

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

VALDILENE DA SILVA SANTOS

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA OS PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM APÓS O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS

PONTA GROSSA
2022

VALDILENE DA SILVA SANTOS

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA OS PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM APÓS O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito
parcial para obtenção do grau de Licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida Queiroz
Dionizio

PONTA GROSSA
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA OS PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM APÓS O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS

VALDILENE DA SILVA SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Ponta Grossa, ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a. Fátima Aparecida Queiroz Dionizio
(Orientadora doutora em educação)

Prof.^a Me. Perla Cristiane Enviy

Prof.^a Dr^a Viviane Aparecida Bagio

Dedico este trabalho ao meu filho Guilherme Weiber, que chegou em minha vida em um momento em que o mundo vivenciava tantas incertezas e adversidades, mas que me deu forças para continuar minha jornada com os estudos. Ao meu esposo Fernando Weiber que me incentivou a buscar o conhecimento, acreditando em meu potencial e incentivando para não desistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todo caminho percorrido até aqui, pois penso que sempre esteve presente em minha trajetória de vida, me guiando e protegendo.

A minha orientadora, a professora Dr^a. Fátima Aparecida Queiroz Dionizio, por compartilhar seus conhecimentos, incentivando, colaborando com informações que auxiliaram para o estudo ser concretizado.

Aos meus pais Vandinete da Silva Santos e Cícero Lourenço, pois mesmo com a sua precariedade nos estudos sempre me lembraram e incentivaram o quanto é importante estudar.

Agradeço ao meu esposo Fernando Weiber que participou de forma ativa em minha formação, sempre me apoiando, estudando comigo em leituras prévias, me acompanhando em todo o processo formativo.

Ao meu amado filho Guilherme Weiber que chegou em minha vida trazendo muita alegria e força, sendo meu porto seguro nos momentos em que pensei em desistir.

A Diretora da instituição de ensino, a qual as entrevistas foram realizadas, por autorizar as entrevistas com as professoras.

As professoras entrevistadas, que aceitaram compartilhar suas experiências relacionadas ao retorno das aulas das crianças na E.I no pós-pandemia

À banca, professoras Prof^a Me. Perla Cristiane Envy e Dra. Viviane Aparecida Bagio, que atenciosamente aceitaram o convite, a fim de contribuir para este trabalho.

A todos os professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa por contribuírem de forma direta ou indireta para a minha formação.

E por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus colegas(a) de turma por toda partilha e construção do conhecimento.

As crianças são os homens do futuro. Quer dizer que elas existirão um dia, mas por enquanto é como se ainda não existissem. Ora, nós existimos; estamos vivos, sentimos, sofremos. Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira. Por que nos mandam aguardar, e o quê?

(Korczak, 1981, p.152)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o tema “Ludicidade na Educação Infantil: um olhar para os processos de ensino e de aprendizagem após o retorno das aulas presenciais” justifica-se a partir do interesse sobre a ludicidade na Educação Infantil, e com a pandemia da Covid-19, foi necessário as crianças terem aulas de forma remotas, assim passaram por um longo período sem contato com outros grupos sociais, o que pode ter interferido de forma considerável no processo lúdico de aprendizagem. O objetivo geral está centrado em analisar como tem ocorrido o ensino e a aprendizagem na EI, após o retorno das aulas presenciais. O principal questionamento pauta-se em: como tem ocorrido o processo de ensino e de aprendizagem para educação infantil após o retorno das aulas presenciais? Esta pesquisa pauta-se em uma abordagem de caráter qualitativo, utilizando suporte teórico entre os autores Massa (2015); Huizinga (2000); Brougère (2002); Fortuna (2012); Souza (2021); Farias (2021); Jordão (2021); Wasum (2021); e Silva e Santos (2021). O instrumento para coleta de dados encaminhou-se através de entrevistas realizadas de forma semiestruturada com professores atuantes na EI na cidade de Ponta Grossa. Pode-se identificar que o processo de ensino após as aulas presenciais no pós-pandemia foi árduo para os alunos, também para as professoras, considerando a adaptação das crianças, que foi necessário um tempo maior, que anteriormente a pandemia da Covid-19, levando em torno de três meses, após esse período as crianças demonstram estarem habituadas com a instituição de ensino e apresentam interesse em realizar as atividades propostas.

Palavras-chave: Adaptação escolar. Aulas pós-pandemia. Educação Infantil. Ludicidade.

LISTA DE SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

EI - Educação Infantil

EAD - Educação a Distância

LDB - Lei De Diretrizes e Bases 9394/96

COVID -19 - Sars - cov-2

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE E DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	12
1.1 TERMO E SIGNIFICADO DE LUDICIDADE	12
1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE LUDICIDADE E JOGO	15
1.3 CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
CAPÍTULO 2 - PRÁTICAS DESENVOLVIDA PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O ENSINO REMOTO AO DECORRER DA PANDEMIA DA COVID-19	25
2.1 REGULAMENTAÇÕES E DELIBERAÇÕES PARA O ENSINO REMOTO	25
2.2 REVISÃO DE LITERATURA	28
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1 TIPO DE PESQUISA	45
3.2 ENTREVISTA COM PROFESSORAS	45
3.2.1 Discussão dos dados a partir das entrevistas	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
ANEXO-A	63
ANEXO-B	65

INTRODUÇÃO

Desde que dei início ao curso de licenciatura em Pedagogia em 2019, surgiu o interesse em pesquisar a ludicidade na educação infantil, e no início do ano de 2020, o mundo vivenciou um cenário de pandemia da Covid-19, que acabou impondo a sociedade a reinventar o seu cotidiano. O isolamento social foi colocado como obrigatório, e inúmeras atividades que antes eram desenvolvidas em várias instituições, precisaram ser repensadas, em meio a um momento de tantas incertezas. Na Educação Infantil, também houve a necessidade de se reinventar, e para continuar com contato com as crianças e famílias no momento de isolamento social, foi instituído o ensino remoto a partir de 2020 em Ponta Grossa. O retorno das aulas presenciais, se deu através do ensino híbrido conforme a deliberação/CME nº 001/2021 aprovada em 12/05/2021 pelo Conselho Municipal de Educação. (PONTA GROSSA, 2021).

A escola que antes desenvolvia suas atividades diariamente, e de modo presencial, precisou modificar suas ações, criando uma organização para o ensino remoto, como uma alternativa para continuar estabelecendo contato com os alunos, para garantir sua formação, mesmo que de uma forma diferente de tempos anteriores. Desta forma, inúmeras instituições de educação adotaram o ensino remoto para o desenvolvimento de suas atividades. Uma situação a qual professores, alunos e familiares enfrentaram inúmeros desafios, sendo que não tinham o hábito de realizarem atividades tecnológicas, como as que foram estabelecidas.

O isolamento como medida de prevenção do vírus Sars-cov-2 (COVID -19) causou privações que de um modo geral deixaram marcas no desenvolvimento das crianças. Com a falta de contato com outras crianças, brincadeiras e interações que eram desenvolvidas foram interrompidas. Acerca dessas circunstâncias, as crianças foram restritas de tais interações e experiências, havendo a necessidade de se adaptarem e desenvolverem a educação escolar em casa, de forma remota, o qual não possibilita uma interação social igual em sala de aula.

Conforme Martins (1997, p. 116) “as interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação” através das interações sociais, alcança novos significados para a vida, posições perante a sociedade e a aquisição de grupos. Desta forma, o período de pandemia

dificultou a potencialidade de tais interações, o que vem a refletir na qualidade da aprendizagem das crianças.

A partir dessa nova forma de aprender, as crianças não interagem, não desenvolviam atividades em um ambiente próprio para a educação. Com a volta às aulas presenciais, várias se deparam com um ambiente novo, muitas nunca haviam estado numa sala de aula, em contato com uma professora ou professor, pois desenvolviam as atividades com orientações dos pais ou familiares responsáveis.

Desta forma, a pesquisa volta-se para a Educação Infantil, em que se direciona para pesquisar o retorno integral das aulas no pós-pandemia em 2022, pois em 2021 a escola ainda se encontrava em formato híbrido, nem todas as crianças estavam frequentando as aulas.

As crianças aprendem por meio de brincadeiras, pois as brincadeiras e o processo lúdico ampliam e trazem significados para a aprendizagem do educando, sendo assim, no processo educativo se faz necessário interações lúdicas no contexto escolar. Os jogos e brincadeiras possibilitam para a criança uma aprendizagem prazerosa. E usados como ferramentas metodológicas contribuem para o desenvolvimento e ampliação de suas habilidades intelectuais e psicomotora, sendo o seu aprendizado desenvolvido em um processo natural no ato de brincar, por meio de experiências completas e significativas. É por meio dessas experiências lúdicas que os jogos e brincadeiras possibilitam que as crianças em momento de interação estabeleçam regras em conjunto com o grupo ou individualmente, aprendem e compreendem as ações de respeitar, interagir e a compreender seus direitos e responsabilidades. Conforme Gumieri e Treviso (2016, p. 72) destacam:

O brincar representa uma das atividades mais importantes que a criança executa em sua infância. Uma vez que, por meio da simplicidade e espontaneidade com que esta criança organiza suas ações durante a brincadeira, torna-se possível, interiormente, estabelecer, aprimorar e desenvolver estruturas cognitivas, físicas, afetivas e sociais sem as quais seu desenvolvimento estaria parcialmente comprometido (GUMIERI; TREVISO, 2016, p. 72).

Deste modo, compreendermos que a Educação Infantil, diante do contexto de pós-pandemia da Covid-19, trouxe várias inquietações a respeito da aprendizagem lúdica da criança, o brincar, a interação e experiências lúdicas que baseiam a educação infantil. Assim, o principal questionamento pauta-se na seguinte pergunta:

como tem ocorrido o processo de ensino e de aprendizagem para educação infantil após o retorno das aulas presenciais?

A pesquisa foi realizada em Ponta Grossa, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Foram realizadas entrevistas com 4 professoras que atuam na EI, na pré-escola, no Infantil IV A, IV B, e no Infantil VA e VB, com crianças da faixa etária de 4 a 5 anos, com intuito de responder o principal questionamento da pesquisa.

O trabalho tornou-se necessário devido à falta de dados relacionados ao processo de volta às aulas no pós-pandemia. Uma vez que foi realizada uma revisão de literatura em fontes como: Scielo, Google Acadêmico, CAPES, Anped, Iparde e BDTDB, entre os meses de maio e julho de 2022, não evidenciando estudos voltados para o processo de retorno das aulas pós pandemia da Covid-19 na Educação Infantil.

O tema escolhido, justifica-se, visto que ao dar início ao curso Licenciatura em Pedagogia, tivemos uma disciplina denominada de Ludicidade Corporeidade e Arte na Educação Infantil, desde então despertou-me o interesse sobre a ludicidade na EI, e com a pandemia da Covid-19, foram necessárias as crianças terem aulas de forma remotas, assim passaram por um longo período sem contato com outros grupos sociais, o que pode ter interferido de forma considerável no processo lúdico de aprendizagem.

O objetivo geral está centrado em analisar como tem ocorrido o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil, após o retorno das aulas presenciais. Os objetivos específicos pautam-se em identificar se as atividades propostas pelos professores tiveram uma perspectiva lúdica, se as crianças participaram e interagiram ao decorrer das realizações das atividades, além de discutir o desenvolvimento da aprendizagem significativa para as crianças após o retorno das aulas presenciais.

Este trabalho estrutura-se em três capítulos. O primeiro denomina-se de “A importância da ludicidade e dos jogos na educação infantil”, pauta-se em contextualizar o conceito de ludicidade, trazendo perspectivas históricas e a importância do lúdico e dos jogos no processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil. O estudo auxilia na compreensão sobre o histórico da ludicidade na educação infantil e sobre como configura-se atualmente no processo de ensino e de aprendizagem.

O segundo capítulo intitulado “Práticas desenvolvida para crianças da Educação Infantil durante o ensino remoto ao decorrer da pandemia da Covid-19”, aborda a educação para crianças da educação infantil durante o ensino remoto

devido a pandemia da Covid-19, algumas regulamentações e deliberações que regulamentam esse processo de ensino de forma remota. Dissertará sobre a revisão de literatura, acerca do processo de ensino, dando ênfase à ludicidade durante o ensino na pandemia.

O terceiro capítulo, apresentará os procedimentos metodológicos, e análises das entrevistas realizadas com professoras da rede municipal de ensino da Educação Infantil, que foram necessárias para a realização de análise de como está ocorrendo o processo de ensino aprendizagem após a pandemia da Covid-19. O percurso metodológico apresenta uma pesquisa de caráter qualitativo, por meio de um estudo bibliográfico, que foi importante para analisarmos o processo de ensino com ênfase na ludicidade durante a pandemia da Covid-19, e entrevista realizada de forma semiestruturada com professoras atuantes na EI.

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE E DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, o trabalho pauta-se em contextualizar o conceito de ludicidade, trazendo perspectivas históricas e a importância do lúdico e dos jogos no processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil. O estudo torna-se relevante, uma vez que auxilia na compreensão sobre como surgiu a ludicidade na Educação Infantil, e como configura-se atualmente no processo de ensino e de aprendizagem. Para tal, foram utilizados entre outros os seguintes autores: Massa (2015); Huizinga (2000); Brougère (2002); Fortuna (2012) e Souza (2021).

1.1 TERMO E SIGNIFICADO DE LUDICIDADE

A ludicidade é um termo que há uma extensa pluralidade em seu significado e diferentes visões sobre seu conceito. Conforme Massa (2015) a palavra ludicidade, mesmo sendo utilizada no contexto da educação, não está presente em vários idiomas, por exemplo, inglês ou italiano. No dicionário online de Língua Portuguesa, define-se ludicidade como “Característica ou propriedade do que é lúdico, do que é feito por meio de jogos, brincadeiras, atividades criativas; ludismo: a ludicidade na educação infantil” (LUDICIDADE, 2022).

A autora Massa (2015) apresenta significados da palavra ‘jogo’ associando ao conceito de ludicidade. Com base em Brougère (2003), salienta que, a concepção que acompanha o jogo são diversas conforme autores e determinadas épocas, a forma como é utilizado e os motivos para essa utilização são da mesma forma diferentes. Apresenta três significados distintos para a palavra jogo: “a atividade lúdica; o sistema de regras bem definidas (que existe independente dos jogadores); e o objeto (instrumento ou brinquedo) que os indivíduos usam para jogar”. (MASSA, 2015, p. 114).

Massa (2015) ressalta que alguns povos tinham em sua cultura o jogo como um componente mais presente, é provável encontrar diferentes formas de nomeações para designar várias atividades. Conforme a autora exemplifica:

Os gregos, por exemplo, possuem duas palavras para jogo: a primeira *paidia*, é relacionada ao brincar da criança e as formas lúdicas gerais, trazendo a ideia de despreocupação e alegria. A segunda, *agon*, remete ao mundo adulto das competições e concursos (que ocupavam um lugar de destaque na Grécia antiga) (MASSA, 2015, p. 114).

Contudo, no latim utiliza-se da *ludus* para cobrir toda a rede de significados do jogo. Huizinga (2000, p. 29) afirma que, “*ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”. Portanto, cabe observar que o seu significado excede os atos da criança, abrangendo também as ações dos adultos e os efeitos que resultam dessas ações.

O conceito de ludicidade, conforme Lopes (2014) reflete a diversidade de perspectivas e teorias de conceituação da própria ludicidade, é um reflexo das diferentes formas de compreensão sobre o significado do lúdico. A autora ainda aponta cinco palavras usadas de formas imprecisas que representam manifestações lúdicas, são os eixos:

a) brincar - origina-se de *brinco*, que contém vários significados como, por exemplo: divertir-se, gracejar, foliar, jogar, agir sem preocupação, e etc. Atividades físicas, atividades adultas ou atividades estéticas, entre outros atributos que podem ou não a depender do contexto ser considerado “brincar”;

b) jogar - deriva-se do latim *jocare*, enraiza-se da palavra jogo em diversas línguas como, por exemplo: francês, espanhol, italiano, romeno e português. Jogar relaciona-se com atividades realizadas para a recreação do espírito, distração, entretenimento, divertimento, prática de desporto e luta, entre outros;

c) brinquedo - também se origina da palavra brinco, nomeia objetos feitos para entretenimento infantil. Relaciona-se aos artigos construídos para fins lúdicos;

d) recrear - deriva-se da palavra *recreare*, significa “criar de novo”. Relaciona-se às atividades lúdicas que obedecem ao mandato do tempo útil, deste vem o “recreio” com espaço de descanso, de prazer entre as aulas;

e) lazer - origina-se da palavra *licere* que significa em latim “tempo livre” associa-se ao descanso, ócio, repouso, liberdade, para o sujeito fazer o que quiser. Refere-se ao tempo excedente. (LOPES, 2014)

Neste sentido, o lúdico envolve uma gama de significados, não se desprende e não está apenas ligada ao “brincar”, ela liga-se ao lazer, ao brinquedo, ao jogo entre outras atividades desenvolvidas com prazer, que são características do jogo, do lúdico, como ressaltado por vários autores. A ludicidade, é entendida por várias formas em distintos contextos históricos por ser um conceito bastante complexo, e na modernidade é relacionada ao lúdico por diferentes pesquisadores que direcionam suas pesquisas em diferentes concepções, entre o sociológico, psicopedagógico, entre outros.

O lúdico para Luckesi (2005) relaciona-se a experiência interna do sujeito, é o estado intrínseco do indivíduo, a ludicidade nem sempre pode ser visível, ela relaciona-se ao interior do sujeito, as atividades poderão ser lúdicas ao passo em que despertam esse estado no sujeito, que é denominado por: vivência lúdica. Sendo assim, a atividade proposta pelo educador poderá ser lúdica tanto para o aluno, quanto para o educador, podendo ser para um indivíduo e não para o outro, uma vez que ele relaciona ao estado interno, de como a experiência é interiormente percebida pelo sujeito.

Neste sentido, o jogo “é o estudo dos significados e dos resultados das experiências lúdicas coletivas dentro do contexto social” (MASSA, 2015, p.18). Assim, mesmo não havendo uma definição efetiva sobre o jogo, ele é um fato social e está presente em toda cultura.

Logo, Massa (2015) argumenta que no contexto adulto, a ação de cozinhar, pode haver a possibilidade de tornar-se uma experiência lúdica para o sujeito, uma vez que haja uma entrega nessa experiência. Contudo, para outro indivíduo, essa mesma ação realizada de forma automática, não se configura como experiência lúdica.

Neste sentido, a experiência poderá ser lúdica para um indivíduo e para o outro apenas uma situação do cotidiano, o qual ele realiza de uma forma não significativa, de uma forma mecânica. Luckesi (2005) compreende a ludicidade como uma condição da consciência, o ânimo que surge das atividades praticadas em sua totalidade, com o prazer que sobrevém as experiências externas que podem ser observadas. De acordo com Luckesi (2005), o grupo poderá contribuir para a ação de ludicidade, porém, não há um sentimento como grupo, o mesmo se envolve em um sentimento que torna-se coletivo, no entanto quem sente é o sujeito.

Sendo assim, compreende-se que a ludicidade na perspectiva subjetiva é um fenômeno sentido no interior do sujeito, é a emoção, a ação e o pensamento, que não são perceptíveis externamente. “A ludicidade é um fenômeno de natureza consequencial à espécie humana. É uma condição de ser do humano que se manifesta e produz uma diversidade de efeitos” (LOPES, 2014, p.29). Conforme a autora, a ludicidade ao se manifestar indica a capacidade transformadora de cada sujeito, o qual unicamente em construção de auto experiência, pratica habilidades adquiridas e posteriormente as aplica e generaliza em outros contextos.

1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE LUDICIDADE E JOGO

Torna-se relevante discorrer sobre os termos ludicidade e jogo, uma vez que o primeiro possui uma pluralidade sobre seu conceito, associando-se ao segundo. Na antiguidade, há duas grandes civilizações, com concepções diferentes sobre o conceito de jogo e ludicidade. De acordo com Massa (2015), a civilização grega compreendia o jogo como expressão essencial do sujeito, seja *paidia* ou *agon*, o posicionava como integrante. Em contrapartida, a civilização romana percebia o jogo como atração, no qual o espectador tinha um papel de grande relevância.

Nesse sentido, tratando-se da civilização grega, as autoras Almeida e Rodrigues (2015) ressaltam contribuições deixadas por essa civilização:

(...) a história, a música, a filosofia, o teatro, e o amor ao esporte. A cidade da Grécia foi a cidade que se iniciou os jogos olímpicos e não dispensavam a música, dança e ginásticas na formação dos jovens sendo tais, formas de manifestações do lúdico. (ALMEIDA; RODRIGUES, 2015, p. 27).

Quanto à civilização romana, o ato de jogar foi atribuído a sua forma de vida. “Através dos jogos os romanos mantinham relações sociais e aprendiam a viver em conjunto, uma vez que os jogos não são considerados isolados e nesse processo procuravam um equilíbrio emocional” (ALMEIDA; RODRIGUES, 2015, p. 27). A atividade lúdica referenciava a todas as pessoas, o brinquedo já era visto por filósofos como ferramenta posto à educação, conforme as autoras Almeida e Rodrigues (2015).

Na época medieval, as algumas manifestações lúdicas tornaram-se perigosas, algumas até proibidas, em decorrência da influência da igreja nesta época histórica, conforme Massa (2015). O lazer dominical era permitido para o indivíduo se preparar para o trabalho e para as atividades religiosas. A autora enfatiza, por meio do trabalho de Brougère (2003 apud MASSA, 2015, p. 18), que o lúdico estava presente apenas nas festas religiosas em que eram permitidos, uma vez que a vida terrena do sujeito é a organização para a vida eterna. É neste âmbito que as demais manifestações lúdicas eram consideradas como algo fútil, relacionadas aos “festejos de carnaval, no qual o indivíduo precisa se esconder atrás de uma máscara para viver o prazer” (MASSA, 2015, p.18). Essas festividades, entre outros, colaboraram para o seu afastamento da vida social, e aconteciam à margem da sociedade. É neste momento histórico em que ocorre a separação entre o sério e o que se caracteriza como ludicidade refletindo na atualidade.

Na modernidade, de acordo com Massa (2015), em conformidade com o trabalho de Huizinga (2008), nos vários movimentos da cultura moderna com o renascimento, o lúdico emerge na pintura, escultura e literatura, que eram criadas por meio de um sério trabalho, onde encontra-se uma ação lúdica. Conforme Massa (2015) com a Revolução Industrial, que iniciou no final do século XVIII, surgiu uma nova compreensão do lúdico, relacionado ao trabalho, a produção, uso das tecnologias e as ciências econômicas, à utilização como ferramenta a serviço do desenvolvimento técnico, industrial e científico. “Com um novo entendimento sobre a criança, surgem diversos estudos sobre a aprendizagem, demonstrando os efeitos do brincar e da ludicidade sobre o desenvolvimento infantil” (MASSA, 2015, p.117). É nesta fase histórica que a ludicidade e a educação se encontram de uma forma definitiva e formal.

Na contemporaneidade, as compreensões relacionadas aos jogos e o lúdico, são diversas. Conforme Massa (2015), o jogo está na origem do pensamento, em sua descoberta, na oportunidade de o sujeito se conhecer, criar e fazer transformações no mundo. Para Camargo (2020):

O lúdico deixa de ser um substrato indesejado de nossas ações e torna-se existencial de qualidade existencial; em outras palavras, ser lúdico torna-se uma qualidade em todos os tempos da vida cotidiana, inclusive nos tempos marcados pela obrigação, como o familiar, o profissional, o religioso; A dimensão pessoal ganha novo estatuto ético e estético diante da dimensão social; o cuidar de si torna-se uma atitude desejável, portanto relevante do ponto de vista ético, e uma nova forma de se entender a qualidade da existência, atitude relevante do ponto de vista estético. (CAMARGO, 2020, p. 4-5).

Assim conforme o autor, o lúdico está presente e torna-se uma qualidade no dia a dia do sujeito, ou seja, ser lúdico atualmente é “mais do que uma possibilidade, é uma necessidade na cultura socioprofissional, sociofamiliar, sociorreligiosa e mesmo sociopolítica e cada vez mais constitui uma exigência do indivíduo para consigo mesmo” (CAMARGO, 2020, p.2).

Neste sentido, Huizinga (2000) afirma que toda atividade humana é jogo. Sendo imprescindível para a civilização, todo ser pensante é capaz de entender, a princípio, que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo não havendo um termo capaz de defini-lo. Conforme o autor, encontramos o jogo na cultura, ele antecede a própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distintas origens até a fase de civilização em que nos encontramos. De acordo com Huizinga (2000, p.24),

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos "jogo" entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero.

Desta forma, o jogo está sempre ligado a alguma finalidade e sua existência estabelecida por algum motivo, que não o próprio jogo.

1.3 CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação, o jogo é um elemento onde a criança é o principal ator, o lúdico é um elemento usado como artifício pedagógico. De acordo Brougère (2002, p. 14) “o jogo não é uma atividade ou uma situação educativa, mas ele pode gerar uma experiência que tenha efeitos educativos”. Os jogos podem ser acompanhados de aprendizagens intencionais, de uma forma que a criança aprenda, e perceba que essa aprendizagem está ocorrendo de forma prazerosa e divertida. A ideia não é transformar o jogo em uma “isca”, onde a criança irá aprender sem perceber e de forma não significativa os conteúdos ensinados. Como afirma Fortuna (2000, p. 7), proporcionar “situações em sala de aula em que as características do jogo estejam presentes, e não utilizando jogos-isca, ou deixando brincar”.

Conforme Brougère (2002) o divertimento expressa um forte potencial educativo informal, associado às características próprias dessas atividades, e pode encontrar em setores da vida cotidiana outros importantes polos de potencial educativo informal. Pode-se tornar formal, com a criação de material lúdico, com finalidades pedagógicas. Essa formalização aparece por exemplo: através de uma intervenção de um adulto, que conduz o jogo com objetivos educativos, e em instituições de ensino como creches, pré-escolas ou escolas, como afirma Brougère (2002, p. 18) “onde o jogo é (re)pensado em relação aos objetivos de aprendizagem, e a intervenção adulta pode ser mais ou menos significativa”. Sendo assim, a formalização se dá com o contínuo exercício, que marca a entrada no sistema formal. Conforme Lima et al., (2018), expõem objetivos relacionados aos jogos para crianças na Educação Infantil.

Respeitar limites: Desenvolver hábitos e atitudes, respeitar o outro, melhorar o comportamento social, trabalhar a competição como parte e não como essência do jogo (saber ganhar e perder); Socializar: aprender a viver e conviver em sociedade; Criar e explorar a criatividade: o jogo proporciona o desenvolvimento do pensamento criativo e do pensamento divergente, gerados pela criatividade; Interagir: Criar uma real interação envolvendo o sujeito e o objeto de aprendizagem, de forma alegre e lúdica; Aprender a pesquisar (aprender a aprender): Desenvolver o gosto pela busca, pela iniciativa e pela tomada de decisões. (LIMA, et al., 2018, p. 15).

O jogo estabelece aspectos espontâneos que favorecem a experiências e descobertas. Para as autoras, “[...] os jogos proporcionam prazer e diversão. Sendo assim, podemos dizer que as atividades lúdicas promovem a imaginação, a integração desde a educação infantil, sendo de grande importância na transformação do sujeito” (LIMA et al., 2018, p. 15).

Bacelar (2009), por meio do trabalho de Jean Piaget (1964), expressa o jogo como um conjunto de atividades, que proporcionam o desenvolvimento do sujeito. Assim o desenvolvimento resulta de seu exercício nessas atividades. O jogo apresenta para o desenvolvimento da criança, diferentes fases: “nos jogos de exercício (0-2 anos) predomina a acomodação; nos jogos simbólicos (2- 6/7 anos), a assimilação; nos de regra (7/8 anos em diante), prevalece o equilíbrio entre assimilação e acomodação”. (BACELAR, 2009, p. 36).

No desenvolvimento infantil, a vivência lúdica, é capaz de auxiliar em novos meios de agir na sociedade e compreendê-la, é capaz de refazer experiências. Conforme Bacelar (2009), a criança, ao refazer brincadeiras ou movimentos já desenvolvidos, é possível que esteja desenvolvendo informações importantes para entender o mundo e as emoções decorrentes dessas experiências.

Ao abordar Piaget (1964), Bacelar (2009) destaca que a imitação se relaciona aos processos de assimilação e acomodação, “através da análise da evolução desses processos, que, ao se prolongar a acomodação, ocorre a imitação, e quando a assimilação predomina sobre a acomodação, surge o jogo” (BACELAR, 2009, p. 37). E neste processo, o jogo passa por evoluções, seguindo o jogo de exercício, incluindo o jogo de regras, movimentando-se pelo jogo simbólico, o que corresponde a assimilação do mundo exterior, para o âmago do sujeito.

[...] o esquema simbólico de ordem lúdica atinge, pois, o nível do signo [...] O signo é um significante ‘arbitrário’ ou convencional, ao passo que o ‘símbolo’ é um significante ‘motivado’, isto é, representa uma semelhança com o ‘significado’; conquanto arbitrário, o signo supõe, portanto, uma relação social, como se evidencia na linguagem ou sistema de signos verbais, ao passo que a motivação (ou semelhança entre significante e

significado) própria do símbolo poderia ser o produto do pensamento simplesmente individual. (PIAGET, 1964, p. 129, apud BACELLAR, 2009, p. 38).

Nesse sentido, de acordo com Bacelar (2009), o símbolo lúdico surge para atender uma demanda do íntimo do indivíduo, ao tempo que há uma conexão com o social. Ao jogar, o sujeito assimila o que lhe dá sentido e o que aprende com a relação estabelecida com os sujeitos ao seu redor. Nesse contexto, Fortuna (2000), discorre que o jogar corresponde ao desejo de assegurar uma posição ágil, “de ser sujeito de uma experiência, dominando-a. Quer como esforço de compreensão, como nos brinquedos de construção e destruição, quer como ab-reação à intensidade de uma experiência”. (FORTUNA, 2000, p. 5). Uma emoção que surge através da vivência do jogar, de uma forma em que o sujeito domine essa experiência.

Neste seguimento Fortuna (2000, p. 6) salienta, que “a aprendizagem é apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação, o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação”. Portanto, a brincadeira é uma atividade relacionada à aprendizagem.

Desta forma, é necessário que na Educação Infantil esteja presente o contexto lúdico, que é de acordo com Massa (2015) o espaço-tempo em que o indivíduo irá vivenciar a situação lúdica, no qual o grupo determina uma intencionalidade para que o indivíduo se expresse. Assim, a situação lúdica é a experiência do sujeito, repleta de intencionalidade, que promove a sua manifestação lúdica, ligando-se subjetivamente ao sujeito, a sua experiência interna diante de uma determinada situação. Conforme Souza (2021, p. 18) “o lúdico deve ser prazeroso para o desenvolvimento da criança que frequenta a educação infantil. Porém, é preciso criar um espaço para que essa ludicidade esteja adequada a cada criança, possibilitando aprendizagens”.

A autora Souza (2021) se fundamenta (2009) para ressaltar a importância da construção de espaços lúdicos, para a criança desenvolver as habilidades. É necessário criar contextos lúdicos, para isso deverá ser considerado que as crianças ouvem músicas, cantam, pintam, desenham, modelam, inventam objetos, entoam poemas, parlendas e quadrinhas, manipulam livros e revistas, ouvem e contam e recontam histórias, dramatizam e encenam situações, para brincar. Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, as crianças exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, bem como expressam e compartilham

imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. Compreende o mundo mediante relações estabelecidas com as pessoas, os objetos, as situações que vivenciam, pelo uso de diferentes linguagens expressivas. Nesse processo, as escolhas de materiais, objetos e ferramentas que o adulto alcança proporcionam mudanças no repertório e no vocabulário, na cultura material e imaterial na qual a criança está situada.

É importante as crianças estarem em contato com esses materiais, pois pode causar um estado lúdico. De acordo Bacelar (2009, p. 25) “no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena”. Para a autora, essa experiência ocorre de forma integral nos níveis corporal, emocional e social de cada sujeito, assim apenas o indivíduo poderá sentir e expressar se está havendo ludicidade. Nesta perspectiva, pode ser que uma brincadeira seja lúdica para algumas crianças e outras não.

De acordo com Gumieri e Treviso (2016) a ludicidade é uma ação humana ampla, que não se relaciona unicamente ao acompanhamento de brincadeiras ou de jogos, mas como uma atividade séria do sujeito implicado na ação. Deste modo, na atividade lúdica o importante é o que resulta, é o momento vivido, é a ação que permite a quem vivencia, momentos de encontros consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade. De acordo com as autoras:

a atividade lúdica apresenta-se extremamente expressiva e significativa no que se relaciona ao comportamento e ao convívio social. Posto que, como elemento que atua na esfera pessoal e coletiva, o lúdico ao comportar-se como elemento intenso e de envolvimento pleno por parte daquele que o pratica, estabelece conexões e mobiliza estruturas fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento de estruturas ligadas à afetividade, emoção, cognição, entre outras (GUMIERI; TREVISIO, 2016, p. 72).

A ludicidade, se manifesta nas relações humanas, e constitui-se de forma significativa na vida e formação pessoal de quem a descobre. Conforme as autoras Gumieri e Treviso (2016), é extremamente importante pensar o lúdico como uma significativa ferramenta de aprendizagem na infância, como um dos principais elementos de integração e socialização da criança. Elas ainda destacam que a atividade lúdica é uma das primeiras formas que a criança encontra para descobrir o mundo em sua volta, aprendem a com os familiares ao passo que usam o lúdico para o desenvolvimento físico e mental do bebê. As primeiras ações lúdicas dos bebês

surgem através das repetições por prazer. E dessa forma, conforme as autoras, é através deste contato com o lúdico que começa o início do raciocínio, e assim a criança irá ampliando os seus conhecimentos.

Na educação Infantil, há inúmeras atividades, objetivando o estímulo para a obtenção do desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades das crianças. Conforme Bacelar (2009) serão ainda mais prazerosas, se respeitarem o tempo, as emoções e as vontades das crianças, quando estão vivenciando e experimentando as ações planejadas pelo professor. Porém, na Educação Infantil conforme a autora, está havendo uma aprendizagem por antecipação, com propostas didáticas, que objetiva a preparação de habilidades para a alfabetização. Com a preocupação excessiva de realizar atividades para capacitar para uma alfabetização, o professor(a) não considera quando a criança tem o sentimento de recusa, ou quando há desânimo, desatenção, ao realizarem as atividades propostas, mesmo sendo atividades pertinentes, “talvez não seja o momento mais adequado ou a forma mais indicada de trabalhar esta ou aquela habilidade. Então, faz-se necessário um ajuste entre o nível de desenvolvimento, o interesse e a necessidade da criança” (BACELAR, 2009, p. 26). Para a autora, é necessário ajustes para cada nível de aprendizado da criança, e dessa forma pode ser que haja vivências que despertem o estado lúdico das crianças.

O lúdico possui um papel que vai além de servir para treinamento de habilidades psicomotoras, que são utilizadas como condição para uma pré-alfabetização. “Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal” (BACELAR, 2009, p. 26). Sendo assim, o lúdico sendo uma experiência no interior do sujeito ultrapassa o ato de uma mera atividade, é a vivência que a atividade possibilita, uma experiência ampla. Mesmo participando de uma atividade lúdica, como, jogo, dança, entre outros, não se pode afirmar que a criança está vivenciando uma experiência lúdica, uma ação na qual está possibilitando a criança a sentir-se, a encontrar-se consigo mesmo.

A brincadeira é um mecanismo utilizado nas interações sociais, desenvolvida por meio da relação acerca das individualidades de cada criança, e a característica do meio onde ela se desenvolve. No enfoque evolutivo, Lima et al. (2018) destacam que as primeiras brincadeiras se caracterizam através da observação, e posteriormente por meio da manipulação e exploração de objetos pelo bebê, que

exercita seus sentidos para tal. No início em que um bebê começa a falar, em torno dos dois anos, começa os jogos simbólicos que abrangem o faz de conta, a fantasia e a criatividade, e os jogos de exercícios diminuem. “Por volta dos 6 anos, os jogos simbólicos começam a reduzir porque se aproximam cada vez mais do real”. (LIMA et al., 2018, p. 38). Assim, em consonância com as autoras, a representação simbólica torna-se imitação da realidade, e dá início a jogos de regras que ocorrem aproximadamente por volta dos 6 anos de idade, até o começo da adolescência.

Com as brincadeiras, os aspectos simbólicos da linguagem, da sociabilidade e da cognição são instigados, uma vez que criam, "elaboram e projetam frustrações, desejos, relações e visões de mundo" (LIMA, et al., 2018, p. 38). As ações das brincadeiras permitem uma ampla comunicação, mesmo a criança brincando sozinha, ela está pensando, está desenvolvendo sua imaginação ao conversar com seus próprios brinquedos. Para Lima et al. (2018) é na infância que surge o sujeito psíquico, e através do brincar que a criança faz reprodução de episódios de sua vida. É no momento de faz de conta que a criança projeta um futuro imaginário. “Brincar (e, sobretudo, brincar de faz de conta) é um sinal de saúde mental. A criança que não brinca revela que algo pode não estar bem” (LIMA, et al., 2018, p. 39). É uma ação simbólica, que ao mesmo tempo gera sentidos e transformações. Dessa forma, em consonância com Vygotski, (1991) a atividade simbólica, através de uso de ferramentas, gera novas formas de comportamentos.

O brincar como uma linguagem infantil, é uma forma que as crianças utilizam para expor suas ideias, seus sentimentos e frustrações, aprender a solucionar seus problemas, conflitos, apropriar-se de novas sensações, assim brincar com outra criança, é uma relação interpessoal, um momento de formação social para a criança. Em consonância com Luckesi, “Enquanto a criança brinca, ela, ao mesmo tempo, expressa e libera os conteúdos do inconsciente, procurando a restauração de suas possibilidades de vida saudável, livre dos bloqueios impeditivos” (LUCKESI, 2005, p.10). As atividades lúdicas, são ferramentas que auxiliam no desenvolvimento da individualidade do sujeito, na dimensão em estabelecer uma ligação entre sua realidade interior e exterior “pelos atividades em geral e pelas atividades lúdicas em específico, a criança aproxima-se da realidade, criando a sua identidade” (LUCKESI, 2005, p.10).

A escola de acordo com Lima et al. (2018) define uma ampla relação social, além da relação familiar, “é no momento do ingresso na escola que, seguidamente,

ocorre o estabelecimento dos primeiros laços afetivos com crianças de fora do ambiente familiar” (LIMA, et al., 2018, p. 44).

A criança está se desenvolvendo, independente das qualidades do brinquedo, e através do brincar estimula-se o seu desenvolvimento. Por meio da atividade lúdica, a criança se autoavalia, faz comparações de habilidades entre si e seus colegas, e por meio da interação do brincar, possibilita a apropriação de linguagens e hábitos culturais. “A brincadeira é um importante modo de interação cultural e social, pois faz parte do patrimônio lúdico-cultural que transmite valores, costumes, formas de pensar e ensinamentos”. (LIMA, et al., 2018, p.45). Assim, a interação social, é um meio de trocas, e os valores podem ser construídos ou reconstruídos, através da troca, da partilha de suas vidas, de suas realidades, e várias formas comportamentais são experienciadas.

Considera-se que a ludicidade está associada ao jogo, o qual tem várias ideias ao seu respeito, de acordo com Massa (2015), ele é entendido como um sistema de regras bem definidas, atividade lúdica e instrumento ou brinquedo utilizado pelo indivíduo para jogar. O conceito de ludicidade, envolve uma ramificação de significados ligados ao brincar, lazer, brinquedo, jogo e diversas atividades desenvolvidas com prazer, conforme Lopes (2014), mas também há diferentes conceitos nas perspectivas de vários autores.

Na perspectiva histórica, o lúdico esteve presente desde a civilização grega até a contemporaneidade. E na civilização romana era compreendida como expressão vital do sujeito, pois a atividade lúdica contemplava todas as pessoas, os brinquedos já eram vistos como uma ferramenta para a educação, segundo (MASSA, 2015; ALMEIDA; RODRIGUES, 2015). Na época medieval a ludicidade, estava presente apenas nas festas religiosas, as demais manifestações lúdicas consideravam-se inútil, (MASSA, 2015). Com o avanço da modernidade surgiu uma nova compreensão do lúdico relacionado ao trabalho, como ferramenta à serviço do desenvolvimento técnico, industrial e científico. Nesse momento também surge um novo entendimento sobre o brincar e a ludicidade no desenvolvimento da criança, assim o lúdico encontra-se com a educação de maneira formal.

Partindo para contemporaneidade, o lúdico passa a ser indispensável à existência e à qualidade da vida das pessoas, conforme Camargo (2020). Na perspectiva educativa, o jogo é um elemento o qual utiliza-se como artifício pedagógico, podendo conter intencionalidades educacionais onde a criança irá

aprender de uma forma divertida e prazerosa, conforme afirma Brougère (2002). O jogo favorece experiências e descobertas, proporciona prazer e diversão promovendo a imaginação e interação da criança desde a educação infantil, sendo importante para sua transformação como sujeito. Lima et al. (LIMA et al. 2015).

A ludicidade tem grande potencial para o desenvolvimento da criança, através das vivências lúdicas a criança compreende a sociedade, também é capaz de refazer experiências, sendo necessário haver materiais lúdicos para que possam estimular o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades.

Em suma, o capítulo, trouxe a importância da ludicidade para educação infantil, enfatizando seus benefícios desde as perspectivas históricas até o momento atual, onde a ludicidade está presente em todo contexto social, tornando-se indispensável para os sujeitos e principalmente para a esfera educativa pois, a partir dela o sujeito se desenvolve, comunica-se de forma ampla consigo mesmo, projetando e imaginando situações futuras, assim se construindo como sujeito.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS DESENVOLVIDA PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O ENSINO REMOTO AO DECORRER DA PANDEMIA DA COVID-19

Com o isolamento social estabelecido como medida protetiva contra a pandemia da Covid-19, foi preciso a construção de novos meios de ensino, de uma forma que o cenário educacional ocorreu por meio da rede tecnológica. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se transformaram em o principal recurso metodológico usado pelos docentes no processo de ensino e de aprendizagem durante o cenário de pandemia da Covid-19.

Este capítulo abordará o desenvolvimento de ensino aprendizagem na Educação Infantil, ao decorrer da pandemia da Covid-19, no momento de isolamento social como medida preventiva para a não propagação do vírus. Também trará medidas e deliberações que regulamentam esse processo de ensino de forma remota. Para tanto, serão utilizados, entre outros, as autoras Magalhães e Farias (2021), Jordão (2021), Souza (2020), Honnef, Rampelotto e Machado (2021), Wasum (2021) e Silva e Santos (2021). Abordará a revisão de literatura desenvolvida entre os meses de maio e julho de 2022, necessária para a análise sobre o desenvolvimento do ensino da criança da Educação Infantil (EI) antes e após a pandemia da Covid-19. Pelo fato de a pesquisa bibliográfica ter sido desenvolvida nesse período, ainda não havia dados relacionados ao retorno das aulas presenciais, enfatizando a ludicidade e o processo de ensino da criança na Educação Infantil, em específico na pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos de idade.

2.1 REGULAMENTAÇÕES E DELIBERAÇÕES PARA O ENSINO REMOTO

Para haver a continuidade do ensino no período de isolamento social devido a pandemia da Covid-19 foi preciso uma reinvenção. Como está prescrito no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, e deve contemplar o pleno desenvolvimento humano. (BRASIL, 1989). Assim sendo, por mais que seja um período pandêmico, os estudantes não poderiam ser deixados de lado, uma vez que isso prejudicaria de forma significativa a sua constituição enquanto sujeitos em desenvolvimento potencial.

A escola tem como função social assegurar o desenvolvimento integral de todos os estudantes, em seus aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais,

juntamente com a família e a sociedade. Assume a responsabilidade de propiciar as bases para o acesso aos bens culturais e científicos produzidos pela humanidade. Seu papel é possibilitar o contato com a história, além de propiciar os alicerces para a construção e a reconstrução de conhecimentos. De acordo com o artigo 3º, II da Lei De Diretrizes e Bases 9394/96, o ensino deve ser conduzido com base no princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura” (BRASIL, 1996, p. 9).

Conforme Magalhães e Farias (2021) nas leis brasileiras não há nenhuma previsão da Educação a Distância (EaD) para essa etapa da educação. Porém, teve que haver grandes mudanças nas legislações brasileiras para se adequar ao cenário em que a educação passava e uma das mudanças foi a Medida Provisória nº 934/2020 de caráter excepcional, aprovada pelo Poder Legislativo que regula o novo calendário previsto pela Lei nº 9.394/96 – LDB. De acordo com o art. 1º da citada MP:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL,2020b).

A partir da regulamentação pela MP 934 de 2020 do calendário escolar, o sistema de educação básica foi dispensado de cumprir 200 dias letivos e manter as 800 horas (BRASIL, 2020b). Assim, conforme Magalhães e Farias (2021), se instaurou o ensino remoto para a educação infantil no Brasil.

No dia 28 de abril de 2020 entrou em vigor o Parecer CNE/CP nº 05/2020, o qual traz a realização de exercícios com intuitos pedagógicas de forma remotas, através tecnologias digitais de informação e comunicação, ou não. Enquanto as medidas protetivas contra a Covid-19 persistirem para a presença de discente em ambientes escolares, dessa forma, assegurando os dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no enunciado. (BRASIL, 2020b).

O parecer ressalta que recebeu recomendações para flexibilização da carga horária da educação infantil no momento de consulta pública do mesmo, e deixa claro que não é de competência do Conselho Nacional de Educação tratar deste assunto. Destaca ainda a autonomia da LDB, a qual traz em seu no art. 23, § 2º “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e

econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996, p. 24). E assim, conforme, Magalhães e Farias (2021) concedendo a responsabilidade dos Sistemas de Ensino a definição das ações no contexto imposto pela pandemia.

O parecer propôs a reorganização dos calendários de atividades pedagógicas não presenciais durante o período da pandemia do Covid-19. Como aponta Magalhães e Farias (2021), direcionou e faz indicações de atividades a serem realizadas por orientações dos pais ou responsáveis, e separou atividades para creche e pré-escola, fazendo indicações para ações de uma forma de estimulação substituindo da escola. Logo, com essas sinalizações, o documento desconsiderou que algumas famílias ou responsáveis poderiam estar com algumas dificuldades, ou ainda não dispor de conhecimentos para orientar as crianças em atividades pedagógicas, sendo assim, as circunstâncias objetivas de vida não foram consideradas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2020a).

No Paraná, o Conselho Estadual de Educação deliberou a proposta da oferta para a Educação Infantil, através do art. 2º da Deliberação nº 01/2020, o qual autorizou às instituições de ensino credenciadas e com cursos e modalidades já autorizados e/ou reconhecidos de Educação Básica e Educação Superior, com exceção para a educação infantil, a oferta de atividades não presenciais (PARANÁ, 2020).

No âmbito do Município de Ponta Grossa o retorno das aulas, se deu através do ensino híbrido conforme a deliberação/CME nº 001/2021 aprovada em 12/05/2021 pelo Conselho Municipal de Educação. Ainda, a citada deliberação, atendendo os direitos dos estudantes, regula o ensino remoto nas residências dos estudantes e o ensino presencial nas instituições educacionais do município. A forma remota se constitui-se por meio de recursos tecnológicos pedagógicos, de acordo com o art. 6º, § 1º, da deliberação/CME 001/2021:

Os recursos pedagógicos e tecnológicos que poderão ser utilizados para as aulas no Sistema Híbrido de Ensino são os seguintes: I. atividades escolares não presenciais por meio de orientações impressas; II. estudos dirigidos por meio de quizzes (questionários ou jogos mentais de questões), plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, áudio chamadas, videochamadas, programas de televisão aberta e outras similares, cujo conteúdo e linguagem estejam adequados aos princípios éticos, estéticos e políticos, previstos nas diretrizes curriculares e no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino (PONTA GROSSA, 2021, p.2).

Conforme Flach e Camargo (2020), em 20 de abril de 2020, a Secretaria Municipal de Educação iniciou a transmissão de aulas e/ou atividades pedagógicas por meio televisivo, sem o intuito de obrigatoriedade, mas como alternativa para manter o vínculo de alunos e de professores com o processo ensino-aprendizagem. Algumas instituições de ensino também organizaram atividades para que os alunos realizassem em suas residências, sendo estas enviadas aos pais por meio de mídias digitais ou mensagens através do aplicativo WhatsApp.

Desta forma, muitos professores e alunos, não estavam aptos a utilizar as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) de uma forma mais estruturada, o que trouxe sérios desafios para todo o processo educativo. Além disso, muitos deles não tinham nem sequer acesso a tais meios. Assim, os profissionais da educação tiveram que se reorganizar para ofertar uma educação de qualidade para a Educação Infantil. Enfim, as instituições de ensino se organizaram para receber crianças de forma presencial e gradativa, com aulas de forma híbrido e forma remota. Desta forma, o professor(a) teve que se reinventar para elaborar planos de trabalho com o propósito de interação e desenvolvimento da aprendizagem, envolvendo os meios digitais que contemplasse o individual de cada aluno.

2.2 REVISÃO DE LITERATURA

Com o intuito de conhecer o trabalho desenvolvido para a Educação Infantil, com crianças da pré-escola, de 4 a 5 anos, após a pandemia da Covid-19, foi realizada uma revisão bibliográfica em fontes como: Scielo, Google Acadêmico, CAPES, Anped, Iparades e BDTDB, com as seguintes palavras chaves: Ludicidade, pós-pandemia, educação infantil, retorno das aulas. A pesquisa evidenciou estudos voltados para o desenvolvimento das aulas durante a pandemia da Covid-19. Foram localizados 28 trabalhos, entre dissertações, artigos e trabalhos de conclusão de cursos, sendo 5 dessas pesquisas escolhidas para um melhor detalhamento, pois aproximam-se do objeto de estudo, abordando o processo de ensino na Educação Infantil durante o ensino remoto. O quadro a seguir, apresenta dados da pesquisa em geral e logo após será apresentado uma breve síntese de cada assunto abordado em cada trabalho.

Quadro 1 – Trabalhos localizados na revisão de literatura

Assunto abordado	Autores	Quantidade
Políticas educacionais implementadas no contexto de pandemia	Coutinho e Côco (2020) Oliveira e Sommerhalder (2022)	2
Direitos das crianças a educação diante no contexto de pandemia	Biasoli e Sousa (2021)	1
Educação Infantil no contexto da Pandemia da Covid-19	Dalmeida (2022) Lioti e Stentzler (2022) Basei (2022) Santos (2022) Barbosa e Soares (2021) Rodrigues (2021) Tochetto (2021) Beber (2022)	8
Impactos da pandemia da Covid-19 na Educação Infantil	Tavares, Pessanha e Macedo (2021) Lira et al. (2021) Melo (2021) Castelli e Delgado (2021)	4
Currículo nas creches e pré-escolas, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)	Marcolino e Santos (2021) Santos e Cardoso (2022)	2
Contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança na Educação Infantil	Silva (2021) Sousa (2021) Cintra; Sampaio, Wengrat (2022) Oliveira Et Al., (2022) Diniz (2021) Gama e Silva (2021)	6
Ludicidade durante o ensino remoto na Educação Infantil	Jordão (2021) Souza (2021) Honnef; Rampelotto, Machado (2021) Wasum (2021) Silva e santos (2021).	5
		Total: 28

Fonte: a autora, 2022.

No que tange às políticas educacionais implementadas para a educação durante a pandemia da Covid-19 na Educação Infantil, encontramos 2 obras as quais possuem estudos abordando esse aspecto no âmbito da educação desenvolvida durante a pandemia. Oliveira e Sommerhalder (2022) traz análises de ações e documentos de um programa educacional municipal estabelecido no contexto de pandemia, tratando dilemas e desafios, assim como perspectiva de trabalho. Entre outros, as autoras destacam a aprovação através do Conselho Nacional de

Educação (CNE) que no dia 28 de abril de 2020 elaborou um parecer com o objetivo de regularizar as atividades escolares durante o período de pandemia, como forma de buscar possibilidades para garantir as sequências de atividades escolares aos estudantes. Coutinho e Côco (2020) abordam reflexões associadas aos eixos da particularidade da educação com as crianças pequenas, das interlocuções necessárias no período de pandemia. Conforme Coutinho e Côco (2020) a efetivação da educação infantil durante a pandemia, impõe novos desafios específicos nas práticas educativas cotidianas impostas, assumindo a reflexão sobre os processos de reconfiguração da educação das crianças pequenas.

Quanto ao direito à educação, temos 1 trabalho, o qual Biasoli e Sousa (2021), abordam desafios impostos a esse direito perante o momento de pandemia. Para as autoras, o direito à educação, em tempos de pandemia, requer análise, a partir do ponto de vista do senso comum, “uma vez que o conteúdo abstrato da norma só se configura como prática na vida cotidiana a partir do momento em que a nomeação e os significados atribuídos pela esfera jurídica são tomados como válidos e compartilhados no contexto social” (BIASOLI, SOUSA, 2021, p. 14). Nas diversas representações sociais ocorrem conflitos que envolvem as variadas orientações de ensino remoto e as execuções que serão realizadas na falta de qualquer instrumento tecnológico.

Na perspectiva da Educação Infantil no contexto da Pandemia da Covid-19, foram identificadas 8 obras, as quais abordam estudos nesta concepção. Dalmeida (2022), traz uma análise referente aos efeitos dos fazeres e saberes das práticas diárias da educação frente ao contexto e o cotidiano com o novo coronavírus. Para a autora, se propõe diálogos que se desdobram na naturalização, em específico na Educação Infantil, através de ações estipuladas em capturas que compreendem de forma primordial a identidade das crianças aos padrões definidos. Lioti e Stentzler (2022) apresentam estudos sobre as rotinas, reorganizações do ensino e práticas com as atividades com propósito educativo em um cenário emergencial na EI durante a pandemia da Covid-19, sob o olhar das famílias e da escola. Para as autoras, houve uma rápida organização para que as crianças obtivessem acesso às atividades e continuassem o vínculo com a escola e as famílias. Basei (2022) aborda percepções de professores referente ao ensino remoto para a Educação Infantil, trazendo evidências sobre os desafios das práticas pedagógicas remotas, as quais necessitam ser revistas diante de um cenário de emergência que não possibilitou o planejamento

e uma adequada organização das estruturas, equipamentos, recursos e materiais pedagógicos. Assim, as professoras mostraram-se resistentes para assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil. Santos (2022) aborda o ensino remoto durante a pandemia, enfatizando as novas práticas pedagógicas que foram necessárias para serem desenvolvidas a fim de garantir a Educação Infantil e o vínculo entre a instituição de ensino e as famílias e crianças. Barbosa e Soares (2021) faz em reflexão e análises considerando os olhares sobre o exercício de famílias e professores no processo de “isolamento social” e ao “novo normal” considerando atividades cotidianas durante a pandemia para as crianças da Educação Infantil.

Ainda se tratando da Educação Infantil no contexto da Pandemia da Covid-19, Rodrigues (2021) aborda estudos que nos ajudam a compreender, a partir da visão de professores da EI, como o ensino remoto interferiu no processo de comunicação, brincadeiras e interação com crianças pequenas. Por meio de seus estudos, a autora ressalta, que as interações com as crianças da Educação Infantil no contexto de pandemia, aconteceram, mas de forma limitada, mediadas através de ferramentas tecnológicas. Ressalta ainda que seus estudos tornaram evidente que através da suspensão das aulas e atividades presenciais, revelaram ainda mais as desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Tochetto (2021) ressalta pontos relacionados a compreender a realidade da Educação Infantil em meio a Pandemia da Covid-19 através da escuta de múltiplas vozes, familiares de crianças matriculadas na Educação Infantil e professores atuantes da área. Por meio de seu estudo, Tochetto (2021) afirma que houve dificuldades por parte dos professores para realizar as aulas virtuais. Para as famílias também foi desafiador a mediação para a execução das atividades. Beber (2022) traz um trabalho relacionado ao brincar da criança na educação infantil durante as aulas remotas, a autora abordou a necessidade de os professores pensarem e desenvolverem planejamentos com a finalidade de proporcionar experiências mais significativas para as crianças da educação infantil.

No que se refere aos Impactos da pandemia da Covid-19 na educação infantil dispomos de 4 trabalhos, que abordam temas específicos. Tavares, Pessanha e Macedo (2021) apontam estudos para problematizar e despertar reflexões a respeito dos impactos da pandemia da Covid-19, na Educação Infantil, atribuída às crianças pequenas de classes populares que vivem em periferias. Um dos impactos

mencionados são as quedas nas matrículas e até mesmo de fechamento/encerramento das atividades de algumas instituições privadas de pequeno porte que atendem famílias e crianças de baixa renda. Lira et al. (2021) focalizam nos impactos que podem ser causados nas crianças que desenvolveram atividades remotas. Tendo em consideração o cenário, e a alternativa de manter contato com crianças e familiares por meio de ferramentas tecnológicas, as quais podem ser transformadas em brinquedos pelas crianças, gerou alterações em suas formas de brincar, tornando a criança mais espectadora que participativa. Melo (2021) abordou os impactos nas concepções e organizações na etapa da educação infantil em instituições públicas. Seus estudos enfatizam a humanização das práticas escolares, quando passam a ter como foco as crianças entre a lógica pedagógica e lógica conteudista e transmissiva. Castelli e Delgado (2021) traz discussões ressaltando os impactos originários da crise endêmica na educação e na vivência das crianças. Por meio do fechamento dos locais físicos das creches e pré-escola, ações foram criadas para orientar familiares das crianças como mediadores. Levando em consideração que a maioria dos adultos das camadas populares trabalham, mesmo assim eles foram apontados como responsáveis pela organização de atividades em ambientes domésticos de forma remota.

Em relação às pesquisas que abordam o Currículo nas creches e pré-escola e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), temos 2 obras que tratam de temas específicos. Marcolino e Santos (2021) tratam da temática de visibilizar o currículo nas creches e pré-escolas, como referência a Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). Santos e Cardoso (2022) trazem estudos pautados no primeiro semestre de 2020 sobre a educação infantil, por meio de ferramentas digitais, observando os direitos das crianças, especialmente as DCNEI, e ressaltam que a educação em instituições de crianças de zero a cinco anos e onze meses necessita de acompanhamento, participação, garantia de seus direitos e atenção aos aspectos do trabalho pedagógicos com crianças pequenas.

A respeito das contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança na educação infantil, temos 6 textos que abordam temas específicos. Silva (2021) expõe um trabalho objetivando verificar através de um grupo de professores a compreensão sobre o uso de atividades lúdicas, como prática pedagógica, e ação que visa promover o desenvolvimento cognitivo da criança de 4 a 5 anos de idade.

Através de seus estudos, Silva (2021) constatou que os professores compreendem a importância das brincadeiras, jogos enquanto lúdico, para o processo de desenvolvimento da criança na EI. No entanto, ressaltam que as atividades e jogos devem conter uma proposta intencional para estimular a aprendizagem da criança. Sousa (2021), traz estudos que abordam a contribuição do brincar na aprendizagem e desenvolvimento da criança, na concepção teórica de autores como Vygotsky, Piaget e Kishimoto, pois identifica a brincadeira como atividade que abrange o contexto social e cultural da criança, como instrumento de sua socialização, aprendizagem e desenvolvimento integral, tanto em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, como também linguístico e social. Cintra, Sampaio e Wengrat (2022) apresentam estudos voltados para a ludicidade como prática pedagógica na educação infantil, considerando a criança com suas necessidades específicas, entre elas o direito de brincar. Oliveira et al. (2022) abordam reflexões acerca do desenvolvimento lúdico da criança na sala de aula e destacam que a criança convive em um mundo paralelo, e nele ela se comunica, interage e se expressa, é onde experiencia vitórias e derrotas compartilhando com seus pares.

Diniz (2021) traz reflexões acerca de como a ludicidade é trabalhada no desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil, explanando sobre as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula de crianças bem pequenas. Gama (2021) aborda estudos voltados para relação entre o espaço físico, a ludicidade e o desenvolvimento infantil, através das percepções de um grupo de professoras e coordenadora pedagógica que atuam na Educação Infantil. A partir de seu estudo Gama (2021) destaca que a infância é a primeira etapa da educação infantil, como também a primeira fase da vida, seu desenvolvimento resultará da nossa compreensão de que é uma fase primordial para o aprendizado da criança. Assim, cabe ao professor mediar ações de aprendizagens, considerando que a criança é sujeito histórico-social de direitos e que ela é munida de conhecimento resultante de sua relação com o meio social.

No que diz respeito à ludicidade durante o ensino remoto na Educação Infantil, destacam-se 5 trabalhos, os quais aproximam-se de uma forma mais ampla da pesquisa, pois abordam temas específicos sobre a ludicidade desenvolvida durante o ensino remoto. As autoras Honnef, Rampelotto e Machado (2021) trazem em seus estudos, um relato de experiências, com três professoras de bebês e crianças bem pequenas, sobre como foi o momento de distanciamento social em

razão da pandemia da Covid-19. As professoras, ao identificar que as crianças tinham grande interesse por livros e histórias, pensaram em construir livros de mini-histórias para compartilhar com as famílias, como uma ferramenta, que estimulam, de uma forma afetuosa e prazerosa, momentos de boas memórias para as crianças, além de possibilitar oportunidade de às famílias estabelecerem uma conexão ainda mais potente entre criança e adultos.

As memórias pedagógicas com as famílias ao apresentar as mini-histórias, com o objetivo de propiciar atenção aos adultos, que são as pessoas próximas aos bebês e crianças bem pequenas nesse momento”(HONNEF; RAMPELOTTO; MACHADO. 2021, p.4).

Desta forma, propuseram que os adultos conheçam as mini-histórias, e compartilhem com as crianças, e as sensibilizem a tocar, a acolher, sentir e abraçar, estabelecendo momentos de carinhos e de conexões, para que dessa forma, conforme as autoras, fossem garantidos através da afetividade, da sensibilização dos familiares, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC.

A partir das mini-histórias, as professoras buscaram a possibilidade de as crianças relembrem de seus colegas, de professores, e também dos espaços da sala de aula, e os momentos lá vividos. A construção das mini-histórias, eram a partir de registros das professoras, que construiriam histórias conforme a individualidade da criança, e também do coletivo. “Outras mini-histórias retomam as experiências, vivências e conhecimentos oportunizados a nossos pequenos na sala da turma, ou os quais eles descobriram nos espaços externos da Unidade” (HONNEF; RAMPELOTTO; MACHADO, 2021, p. 6.) As autoras apresentaram imagens, as quais apontam, as crianças em interação com seus familiares, depoimentos de familiares que demonstram a aprovação dos meios propostos, além exporem as ações, e envolvimento das crianças com os livros infantis. Percebe-se que houve um envolvimento das professoras, em desenvolver um trabalho, o qual as crianças iriam interagir, se envolver, mesmo que de forma remota, elas pensaram em envolver as crianças e proporcionar experiências novas, que podem ser lúdicas, assim significativas para as crianças.

Souza (2020) apresenta um trabalho desenvolvido, com objetivo de analisar como ocorre a ludicidade na ação docente ao decorrer do ensino remoto para Educação Infantil, para tal, a autora realizou um estudo de caso em uma escola pública em Bagé/RS. Utilizou de meios de indagações como: questionário com a docente da turma da pré-escola I, faixa etária entre 04 a 05 anos, e também observou

a turma com 15 crianças virtualmente, através do WhatsApp da turma, por três semanas, através do Google Meet, fez análise dos planejamentos de nove aulas da professora, as atividades propostas e os vídeos produzidos.

Para que houvesse o início das aulas, nesta determinada escola, foi necessário criar um Plano de Estratégias, os quais eram voltados para processo da educação remota. “Foram selecionados dois eixos de atuação para nortear estes primeiros quinze dias, que foram trabalhar com o tema da saúde e com revisão de conteúdo” (SOUZA, 2020, p. 31) e a professora se baseou neste plano de estratégias para construir seus planos de aulas. Conforme Souza (2020) para o início das aulas remotas, foram utilizadas as seguintes estratégias:

Acolhimento temático (vídeo com fotos, músicas, histórias); Gravar vídeos explicativos e enviar aos alunos; Promover experiências que despertem a curiosidade das crianças sobre o mundo que as cercam, fazendo de sua casa um laboratório; Propiciar atividades com músicas, vídeos, imagens e leitura de livros infantis; Incentivar o interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos; Levantamento junto à família ou aos responsáveis de estratégias para evitar a disseminação de doenças causadas por vírus, bactérias ou fungos; Apresentar meios de prevenção através de músicas; Incentivar a criança a se prevenir e compreender o quanto é importante os hábitos de prevenção contra o COVID 19; Utilização de vídeos educativos sobre os problemas de saúde causados pela ausência de hábitos saudáveis; Indicação e desenvolvimento de hábitos de higiene que devem ser adotados pela família para impedir a contaminação pelo novo corona vírus; Construção de atividades que desenvolvam o autocuidado e o cuidado com o outro; Elaborar atividades impressas para o envio aos alunos; Incentivar o feedback das atividades enviadas. (Plano estratégico da escola campo de análise, 2020) (SOUZA, 2020, p. 31-32).

A escola buscou uma direção baseada no processo de ensino, com a finalidade de passar os conteúdos em uma abordagem diferente, com poucos critérios que direcionam a necessidade do brincar, do cuidar, da ludicidade e da interação. Ainda que a escola, fizesse indicação do lúdico na educação infantil, Souza (2020) aponta que foi observado na forma de atuação da professora, “estas orientações não foram desenvolvidas conforme deveriam, tendo em vista que o processo lúdico não é apenas visual, é interativo, construtivo e mágico, possibilitando que o imaginário da criança seja o —carro chefe para seu desenvolvimento” (SOUZA, 2020, p. 31-32). Mesmo com poucos recursos, a escola buscou desenvolver um trabalho com encaminhamentos, orientações sobre atividades lúdicas na educação infantil. A autora aponta questionamentos respondidos pela professora da turma, com relação às atividades remotas para as crianças, os quais evidenciam que a professora percebe a necessidade da interação, manifesta interesse pelo lúdico e

pelo brincar. Percebe-se que ela compreende a necessidade de uma prática pedagógica, que seja com ênfase na ludicidade. Souza (2020) aponta que a professora direcionou o processo de ensino remoto, para manter o vínculo com o aluno, manter uma ligação mesmo distante da escola, utilizando as Tecnologias Digitais como recursos para essa interação. Ao se tratar da análise das atividades enviadas pela professora, para que as crianças realizem, também suas devolutivas para a docente. Souza (2020) apresenta perguntas respondidas pela professora, com relação a como acontece a ludicidade durante as aulas remotas. “A docente, por meio de seu discurso afirma que a ludicidade é a base para suas aulas, suas ações e seus objetivos” (SOUZA, 2020, p. 35). Para Souza (2020), a professora tentou possibilitar recursos que ela considera lúdicos. Mas esses recursos não envolviam brincadeiras, músicas, dinâmicas contextualizadas entre outras ações metodológicas.

Com relação às atividades de forma remota para crianças de 4 e 5 anos, Sousa (2020) apresenta a primeira atividade analisada, que trouxe encaminhamento sobre o ensino do alfabeto. Foi uma aula de revisão, que deste modo:

o vídeo inicia com uma abertura com muitas cores e música. A professora inicia seu vídeo com montagem realizada no aplicativo KineMaster apresentando animações de abertura, as quais são utilizadas para apresentar a turma para qual o vídeo é destinado e o nome da referida mediadora. A mesma inicia sua aula com uma saudação e uma oração, posteriormente a mesma traz uma música acerca da alegria de estarmos juntos neste momento de atividades, utilizando saudações como —olá, como vai você!, buscando trazer animação para sua aula (SOUZA, 2020, p. 36).

A autora Souza (2020) ressalta que professora apresenta um vídeo acerca do alfabeto, que “o locutor inicia apresentando que o mascote está lendo um livro, mas as letras caíram e as crianças devem ajudar a encontra-las; sendo assim, inicia-se o alfabeto e Jaime sai colhendo cada letra no seu trem, mas de forma muito rápida” (SOUZA, 2020, p. 37). Ao final do vídeo, a professora faz questionamentos, uma reflexão sobre o que se passou no vídeo e sobre as letras do alfabeto. A seguir inicia-se a revisão brevemente dos encontros vocálicos, utilizando recursos pedagógicos como, imagens visuais para que as crianças encontrem os encontros vocálicos. A temática exposta para crianças de (entre 4 e 5 anos) não está de acordo com as orientações da BNCC, para o segmento do ensino na Educação Infantil. Assim, Souza (2020) afirma que a atividade proposta consiste em transmissão de

conteúdo, relacionado ao ensino conteudistas, que se associa ainda ao ensino conteudista na Educação Infantil.

O processo lúdico está associado à imaginação, a compreensão do mundo real e não real da criança, com isto, é necessário compreender que este sujeito necessita de ações contextualizadas e interativas para aprender (SOUZA, 2020, p. 39).

Ao analisar as devolutivas, evidencia-se que estas se adequam a orientação do livro e vídeo, porém no processo de ensino é condicionando a criança a fazer a atividade de forma mecânica. A autora ainda aponta, que não foi encontrado nenhum recurso interativo, contextualizado, intencionando aprimorar os conhecimentos das crianças de uma forma lúdica. Sendo assim, Souza (2020) aborda que após a análise desta a atividade metodológica elaborada pela docente, não houve ludicidade em suas ações.

Após analisar a segunda aula, a autora ressalta, que abordagem foi diferenciada da aula anterior, visto que apresentou mais componentes do contexto infantil, com práticas voltados, recursos e músicas, apresentando o conteúdo trabalhado de forma participativa e contextualizada com recursos confeccionados pela professora, “mas não deixa de nos remeter ao processo de ensino como forma de transmitir conhecimento o que torna o vídeo algo não inerente ao processo de ensino no qual o lúdico é algo diferente, com brincadeiras, ações e jogos” (SOUZA, 2020, p. 43). Portanto, a ludicidade presente em uma proposta de atividade, transforma-se em um processo prazeroso, onde o aluno e o professor se tornam colaboradores e aprendem com as descobertas, através da perspectiva da docente no processo de ensino remoto.

Percebe-se através deste trabalho, que a ludicidade, mesmo sendo de grande importância, uma estratégia para o contato com as crianças no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, para que aconteça de forma prazerosa e significativa, não esteve presente nas aulas propostas pela professora enquanto mediadora. (SOUZA, 2020).

As autoras Silva e Santos (2021) apresentam um trabalho com o objetivo de identificar a importância do lúdico na educação infantil, observando-se o valor pedagógico dado pelos educadores em suas práticas cotidianas. Para tal finalidade, foi aplicado questionário para 3 professoras do maternal, jardim I e II da Educação Infantil, no município de Delmiro Gouveia-AL. Com relação às atividades de forma

remota, elas sinalizam que é possível constatar que as professoras tentam implementar a ludicidade, jogos e brincadeiras nessa modalidade de ensino emergencial “a maioria dos responsáveis acabam não realizando por falta de tempo ou querência, às vezes até sentem-se desestimulados, já que acham que jogos e brincadeiras não irá contribuir para o desenvolvimento e aprendizado das crianças” (SILVA; SANTOS, 2021, p. 43). Também relatam outra dificuldade na forma remota, que nem todas as crianças têm acesso a equipamentos tecnológicos e internet, isso acaba dificultando o processo de ensino, e algumas acabam não participando e desenvolvendo tais experiências. Ressaltam que as crianças não estão habituadas com essa modalidade, com isso, elas evitam participar das experiências. Para Silva e Santos (2021) é necessário serem considerados pontos relevantes para contribuir com a aprendizagem da criança nessa modalidade de ensino:

a parceria com a família, é considerado essencial já que há esse intercâmbio entre os educadores e os responsáveis pelos pequenos, para que assim as experiências sejam de maior qualidade e de maior contribuição para as crianças. Outro fator que irá contribuir também é que essas experiências online sejam de curta duração e objetivas, para que os pequenos não acabem ficando dispersos ou cansados e desmotivados, tendo em vista que as crianças naturalmente não mantêm o foco por muito tempo e dependendo de quanto menos a idade, também será menor o tempo de concentração dos mesmos (SILVA e SANTOS, 2021, p. 44).

Para Silva e Santos (2021) o lúdico contribui para um completo processo de desenvolvimento da criança, contudo, torna-se necessário que os docentes compreendam os seus benefícios, e utilize do lúdico como uma principal ferramenta na educação infantil. Como os autores apontaram em seu trabalho, as professoras buscaram implementar o lúdico, em atividades remotas, porém, alguns fatores como falta de instrumentos tecnológicos, mediações dos familiares entre outros, dificultam essa prática com as crianças.

Wasum (2021) traz um estudo sobre as técnicas corporais de movimento, literatura infantil e ludicidade, através de análises em literaturas e registros de fotografias e vídeos de crianças da faixa etária de 5 anos, no período pandêmico, durante a participação das crianças nas atividades. A autora ressalta que estabeleceu vínculos com as famílias e as crianças, para desenvolver um bom trabalho. No auge da pandemia de acordo com Wasum (2021) um grupo de 6 professores titular de turmas da faixa etária entre 4 a 5 anos, se uniam via Google Meet para planejar em conjunto, atividades envolvendo práticas corporais de movimento a partir de histórias infantil, mas nem sempre a história da semana

propiciava alguma associação com o movimento. As vivências semanais, eram elaboradas e adequadas para envio via WhatsApp. “Eram considerados os recebimentos dos retornos da semana anterior, as compreensões das famílias, os detalhes percebidos nas fotos e vídeos, as histórias escolhidas pelo grande grupo de colegas professores” (WASUM, 2021, p. 65). A pesquisadora apresentou atividades baseadas em histórias infantis, sempre objetivando, o movimento, o brincar, e o lúdico para as crianças, entre várias atividades que demonstraram ser significativas, a autora apresenta: Corrida das máscaras, que foi inspirada na literatura Infantil:

- a) A fábula da família porco espinho - Marismar Borém;
- b) Siga as coordenadas na caixa, com base na literatura Infantil - Não é uma caixa - Antoinette Portis;
- c) Corpo e formas com base na literatura Infantil - Um bichinho na linha – Ziraldo Alves Pinto;
- d) Arremesso na cesta, baseado-se na literatura Infantil: A cesta de dona Maricota – Tatiana Belinky. (WASUM, 2021).

Wasum (2021) expõe feedbacks onde as crianças apresentam-se interagindo, brincando e se movimentando, demonstrando-se envolvidos com as propostas. A partir das análises das propostas, a autora evidencia três categorias que decorreram dos registros do período de coleta de dados, denominadas de envolvimento familiar e afetividade; Corpo, mobilidade, literatura infantil, ludicidade e desenvolvimento motor.

Na categoria chamada: participação familiar e afetividade, a autora destaca que a família desempenhou um papel importante, pois serviram-se de extensões da professora, atuaram como mediadores das práticas pedagógicas. Nas categorias: “corpo, movimento” e “desenvolvimento motor”, as práticas corporais de movimento estavam associadas à vivência das famílias e seus filhos, os materiais solicitados eram do seu dia, como por exemplo, uma colher. Dessa forma, “foi um incentivo para que os responsáveis instigassem as crianças a se manterem ativas dentro de casa auxiliando nos momentos domésticos” (WASUM, 2021, p. 112). A expressão corporal, torna-se evidente através dos registros, pois era visto, sentimentos através do corpo como linguagem, demonstrações de alegria, concentração e criações. Para Wasum (2021) foi demonstrado conhecimento corporal, em que foi proposto várias possibilidades de movimentos, e foi notado através das filmagens e fotos. Na categoria: “literatura infantil e ludicidade”, a ludicidade foi destaque em vários

elementos “o brincar fantasioso, com autonomia e diversas falas ligadas a imaginação e ao lúdico foram evidenciadas” (WASUM, 2021, p.114). As crianças apresentaram os registros, envolvimento, alegria e prazer pelas vivências efetuadas.

Observe-se que as literaturas infantis foram importantes para as propostas lúdicas, no momento de distanciamento social, porém, conforme Wasum (2021) por estarem em distanciamento social, as crianças não tiveram o momento de comentar as vivências com seus colegas, perguntas e respostas.

Jordão (2021) traz em sua pesquisa, um estudo com 5 professoras e 2 diretores e 2 dois pedagogos do maternal II de 2 um CMEI, do município de Presidente Kennedy– ES. A autora utilizou-se de ferramentas como grupo focal e entrevista semiestruturada, em seu trabalho, traz o objetivo de compreender como as professoras do maternal II, percebem o desenvolvimento dos alunos antes e depois da pandemia do Covid-19 em relação à brinquedoteca e também como foram realizadas as atividades junto as brinquedotecas, uma vez que estão sendo desenvolvidas de forma remota. Conforme a autora, o desenvolvimento integral da criança resultará do sucesso acordado entre família e a escola, fundamentado pelo respeito entre ambos, com foco no desenvolvimento da criança “devendo, a escola, respeitar de forma incondicional dos valores e costumes de cada núcleo familiar em detrimento da garantida de um relacionamento exitoso em benefício da criança” (JORDÃO, 2021, p.38).

Os professores (a) foram instigados por meio da atuação de grupo focal a firmar relação acerca do desenvolvimento integral das crianças antes e depois da pandemia apoiado na ludicidade, assim como seus conhecimentos e narrativas, elencar os impactos que foram principais no isolamento social no seguimento de aprendizagem dos alunos. A autora buscou informações com as diretoras e pedagogas dos CMEIs sobre o entendimento quanto ao trabalho antes, durante e após o período de aulas remotas. Quanto ao trabalho desenvolvido antes da pandemia, a autora ressalta que as pedagogas responderam os questionamentos de forma parecida, onde fica evidente que antes da pandemia todos e as crianças tinham uma rotina desenvolvida diariamente nos CMEIs, e durante a pandemia, não eram seguidas nenhuma rotina, os alunos passaram a ter aulas de forma remota, havendo uma necessidade de uma grande parceria com os familiares, por meio de vídeo chamada os professores orientaram as famílias quanto à melhor forma de trabalhar com as crianças, para mediar o seu desenvolvimento formativo (JORDÃO, 2021).

Sobre os prejuízos ocasionados, com o surgimento da pandemia da Covid-19, Jordão destaca

Os entrevistados foram unânimes em afirmar que o isolamento social, impedindo as crianças de interagirem com seus pares, foi o maior desafio, tendo em vista que coloca em risco o seu desenvolvimento social. Outro prejuízo lembrado, foi o aprendizado, pois o contato do professor com as crianças se limitava apenas a rápidas chamadas de vídeos, dificultando um feedback adequado sobre os avanços cognitivos delas (JORDÃO, 2021, p.53).

Sobre a percepção das diretoras e pedagogas com relação ao desenvolvimento integral das crianças, no período da pandemia, a pesquisadora Jordão (2021) salienta que as respostas dadas aos questionamentos “levaram a perceber que houve o desenvolvimento, no entanto, em uma escala bastante reduzida, principalmente no tocante ao desenvolvimento social” (JORDÃO, 2021, p.53). E ainda, ressalta que com o retorno das aulas presenciais, houve crianças que apresentaram certo nível de retrocesso, tornando-se necessário haver um processo de ressocialização.

Com relação às professoras, Jordão (2021) destaca que foi solicitado para que elas argumentassem sobre suas práticas pedagógicas no momento da pandemia, e elencassem os principais desafios enfrentados. Através das falas das professoras, evidenciou-se que as práticas eram aulas remotas, através de vídeos ou atividades, por meio de aplicativo como WhatsApp, foi criado um grupo da turma, para que fosse estabelecido vínculo entre aluno e professor, e também para auxiliar os familiares para mediação das atividades. Para Jordão (2021) nota-se que as professoras, não tiveram outra alternativa, se adaptarem a uma nova realidade a fim de desempenhar sua função como educador. De acordo com ela, através das falas das professoras, ficam elencados alguns desafios, sobre a realidade de educadores na pandemia:

dificuldade de lidar com as emoções dos pais e professores frente à necessidade de se adequarem a uma nova realidade; a necessidade de criar novas estratégias de ensino que de fato promovam o desenvolvimento das crianças, mesmo que à distância; a carência de conhecimentos tecnológicos dos professores para lidar com recursos digitais para preparar suas aulas remotas, na qual cobrou um preço muito alto pois as várias educadoras, para conseguir desempenhar bem suas atividades remotas foram forçadas a investir mais tempo em estudo sobre este tema; e, por fim, e não menos preocupante, a falta de compromisso de algumas famílias com a devolutiva das atividades enviadas aos alunos, o que impedia uma avaliação do nível de aprendizado e desenvolvimento das crianças (JORDÃO, 2021, p.57).

Sobre o processo de desenvolvimento integral da criança, é preciso uma parceria com os sujeitos envolvidos no processo formativo da criança. Para Jordão (2021, p. 58) “esta integração se torna um desafio, que somente poderá ser superado a partir do momento em que todos compreenderem a importância do seu papel no processo de formação das crianças”.

Quanto a brinquedoteca como metodologia de ensino e sua utilização durante a pandemia, para Jordão (2021) antes a brinquedoteca era utilizada todos os dias, cada turma tinha um cronograma para utilizá-la, mas com o advento da pandemia, as crianças todas ficaram em ensino remoto, ela foi fechada. A pesquisadora destaca que algumas falas das professoras com relação os interesses das crianças, aborda algumas preferências, os meninos demonstram mais interesse para brinquedos que envolvem o desenvolvimento psicomotor, como balanços, e as meninas preferem as bonecas, que trabalha estão o desenvolvimento afetivo, entre outras habilidades. E ainda destaca a importância da uma prévia elaboração, para conduzir as atividades nas brinquedotecas. Para que este momento não seja apenas um momento de descontração, sem propiciar mudanças no desenvolvimento integral das crianças.

Com relação às atividades enviadas Jordão (2021) afirma que o envolvimento da família é de inteira importância na elaboração das atividades propostas de forma remota. Porém a participação da família, neste processo, deveria ser o ponto fundamental na aplicação das atividades propostas pelos professores de forma remota. No entanto, constatou-se que a maioria dos familiares não contribuíram, apropriadamente para o processo, comprometendo o desenvolvimento integral das crianças.

As pesquisas abordaram trabalhos os quais envolviam temas referentes a EI. Alguns se dedicaram à política educacional implementadas no contexto da pandemia. Um dos atores abordados foi Oliveira e Sommerhalder (2022) que apresentaram análises de documentos e ações de um programa municipal estabelecido no contexto da pandemia. Também temos apontamentos referentes ao direito em que Biasoli e Sousa (2021) abordam o direito à educação perante ao cenário desafiador ocasionado no momento da pandemia.

Quanto a educação no contexto de pandemia, tivemos obras as quais explanam reflexões acerca dessa concepção do ensino, dentre os autores, temos Basei (2022) que ressalta as percepções de professores da EI, a respeito dos desafios das práticas

pedagógica envolvendo o contexto de aulas remotas. Quanto aos impactos da pandemia do Covid-19 na EI, os autores abordados apontam possíveis efeitos decorrente desse cenário para a Educação de crianças pequenas, Pessanha e Macedo (2022) menciona alguns impactados, dentre eles o encerramento de atividades de algumas escolas particulares voltadas para atender crianças de família de baixa renda. Com relação às obras que abordam o currículo nas creches e pré-escola. Santos e Cardoso (2022) fazem apontamentos a respeito dos estudos das crianças através do ensino remoto, contemplando os direitos das crianças descritos na DCNEI. Com relação a ludicidade e suas contribuições na Educação Infantil, temos autores que indicam trabalhos referente a prática pedagógica, contribuição do brincar para a desenvoltura da criança, Silva (2021) aponta reflexão a respeito do uso de atividades lúdicas como prática pedagógica. No que se refere às contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança na Educação infantil, foram abordados trabalhos de uma forma mais detalhada, relacionados a ludicidade na educação infantil, no contexto de pandemia, Souza (2020) expõe estudos voltados para analisar como a ludicidade estava presente na prática docente durante o ensino remoto.

Verifica-se através das pesquisas aqui mencionadas, que houveram um intuito por parte da maioria dos professores em propor atividades significativas, lúdicas para as crianças no processo de ensino aprendizagem de forma remota. Porém, houve fatores que dificultaram esse processo, como a falta de contribuição dos familiares em fazer a mediação das atividades, falta de instrumentos tecnológicos, entre outros, no entanto, também se destacam vivências significativas com crianças que conseguiram desenvolver algumas atividades. Ainda uma das pesquisas, destaca que mesmo a ludicidade sendo considerada importante para o processo formativo da criança, ela não esteve presente nas aulas propostas pela professora enquanto mediadora.

Percebe-se através dos trabalhos apresentados, que não há dados com relação ao retorno das crianças para as aulas, tampouco sobre a ludicidade no processo de ensino na educação infantil, após esse retorno das aulas presenciais, nos momentos em foi realizada a pesquisa bibliográfica. Sendo assim, a presente pesquisa torna-se relevante, pois contribui para entendermos esse processo e entender como as crianças estão se desenvolvendo após o retorno das aulas presenciais.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo especifica a abordagem de pesquisa. O trabalho apresenta uma pesquisa de caráter qualitativo, a qual iniciou por meio de um estudo bibliográfico, que foi necessário para analisarmos o processo de ensino com ênfase na ludicidade durante a pandemia da Covid-19. Neste capítulo também serão apresentadas análises e considerações a partir das entrevistas realizadas com professoras da Educação Infantil, que foram necessárias, para responder ao problema de pesquisa sobre como está ocorrendo o processo de ensino aprendizagem para educação infantil após o retorno das aulas presenciais.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada na abordagem qualitativa, de caráter exploratória, para Gil (2002) este tipo de pesquisa, objetiva promover maior proximidade com o problema “com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições”. (GIL, 2002, p.41). Sendo desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas para responder a problemática da pesquisa. De acordo com Prodanov e Freitas (2013),

Pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.70).

A pesquisa bibliográfica foi realizada para contribuir com a fundamentação teórica do trabalho. Para Gil (2002) a pesquisa bibliográfica constitui-se principalmente através de trabalhos que já foram elaborados, como livros e artigos científicos. Desta forma, buscamos trabalhos como artigos científicos, dissertações, livros e monografias para compreendermos sobre o processo de ensino para crianças no contexto de pandemia, e para contextualizarmos historicamente a ludicidade.

As entrevistas ocorreram de forma semiestruturada, com as questões elaboradas previamente conforme o roteiro (Anexo A). Gil (2002) argumenta que a entrevista pode ser compreendida como um processo que envolve duas pessoas em

posições frontal, onde um dos envolvidos desenvolve questões e a outra responde. A entrevista parcialmente estruturada “é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”. (GIL, 2002, p.117).

Neste sentido, foram feitas questões elaboradas previamente, e no momento da entrevista foram surgindo novos questionamentos.

Levantamentos que se valem da entrevista como técnica de coleta de dados, esta assume forma mais ou menos estruturada. Mesmo que as respostas possíveis não sejam fixadas anteriormente, o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias (GIL, 2002, p.117).

As entrevistas foram desenvolvidas com 4 professoras que atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Ponta Grossa no Estado do Paraná, com crianças de 4 a 5 anos, que estão na pré-escola. Os critérios para escolha de professores, ocorreu por atuarem na linha de frente com as crianças, conhecerem suas rotinas escolares, antes da pandemia e pós-pandemia. Para tal, as professoras que foram convidadas a participarem da pesquisa, receberam um termo de compromisso livre e esclarecido (Anexo B), para entenderem quais os propósitos e seus direitos de garantia de acesso aos resultados, ou retirada do consentimento a qualquer momento. Para preservar a identidade da escola e das professoras participantes, elas serão denominadas como Professora A, Professora B, Professora C e Professora D.

3.2 ENTREVISTA COM PROFESSORES

Para compreendermos o processo de ensino-aprendizado das crianças foram realizadas entrevistas com quatro professoras, sendo duas discentes que atuam no infantil IV , e duas no infantil V. Todas as professoras entrevistadas, possuem ensino superior e pós-graduação, dispõem de idade variada entre 32 a 50 anos de idade.

A professora denominada por A, possui graduação em licenciatura em Pedagogia, e está cursando Pós-graduação em Psicomotricidade. Tem 12 anos de experiência no ensino público na Educação Infantil.

A professora nomeada por B, possui graduação em Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduação em Gestão Pública e está cursando pós-graduação em Psicomotricidade. Trabalhou por 10 anos no Ensino Médio e 14 anos na Educação Infantil, ambas as experiências no ensino público.

A professora do infantil V denominada por C, possui o ensino médio em Formação de docentes, graduação em Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial e Inclusão. Atua na educação infantil há 20 anos, na Educação Pública.

A participante D, que também atua no infantil V, possui o ensino médio em magistério, pós-graduação em Dança Educacional, e está cursando pós-graduação em docência na educação infantil, atua há 14 anos no ensino público na educação infantil.

A primeira indagação desenvolvida foi: Como você percebe este momento de aula nos pós-pandemia? As respostas que as professoras apresentaram para essa questão são apresentadas na sequência:

Foi um período bem difícil, pela adaptação das crianças, pelo apego dos pais, foi um apego muito maior, o cuidar dos pais foi muito maior com as crianças, certo pela perda de entes queridos. Foi trabalhado bastante no início do ano a autonomia, a adaptação foi mais longa que antes. Conquistar a confiança da criança, foi um processo mais difícil, pois a adaptação e autonomia eles não tinham autonomia em guardar seus objetos pessoais, escovar os dentes. (PARTICIPANTE A, 2022).

Foi muito difícil. Durante a pandemia, eu achei que seria a pior parte, dar aula online, em vídeo, mas não, o retorno foi mais difícil, nossas crianças voltaram com medo, tinha criança que tinha medo de ir ao parque, de sair para fora da sala, tinha criança que não queria ir para o refeitório. Medo de tudo porque ficaram dois anos trancados em casa, e de repente voltam para escola, não tinham vivência, nada fora da escola. Dois anos sem vida social. Então esse retorno deles, foi um contato com a vida social novamente, algo novo para eles. (PARTICIPANTE B, 2022).

O retorno foi muito difícil, sofremos bastante, as crianças estavam fora da rotina, como eles ficaram em casa, eles chegaram sem rotina nenhuma, com dificuldade de se organizar e socializar. Tivemos que nos adaptar a uma outra realidade, mas nesse momento é possível afirmar que voltamos à normalidade. (PARTICIPANTE C, 2022).

Foi muito terrível, as crianças vieram muito diferentes. Todos os professores acabaram se sentindo muito mal, porque parecia que não era o suficiente, parecia que o nosso conhecimento não bastava para eles, porque eles não estavam mais acostumados a uma rotina com o social. Eles vieram sem domínio, parecia que estavam largados. Poucas crianças vieram com questões de conhecimentos, poucas crianças os pais fizeram as atividades, a maioria acho que ficavam em casa brincando realmente. Foi bem difícil, nesse momento de pós-pandemia, muito difícil eles se adaptarem à rotina, não compreenderem os combinados, esperar, ter resiliência com os colegas, pois eles não tinham essa convivência. (PARTICIPANTE D, 2022).

Pode-se observar, que se evidencia a dificuldade no início das voltas às aulas, para as crianças e também para as professoras, uma vez que tiveram que trabalhar

com as crianças, as quais mantinha comportamentos diferentes de antes da pandemia. As crianças sentiram dificuldades ao conviver com os colegas, e a se adaptaram à rotina do CMEI, sendo necessário um período mais longo para a adaptação.

O segundo questionamento: Ao iniciar o ano letivo de 2022 com a volta às aulas presenciais para todas as crianças da Educação Infantil, você percebeu algumas diferenças de comportamento e interação entre as crianças, da mesma idade antes da pandemia e no pós-pandemia? Se sim, poderia justificar?

Em resposta ao questionamento as professoras destacam que:

Sim, a adaptação, a autonomia e a individualidade. Geralmente em um mês eles já estavam bem adaptados, e esses foram em torno de três meses para que eles se adaptassem. A minha turma sempre foi essa faixa etária de 4 anos, assim notei essa diferença em adaptação, parar com o choro. Eles demoram muito tempo para parar de chorar. Eles chegaram como se fossem bebês, com muita dificuldade de alimentação, eles tinham medo de tudo. Não tinham autonomia para guardar seus objetos, para nada. Antes da pandemia havia a individualidade, mas não era como no momento do retorno das aulas, nesse momento foi muito mais, eles não queriam dividir, tudo eles achavam que era deles. Mas trabalhar a convivência em grupo ajuda bastante. (PARTICIPANTE A, 2022).

Sim, antes as crianças não tinham esse medo de contato, medo de tudo, simplesmente muito difícil, as crianças não queriam sair para fora da sala, para brincar, ficava sozinha e não queria interagir. Teve uma criança que não se adaptou, primeiro porque é período integral. Então teve que sair e ir para outra escola de meio período para se adaptar. Antes as crianças se adaptavam mais rápido. (PARTICIPANTE B, 2022).

O comportamento dos alunos nesse retorno mostrou ser muito individualista com dificuldades em cumprir regras e combinados, tivemos que trabalhar intensamente para a uma melhora, para que aprendessem seguir a rotina da escola. (PARTICIPANTE C, 2022).

Antes, era muito fácil. A minha faixa etária é sempre 5 anos, geralmente, quando eles vinham para minha turma, eles já estavam adaptados, já se conheciam, pois, vinham do infantil IV, já conheciam o jeitinho do outro. Com a volta às aulas no pós-pandemia, eles não conheciam ninguém. Não tinham interação, não sabiam brincar, sabiam pegar o brinquedo e ficar sentados, eles não sabiam dividir, interagir com outra criança, isso foi sendo conquistado com o tempo, depois que voltaram para a escola. (PARTICIPANTE D, 2022).

Destaca-se através desses apontamentos, que as professoras notaram diferenças de comportamentos, no que se refere a autonomia, a individualidade, a adaptação, na interação e também na forma de brincar. As crianças não demonstravam autonomia para realizar simples tarefas de guardar seus objetos pessoais. Demonstravam-se muito individualistas, não aceitavam dividir os brinquedos, e não sabiam brincar.

O terceiro questionamento foi o seguinte: Neste retorno das aulas presenciais as crianças demonstram interesse em participar das atividades?

As professoras salientam que:

Eles têm a atenção curta, antes eles tinham mais interesse em as atividades, agora, eu acho assim, que atenção deles está bem diferente. Fazem ali, já não querem. No momento da brincadeira, daqui a uns minutos já não querem mais, eles perdem o interesse muito rápido. Não sei se é o estímulo de mais de tv, celular, em casa, porque notamos que a atenção deles é muito rápida, perdem rápido o interesse das coisas. Antes, eu planejava duas a três atividades para eles, eles faziam, interagiam. Agora eles se desperdiçam, se distraem rápido, perdem o interesse, já não querem mais fazer. (PARTICIPANTE A, 2022).

No início do ano, por conta da adaptação, eles tinham mais resistência às atividades. Eu acho assim, após as férias, eles voltaram mais com aptidão para aprender. É interessante eles voltaram com interesse, por letra, aprender a letra do nome, do pai, da mãe. Eles gostam de fazer atividade. (PARTICIPANTE B, 2022).

Os alunos se mostraram bem agitados com dificuldades de ouvir as professoras e participar de forma civilizada das atividades propostas. Pois achavam que não tinha combinados e podiam fazer o que eles queriam, eles não entendiam que tinha que esperar sua vez para as brincadeiras, atividades, queriam tudo do seu jeito. Foi bem difícil esse trabalho para melhorar essa questão com eles. (PARTICIPANTE C, 2022).

Agora eles têm interesse. Os meus alunos gostam de fazer atividades, eles pedem, perguntam: prof., o que vamos aprender hoje? Ficam ansiosos para aprender a letra do nome. Mas foi difícil, eles pareciam bebês, no início tivemos que fazer a adaptação com muito carinho. Pois eles não sabiam, não sabiam que precisavam pedir para ir ao banheiro, guardar, objetos pessoais. Então a adaptação foi um período difícil, as crianças choravam muito e foi preciso tratar com muito carinho o período de adaptação com eles. (PARTICIPANTE D, 2022).

Ao que se refere às atividades, destaca-se que antes da pandemia, as crianças demonstravam mais interesse para realizar as atividades, e com a volta às aulas inicialmente demonstraram menos atenção, dificuldades de ouvir as propostas. As professoras ainda relatam que atualmente, após esse período de adaptação, as crianças demonstram interesse em realizar as atividades.

A quarta indagação: Como que você tem desenvolvido o ensino nesse processo de pós pandemia? Que tipo de atividade você propõe para as crianças?

Em resposta ao questionamento as professoras relatam:

Geralmente, conforme as atividades, eles não têm muito interesse, ou dispersam muito rápido. Procuo trazer para eles, brincadeiras, jogos, e brincadeiras que chamem a atenção deles. Também produzimos os próprios joguinhos. Tipo um joguinho de encaixe de letra, e ou joguinho de encaixe. (PARTICIPANTE A, 2022).

Sim, começamos a trabalhar individualmente, porque não podia ter um contato, cada criança com seus materiais, seu kit, e antes, era tudo compartilhado. Agora, já voltamos com as contações de histórias, pois eles no período de adaptação só ouviam, e mesmo assim era difícil eles prestarem atenção. E agora eles já participam, fazem o papel do personagem, já se envolvendo com a história. Eles gostam de atividades de pintura, então penso em planejar atividades que eles gostam. Atividade sempre lúdica, que saltem os olhos deles, que eles tenham interesse. Desenvolvo atividade com contação de histórias, música, pintura ao ar livre, são o que eles mais gostam nesse momento. (PARTICIPANTE B, 2022).

Voltamos a proporcionar atividades nas diversas áreas de conhecimentos, algumas em grupo, outras individuais de acordo com os alunos demonstram mais interesse, tenho uma criança que já está alfabetizada, e a partir dele gerou interesse nos outros. Foi ele mesmo que buscava saber das palavras, das letras, e quando percebi ele já estava escrevendo e fazendo leitura de história para o grupo. (PARTICIPANTE C, 2022).

As práticas que a gente trabalha são com desenho, atividades de modelagem, recortes, colagens, investigação, com leituras, vídeos. Eles amam música, e amam muito desenho livre. Temos o momento da calma, que é após o momento livre para as crianças se acalmarem, cada professor cria formas para eles se acalmarem, e na minha turma eles amam esse momento, querem desenhar. Eles querem representar alguma coisa, algum presente que ganhou, ou algo que está acontecendo em casa. (PARTICIPANTE D, 2022).

No que concerne às atividades, as professoras propõem atividades que chamem atenção das crianças, uma vez que elas se dispersam rapidamente conforme as atividades. Essas atividades contemplam jogos de encaixe, atividades de contação de histórias, de pinturas, com recortes e investigações.

A quinta indagação: Você propõe jogos e ou brincadeiras? Se sim, que tipo de jogos e que tipo de brincadeiras? E as crianças gostam, participam?

Em resposta, as professoras enfatizam:

Eles gostam, participam, porém, tem que ter mais opções planejadas, não só um jogo ou brincadeira, para que eles vão fazendo um rodízio, porque só em um joguinho, eles perdem a atenção muito rápido. Tento variar bastante, para não perderem o interesse. Eles gostam de brincadeiras de imitação dos animais, pintura, ou confeccionar material, com rolo de papel, por exemplo, construirmos um animal, símbolo do colega. E geralmente colocamos música, para que eles imitem, sempre buscamos jogos que ajudem a desenvolver a coordenação motora, a autonomia, para que eles saibam dividir, como: dança das cadeiras, jogos de imitação. Geralmente, desenvolvemos jogos com o intuito de desenvolver e aprimorar a coordenação motora, os jogos tipo: andar na linha. Cama de gato, Jogos de Blocos lógicos, classificando pela forma. Quebra Cabeça entre outro jogo. (PARTICIPANTE A, 2022).

Proponho jogos de Quebra Cabeça, de Figura Geométricas, Blocos Lógicos, para eles usarem a imaginação e montarem por exemplo, um navio, uma casinha. E isso ajuda na imaginação e também no desenvolvimento motor. Também proponho brincadeiras antigas, tentando

resgatar essas brincadeiras antigas de Pega-Pega, Amarelinha. Eles gostam, participam. A maior dificuldade só foi no início, mas agora, eles participam bem, sentem prazer em vir para escola, fazer coisas novas. (PARTICIPANTE B, 2022).

Sim, realizamos brincadeiras como batata quente, bola atrás, morto vivo, etc. Em sala de aula as crianças gostam de jogar bingo de números e letras, montar quebra cabeça, jogos de memória e alinhavo. Eles gostam, se envolvem bastante com as atividades (PARTICIPANTE C, 2022).

Sim, elas gostam e participam bastante. Fazemos muita coisa diferente, fazemos atividades com pintura, eles gostam bastante, fazemos brincadeiras, jogos de cartas, jogos de memória, eles gostam de cantigas como cirandas, estamos resgatando essas cantigas tradicionais que estão se perdendo. (PARTICIPANTE D, 2022).

Em relação às atividades que as professoras planejam para as crianças, destaca-se os jogos de encaixe, jogos de quebra cabeça atividades de contação de histórias, de pinturas, recortes, jogos de blocos lógicos, jogos de imitação, jogos de figuras geométricas. Brincadeiras antigas, de pega-pega, amarelinha e cantigas tradicionais. Torna-se evidente, que as crianças gostam de realizar as atividades, interagem com os colegas, sendo dificultoso nos três primeiros meses do ano letivo, após o retorno das aulas presenciais para as crianças.

Sexta pergunta: Como você tem vivenciado a relação entre o cuidar e o educar nas voltas das aulas presenciais?

Em resposta as professoras ressaltam:

O cuidar e o educar andam lado a lado, principalmente na educação infantil, mas percebi que no início do ano dos dois primeiros a três meses, eu estava mais voltada ao cuidar, pois eles precisavam de ajuda, de cuidado e depois fui desenvolvendo o cuidar e educar, os cuidados voltados à higiene, autonomia, o educar, para conviver em grupo, e respeitar os combinados. (PARTICIPANTE A, 2022).

O cuidado nunca esteve tão presente quanto esse momento. Às vezes até no início, a gente acabou cuidando mais, por conta de toda mudança. Hoje em dia é um novo aluno, não é mais aquele que é era livre para fazer as coisas, eles tinham uma vivência maior lá fora, maior autonomia. E hoje é diferente. Quando a pandemia chegou, eles tinham dois anos, e eles ficaram trancados, a vivência deles era pai e mãe e irmãos, os que tinham, pois muitos dos nossos alunos são filhos únicos e hoje eles têm quatro anos. Então tivemos que inseri-los, trabalhar o cuidar, o educar em conjunto, para que eles saibam dividir, fazer os combinados, respeitar os colegas. Pois antes era só eles com os pais, e aqui cada um tem seu momento. Então construir com eles os combinados, as regras foi um processo mais lento. (PARTICIPANTE B, 2022).

O trabalho do cuidar e educar acontece de maneira integrada, nesse retorno foi necessário dar mais autonomia para os alunos, visto que passaram muito tempo sobre cuidados dos pais, os quais executavam tarefas que as crianças tinham possibilidade de fazer. Um fato bem interessante se refere a alimentação, o qual os alunos vieram bem

resistentes a experimentar os alimentos servidos na escola, também em relação a sua higienização após utilização do sanitário muitos não sabiam e tinham vergonha de solicitar ajuda. (PARTICIPANTE C, 2020).

O cuidar, tornou-se algo muito mais presente nessa volta às aulas, as crianças precisavam mais do cuidar, do carinho, do afeto e da confiança, para a adaptação. Com certeza existe uma relação, o cuidar e o educar andam juntos, não tem como trabalhar separados. (PARTICIPANTE D, 2022).

Ao tratar do cuidar e o educar, destaca-se que o cuidar esteve mais presente na volta às aulas a princípio, mas todas as professoras entrevistadas percebem que o cuidar e o educar é indissociável.

3.2.1 Discussão dos dados a partir das entrevistas

A partir das entrevistas realizadas com as professoras, percebemos que a volta às aulas no pós-pandemia da Covid-19, foi um período bem conturbado, tanto para as crianças como para as docentes. Mesmo diante das dificuldades, torna-se evidente, que as professoras demonstraram estarem comprometidas com a adaptação e autonomia das crianças, uma vez que notamos semelhanças entre as falas com relação ao cuidado, carinho e atenção voltados para a educação e para adaptação das crianças.

Demonstra-se, que foi um processo trabalhoso para as professoras, em razão que as crianças voltaram totalmente diferentes de antes da pandemia, conforme os relatos das professoras, elas não tinham autonomia, não sabiam guardar seus objetos pessoais, não sabiam interagir com os colegas e não sabiam brincar.

Entende-se esses comportamentos, visto que durante a pandemia foi necessária uma nova abordagem de ensino, e as crianças deparam-se com uma nova rotina, uma rotina a qual ficaram em casa desenvolvendo suas atividades de forma remota, tendo seus pais ou familiares responsáveis como mediadores. Essas práticas foram necessárias a fim de garantir o vínculo entre a escola as crianças e familiares, conforme destaca Barbosa e Sousa (2021).

O ensino remoto interferiu no processo de comunicação, brincadeiras e interação com crianças pequenas, uma vez que no contexto de pandemia, esse processo aconteceu de forma limitada, por intermédio de ferramentas tecnológicas, e nem todas as crianças possuíam tais instrumentos. Além disso, a maioria dos responsáveis pelas crianças de classes populares trabalham, e foram

responsabilizados como mediadores de atividades de forma remota para com as crianças, como aponta Rodrigues (2021).

Conforme Jordão (2021) os danos gerados às crianças, com o advento da pandemia da Covid-19, a partir do isolamento social resultaram na dificuldade de interação das crianças com seus colegas, sendo colocado em risco o seu desenvolvimento social, além do aprendizado, tendo em vista que o contato do docente com as crianças dava-se através de breves chamadas de vídeos, que dificultavam o retorno sobre os avanços cognitivos das crianças. Ainda destaca que durante o ensino remoto, houve aprendizado, porém de forma limitada, sendo destacado o desenvolvimento social. Jordão (2021) apontou aspectos, que se elencaram nas falas das professoras entrevistadas, em razão de que as crianças não sabiam interagir com seus pares, entre outros aspectos semelhantes.

Por intermédio das entrevistas destaca-se, a não adaptação de algumas crianças à rotina da escola, sendo necessário ser transferidos para uma Instituição de ensino meio período.

Demonstra-se que, diante das dificuldades enfrentadas no início das aulas no pós-pandemia, tornou-se necessário um trabalho individual, a fim de garantir uma adaptação, participação em atividades e interação das crianças. Logo após esse processo, as professoras trabalharam atividades em pequenos grupos com as crianças. As atividades em grupos, de acordo com Salomão, Martini e Jordão (2007, p. 10) permitem a socialização “estimulando a interação entre a criança, o grupo que vive e todo o seu ambiente, e permite o estabelecimento de associações e generalizações, por analogia, entre o que houve e o que conhece no seu dia a dia”.

No tocante às atividades, destaca-se que as propostas são variadas, sendo jogos ou brincadeiras, com a intenção de se a criança perder o interesse em determinada brincadeira ou jogo, tem a opção de usufruir de outra atividade. Torna-se evidente que as atividades propostas para as crianças no pós-pandemia, possui uma concepção lúdica, uma vez o contexto lúdico, exige conforme Massa (2015) o espaço tempo, no qual o sujeito vai experienciar a situação lúdica, sendo a experiência do sujeito, repleta de intencionalidade, que promove a sua manifestação lúdica, ligando-se subjetivamente ao sujeito, a sua experiência interna diante de uma determinada situação.

No que se refere às atividades desenvolvidas com as crianças, após o retorno das aulas presenciais, no pós-pandemia da Covid-19, destacam-se a atenção e o

interesse voltados para as atividades lúdicas, uma vez que as crianças já não tinham os mesmos interesses de antes das aulas no pós-pandemia. Sendo necessário planejamentos de atividades que as crianças sintam vontade e curiosidade para aprender. Desta forma, as professoras planejavam aulas que envolvessem jogos, brincadeiras que instiguem a criança a participar, em que se destacaram brincadeiras como: Batata quente, Bola atrás, Jogos de imitação, Pinturas, Músicas, Bingo dos números, Jogos de memória, Alinhavos, Jogos de blocos lógicos, brincadeiras e cantigas antigas, como amarelinha. Brougère (2002) afirma que o jogo não é uma atividade educativa, contudo, pode propiciar experiências com propósitos educativos. Eles podem ser seguidos de aprendizagem intencionadas, onde as crianças irão aprender, de uma forma prazerosa e divertida. Neste seguimento Fortuna (2000) assegura que:

A atividade lúdica é, ela mesma, pujante de situações em que a realidade qualifica o brincar, ao opor resistência à fantasia, forçando a busca de outros canais de realização. Por exemplo, quando sentimentos agressivos são expressos, por meio da brincadeira, de forma aceitável, não só o processo civilizatório está em curso, com a sujeição do indivíduo a regras socialmente construídas, como a capacidade de representação é ampliada. (FORTUNA, 2000, p. 4).

Dessa forma, ao tempo que a criança está desenvolvendo uma atividade lúdica, está se desenvolvendo, aprendendo a conviver em sociedade.

Nota-se a partir das falas das professoras, que elas desenvolvem, planejam aulas propondo jogos, atividades com intencionalidades e com variadas atividades. Desta forma, percebe-se que as professoras propõem atividades que envolvam as crianças, atividades com aspectos lúdicos. Para Lopes (2014), a ludicidade ao se manifestar, aponta a habilidade que possibilita a transformação de cada indivíduo, o qual em sua construção de experiência, realiza conhecimentos obtidos e futuramente se coloca em outros contextos.

Com relação ao cuidar e ao educar, é visível entre as entrevistadas, que o cuidar e o educar acontecem de forma integrada, porém no início do ano letivo na volta às aulas no pós-pandemia da Covid-19, destacaram que se percebe que o cuidar ganhou ênfase, principalmente nos cuidados voltados para a higiene pessoal.

Ao momento que as professoras estão cuidando, estão educando. Macêdo e Dias (2006) destacam que os métodos de cuidado e educação, representam atitudes que permeiam “aspectos afetivos, subjetivos e por aspectos racionais/objetivos, o que

confirma a integração das mesmas no âmbito da educação infantil, sendo oportuna a definição do que significa cuidar da criança” (MACÊDO; DIAS 2006, p. 3).

Nesta perspectiva, as autoras destacam, que as práticas de cuidar e educar, resultam em ações que necessitam de conhecimentos, habilidades, que se tornem eficazes para o desenvolvimento da criança. O que resulta na construção do sujeito como cidadão. Portanto, está implícito “a ideia de que as ações de cuidado além de racionais são, sobretudo, interativas, pois demandam o desvelo, a criação de vínculos, o acolhimento do outro apesar das diferenças, a construção de conhecimentos culturais e atitudes sociais” (MACÊDO; DIAS 2006, p. 4).

Destaca-se através das falas das professoras, que após um período longo de adaptação, as crianças já estão habituadas, gostam de desenvolver atividades, interagem bem com os colegas. Gostam de brincar, participar, e principalmente demonstram interesse em se envolver com as atividades e sentem prazer em aprender algo novo, brincadeiras e jogos diversos. Nesta concepção, para Luckesi (2005) a ludicidade é uma condição da consciência, o desejo que surge das atividades exercidas em sua totalidade, com o prazer que resulta sob as experiências externas que podem ser observadas.

Diante de tais relatos, demonstra-se que o processo de ensino aprendizagem, no pós-pandemia foi estabelecido inicialmente de uma forma intensa, e posteriormente, as crianças se habituaram, tendo interesse, prazer e maior facilidade em realizar as atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração deste trabalho de Conclusão de curso (TCC), o primeiro capítulo, contextualizou o conceito de ludicidade, apresentando perspectivas históricas e ressaltando a importância do lúdico e dos jogos no processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil e destacando seus benefícios desde as concepções históricas até a contemporaneidade.

O segundo capítulo discorreu sobre o desenvolvimento de ensino aprendizagem na educação infantil, ao decorrer da pandemia da Covid-19, no momento de isolamento social como medida preventiva para a não propagação do vírus. Expôs deliberações e medidas que regulamentam o processo de ensino de forma remota e apresentou a revisão de literatura, no qual foi destacado que não haviam dados relacionados ao retorno das aulas presenciais para crianças da pré-escola, de 4 a 5 anos de idade no pós-pandemia.

O terceiro capítulo apresentou a metodologia de pesquisa, a qual se deu através da pesquisa qualitativa, por meio de estudo bibliográfico e entrevistas realizadas com professoras de uma instituição de ensino CMEI, as quais foram significativas para a análise e considerações a respeito do processo ensino e de aprendizagem após a pandemia da Covid-19.

O trabalho objetivou-se em analisar como tem ocorrido o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil, após o retorno das aulas presenciais. E a partir deste objetivo, surgiu o questionamento principal “como tem ocorrido o processo de ensino e de aprendizagem para educação infantil após o retorno das aulas presenciais?” A partir da mesma, foi necessário respaldos teóricos para responder a problemática.

Assim, tornando-se necessário implementar os seguintes objetivos específicos pautados em identificar se as atividades propostas pelos professores tiveram uma perspectiva lúdica, se as crianças participaram e interagiram ao decorrer das realizações das atividades, além de discutir o desenvolvimento da aprendizagem significativa para as crianças após o retorno das aulas presenciais.

Ao analisar as entrevistas realizadas com as professoras da pré-escola, de crianças de 4 a 5 anos, destaca-se que o processo de volta às aulas após a pandemia da Covid-19 foi um período em que o processo ensino aprendizagem foi árduo para os alunos e para as professoras, considerando a adaptação das crianças, que foi

necessário um tempo maior, que anteriormente a pandemia da Covid-19, levando em torno de três meses. Anteriormente esse processo ocorria em torno de um mês, de acordo com os relatos das professoras.

Posteriormente aos três primeiros meses do ano letivo, as crianças já estavam familiarizadas com a instituição de ensino, desta forma demonstrando interesse em desenvolver as atividades propostas em grupo e individual, demonstrando prazer em conhecer e aprender, de acordo com o diálogo estabelecido com as professoras.

Em suma, a partir das entrevistas realizadas com as professoras, torna-se evidente que destacam o cuidar e o educar como indissociável, porém sinalizam que o cuidar obteve ênfase na adaptação das crianças na volta às aulas no pós-pandemia. Deste modo gerou-se uma inquietação com relação ao cuidar e educar das crianças na Educação Infantil que poderá ser sanada em pesquisas posteriores, que abordará se o cuidar e o educar são como tarefas que se completam e são indissociáveis, deste modo, porquê há professores(a) que ainda destacam funções centradas em apenas um dos termos?

Por fim, torna-se evidente a partir do contexto histórico da ludicidade, das práticas desenvolvidas durante a pandemia da Covid-19, e a partir das entrevistas realizadas com as professoras, a importância da ludicidade, da interação entre as crianças, em razão que ao decorrer do processo em que as crianças tiveram aulas remotas, não interagiram de forma integral com os demais colegas, interferindo na interação social, na adaptação às rotinas da escola e na realização das atividades na volta às aulas de modo presenciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. N. S. RODRIGUES, A. L. O lúdico como recurso didático-pedagógico no desenvolvimento da criança na educação infantil, **Humanidades & Inovação**, v. 2, n. 1, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **CNE/Parecer 05/2020a de 28 de março de 2020.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **CNE/parecer Homologado parcialmente Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020b, Seção 1, Pág. 32.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória de 1 de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BROUGÉRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2985/2686>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BACELAR, V. **Ludicidade e educação infantil.** Salvador: EDUFBA, 2009.

BEBER, C. D. **O olhar e as percepções pelas crianças de educação infantil sobre o brincar em tempos de pandemia.** 2022, 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022.

BASEI, P. A. Ensino remoto na Educação Infantil: uma análise e partir das percepções das professoras de instituição públicas. **Revista estudos aplicados em educação**, São Caetano do Sul. 2022. v. 6, n. 12, p. 141-155, nov./fev. 2022. Disponível em: https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8077/3641. Acesso em: 26 maio 2022.

BIASOLI, K. A.; SOUSA, C. P. Direitos da criança e a educação: notas iniciais para pensar a vida na pandemia. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 30, n. jan/dez, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11683>. Acesso em: 26 maio. 2022.

BARBOSA, G. I. SOARES, A. M. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan./jan., 2021. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121804>. Acesso em: 26 maio. 2022.

CASTELLI, M. C. DELGADO, C. A. Educação infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças. **Revista Sociedade Infâncias**, v. 5, n. 2, p. 31-32, nov. 2021.

CAMARGO, L. O. L. O lúdico na cultura contemporânea. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-24, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1001>. Acesso em: 16 jul. 2022.

CINTRA, G. G. C. R.; SAMPAIO, S. R.; WENGRAT, C. D. A historicidade e as políticas públicas voltadas para uma Educação Infantil lúdica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.1, p. 5652-5659, jan.2022. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/43055>. Acesso em: 25 maio 2022.

CRUZ, G. S; OLIVEIRA, A. T.; FANTACINI, F. A. R. A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil. **Research, Society and Development**. v. 4, n. 4, p. 227-238, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL+TODO=A+indissociabilidade+do+brincar%2C+cuidar+e+educar+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil>. acesso em: 11 jan. 2022.

COUTINHO, S. A. CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis educativa**, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860091/89462860091.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2022.

DINIZ, A. A. P. **A ludicidade como prática pedagógica na educação infantil e técnicas do desenvolvimento da aprendizagem**: uma imersão a partir do estágio supervisionado. 2021, 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Cajazeiras - 2021.

DALMEIDA, K. P. M. Educação infantil no contexto da pandemia: práticas pedagógicas pela resiliência e empatia. **LexCult: revista eletrônica de direito e humanidades**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 218-230, jan./ abr. 2022. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/589>. Acesso em: 25 maio 2022.

FLACH, F. S.; CAMARGO, D. Declaração de voto das conselheiras representantes da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p.1-5, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860056/89462860056.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I. *et al.* (org). **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: editora Mediação, 2012. p. 13-44.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 147-164. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/brinquedosebrincadeiras/6.pd>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GAMA, M. F.; SILVA, C. J. **Educação Infantil: reflexões sobre a relação entre Espaço, Ludicidade e Desenvolvimento**. 2021, 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Bahia, Barreira, 2021.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora altas, 2002.

GUMIERI, A. F.; TREVISIO, C. G. A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. n.1, p. 66-80, 2016. <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154500.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

HONNEF, C; RAMPELOTTO, A. P; MACHADO, A. M. Educação infantil em tempos de pandemia: as mini-histórias como ferramentas de apoio às famílias. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16064>. Acesso em: 26 maio. 2022.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo, editora Perspectiva, 2000. Disponível em: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf. Acesso em: 07 jan. 2022.

JORDÃO, E. A. N. **A brinquedoteca na Educação Infantil: O antes e o depois da pandemia da covid-19**. 2021, 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, tecnologia e educação) Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

KORCZAK, J. **Quando eu votar a ser criança**. Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus Editorial, 1981.

LOPES, C. Design de ludicidade. **Revista entre ideias**. Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9155/8965>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LIMA, C. C. N. et al. **A ludicidade e a pedagogia do brincar**. Porto Alegre: editora Sagah, 2018.

Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595024700/pageid/18> Acesso em: 21 jul. 2022.

LIRA, M, C. A. et al. Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, Marília, v.22, Edição Especial. p. 59-76, ago./ set. 2021. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11185>. Acesso em: 25 mai. 2022.

LIOTI, S. C. STENTZLER, M. M. A Educação Infantil e a pandemia da Covid-19 A: Entre o cotidiano de uma pré-escola e as famílias dos estudantes. **Revista Humanidades e inovação**, v.8, n. 61, p. 74-89, mar. 2022.

LUCKESI, C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador, 2005. Disponível em:

[http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_lucas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_lucas(1).pdf). Acesso em: 15 jul. 2022.

LUDICIDADE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ludicidade/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MASSA, S. M. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, n.15, p. 111-130, 2015. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460/2029>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MACÊDO, L. C; DIAS, A. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. **Reunião anual da ANPED**, v. 29, 2006. Disponível em: [gt07-1824.pdf \(anped.org.br\)](https://www.anped.org.br/1824.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

MARTINS, J. C. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série Ideias**, São Paulo, n. 28, p. 111-122, 1997.

MAGALHÃES, C.; FARIAS, S. C. A Educação Infantil no contexto da pandemia: os possíveis enfrentamentos após a publicação do Parecer 05/2020. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15877>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MARCOLINO, S. SANTOS, W. M. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar. **Debates em Educação**, n. 33, v. 13, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12684/9340>. Acesso em: 24 mai. 2022.

MELO, A. C. F. B. S. **Educação Infantil e Ensino Fundamental: relações em construção**. 2021, 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2021.

OLIVEIRA, B. F. R. SOMMERHALDER, A. A Educação Infantil diante dos riscos da COVID-19 dilemas e desafios educacionais para bebês e crianças pequenas. **Revista Faeeba**, v.31, n. 65, p. 59-74, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11426>. Acesso em: 25 mai. 2022.

OLIVEIRA, P. D. et al. Um estudo sobre o lúdico e a tecnologia nas turmas do pré II da escola José de Abreu em Bagé/RS. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v. 8, n. 1, p. 394-418, jan./fev. 2022.

PARANÁ, BRASIL. **Deliberação Conselho Estadual de Educação nº 001/2020**. Assunto: Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

PRODANOV, C. C. FREITAS, C. E. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2. ed. 2013.

PONTA GROSSA, PARANÁ. **Deliberação/CME, nº 001/2021**. Assunto: Instituição do caráter excepcional para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Ponta Grossa, no Sistema Híbrido de Ensino, no ano letivo em curso conforme o calendário escolar e a legislação específica da Pandemia COVID-19, e dá outras providências. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/DELIBERACAO-CME-no-001-2021-CME-ENSINO-HIBRIDO-oficial-public-DOM-02-06-21.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

RODRIGUES, F. M. L. **Brincadeiras e interações na Educação Infantil em tempos de ensino remoto: percepções docentes**. 2021, 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2021.

SALOMÃO, H. A. S; MARTINI, M. JORDÃO, A. P. M. A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. **Portal de psicologia**, 2007. Disponível em: [A0358-with-cover-page-v2.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://www.cloudfront.net/d1wqtxts1xzle7). Acesso em: 26 maio. 2022.

SANTOS, D. M. A. D. A. P. D. O silenciamento da educação infantil na pandemia da covid-19. **Conexão ComCiência**, v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/7560>. Acesso em: 26 maio. 2022.

SANTOS, W. M. CARDOSO, C. M. Educação e infância: Pandemia, tecnologias e o distanciamento das crianças. **Revista cocar**, n. 9, p. 1- 18, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4123> Acesso em: 24 mai. 2022.

SILVA, M, C. **Contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil**. 2021, 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, tecnologia e educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Matheus, 2021.

SILVA, S. J.; SANTOS, F. J. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: um olhar acerca da prática docente**. 2021, 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8042/1/Jogos%20e%20brincadeiras%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20um%20olhar%20acerca%20da%20pr%C3%A1tica%20docente.pdf>. Acesso em: 28 maio. 2022.

SOUZA, S. S. A. **A ludicidade na educação infantil durante o ensino remoto: um estudo de caso em uma escola da rede pública da cidade de Catolé do**. 2021. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, POMBAL, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19144/1/ISSS05012021.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

TAVARES, M. T. G; PESSANHA, F. N. L. MACEDO, N.A. Impactos da pandemia de covid-19 na educação infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, Edição Especial. p. 77-100, jan. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121796>. Acesso em: 29 maio. 2022.

TOCHETTO, M. A. **O cotidiano da docência na Educação Infantil na pandemia da Covid-19: reflexões a partir de múltiplas vozes**. 2021, 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: COLE, M; SCRIBNER, S. 4. ed. São Paulo, Fontes Editora Ltda. 1991.

WASUM, K. S. **Os impactos pedagógicos da inserção da literatura infantil nas práticas corporais de movimento em uma turma de crianças pequenas da Educação Infantil durante a pandemia**. 2021, 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) - Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade Universitária em Litoral Norte, Osório, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/211>. Acesso em: 29 maio. 2022.

ANEXO A: Questões que serão desenvolvidas em entrevista com as professoras na Educação Infantil de uma instituição de ensino CMEI de Ponta Grossa/PR

Email: _____

Sexo:

() Feminino

() Masculino

() Prefiro não responder

Outro: _____

Idade: _____

Qual é sua formação?

() Ensino Médio - Formação de docentes

() Ensino Superior- Licenciatura em Pedagogia

Outro: _____

Há quanto tempo você atua na educação Infantil? _____

Sua atuação se deu em qual (quais) instituição(ões)?

() Pública

() Privada

() Ambas

1. Como você percebe este momento de aula no pós pandemia?

2. Ao iniciar o ano letivo de 2022 com a volta às aulas presenciais para todas as crianças da Educação Infantil, você percebeu algumas diferenças de comportamento e interação entre as crianças, da mesma idade antes da pandemia e no pós pandemia? Se sim, poderia justificar?

3. Neste retorno das aulas presenciais as crianças demonstram interesse em participar das atividades?

4. Como que você tem desenvolvido o ensino nesse processo de pós pandemia? Que tipo de atividade você propõe para as crianças?

5. Você propõe jogos e ou brincadeiras? Se sim, que tipo de jogos e que tipo de brincadeiras? E as crianças gostam, participam?

6. Como você tem vivenciado a relação entre o cuidar e o educar nas voltas das aulas presenciais?

ANEXO B: Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) ..., [Professor(a)].

Eu, Valdilene da Silva Santos, residente na cidade de Ponta Grossa - PR, acadêmica do curso de Pedagogia da UEPG, sob orientação da Professora Dra. Fátima Aparecida Queiroz Dionizio, estou desenvolvendo um trabalho de pesquisa com o tema "*Ludicidade na educação infantil: um olhar para os processos de ensino e de aprendizagem após o retorno das aulas presenciais*" que tem como objetivo principal *analisar como tem ocorrido o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil, após o retorno das aulas presenciais*. Para realizar esta pesquisa necessito de informações que serão coletadas a partir de questionários e entrevistas.

O (a) Sr. (a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, para esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. As informações obtidas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Os dados coletados serão utilizados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos [REDACTED] ou [REDACTED]

Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações sobre o estudo "***Ludicidade na educação infantil: um olhar para os processos de ensino e de aprendizagem após o retorno das aulas presenciais***".

Eu fui orientado (a) por Valdilene da Silva (responsável pela pesquisa), sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em autorizar este estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Eu _____, portador (a) do RG _____ declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura: _____ Data: __/__/__

_____ Data: __/__/__

Assinatura do (a) pesquisador (a)