se bastava”. Assim, logo que pudesse realizar suas atividades de forma independente, a criança era logo misturada aos adultos, *de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem*

---

<sup>6</sup> Trecho que deu nome ao capítulo.

*passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje.* (ARIÈS, 1986, p. 10).

Trago abaixo uma pintura da época onde podemos perceber que as crianças eram retratadas como adultos. É notável que além das vestes de adultos, as crianças foram também representadas com feições adultizadas. Dizem que a arte imita a vida. Portanto, este é um bom retrato de uma cultura que enxergava as crianças como “mini adultos”.



11. Os sete filhos da família Harbert, Séc XVII

O cenário na Europa começa a se modificar após o início de XVII, a partir de um movimento que Ariés (1986) denomina de *paparicação*, no qual as crianças passam a ser tratadas como distrações para os adultos. Foi a partir desse movimento que as condições de vida e higiene das crianças melhoraram e esforços se voltaram para sua proteção. No entanto, como uma manifestação da sociedade em resposta à *paparicação* da criança, inicia-se o processo de escolarização das crianças, visando separá-las dos adultos, educando-as nos costumes e na disciplina. É a partir desse momento histórico, no século XVII, que podemos identificar o início de uma concepção de infância na Europa a partir de diversos fatores. Segundo Sarmento (2003), a institucionalização educativa da infância é o primeiro e principal deles, pois:

institui, pela primeira vez, a libertação das actividades do trabalho produtivo para um sector do grupo geracional mais novo (inicialmente constituído só por rapazes da classe média urbana), sendo progressivamente alargado a toda a geração, com a proclamação da escolaridade obrigatória. (SARMENTO, 2003, p. 4)

Portanto, é neste período que a família deixa de enxergar a criança como braços para o trabalho e passa a enxergá-la como um ser que necessita de cuidados, de proteção e estímulo ao desenvolvimento. Concomitantemente, inicia-se a formação de um conjunto de saberes

sobre a criança, como a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia, consolidando as particularidades dessa etapa da vida.

Sendo assim, podemos afirmar que a infância é um conceito historicamente e socialmente construído, ao revelar que as sociedades modernas, tendo configurações sociais, culturais, políticas e econômicas adquiridas pela humanidade, em diferentes momentos históricos e espaços geográficos, determinam diferentes infâncias e crianças, constituindo-as enquanto categoria plural. (SIMÃO, ROCHA, 2007, p.2)

A reflexão acima é importante para iniciarmos o desapego da visão da criança como objeto ou produto da ação adulta. A criança é um sujeito de direitos e agente de sua própria socialização e produção de cultura. No entanto, alguns adendos precisam ser feitos.

Corsino (2008) destaca justamente o que pontuei: embora as pesquisas de Ariès e as reflexões advindas a partir delas sejam bastante importantes e inovadoras ao trazerem o sentimento de infância enquanto uma construção histórica, cabem críticas à sua produção. As impressões do autor refletem uma realidade europeia que, embora tenha tido uma forte influência no mundo ocidental, não pode ser generalizada ou transportada mecanicamente para outras realidades sociais como, por exemplo, a brasileira. (CORSINO, 2008, p. 15)

O Brasil, desde o início de seu processo de colonização, é marcado por uma profunda desigualdade social, de renda e de poder. Portanto, torna-se impossível acreditar que o significado social de infância foi construído de forma homogênea no país e em paralelo à construção europeia. Se faz importante considerar que as condições de vida das crianças brasileiras eram completamente antagônicas a depender da família da qual faziam parte e muito diferentes da organização familiar europeia na mesma época. Em uma sociedade em que a maior determinante social eram senhores versus escravizados, a escolarização e a emergência da vida privada burguesa e urbana não foram os pilares que sustentaram a construção do nosso sentimento de infância:

Dada a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na nossa formação: a presença da população indígena e seus costumes, o longo período de escravidão brasileira, e ainda as migrações, o colonialismo e o imperialismo, inicialmente europeu e mais tarde americano, forjaram condições que, sem dúvida, deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de adultos e crianças. (KRAMER, 1996, p.20, apud CORSINO, 2008)





12. Jean-Baptiste Debret - Família Brasileira no Rio de Janeiro 1839

Enquanto Ariès (1986) aponta como elementos para a construção da infância a organização familiar das crianças, além da institucionalização da educação por parte do Estado, no Brasil havia um numeroso grupo de pessoas escravizadas, propriedade de terceiros, que não tinha o direito de constituir família. *Até a promulgação da Lei do Ventre Livre, os filhos dos escravos eram considerados propriedade dos senhores, [...] moravam nas senzalas numa grande coletividade, trabalhando desde pequenos* (CORSINO, 2008, p.17). Para essas crianças, portanto, essa concepção de infância não lhes alcançava, sua infância lhes era negada.

Para Kramer, a problemática desta concepção de Ariès desenrola-se por ter nascido nas classes médias europeias e por ter sido marcada pela contradição entre um certo adestramento social da criança e da paparicação - preservação da imagem de criança como ingênua, engraçada e pura. No entanto, *a miséria das populações infantis naquela época e o trabalho escravo e opressor desde o início da revolução industrial condenavam-nas a não ser crianças: meninos trabalhavam nas fábricas, nas minas de carvão, nas ruas.* (KRAMER, 2007, p.15)

São as formas de organização da sociedade e as condições de existência e de inserção da criança em cada contexto social, econômico, político e cultural que vão delineando as diferentes concepções de infância e as diferentes formas de ser criança. Portanto, nas histórias individuais e coletivas das crianças brasileiras, não tivemos e não temos uma resposta única às perguntas: o que significa ser criança? Quando deixamos de ser crianças e nos tornamos adultos? (CORSINO, 2008, p. 18)

A importância de salientar as singularidades da infância e sua concepção histórica no Brasil é tornar claro que quando se fala em infâncias: é impossível tratarmos o assunto de

forma singular, homogênea e universal. As infâncias são múltiplas e se estabelecem a partir dos contextos sociais, de classe, de raça, de território, dentre outras questões. Por isso, a relevância de tratarmos a infância no plural: infâncias; valorizando todas as suas particularidades, histórias e recortes.

Minha trajetória pessoal é de muito privilégio. Eu tive direito a uma infância resguardada, brincante, segura e livre. Esta não é, no entanto, a realidade de grande parte das crianças. Trazer para esta pesquisa uma concepção de infância como categoria única sob a ótica branca e elitizada seria me aprisionar à realidade paralela que vivi por muitos anos de minha vida, onde não conhecia a realidade que me encontrava. Este trabalho é, no entanto, parte do meu processo de desconstrução e conhecimento. Portanto, me dedico no próximo item a explorar as diversas infâncias que coexistem e que acabam por se encontrar dentro do universo da escola. Reforço, inclusive, que muitos dos elementos que idealizamos como essenciais à concepção de infância universal, são negados a muitas crianças do país, que experimentam situações de vulnerabilidade social. Sendo assim, pensemos em infâncias no plural.

### **3.2 Infâncias plurais e culturas infantis**

Dentro dessa grande categoria Infância, existem diversas Infâncias, com subjetividades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence, dentre tantas outras possibilidades. Se a sociedade brasileira é marcada por profunda desigualdade, não seria a infância diferente das outras faixas etárias. Não podemos, portanto, ignorar que as infâncias e suas crianças possuem diversos universos, com complexidades de modos de vida, não podendo a infância ser enxergada como uma categoria singular e vivida de uma única maneira por todas as crianças. (MULLER, 2006, p. 569)

É inegável que a infância que eu experimentei como uma criança de classe média, branca, vivendo em bairros privilegiados em uma metrópole brasileira foi totalmente diferente da infância que uma criança negra vivendo abaixo da linha da pobreza experimentou. Sendo assim, é imprescindível que quando falemos em direito à infância e em garantia de atividades primordiais à criança, estejamos pensando esta categoria de forma plural, refletindo em suas diversas nuances.

Durante uma conversa, a professora Marina falou a respeito da concepção de infância que ela acredita e se norteia ao trabalhar com as crianças na turma 11C do CAP.

A gente tem a concepção de que a infância é plural, a gente tem que ter a ideia de infância de um sujeito que aprende pelo lúdico, mas que também existem muitas infâncias. A gente vive em um país onde o direito à infância para muitas crianças é negado, buscamos sempre sermos condizentes com essas infâncias, então a gente traz pras discussões os direitos das crianças. Sempre é uma preocupação que a gente tem.

Assim como a sociedade como um todo, as crianças também são afetadas pelas relações de poder existentes. Veiga (2019), destaca o fato de que certas infâncias se encontram em uma posição subalterna, na qual grupos sociais são postos pela sociedade como inferiores, a fim de manter essas relações de poder. Para tal, um grupo superior busca *atribuir ao outro características depreciativas do ponto de vista estético e étnico-cultural*, o que acaba por historicamente construir infâncias subalternas, nas quais certos fatores como *a pobreza das famílias, o trabalho infantil, a não frequência à escola, e a elaboração da criança negra como pessoa inferior* fomentam desigualdades nas condições de ser criança. (VEIGA, 2019, p. 772-773)

A autora relembra as consequências do período de colonização na construção desses estigmas e desigualdades, uma vez que a ideia da *infância desvalida*, isto é, desprovida de valor social e econômico, se fazia muito presente na época. Isto deve-se ao fato da inferiorização de crianças negras a partir da escravização e do entendimento do trabalho infantil de crianças pobres como algo natural, e até mesmo defendido como a solução para seus problemas sociais. Veiga (2019) afirma, portanto, que a produção dessas infâncias subalternas somente se fez possível através da existência de condições de superioridade historicamente constituídas que diferenciavam - e até hoje diferenciam- as infâncias das crianças pobres, negras, analfabetas, infratoras, trabalhadoras, de outras infâncias que se constituíram em condições favoráveis.

Estas desigualdades na condição de ser criança se expressam até hoje na presença de múltiplas infâncias no Brasil, onde de acordo com sua raça, classe, gênero e local de origem, cada criança experimenta essa fase da vida de forma singular e desproporcional. Algumas crianças enfrentam, por exemplo, a privação da infância pelo trabalho infantil:

No Brasil, em 2016, segundo dados da PNAD Contínua, de um total de 40,1 milhões de crianças de 5 a 17 anos, 1,8 milhão estava ocupada na semana de referência da pesquisa, ou seja, o nível de ocupação dessa população foi de 4,6%, majoritariamente concentrado no grupo de 14 a 17 anos de idade [...] Sendo

registradas jornadas semanais de 8 horas, em média, para os menores (de 5 a 9 anos), e de 28,4 horas, em média, para os maiores (de 16 ou 17 anos). [...] Do total de crianças que estavam no mercado de trabalho em 2016, 34,7% eram do sexo feminino e 65,3%, do sexo masculino. [...] Quanto às características de cor ou raça, foi observado que tanto no grupo etário de 5 a 13 quanto no de 14 a 17, dentre aqueles que encontravam-se ocupados na semana de referência, havia um predomínio de crianças pretas e pardas em relação às brancas, representando no primeiro grupo, 71,8% e no segundo, 63,2%. (IBGE, 2017)

A proporção de crianças com rendimento domiciliar per capita inferior a US\$ 5,50 PPC diários, no Brasil era de 42,3% do total (IBGE, 2019), isso significa dizer que quase metade das crianças viviam abaixo da linha de pobreza, colocando-as em situação de vulnerabilidade social e com condições de infância completamente diferentes das demais. Além disso, uma pesquisa realizada em 2010, mostrou que 8.270.127 brasileiros vivem em áreas de risco, dos quais 26,1% moravam em domicílios sem acesso à rede geral de esgoto ou fossa séptica. Deste total de mais de 8 milhões de brasileiros em situação de vulnerabilidade, 9,2% eram crianças menores de cinco anos (IBGE, 2018).

Em tempos pandêmicos as desigualdades sociais foram ainda mais inflamadas, devido à crise financeira que a má gestão da pandemia no Brasil acarretou. Dezenas de famílias perderam suas fontes de sustento e enfrentam uma realidade extremamente dura, segundo o portal de notícias G1<sup>7</sup>, *a população ocupada no Brasil encolheu para 82,5 milhões de pessoas, atingindo o patamar mais baixo da série histórica, segundo o IBGE. Em 12 meses, o país perdeu 11,3 milhões de postos de trabalho, considerando todas as formas de atuação no mercado de trabalho*. Isso significa dizer que existem ainda mais crianças em situação de vulnerabilidade.

Infelizmente, não é apenas o desemprego que vem assombrando a vida dos cidadãos do país. Após mais de três semestres de crise sanitária, política, econômica e social a situação brasileira encontra-se alarmante. Com o dólar alto e a inflação na casa de dois dígitos, falta na casa dos brasileiros o básico para a sobrevivência. Estima-se que 41% da população esteja vivendo em situação de insegurança alimentar. O preço da cesta básica nas grandes capitais se equipara ao valor do salário mínimo. O gás de cozinha aumentou mais de três vezes acima da taxa de inflação e a gasolina já chega a sete reais o litro. Além disso, vivemos também um momento de escassez de água, que aumentou consideravelmente as contas de luz por todo

---

<sup>7</sup>ALVARENGA, Darlan. Desemprego no Brasil salta a taxa recorde de 14,6% no 3º trimestre e atinge 14,1 milhões. Portal de Notícias G1, 27 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/11/27/desemprego-no-brasil-atinge-146percent-no-trimestre-encerrado-em-setembro.gh.html>>. Acesso em julho de 2021.

país. Diante disso, é de se imaginar o grau de vulnerabilidade social que grande parte da população brasileira enfrenta hoje<sup>8</sup>. Enquanto lutam pela sobrevivência e pela garantia dos direitos mais fundamentais, tenta-se garantir, ainda, o direito à educação dessas crianças. ,

Hoje, o direito à educação está diretamente ligado ao direito de conexão. Desta forma, além do aumento da desigualdade educacional que acompanha o cenário social alarmante, enfrentamos ainda uma questão que até então não era profundamente debatida: a pobreza digital. Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) apontam que *a pandemia de Covid-19 restringiu os canais de comunicação/informação aos meios virtuais em praticamente todos os aspectos da vida do cidadão brasileiro*, portanto, aqueles que não possuem acesso a tais meios, encontram-se privados de seus direitos fundamentais. O desafio durante este período cuja oferta se deu exclusivamente por meios digitais foi *efetivar o direito à educação, contextualizando as escassas opções de meios de comunicação com a realidade social dos estudantes e escolas brasileiras*. (CARDOSO et al, 2020, p. 39). A realidade que encontrei na escola remota foi, portanto, de extrema desigualdade digital. Algumas crianças não possuíam aparelhos adequados para acompanhar as atividades. Frequentemente recebíamos a notícia de alguma criança que não poderia participar dos encontros por estar sem acesso à internet. Por outras vezes, a conexão instável dificultava a participação deles nos encontros, que muitas vezes acabavam travando ou saindo da chamada.

Sendo assim, mostra-se evidente que existam vivências de infâncias heterogêneas, tornando, portanto, impossível que nos referenciemos a elas no singular, uma vez que estaríamos negando todos esses marcadores sociais apresentados anteriormente, além de muitas outras que não pude detalhar. As infâncias não são vividas da mesma maneira por todas as crianças, uma vez que estas são atravessadas por relações de poder que permeiam a sociedade. Para a presente pesquisa, faz-se muito necessário que se pontue também essas diversidades, uma vez que durante o brincar os sujeitos ali inseridos produzem e reproduzem cultura a partir de suas vivências pessoais.

No entanto, visando enquadrá-la como categoria social, é preciso que se identifiquem traços característicos desta etapa da vida a fim de demarcar infâncias como um grupo.

---

<sup>8</sup> Dados retirados de notícias de jornal. Disponíveis em:

<[<](https://oglobo.globo.com/economia/fome-ou-inseguranca-alimentar-atinge-41-dos-brasileiros-situacao-pode-se-agravar-com-pandemia-25160561#:~:text=RIO%20%2D%20Cerca%20de%2041%25%20da,per%C3%ADodo%20entre%202017%20e%202018.></a> Acesso em outubro de 2021</p></div><div data-bbox=)

Segundo Kramer (2007), alguns dos elementos específicos da infância, ou seja, os elementos que nos orientam a entender a categoria, que deveriam ser direito de todas as crianças, seriam: o poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Em diálogo com as obras de Walter Benjamin, a autora seleciona quatro eixos para caracterizar o que seriam as peculiaridades da infância.

O primeiro deles denominado de *a criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade*, informa que as crianças são produtoras de cultura e são produzidas na cultura em que se inserem, ou seja, influenciadas pelo meio em que se encontram; e são justamente as brincadeiras - protagonistas deste trabalho -, que proporcionam essas experiências de cultura.

No segundo, *a criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história*, a autora diz que, como um colecionador de experiências, as crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos, atribuindo significados diversos às coisas, fatos e artefatos.

O terceiro, *a criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição*, apresenta que, através de seu olhar peculiar para a realidade, as crianças subvertem a aparente ordem natural das coisas, com um olhar crítico não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Sendo essa uma grande oportunidade dos adultos aprenderem com as crianças a enxergar o mundo a partir de óticas diferentes.

Por último, Kramer (2007) apresenta o eixo *a criança pertence a uma classe social* que aborda o fato das crianças serem sujeitos sociais, os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações. O que nos exige reconhecer a diversidade cultural a fim de garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e às interações saudáveis.





13. Crianças desenhando com giz no chão do pátio (Arquivo Pessoal)

Apesar destas singularidades da infância que diferencia o mundo das crianças do mundo dos adultos, Simão e Rocha (2007) nos atentam que é preciso ter cautela na adoção do termo “cultura infantil”, sendo mais adequado falarmos em “culturas infantis”, para que não se universalize ou se negue as particularidades socioculturais dentro do universo infantil.

Sarmiento (2003) afirma que é através de diferentes realidades que se constituem as culturas infantis:

O mundo da criança é muito heterogéneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. (SARMENTO, 2003, p. 14)

O que o autor chama de cultura de pares, diz respeito à interação entre as crianças, através da realização de atividades partilhadas e brincadeiras, o que permite às crianças, em conjunto, *exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano*, interação que é necessária *para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento* (SARMENTO, 2003, p.14). O entendimento da interação das crianças, como uma cultura de pares, nesse contexto da infância como *tempoespaço* de produção de cultura, será norteador para a reflexão que faço em relação aos simbolismos que se encontram por trás das brincadeiras e questões sociais que estão presentes nas culturas infantis apresentadas no capítulo 4.



### 3.3 Diversidade na escola

Uma vez posto que a educação se inscreve em contextos de grande complexidade e de singularidades, me deparei com uma sala de aula plural, diversa, cheia de especificidades. Isso porque, como desenvolvido por Bourdieu (1998), os indivíduos não chegam na escola como folhas em branco, sem distinções, desigualdades ou vivências próprias. Cada família transmite a seus/suas filhos/as, por vias diretas e indiretas, certo *capital cultural* e/ou *ethos de classe*, que condicionam ações e práticas diárias de indivíduos, famílias e grupos.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas desiguais de êxito. (BOURDIEU, 1998, p. 41)

Associados a esses aspectos de herança cultural, estão ainda fatores estruturais que diferenciam os sujeitos e os separam em subgrupos. Podemos apontar como alguns desses fatores as questões de gênero, raça e classe. Uma vez que existem diversas estruturas identitárias de opressão e de exclusão, elas vão se cruzar e inter-relacionar, colocando indivíduos em situação de múltipla vulnerabilidade social. Para nomear o que seriam essas convergências, encontro o conceito de *interseccionalidade* que, segundo nos explica Akotirene (2019),

visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

Já que a escola é um local de encontros de identidades e culturas plurais, é importante refletir a respeito da maneira como a escola lida com essas questões, uma vez que ela pode ser a chave da transformação das estruturas, ou um mecanismo de manutenção das mesmas. Almeida (2019) afirma que os conflitos e antagonismos da vida social que marcam as sociedades são absorvidos e mantidos sob controle por meios institucionais. A escola, portanto, pode ter papel central na manutenção dessas desigualdades se assume como instituição a manutenção da hegemonia de grupos que buscam impor seus interesses políticos e econômicos.

Acreditando ser possível pensar uma Educação Libertadora, que torna a escola um local de ruptura e transgressão de paradigmas, reflito a respeito da prática docente necessária para tal. Hooks (2020) aponta a escassez de discussões práticas acerca do multiculturalismo e dessas heterogeneidades em sala de aula, a fim de abraçá-las e transformá-las em experiência de inclusão. Ela pontua que a própria trajetória de formação dos professores se pautava no paradigma de pensamento único e universal, o que traz dificuldades para que os professores repensem sua prática a fim de reconhecer e legitimar essas diferenças em sala de aula. Essa dificuldade de se libertar de tais paradigmas para caminhar em direção a uma educação que realmente respeite as diferenças, requer um trabalho reflexivo da prática docente, no qual Hooks (2013) destaca o reconhecimento da cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito.

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (HOOKS, 2013, p. 63)

Encontrei no trabalho das professoras do CAP/UFRJ um cuidado muito grande em reconhecer essa multiculturalidade do mundo e a diversidade que existe em sala. Inclusive, a heterogeneidade nas turmas é uma premissa pedagógica do Colégio de Aplicação. Na minha primeira semana, mergulhada na realidade da turma 11C, participei da semana de acolhimento, na qual foi explicado aos pais os critérios de formação de turmas, e que o objetivo era que se reunisse crianças de realidades diversas, com vivências únicas e características distintas para que a turma pudesse experienciar a pluralidade, que é essencial para uma troca mais complexa. Mais tarde, em conversa com a professora Marina, ela apresentou de forma detalhada os critérios para essa formação:

11C DOCENTES está apresentando


## APRENDENDO COM/AS DIFERENÇAS

Formando as turmas de 1º ano

"Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza".  
Boaventura Sousa Santos

**Princípio da diferença:**

- ✓ Idade (equilíbrio entre mais novos e mais velhos);
- ✓ Número de meninos e meninas;
- ✓ Bairro (perto e longe do CAp);
- ✓ Escolaridade dos pais;
- ✓ Diferenças sociais;
- ✓ Diferenças culturais;
- ✓ Diferenças econômicas;
- ✓ Diferenças nas condições de aprendizagem....



14. Apresentação de Slides produzida pela professora Marina para a reunião de orientação às licenciandas

É importante ressaltar que por serem do primeiro ano, essas crianças estão chegando ao Colégio de Aplicação agora, formando suas primeiras conexões nesse novo *espaçotempo* de uma maneira totalmente diferente, e de forma remota. Também é impossível ignorar o contexto do qual fazem parte essas crianças que chegam à escola. Após mais de um ano de pandemia, há crianças que vêm de instituições públicas, algumas delas ficaram sem aulas ao longo de todo esse período; e há também as que vêm de instituições privadas, e já tinham experimentado um pouco do ensino remoto (e algumas, até mesmo o presencial). Além disso, muitas dessas crianças e suas famílias vêm experienciando situações limites, como de vulnerabilidade social, em um cenário de crise política, social, humanitária e sanitária. Isso por si só já é um grande fator de desigualdade neste ambiente escolar.

O projeto Multidisciplinar “Ser Criança”, que vem sendo trabalhado na turma no presente momento, busca desenvolver a diversidade dentro de sala e tem como ponto de partida a própria criança que é protagonista do seu processo. O objetivo dele é demonstrar que existem diversas formas de saber, aproximando o processo escolar à realidade de cada criança, reconhecendo que cada criança é única. Nos próximos meses, além do trabalho que eu presenciei com a individualidade das crianças da turma, serão trabalhadas também infâncias de outros tempos e também de forma mais abrangente, como infâncias de outros lugares. Participei desse momento inicial onde as crianças trabalharam suas características, tanto físicas quanto comportamentais, para que se promovesse esse espaço de reconhecimento de multiculturalidade que trouxe com Hooks (2013) um pouco acima.

Ao longo desse período que eu acompanhei a turma, percebi diversas propostas onde se buscou trabalhar com a presença da diversidade em sala. Descrevo a seguir uma sequência de atividades que buscavam o reconhecimento das crianças de suas características tanto físicas, como comportamentais.

A partir da leitura do livro “A cor de Coraline”, que trata de uma menina que se depara com uma colega pedindo um lápis cor de pele e passa, então, a refletir acerca de qual seria a “cor de pele”, a questão da diversidade ganhou força dentro da 11C. A partir da leitura coletiva do livro, fomos identificando algumas características físicas da personagem Coraline. Seu cabelo foi descrito pela turma como cacheado, crespo, castanho e preso. O nariz, brilhante, pequeno e vermelho. A orelha, pontuda. A pele negra. O objetivo era convidar as crianças para que observassem suas características próprias e de seus colegas.

As professoras sugeriram, então, uma brincadeira, onde todos fechavam a câmera e ao ouvirem uma característica com a qual se identificavam, abriam a câmera para que todos vissem. Eu abri a câmera quando foi falado “cabelos longos”, “boca grande”, “olhos pequenos” e “nariz de batata”, por exemplo.

Em outro encontro, a professora de Artes Visuais, apresentou o trabalho da artista Adriana Varejão, que desenvolveu o que chamou de tintas polvo, tintas com nomes de cores de pele que coletou através do CENSO, *uma pesquisa nacional que vai à casa das pessoas fazer uma série de perguntas, dentre elas uma autodeclaração da cor da pele*, explicou. Após a apresentação de algumas das cores recolhidas pela artista, as crianças da turma 11C foram então convidadas a escolher o nome de sua cor e realizaram um auto retrato para ilustrar seu tom de pele.



15. Atividade: autorretratos “cor da minha pele” (Arquivo Pessoal)

#### LISTA DAS CORES DA TURMA 11C

BOMBOM BRANCO AMARGO

MARROM E BRANCO MISTURADOS

BEGE SEDOSA

UNICÓRNIO BEGE

COR DE PAPEL

CLARINHA

MARROM CLARO

AREIA DA PRAIA

PELE AREIA

PARDA CLÁSSICA

ESPANTALHO

COR DE TRONCO

BALDE DE AREIA

Até poucos anos atrás, já na faculdade de Pedagogia, eu nunca havia percebido que chamávamos o lápis rosa claro de cor de pele. Eu sempre o chamei assim e, sendo uma mulher branca que permeia ciclos de privilégio da sociedade, essa questão nunca me

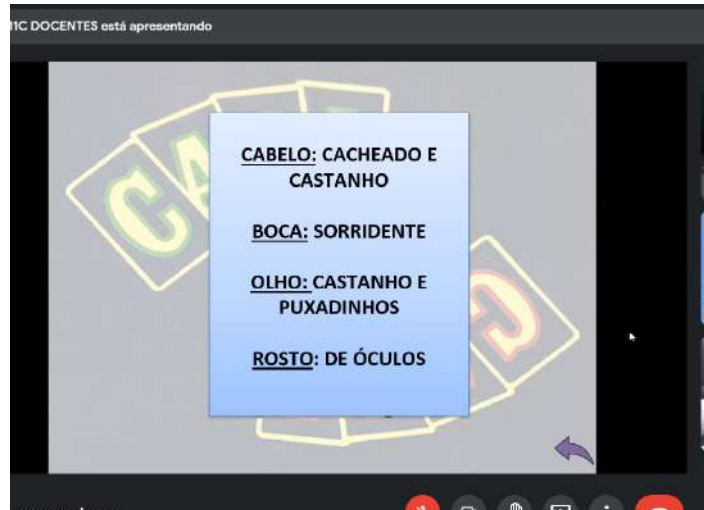
atravessou. Apenas ao chegar à universidade pública, em uma feira de livros que havia uma coleção de giz de cera de diversos tons de pele, que eu percebi que passei as primeiras décadas de minha vida tendo como referência para cor de pele uma única cor. Encontrar esse trabalho sendo desenvolvido com as crianças, demonstra que os docentes estão trabalhando a fim de cultivar a pluralidade, a diversidade e buscando desconstruir paradigmas que por muito tempo foram cultivados como verdades absolutas.

Infelizmente, sabemos que a sociedade que vivemos é racista. Desde muito cedo, corpos pretos experimentam violências diariamente, marcando sua relação com a cor de pele em um lugar de muito sofrimento. É emocionante, portanto, ler os nomes que as crianças deram para suas cores. Elas puderam se conectar com sua cor com carinho, alegria e ludicidade. Além disso, o trabalho com o auto reconhecimento e auto identificação colabora para que as crianças cresçam empoderadas e conscientes da realidade que as cercam. É comum ver nas escolas crianças se desenhando de acordo com o padrão de beleza estabelecido pela sociedade: branco e muitas vezes de cabelos loiros e olhos claros. Por isso, a importância de enxergar nos auto retratos realizados por eles uma verdadeira conexão e orgulho de sua identidade.

As crianças também fizeram uma lista com suas características e depois a utilizamos para um jogo, onde as professoras liam as características escolhidas enquanto a turma tentava adivinhar quem seria o amigo misterioso. Na tela, apareciam as características escolhidas, como: cabelo cacheado e preto, boca pequena, nariz batatinha e olho grande. Quem identificasse qual dos colegas aquele poderia ser, abria o microfone de dava seu chute. Desta forma as diferentes características físicas puderam ser trabalhadas em forma de brincadeira.

Além do trabalho com a identificação de características próprias, também foi desenvolvido com a identificação de características comportamentais de animais que as crianças reconhecem em si. Fofa como o coelho e corajosa como o touro, são alguns exemplos. O trabalho de autoconhecimento com as crianças é essencial para o exercício de olhar para dentro, reconhecer qualidades e defeitos. Esta habilidade é de suma importância para a autorregulação, por exemplo.





16. Captura de Tela de encontro síncrono (Arquivo Pessoal)

Em outros momentos também pude perceber o acolhimento com as diferentes realidades das crianças, como por exemplo, em um simples diálogo durante o calendário, onde a cultura familiar da criança foi acolhida e considerada:

Professora Marina: - Que dia da semana é esse aqui?

CRIANÇA 1:- É o dia do pastel.

Professora Marina: -Dia do pastel? Qual o dia do pastel?

CRIANÇA 1: - É o domingo, todo domingo a gente come pastel na feira.

Professora Marina: -Ah, que legal! Isso mesmo, esse dia é o domingo, você come pastel na feira sempre?

CRIANÇA 1 Sim, eu como pastel de queijo!

Professora de Artes- Que legal! Eu amei esse nome, dia do pastel! Eu também amo comer pastel na feira com caldo de cana.

Outras crianças também falaram seus sabores favoritos de pastel: pizza, queijo, banana, carne, camarão foram alguns deles.

(Diário de Bordo, 29/06/2021)

Quando não estamos dispostos a escutar as crianças perdemos pontos importantes a respeito de suas percepções da realidade. Um olhar menos atento poderia ter ignorado que o dia do pastel, para aquela criança, realmente representava um dia da semana. As professoras buscaram entender a lógica da criança e legitimaram o que ela trouxe. Além do acolhimento que isso representa na sala de aula, é também uma forma de valorizar a cultura que as crianças experimentam.

Como contei anteriormente, foi principalmente na graduação que me dei conta de meus privilégios: de ser uma mulher branca, nascida em uma família social e financeiramente bem estabelecida, morando em uma zona nobre da cidade, em uma cidade grande e turística do país. Desta forma, percebi a importância do escutar, do aprender e da troca. Talvez como

qualquer outra criança, meu sonho sempre foi ser capaz de mudar o mundo e torná-lo mais justo e melhor para todas as pessoas. Quando cheguei à Faculdade de Educação para cursar Pedagogia, acreditei que, dessa forma, eu estaria sendo precursora dessa mudança. No início da graduação, essa ideia um tanto quanto colonizadora, começou a ser desmistificada. Com o passar dos anos, percebi como essa hierarquia de conhecimentos estava enraizada em mim, a ponto de eu acreditar a vida inteira que poderia salvar um mundo, salvando pessoas que precisavam ser salvas. Com a maturidade e os estudos, esse sentimento colonizador, deu lugar a uma busca constante pela consciência de classe, de raça, das relações de poder e me fez perceber como a educação se intersecciona com diversas questões.

Passei, então, a buscar debates que tratavam da complexidade social que me rondava e, no meio desse processo, percebi como eu também colaboro para a composição de relações de poder. Lendo Hooks (2013), compreendi que trabalhar com a diversidade na escola, é uma forma também de criar vias que proporcionem o bem-estar ideal de grupos excluídos, a partir da escuta, do diálogo e da possibilidade de ouvir as diferenças que existem nesse espaço. Trabalhar com diferenças a fim de valorizá-las e dar visibilidade a elas, oferecendo novas formas de pensar e de ser. Existem diversos lápis cores de pele porque existem diversas cores de pele. O trabalho com a diversidade que eu observei no CAP/ UFRJ me levou muito para esse lugar, afinal, essas são formas de justamente oferecer diversas possibilidades de ser. Me trouxe inspiração na busca de uma prática que realmente se dedique a essa valorização do múltiplo.

### 3.4 As Infâncias e direito de brincar

A partir dessa solidificação de infância como categoria social, das crianças legitimadas como sujeitos de direitos, que passam a ser amparadas legalmente para garantir suas necessidades básicas, afirmo, parafraseando Kramer (2007) que a criança não é a incompletude, o ainda não ser. Pelo contrário, são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. A criança passa a ser legalmente vista como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, **brinca** (*grifo meu*), imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 20)

A Constituição Federal de 1988 também reforça os direitos cidadãos da criança-sujeito de direitos, e busca resguardar sua integridade e garantir suas necessidades básicas. Em seu art. 227, apresenta que

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, também vem colaborar com a infância como momento que merece olhar atento, sendo a criança - aqui em pauta - e o adolescente, gozadores de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Destaco que no Capítulo II do Estatuto, referente ao direito à liberdade, ao respeito e à dignidade aparece um aspecto muito importante para a compreensão das infâncias trazidas neste trabalho: o brincar como direito da criança. Isso porque, é durante a brincadeira que as crianças vão experienciar momentos de formação e aprendizagem.

Ao brincar as crianças desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses. Criam formas dilatadas da vida: fantasias, reminiscências. Estimulam a invenção de modos de ser e estar no mundo e ampliam o campo dos possíveis, fazendo apostas para o futuro. (BARBOSA, 2013, p. 220)



17. Menino brincando em momento livre (Arquivo Pessoal)

Em conversa com a professora Marina, ela me disse que *criança só aprende brincando*<sup>9</sup>. Na turma 11C, percebi muito esse cuidado com o brincar. O fato de ser uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental é relevante, já que geralmente essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é feita de forma muito brusca. Por muitas vezes, o brincar deixa de ser uma prioridade da escola e é substituído por conteúdos. Até a nomenclatura desses sujeitos se modifica, e muitas crianças passam a ser chamadas de estudantes. Marina nos conta sobre o cuidado que as professoras têm em *respeitar muito que eles estão vindo da educação infantil e estão nesse processo de transição, de acolhimento. Isso é uma preocupação muito grande pra gente, ao mesmo tempo que eles querem muito essa apropriação da cultura escolar*. Na primeira reunião de orientação às licenciandas que estavam realizando o estágio comigo, a professora Marina também relatou a preocupação com essa virada da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que eles estão experimentando, e *como eles trazem o peso da alfabetização, o medo de não conseguirem se apropriar da língua escrita, a ansiedade para começar a se apropriar dessas novas habilidades*, e destacou como *é importante manter o lúdico para que essa experiência não seja muito pesada para eles*. Relatei em meu diário de bordo que a professora Marina *busca sempre conversar com as crianças que existirão sim momentos mais chatos, mas que sempre vai tentar fazer, com tudo que for possível, fazê-lo de forma legal*. Logo de início nos alertou de que o modelo remoto de ensino a que estamos sujeitos atrapalha muito nessa ludicidade, mas que eles vêm se adaptando para fazer dar certo, como trarei relatos mais adiante.

Apesar da importância de pontuar o protagonismo do brincar nas infâncias, não poderia ignorar que até hoje *esse projeto da modernidade não é real para a todas as populações infantis em países como o Brasil, onde não é assegurado às crianças o direito de brincar, de não trabalhar* (KRAMER, 2007, p. 15). Portanto, é preciso que nós educadores defendamos as infâncias com suas especificidades, através da experiência de cultura, da imaginação, da fantasia, da criação e da brincadeira, como um direito de todas as crianças do país. Mesmo que reconheçamos as heterogeneidades que tornam as infâncias plurais, é necessário garantir que haja possibilidade de experienciar situações que caracterizam a infância como grupo social de situações comuns. Isso significa garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de experienciar os quatro eixos estabelecidos por Kramer e trazidos por mim nos tópicos anteriores, garantindo o direito da criança a uma infância com suas

---

<sup>9</sup> Trecho que deu nome ao próximo capítulo.

particularidades principais. E é por este motivo que este trabalho se apresenta como um registro dessa importante expressão das infâncias em um período de exceção.

*O brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem. (BORBA, 2007, p. 42)*

#### 4. BRINCANDO, SE APRENDE

Uma vez escutei que o brincar é o ato que mais genuinamente nos conecta com nós mesmos, que é nele em que nos expressamos e nos comunicamos de forma mais verdadeira. Apesar de o brincar parecer algo específico das infâncias, o ser humano não para nunca de brincar. Quantas vezes ao nos depararmos com momentos de tensão e desconforto, utilizamos a brincadeira como forma de “quebrar o gelo” ou tornar a situação mais leve? Eu também adoro reunir meus amigos e escolher alguma brincadeira ou um jogo para o momento de interação.

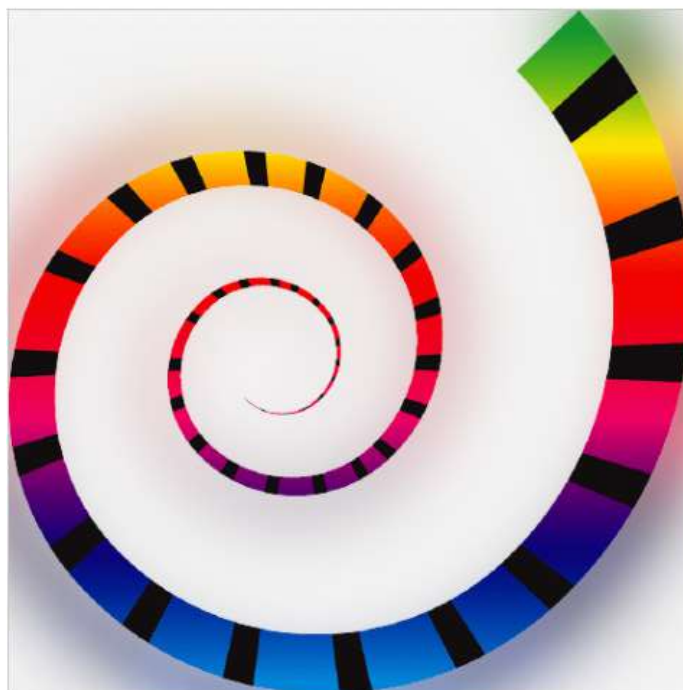
A criança por sua vez está em um processo de desenvolvimento acelerado, onde estão experienciando a vida, conhecendo o mundo e construindo conhecimentos fundamentais. Para isso, ela precisa explorar situações diariamente, conhecer o inédito e revisitar o conhecido. Brincando a criança aprende a tomar decisões e a solucionar problemas, interage com o outro, cria possibilidades, se apropria da realidade e compreende o mundo. A criança brinca o tempo todo porque essa é sua linguagem principal. Por isso, costumamos relacionar o brincar a esta fase da vida. É através da brincadeira que a criança constrói sua identidade, habilidades e conhecimentos. *É brincando que se aprende.* Esta frase dita pela professora Marina a mim em uma das nossas conversas foi norteadora para a construção deste capítulo. Não busco, contudo, afirmar com isso que a brincadeira possui um objetivo final. Na verdade, a criança brinca porque quer brincar, não porque visa desenvolver-se e adquirir certos conhecimentos (KISHIMOTO, 2017). No entanto, a brincadeira pode ser um excelente *espaçotempo* de aprendizagem.

Apresento ao longo do capítulo de que forma acredito que o desenvolvimento infantil acontece e, portanto, quais as contribuições da brincadeira neste processo. Também me dedico a elucidar o que seriam os brinquedos e as brincadeiras. Em seguida, discorro a respeito da brincadeira de faz de conta, onde a imaginação da criança reproduz e produz realidades. Nestes momentos aparecem narrativas com elementos sociais de classe, raça, gênero, dentre outros. São os reflexos de cultura que se inscrevem nas brincadeiras e que expõem relações de poder que existem em nossa sociedade e, por isso, aparecem nas culturas infantis.

A importância deste capítulo está no destaque da potência do brincar e em como ele é essencial para as infâncias. Sendo a escola o principal *espaçotempo* de socialização infantil, é imprescindível que entendamos o protagonismo das brincadeiras neste ambiente. Trarei no

capítulo seguinte minhas contribuições a respeito desse tópico dialogando com o que vivi na escola virtual.

#### 4.1 A importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil



18. Espiral do Desenvolvimento.

Para iniciar este capítulo, gostaria de explicitar minha concepção de desenvolvimento infantil. Durante esse período de isolamento social acabei realizando alguns cursos complementares à minha formação, dentre eles um relacionado a relação das crianças com seus brinquedos. Neste curso, apresentaram a imagem de uma espiral ao falarem de desenvolvimento, acompanhada de uma justificativa que a mim fez muito sentido e explicarei a seguir. Muitas vezes, quando pensamos em desenvolvimento imaginamos uma escada, com degraus que sobem na medida em que a gente vai aprendendo. Vigotski (2008), afirma:

Frequentemente, explicamos o desenvolvimento da criança pelo prisma de suas funções intelectuais, ou seja, diante de nós, qualquer criança apresenta-se como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro. (VIGOTSKI, 2008, p.24)

Vigotski (2008) afirma que tal concepção de desenvolvimento prejudica a compreensão da brincadeira,. Em seus estudos, inclusive apresenta a ideia de uma Zona de



Desenvolvimento Proximal em que algumas habilidades encontram-se em estado de maturação e precisam ser revisitadas algumas vezes para que se estabeleçam, de fato. Se queremos compreender de que forma o brincar se relaciona com o desenvolvimento infantil, é preciso desmistificar a ideia de que a criança meramente supera etapas de habilidades de forma linear. No curso que fiz, a ideia de desenvolvimento se concebia diferente do que eu costumava considerar. O desenvolvimento se apresentava como uma espiral, um caracol. Isso porque as experiências que vivemos que nos geram aprendizado não acontecem apenas uma vez. Nós revisitamos essas situações ao longo da nossa vida diversas vezes, mesmo que de perspectivas diferentes. Com a criança, o princípio é o mesmo. Ela vai vivenciar o conflito por um brinquedo, uma queda, uma brincadeira, diversas vezes em seu processo de formação, e todas essas situações serão parte de seu desenvolvimento. Portanto, quando falo em desenvolvimento, tenho por trás essa ideia, de um movimento circular, que cresce em torno do já experienciado e se expande infinitamente.

Somada a essa concepção de desenvolvimento infantil, trago Fortuna (2018), que afirma que a brincadeira não é um degrau que leva a criança a alcançar o desenvolvimento. Para ela, o brincar não é o meio, é o processo em si, brincar é aprender:

Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas de conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendizagem, porque a ação é o que a define, e a ação é a unidade mínima tanto do desenvolvimento, quanto da aprendizagem. (FORTUNA, 2018 p. 58)

No entanto, ambos, Fortuna (2018) e Vigotski (2008) destacam que a criança não brinca com o objetivo de aprender. Fortuna esclarece que o brincar *é motivado intrinsecamente pela própria atividade, e não por suas presumidas funções adaptativas ou por suas consequências imediatas* (p. 48). Portanto, *para quem brinca, brinca-se por brincar, e não para aprender ou desenvolver-se*. Apesar desse não ser o objetivo da brincadeira para as crianças, é impossível que se fale em brincar sem abordar sua relação com a aprendizagem delas.

Pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções. (KISHIMOTO 1998, p. 151 apud ARAÚJO, 2016, p.178)

Posto isso, me dedico a seguir a exemplificar essa relação da brincadeira e o desenvolvimento infantil, setorizando o texto em alguns subtópicos que tratam da vivência do novo, da interação com o outro, da apropriação da linguagem e da expansão da imaginação no contexto do brincar.

#### 4.1.1 A brincadeira e a vivência do novo

Kishimoto (2010) afirma que através da brincadeira a criança vai experimentando *o que cada coisa faz e o que se pode fazer com cada coisa*. Bondioli (1998) retrata que nos primeiros meses de vida, o bebê tem seu corpo como primeiro brinquedo, pois brincando com suas mãos e seus pés, ele vai descobrindo seus membros, seus movimentos e novas sensações. Quando cresce mais um pouco, o bebê descobre os objetos e com eles brinca para entender sua funcionalidade, como quando joga um brinquedo no chão e observa como ele cai, ou ao apertar botões coloridos e descobrir como eles funcionam. Durante seu crescimento, a criança se utiliza do brincar para vivenciar diversas novas situações. Kishimoto (2010) aponta algumas situações onde a criança vivencia essas novas experiências de forma lúdica,

Brincando com objetos para produzir som, espelhos para ver a si mesma e aos outros, com carvão ou giz de cera para desenhar, com vela ou lanterna para fazer sombra ou luz, com água para produzir fontes, com a luz do sol e a sombra para fazer relógio de sol, com plantas para fazer tintas, com tintas e terra misturadas para criar cores, as crianças entram em contato com o mundo físico. Ampliam seu conhecimento quando utilizam elementos da natureza (flores, folhas, sementes) para colecionar e produzir outras coisas, quando observam o que se faz com água, areia, terra. Vão compreendendo como o tempo passa quando comemoram aniversários, organizam o tempo diário de atividades, observam as estações do ano e as previsões climáticas. Percebem o tempo passar quando vêem como era a sala antes e depois da reforma ou quando observam uma planta que nasceu, cresceu, deu flores e frutos. Brincar de recriar o antes e o depois no cotidiano é a oportunidade para compreender o significado do tempo. (KISHIMOTO, 2010, p. 12)

Fortuna (2018, p. 60), a partir de análises traçadas por Kishimoto, afirma que *a brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais e a integração do pensamento intuitivo*. A autora atribui isso ao fato de que, ao brincar, as crianças podem experimentar comportamentos, situações, objetos sem que haja uma pressão social a respeito do que seria o certo, por exemplo. Desta forma, a criança se desprende do medo do erro ou da punição e explora de forma mais profunda o entorno, ou seja, ela aprende brincando.

A Professora Marina, com quem vivenciei o cotidiano da escola, conta que sempre propicia a brincadeira ao apresentar um material novo.

Eles precisam explorar aquilo do jeito deles para você ir inserindo outros usos para aquilo, porque o uso primordial de tudo para eles é a brincadeira, o jogo. Se vamos utilizar o material dourado, por exemplo, primeiro deixamos que eles brinquem com ele, depois apresentamos ele como um recurso matemático, porque primeiro vivenciamos a lógica deles e a partir disso vamos entrelaçando com a nossa.

#### 4.1.2 A brincadeira e a interação com o outro

Fortuna (1998) relaciona a brincadeira com o estabelecimento de laços, de relação e de vínculo, tanto em relação ao indivíduo com ele mesmo e com o mundo, como exposto anteriormente, mas também em relação a outros indivíduos. Kishimoto (2010) afirma que ao brincar *as crianças têm oportunidade de ampliar contatos sociais*. Isso porque ao brincar em conjunto elas também estão aprendendo *a respeitar o espaço de brincar do outro, a guardar os brinquedos que não está usando, a emprestar o brinquedo e esperar sua vez de usá-lo, ela aprende a ter noções de responsabilidade e democracia* (KISHIMOTO, 2010, p. 10).

Nos primeiros dias que acompanhei a turma 11C nos encontros remotos, percebi que as crianças não possuíam vínculo entre si, nem com as professoras. Nos minutos iniciais da aula, em que se esperava pela entrada de todos na sala virtual, o clima de estranhamento transbordava. Ninguém se sentia à vontade para falar nada. Até que um dia, uma das crianças durante esses minutos começou a colocar vários planos de fundo diferentes, de espaço, de sala de aula, de praia, de coração, dentre outros. Em alguns instantes, várias crianças da turma e a professora Marina começaram o movimento de também modificarem seus planos de fundo e uma conversa entre elas e as professoras se estabeleceu. A brincadeira com o recurso digital dos planos de fundo foi uma forma dessa turma iniciar seu processo de tessitura de vínculos, em um ambiente onde a distância costuma deixar esse processo mais difícil.

O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. Para brincarem juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade. (BORBA, 2007, p. 41)

Enquanto brincam entre si, as crianças aprendem a se relacionarem com o diferente, com crianças que pensam diferente, agem diferente e possuem características distintas. Por exemplo, quando eu era professora assistente em uma escola de educação infantil,

costumávamos brincar muito de quebra cabeça. Durante a brincadeira, as crianças precisavam agir em grupo para que ele se completasse. Diversas vezes alguns conflitos apareciam pois uma das crianças queria dividir as peças por cor para facilitar o processo, enquanto outras preferiam deixá-las misturadas. Algumas também se incomodavam quando uma criança montava um pedaço sozinha e só depois o acoplava ao trabalho do grupo. Outros seguravam a mesma peça nas mãos por vários minutos até que conseguissem encontrar seu lugar.

Durante os conflitos nas brincadeiras a criança aprende a lidar com o social. Durante o momento livre, sem nossa mediação, muitas vezes não há a espera a vez do outro. Eles se atropelam, eles brigam muito nessa idade, eles discutem muito. Eu entendo que esses conflitos da brincadeira são uma matéria prima para eles irem criando o respeito com o outro, desenvolverem o ouvir e o escutar. (Professora Marina)

#### 4.1.3 A brincadeira e a linguagem

Bondioli (1998) revela que é através da brincadeira que a criança desenvolve a comunicação, *usando uma linguagem gestual e expressiva, constituída por sorrisos, pelo franzir das sobrancelhas, vocalizações, borbulhas* (BONDIOLI, 1998, p. 216). Ao interagir com o bebê, buscando sua atenção, o adulto utiliza gestos e mímica facial. O comportamento do adulto é influenciado pela ação e reação da criança que, a partir desta relação, busca exercer certo controle no comportamento do adulto, utilizando-o como seu primeiro brinquedo e estabelecendo uma forma de comunicação. Kishimoto (2010, p. 5) afirma que *toda criança aprende a falar primeiro por gestos, olhares e, depois, usa a palavra para se comunicar. Nas brincadeiras, a criança relaciona os nomes dos objetos e situações do seu cotidiano e, pela imitação, a linguagem se desenvolve.* Kishimoto (2004, p.32) defende que o emprego da linguagem no contexto interpessoal da brincadeira promove o desenvolvimento da criança pois *é uma ferramenta plurifuncional que transforma as ações da criança e a faz participar da vida intelectual e social que a cerca.*

O desenvolvimento da linguagem infantil se faz pelo jogo. Nos jogos verbais, os bebês combinam palavras, sons e gestos; nas *lalações*, que são os primórdios de uso de regras, chegam à compreensão da linguagem. São atos de significação que só se manifestam em uma cultura, em contatos interativos. No processo narrativo, característico da criança pequena, o brincar aparece com a nomeação de brinquedos (boneca, carrinho), de suas características (chora, corre), de construção de frases (sapato é da boneca, carrinho é do nenê) ou de expressão de seu ponto de vista (nenê não chora, carrinho feio). O brinquedo está presente no desenvolvimento da narrativa da criança. (KISHIMOTO, 2004, p. 33)

Além disso, Kishimoto (2004) defende que o brincar e o jogo contribuem para o letramento. Essa conexão é extremamente relevante para a pesquisa, pois a turma que acompanhei no CAP/ UFRJ estava no 1º ano do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização, portanto, muitas vezes observei brincadeiras guiadas pelas professoras com esse fim, como trago no capítulo 5. Kishimoto (2004) defende esta posição pois enquanto brinca, a criança carrega suas ações de intencionalidade, de envolvimento e criam um clima propício para o conhecimento do mundo. Ela traz alguns exemplos de brincadeiras que propiciam o letramento, como o brincar de fazer bilhetes e cartas, entrevistas, estantes de produtos de limpeza ou alimentícios com rótulos conhecidos pelas crianças nas áreas de faz de conta, registro de jogos e brincadeiras realizadas em coletivo, parlendas, trava-línguas, brincadeiras de formar palavras, entre outros. *As crianças que desenvolvem projetos de seu interesse gostam de identificá-los. É neste momento que se compreende que os códigos da escrita são atos de significação (letramento)* (KISHIMOTO, 2004, p. 36). Brincando, aprende-se pela experiência, pela vivência do cotidiano, em situações carregadas de significado para a criança.

No ensino presencial sempre começo o dia com a turma sentados no chão em uma roda de conversa, porque a discursividade é muito importante para alfabetização, já que a escrita é o registro do que a gente fala. Se uma criança está calada o tempo todo, ela provavelmente não vai escrever bem, porque a gente só escreve quando temos algo a dizer. Para se ter algo a dizer, precisamos construir conversas, narrativas, falar a partir do outro, escutar o outro. Então trabalhamos muito com a oralidade, que também conta com a escuta do outro, com alusões do universo infantil, mas que também são do ensino fundamental. Fazemos isso através do ouvir histórias, dos jogos, e das brincadeiras, até porque, para as crianças, até o que não é jogo e brincadeira, vira. (Professora Marina)

#### **4.1.4 A brincadeira e a imaginação**

Em brincadeiras em que as crianças criam narrativas, elas interpretam papéis e brincam ao encenar enredos. O parquinho se torna uma cidade, um grupo de crianças são os policiais e o outro, os ladrões, a casinha se transforma em cadeira, o cinto em algema, o bambolê em carro de fuga, o colega de outra turma a vítima de um crime e encenando este novo enredo a criança vai brincando.

A liberdade no brincar se configura no inverter a ordem, virar o mundo de ponta-cabeça, fazer o que parece impossível, transitar em diferentes tempos – passado, presente e futuro – Agora eu era o herói... Rodar até cair, ficar tonto de tanto correr, ser rei, caubói, ladrão, polícia, desafiar os limites da realidade cotidiana. A ideia de liberdade está associada, entretanto, não à ausência de regras, mas à criação de formas de expressão e de ação e à definição de novos planos de

significação que implicam novas formas de compreender o mundo e a si mesmo. (BORBA, 2007, p 40).

Neste processo imaginativo, a criança, contudo, não brinca de forma totalmente livre. Apesar de ser uma situação criativa, ela recorre a realidade que conhece para estabelecer regras para sua brincadeira. Então, na brincadeira de polícia e ladrão ela recorre às características que tem do policial, do ladrão, dos elementos que entram nesse contexto como a algema, o carro, por vezes a arma, o distintivo. Da mesma forma que quando brinca com a boneca, ela respeita o comportamento que concebe ser de uma mãe, ou quando brinca com um brinquedo ela determina uma função para ele e brinca de acordo com a tal.

Quando as crianças pequenas brincam de ser “outros” (pai, mãe, médico, monstro, fada, bruxa, ladrão, bêbado, polícia etc.), refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida. O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. (BORBA, 2007, p. 36)

Abro minha monografia com uma epígrafe onde trago essa transformação da materialidade que a brincadeira permite. Na imagem que acompanha a epígrafe, trouxe a mim, criança brincante, transformada em cientista. Nesse faz de conta, provavelmente experimentei o que já me era dado desse universo e com ele brinquei. E brincando fui construindo novas formas de ser cientista, atribuindo novos significados a essa personagem.

Na foto trago em minhas mãos o que era provavelmente uma placa de celular. Ela se transformou em um brinquedo, que é, por sua vez, uma das materializações da brincadeira. Os brinquedos são elementos que auxiliam a criança na fantasia, naquele caso, provavelmente, me ajudaram a realizar alguma experiência da cientista que eu interpretava. O brinquedo pode ser um elemento estruturado, como uma boneca que retrata um bebê que necessita de cuidados, ou um brinquedo não estruturado, que é um objeto qualquer que se transforma em outro a partir da imaginação, como um graveto que se torna uma espada. Neste segundo caso, ocorre o processo de abstração do concreto, da imaginação do qual Vigotski reforça a importância para o desenvolvimento da criança.

Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a idéia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas idéias e não pelo próprio objeto. É difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real,

nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade. (VIGOTSKI, 2008 p.30)

No entanto, o autor também afirma que mesmo nesses momentos de abstração do objeto e da realidade, ainda há regras a serem cumpridas. Vigotski (2008, p. 31) quer dizer com isso que, por exemplo, *qualquer cabo de vassoura pode assumir o papel de cavalo, mas um cartão postal não pode ser um cavalo para a criança:*

Assim, surge uma contradição extremamente interessante: a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real. (VIGOTSKI, 2008, p. 31)



19. Eu e meu irmão, Guilherme, brincando de cartas com o boneco Peri, 2006. (Arquivo Pessoal)



## 4.2 Leitura do mundo pelas crianças: brincadeiras do faz de conta e reflexos de cultura

O último ítem que apresento no tópico anterior me parece tão relevante que me dedico a realizar uma sessão especialmente para ele. Isso porque, nesse processo de imaginação da brincadeira a criança constrói uma versão da realidade que merece observações mais minuciosas. A estas brincadeiras em que a criança imagina uma narrativa própria, damos o nome de Faz de Conta.

Kishimoto (2017), ao falar da brincadeira do faz de conta, onde há representação de papéis também chamada de sociodramática, afirma que ela permite não apenas a entrada no imaginário, mas também a expressão de regras sociais implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. Como disse anteriormente, essas brincadeiras do imaginário trazem consigo experiências anteriores que as crianças adquirem em diversos contextos, e a partir dessas ideias do mundo social, a criança encontra o espaço para a criação.

Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade “fingida”. Vygotsky (1987) defende que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas. (BORBA, 2007, p. 36)

Diante disso, quando eu brincava de escolinha com minhas primas, existiam regras sociais em que cada uma de nós sabíamos o papel que deveríamos cumprir e o que era aceitável para esse personagem de acordo com a realidade que conhecíamos. Por isso que era inaceitável em nosso jogo que eu, a prima mais nova, exercesse o papel de professora, pois para nós existia uma regra implícita de que professores eram mais velhos que alunos. Esse momento do faz de conta é um momento onde é possível observar a percepção que as crianças têm da sociedade.

A ação da criança no faz de conta inclui várias dimensões: ela expressa o prazer de pegar uma panela de barro ou de alumínio, conforme a tradição familiar ou da comunidade, e organizar o espaço da cozinha utilizando seus conhecimentos prévios. Conversa com a boneca ou com os parceiros de brincadeiras com gestos ou palavras, movimenta-se na área da cozinha para dar de comer à boneca preferida e decide se vai dar a mamadeira ou a papinha para o “bebê”. Nessa brincadeira, integram-se os gestos, os movimentos, a linguagem falada, a forma de organização estética da casa, a autonomia para decidir o que fazer e a forma de brincar que aprendeu em casa ou na instituição infantil. (KISHIMOTO, 2010, p.13)

Podemos, portanto, sustentar a ideia de que essas brincadeiras são uma forma das crianças compreenderem a cultura, os papéis sociais e as problemáticas da sociedade em que vivem, através da vivência própria de certas situações. *A possibilidade de imaginar, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos!* (BORBA, 2007, p. 39).

Kishimoto (2010) também afirma que essas brincadeiras são muito importantes também para a construção identitária destes indivíduos. Isso porque, no faz de conta, a criança dialoga com elementos culturais e com seu grupo social, e reconhece neles características próprias. Por exemplo, *pentear o cabelo diante do espelho no salão de beleza leva a criança a conhecer a cor de sua pele, o tipo de cabelo e a apreciar a estética de seu grupo cultural* (p.10). Ao brincar de corrida do saci<sup>10</sup>, por exemplo, as crianças também se apropriam da cultura local e se identificam como parte desta comunidade.

Não podemos, contudo, limitar essas experiências a mera reprodução da realidade. No faz de conta, a criança encontra um espaço para transformar o real, de acordo com o que lhe satisfará mais. Alguns imaginam que são reis e rainhas, que possuem muito dinheiro e podem ter tudo que imaginarem. Outros, que possuem poderes mágicos e podem solucionar seus problemas. Não raro imaginam uma família idealizada, uma profissão que almejam ou uma mudança que gostariam que acontecesse no mundo. Borba (2007 p.36) afirma que a imaginação *é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo.*

Borba (2007) afirma que a brincadeira é um fenômeno de cultura, e representa, desta forma, *um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas.* Ao mesmo tempo que é também um dos pilares das culturas infantis, onde as crianças estabelecem as relações entre si e com os outros. Sendo assim, para ela essas duas perspectivas *configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo.* (BORBA, 2007, p.39).

A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência

---

<sup>10</sup> Corrida onde as crianças pulam com um pé só

social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura. (BORBA, 2007, p. 33/34)

Quando eu era professora assistente em uma escola, havia uma criança que recorrentemente passava o dia fingindo que era um bebê, pedia para ser carregada, pedia por atenção e afago. Em reunião com a família percebemos que ela recorria a esse faz de conta para lidar com o fato de que havia se tornado irmã mais velha e que agora havia um bebê na casa que recebia um tipo de atenção diferente. Neste faz de conta, portanto, apesar de marcado por características do real, a criança fantasia, imagina e vive uma realidade paralela.

De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Ultrapassando essa idéia, o autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. (BORBA, 2007, p. 35)

Na brincadeira de faz de conta, Bondioli (1998) afirma que a criança tem a possibilidade *de ultrapassar o já dado*, ela interpreta um adulto, um médico, um bombeiro, encena habilidades que muitas vezes ainda não alcançou, e nesse movimento constrói novos conhecimentos. Vigotski (2008) aponta que na brincadeira, a criança se coloca acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano, ela pode interpretar um adulto, um animal, uma fada, uma bruxa...

Para ser monstro, Pedro não pode se comportar como Pedro, e terá de andar, expressar-se, falar e agir como monstro. No entanto, Pedro não deixa de ser Pedro, apenas finge para convencer os parceiros de que é um monstro “de men-tirinha”. Parece que estamos diante de atores de teatro, compromissados com a verdade daquelas ações representadas! Quantos conhecimentos estão envolvidos nessas ações! [...] Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal. (BORBA, 2007, p. 38)

Kishimoto (2017) justifica a importância do faz de conta na aquisição do símbolo. A autora afirma que a criança desenvolve a função simbólica ao alterar o significado das

situações e dos objetos, e é assim que ela alcança o elemento que garante a racionalidade plena ao ser humano: a capacidade de criar símbolos. Em diálogo com a teoria piagetiana, Bondioli (1998) também discorre a respeito do que a criança aprende nas brincadeiras sociodramáticas:

O jogo simbólico mostra o início da função representativa que permite evocar e antecipar a realidade. Ela torna possível imaginar sequências de ações e avaliar sua concatenação e seus efeitos, antes de executá-las de fato. A criança pode então pensar no objeto mesmo quando este não está presente fisicamente e pode evocá-lo através de um símbolo, que por analogia remete ao objeto representado. A interiorização de esquemas de ação adquiridos e sua representação mental revelam-se também na "imitação diferenciada", ou seja, na capacidade de reproduzir um modelo não imediatamente presente. (BONDIOLI, 1998, p. 220)

Em uma sociedade marcada pela desigualdade, onde as questões de raça, classe, gênero, dentre outras são latentes, as crianças vão dialogar com estes fatores sociais. Como trouxe anteriormente, os reflexos da cultura se inscrevem no brincar das crianças, assim como as relações de poder também irão.



20. Meninos brincando com representações de armas (Arquivo Pessoal)

Quando eu era criança gostava de interpretar personagens de desenhos com minhas amigas, onde criávamos um enredo a partir do que conhecíamos do desenho e brincávamos.

No meu grupo de amigas, apenas uma era negra. Por isso, ela era obrigada por nós a sempre interpretar personagens que tivessem sua cor. Isso eram expressões do racismo que nos faziam acreditar que às pessoas negras cabiam apenas certos papéis sociais específicos, ou seja, era um reflexo das relações de poder que se inscrevem na sociedade dentro do jogo infantil. Na história que contei na introdução, em que na brincadeira de casinha com minhas primas o pai era alcoólatra e batia na esposa e nos filhos, observa-se o reflexo de uma cultura sexista, onde a violência doméstica é, infelizmente, a realidade de muitas mulheres do país.

Em meu primeiro estágio supervisionado, em um Espaço de Desenvolvimento Infantil, pude observar um grupo de crianças brincando com um brinquedo de montar, transformando-o em arma. Esta brincadeira era bastante comum entre as crianças. No entanto, o que me chamou a atenção foi a narrativa que eles criaram para ela: de que eram traficantes. Eles recebiam a droga, escondiam, distribuíaam e a protegiam com seus fuzis construídos a partir das peças do brinquedo. Aquelas crianças de 4 e 5 anos estavam, através do faz de conta, fazendo sua leitura de mundo, se apropriando de uma narrativa social para compreender a realidade que muitos deles vivenciavam em suas comunidades, trazendo uma série de questões sociais que lhes envolviam. O faz de conta é, portanto, a habilidade de imaginação, abstração e interação com a realidade se manifestando de forma latente nas crianças. Com certeza você também já brincou de faz de conta e imaginou que poderia ser qualquer coisa que quisesse...

Minha infância foi um pouco conturbada então eu tive diferentes momentos. Quando eu ainda morava no Rio, eu brincava muito com minha irmã dois anos mais nova que eu. Brincávamos muito sozinhas. Na minha época não tinha muito isso de supervisão do adulto, sabe, lembro de muitos momentos só eu e minha irmã. A gente, eu não sei se era o contexto de morar em apartamento, brincava muito de fazer videoclipe, de imitar novela brincávamos de boneca, muito faz de conta. Na escola, a gente brincava muito de pique. Eu fiquei no Rio até os 7 anos, depois disso a gente foi morar em uma chácara em São Paulo. Lá a gente brincava muito no meio do mato, a gente dizia que era brincar de aventura. Eu tinha meus primos lá, brincávamos muito de invadir a casa dos outros, tinha muito terreno abandonado com capins gigantes, a gente brincava assim, muito de faz de conta. (...) Desde que eu saí do Rio, que foi quando meus pais tiveram problemas financeiros, saiu o elemento do brinquedo, e aí foi mais brincar mesmo de faz de conta, de pique e de elástico, que eu brinquei muito, até uns 14 anos. (Professora Marina)

### **4.3 Brincadeiras como um recurso pedagógico**

Anteriormente, me dediquei a explicitar a importância do brincar para as crianças, sua relação com o desenvolvimento infantil, além de uma série de outras particularidades. Me dedico agora a dialogar com as brincadeiras pedagógicas. Reforço que ao brincar, as crianças

não visam alcançar certo resultado. Kishimoto (2017, p.25) afirma que quando a criança brinca, ela *não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física*. A criança não brinca para aprender. Mas ao brincar ela desenvolve uma série de habilidades que contribuem para o desenvolvimento infantil, mas o ato, por si só, acontece por ele mesmo, sem finalidades terceiras.

Nós, como educadoras, no entanto, entendemos a importância do lúdico, dos jogos e de brincadeiras direcionadas como proposta pedagógica nas salas de aula. Trago a seguir algumas contribuições a respeito do lúdico com fim pedagógico no Ensino Fundamental, discussão que servirá de base para as experiências que trago no capítulo 5.

Apesar de seu protagonismo na Educação Infantil, o brincar tem seu espaço também no Ensino Fundamental. Vigotski (2008, p. 36) esclarece que o brincar possui características diferenciadas de acordo com o momento que a criança vive. O autor afirma que *a brincadeira da criança de até 3 anos de idade tem um caráter de brincadeira séria. [...] A brincadeira séria da criança na primeira infância consiste em que ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real*. Já na criança em idade escolar, como a desta pesquisa em um contexto de 1º ano do Ensino Fundamental, o autor afirma que *na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos*. (VIGOTSKI, 2008, p. 36). De fato, com exceção do momento do intervalo, as brincadeiras escolares no Ensino Fundamental costumam aparecer em propostas direcionadas pelas professoras.

Ao longo dos capítulos e tópicos anteriores dialoguei com algumas das contribuições de Kramer (2007) e Borba (2007) , postas no documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2007). É interessante pontuar a presença do direito de brincar neste documento, onde a brincadeira aparece como elemento indispensável neste processo de revisão da proposta pedagógica da etapa escolar do Ensino Fundamental. Kramer, que abre os textos do documento, pontua:

Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (KRAMER, 2007, p. 20)



Entretanto, Borba (2007) nos alerta que, apesar de a utilização da ludicidade como proposta pedagógica ser de suma importância, não podemos restringir o brincar dessas crianças somente a estes momentos de jogo didático. Afinal, o jogo pedagógico assume *muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos*, sendo assim, não possui o caráter de uma atividade *livre, espontânea, sem hora marcada, ou resultados prévios e determinados*, características que tornam a brincadeira tão potente para o desenvolvimento infantil. (BORBA, 2007, p. 43). Sendo assim, é preciso atenção:

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício. No processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo. (BORBA, 2007, p. 43)

Fortuna (2019), argumenta que a intencionalidade pedagógica não significa necessariamente subverter a matriz da brincadeira. E evoca Charlot (2005), ao afirmar que nem sempre ao propor um jogo, o professor o subordina rigidamente aos seus propósitos pedagógicos, afinal *aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido intelectual e escolar do termo; é também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo*. (CHARLOT, 2005, p. 57 *apud* FORTUNA, 2019, p. 7). Sendo assim, é possível que nos utilizemos do lúdico, do jogo e do brincar como ferramenta pedagógica sem que percamos completamente a essência da brincadeira.

Fortuna (2019) aponta ainda, que não apenas os educandos, mas também os professores que *brincam de brincar* são beneficiados neste contexto, e afirma:

Nelas [as salas de aula], é “como se” eles [os professores] brincassem: parecem separados no tempo e no espaço da realidade ordinária, como se estivessem em transe; mostram-se capazes de brincar com os pensamentos, com as ideias e com a própria realidade, através do humor; embora planejem cuidadosamente suas aulas, deixam-se levar pelo improviso e pelo imprevisto, sobretudo ao instaurar um diálogo com os alunos, seja de fato, seja em pensamento; renunciam à centralização, à onisciência e ao controle abrindo espaço para o surgimento do que ainda não existe e do que não se sabe; o que inquieta e mobiliza estes professores para o ensino é o seu próprio desejo de aprender e de fazer saber. (FORTUNA, 2019, p.6)



Abro, enfim, portas para iniciar o último capítulo desta pesquisa, visando conversar com os tópicos anteriores através de experiências que vivi na sala virtual da turma 11C do Colégio de Aplicação da UFRJ, na qual crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização, brincam em um meio totalmente diferenciado, em um ensino remoto emergencial do contexto pandêmico mundial. Essas crianças brincam entre si, sozinhas, com suas famílias e com suas professoras. Elas brincam em casa, e por isso: *BrinCasa na Escola: Brincadeiras em Tempos Virtuais*.

## 5. BRINCASA NA ESCOLA: BRINCADEIRAS EM TEMPOS VIRTUAIS

*Depois do coronavírus, será que a gente pode se encontrar e brincar juntos?* Essa foi uma das frases ditas por uma das crianças em encontro síncrono que mais me tocou. Me lembro de ouvi-la e na hora ser tomada por uma emoção tão grande que mal pude segurar as lágrimas. O ensino remoto é frio, distante, impessoal. Não posso dizer que o corpo docente do CAP UFRJ, assim como do Brasil no geral, não vem se esforçando para tornar este ambiente mais carismático, alegre e receptivo. Mas estaria mentindo para mim mesma se não assumisse esse sentimento. A distância dói. E se dói para mim, que consigo entender mais profundamente o contexto e a importância por trás das restrições, que possuo mais maturidade para lidar com os sentimentos e que já passei por demasiados processos de socialização, imagino como não dói para essas crianças que tinham a escola como um *espaçotempo* de referência, que possuem mais restrições em suas relações e que estavam ainda iniciando seu processo de socialização. As crianças querem brincar, e mais que isso, querem brincar juntas. Marina relata a questão da brincadeira nos tempos virtuais:

A gente tenta trazer elementos da brincadeira, do lúdico, até no microfone e nos ícones para esse espaço. A gente brincou de ficar perto da câmera, longe da câmera, foram coisas que a gente propôs pra eles terem alguma ludicidade nesse espaço, trabalhando mais pela imaginação, menos pelo corpo, embora na Educação Física, que você não chegou a acompanhar, eles façam atividades com o corpo. Mas é um dia só na semana, fica muito restrito. A gente tenta trazer jogos, a massinha, que é algo que a gente nem usa muito no 1º ano, mas achamos importante recuperar. O que eu noto das crianças é que elas estão com apelo muito forte nas telas, a brincadeira rola muito pela tela, a televisão, o jogo... Eu noto que algumas crianças têm uma limitação até de repertório de experiências, e quando vão contar algo que aconteceu com eles, alguns que moram com grupo de risco e não saem muito, falam muito de televisão, sobre o que assistiu, o que jogou.

Conversei, também, com minha irmã que está no 3º ano do Ensino Fundamental para entender a perspectiva das crianças desta temática. Perguntei a ela se ela acha que a brincadeira nesses tempos de isolamento social tiveram que se transformar, assim como aconteceu com diversas áreas das nossas vidas.

Algumas coisas a gente não brinca mais, outras a gente muda, e tem coisas que ficam a mesma coisa. Se você brincar de ‘pique esconde’, ficando longe da pessoa pra esconder, tudo bem. Na verdade, o ‘esconde esconde’ que não precisa tocar na pessoa, só se esconder. Se achou, pronto, agora conta e deixa eu me esconder. Mas o ‘pique pega’, não, porque tem que tocar na pessoa e isso pode transmitir o vírus para a gente. (Luísa, 8 anos)

Perguntei também como ela brinca enquanto está em casa, sem poder se encontrar com amigos.

Tem vários jeitos de brincar. Eu tenho minha filha de 4 patas que se chama Flor. Eu me escondo dela, às vezes eu brinco de pique pega e às vezes jogo o brinquedo pra ela pegar e corro pro outro lado. Também tem como brincar na internet. A gente pode ligar de vídeo e de voz, e tem alguns jogos que dá pra brincar com amigo. O ‘Roblox’ é +12 mas tem alguns jogos que são de criança, podiam ser livres até, tem coisas de criança e aí eu jogo. Esse, eu brinco com vários amigos ao mesmo tempo. Tem também o ‘PKXD’, que eu jogo muito com minha melhor amiga Fernanda. Ah, e tem o ‘Among Us’ que eu brinco com meu irmão e com pessoas que eu nem conheço. Essas são coisas muito divertidas. Também tem ‘stop’ e ‘imagem ação’ que dá pra brincar na internet também.

A respeito da saudade dos tempos pré pandêmicos, onde ela podia estar com os amigos ela relatou: *Sinto falta de abraçar, sabe, de ficar junto com os amigos. Ficar em casa é muito ruim, mas eu sei que a gente não pode sair porque várias pessoas estão morrendo.*

No período que antecedeu as aulas regulares no CAp/ UFRJ, a escola buscou manter os vínculos com propostas lúdicas em um site criado especialmente para esse momento, o *CAp na Quarentena*, como havia relatado anteriormente. Uma das propostas do site era que eles dividissem um pouco da forma com que estavam brincando em suas casas, através de um tópico que chamaram de “Jogos e Brincadeiras”, onde as crianças poderiam incluir imagens e vídeos à página. As postagens permitiam, também, comentários e curtidas, o que garantiu a interação das crianças com as produções de seus colegas. Nesse tópico, além das propostas para as crianças contarem, assim como o relato da minha irmã, sobre os jogos, brincadeiras e brinquedos que vinham os divertindo durante o período de isolamento, foram também convidados a construir seus próprios brinquedos, jogos e instrumentos.

Instrumentos musicais únicos e autorais com nomes criativos, jogos como basquete na caixa, acerte as bolinhas, passe a bola de gude para outra garrafa, máquinas de *paper squishy*, jogos da memória, jogos de tabuleiro, tiro ao alvo, animais construídos das formas mais diversas, desenhos lindos da personagem Pilar, dentre outras produções marcaram muito essa minha visita à página. Foi interessante, também, poder ver a interação das crianças com as produções dos amigos, que costumavam receber comentários com muita empolgação, elogios, troca de ideias e desejos de brincarem juntos quando a situação estivesse melhor.

A turma que acompanhei durante esse mergulho na realidade da escola remota teve uma experiência diferente das que participaram dessa fase onde as propostas da escola vinham na tentativa da manutenção dos vínculos. A turma 11C iniciou sua trajetória no CAp/ UFRJ quando o ensino remoto já era de caráter obrigatório e buscava, de fato, substituir as atividades pedagógicas do ensino regular. As professoras tiveram, portanto, o desafio de

tornar o ambiente virtual um espaço para além dos vínculos, criando também possibilidades de construção de conhecimento dos conteúdos programados.

A preocupação para que esse ambiente virtual pudesse ser acolhedor apareceu desde o princípio no corpo docente. Nas reuniões de planejamento elas relataram a importância de recorrerem ao lúdico, à brincadeira e aos jogos nesta nova modalidade. Marina, em uma das reuniões, pontuou que seria um desafio pensar em brincadeiras nesse contexto, onde as crianças estão em casa. Sugeriu, brincando, que deveriam pensar em um projeto chamado BrinCasa<sup>11</sup>. Adorei o nome e ele me inspirou a desenvolver essa pesquisa. Dedico, assim, estas páginas finais a relatar algumas das vezes em que o brincar marcou presença na sala de aula virtual da 11C.

Logo na primeira semana de encontros, o planejamento das professoras se voltou para a apropriação do ambiente virtual. Para isso, buscaram desenvolver uma proposta onde essa descoberta fosse feita através do lúdico, ou seja, brincando. As crianças aprenderam a explorar a câmera através de uma brincadeira onde elas precisavam se aproximar e se afastar dela, tentar se esconder para que não fossem vistas, e até mesmo apertar o botão para fechá-la quando eram escolhidas. Para os outros botões como microfone, chat, “mãozinha” essa estratégia do jogo também foi utilizada. Marina explica:

Eles precisam explorar aquilo do jeito deles, para você ir inserindo outros usos para aquilo, porque o uso primordial de tudo para eles é a brincadeira, o jogo, e a gente toda vez que vai apresentar um material novo, por exemplo o microfone, quando apresentamos teve o momento do brincar, porque a gente precisa entrar na lógica deles e, então, ir entrelaçando com a nossa.

Anteriormente, trouxe algumas contribuições de Kishimoto (2004) a respeito da relação entre o letramento e a brincadeira. Percebi durante esse período que a brincadeira, o jogo e o brinquedo foram recursos bastante utilizados em propostas que propiciam o contato com a linguagem escrita. Nas primeiras semanas de aula, a professora Marina propôs que as crianças pegassem brinquedos do mesmo tipo na quantidade de suas letras. Então, por exemplo, eu que me chamo Fabiana e tenho um nome de 7 letras, teria que procurar 7 brinquedos do mesmo tipo e apresentar, como por exemplo, 7 animais em miniatura. Essa foi a primeira vez que me senti, de fato, conhecendo um pouco da personalidade de cada criança, já que, a partir do brinquedo que escolheram, elas trouxeram um pouco de seu universo particular. Além disso, a proposta oportunizou uma situação onde as crianças puderam refletir

---

<sup>11</sup> Trecho que deu nome ao capítulo, além do título da pesquisa.

acerca das letras de seu nome, contá-las e materializaram essa quantidade nos seus próprios brinquedos. Trago a seguir imagens dos brinquedos e objetos que cada uma separou.



21. Atividade: Quantas Letras Tem Meu Nome? (Arquivo Pessoal)

As parlendas, trava línguas e jogo com palavras, marcaram minha infância. As rimas de *Corre Cutia* e de *Rei Capitão* e o desafiador trava línguas dos *três tigres tristes* permaneceram intactos em minha memória. Estes recursos lúdicos foram também utilizados ao longo do semestre pelas professoras da 11C e, como relatado pelas mesmas, serão ainda mais explorados na segunda metade do ano. Com a parlenda *um, dois, feijão com arroz*, que foi apresentada com um livro, as crianças puderam associar as palavras cantadas com a linguagem escrita de forma divertida, além de ampliar o vocabulário e desenvolver consciência fonológica. Eles puderam, também, se apropriar das quantidades, como no exemplo acima dos brinquedos. Em seus cadernos, após a brincadeira com a parlenda, eles escolheram trechos para representar quantitativamente:



22. Atividade: Parolenda “um, dois, feijão com arroz” (Arquivo Pessoal)

Praticamente em todas as salas de aula, da Educação Infantil ao Ensino Superior, existe algum tipo de chamada para contabilizar a presença das crianças nos encontros. Na turma 11C essa era uma atividade diária dos encontros síncronos. No entanto, as chamadas costumavam vir acompanhadas de alguma brincadeira. Diversas vezes as professoras utilizavam uma roleta virtual que sorteava os nomes das crianças, por exemplo. A roleta colorida girava e, quando sorteada, a criança seguia alguma proposta. Na primeira chamada divertida, fizemos uma chamada muda. Em vez de responder “presente” as crianças exploraram o recurso do *chat* da sala de vídeo chamada. Em outra situação, falaram o número correspondente a sua posição na lista de estudantes. Quando estávamos pesquisando sobre animais e suas características que parecem com as nossas, eles responderam à chamada dizendo alguma característica sua que identificava em algum animal. Trago a seguir o relato do meu diário de bordo de uma dessas propostas, onde no primeiro dia após o recesso eles responderam a chamada contando do que brincaram neste período.

PROF MARINA: Agora vocês vão contar o que brincaram nas férias, eu vou girar a roleta e vamos ouvir o amigo que sair...

CRIANÇA 1: Eu fui na praia e brinquei muito de areia com meu primo, a gente brincou de fazer castelos!

CRIANÇA 2: Nas minhas férias eu fui pro zoológico ver elefante, papagaio, avestruz, hipopótamo, leão e urso polar...E eu fui no parquinho também.

CRIANÇA 3: Eu tava num apartamento que tinha um parquinho pra gente brincar, aí eu e minha mãe a gente decidiu ir no cinema e eu assisti aquele filme do Luca, aí quando acabou eu e minha mãe fomos num parquinho e fui na loja de brinquedo e comprei um brinquedo. Depois a gente foi lanchar no McDonalds e no final eu fui pra casa do meu pai e a gente viajou e eu andei na moto. E fim da história.



CRIANÇA 4: Eu fui no circo, depois eu fui na casa do meu pai e ele comprou um videogame pra mim de futebol.

CRIANÇA 5: Eu não brinquei, mas visitei a tia de um amigo meu que mora bem longe daqui. A gente viajou e tinha sauna lá! Sauna! Ah, e tinha uma piscina enorme!

CRIANÇA 6: Eu fiz bolha de sabão grande! E eu fui no parque do shopping, o dos jogos.

CRIANÇA 7: Eu fui no parquinho, fui visitar minha avó, fui no apartamento dela, no parquinho e fiz a brincadeira da toca do coelho. É assim: tem os coelhos e uma raposa, aí a raposa vai tentar pegar os coelhos e os coelhos fogem da raposa pra chegar na toca do coelho.

CRIANÇA 8: Eu fiz uma amizade com uma amiga minha, fui numa festa, fiz o bolo, comi, peguei uma paçoca e brinquei de boneca, de escola, de casa, e também teve o parabéns que eu comi bolo e depois dormi. De manhã eu fui no salão arrumar meu cabelo.

CRIANÇA 9: Eu fui na praia com minha prima e eu fui no mar geladão, eu brinquei de tubarão: ele fica no mar e os peixinhos são os humanos. Não era tubarão de verdade, era eu.

CRIANÇA 10: Eu brinquei de pique pega, fiz uma loja de sorvete e brinquei com meu irmão.

CRIANÇA 11: Eu to no prédio que eu moro agora, aí bem perto da piscina tem uma brinquedoteca e eu brinquei com meu amigo de senhor batata, panelinha, de comidinha, de ferramenta... a gente foi na piscina juntos e depois no outro dia eu almocei com toda a minha família, e eu e meu pai chamamos a família inteira porque era aniversário da minha avó.

CRIANÇA 12: Eu brinquei de futebol e pique vampiro...é tipo assim, tem 4 pessoas, aí um vai ser o vampiro, aí quando ele falar quatro, essas pessoas tem que dar 4 passos, aí quando elas chegarem perto do vampiro ele fala 00h e aí ele tem que pegar os humanos.

PROF MARINA: Gente, estou maravilhada com as férias de vocês! Já anotei aqui um monte de ideias pra eu poder brincar nas minhas próximas férias...

(Diário de Bordo, 03/08/2021)

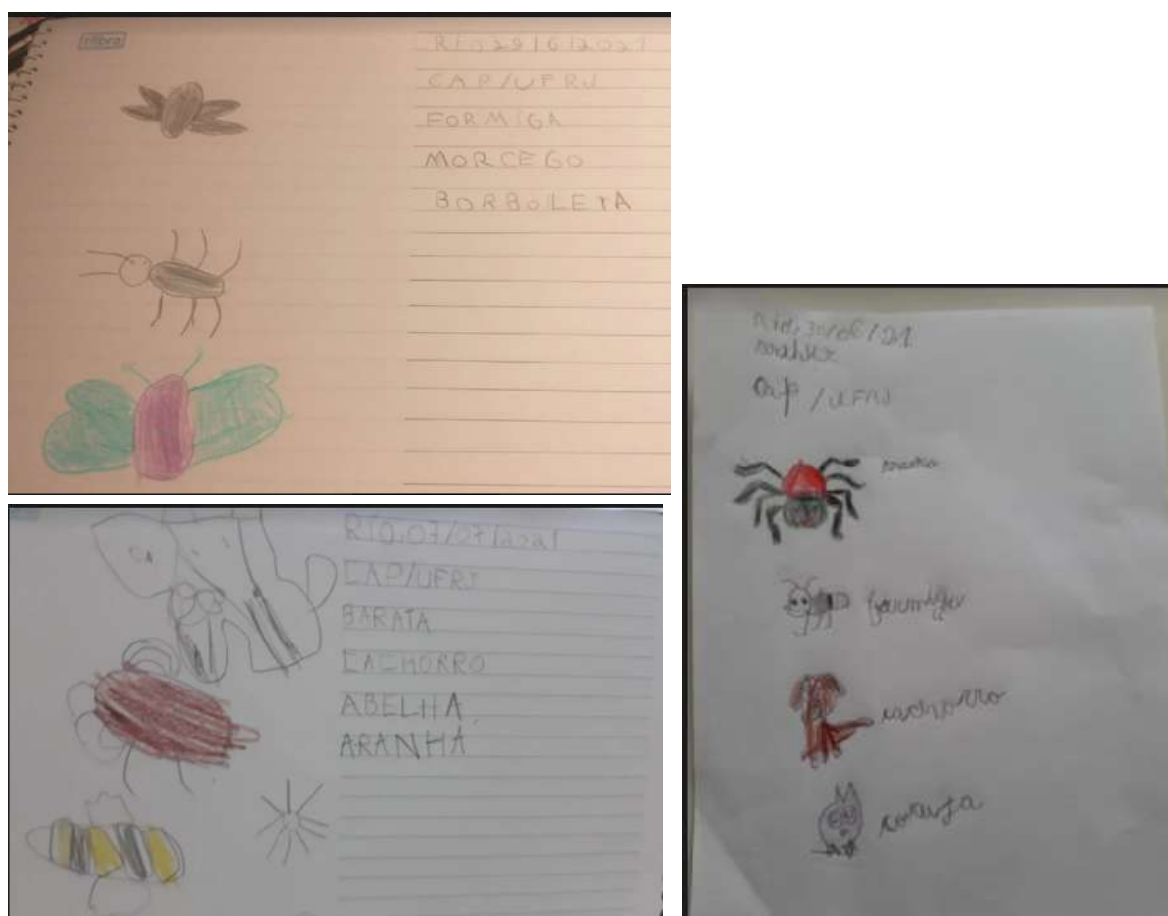
Brincar no ambiente virtual tem sido um desafio. O livre brincar acabou perdendo, infelizmente, seu espaço na escola virtual. Contudo, o espaço do lúdico, do jogo e das brincadeiras pedagógicas foi preservado durante os encontros síncronos. As professoras buscam, contudo, incentivar a brincadeira nos momentos de atividade assíncrona. Visto que as crianças estão tão restritas ao ambiente domiciliar, a proposta das professoras tem sido utilizar a casa como *espaçotempo* de ludicidade.



23. Instruções para a atividade Bichos em Casa (Arquivo Pessoal)



Uma atividade assíncrona proposta neste sentido, foi a busca por animais que viviam em suas casas. As crianças relataram ter visto gatos, cachorros, pássaros, formigas, baratas, lagartixas, dentre outros animais. O convite era que as crianças usassem esse momento como uma brincadeira, numa missão investigativa, explorando o ambiente de suas casas com um olhar diferenciado. Marina conta: *é isso que a gente tem de matéria prima agora agora né, a casa deles, esse espaço e a personalidade deles, e aí a gente tenta trabalhar o lúdico, a brincadeira, a partir desses elementos que a gente tem disponível.*



23. Atividade: Bichos em Casa (Arquivo Pessoal)

O bingo é uma brincadeira pedagógica muito explorada nas salas de aula. Você provavelmente já brincou de bingo de números, letras, animais, entre outros na escola. Eu já vivenciei uma série de episódios tanto como estudante, quanto no lugar de educadora. Na escola em que trabalhei como professora assistente, o bingo foi explorado em diferentes propostas: com os nomes das crianças, com números, com palavras que estavam sendo trabalhadas e com animais. Durante meu percurso com a 11C o bingo também foi uma

brincadeira que apareceu. Dividimos uma folha sulfite em 4, realizando duas dobras. Em cada quadrado escrevemos um número e assim aconteceu o jogo. As crianças se divertiram muito, afinal, quem não gosta de gritar “Bingo!” quando vê sua cartela toda completa, não é mesmo?

Durante o mergulho no cotidiano do ensino remoto observei novos elementos. O *chat* das chamadas de vídeo se tornaram um ambiente de transgressão das crianças. A sala virtual dificulta a conversa paralela, a brincadeira enquanto a professora propõe uma atividade. O *chat*, nos temos remotos, surgiu como uma tática das crianças para manterem vivas essas transgressões. Apesar de grande parte da turma ainda não dominar a escrita convencional, o espaço do chat nas chamadas de vídeo sempre era explorado por elas, seja com palavras simples, seja com emojis:

CRIANÇA 1: 15:09  
oi gente eu sou o \*\*\*\*\*!! e um prazer conhecer vcs

CRIANÇA 2 15:09

3+3=

CRIANÇA 3 15:09

6

CRIANÇA 2 15:09

sim

CRIANÇA 4 15:12

6+9=

CRIANÇA 2 15:12

15

10+6=

CRIANÇA 1 15:14

17

ou e 16

CRIANÇA 2 15:14

16

1+1=

CRIANÇA 1 15:15

a minha brincadeira se chama caçadores de zumbis

CRIANÇA 5 15:16

😎😎😎😎😎😎

CRIANÇA 2 15:16

TCHAU

CRIANÇA 1 15:17



CRIANÇA 2 15:17

oooooooooooo

(Chat da chamada de vídeo, 07/07/2021)

Muitas vezes as crianças brincavam durante os encontros síncronos. Não raro víamos algumas delas com brinquedos em suas mãos, animais domésticos, ou até mesmo brincando com os mais variados objetos. A criança 1, do diálogo de chat acima, neste encontro desenhava bonequinhos em um papel, recortava e o mostrava na câmera. Ela escreveu no chat que o nome desta brincadeira era *caçadores de zumbi*. Logo em seguida, a professora Marina

deu espaço para que ela nos contasse como que era essa brincadeira, e ela nos mostrou o que havia produzido:



25. Captura de tela 07/07/2021 (Arquivo Pessoal)

Além dessas, algumas outras brincadeiras como propostas pedagógicas apareceram ao longo dos capítulos desta pesquisa. Estas foram algumas expressões das *táticas* que a turma 11C utilizou para manter o lúdico, o brincar e a interação vivos em meio ao ambiente virtual. É claro que a brincadeira não consegue encontrar espaço para manifestar-se em toda sua integralidade no ensino remoto. Apesar da importante relação entre brincar e as propostas pedagógicas, Kishimoto (2004, p. 34) destaca que *o brincar é uma ação episódica, cujo rumo depende do sujeito que brinca, e não pode ficar atrelado a objetivos externos*. Por isso, Marina demonstra preocupação com a não contemplação do livre brincar na escola digital:

A brincadeira tem muito a ver com eles estarem juntos, estarem em um momento livre, por exemplo, na aula a gente sempre no presencial fazia brincadeiras, jogos, mas como é algo direcionado, acaba tirando um pouco o sentido das brincadeiras. É no recreio que eles experimentam muito a brincadeira, porque por mais que a gente proponha o jogo, um bingo, isso tem um direcionamento, e é muito importante para eles experimentarem aquela brincadeira que vem do ócio, quando eles estão sem brinquedos nenhum. No CAp não tem aqueles brinquedos de madeira, eles têm a eles mesmos, eles vivem muito a brincadeira nesse recreio, e como não tem brinquedo, não tem ping pong, não tem bola e etc, eles vivem muito a brincadeira, eles brincam muito de pique, de faz de conta, de polícia e ladrão, eles vão adaptando essas brincadeiras também por outras, como pique zumbi, pique lama, etc.

Apesar de estarem buscando encontrar o espaço de uma brincadeira mais livre, exploratória e coletiva durante as atividades assíncronas em parceria com os responsáveis, Marina alerta:

O alcance disso também depende muito de como as famílias vão receber as propostas. Na atividade assíncrona sobre os animais, por exemplo, a gente pediu para pegarem lanterna, olhar para cima, olhar para chão na hora de procurar os animais, pensando que isso é uma brincadeira também, e o que a gente tenta no

assíncrono é nunca trazer mais tela. E mesmo que seja uma atividade no caderno, ou um desenho, sempre propomos dinâmicas.

Portanto, após esses relatos de variadas formas de brincar digitalmente nestes tempos excepcionais, posso afirmar que o *como se brinca* acabou me envolvendo mais do que o *do que se brinca* propriamente dito. Constantemente brincamos que hoje em dia definimos um novo “A.C.” E “D.C”, que seria “antes da covid” e “depois da covid”. A vida que conhecíamos se transformou e, desta forma, o brincar teve que se transformar também. Reuni neste capítulo um pouco de como as brincadeiras na escola “D.C.” vem sendo costuradas. A seguir, trago minhas considerações finais a respeito do tema e busco responder algumas reflexões que me propus ao iniciar esta pesquisa.

## 6. CONCLUSÃO

Diante de tudo isso, espero que “distração”, “zombaria”, “piada” e “coisa fácil de se fazer” não sejam mais a você sinônimos aceitáveis a brincadeira, assim como não são para mim. Brincar é coisa séria. Não o afirmo, no entanto, por achar que brincar não gera divertimento, mas sim por entender a importância desta atividade fundamental na vida das crianças e por acreditar que brincar deveria ser um direito de todas elas. A partir da brincadeira as crianças fazem sua leitura do mundo, compreendem a realidade em que se encontram, se apropriam das temáticas que lhes tocam, socializam entre pares, se apropriam e criam cultura. O brincar é o *espaçotempo* da aprendizagem, e é essencial ao desenvolvimento infantil. É muito mais do que uma distração.

Posto isso, ainda que a vida que conhecíamos antes da chegada do coronavírus tenha se transformado quase que por completo e, assim como toda a sociedade, as escolas também tenham buscado encontrar uma nova forma de funcionamento em meio a tantas mudanças políticas, sociais e sanitárias que a pandemia da covid-19 causou, o brincar permanece sendo essencial ao dia a dia das crianças e precisa ser resguardado. Me dediquei nesta pesquisa a dividir um pouco das transformações que vivemos no cotidiano escolar durante a pandemia do coronavírus e a registrar as táticas que crianças, professoras e comunidade do Colégio de Aplicação da UFRJ desenvolveram para que o brincar, o lúdico e as brincadeiras se mantivessem vivos apesar do cenário desfavorável.

Apesar de todas as dificuldades que o campo remoto oferece, a brincadeira permanece presente no cotidiano da escola, ainda que com transformações. Durante os encontros virtuais as crianças conseguem ter momentos lúdicos e podem brincar com sua turma. A equipe pedagógica vem somando esforços para proporcionar momentos onde a brincadeira esteja presente, ainda que em grande parte, ela apareça como recurso pedagógico em atividades guiadas. O ambiente da casa dos estudantes também teve que ser ressignificado, pois agora, de alguma forma, também faz parte do cotidiano da escola. As brincadeiras da escola tiveram, portanto, que usufruir das casas das crianças como campo de muitas dessas experiências. Apesar de remodelada, a brincadeira resiste.

O brincar livre, por sua vez, enfrenta sérias dificuldades de resistência no ensino remoto. É muito difícil que as crianças possuam espaço dentro do contexto escolar virtual para brincar de forma livre entre seus pares. Como a professora Marina sugeriu, talvez proporcionar encontros virtuais somente visando a interação, em uma espécie de recreio

virtual, seja uma boa saída para que as crianças possam experimentar esses momentos enquanto ainda enfrentam o modelo remoto de ensino. Estamos todos aprendendo a lidar com esse novo contexto, e com o passar do tempo, com certeza alternativas surgirão cada vez mais.

SELWYN (2017) aponta que as problemáticas que envolvem o campo da tecnologia na educação, *geralmente não se relacionam ao que a tecnologia fará, mas àquilo que a tecnologia desfará*. Apesar de apresentar esta afirmativa ao refletir a respeito do uso das tecnologias nas escolas previamente ao contexto mundial que levou a implementação do ensino remoto emergencial, ela pode também trazer reflexões para o momento que vivemos: Os maiores efeitos que as tecnologias tiveram na educação durante o período de escola virtual não foram as novas possibilidades que elas proporcionam, mas sim as perdas que o contexto causou, como a interação social e as brincadeiras aqui postas.

Hoje vivemos um novo momento na escola “D.C.”, ou “depois do coronavírus”: o retorno presencial da maioria das crianças que passaram os últimos três semestres acessando, ou não - no caso das que enfrentaram problemas de acesso devido às mais distintas situações - o ensino remoto emergencial. Tenho escutado que o ensino remoto nos mostrou a importância da escola e dos profissionais de educação. Esperamos que depois desse árduo período, movimentos que buscam deslegitimar a educação percam forças. É importante que mantenhamos o olhar atento às transformações que esse período gerou no cotidiano da escola, estimulando também pesquisas que continuem investigando os desdobramentos e mudanças que a implementação do ensino remoto causou durante esse período.



26- Volta às aulas D.C.

Por fim, encerro esta pesquisa voltando ao seu princípio, na primeira reunião das famílias e equipe pedagógica do Colégio de Aplicação da UFRJ onde todos cantamos juntos a composição de Martinho da Vila, com a esperança que em breve a crise sanitária, política, econômica e humanitária chegue ao fim.

Canta Canta, minha Gente.  
Deixa a tristeza pra lá.  
Canta forte, canta alto,  
Que a vida vai melhorar.  
Que a vida vai melhorar.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. **Feminismos Plurais**. Pólen Livros. São Paulo, 2019
- ALVARENGA, Darlan. Desemprego no Brasil salta a taxa recorde de 14,6% no 3º trimestre e atinge 14,1 milhões. **Portal de Notícias G1**, 27 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/11/27/desemprego-no-brasil-atinge-146percent-no-trimestre-encerrado-em-setembro.ghtml>>. Acesso em julho de 2021.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho- os cotidianos das escolas e nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA; BARBOSA (orgs.), Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. **DP et Alii** Petrópolis, 2008.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias** v. 4, n. 7-8. Rio de Janeiro, 2003.
- ANTÓNIO Guterres (UN Secretary-General) on the launch of the policy brief on Education and COVID-19. Publicado no site oficial das Nações Unidas. Disponível em: <<https://www.un.org/en/coronavirus/future-education-here>> Acesso em: 17 de março de 2021.
- ARAÚJO, Carmela; RESZKA, Maria. O brincar, as mídias e as tecnologias digitais na Educação Infantil. **Universo Acadêmico**, Taquara, ano 2016, v. 9, n. 1, p. 1-17.
- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2ª Edição. Editora Guanabara, Rio de Janeiro, 1986.
- BARBOSA, M.C. Tempo e cotidiano- tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013. 213
- BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998. p.212-227.
- BORBA, Ângela Meyer. O Brincar Como Um Modo De Ser E Estar No Mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.** –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação** (NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. Orgs). Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998. p. 39-64.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.
- CARDOSO, Cristiane; FERREIRA, Valdivina; BARBOSA, Fabiana. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**, nº 22, volume 7 - número 3. Agosto de 2020.

CERTEAU, Michel. Estratégias e Táticas. In: \_\_\_\_\_ A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer. Editora Vozes, p. 97-102, Rio de Janeiro, 1998.

CORSINO, Patrícia. Pensando A Infância e o Direito De Brincar. Jogos e Brincadeiras: Desafios e Descobertas (2ª edição). Salto Para o Futuro. Ano XVIII boletim 07 - Maio de 2008

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. **DP&A**, Rio de Janeiro, 2003.

FORTUNA, Tânia. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.) Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

FORTUNA, T. R. Em busca da pedagogia lúdica: Como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas?. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae** , Foz do Iguaçu, v. 03, n. 01, p. 01-19, jan./jul. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. **Paz e Terra**. Rio de Janeiro, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17ª ed. **Paz e terra**, Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, Paulo. Professora sim, Tia, não: cartas a quem ousa ensinar. Sétima carta: De falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando a ser ouvido por ele. **Editora Olho d'Água**. São Paulo, 1997.

HOOKS, Bel, Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática de Liberdade. **Editora WMF Martins Fontes**; São Paulo 2013.

Histórico do CAp. Disponível em: <<https://www.cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>> acesso em 19/02/2021.

HOOKS, Bel, Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática. **Editora Elefante**, 1ª Edição. São Paulo, 2020.

IBGE, Coordenação de Geografia. População em áreas de risco no Brasil. Rio de Janeiro, 2018.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. Rio de Janeiro : 2019.

IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Trabalho Infantil: 2016. Rio de Janeiro, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e a Linguagem. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES - Rio de Janeiro, n 22, julho/dezembro de 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_ Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAMER, Sônia. A Infância e sua Singularidade. IN: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.- Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em Junho de 2021.

MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, Aug. 2006. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200012&lng=en&nrm=iso)>. access on 24 Feb. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200012>.

NÓVOA, António, Formação de professores e profissão docente, In: \_\_\_\_\_ Os professores e a sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em julho de 2021.

OLIVEIRA, Ivanessa; ROWER, Joana. A Socialização Juvenil no Espaço Escolar. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v. 21, n.2, p. 62-76, maio/ago. 2020.

Pandemia causou maior interrupção da educação da história, diz ONU. **DW Brasil**, 04.08.2020. Notícias do Mundo, Coronavírus. Disponível em: <<https://p.dw.com/p/3gNdK>> Acesso em: Setembro de 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, Apr. 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017&lng=en&nrm=iso)>. access on 13 Nov. 2020.

Projeto Político Pedagógico. Colégio de Aplicação UFRJ. Disponível em: <<https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/PPP.pdf>> acesso em 19/02/2021.

Regimento do Colégio de Aplicação da UFRJ. Resolução Nº 07/2018. Disponível em: <[https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/REGIMENTO\\_DO\\_COL%C3%89GIO\\_DE\\_APLICAC%C3%87%C3%83O\\_Resolucao\\_n\\_07\\_de\\_2018.pdf](https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/REGIMENTO_DO_COL%C3%89GIO_DE_APLICAC%C3%87%C3%83O_Resolucao_n_07_de_2018.pdf)> acesso em 19/02/2021.

REIS, Graça, et al. Estudos Com Os Cotidianos E As Rodas De Conversação: Pesquisa Político-poética Em Educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 68-87, Set./Dez. 2017.

RIBEIRO, Thiago. Prólogo. In: REIS, Graça, et al., Narrativas: Histórias da/na escola. Volume 2. Ed, Nova aliança. Conpas, UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz. História Da Infância: Reflexões Acerca De Algumas Concepções Correntes. ANALECTA Guarapuava, Paraná v. 3 no 2 p. 51-63 jul/dez. 2002

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências / **Boaventura de Sousa Santos**. — 5. ed. - São Paulo : Cortez, 2008.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SIMÃO, Márcia B.; ROCHA, Eloísa A.C. Crianças, Infâncias, Educação e Corpo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007

VIGOTSKI, V. L. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Junho de 2008 .

VEIGA, Cynthia G. Infância subalterna: dimensões históricas das desigualdades nas condições de ser criança (Brasil, primeiras décadas republicanas). **Revista Do Centro De Ciências Da Educação**. Volume 37, n. 3 – p. 767 – 790, jul./set. 2019 – Florianópolis