

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TÂNIA REGINA MENDONÇA DA SENA MARQUES

**A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
ESTADUAL DE RONDONÓPOLIS/MT NO CONTEXTO (PÓS)PANDÊMICO**

Frederico Westphalen - RS
2023

TÂNIA REGINA MENDONÇA DA SENA MARQUES

**A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
ESTADUAL DE RONDONÓPOLIS/MT NO CONTEXTO (PÓS)PANDÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jordana Wruck Timm.

Frederico Westphalen - RS
2023

M3151 Marques, Tânia Regina Mendonça da Sena
A ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede
estadual de Rondonópolis/MT no contexto (pós)pandêmico / Tânia
Regina Mendonça da Sena Marques. – 2023.
99 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.
Orientadora: Dra. Jordana Wruck Timm.

1. Ludicidade. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Atividades lúdicas –
Crianças. 4. Pandemia – COVID-19. I. Timm, Jordana Wruck. II. Título.

CDU 37

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen – RS.

Reitoria

Reitor: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Grad.: Prof. Dr. Marcelo Paulo Stracke

Pró-Reitor de Administração: Prof. Dr. Ezequiel Plinio Albarello

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretora Acadêmica: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Prog. Pós-Graduação em Educação – Coord.: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina

Dissertação

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm

Discente

Tânia Regina Mendonça da Sena Marques

TÂNIA REGINA MENDONÇA DA SENA MARQUES

**A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
ESTADUAL DE RONDONÓPOLIS/MT NO CONTEXTO (PÓS)PANDÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, sob a orientação da Profa. Dra. Jordana Wruck Timm, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm – Orientadora

Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen

Profa. Dra. Eliane Cadoná

Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen

Prof. Dr. Fernando Gonzalez Alonso

Instituição: Universidad Pontificia de Salamanca - UPSA

Frederico Westphalen
2023

Dedico esse estudo, de todo o coração, ao meu esposo e meu filho, os verdadeiros “homens” de minha vida, que me cuidam, amam e protegem. Por compreenderem todas as minhas ausências em razão da busca pela realização de meu sonho acadêmico de Mestrado. Para vocês a quem **amo**, dedico este estudo e toda a bagagem positiva que ele trouxe e trará para a minha vida pessoal e profissional. Adoro vocês!

AGRADECIMENTOS

Finalizo o estudo do Mestrado, que foi certamente, a jornada mais longa, difícil e ao mesmo tempo prazerosa de minha vida acadêmica, reconhecendo e agradecendo a todos aqueles que fizeram parte dessa tão importante conquista pessoal e profissional. Então, elevo meus sinceros agradecimentos à Deus, que me deu força e coragem para vencer todas as barreiras e não desistir. Sem as bênçãos do Senhor eu nada realizaria nesta caminhada acadêmica.

Agradeço a toda minha família, na qual cada um se mostrou muito presente nessa etapa tão importante para mim. Todos me fortaleceram com seu amor, carinho, compreensão, respeito e dedicação. Ao meu querido esposo e meu adorável filho, ofereço nesse momento o meu verdadeiro e incondicional amor (e acreditem: **essa conquista é nossa!**).

Aos professores do Curso de Mestrado da URI, Câmpus Frederico Westphalen, agradeço todos os ensinamentos, os direcionamentos e a leveza de cada um de vocês, que me permitiu vivenciar e vencer o cotidiano agitado do Mestrado. Cada um de vocês construiu um pouco mais do meu “eu” professora, pela vivacidade expressa nos conhecimentos intrínsecos em suas abordagens, pela afetividade e humanidade apresentadas em cada encontro.

De forma especial, agradeço a minha Orientadora, Professora Dra. Jordana Wruck Timm, por sua ajuda, orientações e aconselhamentos e, especialmente, pela sensibilidade em me oferecer o seu conhecimento como luz para a construção desse trabalho. Seu conhecimento foi muito importante nesta jornada. Um verdadeiro anjo na minha vida, tendo muita paciência e carinho por mim. Agradeço por tudo que me proporcionou experienciar nestes dois anos de estudos, pois, como bem sabe, não foi fácil. Sua força foi em muitos momentos, o meu alicerce na construção deste conhecimento. Muito Obrigada!

Aos meus colegas de Mestrado, gratidão pelos momentos de partilha de conhecimentos, conversas, realização de atividades acadêmicas. Por todos os momentos em que juntos estivemos para alcançarmos o sonho de cada um. Somos todos vencedores, e Mestres!

Suspeito que nossas escolas ensinem com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinem os alunos a arte de ver enquanto viajam.

(Rubem Alves)

RESUMO

Este estudo tem como tema a ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental no período (pós)pandêmico, com o qual objetivou-se analisar, a partir da perspectiva docente, de que forma a ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser desenvolvida enquanto recurso de ensino e de aprendizagem no contexto (pós)pandêmico. De forma mais específica, também foram objetivos explorar distintas estratégias, formas e métodos para ensinar e alfabetizar nos anos iniciais do ensino fundamental no período (pós)pandêmico; pesquisar sobre a ludicidade e suas contribuições e o processo de ensinar no ambiente da sala de aula, seja ela presencial e/ou remota; compreender o processo de alfabetização e de ensino no contexto remoto/presencial, envolvendo a ludicidade e a responsabilidade docente. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, com análise de documentos e aplicação de um questionário direcionado aos docentes de cinco escolas da rede estadual de ensino de Rondonópolis-MT que exercem a docência nas séries iniciais nessa modalidade de ensino. A pesquisa está estruturada em sete capítulos. O primeiro responsável pela introdução; o segundo pela justificativa, no qual apresenta-se, também, o estado do conhecimento; o terceiro, de caráter teórico, aborda os anos iniciais do ensino fundamental, como foco na formação dos professores, nos métodos, estratégias de ensino e desafios nesse processo no período pandêmico, destacando a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos diante das mudanças ocorridas; o quarto capítulo, também de ordem teórica, aborda as dimensões do ensino remoto e presencial bem como o impacto dessas em sala de aula, destacando suas características, desafios e oportunidades quando do uso da ludicidade como estratégia que favorece o ensino em ambas as modalidades de ensino; o quinto, responsável pelo delineamento metodológico adotado; o sexto capítulo exhibe os resultados da pesquisa empírica e sua análise e discussão, com foco no papel da ludicidade e como esta estratégia está relacionada à prática docente ao mesmo tempo em que contribui para com a construção do conhecimento pelos alunos, evidenciando que há interconexão em ter a ludicidade e o processo de ensino e aprendizagem; por fim, o sétimo é responsável pela tessitura das considerações finais. Como principais resultados, constatou-se que os professores reconhecem a importância da utilização de recursos lúdicos, nas mais diferentes expressões, como uma ferramenta que pode contribuir como o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais prazeroso e significativo para os alunos, respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada um, bem como adaptando as atividades conforme as necessidades dos alunos. Para tanto, os professores reconhecem que para a aplicação da ludicidade enquanto atividade com fins didático-pedagógicos, eles precisam um planejamento e sistematização das atividades lúdicas para conduzi-las de modo que os objetivos da construção do conhecimento pelos alunos, mediados pelos professores, sejam alcançados. Conclui-se afirmando que a ludicidade é percebida como um recurso que contribui e favorece para a aprendizagem/construção do conhecimento pelos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas estaduais de Rondonópolis-MT, especialmente, no período (pós)pandêmico. Tal afirmativa se concretiza por constituir de recursos, estratégias e metodologias adaptados e atraentes para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes. E ainda, por tornar o ensino mais eficaz, pela oportunidade que os professores têm em explorar os mais diversos tipos de recursos e atividades, tornando o ambiente educacional mais flexível, motivador e interessante para os discentes. Dentre as contribuições que a pesquisa traz, tem-se a construção e expansão do conhecimento sobre o uso de recursos lúdicos no campo em que esta pesquisadora atua. Recomenda-se ao final da pesquisa, que para integrarem a ludicidade em suas práticas pedagógicas e tornarem as atividades lúdicas mais atrativas para os alunos, os professores recebam da Secretaria de Educação, capacitações contínuas a esse respeito.

Palavras-Chave: Ensino fundamental. Ludicidade. Perspectiva docente. Período pós-pandêmico.

ABSTRACT

This study's theme is playfulness in the early years of elementary school in the (post)pandemic period, with the aim of analyzing, from a teaching perspective, how playfulness in the early years of elementary school can be developed as a resource teaching and learning in the (post)pandemic context. More specifically, the objectives were also to explore different strategies, forms and methods for teaching and teaching literacy in the early years of elementary school in the (post)pandemic period; research about playfulness and its contributions and the teaching process in the classroom environment, whether in person and/or remotely; understand the literacy and teaching process in the remote/in-person context, involving playfulness and teaching responsibility. Methodologically, this is a qualitative, exploratory research, with document analysis and application of a questionnaire aimed at teachers from five schools in the state education network of Rondonópolis-MT who teach in the initial grades in this teaching modality. The research is structured into seven chapters. The first person responsible for the introduction; the second for justification, which also presents the state of knowledge; the third, of a theoretical nature, addresses the initial years of elementary school, with a focus on teacher training, methods, teaching strategies and challenges in this process during the pandemic period, highlighting the adaptation of pedagogical practices to the needs of students in light of the changes that have occurred ; The fourth chapter, also of a theoretical nature, addresses the dimensions of remote and in-person teaching as well as their impact in the classroom, highlighting their characteristics, challenges and opportunities when using playfulness as a strategy that favors teaching in both modes of learning. teaching; the fifth, responsible for the methodological design adopted; The sixth chapter displays the results of the empirical research and its analysis and discussion, focusing on the role of playfulness and how this strategy is related to teaching practice while contributing to the construction of knowledge by students, showing that there is interconnection in have playfulness and the teaching and learning process; Finally, the seventh is responsible for composing the final considerations. As main results, it was found that teachers recognize the importance of using playful resources, in the most different expressions, as a tool that can contribute to the success of the teaching and learning process, making it more enjoyable and meaningful for students, respecting each person's time and learning pace, as well as adapting activities according to students' needs. To this end, teachers recognize that in order to apply playfulness as an activity with didactic-pedagogical purposes, they need planning and systematization of play activities to conduct them in such a way that the objectives of constructing knowledge by students, mediated by teachers, are achieved. It is concluded by stating that playfulness is perceived as a resource that contributes and favors the learning/construction of knowledge by students in the initial grades of elementary school in state public schools in Rondonópolis-MT, especially in the (post)pandemic period. This statement is made concrete by consisting of resources, strategies and methodologies adapted and attractive to meet the learning needs of students. And also, by making teaching more effective, by the opportunity that teachers have to explore the most diverse types of resources and activities, making the educational environment more flexible, motivating and interesting for students. Among the contributions that the research brings is the construction and expansion of knowledge about the use of recreational resources in the field in which this researcher works. At the end of the research, it is recommended that, in order to integrate playfulness into their pedagogical practices and make play activities more attractive to students, teachers receive continuous training in this regard from the Department of Education.

Keywords: Elementary School. Ludicity. Teaching perspective. Post-pandemic period.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Pontos de concordância e divergência sobre as atividades lúdicas	87
Gráfico 1. Tipo de publicação	21
Gráfico 2. Ano de publicação	22
Gráfico 3. Publicações por origem	27
Gráfico 4. Formação	66
Gráfico 5. Tempo de exercício docente (em anos completos)	66
Gráfico 6. Local de trabalho no ano de 2022	67
Gráfico 7. Séries trabalhadas no ano de 2022	68
Quadro 1. Caracterização dos saberes necessários ao exercício docente	33
Quadro 2. Métodos de ensino	37
Quadro 3. Fases da Análise de Conteúdo	62
Quadro 4. Recursos lúdicos mais utilizados na construção do conhecimento	71
Quadro 5. Razões e contribuições da ludicidade na construção do conhecimento	74
Quadro 6. Prós e contra entre ensino remoto e presencial.....	81
Quadro 7. Tipos de respostas sobre ludicidade no contexto (pós)pandêmico.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Publicações descritores “ludicidade” AND “anos iniciais”	20
Tabela 2. Publicações descritores “ludicidade” AND “anos iniciais” AND “pandemia”	24
Tabela 3. Publicações com descritores “ludicidade” AND “anos iniciais” AND “contribuição”	26
Tabela 4. Relação de turmas anos iniciais Escola Estadual La Salle	57
Tabela 5. Relação de turmas anos iniciais Escola Sagrado	58
Tabela 6. Relação de turmas anos iniciais Escola Dom Wunibaldo	58
Tabela 7. Relação de turmas anos iniciais Escola São José Operário	59
Tabela 8. Relação de turmas anos iniciais Escola Santo Antônio	59

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CP – Caderno Pedagógico

EAD – Educação à Distância

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PB – Paraíba, estado brasileiro

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SP – São Paulo, estado brasileiro

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 JUSTIFICATIVA	19
3 ENSINAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	29
3.1 FORMAR PARA ENSINAR: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O EXERCÍCIO DOCENTE	29
3.1.1 Métodos e estratégias de ensino e de aprendizagem	35
3.2 A ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO NO PERÍODO PANDÊMICO.....	41
3.3 (RE)APRENDER PARA ENSINAR: A RESPONSABILIDADE DOCENTE.....	43
4 O ENSINO, O LÚDICO E O AMBIENTE DA SALA DE AULA	47
4.1 O ENSINO REMOTO	47
4.2 O ENSINO PRESENCIAL.....	51
5 MÉTODO	55
5.1 DELINEAMENTO	55
5.2 PARTICIPANTES.....	56
5.3 PROCEDIMENTOS.....	60
5.3.1 Instrumento	60
5.3.2 Coleta de dados	61
5.3.3 Análise dos dados	61
5.3.4 Cuidados éticos.....	63
6. A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	96
Apêndice 1 – Questionário a ser aplicado com os participantes da pesquisa.....	96
Apêndice 2 – Termo de Autorização para a realização da Pesquisa.....	97
Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (folha timbrada).....	98

1 INTRODUÇÃO

A ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental no período (pós)pandêmico¹ é o tema central do estudo feito, por meio do qual buscamos responder o seguinte problema de pesquisa: **A partir da perspectiva docente da rede estadual de ensino, de que forma a ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental pode ser desenvolvida enquanto recurso de aprendizagem no contexto (pós)pandêmico?** Para responder a esse problema, tivemos como objetivo geral **analisar, a partir da perspectiva docente, de que forma a ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser desenvolvida enquanto recurso de ensino e de aprendizagem no contexto (pós)pandêmico.** Também foram objetivos, de forma mais específica, explorar distintas estratégias, formas e métodos para ensinar e alfabetizar nos anos iniciais do ensino fundamental no período (pós)pandêmico; pesquisar sobre a ludicidade e suas contribuições e o processo de ensinar no ambiente da sala de aula, seja ela presencial e/ou remota; compreender o processo de alfabetização e de ensino no contexto remoto/presencial, envolvendo a ludicidade e a responsabilidade docente.

Para iniciarmos a discussão, compreendemos que a educação se inicia desde o nascimento ou ainda, como afirma Correia (2020), durante a gestação, e continua por toda a vida. A autora afirma que se trata de um processo que envolve todas as dimensões da vida humana, devendo culminar no desenvolvimento integral de cada sujeito, sendo o desenvolvimento emocional o mais importante desse processo. Com essa visão, Correia (2020) assevera que a educação tem sua importância em duas dimensões: na vida acadêmica e no desenvolvimento emocional das pessoas, por estarem interligadas e serem ambas, primordiais para o crescimento e sensação de bem-estar que acompanha as pessoas por toda a sua vida.

Nesse contexto, emerge o ato de brincar, que é próprio de toda criança, e é, conforme Souza (2018, p. 6) “um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e formação de caráter educacional e social”. Desde bebê a criança tem suas primeiras experiências com a educação por meio do contato com objetos e brinquedos próprios para cada fase de sua idade. É pela ludicidade que seus primeiros passos rumo ao conhecimento são dados. É pela

¹ Corresponde ao período pandêmico da Covid 19 no Brasil – tendo os primeiros casos confirmados no País em fevereiro de 2020 (OMS- Organização Mundial da Saúde) –, e também, ao período subsequente ao auge da pandemia. Embora ainda não se possa falar em final de pandemia, senão todas, mas a maioria das atividades já foram retomadas ao formato presencial, incluindo as escolares. Com isso a intenção de pesquisar sobre a organização da questão da ludicidade em um contexto remoto e posteriormente em um novo contexto presencial que ainda requer cuidados.

manipulação de brinquedos que a criança aprende a explorar a sua imaginação e seus sentimentos, e passa a dar significados àquilo que consegue abstrair nas e das brincadeiras.

O brinquedo, visto como objeto, como suporte da brincadeira, permite à criança criar, imaginar e representar a realidade e as experiências por ela adquiridas. Proporciona a criação, por parte da criança, criação esta que é fruto da sua imaginação e de sua fantasia. O educador é aquele que cria as oportunidades, oferece materiais e participa das brincadeiras, mediando à construção do conhecimento. O uso de materiais lúdicos em sala de aula para contribuir no desenvolvimento e aprendizagem de maneira mais criativa, prazerosa e sociável. (Correia, 2020, p. 281-282).

Percebemos que há uma relação entre a ludicidade, o brincar e a aprendizagem no contexto da educação escolar, sendo essa relação importantíssima para o desenvolvimento da criança no Ensino Fundamental, de modo mais particular, nos momentos em as elas socializam o mesmo espaço, desenvolvem atividades em grupo, partilham e constroem o conhecimento.

O contexto pandêmico, recentemente vivenciado em virtude do Coronavírus, fez com que a educação escolar fosse ofertada, na maioria dos casos, no formato remoto. Formato esse que muitos dos professores não tinham formação e/ou preparo prévio, causando uma série de dificuldades pelos/para os profissionais da educação. Nessa conjuntura, entendemos como inegável a pertinência de trabalhar de forma lúdica com crianças, inclusive as cursantes do Ensino Fundamental, compreendendo que é algo muito relevante e essencial para o crescimento e desenvolvimento da mesma.

Diante desse panorama que engloba as dificuldades apresentadas por muitos profissionais da educação em ministrar aula nesse formato e da necessidade de trabalhar de forma lúdica, nos indagamos, sobre como foi trabalhada a ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental nesse contexto. Mas não apenas nele, pois na transição do período pandêmico para o (pós)pandêmico, tivemos a adoção da oferta de ensino híbrido e, por fim, a retomada da presencialidade, embora ainda tenhamos protocolos sanitários a seguir, o que também causa indagações a respeito da ludicidade nessas conjunturas.

Em virtude da pandemia, é possível admitirmos que a maioria das escolas precisasse adequar suas atividades para cumpri-las de forma remota, por meio de aulas na modalidade *online*, com grande parte delas por esse mesmo canal de comunicação, colocando muitos profissionais da educação em apreensão com a nova realidade. Nesse processo, os professores também tiveram que se reinventar, modificando sua forma e estratégias de ensino. Grande parcela desses docentes teve acesso a formações, enquanto outros precisaram se readequar com a própria prática, aprendendo a utilizar e a lidar com a tecnologia como um novo instrumento

de trabalho, buscando a melhor maneira de fazer com que o ensino e a aprendizagem de seus alunos tivessem continuidade.

A mudança foi necessária. Deparamo-nos com o ensino inteiramente remoto e, posteriormente, com o ensino híbrido e agora a retomada da presencialidade. Diante do novo quadro proveniente de pandemia, a escola, juntamente com seus profissionais, teve que novamente modificar e readequar toda sua rotina de trabalho. Então, a partir dessa transformação, vimos a importância em saber como a ludicidade esteve presente no cotidiano dos alunos, pois sabemos como ela é importante no processo de ensino e de aprendizagem, e que por meio dela é possível obter o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da inteligência e de habilidades – motoras e afetivas, cognitivas e sociais.

No exercício da docência, ao longo dessa jornada percebemos como as crianças se sentem quando são praticadas atividades distintas, principalmente naquelas da aplicação da ludicidade. Essa percepção é válida de modo particular quando estamos em sala de aula, junto dos alunos, vendo, observando, experimentando com eles durante o desenvolvimento das atividades. Já no ensino remoto essa percepção é quase que às cegas. A produtividade e o avanço de cada criança não são ‘palpáveis’ como nas aulas totalmente presenciais.

De imediato foi preciso que os docentes recorressem àquilo que lhes era possível, num pequeno espaço de tempo e da melhor forma possível, para oferecerem aos seus alunos o ensino e a aprendizagem que lhes permitisse não parar. Os docentes buscaram entre seus pares, colaborações e auxílios para diminuir os até então, desconhecidos problemas, com perguntas em sua maioria, sem respostas, cujas teorias apreendidas, num primeiro momento não facilitaram sua atuação.

As primeiras aulas ministradas de forma remota foram uma novidade estranhamente feliz para muitos dos alunos, porém, foi também uma novidade marcada por muitas dificuldades para a maioria dos docentes, principalmente aqueles que nunca antes valiam-se de atividades fazendo uso de tecnologias, como o computador. Até então, o trabalho era desenvolvido em sala de aula, com atividades realizadas em casa para complementar o que se estava ensinando.

Trabalhar o lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental não é uma atividade simples, é preciso conscientizar-se de que são alunos/crianças e vários poderão recusar a flexibilidade. Daí a importância de bem escolher, elaborar e planejar o tipo de tarefas oferecidas, considerando que esses alunos vêm com conhecimentos prévios, já tiveram contato com diversos tipos de jogos e brincadeiras, sabendo como decifrar e desenvolver a coordenação motora e a oralidade.

Com o ensino remoto permanece o objetivo da educação. De fato, mesmo com as possíveis dificuldades, essa foi a forma encontrada para que a educação escolar não parasse. E para que o aluno consiga avançar, os processos de ensino e de aprendizagem deve ser bem direcionados, cabendo aos docentes assegurarem as condições que estimulem, no aluno, a motivação para interagir com objeto do entendimento, seja em ambiente virtual, seja nas atividades lúdicas propostas para sala de aula ou em suas casas.

Diversas publicações versam sobre o caráter da ludicidade como instrumento pedagógico no ensino fundamental. De comum elas trazem o uso de jogos e brincadeiras como recursos que auxiliam a criança a reproduzir e recriar o mundo a sua volta. E ao tratar do processo histórico da ludicidade, o que se aprende quando criança vai-se passando de geração em geração até os dias atuais.

Autores como Oliveira e Dias (2017) expõem que, abordar o tema da ludicidade, nos remete aos tempos da infância, da alegria, das brincadeiras (bola, peteca, boneca), das cantigas de roda, contação de histórias, os faz de conta. Remete-nos a pensar na naturalidade e na liberdade de expressão que impulsionava nossas inteligências para, por exemplo, elaborar estratégias para se ganhar um jogo.

Referenciando o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que garante o direito de brincar na Educação Infantil, Cecílio (2019, p. 01) afirma que “Esse direito pode fazer com que as crianças cresçam seguras e autoconfiantes em suas capacidades”. Daí decorre a necessidade de a instituição escolar rever seu papel em relação ao currículo, incluindo-se o uso de recursos lúdicos como recursos produtores de conhecimentos.

Os autores acima referenciados, muito embora se expressem sobre o uso de recursos lúdicos na educação infantil, esclarecem que se tratam de recursos capazes de motivar e ensinar os alunos quando usados de forma bem contextualizada. Ou seja, podemos entender que o mesmo pode acontecer nas séries iniciais do ensino fundamental.

Acerca do tema em questão, as atividades lúdicas podem se tornar recursos capazes de promover a interatividade e facilitar na compreensão dos conteúdos pelas crianças. Essa possibilidade acontece se o docente bem elaborar as aulas, de modo que, ao se valer da ludicidade, a mesma se torne uma ferramenta capaz de auxiliar o docente e aluno nos processos de ensino e de aprendizagem. Trata-se de uma percepção, a qual por meio dessa investigação, saberemos do incentivo aos docentes em buscarem novas e diferentes estratégias e coloca-as em prática no ensino remoto, de modo que além de tornar as aulas mais atrativas, consigam despertar nas crianças das séries iniciais do ensino fundamental, o interesse em aprender.

Antes de findar estas breves palavras introdutórias, destacamos que a pesquisa está dividida em três capítulos teóricos, além da introdução, ora sendo tecida. O primeiro capítulo teórico explora distintas estratégias, formas e métodos para ensinar e alfabetizar nos anos iniciais do ensino fundamental no período (pós)pandêmico. O segundo trata do ensino, do lúdico e do ambiente da sala de aula, seja ela no contexto remoto ou presencial. Por fim, o terceiro compreende o processo de alfabetização e de ensino no contexto remoto/presencial, envolvendo a ludicidade e a responsabilidade docente, no qual entram questões relacionadas a ludicidade, prática docente, construção do conhecimento, aprendizagem discente. Após os capítulos teóricos, apresentamos o capítulo metodológico, no qual evidenciamos a abordagem feita e a forma como os dados foram coletados e analisados, seguido do capítulo referente a análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais. Após, listamos as referências utilizadas e os apêndices da pesquisa.

2 JUSTIFICATIVA

Atualmente esta pesquisadora é professora, e tem percebido como é utilizado o lúdico no decorrer das aulas, sentindo-se motivada a discutir os recursos lúdicos como ferramenta motivacional, de maneira sistemática e organizada, capaz de, no ensino remoto e/ou híbrido e/ou presencial, fazer com que os processos de ensino e de aprendizagem alcancem seu principal objetivo, que é a formação do aluno. Assim, realizamos uma investigação baseada em orientação e fundamentos teóricos atualizados, que nos auxiliou saber como o uso da ludicidade se desenvolve nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no contexto da pandemia e (pós)pandemia, sob a perspectiva docente. Isso, pois, os recursos lúdicos são alternativos de aprendizagem experiencial, que pode permitir às crianças viverem determinadas experiências e reagir às mais diversas situações, além de fazer com se inteirem com o que se pretende a elas ensinar.

Optamos por delimitar a investigação nas séries iniciais do ensino fundamental dado o exercício da docência se desenvolver nessa etapa de ensino, o que nos auxiliou no alcance dos objetivos. Atualmente 14 municípios fazem parte do polo de Rondonópolis (com 78 escolas estaduais), incluindo-se o próprio município, o qual conta de 36 escolas estaduais. Diante desse quantitativo, e de retomarmos o ensino e a aprendizagem no período (pós)pandêmico, é interessante uma pesquisa que dê voz e visibilidade aos docentes do Ensino Fundamental I, quanto ao uso da ludicidade enquanto recurso de aprendizagem. Isso, pois, retomamos as aulas presenciais (100%) e com elas, a necessidade de lançar mão de metodologias e recursos que auxiliem a fazê-lo de forma motivadora, sendo os recursos lúdicos uma opção que ajude a contornar esse momento de readaptação. Dar voz e visibilidade é uma oportunidade de aprender e compartilhar boas práticas, que ficarão documentadas, posteriormente, no formato de dissertação e podendo ser acessada por outros profissionais que atuam nesse contexto.

A relevância acadêmica e científica de nossa pesquisa está na oportunidade de, como aluna do Mestrado da URI, construir e expandir o conhecimento sobre o uso de recursos lúdicos no campo em que esta pesquisadora atua. A relevância social está na possível contribuição de nossa pesquisa no uso de recursos lúdicos nos processos de ensino de aprendizagem das escolas estaduais de Rondonópolis, a partir da compreensão de que essa ação auxilia no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos no contexto (pós)pandêmico. Poderá ainda contribuir economicamente no desenvolvimento de metodologias que façam uso da ludicidade, aprimorando o exercício docente de forma que esse a perceba como recursos disponíveis (pelo Estado), importantes na formação escolar de seus alunos.

Tendo justificado de forma pessoal o interesse pela realização dessa pesquisa ora proposta, recorreremos também ao **estado do conhecimento** para investigar as contribuições de pesquisas e produções acadêmicas realizadas nos últimos cinco anos e que possam contribuir para sustentar nossa investigação. Queremos, com esse estado do conhecimento, demonstrar que essa temática de pesquisa não é algo aleatório, mas sim, algo pelo qual se tem interesse, afinal, outras pesquisas já foram realizadas a seu respeito, mas que também tem suas especificidades que a diferencia das produções já existentes, justificando dessa forma, academicamente a pertinência da realização desta pesquisa.

Na data de 25 de março de 2022 realizamos as buscas no banco de Dissertações e Teses da CAPES, por descritores. A primeira busca foi com os descritores: “ludicidade” AND “anos iniciais”, sem considerarmos nenhum critério, encontramos 359 publicações. Refinamos a busca considerando as publicações dos últimos cinco anos (2017-2021), baixando o número de publicações para 203. Refinamos a busca mais uma vez pela área do conhecimento (Educação), obtendo 68 publicações. Realizamos a leitura dos títulos dos trabalhos, descartando as publicações que não tratavam da temática no contexto das séries iniciais do ensino fundamental (educação infantil, séries finais do ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação básica, escola especializada em música) e aqueles que não possuem divulgação autorizada. Assim, cinco (05) publicações foram elencadas e disponibilizadas na tabela abaixo. E na sequência, os resultados apresentados em Gráficos.

Tabela 1. Publicações descritores “ludicidade” AND “anos iniciais”

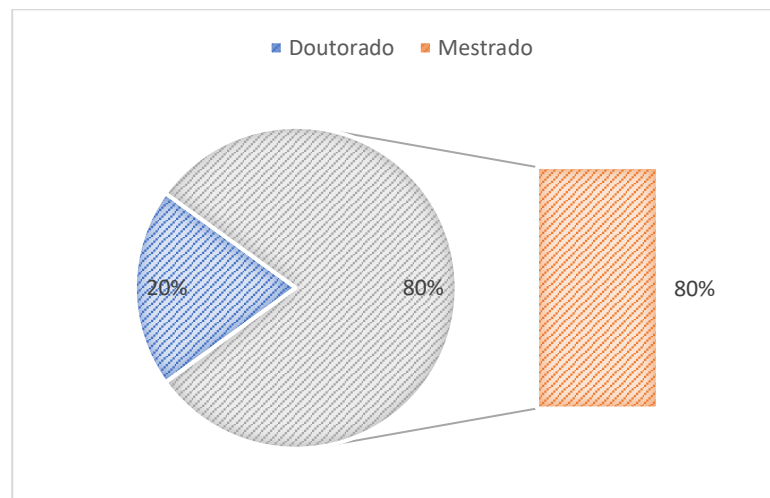
Ano/tipo/ Instituição	Autores	Título	Palavras-chave
2017 Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia Instituto Federal De Educ., Ciênc. E Tecn. Sul-Rio-Grandense, Pelotas	Monalisa Rodrigues Pereira	Infância brincante: narrativas de crianças de terceiro ano de uma escola pública estadual sobre o brincar na escola	Brincar; Anos iniciais; Escola; Educação.
2019 Mestrado em Educação, Culturas e Identidades	Emanuela da Silva Soares	A ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental: A docência em questão	Lúdico; Desenvolvimento infantil; Ensino Fundamental; Docência.

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife			
2019 Mestrado em Educação Universidade De Caxias Do Sul	Dioze Hofman da Cruz	Práticas docentes no ensino fundamental: As contribuições da corporeidade e suas relações com a ludicidade	Corporeidade; Ações Pedagógicas; Ludicidade.
2017 Doutorado em Educação Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis	Karin Zapelini Orofino	Crianças e arte contemporânea: experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos.	Crianças; Arte contemporânea; Interação; Ludicidade; Escola; Espaços expositivos; Culturas infantis.
2020 Mestrado em Educação Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Presidente Prudente	Carolline Rodrigues Guedes	Culturas infantis: investigações e descobertas com crianças no ensino fundamental	Sociologia da Infância; Ensino Fundamental; Culturas da Infância.

Fonte: Elaboração da Autora, 2022.

No Gráfico 1 disponibilizamos as publicações por tipo (Doutorado / Mestrado).

Gráfico 1. Tipo de publicação

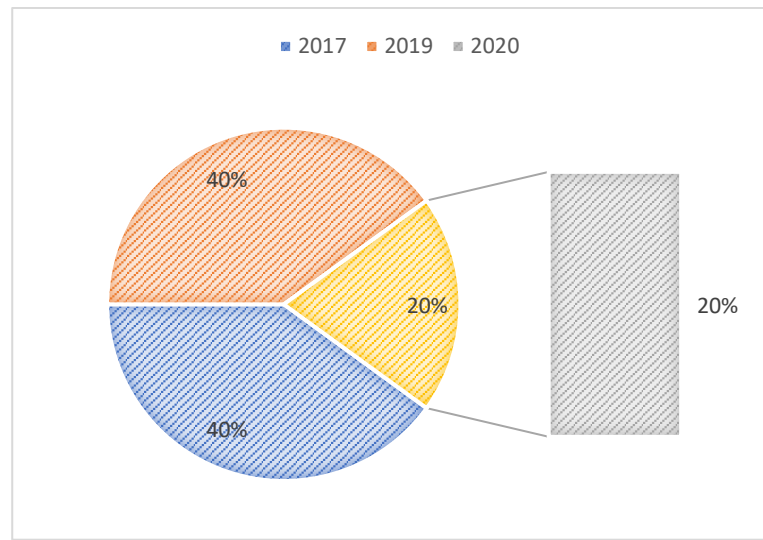


Fonte: Elaboração da Autora, 2022

Assim, constatamos que 80% das pesquisas sobre o tema são Dissertações de Mestrado, enquanto 20% são pesquisas de Doutorado.

Segundo o Gráfico 2, os anos de 2017 e 2019 apresentaram o mesmo percentual de publicações (40%), enquanto no ano de 2020 teve o menor percentual (20%).

Gráfico 2. Ano de publicação



Fonte: Elaboração da Autora, 2022

Quanto à contribuição das publicações elencadas, que condizem com nossa temática, o estudo realizado por Pereira (2017) teve como principal objetivo, investigar a percepção das crianças sobre a dinâmica do brincar em seu cotidiano escolar. A pesquisa teve como sujeitos vinte e um alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas, em uma faixa etária que varia entre 8 e 15 anos de idade. A pesquisadora entrecruzou sua história de vida e narrativas dos discentes sobre o ato de brincar, realizando também observações participantes e estudos acerca da infância, do brincar e das narrativas infantis. Como conclusão: valorizar o brincar despretensioso em espaços de educação formal, postulando tal movimento como necessário à aprendizagem; o decorrer da atividade e o momento do brincar são mais importantes que o “produto da tarefa em si”, trazendo o brinquedo e a brincadeira como oportunidades de aprendizado, tratando de causas, efeitos, reações e relações lógico-temporais, desenvolvendo laços e ensinando através do prazer e da confiança.

O objetivo do estudo de Soares (2019) foi compreender o papel da ludicidade na prática docente em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, em uma escola municipal de Ensino Infantil e Fundamental na cidade de Cajazeiras – Paraíba. Para essa autora, o uso de recursos lúdicos contribui no desenvolvimento integral das crianças nessa fase da educação, tornando-as mais ativas e produtoras da sua própria cultura. Três docentes das turmas de 1º, 2º, e 3º Ano do Ensino Fundamental da instituição pesquisada participaram dessa pesquisa qualitativa, respondendo a entrevistas semiestruturadas. Além disso, a pesquisadora realizou a observação participante. Soares (2019) concluiu em sua pesquisa que em grande parte, há incoerência entre o discurso e a prática docente no que se refere ao uso de recursos lúdicos para o desenvolvimento das crianças, talvez pela carência de elementos lúdicos na prática em sala de aula, ainda que se tenha observado o uso de algumas estratégias lúdicas que auxiliam na aprendizagem dessas crianças e no processo de socialização das crianças.

A pesquisa de Cruz (2019) teve como principal objetivo analisar as ações pedagógicas presentes nas práticas docentes que contemplam a corporeidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a compreensão da corporeidade e a sua relação com a ludicidade e, ainda, mapear as contribuições dos documentos institucionais. Esse autor realizou um estudo qualitativo, com aplicação de entrevistas semiestruturadas, aplicadas para cinco professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Os resultados foram analisados e divididos em três categorias: a) Compreensões e vivências da corporeidade; b) Estratégias pedagógicas; c) Vivências da ludicidade. Cruz (2019) concluiu que explorar a corporeidade é desafiador, um professor aberto a mudanças, em constante aprendizado pode contribuir com a aprendizagem dos seus alunos em sala de aula, propiciando, dessa forma, uma educação integral e transformadora.

O principal objetivo da pesquisa realizada por Orofino (2017) foi analisar as formas de interação da criança com propostas artísticas que promovem a participação através do corpo. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, tendo como sujeitos participantes crianças, entre 7 e 8 anos, alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC, em Florianópolis/SC, no segundo semestre de 2015. Foram realizadas atividades participativas, sob a perspectiva da multissensorialidade e ludicidade, para identificar o ponto de vista das crianças e suas formas de interação com a arte contemporânea e seus procedimentos. No espaço expositivo, foram observados dois grupos de crianças em sua visita à exposição “A Experiência da Arte”, no Sesc de Santo André/SP, em setembro de 2015. Destacam-se, dentre os resultados: a interação lúdica da criança aparece como forma de

apropriação de experiências diversas; a ludicidade e a multissensorialidade permitiram maior aproximação da criança com a arte contemporânea nas propostas educativas. Concluindo, Orofino (2017) afirma que o trabalho destaca as modalidades de performances, ambientes penetráveis e playgrounds como importante contribuição da arte contemporânea na formação das crianças, e sugere algumas pistas para o desenvolvimento de uma proposta educativa sobre arte contemporânea com crianças.

O estudo realizado por Guedes (2020) teve como principal objetivo compreender como as Culturas da Infância comparecem e são vivenciadas nos seus eixos: Interactividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração, pelas crianças no 4º e no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Ensino Fundamental, de um município do Oeste do Estado de São Paulo. A pesquisa contou com a participação de 34 crianças, sendo uma turma do 4º ano e outra turma do 5º ano. A metodologia usada foi a etnografia e como instrumento metodológico a observação participante e análises bibliográficas. Os principais resultados mostraram que as manifestações das culturas infantis e seus eixos comparecem em suas relações com seus pares e são intensamente vivenciadas no contexto escolar, em especial nos intervalos. Seus jogos e brincadeiras são vivenciados dando importância não apenas às regras, mas, também, utilizando-os como meio de reflexão. A repetição de jogos e de brincadeiras não é frequente, pois sempre estão com algo novo, para a interação com seus pares.

Realizamos a segunda busca de publicações para os descritores: “ludicidade” AND “anos iniciais” AND “pandemia”. Sem nenhum critério, a não ser os descritores, encontramos 3 publicações – todas de Mestrado, cada um numa área diferente -, as quais listamos abaixo.

Tabela 2. Publicações descritores “ludicidade” AND “anos iniciais” AND “pandemia”

Ano / tipo / Instituição	Autores	Título	Palavras-chaves
2021 Mestrado em História Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Tales Damascena de Lima	Consciência Histórica Nos Anos Iniciais: Ludicidade e decolonialidade na didática da História	Texto não disponível para visualização.
2021 Mestrado Profissional em Letras	Aline Neves Mrad	Estratégias lúdicas para intensificar e ressignificar práticas de produção escrita com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental	Práticas de escrita. Ludicidade. Ensino e aprendizagem.

Universidade Federal de Juiz de Fora, Natal			Contos de fadas.
2020 Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro	Luiz Henrique Lopes Borges	Sequência didática: a relevância das tecnologias educacionais digitais para o raciocínio lógico-matemático do educando com Transtorno Do Espectro Autista (TEA)	Sequência Didática; Tecnologias Educacionais Digitais; Raciocínio Lógico-Matemático.

Fonte: Elaboração da Autora, 2022.

O estudo realizado por Lima (2021) não está disponibilizado para visualização. Sendo, por esse motivo, excluído. As outras duas publicações são, uma de Mestrado Profissional em Letras (2021) e outra, de Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação (2020).

Mrad (2021) teve como principal objetivo em sua pesquisa, estabelecer relações entre o conhecimento construído acerca do papel da ludicidade na aprendizagem e as orientações para a construção do trabalho com o eixo da produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa-ação, e dadas as restrições ante a pandemia de covid-19, a elaboração do documento teórico-metodológico e um Caderno Pedagógico – CP, com um plano de intervenção, elaborado a partir dos princípios construídos e discutidos neste trabalho de pesquisa. Como conclusão: a ludicidade favorece o aluno em sua formação humana, ao desenvolver habilidades comportamentais em situações de convívio como cooperação e respeito aos colegas. Apesar da ludicidade não ser uma inovação em sala de aula, estabelecemos, neste estudo, caminhos com estratégias diferentes para serem utilizadas no eixo da escrita. Esses caminhos podem ser revistos pelo professor, ao aplicar as atividades, uma vez que é necessário adequar-se à turma e também ao contexto social e escolar no qual as atividades serão desenvolvidas.

O principal objetivo da pesquisa de Borges (2020) foi discutir como as tecnologias educacionais digitais podem contribuir na aprendizagem de práticas matemática do educando diagnosticado ou estereotipado no TEA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Em decorrência da pandemia pelo covid-19, o autor afirma que realizou levantamento bibliográfico dos referenciais teóricos englobados no âmbito da pesquisa e envolvam os conceitos de TEA e a inserção positiva da aprendizagem colaborativa, gamificação e ludicidade na educação e as opiniões a partir de observações de docentes que atuem com o público alvo.

Como conclusão: não foi possível a aplicação do produto sequência didática utilizando jogos digitais, para auxiliar a aprendizagem de conceitos em operações matemáticas básicas como soma, subtração, multiplicação e divisão, pelos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica identificados com TEA). Porém, as adaptações e adequações foram realizadas baseando-se nas opiniões dos educadores que atuam no segmento educacional e público alvo da pesquisa.

Realizamos a busca com os descritores “ludicidade” AND “anos iniciais” AND “pós-pandemia”, e não encontramos nenhuma publicação. Realizamos outra busca, desta vez, com os descritores “ludicidade” AND “anos iniciais” AND “contribuição”, e encontramos quatro publicações, sendo duas delas repetidas em buscas anteriores (Soares, 2019; Orofino, 2017). As outras duas, apresentamos suas características na Tabela 3.

Tabela 3. Publicações com descritores “ludicidade” AND “anos iniciais” AND “contribuição”

Ano / tipo / Instituição	Autores	Título	Palavras-chaves
2021 Mestrado Profissional em Educação Universidade Federal do Espírito Santo	Alixandra Dantas De Souza Fahning	Formação com professores nos anos iniciais do ensino fundamental: a ludicidade como possibilidade de enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza.	Texto não disponível para visualização.
2016 Mestrado em Educação Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul	Giselle Frufrek	Redescobrir: A experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana e a formação de professores	Formação docente. Brinquedoteca. Sistema

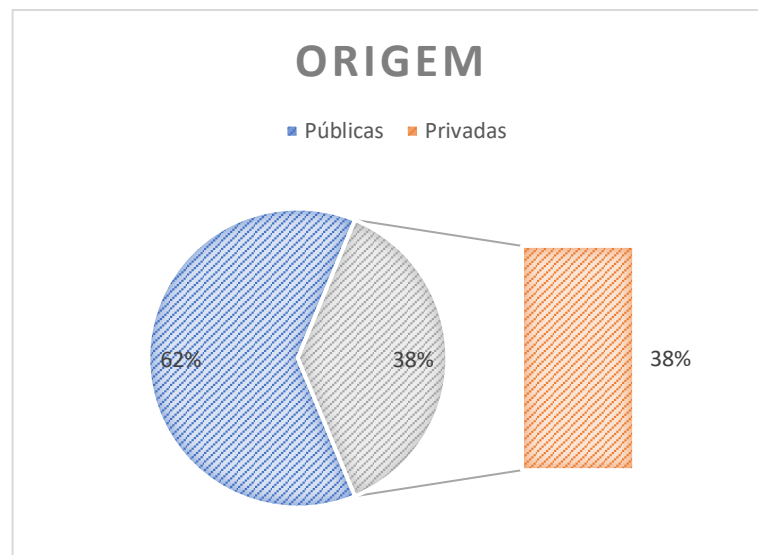
Fonte: Elaboração da Autora, 2022.

O estudo realizado por Frufrek (2016) teve como principal objetivo compreender e identificar as contribuições de uma brinquedoteca com abordagem montessoriana para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais. A pesquisa qualitativa, por meio da metodologia de Grupo Focal, analisou a contribuição desta experiência para a formação de professores que frequentam esta brinquedoteca com seus alunos, em atendimento ludopedagógico. A autora concluiu que foram encontradas diferentes perspectivas quanto aos

aspectos formativos da brinquedoteca: a busca do conhecimento contínuo, construção de sentido, exercício de autonomia, provocar a construção de ambientes preparados à criança, suscitar o estudo da ludicidade, da abordagem montessoriana e a transformação do processo educativo, através de um diálogo permanente, reafirmando o tempo-espaço do trabalho da criança – o brincar.

Como último elemento de análise nessa busca, no Gráfico 3 apresentamos as publicações por origem. De acordo com esse Gráfico, considerando apenas as publicações com textos disponíveis para visualização, as instituições públicas (62%) têm mais pesquisas publicadas sobre o tema em discussão, que as instituições privadas (38%).

Gráfico 3. Publicações por origem



Fonte: Elaboração da Autora, 2022.

Embora se tenha concluído que esses temas não trazem o que a dissertação pretendia discutir, tornando-a relevante, entendemos que é interessante expor os elementos importantes que convergem com a pesquisa proposta e no que auxiliaram para nossa justificativa. As pesquisas têm como ponto comum o reconhecimento de que a ludicidade contribui com o desenvolvimento integral das crianças, porém, cada uma delas tem um foco. Pereira (2017) buscou a percepção da criança sobre o brincar no contexto educacional; Orofino (2017) investigou a interação das crianças; Soares (2019) estudou a utilização de recursos lúdicos na prática pedagógica; Cruz (2019) pesquisou sobre a corporeidade presente nas ações pedagógicas; e Guedes (2020), o ato de brincar relacionado às culturas infantis, como proporcionadoras de regras e de momentos de reflexão.

Concluimos com a realização do estado do conhecimento que, diante das publicações encontradas, nenhuma delas aborda a ludicidade no contexto que abordamos no decorrer de nossa pesquisa que aqui está apresentada, fazendo desta necessária e original. Ou seja, o tema da ludicidade é necessário e de interesse acadêmico, já que existem pesquisas já realizadas a seu respeito, no entanto, nenhuma delas com o viés pretendido nessa pesquisa, o que justifica sua realização.

3 ENSINAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesse capítulo exploramos e apresentamos distintas estratégias, formas e métodos para o processo de ensino e como estas se desenvolvem a partir da formação docente, no processo de alfabetização regular e no período (pós)pandêmico, tendo em vista o fato dos docentes passarem pela experiência de (re)aprender para, com responsabilidade, darem continuidade à aprendizagem dos alunos sem que os mesmos tivessem algum tipo de prejuízo ou que tivessem o menor prejuízo possível.

Para discutirmos algumas estratégias e métodos aplicáveis em sala de aula no ensino presencial, no misto e no remoto, subdividimos esse capítulo em três subtópicos: Formar para ensinar: a formação do professor para o exercício docente; a alfabetização no período pandêmico; o desafio dos professores em ter que (re)aprender para ensinar, já que nem todos tinham conhecimento sobre, por vezes, sequer, planejar uma aula *on line*.

3.1 FORMAR PARA ENSINAR: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O EXERCÍCIO DOCENTE

A formação é imprescindível ao exercício docente em todas as etapas da educação brasileira, considerando a formação inicial e a continuada, para que o/a docente consiga acompanhar as transformações da sociedade e atender sempre às novas necessidades dos alunos. Na perspectiva de Monteiro (2021), um dos maiores desafios docentes em sua prática cotidiana é atender às particularidades de cada estudante no ato de ensinar e de aprender. O resultado desse processo, segundo o estudioso, é o reflexo das escolhas teórico-metodológicas e didático-pedagógicas do docente.

Sendo o ensino não centrado na figura docente, com base num currículo integral, convém permanente reflexão do docente sobre sua atuação bem como o seu aprimoramento e revisão de suas concepções de ensino e aprendizagem, e os métodos que utiliza para esse fim, pois, como analisa Monteiro (2021):

Por fim, vivemos num tempo em que a informação circula de forma intensa, rápida e, ainda, em tempo real. Damos conta que nos encontramos em um novo paradigma, o da transformação da informação em conhecimento, exigindo de nós, professores, uma ação consciente, participativa e reflexiva com a utilização de pedagogias diferenciadas. Os desafios educacionais são muitos e estão postos. (Monteiro, 2021, p. 14).

Obviamente que para assimilar todas as informações decorrentes das transformações e cumprir com o que se exige (atualização) para o pleno desenvolvimento de suas funções como

formador, o/a docente precisa de formação continuada, e assim, vencer dia a dia os desafios de sua profissão.

Desde o ano de 2007, para atuar no ensino fundamental, a LDB 9394/96 preconiza a obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores da educação básica, determinando a formação mínima de nível médio na modalidade normal para os professores que ensinam nos anos iniciais do ensino fundamental, nosso foco de pesquisa.

Preza o Artigo 61 da LDB 9394/96:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e 42 Lei de diretrizes e bases da educação nacional V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 2017, p. 41-42).

A formação superior garante à/ao docente trabalhar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, mas não garante a efetividade do desenvolvimento de seu trabalho no que diz respeito a tudo aquilo que lhe torna real quando em sala de aula. Mesmo tendo passado pelo estágio obrigatório durante a graduação. O que tem sido também um desafio para as instituições que ofertam o ensino superior, pois, a sociedade caminha a passos largos e reconhecemos que acompanhá-la com a grade curricular fechada, planejada para todo o curso, é difícil a atualização ou reorganização dos conteúdos. Principalmente o que diz respeito às metodologias, recursos e prática pedagógica como um todo.

Aliar teoria e prática é uma necessidade recorrente. Inovar também sempre será uma necessidade, pois, o ensino e a aprendizagem não são estáticos.

Segundo os Artigos 62 e 63 da LDB 9394/96 (Brasil, 2017), a formação dever ser em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. E ainda, a formação continuada.

Art.62 - A formação de docentes para atuar na educação far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art.63 - Os institutos superiores de educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II- Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil, 2017, p. 42).

Incorre que, não é raro o/a docente ter que dispor de recursos próprios para manter-se atualizado, participando de formações continuadas mais específicas com vistas a suprir aquilo que o sistema não lhe oferece no trabalho, como especializações, simpósios, encontros e outras modalidades. Ou ainda, ter que investir em capacitações, como aquelas que lhes auxiliam no uso de recursos tecnológicos na educação.

Os sistemas deveriam seguir o que preza o Artigo 67 da LDB 9394/96:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; **II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim**; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. § 1o A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Brasil, 2017, p. 44, grifos nossos).

O item II destacado acima precisaria estar embasado nas necessidades de cada escola. Não adianta, por exemplo, dar uma formação sobre uso de tecnologias na educação se a escola é desprovida de laboratório de informática e/ou de recursos tecnológicos utilizados para esse fim. O ideal é uma avaliação diagnóstica das necessidades de formação docente continuada para investir naquilo que terá um real proveito para professores e alunos.

O certo de tudo isso é que é preciso formar para ensinar, no entanto, a formação de professores tem sido um desafio. Como argumenta Gatti (2014, p. 35), “Inúmeros países vêm

desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura”.

Esse cuidado com o/a docente é cotidianamente uma necessidade que precisa ser suprimida, pois, precisamos de docentes bem formados para seu trabalho. E bem sabemos que a graduação não oferece todo o conhecimento necessário ao desempenho de sua função também formadora. Com base em pesquisas, Gatti (2014) afirma que,

quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica, em que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000. (Gatti, 2014, p. 36).

Se foi detectado problema nos cursos de formação superior para o exercício docente, então, a esperança é a formação continuada, para que se consiga suprimir as defasagens deixadas pela formação inicial. Gatti (2014) expõe que houve muita migração dos cursos de licenciatura para o regime a distância entre 2001 e 2011, representando 78% das matrículas em cursos de formação de professores, evidenciando a expansão da modalidade EAD para esses profissionais atuarem em sala de aula (física). A pesquisadora chama a atenção para o fato desses cursos (EAD) serem monitorados em relação às condições de oferta, se estão definidas segundo os instrumentos normativos federais e realizados com a eficácia necessária. São muitas as inquietações.

A inquietação que vem se revelando entre os educadores diante desse quadro é que a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise dos processos de formação de professores, poderá torná-los mais frágeis e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação através dessa modalidade, já experimentada no país em iniciativas públicas diversas, por exemplo, nos estados de Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo. Essa modalidade, rica em possibilidades, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la. Para tanto, os caminhos atuais têm que ser alterados. (Gatti, 2014, p. 37).

Sabemos que, a base do trabalho docente é a sua formação inicial. Essa deve ser forma tal que, ao colocar em prática o que apreendeu no período de formação, o/a docente consiga ao menos saber como fazê-lo, de que métodos e estratégias de ensino e aprendizagem pode dispor para realizar um bom trabalho, e ao longo dele, inovar, buscar as adequações necessárias para melhorar a sua prática.

Consideramos, segundo Brighenti, Biavatti e Souza (2015, p. 302), que ter formação docente implica aos/às docentes possuírem “conhecimentos das metodologias, técnicas e recursos que são necessários ao ensino, porém, verifica-se a necessidade de atentarem-se ao que os alunos consideram eficaz para seu aprendizado, para assim, melhorar o processo de ensino.”. Ou seja, presumimos que a formação superior oferece a base necessária para o exercício docente.

Brighenti, Biavatti e Souza (2015) citam Tardif (2000) para afirmarem que os saberes docentes decorrem de diversos fatores e são todos necessários ao desempenho das funções docentes e envolvem diversas teorias e temporalidade. No quadro que segue, apresentamos os saberes necessários à profissão docente, segundo os referidos estudiosos com base nos teóricos que discutem a prática docente.

Quadro 1. Caracterização dos saberes necessários ao exercício docente

Categoria do saber docente	Tardiff, Lessard e Lahaye (1991)	Saviani (1996)	Gauthier et. al. (1998)	Pimenta (1999)
Pedagógico	Saberes curriculares	Saber didático-curricular	Sabres disciplinares; saberes da tradição pedagógica; saberes da ação pedagógica	Saberes pedagógicos
Atuação / experiência	Saberes da formação profissional; saberes da experiência	Saber atitudinal	Saberes experienciais	Saberes da experiência
Conhecimento / específicos	Saberes das disciplinas	Saber crítico-contextual; saber específico; saber pedagógico	Saberes das Ciências da Educação; saberes curriculares	Saberes do conhecimento

Fonte: Brighenti, Biavatti e Souza (2015, p. 288).

Descrevemos os saberes elencados no quadro acima, concordando que são todos eles essenciais ao exercício docente. Buscamos as referências utilizadas por Brighenti, Biavatti e Souza (2015) para compreender cada saber a partir da visão dos teóricos. Na perspectiva de Tardiff, Lessard e Lahaye (1991) os saberes são apreendidos pelos/pelas futuros docentes no período da formação inicial, estando estas aprendizagens subordinadas aos materiais e atividades de produção de novos conhecimentos, incluindo-se os conhecimentos técnicos, que os orientam na realização de pesquisas (científicas) e produção de outros novos conhecimentos.

Estes mesmos autores esclarecem que nesse processo, os “aprendizes da docência” não reproduzem os saberes, mas os constroem a partir daquilo que lhes foram ensinados.

O saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.”, explicam Tardiff, Lessard e Lahaye (1991, p. 218). Estes mesmos autores ensinam que os saberes profissionais são formados por um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições que trabalham a formação docente; são os saberes destinados à formação científica, com o objetivo de torna-los saberes aplicáveis e aplicados na prática, à medida em que vão se transformando. Como exemplo, os referidos estudiosos citam a tecnologia da aprendizagem. Nesse processo, como aprendiz, o/a futuro/a docente entra em contato com as teorias das ciências da educação e posteriormente passam a atuar no meio escolar fazendo uso dessas teorias.

Tardiff, Lessard e Lahaye (1991) explicam que a transmissão e a produção dos saberes estão interligadas. E todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação. E quando incorporados à prática, produzem mais novos conhecimentos. Os saberes e as práticas se articulam. E na prática docente, uma atividade mobiliza diversos saberes, chamados de saberes pedagógicos, que “se apresentam como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa (...), reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa” (p. 219).

Esses saberes se interligam na prática docente por meio da formação inicial e continuada, nas diversas disciplinas de um programa mais específico, constituindo os saberes das disciplinas, como: matemática, história, geografia e outras. Esses saberes são ensinados “nos programas e nos departamentos universitários, independente das faculdades de educação e dos programas de formação de docentes. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”, esclarecem Tardiff, Lessard e Lahaye (1991, p. 220).

Quanto aos saberes curriculares, esses são apreendidos no decorrer da carreira. E correspondem

(...) aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu como modelo da cultura erudita e de formação na cultura erudita. Esses saberes apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (Objetivos, conteúdos, métodos) que o(a)s professore(a)s devem aprender e aplicar. (Tardiff; Lessard; Lahaye, 1991, p. 220).

Por fim, os saberes da experiência, desenvolvidos pelos/pelas docentes no exercício de suas funções e na prática cotidiana de sua profissão, considerando seu meio. As experiências validam os saberes construídos “na vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”, expõem Tardiff, Lessard e Lahaye (1991, p. 220). Esses saberes englobam todos os saberes anteriores, afirmam esses mesmos estudiosos.

3.1.1 Métodos e estratégias de ensino e de aprendizagem

O trabalho docente exige, além da formação, as condições necessárias para promover um ensino que culmine na aprendizagem, de qualidade, dos estudantes. Como vimos, a formação do professor tem passado por mudanças e problemas que nem sempre são resolvidos, e acabam por tornar a educação básica o reflexo da formação recebida.

O próprio currículo desses cursos emula o dos cursos presenciais, que não oferecem formação suficiente quanto a metodologias de alfabetização e ao trabalho na educação infantil, (...). Temos problemas com a alfabetização de crianças no país, como mostram as avaliações nacionais e regionais, e como se evidencia pela preocupação do governo federal lançando a política de “alfabetização na idade certa”. Não temos coerência entre a política de formação inicial de professores e as necessidades da educação escolar e sua qualidade, especialmente em seus níveis iniciais. (Gatti, 2014, p. 38).

Isso precisa mudar. E esse desejo de mudança precisa nascer no/na docente, pois a ele/ela é que confere o ensino e os resultados dele. Ponderando esse desejo de mudança, os métodos e estratégias de ensino e de aprendizagem podem auxiliar docentes e estudantes ao sucesso escolar, que é a aprendizagem efetiva, é a formação do/da estudante de modo a torná-lo/la capaz de atuar criticamente dentro e fora da escola.

Na visão de Camargo e Daros (2018, p. 11), não há mais como aceitar que um/uma docente saia “da faculdade com uma boa base teórica para, depois, na vida profissional, aprender a realidade prática e a real aplicação das teorias”. Estes estudiosos explicam que é preciso mudar esse discurso e que a implementação dessa mudança é um desafio. “A sala de aula tradicional, baseada na hegemonia da aula expositiva, ainda é uma grande barreira a ser vencida para que a qualidade da educação melhore.” (2018, p. 11). Não que a aula expositiva seja ou esteja errada.

Que metodologias e estratégias utilizar? A resposta não deveria ser dada de pronto, pois, bem sabemos que para ensinar há todo um planejamento, no qual deve constar o tema a ser trabalhado, os objetivos, a metodologia, recursos didáticos, formas de avaliação e outras informações. Para tanto, é preciso realizar um planejamento considerando a realidade da turma

com a qual trabalhará ou se está trabalhando. É importante uma avaliação diagnóstica para saber o que e como trabalhar.

Anastasiou (1997, p. 95) explica que “Ensinar é uma tarefa que inclui um uso intencional (algo que alguém se destina a fazer, portanto, com meta explícita) e um uso de êxito (resultado bem sucedido de ação). Inclui, assim, um conjunto de esforços e decisões práticas que se refletem em caminhos proposto, ou seja, nas opções metodológicas”.

Quando se pensa em opções metodológicas, podemos pensar de forma positiva o/a docente estar e sentir-se preparado para fazer uso de diferentes formas de ensinar, diferentes abordagens metodológicas, como as aulas expositivas e/ou dialógicas, métodos de atividades especiais com o uso de atividades lúdicas, e outros.

Para Brighenti, Biavatti e Souza (2015), a metodologia do ensino abrange o método de ensino concretizado pelas técnicas de ensino utilizadas para alcançar os objetivos delineados pelo método. Assim, com base em Nérice (1987)², as pesquisadoras apresentam as seguintes definições:

Uma estratégia de ensino é uma abordagem adaptada pelo professor que determina o uso de informações, orienta a escolha dos recursos a serem utilizados, permite escolher os métodos para a consecução de objetivos específicos e compreende o processo de apresentação e aplicação dos conteúdos. (...). O método de ensino é um “conjunto de procedimentos lógicos e psicologicamente ordenados” utilizados pelo professor a fim de “levar o educando a elaborar conhecimentos, adquirir técnicas ou habilidades e a incorporar atitudes e ideais”. Já as técnicas de ensino são “destinadas a dirigir a aprendizagem do educando, porém, num setor limitado, particular, no estudo de um assunto, ou num setor particular de um método de ensino”, portanto, o método de ensino é mais amplo que a técnica. Os métodos e metodologias de ensino são destinados a efetivar o processo de ensino, podendo ser de forma individual, em grupo, coletiva ou socializada-individualizante. (Brighenti; Biavatti; Souza, 2015, p. 290).

A compreensão sobre métodos e estratégias precisa estar muito nítida para o pleno desenvolvimento do exercício docente. Cada um dos métodos e estratégias possui uma ou mais teorias que o fundamentam, as formas de como planejar e utilizá-lo. Tudo o que envolve o processo de ensino e aprendizagem tem uma fundamentação e precisa embasar a prática docente. Não basta seguir o livro didático, aplicar uma lista de tarefas e exercícios imaginando que esse é o único caminho ou o “mais fácil” para cumprir o calendário escolar ou “dar todo o conteúdo do livro” no decorrer do ano letivo, sem se preocupar com a qualidade da aprendizagem.

² NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

No quadro que segue, apresentamos alguns métodos de ensino debatidos por Brighenti, Biavatti e Souza (2015).

Quadro 2. Métodos de ensino

Descrição	Definição	Principais métodos
Métodos de ensino coletivo	Consiste em proporcionar ensino a um grupo de educandos, considerando-os em condições em condições pessoais de estudo equivalentes, e orientar os trabalhos escolares com base na capacidade média da classe.	Expositivo; Expositivo misto; Arguição; Leitura; etc.
Métodos de ensino em grupo	Também compreendido como dinâmica de grupo, dão ênfase à interação e cooperação dos educandos, levando-os a enfrentar tarefas de estudo em conjunto.	Painel; Simpósio; Debate; Discussão; etc.
Métodos de ensino individualizado	Consistem em se dirigir diretamente a cada educando, procurando atendê-lo em suas condições pessoais de preparo, motivação e possibilidades.	Instrução personalizada; Instrução programada; Estudo dirigido individual; Estudo supervisionado; Tarefas dirigidas; Módulos instrucionais; etc.
Método de ensino socializado-individualizante	Procura oferecer, durante o estudo de uma mesma unidade, oportunidades de trabalho em grupo e a seguir individual, visando formar o cidadão consciente, que toma as suas decisões com base no seu raciocínio.	Métodos mistos de trabalho individual e em grupo.

Fonte: Brighenti, Biavatti e Souza (2015, p. 291).

Como vimos, o/a docente pode desenvolver seu trabalho utilizando uma só metodologia ou mais, devendo escolher aquela(s) que melhor atende(m) seus/suas estudantes. Até por que, não existe uma fórmula, um método pronto e acabado que sustente o ensino em todas as salas de aula. É preciso praticar para saber os resultados.

As metodologias de ensino vão se aprimorando a partir das necessidades que surgem em sala de aula; o que se aplica para ensinar um conteúdo, pode não se aplicar para ensinar outro. No cotidiano também pode-se observar qual metodologia consegue ou não ser exitosa. O mais comum nas escolas é a aula expositiva.

A aula expositiva é um elemento necessário no contexto educacional, mas deve ser complementar e secundária no processo de aprendizagem. A conscientização dessas premissas junto aos educadores tem levado a um crescente interesse pela compreensão das chamadas metodologias ativas de aprendizagem, que nada mais são do que métodos para tornar o estudante protagonista do seu processo de aprendizagem, e não mais elemento passivo na recepção de informações. (Camargo; Daros, 2018, p. 11).

Significa que há outros métodos e estratégias de ensino a serem utilizados para a promoção da aprendizagem, até por que, somente o método expositivo não consegue levar o/a estudante a construir um conhecimento, a atuar como protagonista de sua aprendizagem.

Em relação às estratégias, Camargo e Daros (2018) explicam que podem ser utilizadas de forma combinadas e adaptadas nos mais diferentes contextos, cabendo ao/a docente a limitação de seu uso durante o planejamento. Para quem opta pelas metodologias ativas³, estes autores (Camargo e Daros, 2018) descrevem as seguintes estratégias pedagógicas:

Avaliação formativa do aprendizado: de modo integrado, colaborativo e participativo;
 Investigação de problemas: depuração, análise e investigação;
 Solução de problemas: tomada de decisão, escolha, criatividade e construção de artefatos;
 Textos: para facilitar a interpretação, o entendimento e o emprego de textos científicos ou não;
 Casos: para análise e estudo sistemático de estudos de casos. (Camargo; Daros, 2018, p. 15).

Seja qual for a estratégia escolhida, é importante, segundo Camargo e Daros (2018), seguir uma estrutura didática, a qual deve conter de forma clara:

- introdução: breve apresentação da estratégia, bem como de seus objetivos e benefícios;
 - competências: possíveis habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos com o uso da estratégia;
 - sequência didática: processo, procedimento, passo a passo da aplicação e uso da estratégia pelos autores;
 - recomendações: outras formas de aplicação ou perspectivas complementares à estratégia;
- exemplo: quadro, tabela ou figura exemplificando o recurso ou emprego da estratégia pedagógica. (Camargo; Daros, 2018, p. 15-16).

Pode parecer tudo muito complexo. Porém, a partir do momento em que o/a docente compreende e conhece os caminhos e estratégias de ensino, colocará em prática mediante planejamento, aqueles que melhor condizerem com a sua realidade e de seu alunado, fazê-lo considerando a função social da escola, tendo em mente que “toda prática educativa deve ter caráter intencional e necessita de planejamento e sistematização”, como afirmam Camargo e Daros (2018, p. 16). Estes mesmo estudiosos concordam que a mudança de prática e o desenvolvimento de estratégias precisam estar interligadas com as situações reais da escola, de seu entorno, e que uma das formas de transformar a educação é inová-la, de forma bem planejada.

³ “As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando resolver os desafios da prática social ou profissional em diferentes contextos. Ao utilizar as metodologias ativas, problematizar a realidade como estratégia de ensino e aprendizagem viabiliza a motivação do discente, pois, diante do problema real, ele examina, reflete, relaciona e passa a atribuir significado às suas descobertas. Nesse sentido, aprender por meio da resolução de problemas de sua área é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos durante o processo formativo”. (Camargo; Daros, 2018, p. 14).

Inovar precede “Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos” (Camargo; Daros, 2018, p. 28). E essas condições são dadas pelo/pela docente, que por sua vez, além do conhecimento necessário, receba o respaldo para fazê-lo, como a disponibilidade dos recursos materiais. Uma das inovações que mais tomaram conta do espaço docente, sem dúvida, foi a implementação de tecnologias da educação.

Com o advento das tecnologias, muita coisa mudou na sociedade, fazendo emergir também na educação a necessidade de acompanhar as transformações no âmbito das comunicações e das informações, e também nas formações, que se abriram para os/as docentes, a princípio, de maneira muito tímida e até insuficiente.

Visões mais modernas trazidas pelos avanços da tecnologia que facilitou o acesso à informação e, o processo de internacionalização das culturas, tem mudado as concepções acerca do papel do professor. Com isso, métodos e metodologias de ensino devem atender a esta necessidade, e as técnicas de ensino aprimoradas constantemente. (Brighenti; Biavatti; Souza, 2015, p. 290).

Os avanços da tecnologia chegaram às escolas brasileiras – não em todas, transformando o dia a dia de docentes e estudantes. A princípio, o sistema de cada instância (estadual, municipal e federal) providenciou os laboratórios de informática, contratou um técnico, o mantinha por algumas horas na escola para que ele ensinasse ao mesmo tempo docente e estudantes a lidarem com a “máquina”. A internet estava ainda longe de chegar às escolas, mas os computadores eram utilizados por docentes para digitar textos, realizar trabalhos (planos de aulas e outros), e jogos educativos para pelos/pelas estudantes, dentre outras poucas funções.

Com a chegada da *internet* e o seu uso na maioria dos espaços sociais e pelos mais diferentes recursos (celular, computador, *notebook*, *tablet*, etc.), o uso de recursos tecnológicos em favor da educação acentuou-se em grande parte das escolas. Nesse momento, podemos dizer que os/as estudantes “saíram na frente” de seus/suas docentes, pela facilidade de acesso aos recursos e pela aventura de utilizá-los para os mais diversos fins. Aos/às docentes, coube aprender a lidar com os recursos e suas ferramentas conforme era possível.

Algumas escolas proporcionaram formação nesse sentido, para que o processo de ensino e de aprendizagem usasse de recursos mais motivadores, mais interessantes aos olhos de estudantes. Uma inovação que alcançou as salas de aulas em muitas escolas brasileiras. Sobre isso, Oliveira (2021) argumenta que

Para compreender a construção do trabalho pedagógico com tecnologias, partimos da concepção de que a relação estabelecida entre sujeito e tecnologia, assim como entre tecnologias e educação, é uma construção sócio-histórica e não algo que ocorre

naturalmente. Ainda que o pensamento hegemônico reduza o tratamento dado a tecnologia a uma reprodução de procedimentos técnicos ou a uma representação de um sistema autônomo, que direciona as ações sociais, afirmamos a necessidade de superar essa perspectiva formal e avançar na compreensão das reais potencialidades e limitações dos objetos técnicos para as práticas pedagógicas. (Oliveira, 2021, p. 194).

Diante do discurso acima, compreendemos que o trabalho pedagógico é uma construção contínua, que se efetiva dia a dia em sala de aula, viabilizando um ensino atento ao que a sociedade se espera e necessita dele – ou, pelo menos deveria ser assim. E que, por estar aberto às necessárias inovações, não se realiza de uma hora para a outra, sem o mínimo de conhecimento sobre o que se está implementando. Importante: essa construção precisa ter uma base sólida, para que não incorra erros que ao invés de melhorar a qualidade do ensino, piore.

Outro argumento de Oliveira (2021, p. 201-202) refere-se à compreensão que o/a docente deve ter em relação “a tecnologia como um instrumento relevante para o seu trabalho, mas que ela não o substitui e não é um fim em si mesma. Isso quer dizer que o docente orienta a prática, pois cabe a ele determinar os objetivos pedagógicos, e para isso utiliza os recursos tecnológicos disponíveis.”. A mesma compreensão se faz necessária em relação a outros recursos disponíveis para o processo de ensino e aprendizagem. Não se pode, por exemplo, trabalhar os conteúdos somente com jogos didáticos ou somente com a aplicação dos exercícios que constam no livro didático.

Porém, Anastasiou (1997) adverte que o ensino exige também do esforço do/da estudante em aprender. Para tanto, o/a docente precisa preparar o ambiente de modo que o/a estudante desenvolva as atividades com maior eficiência, respeitando-se seu tempo de aprendizagem, no entanto, dentro de um tempo pré-programado. “O método de ensino se dirige ao conhecimento a ser apreendido (...)” (Anastasiou, 1997, p. 95), podendo isso acontecer a partir de experiências concretas.

(...) para possuir um conceito, a pessoa deve ser capaz de atribuir-lhe um signo e de dar-lhe um sentido, daí a importância das experiências chamadas “concretas”. Para isso, seguem-se as etapas de introdução, generalização, abstração e simbolização dos conceitos. Se o aluno é capaz de chegar ao símbolo e através dele conceituar o objeto estudado, considera-se que ele aprendeu o conceito. (Anastasiou, 1997, p. 95).

Complementando, a estudiosa expõe que são as avaliações que determinarão se o/a estudante aprendeu ou não. É importante que as etapas de construção dos conceitos sejam desenvolvidas para se verificar se há ou não da parte dos/das estudantes o domínio do conteúdo

trabalhado, o que, segundo Anastisou (1997), constitui a lógica formal, a construção do conhecimento pela memorização.

3.2 A ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO NO PERÍODO PANDÊMICO

O início do período pandêmico foi permeado de dúvidas em todos os setores a respeito de como proceder em suas atividades diárias, alcançando as escolas, que ao longo de toda a existência estavam preparadas para o ensino presencial. Temos consciência de que, em muitas escolas, a realidade dos laboratórios de informática e do uso de recursos tecnológicos em favor do processo de ensino e de aprendizagem já estavam em prática, no entanto, de forma mais inibida, na maioria dos casos.

Em se tratando da alfabetização, as escolas comumente se valem de recursos materiais, como os livros didáticos e de literatura, e recursos lúdicos, como os jogos pedagógicos. De maneira abrupta, foi preciso romper com esse modo de ensinar e inovar com uso de tecnologias para promover a alfabetização da melhor forma possível. Como explica Oliveira (2021), é preciso lembrar que:

A inserção de tecnologias é prevista em diversos documentos norteadores de políticas públicas educacionais brasileiras (BRASIL, 1996, 2014, 2017, 2018), os quais se referem principalmente às tecnologias da informação e comunicação (TIC). Elas são apresentadas como meios para a efetivação das práticas pedagógicas inovadoras, sendo a tecnologia colocada como um instrumento capaz de melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, os resultados de aprendizagem. Ainda que uma posição central seja dada às TIC, isso é realizado em sentidos muito diversos, o que indica uma falta de consenso sobre a sua delimitação (Barreto, 2004 *apud* Oliveira, 2021, p. 191).

Dentre políticas públicas brasileiras, ora mencionadas por Oliveira (2021), trazemos a BNCC (2018), a qual afirma que o processo de alfabetização infantil inicia-se no 1^a ano do ensino fundamental, quando o/a estudante está na faixa etária dos 6 anos de idade, prevendo-se que a alfabetização integral seja finalizada até o 2^o ano do ensino fundamental. Segundo o mesmo documento,

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (Brasil, 2018, p. 58).

No entanto, muito embora a maioria das escolas de ensino fundamental contem com recursos tecnológicos no processo de alfabetização (hipótese), a realidade dos alunos no contexto familiar em relação a ter esses recursos pode estar distante e pode não ser igual para todas as crianças que se encontram nessa fase da educação. Desse modo, alfabetizar pode tornar-se uma tarefa mais complexa quando exercida na modalidade a distância, como se foi requerido durante o período pandêmico.

Inovar foi uma necessidade imediata. E cumprir ao máximo do que prezam os documentos que regem a educação brasileira foi um desafio. Rege a BNCC (Brasil, 2018) que,

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2018, p. 59).

Analisando o parágrafo acima, atuando na educação, reconhecemos o quão importante é a figura do/da docente junto do/a estudante em todas as fases de escolarização, de modo especial, no início, na alfabetização, que precisa ser muito bem apreendida, porque dela dependerá o desenvolvimento das demais habilidades dos/das estudantes ao longo de sua vida acadêmica, na construção dos conhecimentos. Certamente, influenciará também em tudo que quiser atuar enquanto cidadão/cidadã. O que também está previsto na BNCC (Brasil, 2018):

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. (Brasil, 2018, p. 59).

A alfabetização é a base para todas as demais práticas e experiências as quais os/as estudantes desenvolverão ao longo da vida, e que precisa ser muito bem trabalhada e apreendida. Então: como alfabetizar no período pandêmico? Essa pergunta certamente foi realizada pelos/pelas professores alfabetizadores, principalmente no rompimento imediato do que podemos chamar de “ensino tradicional”, aquele em que o/a docente e estudantes, dentro do mesmo espaço (sala de aula), com a utilização de recursos previstos em planejamento anterior e disponíveis, como de costume.

3.3 (RE)APRENDER PARA ENSINAR: A RESPONSABILIDADE DOCENTE

A responsabilidade docente independe das circunstâncias as quais a sociedade passa, pois, é dever da escola acompanhar as mudanças que ocorrem e buscar a melhor forma de o/a docente trabalhar a educação, cumprir o seu papel de ensinar. Esse pensamento que apresentamos aqui, decorre justamente do rompimento que toda a sociedade sofreu com as normas e decretos que regularizaram o enfrentamento à pandemia, como o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais em todo o território brasileiro.

Nesse momento em que tudo parou, exige-se da educação a continuidade do ano letivo para não acarretar prejuízo aos/às estudantes, devendo todos os sistemas (federação, estados e municípios) se reprogramarem e praticarem uma nova forma de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem mesmo em isolamento social.

Assim, é aprovado em 28 de abril de 2020 o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que trata da 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. Para tanto, este Parecer enuncia algumas ações do Ministério da Educação para a mitigação dos primeiros impactos da pandemia, sendo algumas delas:

- Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes;
- Disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação;
- Disponibilização de curso on-line para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender; (Brasil/MEC, 2020, p. 2).

A segunda e terceira ações mostram a preocupação do MEC em formar docentes para de imediato já retomarem às aulas no formato remoto, sendo essa a única saída no momento, visto que o isolamento era a ordem do dia. Tudo muito recente e instável, sem a previsão de uma normalidade aparente. Estados e Municípios são orientados a seguir os ritmos diferenciados com base na extensão e intensidade da pandemia e de tudo o que ela representava no momento. O documento esclarecia que a possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia poderia acarretar:

- dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;

- retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
- danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como *stress* familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e
- abandono e aumento da evasão escolar. (Brasil/MEC, 2020, p. 2).

Ao menos este Parecer considerou as diferenças e fragilidades estruturais de nossa sociedade e observou a possibilidade do agravamento dos problemas já existentes na educação, dentre os quais destacamos a alfabetização. Considerou a situação sócio econômica do alunado quando se sugere o ensino remoto, propondo dar as devidas condições para que estudantes de baixa renda tivessem acesso ao mundo digital. Interessava nesse momento, minimizar os impactos da pandemia na educação.

Surgiu a oportunidade de todas as escolas e redes de ensino da educação básica reorganizarem o calendário escolar e utilizarem das tecnologias digitais de informação e comunicação para promover o aprendizado. Foi preciso pensar em tudo, em responder a questionamentos:

- como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil?
- como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo?
- como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação?
- como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas? (Brasil/MEC, 2020, p. 4).

Cada uma dessas perguntas foi respondida ao longo do Parecer CNE/CP nº 5/2020. Reconhecia-se a impossibilidade de qualquer tipo de aula presencial obedecendo o afastamento social. Ponderou-se as realidades “das redes de ensino e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias disponíveis, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais” (Brasil/MEC, 2020, p. 8).

De qualquer forma, era preciso garantir o atendimento escolar, por meio de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes, podendo elas, serem ou não mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível, como era o caso de muitos/as estudantes e até mesmo

de professores/as, que tiveram que aprender até mesmo com seus pares, como lidar com as tecnologias.

Deveriam os/as docentes cumprir o que prezam os documentos que amparam a educação brasileira, como o Parecer CNE/CEB nº 5, de 7 de maio de 1997 e a BNCC. Assim as atividades pedagógicas não presenciais poderiam acontecer por meios digitais, como as videoaulas, com conteúdo organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros. Outra opção, que tornou possível atender estudantes que não tinham o acesso aos recursos já citados, foi

(...) a adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. (Brasil/MEC, 2020, p. 8-9).

Essas foram as orientações gerais. Para as séries iniciais do ensino fundamental, nosso foco de pesquisa, as sugestões de possibilidades para a realização das atividades não presenciais pelos/pelas estudantes foram:

- aulas gravadas para televisão organizadas pela escola ou rede de ensino de acordo com o planejamento de aulas e conteúdos ou via plataformas digitais de organização de conteúdos;
- sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos;
- lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular;
- guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias; • sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos;
- utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir;
- elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);
- distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário;
- estudos dirigidos com supervisão dos pais;
- exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola;

- organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando professores e as famílias; e
- guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes. (Brasil/MEC, 2020, p. 11-12).

Como tudo era novidade e muito repentino, com pouco tempo para assimilar toda a situação e recomeçar, gestores, docentes, estudantes e seus familiares foram se adaptando às novas formas de ensino e de aprendizagem, e este foi se desenvolvendo da forma que era possível, vencendo-se a cada dificuldade conforme a mesma surgia, e cada qual (escola, docente e estudante) também como era possível. Os desafios certamente foram muitos e das mais diferentes formas. Para exercer suas funções nesse período de pandemia, o/a docente precisou, com certeza, se (re)inventar e (re)aprender para ensinar.

4 O ENSINO, O LÚDICO E O AMBIENTE DA SALA DE AULA

É certo que a pandemia do covid-19 gerou uma série de transformações comportamentais dos sujeitos em todo o mundo. Na educação escolar já haviam diversos desafios no que diz respeito a tudo o que acontece no ambiente da sala de aula, compreendido como espaço de ensino e de aprendizagem. Na perspectiva de não provocar prejuízo na aprendizagem dos alunos, as escolas viram-se na responsabilidade de manter o processo de ensino e de aprendizagem da forma que lhes fosse possível. Assim, a proposta de um ensino remoto passou a ser realidade, trazendo consigo novos desafios. Diante disso, no presente capítulo, temos a pretensão de pesquisar sobre a ludicidade e suas contribuições e o processo de ensinar no ambiente da sala de aula, seja ela presencial e/ou remota.

4.1 O ENSINO REMOTO

Antes da pandemia, o ensino remoto era um termo que não fazia parte do cotidiano escolar, nem nas palavras, nem no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, de modo especial, nas escolas de ensino regular. Sabíamos dos cursos e formações virtuais, as salas de EAD e algumas informações a respeito de aulas *on line* via *google meet* ou outras formas de ambientes virtuais utilizados para fins educativos.

A priori, o novo modelo (ensino remoto) surpreendeu aos profissionais da educação, os quais puseram-se a desenvolver seu trabalho de uma forma antes nunca pensada, com limitações e superação de algumas barreiras e desafios, como o uso de tecnologias da informação e da comunicação, quais sejam: *notebook*, computador, *internet*, e suas ferramentas, dentre outros.

A adoção do ensino remoto em caráter excepcional foi prevista na Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que,

Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. (Brasil/MEC, 2020, p. 1).

O § 4º do artigo 2º da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 usou o verbo poder como uma possibilidade, ao determinar que, em virtude da calamidade pública que nos envolvia a todos, as atividades pedagógicas poderiam ser desenvolvidas de modo não presencial, da seguinte maneira:

- I – Na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;
- II – No ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE. (Brasil/MEC, 2020, p. 2).

Conforme o § 5º do mesmo Artigo e Lei, tal opção conferia como parte do cumprimento da carga horária anual, devendo de tal modo, cada sistema assegurar em suas normas que alunos e professores tivessem acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades. Enquanto o § 6º, instituía que as atividades pedagógicas e meios de realização das mesmas considerassem as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, de modo especial, à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação e a autonomia pedagógica das escolas.

Obviamente que os sistemas de ensino bem como suas escolas, nem todas tinham as condições mínimas de cumprir de imediato a Resolução CNE/CP nº 2, o que representou nesse primeiro momento um impacto, um desafio. Foi preciso inovar e adequar escolas e profissionais da educação para lidar com essa possibilidade imediata do ensino remoto. Era chegado o momento de dar continuidade ao ano letivo e se fazer cumprir os direitos e os objetivos da aprendizagem até o mês de dezembro de 2021.

“A rotina dos profissionais da educação sofreu mudanças e, não sendo possível mais vivenciar o ambiente interno das salas de aula, houve a necessidade em se adaptar a um novo modelo de ensino.”, explanam Veiga, Toledo e Portilho (2020, p. 3). Estes mesmos estudiosos investigaram em quatro etapas a nova rotina que se estamparam nas escolas e como foram as experiências.

Veiga, Toledo e Portilho (2020) afirmam que os primeiros desafios dos professores surgiram imediatamente após o cancelamento das aulas. Foi preciso adotarem diferentes estratégias para dar seguimento com o ano letivo, contudo, foi pouca a oferta de ferramentas para desenvolverem as atividades conforme lhes foram impostas. Outra preocupação dos professores era o risco de ser acometido do novo Coronavírus.

Os referidos pesquisadores relatam que a segunda etapa da pesquisa se iniciou após 6 semanas de isolamento, e evidenciou que 83% admitiu ter dificuldades e pouco preparo para o ensino remoto, podendo a causa desse resultado a falta de experiência em relação a esse modelo de ensino, e o fato de terem que reaprender a profissão sem o devido amparo, além do pouco

tempo para a adaptação. “Muitos não possuíam formação para o trabalho remoto, alguns não tinham acesso à internet ou não tinham equipamento em casa”, afirmam Veiga, Toledo e Portilho (2020, p. 4). Foram dias difíceis e desafiadores, complementam estes autores.

Uma dificuldade apontada por 51% dos professores de uma rede municipal de ensino, foi manter contato com seus alunos, o que representou problemas no acompanhamento deles. Já nas redes estadual e privada de ensino, esse número é melhor, alcançando 70% dos professores, que afirmam ter utilizado as redes sociais e aplicativos de mensagens para manter esse contato (Veiga; Toledo; Portilho, 2020).

As duas etapas seguintes da pesquisa ainda não haviam sido concluídas, porém, Veiga, Toledo e Portilho (2020, p. 4) observaram que a retomada às aulas com o ensino remoto era em todo o percurso – até então investigado -, muito desafiador, fazendo-se necessário “constante debate e reflexão sobre o tema”. E ainda, pairava sobre grande parte dos professores a sensação de incerteza e instabilidades, o que poderia lhes causar níveis de estresse, e gerar riscos à saúde mental.

Paiva Júnior (2020) e outros autores fizeram pesquisas sobre o ensino remoto, a partir de um mapeamento e sistematização das publicações que tratam do tema, tão logo esse modelo de ensino passou a integrar a vida de professores e alunos diante da pandemia. Encontraram 53 artigos científicos publicados em revistas nacionais, nos quais analisaram, realizaram alguns apontamentos, incluindo-se algumas lacunas que seriam posteriormente preenchidas em estudos posteriores e mais aprofundados.

A pesquisa de Paiva Júnior (2020) e outros autores confirmou o desconhecimento do termo Ensino Remoto, que somente ganhou conhecimento em nível nacional quando da suspensão das aulas presenciais. Nesse momento, destaca o autor, era importante que todos tomassem conhecimento do termo para dele lançarem mão e desenvolver seu trabalho, tendo como premissa, garantir o ano letivo. Os resultados do estudo de Paiva Júnior (2020) mostraram que a perspectiva dos professores e dos alunos giravam em torno do retorno das aulas presenciais.

As tecnologias da informação e da comunicação certamente não trouxeram aos professores e alunos no ensino remoto, a proximidade trazida pelo inter-relacionamento vivenciado nas aulas presenciais. A “culpa” ou o motivo da expectativa poderia estar na possível “frieza” trazida pela distância entre professores e alunos,

Apesar da expansão do uso das TIC's no ensino, no Brasil, a maioria dos alunos do Ensino Médio tradicional não teve experiência com aulas a distância. Esses estudantes

estão habituados apenas às aulas presenciais, conduzidas ativamente por um professor. O primeiro contato desses alunos com momentos de ensino a distância se dá, geralmente, no Ensino Superior ou na Pós-Graduação. Assim, é natural que surjam dificuldades de adaptação e habituação à nova maneira de se estudar. A cada dia novas soluções e estratégias são pensadas de maneira a tornar os cursos à distância uma realidade mais próxima para quem mais precisa. (Araújo; Fahd, 2020, p. 31).

Se antes as aulas com uso das TICs eram motivadoras, com o ensino remoto esse sentimento não foi tão prazeroso, pois a distância trazida com o isolamento associado a outros fatores desafiadores, culminaram numa espécie de aversão às aulas, de modo especial para os alunos, cujos relatos de professores, evidenciaram, muitas vezes, a falta de compromisso dos alunos com os horários de aulas, bem como com as atividades propostas. Além disso, os gestores preocupavam-se em saber como incluiriam todos os/as estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem, visto que nem todos tinham acesso à *internet*, conforme afirmam Araújo e Fahd (2020).

Os mesmos autores reconhecem que o uso das TICs deveria ser mais frequente em virtude do avanço das ciências e da própria condição da educação, que não é estática. Complementando, Araújo e Fahd (2020, p. 32) analisam que “é notável as novas tecnologias precisam ser aplicadas para que em tempos de pandemias a educação seja contínua e ininterrupta, levando ao desenvolvimento de aptidões dos estudantes brasileiros”. Essa análise induz a pensar que mesmo em tempo não pandêmico, o ensino remoto é uma opção que poderia ser utilizada, ainda que esporadicamente, como uma estratégia metodológica, um projeto.

Em meio a tudo isso, “mesmo com a mudança de método, a qualidade no ensino e o desempenho dos alunos e professores não seja afetado” – é o que se esperava ao lançar mão do ensino remoto, afirmam Araújo e Fahd (2020, p. 33). Obviamente que afetou a todos, até por que o isolamento social não foi gradativo, nem a imposição do ensino remoto – ambos foram de caráter emergencial. Foi um processo desgastante, cheio de dúvidas.

O sistema de educação à distância e/ou remoto; síncrono, assíncrono ou híbrido, é no momento complexo para o processo de aprendizagem de todas as camadas da sociedade além de afetar a interação social entre crianças adolescentes e adultos, que tem na escola como unidade física um espaço para adquirir conhecimento teórico acerca de diversos assuntos concomitante ao desenvolvimento de relações interpessoais e aquisição de conhecimentos que não estão nos livros e que apenas o contato físico/presencial pode fornecer. Nesse modelo de ensino, o professor precisa desenvolver atividades que motivem os alunos de modo efetivo e que traga de fato um conhecimento significativo por parte do aluno. (Araújo; Fahd, 2020, p. 41).

Eis o desafio: humanizar o ensino remoto, promover um ensino e uma aprendizagem afetivamente motivador, de forma a tornar mínimo todo e qualquer tipo de perda, aparente ou

não. E como fazê-lo, se no ensino remoto a transmissão das aulas é em tempo real? Moraes (2020) explica que no ensino remoto, mesmo emergencial,

A aula pode ocorrer num tempo síncrono (ao vivo) ou assíncrono (em horário diverso do presencial), mas, sempre observando os princípios do ensino presencial, materializadas através de videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, somadas as atividades durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem também de forma assíncrona. (Moraes, 2020, p. 48-49).

Palavras desconhecidas até então, e os/as professores/as, os gestores/as e estudantes se viram em meio a uma nova rotina na qual a carga horária e as práticas de ensino e de aprendizagem moviam-se na expectativa de que a “forma temporária” se findasse. E assim, todos pudessem, mesmo com os devidos cuidados (uso de máscara e álcool em gel, regras de distanciamento, etc.) voltarem a ocupar o mesmo espaço geográfico, retomarem o ensino presencial.

4.2 O ENSINO PRESENCIAL

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Península (2022) com mil professores de todas as regiões do Brasil, aponta que o retorno às aulas presenciais no período (pós)pandêmico em meados de 2021, também foi motivo de preocupação para eles, em três principais aspectos: a saúde emocional, as dificuldades interpessoais e a aprendizagem dos/as discentes. De forma mais tímida que o ensino remoto, as aulas presenciais foram retomadas repletas de zelo, demonstrando que a transição do virtual para o presencial não foi muito tranquila, principalmente em relação à aprendizagem dos alunos. Para 92% dos professores entrevistados,

(...) os estudantes apresentaram dificuldades de concentração no primeiro semestre do ano letivo, (...) 73% dos professores notaram que os estudantes têm apresentado dificuldade no relacionamento com os professores ou com os colegas de sala de aula. (...) apenas 11% dos professores acreditam que os alunos conseguirão cumprir o esperado para o ano letivo de 2022. Um dado preocupante e que requer atenção de todos os pilares da sociedade, não apenas dos professores, diretores e especialistas das secretarias de Educação do país. (Instituto Península, 2022, n.p.)

Como se observa, a transição do ensino remoto para o presencial acentuou alguns problemas para a sala de aula, chamando a atenção para a necessidade de olhar com mais cuidado para os/as professores/as e estudantes, e as individualidades dos/as mesmos/as. Por mais que todos/as tivessem passado desafios no ensino remoto, as aulas presenciais careceram de uma acolhida preparada para esse novo contexto (visualizando, no horizonte, o (pós)pandêmico).

Para tanto, uma estratégia para motivar a aprendizagem discente, foi requerer maior participação da família na vida escolar de seus filhos, além da aplicabilidade de metodologias ativas de aprendizagem, e aulas de reforço escolar (Instituto Península, 2022, n.p.). Foram observadas consequências nessa transição, no que diz respeito às questões sociais e emocionais dos alunos. Para minimizar esses efeitos, grande parte das escolas passou a realizar, dentre outras ações: rodas de conversa, escuta individual, apoio psicológico e suporte multidisciplinares para os alunos. Ocorreu que, a recíproca não foi verdadeira em relação aos/as professores/as. Importante trazeremos a visão de Correia (2020) para esse contexto:

O docente é, de facto, uma referência essencial no que diz respeito a atitudes, comportamentos, sentimentos e emoções, pelo que é fundamental atender que a existência de eventuais limitações significativas do ponto de vista do seu desenvolvimento emocional poderá influenciar a forma como responde às solicitações, necessidades e comportamentos do aluno. De facto, a capacidade de resposta do docente às emoções e comportamentos dos alunos dependerá, em grande medida, da consciência e da reflexão acerca das suas competências emocionais e dos aspetos que necessita de desenvolver, da sua autorreflexão crítica e da sua preparação e formação neste âmbito. (Correia, 2020, p. 294).

O que antes fora uma imposição, no novo momento (período de transição), os recursos emergenciais não foram descartados como se poderia imaginar. Grande parte dos/as professores/as e estudantes e pais de estudantes permaneceram utilizando a tecnologia na efetivação da comunicação entre eles. E ainda, utilizada para potencializar as aulas presenciais e servir de apoio ao Planejamento dos/as professores/as, que acreditam que a tecnologia é um recurso que moderniza o ensino e auxilia na recuperação das aprendizagens no período (pós)pandêmico. Por tais razões, a tecnologia passou, de fato, a ser reconhecida como “aliada do processo de ensino e explorá-la da melhor maneira para que ela inclua e favoreça cada vez mais o desenvolvimento dos estudantes” (Instituto Península, 2022, n.p.).

Um problema recorrente das aulas presenciais permaneceu sendo uma preocupação: a evasão escolar. E para lidar com esse problema, as escolas puseram-se à busca de alunos, buscaram apoio dos familiares dos alunos, “programas de alunos mentores que incentivam outros a retornarem para a escola”, expõe o Instituto Península (2020, n.p.). O que a escola sempre quis, foi promover a aprendizagem discente, e este com um novo comportamento diante das sempre novas formas de ensinar e de aprender.

Por mais que a educação não seja estática, as transições de aulas presenciais para remotas e de remotas para presenciais têm gosto de desafios e superações, de aprendizagem para professores/as, estudantes e toda a sociedade. Aprender a aprender para reaprender a

ensinar foi um desafio para os professores. Afinal, acompanhar e fazer a educação com a mesma velocidade do que no mundo acontece, evidenciou muitas fragilidades nos sistemas de ensino presencial. Uma delas é a pouca utilização dos recursos tecnológicos em favor da educação, de modo especial entre professor/a e seus estudantes. Obviamente que a presença física é muito importante e necessária, no entanto, desde o advento das tecnologias que se busca inserir as TICs nos processos de ensino e de aprendizagem, como uma estratégia para enriquecê-lo ainda mais.

Em contrapartida, as tecnologias não são realidade em todas as escolas, professores/as e estudantes. A retomada às aulas presenciais, passando pelo sistema híbrido (mistura aulas presenciais e *online* - se complementam), representa na verdade um recomeço, um novo olhar que se abre a lançar mão de tudo que possa somar com a aprendizagem do/a estudante. Não se trata mais do mesmo ensino presencial que era ofertado antes da pandemia. Lemos e Rabelo Filho (2020, p. 133) expõem que os professores tiveram que “se reinventar para atender a nova realidade, transpondo as práticas metodológicas adotadas presencialmente para a utilização de práticas pedagógicas adaptadas”. E com o retorno às aulas presenciais, essa experiência não se findou, por que a readaptação veio para professores e alunos.

Frente a esta realidade, [...] as metodologias tradicionais são incapazes sozinhas de promover o desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas, intrapessoais e interpessoais requeridas. O modelo de transmissão do conhecimento precisa ser repensado de forma a se adaptar à educação na forma remota. É preciso adotar estratégias que aproximem o objeto de conhecimento ao cotidiano do estudante e promova inovação na forma de interação do sujeito no processo de aprendizado. A adoção de metodologias ativas ganha maior evidência, neste contexto, como uma alternativa viável para auxiliar na adaptação do modelo tradicional para o ensino remoto. Esta mudança de paradigma estimula, dentro do processo de ensino e aprendizagem, que o aluno se torne **agente participativo na construção do saber**. (Lemos; Rabelo Filho, 2020, p. 133, grifos nossos).

“Agente participativo na construção do saber”, essa ideia aponta que, o ensino precisa ser planejado considerando a total participação dos alunos, seu real engajamento na retomada às aulas presenciais. As readaptações foram necessárias e levaram um tempo para “normalizar”. Essa retomada, essa transição, essa volta à “normalidade” teve especificidades que foram originadas nesse cenário. Era preciso zelo, cuidado, novas formas de contato pensando na saúde e na não proliferação do vírus, também eram necessárias novas maneiras de promover o ensino, novos métodos, novos formatos de atrair a atenção e o desejo dos/as nossos/as estudantes em querer estar ali. O ensino presencial sofreu impactos quando suspenso e também quando retomado, em circunstâncias as quais os/as professores/as foram colocados à prova em suas

capacidades e habilidades quanto à abertura às diferentes metodologias de ensino. Foi preciso reinventar o ensino, o lúdico e, inclusive, a sala de aula. Foi necessário que o/a docente se reinventasse diante de sua tarefa profissional e do seu espaço físico/virtual/novo físico para realização do seu trabalho.

5 MÉTODO

Nesse item apresentamos os procedimentos metodológicos que adotamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa e como esse percurso está estruturado. Para tanto, apresentamos primeiro o delineamento escolhido para a pesquisa, e, na sequência, os participantes e os procedimentos referentes aos instrumentos e coleta e a análise dos dados a serem adotados.

5.1 DELINEAMENTO

Gil (2008, p. 27) define método científico como “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. E nos ensina que o pesquisador deve adotar um método segundo a natureza do objeto que se presente pesquisar, além “dos recursos materiais disponíveis, do nível de abrangência do estudo” (2008, p. 28). O mesmo autor esclarece que:

Estes métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais. Mais especificamente, visam fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa social, sobretudo no referente à obtenção, processamento e validação dos dados pertinentes à problemática que está sendo investigada. (Gil, 2008, p. 34).

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória com análise de documentos e, também, com aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas, direcionado aos docentes de cinco escolas da rede estadual de ensino de Rondonópolis-MT que exercem a docência nas séries iniciais nessa modalidade de ensino (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental).

Sobre o tipo de pesquisa, Gil (2008, p. 28) defende que “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. A pesquisa do tipo exploratória, busca, conforme Gil (2008), desenvolver, explicar e esclarecer conceitos e ideias. Para o autor, por meio desse tipo de pesquisa se busca maior familiaridade com o tema em questão e, a partir da exploração, formula problemas ou hipóteses mais precisos/as ou que se demonstram mais pesquisáveis para estudos posteriores. Já sobre a pesquisa descritiva, Triviños (1987) explica que é um tipo de estudo que descreve com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade. Gil (2008) complementa afirmando que:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. (Gil, 2008, p. 47).

A pesquisa de abordagem qualitativa, não se preocupa em quantificar o fenômeno estudado, mas sim, com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes que o envolvem. Para Triviños (1987), as pesquisas qualitativas são mais objetivas e conceituais, contribuem mais profundamente com o desenvolvimento do pensamento científico, por mostrarem as formas de apresentação do fenômeno e variações nele encontradas.

Quanto à natureza, será uma pesquisa de campo, na qual realizamos a coleta de dados junto aos professores que voluntariamente concordarem em participar de nossa pesquisa. A intenção aqui é dar vez e voz aos participantes. Sobre a escolha dos professores e os procedimentos de coleta e análise dos dados, tratamos na sequência.

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, Triviños (1987) esclarece que o pesquisador considera como condições de escolha dos participantes: sujeitos que sejam essenciais para o esclarecimento do assunto, que sejam de fácil acesso e tenham tempo para as entrevistas ou para participar da pesquisa conforme instrumento adotado para a mesma.

5.2 PARTICIPANTES

A pesquisa empírica teve como campo de pesquisa cinco escolas da rede estadual de ensino de Rondonópolis: Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus; Escola Estadual São José Operário; Escola Estadual Dom Wunibaldo Tauller; Escola Estadual La Salle e Escola Estadual Santo Antônio. Optamos por essas instituições pois se tratam de todas as escolas de porte grande, que estão com turmas ativas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Essas escolas têm um quantitativo de 54 professores ministrando aulas nas turmas que compreendem nosso interesse de pesquisa. Diante disso, nossa proposta é contar com a participação dos 54 professores em nossa pesquisa de campo.

A Escola Estadual La Salle, localizada na região central do município, que atende a alunos do Ensino Fundamental e Médio, na modalidade regular, desse mesmo bairro e adjacências. A escola é fruto de parceria, sendo a rede estadual responsável pelo corpo docente e pela manutenção da escola e a Rede La Salle contribui, cedendo o edifício e prestando apoio pedagógico e formativo à comunidade educativa.

Optamos por esse campo de pesquisa tendo como razão, o fato de que a Escola La Salle apresenta como principal diferencial, o estudante como protagonista de seu saber. A escola oferecer além do trabalho realizado em sala de aula, outros ambientes de aprendizagem nos quais os alunos podem desenvolver as habilidades e competências necessárias para seu pleno desenvolvimento.

A escola compreende a educação como um processo contínuo de crescimento das pessoas em comunidade, preocupando-se com o desenvolvimento da aprendizagem individual e coletiva por meio de projetos que priorizem a reflexão, a experiência e a interação. Esta unidade de ensino trabalha com pedagogia de projetos contextualizados com enfoque multi e interdisciplinar.

De acordo com o portal QEdu (2022), trata-se de uma escola com acessibilidade, que possui dependências com acessibilidade. Tem biblioteca, sala de leitura, laboratório de ciências e de informática, quadra de esportes coberta, área verde. No Currículo do Ensino Fundamental são oferecidas as seguintes disciplinas: Língua/ Literatura Portuguesa; Educação Física; Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas); Língua estrangeira – Inglês; Matemática; Ciências; História; Geografia; Ensino Religioso.

Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do ano de 2021 dos anos iniciais do ensino fundamental alcançaram 7,3 ficando acima da média nacional (4,6). A taxa de rendimento (aprovação) das séries iniciais do ensino fundamental no ano de 2021 foi 100%. Dados do SAEB (2019) evidenciam que o percentual de estudantes com aprendizado adequado do 5º ano em Português foi 91% e em Matemática, 80% - também percentuais acima da média (70%) (QEdu, 2022).

Conforme a tabela abaixo, no ano de 2002, a escola atende 218 alunos matriculados e frequentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, todos no período vespertino:

Tabela 4. Relação de turmas anos iniciais Escola Estadual La Salle

Ciclo	Ano	Turma	Quantidade de alunos
1º	1º	A	25
1º	2º	A	25 (1 especial)
1º	3º	A	23
1º	3º	B	25
2º	4º	A	30
2º	4º	B	30

2º	5º	A	30
2º	5º	B	30 (1 especial)

Fonte: SEDUC (2022).

Nas próximas tabelas apresentamos os dados das demais escolas, com o quantitativo de alunos atendidos no ano de 2002, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 5. Relação de turmas anos iniciais Escola Sagrado

Ciclo	Ano	Turma	Quantidade de alunos
1º	1º	A	26
1º	2º	A	25 (1 especial)
1º	3º	A	25
1º	3º	B	26
2º	4º	A	28 (1 especial)
2º	4º	B	30
2º	4º	C	30
2º	5º	A	26 (2 especiais)
2º	5º	B	32
2º	5º	C	32

Fonte: SEDUC (2022).

As turmas de 1º ao 5º ano relacionadas na tabela acima, são todas no período vespertino, e somam um quantitativo de 280 alunos.

Tabela 6. Relação de turmas anos iniciais Escola Dom Wunibaldo

Ciclo	Ano	Turma	Quantidade de alunos
1º	1º	A	26 (1 especial)
1º	2º	A	19 (2 especiais)
1º	2º	B	22 (2 especiais)
1º	3º	A	23 (1 especial)
1º	3º	B	21
2º	4º	A	25 (1 especial)
2º	4º	B	30
2º	5º	A	28 (2 especiais)

Fonte: SEDUC (2022).

Todas as turmas relacionadas de 1º ao 5º ano da Escola Dom Wunibaldo Talleur são no período vespertino, e somam um quantitativo de 194 alunos.

Tabela 7. Relação de turmas anos iniciais Escola São José Operário

Ciclo	Ano	Turma	Quantidade de alunos
1º	1º	A	26
1º	2º	A	26
1º	2º	B	20
1º	2º	C	26
1º	3º	A	25
1º	3º	B	26
1º	3º	C	25
2º	4º	A	30
2º	4º	B	28
2º	4º	C	20 (1 especial)
2º	4º	D	20 (1 especial)
2º	5º	A	30
2º	5º	B	25 (1 especial)
2º	5º	C	20
2º	5º	D	20 (1 especial)

Fonte: SEDUC (2022).

Todas as turmas relacionadas de 1º ao 5º ano da Escola São José Operário são no período matutino, e somam um quantitativo de 367 alunos.

Tabela 8. Relação de turmas anos iniciais Escola Santo Antônio

Ciclo	Ano	Turma	Quantidade de alunos
1º	1º	A	20 (1 especial)
1º	1º	B	29
1º	2º	A	28
1º	2º	B	29
1º	2º	C	20 (1 especial)
1º	3º	A	29
1º	3º	B	28
1º	3º	C	28
1º	3º	D	28
2º	4º	A	23 (3 especiais)

2º	4º	B	28
2º	4º	C	29
2º	5º	A	30
2º	5º	B	30
2º	5º	C	30
2º	5º	D	30

Fonte: SEDUC (2022).

Todas as turmas relacionadas de 1º ao 5º ano da Escola Santo Antônio são no período vespertino, e somam um quantitativo de 437 alunos.

Serão participantes da pesquisa 57 professores que ministram aulas nas turmas apresentadas nas tabelas de 1 a 5 apresentadas acima. Para participar da pesquisa empírica, consideraremos como critérios de inclusão: ser professor/a de uma ou mais disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas: Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus; Escola Estadual São José Operário; Escola Estadual Dom Wunibaldo Tauller; Escola Estadual La Salle e Escola Estadual Santo Antônio; concordar em participar voluntariamente da pesquisa respondendo ao formulário proposto; ter tempo para responder ao questionário; disponibilizar documentos para complementar os dados coletados pelo questionário.

5.3 PROCEDIMENTOS

Em relação aos procedimentos, na sequência apresentamos os elementos relativos aos procedimentos a serem adotados na pesquisa de campo, como: o tipo de instrumento, a coleta e a análise dos dados e os cuidados éticos que requerem esse tipo de pesquisa. De acordo com Triviños (1987, p. 131), na pesquisa qualitativa “a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados”.

5.3.1 Instrumento

De acordo com Triviños (1987), o pesquisador que realiza pesquisa com abordagem qualitativa:

(...) apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características sui generis, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado. (Triviños, 1987, p. 138).

Assim, para a coleta de dados será utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas (Apêndice 1), por meio do qual pretendemos conhecer a opinião dos/as professores participantes da pesquisa sobre de que forma a ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser desenvolvida, enquanto recurso de ensino e de aprendizagem, no contexto (pós)pandêmico.

5.3.2 Coleta de dados

Para a coleta de dados, nos dirigimos até a Secretaria de Educação para solicitar a autorização da pesquisa e, também, dados numéricos (Apêndice 2). Fomos também nas secretarias das Escolas que serão o local de pesquisa e solicitamos a autorização para a realização da pesquisa empírica. Para os professores serão entregues cópia do questionário precedido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – o qual deverá ser assinado por eles, caso estejam de acordo com a participação no ato de responder (Apêndice 3).

Elaboramos o Termo de Consentimento para que os professores que concordarem em participar voluntariamente da pesquisa possam ter assegurado o sigilo de suas identidades bem como todas as garantias inerentes ao que rege o Conselho de Ética em Pesquisa da URI. O instrumento de coleta de dados será o questionário com o TCLE em anexo, elaborado com perguntas abertas e fechadas, as quais estão formuladas com o intuito de alcançarmos os objetivos de pesquisa propostos. Agendaremos com os professores participantes as datas de entrega do questionário para eles bem como a data de devolução do mesmo para esta pesquisadora.

5.3.3 Análise dos dados

Após a coleta de dados, os mesmos foram organizados, analisados e interpretados para alcançarmos os objetivos de pesquisa, delineando-se assim, como análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977, p. 31), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que auxilia ao pesquisador evidenciar as informações contidas além das falas do sujeito respondente. Por essa técnica, realiza-se uma descrição analítica, do conteúdo das mensagens sobre o assunto, do seu significado.

A análise de conteúdo nos auxiliou na não fragmentação das informações coletadas, de modo que estas sejam compreendidas em sua totalidade, mesmo quando apresentada em categorias de análise, que são uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem

a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 37).

Para Triviños (1987), a análise de conteúdo permite ao pesquisador a inferência a partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem do participante juntamente com seu (do pesquisador) conhecimento teórico, podendo até mesmo, se realizar a cada etapa: na categorização, na pré-análise e na interpretação referencial. Bardin (1977) explica que, no que refere às inferências, a análise de conteúdo não se prende na descrição das informações, mas, permite ao pesquisador alcançar outros saberes durante e depois do tratamento destas, podendo ser saberes de natureza sociológica, psicológica e outros, implícitos ou explícitos nas informações. Com as inferências, é possível perceber as causas e efeitos do fenômeno bem como as consequências provocadas por ele.

Um fator relevante, segundo Bardin (1977), refere-se às condições de produção das inferências. É preciso que haja articulação entre: os elementos característicos dos textos descritos e analisados, e os fatores que os determinaram. O que implica em observarmos se existe e qual é a correspondências entre o que o respondente fala e suas características que conscientemente ou não se realizam durante sua fala.

Bardin (1977) explica que a Análise de Conteúdo se desenvolve em três fases: pré-análise; exploração do material, categorização ou codificação; tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Quadro 3. Fases da Análise de Conteúdo

Fases	Ação	Desenvolvimento
1ª	Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura fluente do material, para ver do que se trata; ✓ Escolha dos documentos que serão analisados e seleção os documentos que foram coletados para a análise; ✓ Constituir o <i>corpus</i> com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; ✓ Formular hipóteses e objetivos; ✓ Preparar o material.
2ª	Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Codificação do material segundo o contexto (palavras ou temas ou documentos); ✓ Enumeração (por frequência/ número de ocorrência); ✓ Categorização (semântico, sintático, léxico ou expressivo).
3ª	Tratamento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inferências que conduzem aos resultados

Fonte: a autora, com base em Bardin (1977).

O quadro acima sugere a aplicação da técnica análise de conteúdo em uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados pela aplicação de questionário e análise de documentos. Após a coleta de dados pela aplicação do questionário aos professores, tomamos o cuidado em nos certificar se todos os questionários entregues aos professores foram devolvidos. Seguimos verificando se todas as questões foram respondidas para que compreendamos as situações apresentadas pelos participantes, e assim, cumpramos os objetivos de pesquisa e respondamos ao problema que a gerou.

Na exploração do material foi realizada a codificação, que consiste na seleção das categorias de análise que interessam à nossa pesquisa, segundo o tema de nosso tema e fundamentação teórica que o fundamenta. Seguimos com o tratamento e interpretação dos dados, considerando: categoria de análise (variável); características das informações coletadas (inferências); comparação dos dados, desempenho e explicação das respostas (análise e interpretação propriamente dita).

5.3.4 Cuidados éticos

Do ponto de vista ético, em conformidade com a Resolução 510 de 07 de abril de 2016, o Termo de Consentimento foi elaborado de forma que os participantes compreendessem que teriam em toda e qualquer etapa da pesquisa, assegurada sua liberdade de participar ou não da mesma, podendo desistir e retirar o consentimento sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Asseguramos a preservação da identidade e o caráter confidencial das informações por eles prestadas bem como a proteção da imagem de todos, em caráter individual. Descrevemos a importância da participação e da contribuição dos participantes para a pesquisa, a comunidade acadêmica e a escola na qual atuam. Além disso, os participantes tiveram liberdade de acesso a todos os dados da pesquisa em qualquer etapa que ela se encontre, até os resultados e publicação da mesma.

Para cumprirmos os termos da Resolução supracitada, junto aos participantes, fez-se necessário que, posterior à tomada de conhecimento do inteiro teor, façamos o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, oferecendo a cada participante, uma cópia do mesmo, no qual contou, além dos principais dados da pesquisa, o nome e contato da pesquisadora.

Para a coleta de dados foi apresentado um Termo de Consentimento junto aos professores que ministram aulas nos anos iniciais do ensino fundamental nas seguintes escolas: Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus; Escola Estadual São José Operário; Escola Estadual Dom Wunibaldo Tauller; Escola Estadual La Salle e Escola Estadual Santo Antônio.

No Termo de Consentimento, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da URI (CAAE n. 68814523.2.0000.5352), no qual apresentamos o tema e objetivos de pesquisa, bem como a relevância da contribuição deles para o bom êxito da mesma. Nesse termo consta o compromisso da pesquisadora em manter em sigilo a identidade dos participantes e a opção deles em desistir da participação em qualquer momento em que a pesquisa se encontrar, sem prejuízo algum aos respondentes que assim optarem. Após tomarem ciência e terem concordado com o referido termo, os participantes responderam ao questionário proposto, que foram entregues impressos na própria escola, em horário pré-definido por eles e acordado com esta pesquisadora. A devolução dos formulários foi previamente agendada também.

Conforme consta no Termo de consentimento livre e esclarecido, por desenvolvermos uma pesquisa com seres humanos, existe possibilidade de riscos em relação aos participantes, podendo incorrer a inibição ou desconforto na exposição de suas práticas docentes diárias bem como de outras informações que nelas se encerram. Convém salientar que a pesquisadora se colocou a disposição para qualquer esclarecimento ou para conversar em caso de algum possível desconforto. Já os benefícios, serão em maior número: o fortalecimento da união do grupo de docentes de uma mesma escola, o reconhecimento da importância do diálogo coletivo, da formação continuada compartilhada.

Quanto ao tempo médio que cada participante levou para preencher o questionário, é individual, mas estimamos que foi entre 30 a 45 minutos. O questionário foi disponibilizado aos participantes, via *google forms*, e ficou aberto para resposta pelo prazo de três semanas, para que os participantes fizessem seu preenchimento/devolução. Destacamos que os participantes foram avisados desse prazo.

Em relação ao armazenamento dos dados coletados, esclarecemos que os mesmos permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação por um período de cinco anos e, após, inutilizados. Os físicos, oriundos da pesquisa, serão descartados de forma ecologicamente correta, conforme lei vigente no momento e os on-line serão excluídos.

6. A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

São muitos os estudos sobre a ludicidade no ensino fundamental, como, por exemplo, os realizados por Soares (2019) e Orofino (2017). No entanto, em se tratando dos recursos lúdicos em tempos diferentes, de modos diferentes de ensinar e de aprender, a necessidade de retomar como a ludicidade pode contribuir para com o processo de ensino e de aprendizagem, abre-se um novo olhar diante de como era antes e durante a pandemia, e agora, nesse período em que o professor retoma o ensino em sala de aula no modo presencial, porém com outra bagagem e demanda.

Os jogos e brincadeiras, por exemplo, passaram a ter olhares diferenciados de como eram utilizados antes, durante e após a pandemia. Não há como imprimir o mesmo olhar diante das transformações. Nesse contexto é que abordaremos nesse capítulo: a ludicidade e a prática docente; a ludicidade na construção do conhecimento; jogos e brincadeiras no desenvolvimento e na aprendizagem discente. Nesse cenário, objetiva-se nesse capítulo, compreender o processo de alfabetização e de ensino no contexto remoto/presencial, envolvendo a ludicidade e a responsabilidade docente, a partir dos dados empíricos coletados e analisados para essa/nessa dissertação.

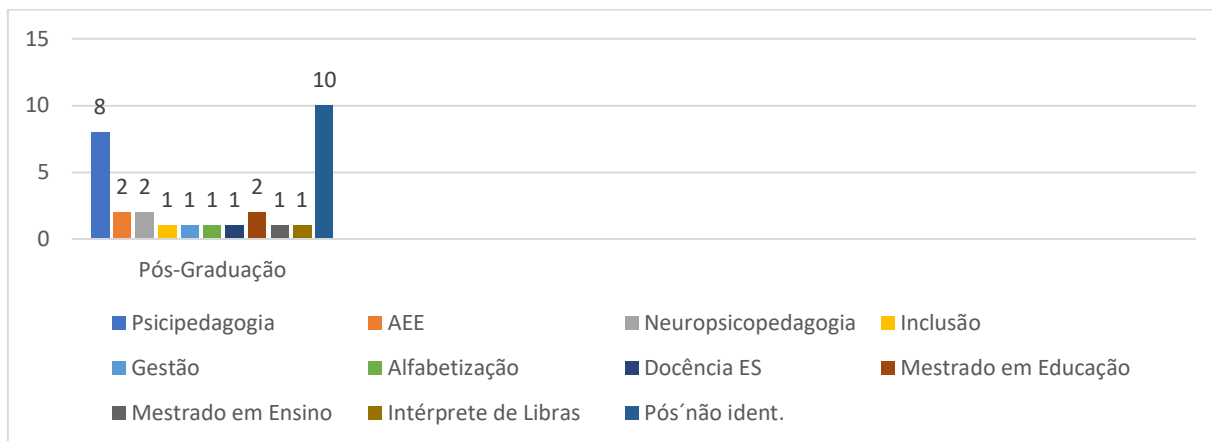
Com base em Brighenti, Biavatti e Souza (2015), é importante a formação dos professores para a construção dos conhecimentos e habilidades essenciais para o desenvolvimento de seu trabalho. É a partir das formações (inicial e continuada) que eles são capacitados a aplicar métodos e estratégias de ensino com visão para as adaptações necessárias ao longo de sua trajetória profissional, visando a aprendizagem de todos os alunos.

Assim, a base da prática docente é a formação em nível superior. É a partir da aplicação dos conhecimentos teóricos em suas práticas pedagógicas que os professores desenvolvem seu exercício profissional, no qual devem estar sempre atentos se, o mesmo atende às necessidades e percepções dos seus alunos, de modo que, conforme necessário, possam melhorar o processo de ensino. Nessa perspectiva, Tardif (2000) destacou que uma série de fatores podem influenciar a prática dos professores, sendo a formação contínua, de modo especial a pós-graduação, essencial para a expansão dos saberes docentes, principalmente por mantê-los atualizados em relação às teorias e práticas mais recentes.

Postas essas considerações, apresentamos o perfil dos professores que participaram da pesquisa empírica, em razão de suas experiências e trajetórias profissionais. Ao todo, 38 professores responderam ao questionário proposto. Buscamos identificar o perfil dos

professores participantes em relação à formação (inicial e continuada). Constatamos que todos possuem Licenciatura Plena em Pedagogia.

Gráfico 4. Formação

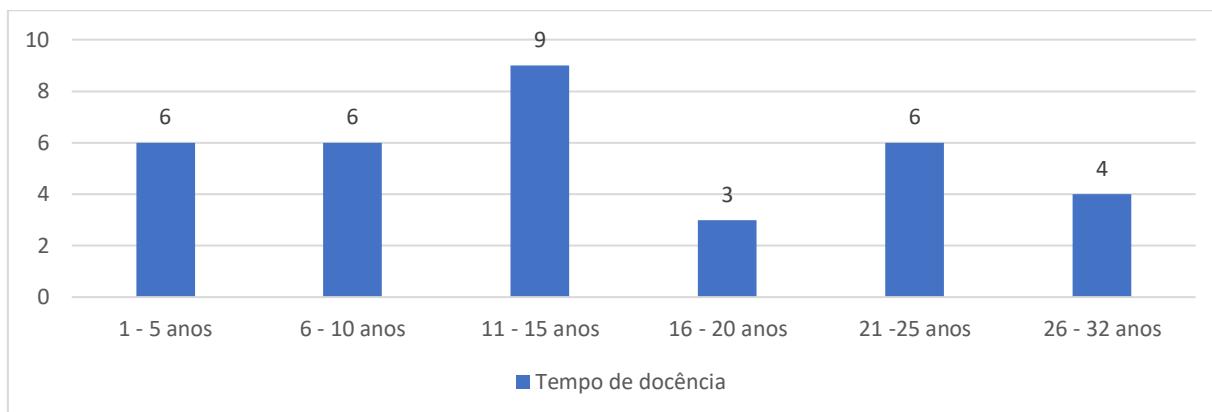


Fonte: a autora (2023).

Conforme o Gráfico 4, dos 38 professores, 30 possuem alguma especialização, dos quais, 10 não indicam qual pós-graduação é. A Especialização em Psicopedagogia é o curso que apresenta o maior número de pós-graduados. As demais pós-graduações também estão na área da inclusão/atendimento especializado. Os resultados indicam que o grupo de professores têm diversos níveis de conhecimento e experiência na área da educação inclusiva.

Quanto ao tempo (em anos) de exercício docente, obtivemos **34** respostas, expostas no Gráfico 5.

Gráfico 5. Tempo de exercício docente (em anos completos)

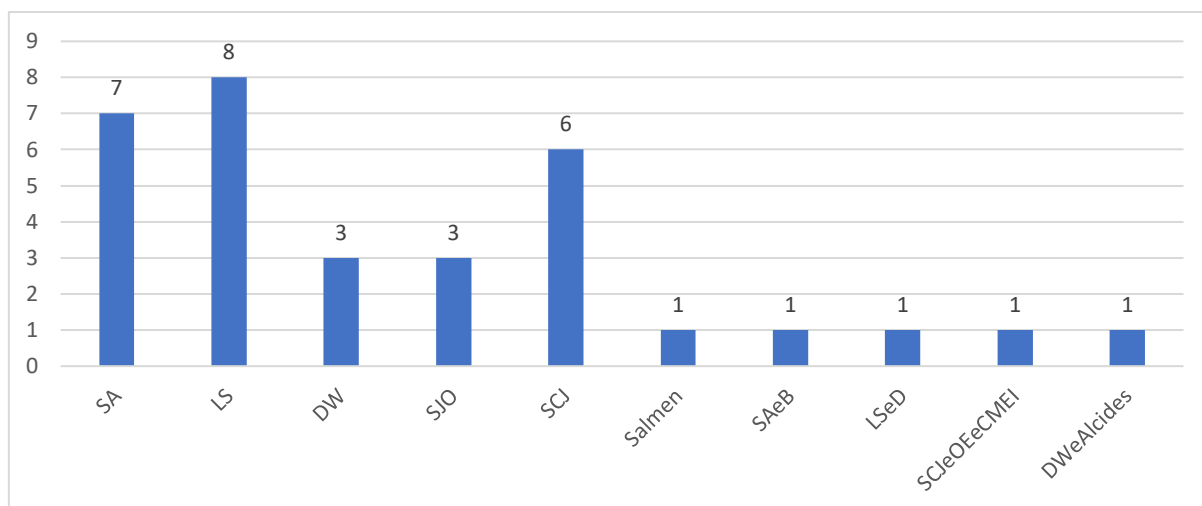


Fonte: a autora (2023).

Conforme a distribuição do Gráfico 5, vemos que o grupo de professores investigados têm experiência em anos de docência, alguns poucos professores ainda no início dessa experiência (1 a 5 anos), enquanto mais da metade deles têm uma expressiva experiência como docente (18, entre 6 a 20 anos), e outra parte do grupo possui uma longa trajetória (26 a 32 anos). Esses resultados evidenciam que a diferença entre o tempo de experiência entre os professores pode contribuir para com diferentes perspectivas e abordagens no contexto da educação inclusiva.

Questionamos em qual/is escola/s os professores lecionavam no ano de 2022 e obtivemos as informações que constam no Gráfico 6.

Gráfico 6. Local de trabalho no ano de 2022

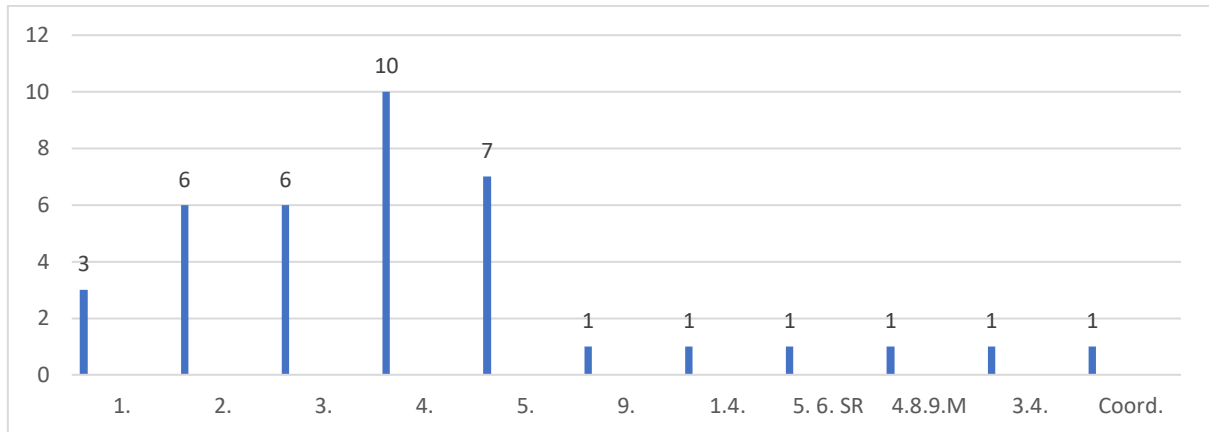


Fonte: a autora (2023).

Do total, 32 professores responderam a essa pergunta. O Gráfico 6 mostra os diferentes locais de trabalho dos professores entrevistados no ano de 2022, sendo 9 escolas da rede pública estadual e 1 da rede municipal; destacando duas escolas estaduais, Sagrado Coração de Jesus e La Salle, com 5 professores cada; 3 professores atuaram em 2 escolas diferentes, e 1 professor, em 3 escolas diferentes.

Questionamos aos professores em quais séries trabalharam no ano de 2022 e obtivemos as respostas expostas no Gráfico 7.

Gráfico 7. Séries trabalhadas no ano de 2022



Fonte: a autora (2023).

Conforme o Gráfico 7, os professores entrevistados trabalharam em diferentes séries e níveis de ensino no ano de 2022, sendo que, a maioria lecionou no ensino fundamental I (1º – 5º ano), destacando o 4º ano, com maior número de professores (7), seguido do 3º e 5º ano, ambos com 6 professores. Apenas um professor afirmou que trabalhou na educação especial atendendo uma aluna com deficiência intelectual e, noutra escola, especificamente na sala de recursos funcionais, sendo que trabalhava ainda com 2 turmas (5º e 6º ano). Outro professor trabalhou com duas séries dos anos finais do ensino fundamental II (8º e 9º ano) e uma turma de 1º ano do ensino médio.

Assim, em relação ao perfil de formação dos professores constatamos que todos têm a formação base necessária para o exercício docente e, a maioria possui nível de pós-graduação diversificada e significativa, para as também, diferentes trajetórias de trabalho. Após essa breve contextualização dos participantes da pesquisa, adentramos nas questões direcionadas ao tema. Nesse sentido, cabe destacar que existe uma importante **relação entre a ludicidade e a prática docente**, a qual reconhecemos a necessidade de compreender como os professores incorporam os recursos lúdicos no processo de ensino e como os mesmos influenciam no processo de aprendizagem dos alunos, tema que dá origem a nossa primeira inquietação disposta no questionário e que pode ser considerado o primeiro eixo da nossa análise.

Considerando o período (pós)pandêmico, descreva as estratégias, formas e métodos que você tem utilizado para ensinar e alfabetizar.

À essa questão, obtivemos respostas dos 38 professores, os quais revelam nelas elementos comuns e outros divergentes. Dentre os elementos comuns, encontramos a adaptação

às novas demandas em virtude da pandemia, especialmente no que se refere à integração de tecnologia e recursos *on line* como suporte para o aprendizado dos alunos. Outros elementos comuns na maioria das respostas é interação entre os alunos e suas famílias e a individualização das estratégias segundo as necessidades de cada aluno. Em contrapartida, percebemos a variação em relação às outras estratégias utilizadas, uns valeram-se de atividades práticas como os jogos e outros materiais, enquanto outros professores preferiram atividades baseadas em leitura e escrita. Apresentamos na sequência algumas respostas dos professores, que corroboram com esse entendimento.

P1: Foi um ano diferente. Tivemos alguns treinamentos com o diretor da escola de como utilizar a tecnologia e enfrentamos esse desafio, dar aula utilizando computador, mesa digitalizada, apostila digital, foi um aprendizado desafiador.

P2: Reorganização do tempo escolar; Levantamento de um diagnóstico para avaliar o nível de conhecimento de cada discente; um planejamento com aulas lúdicas e práticas bem como um extenso diálogo e parceria com a família.

P3: A situação pandêmica obrigou crianças e adolescentes a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispondo dessas facilidades.

P4: Diagnóstico inicial, uso de equipamentos tecnológicos como apoio e jogos pedagógicos. Utilizo de muita oralidade, dinâmicas, leitura, formas distintas de escrita, ludicidade e vídeos explicativos. Para que as aulas fiquem mais interessante e alcance o contexto social dos alunos para que tenha sentido aquilo que vão ler e escrever e se torne algo da sua propriedade e convívio.

P5: As pedagogas, na Dom Wunibaldo, utilizavam materiais diferenciados, equipamentos tecnológicos, jogos e brincadeiras

P6: As estratégias utilizadas para que as tivessem interesse jogos de alfabetização formação de palavras, frases fatiadas, ditado, material sobre consciência fonológica, fichas de leitura, material impresso sobre material dourado, jogos digitais, experiência de germinação, leituras diárias pela professora e alunos, etc.

P8: Uso da interdisciplinaridade com a junção de áreas e componentes curriculares. Uso das tecnologias digitais. Sala invertida. Uso de metodologia ativa. Uso de musicalidade e poesia.

P9: Foco na atividade física. Controle de respiração, alongamento e relaxamento para reduzir o stress, ansiedade, etc. Uso de dramatização e atividades práticas e lúdicas, como receitas culinárias, mercadinho, show de talentos.

P10: Na sala de recurso desenvolvi atividades com jogos pedagógicos. Alfabeto móvel e jogos digitais de acordo com cada dificuldade dos meus estudantes. Já com estudante com deficiência visual foi trabalhado o pré Braille que é o ponto inicial para se ensinar e alfabetizar uma criança cega.

P11: Através do desenvolvimento do tato lateralidade noção espacial e principalmente a memorização e concentração.

P12: Muita leitura, aulas expositivas no quadro e produção de texto com roteiro.

P14: (...) Dois aspectos do meu trabalho foram transformadores da minha prática anterior: o da necessidade de criar estratégias para que os alunos participassem mais oralmente durante as atividades e o da utilização de mais conteúdos áudio e vídeo midiáticos. Quando retornamos às aulas presenciais continuei me utilizando de estratégias aliadas ao uso das tecnologias, como vídeos, buscas e pesquisas a respeito de conteúdos estudados, as lições de casa continuaram sendo cobradas e realizadas por meio do “Google Sala de Aula”, muitas vezes utilizei o notebook e a televisão da sala de aula ao invés da lousa etc.

P15: Ao longo da alfabetização é importante proporcionar aos estudantes oportunidades e experiências que possibilitem a ampliação dos letramentos e, para tanto, é preciso desenvolver práticas de linguagem nos quatro eixos contemplados na BNCC: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Assim utilizo, os métodos de alfabetização sintéticos e analíticos. Os sintéticos, partem da leitura dos elementos gráficos até a leitura da totalidade das palavras. São eles: alfabético, fônico e silábico. Já os analíticos partem da leitura da palavra, frase ou conto para os reconhecimentos dos elementos gráficos (sílabas e letras).

P16: Alfabetizar pós pandemia realmente foi um grande desafio, uma vez que os alunos chegaram em diferentes níveis de aprendizado devido as aulas remotas no qual as famílias acabaram tendo uma parcela mais extensa nesse processo, (...) não foi possível fazer uso de um único método, sendo que um aluno precisava do método alfabético, com 6 trabalhei mais os silábicos e com todos utilizei o método global partindo de pequenos textos e esmiuçando eles com as interpretações, já que uma boa quantidade conseguia ler. (...).

P17: Cantávamos músicas, fizemos teatros, brincadeiras e muito dialogo e roda de conversa, pois esse aluno, mesmo estando no segundo ano, estava tendo seu primeiro contato com a escola, então foi preciso paciência, sabedoria e amor para tornar a escola um lugar agradável de modo que os alunos gostassem de estar ali e tomassem gosto pelo aprender.

P18: Atividades lúdicas jogos e música.

P19: Tenho usado métodos diferenciados de acordo com a necessidade de cada criança, pois devido a pandemia a defasagem na aprendizagem só aumentou.

P20: Me concentro na associação entre sons e letra, leitura compartilhada, incentivo as crianças na produção textual. Avalio o progresso das crianças de forma constante, identificando as dificuldades e procuro adaptar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais.

P21: Projetos de intervenção, apoio pedagógico, cantinho da leitura, diário da sala.

P23: Com desafios maiores do que ensinar conteúdos programáticos foi utilizado algumas técnicas de Yoga, na qual tenho formação para tal, ofereci algumas atividades como respiração, alongamento corporal e consciência do presente (em sala de aula) com isso foi possível reduzir o medo e a insegurança deixada pela pandemia.

P24: Busquei atender os alunos de forma global, aproximando a família do processo de aprendizagem, estimulando a interação e o prazer em aprender através da ludicidade.

P26: Atividades que despertaram interesse dos alunos, aulas dia ligadas e constante diálogo com a família.

P27: Método fônico, Gamificação utilizando chromebook, jogos lúdicos

P28: Por meio de jogos de aplicativos como: silabando, (...) quadrinhas da turma da Mônica e ilustrações como jogos de roblox e imagens de times para formação de frases e produções. Partindo do interesse dos alunos para que construíssem frases e produções.

P29: No contexto pandêmico, utilizamos plataformas e várias ferramentas online de apoio para as crianças que tinham condições de usar internet. As demais, que não tinham acesso à internet, usamos apostilas, a princípio o professor tinha autonomia para produzir, porém com o tempo, a Seduc ficou responsável na produção do material estruturado, que até hoje é usufruído pela equipe escolar.

P30: O período pós pandêmico não alterou em nada a minha prática docente, continuei fazendo o que fazia antes desse período. O que fiz de diferente tinha a ver com as aulas online, claro.

P32: As estratégias são variadas jogos, dinâmicas, brincadeiras, quadro, leitura de livros, apoio pedagógico.

P33: (...) tivemos que adotar a metodologia do aprendizado híbrido, combinando aulas presenciais com recursos online. (...) Adotei também o uso de tecnologia e recursos digitais como: plataformas educacionais; aplicativos; vídeos; jogos interativos e recursos online para tornar o aprendizado mais envolvente e acessível. Através de vídeos gravados, tira dúvidas e atividades. Lúdico, quadro, vídeos, apostila, xerox.

P. 35: Foram vários métodos empregados e conforme a necessidade de cada criança. (...). Para a alfabetização, leva-se em consideração a fase do estudante, porém no período pós-pandêmico tive um estudante em fase pré-silábica e utilizei com ele estratégia que iam consideravam a consciência fonológica e como método hora o silábico e na maioria das vezes o fonovisuoarticulatório. Os outros estudantes, já alfabetizados, tinham diversas necessidades, assim as metodologias variavam com aulas expositivas, metodologia ativa (aprendizagem baseada em problemas), metodologia de resolução de situação problema, ensino investigativo e aula expositiva.

Confirmando, os professores moveram-se a utilizar estratégias diferentes das usuais, anteriores ao período pandêmico, com aulas adaptadas e com recursos mais inovadores, como a tecnologia, jogos pedagógicos, aulas com atividades lúdicas, com abordagens interdisciplinares, incluindo-se as atividades físicas. Em seguida desse movimento, nos inquietava saber sobre a **influência da ludicidade na construção do conhecimento**, originando nosso segundo questionamento, bem como, nosso segundo eixo emergente na análise.

Para que as crianças construam conhecimento em suas aulas, são utilizados recursos lúdicos? Caso sua resposta seja SIM, cite os recursos utilizados e a/s forma/s de como os utiliza. Caso sua resposta seja NÃO, justifique.

Como na questão anterior, os 38 professores participantes da pesquisa responderam a essa questão. E, a partir delas, elaboramos um quadro identificando os recursos lúdicos mais utilizados pelos alunos na construção do conhecimento. Ressaltando que não foi a totalidade dos professores que os utilizou.

Quadro 4. Recursos lúdicos mais utilizados na construção do conhecimento

Recurso lúdicos	Objetivo/s do uso
Vídeos educacionais	Para envolver e motivar a participação dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados.
Tecnologias	Tornar o aprendizado mais interessante.
Jogos pedagógicos/jogos matemáticos	Jogos para o ensino de conteúdos matemáticos (tabuleiro, bingo, dominó, de multiplicação e outros)
Músicas	Tornar as aulas mais interessantes para os alunos.
Atividades corporais / físicas	Melhorar a disposição dos alunos.

Brincadeiras	Ensinar conteúdos de língua portuguesa com aplicação de bingo de letras, formação de palavras, soletrando e outras.
Projetos envolvendo leitura	Estimular o interesse dos alunos pela leitura.
Gincanas e oficinas	Aplicação de atividades práticas para manter o engajamento dos alunos.
Teatro / dramatização	Dar mais dinamicidade ao processo de ensino e de aprendizagem, e melhorar o envolvimento entre os alunos.
Materiais concretos	Uso de ábaco, fichas de leitura e material dourado, para ensino de operações matemáticas e leitura.
Atividades em grupo e de pesquisa	Incentivar o trabalho em equipe., com criação de materiais para utilizarem em sala de aula.

Fonte: a autora (2023).

Na visão dos professores, os recursos utilizados na construção do conhecimento contribuíram com o aprendizado dos alunos, por tornarem as aulas e o aprendizado mais interessante, motivador e significativo para eles, principalmente por estarem todos passando por um período de incertezas e desafios. Tal como podemos confirmar com algumas respostas dadas por eles.

P1. Sim. Foi difícil trabalhar a ludicidade, porém, sempre procurei fazer essa conexão (lúdico/teoria). Trabalhar no período pandêmico foi desafiador, e a tecnologia esteve presente em todas as aulas, vídeos envolvendo o conteúdo, confecção de materiais concreto, músicas, atividades envolvendo o corpo (dança), brincadeiras...

P2. Sim, a ludicidade é de extrema importância considerando esse período. Um dos recursos utilizados são a sala de aula invertida; Execução de jogos pedagógicos; Projetos de Leitura; Oficinas e Gincanas.

P3. Sim, a utilização de jogos e brincadeiras possibilita compreender o desenvolvimento da criança pela forma e pela linguagem lúdica. É primordial conhecer o significado de brincar e conceituar os termos principais utilizados sobre o brincar para interpretar. O brincar possibilita a aprendizagem e facilita a construção da autonomia, da reflexão e da criatividade; e pode também estabelecer uma relação ao se utilizar jogos pedagógicos que irá contribuir na aprendizagem. Jogos pedagógicos e brincadeiras. Dominó de tabuada de multiplicação como forma de competição entre alunos e Bingo da tabuada.

P4. Sim. Utilizo vídeos, materiais concretos em madeira, EVA, jogos, bingos, música, coração de histórias, dinâmicas. Jogos pedagógicos, jogos confeccionados pelos estudantes, brincadeiras, livros infantis, sequência didática envolvendo atividades práticas A utilização de recursos lúdicos, foram trabalhados por níveis de escrita, em grupos, e individuais nas aulas de apoio pedagógico, a ludicidade no processo de alfabetização é de grande importância, quando planejado, e orientado de forma que tenha um objetivo a ser alcançado. (Jogos da tabuada, ficha de leitura, quebra cabeça, continua a história, textos fatiados, jogos de formação de palavras, livretos, jogo de sinais de pontuação, jogos das rimas, trilha ecológica, gestos das adivinhas, a caixa mágica de enigmas, (...) e fichas de leituras, bingo das sílabas complexas, etc.

P5. Sim, jogos e brincadeiras

P6. Sim. Jogos de tabuleiro, digitais e corporais. Dramatização, música, leitura, poesia contação de histórias. Charadas.

P7. Sim Para deficientes visuais é utilizado caixa de ovo onde demonstramos como é a regreth na prática. Também utilizamos e apresentamos as regras a regulete tradicional e a regrate de bolso e também falamos quais são as diferenças entre elas. Mas para iniciar a alfabetização em braile é necessário que a criança tenha um Tato bem apurado e principalmente que tenha noções de lateralidade.

P8. Não utilizo. Gosto de uma aula tradicional.

P9. Sim. brincadeiras com fantoche, teatro, entre outros. Sim. Livros, jogos e brinquedos, material dourado, ábaco, dados, tintas, papéis e materiais diferentes dos convencionais, recortes e colagens etc.

P10. Sim. Utilizo músicas, jogos diversos, caça palavras, bingo das letras, roleta alfabética, ditado estourada, adição e multiplicação estourada, entre outras brincadeiras.

P11. Sim, utilizei de jogos e brincadeiras, como: Jogo da memória, Stop, Jogo dos 7 erros, Caça palavras, Adivinhando a palavra, etc. A maioria das atividades lúdicas eram desenvolvidas em grupo, pois facilitava o processo de interação, compreensão e ampliava o desenvolvimento.

P12. Sim, jogos pedagógicos. Um deles confeccionado por mim mesmo.

P13. Sim, alfabeto móvel, jogos com números e letras, sempre em cumplicidade com as atividades propostas no caderno na lousa e atividades extras.

P14. Sim, material dourado, ábaco, lousa mágica, jogo das sílabas (...).

P15. Sim. Jogos, dinâmicas, construção de maquetes, brincadeiras, desafios.

P16. Sim. Busco sempre integrar propostas práticas nas atividades, como pesquisas de campo, recorte e colagem, jogos e dinâmicas.

P17. Sim. A ludicidade fez parte da nossa rotina em sala de aula, algo essencial para que os alunos tivessem prazer em estar na escola. De cada letrelinha até chegar em pequenos textos, trabalhamos com vídeos musicais, histórias envolvendo cálculos matemáticos (YouTube e outros), legendas de música com a utilização de data show (projetando na parede da sala de aula), jogos, danças, brincadeiras como soletrando, qual a letra que está faltando, formação de palavras com letras gigantes e brincadeiras que incluía atenção e agilidade, entre outras; rimas de palavras com brincadeiras (...) contação de história, ora pela professora, ora pelos alunos. Matemática com materiais concretos como material dourado, dados e formas geométricas gigantes que auxiliaram nas brincadeiras/aprendizagens. As demais disciplinas também foram trabalhadas com videoaulas, músicas, cartazes, jogos, dramatizações, etc. A criatividade dos alunos era estimulada o tempo todo em todas as atividades.

P 27. Sim, quiz Jogos pedagógicos, trabalhos em grupos, confecção coletiva de materiais para utilizando não aulas de português e matemática, material estruturado e tecnologias.

P 28. Sim. Música. Vídeos, pesquisas. Projeto de leitura. Dança, seminário, teatro. Todos abordando os conteúdos do currículo.

P. 29 Sim, a ludicidade se faz presente em diversos momentos, por exemplo: na hora da leitura utilizava-se um trecho lido para teatralização, na matemática a construção de maquetes com figuras geométricas e posteriormente a criação de histórias para a cidade construída, utilização de jogos e apreciação de jogos no laboratório de informática.

As respostas deixam nítido que os recursos lúdicos foram excelentes aliados nos processos de ensino e de aprendizagem. Nem todos os recursos se tratam de inovações, como a música, dança, teatro para as atividades físicas/corporais, jogos matemáticos ou com palavras/sílabas. Os recursos tecnológicos foram os mais inovadores para o momento em que as aulas híbridas estavam acontecendo. Porém, é interessante perceber que há um resgate à

valorização da utilização dos recursos lúdicos, para esse momento e, inclusive, mesmo não sendo inovadores no cenário atual, mas revelou ser uma prática diferente para aquele professor que fez seu uso e que fez de sua prática diferente do que habitualmente fazia.

Posto isso, era do nosso interesse, também, vislumbrar nas respostas dos participantes da pesquisa sobre as possíveis **contribuições dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento e na aprendizagem discente**, originando nosso terceiro e último eixo de análise, o qual é composto por mais questões que os anteriormente apresentados. Nesse sentido, entendemos que

A Escola é um espaço privilegiado para a aquisição de competências-chave, proporcionando ao aluno o treino de competências interpessoais, com pares e adultos. (...) Considera-se fundamental sublinhar que, atualmente, a comunidade escolar (alunos, docentes, famílias, assistentes operacionais, entre outros) confronta-se com desafios evidentes, distintos dos de outrora ou em maior proporção, que ultrapassam em muito a esfera académica. (Correia, 2020, p. 290).

Iniciamos a apresentação das respostas desse eixo e a análise das mesmas, com a citação de Correia (2020), por compreendermos que o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos acontecem na escola, e que ela deve ser um espaço voltado a auxiliá-los a vencer os desafios que possam aparecer no decorrer do ano letivo, seja em virtude de algo que aconteça externa ou interno à escola.

Em sua opinião, se existem, quais as contribuições da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem nas aulas presenciais e/ou remotas?

A essa terceira questão, todos os professores também responderam. Na leitura das respostas selecionamos 9 razões que podemos tomá-las como as mais comuns e representativas segundo a visão de 37 professores, sobre as contribuições da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, seguido das respostas tais quais elas foram dadas.

Quadro 5. Razões e contribuições da ludicidade na construção do conhecimento

Razões	Contribuições
A facilitação da aprendizagem do aluno	O processo de ensino e aprendizagem torna-se mais fácil e eficaz, contribuindo ainda com a diminuição das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O aprendizado torna-se significativo	Auxilia aos alunos na assimilação dos conteúdos de forma mais direta, de modo especial por torna-los protagonistas da construção do conhecimento.
Percebe-se o desenvolvimento de habilidades	Estimula a criatividade e auxilia no desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicomotoras e linguísticas.
Promove o engajamento e a motivação	Estimulam o interesse e a motivação dos alunos, fazendo-os envolverem-se mais nas aulas, com mais interações entre eles.
Melhora a socialização e as formas de expressão	Auxilia aos alunos nas atividades em grupo, promovendo a socialização, de modo que cada um expresse sua compreensão e desenvolva as atividades de forma mais participativa.
Torna a aprendizagem mais significativa	Facilita a construção dos significados pelos alunos, que conseguem compreender os conceitos de forma mais facilitada e profunda.
Auxilia no desenvolvimento pessoal do aluno	Estimula os alunos à curiosidade, à criticidade, à reflexão e à expansão da criatividade.
Estimula a memória e a reflexão	Ajuda da fixação dos conteúdos pelo exercício da memória sobre o conhecimento construído pelos alunos.
Permite a flexibilização e a adaptação à realidade	Ajuda aos alunos a se adaptarem às exigências mediante a realidade em que se encontram, além de tornar a aprendizagem mais motivador e interessante para eles.

Fonte: a autora (2023).

Frisamos que todo e qualquer uso de recursos lúdicos só tem a eficácia esperada, com as orientações dos professores. Principalmente por que, não há 100% de consenso em relação ao uso da ludicidade para a construção de todos os conteúdos. Além disso, o excesso desse uso pode não ter bons resultados. O importante é que os professores encontrem o equilíbrio necessário ao uso dos recursos que mencionaram, levando em conta as necessidades e características de seus alunos, bem como as metodologias, estratégias e recursos que aprenderam nas formações (graduação e pós-graduação). Observemos as respostas.

P1. A ludicidade facilita o processo de ensino e aprendizagem, tanto nas aulas presenciais quanto remotas nas diversas disciplinas de ordem científica, cultural,

humana, ou seja, minimizando as dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, evasão escolar e hiperatividade dos alunos e outros.

P2. É uma ferramenta que contribui no desenvolvimento da criança de uma maneira divertida e prazerosa, esse instrumento ajuda a assimilar os conteúdos de forma direta. Sendo assim, o aprendizado se torna significativo e o aluno passa a ser protagonista do seu conhecimento.

P3. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

P4. Sim, existem contribuições e são necessárias para melhorar o ensino e aprendizagem nas aulas.

P5. Os recursos lúdicos são de muita importância, pois eles atraem a atenção das crianças e proporcionam mais interesse por parte dos mesmos, uma vez que é visto a dinâmica, as cores, os gestos, a entonação da voz, a imitação e outros que prendem a atenção.

P6. O despertar do interesse infantil, o envolvimento das crianças nas atividades dentro e fora da sala de aula, o interesse, a criticidade e o prazer da criança em aprender.

P7. As contribuições é o fortalecimento do processo ensino aprendizagem aliado às práticas lúdicas enriquecem e facilita uma melhor compreensão e avanços mais significativos na construção de conhecimentos globalizados na alfabetização.

P8. A aula fica mais atrativa e envolve todos

P9. As crianças precisam destes momentos para abstrair alguns conceitos e conteúdos de maneira mais leve. A aprendizagem precisa ser prazerosa e estimuladora de criatividade.

P10. A ludicidade proporciona ao educando o seu desenvolvimento pessoal, associados aos fatores sociais e culturais.

P11. Acredito que existe aprendizagem com lúdico quando o número de aluno é pequeno. Trabalhar a brincadeira numa aula de apoio, num reforço, etc.

P12. Brincadeiras, jogos.

P13. A ludicidade contribui com o processo de ensino e aprendizagem na medida em que facilita e colabora para o processamento, a elaboração, a incorporação, a associação, a interpretação de informações e conhecimentos.

P14. Desenvolver capacidades cognitivas, impulsionar a curiosidade e descobertas, proporcionar conhecimentos empíricos, reforçar e fixar o aprendizado, usar elementos do cotidiano da criança, gerar um maior bem estar, construir uma memória positiva e criar um relacionamento maior com o que está sendo aprendido.

P15. Acredito que quando o aluno aprendi brincando, ele internaliza melhor o conhecimento, uma vez que, o aprender passa a ter significado positivo, permitindo melhora na socialização, interação e estimula o interesse e a curiosidade.

P16. Sim, o lúdico é muito importante para o processo de ensino aprendizagem de nossas crianças.

P17. A ludicidade no meu ensinar é essencial, pois com lúdico a criança aprende com prazer, tanto nas aulas presenciais quanto remotas.

P18. Desenvolve o potencial criativo; estimula as habilidades psicomotoras; melhora as habilidades cognitivas; desenvolve a capacidade de linguagem; melhora da expressão corporal; maior controle emocional; desenvolvimento do raciocínio lógico; melhora da noção de espaço...

P19. A ludicidade contribui para que a aprendizagem se torne significativa para o aluno.

P20. O lúdico é fundamental na construção do conhecimento, em especial nos anos iniciais, pois trazem o aluno para o ambiente de aprendizagem de forma espontânea, sem forçar nada, além de estimular o educando a buscar mais e mais. ainda mais levando em consideração que a geração de nativos digitais que temos é extremamente movida a estímulos. Sem eles a desmotivação não colabora para uma aprendizagem efetiva. precisamos estar sempre nos reinventando e reinventando.

P21. Em qualquer tipo de aula (remota e/ou presencial), a aprendizagem só ocorre quando há um significado para o aprendiz, em se tratando de crianças menores, ensinar de forma lúdica é acima de tudo despertar o interesse do aluno pela

aprendizagem, é trazer os conteúdos programáticos para o universo infantil, algo indispensável para o processo.

P22. A ludicidade passa a ideia de estar "brincando", dinamiza o objeto do estudo e envolve o aluno na construção do seu conhecimento.

P23. A ludicidade desperta o interesse do aluno, visto que o aprendizado também ocorre nas interações e brincadeiras.

P24. Contribui para o desenvolvimento cognitivo e pessoal do aluno. Conseguimos atingir principalmente aqueles alunos que têm dificuldade para socializar e interagir com os demais alunos.

P25. A ludicidade contribui para que os alunos tenham interesse e desejo de participar. Construir por prazer de construir.

P26. A ludicidade é uma ótima ferramenta para a apropriação do conhecimento, uma vez que o conteúdo não pode ser introduzido de forma isolada, mais em consonância com a realidade da criança. E o aluno vivencia o lúdico desde a mais tenra idade, e cabe ao professor utilizar destes recursos para intensificar a aprendizagem. Vale a pena usufruir desta riqueza que é a ludicidade.

P28. A ludicidade é extremamente importante tanto nas aulas remotas quanto nas presenciais e contribui para que a aprendizagem se torne significativa e prazerosa.

P29. Completar a aprendizagem já que nesta faixa etária ainda brincam e aprendem brincando.

P30. O lúdico chama a atenção das crianças de forma com que elas memorizem o que está sendo ensinado de forma descontraída e prazerosa.

P31. Engajamento e motivação: Recursos lúdicos despertam o interesse e a motivação dos alunos, tornando as aulas mais envolventes e estimulantes. Aprendizagem significativa: A ludicidade facilita a construção de significados e promove a compreensão dos conceitos de forma mais profunda. Aprendizagem ativa: A utilização de recursos lúdicos promove uma abordagem mais ativa no processo de ensino e aprendizagem.

P32. O lúdico ajuda muito na aprendizagem do aluno. Facilitam o aprendizado. Apesar de ser alfabetização e sempre importante incluir o lúdico para eles, assim eles aprendem brincando.

P33. Sim, é um processo fundamental. Penso ser uma forma de trabalhar e ensinar mais prazerosa, mais envolvente. Tendo em vista que oportuniza descobertas, experiências porque envolve e desenvolver a curiosidade, a expansão faz criatividade... As crianças se sentem mais felizes e interessadas pelo conhecimento.

P34. O estímulo a socialização, levando em conta que os estudantes estavam retornando de um longo período de isolamento, bem como a oportunidade de se expor e exercer a criatividade, porém o mais importante seria que a partir da ludicidade a criança tem seu processo de atribuição de significados facilitado.

Uma resposta contrária ao pensamento de que a ludicidade favorece a aprendizagem nos chamou a atenção.

P27. Eu sempre desconfiei dessa tal ludicidade no processo de alfabetização e sempre busquei, por meio de estudos, observação, experiências práticas com meus próprios alunos, compreender até que ponto esse negócio seria benéfico. Com o passar do tempo fui me convencendo de que após o surgimento de teorias e práticas pedagógicas com ênfase no ensino lúdico, os índices que apontam os níveis de desempenho na aprendizagem, por meio de avaliações externas, não somente no período de alfabetização, mas conseqüentemente, em todo o ensino básico, tem piorado muito nos últimos anos. Essa história de aprender brincando não contribui para todo o tipo de aprendizagem não. E outra, acreditar que sendo divertido a criança se interessa mais pelos estudos, é outro equívoco. Muitas coisas que elas precisam aprender não são tão gostosinhas, na verdade são importantes para a vida delas futuramente. Muitos adolescentes e jovens gostam de usar cocaína, e isso é bom para eles? Gostar nem sempre é sinal de que a coisa é boa para gente.

A resposta que destacamos, traz a visão de uma professora (P27) que afirma veementemente não concordar com os benefícios e eficácia do ensino e da aprendizagem baseados em uso de recursos lúdicos de forma contínua. A opinião é que empobrece a educação por influenciar até mesmo nos resultados das avaliações externas. Nessa resposta três importantes considerações são visíveis: o ceticismo, a queda nos índices de desempenho dos alunos e a desconfiança de que não se aprende brincando. É uma crítica principalmente em relação aos excessos de uso da ludicidade, como se a mesma fosse aplicável para todo e qualquer conhecimento – o que é compreensível. No entanto, estudos como os de Cruz (2019), Mrad (2021), Oliveira e Dias (2017), por exemplo, comprovam que a ludicidade em muito vem auxiliando aos alunos na compreensão de temas, assuntos e conteúdos diversos. Com a próxima pergunta, buscamos saber a opinião dos professores em relação à sua responsabilidade na utilização da ludicidade, o que ajuda a compreender e, inclusive discutir sobre esse posicionamento contrário.

Como você avalia a sua responsabilidade em relação ao processo de aprendizagem com utilização de jogos e brincadeiras?

Obtivemos respostas de todos os professores para essa pergunta.

- P1. Estou na educação a 25 anos, e sei como é importante trabalhar a ludicidade na sala de aula. Sou pedagoga e acredito em uma educação que procura sempre o melhor para seus alunos. Ter uma aprendizagem de qualidade e ter bons resultados é muito importante e satisfatório. Aprender brincando é mágico.
- P2. Uma responsabilidade muito grande.
- P3. Essa estratégia tem como objetivo oferecer experiências através de estímulos visuais. A visualização oferece diferentes formas de aprendizagem para potencializar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, com maneiras de memorizar e guardar conteúdos importantes.
- P4. Fui responsável e realizei algumas atividades que melhoraram a aprendizagem dos alunos.
- P5. A utilização dos recursos requer planejamento e programação. Precisa saber utilizar de acordo com o que se pretende ensinar. Pois, não é porque se trata de um recurso lúdico, que deve ser utilizado de qualquer maneira ou momento. Deve-se cuidar para não tirar o entusiasmo e encanto desses recursos.
- P6. De extrema importância, pois o período de alfabetização é a base para todo o futuro acadêmico.
- P7. A responsabilidade do docente é a ferramenta primordial, o jogo precisa de ser estudo e ter objetivos a serem alcançados dentro do processo ensino aprendizagem.
- P8. Que através da ludicidade você precisa ir avaliando os resultados obtidos.
- P9. Me julgo muito responsável. Eu me considero uma professora muito dedicada principalmente procuro estar criando e reinventando jogos de acordo com cada necessidade dos meus estudantes e a minha nota para o meu desenvolvimento é 9.
- P10. Não uso jogos em minhas aulas.
- P11. Mantendo o distanciamento.

- P12. Penso que a responsabilidade está na condução, na observação e nas intervenções necessárias, como o estabelecimento claro de regras, critérios e limites.
- P13. O professor deve ter uma relação mediadora nesse processo de atividades lúdicas e a prática pedagógica, para que ocorra uma aprendizagem significativa e não seja somente uma forma de diversão da criança.
- P14. Acredito que tive bons resultados, cada brincadeira ou jogos foi escolhido levando em conta o desenvolvimento do aluno, ou seja, teve um foco, um objetivo a ser alcançado.
- P15. Tem utilizado sempre que possível em minhas aulas dentro do planejamento de aula.
- P16. Avalio como uma aula que chega ao objetivo como outra aula qualquer, quando se vê o jogo também como uma maneira de ensinar e não como um passar de tempo.
- P17. Promover a socialização entre os alunos, auxiliando-os, dentro da sua faixa etária e potencialidades, a conviver com seus grupos, enfatizando o grupo escolar.
- P18. Enquanto professora devo pensar e planejar atividades e intervenções que envolvam o jogo e o brincar, porém o meio influencia muito nessas questões.
- P19. Eu preciso estar sempre me atualizando e buscando novas ferramentas e meios lúdicos para trazer para sala de aula. Como professora alfabetizadora, me sinto obrigada a isso, mas no bom sentido.
- P20. A introdução de jogos e brincadeiras são constantes em minha rotina profissional. Com a tecnologia à nossa disposição é cada dia mais fácil trabalhar com os mesmos. Para isso só precisamos nos capacitar, pesquisar, ter iniciativa, ânimo e coragem para selecionar, preparar, planejar e aplicar tais atividades.
- P21. Grande a responsabilidade, haja vista a faixa etária com a qual trabalho. Brincadeiras fazem parte deste grupo de alunos.
- P22. A responsabilidade do professor é verificar como está o aprendizado após a utilização dos jogos, porque não é uma brincadeira por si só, mas com intenções de fazer com que o aluno aprenda brincando.
- P23. Graças a Deus consigo desenvolver com excelência o processo de aprendizagem com jogos e brincadeiras. A
- P24. responsabilidade do professor é de acompanhar, orientar e estimular é para isso e necessário que também se envolva e que saiba usar as ferramentas que os alunos precisam de aprender.
- P25. O professor é o mediador entre a criança e o conhecimento. E os anos iniciais é a base para alicerçar o conhecimento. Nossa responsabilidade é grande, pois a criança não é um ser isolado, ela vive em vários contextos e o princípio do seu desenvolvimento é totalmente voltado para brincadeiras, jogos, brinquedos, etc. Desta forma, faz-se necessário que o professor utilize destes recursos para que aconteça uma aprendizagem efetiva.
- P26. Eu avalio a minha responsabilidade em relação ao meu trabalho pedagógico, no processo de alfabetização, positivamente. Um dos indicadores de que a utilização de jogos e brincadeiras para alfabetizar não são fundamentais, foi o resultado alcançado pela turma que alfabetizei durante os anos 2020, 2021 e 2022 (com aulas remotas e presenciais), a qual ficou em primeiro lugar na avaliação de fluência em leitura, na cidade de Rondonópolis e em décimo primeiro lugar no estado de MT, em 2021. A escola recebeu do estado, um prêmio em dinheiro por esse resultado alcançado.
- P27. A responsabilidade docente sempre existe uma vez que sou eu que penso o planejamento das aulas, mas é preciso lembrar que a educação é cheia de interpretação e concepção diferente então o meio influencia muito.
- P28. Total, promover jogos e brincadeiras para desenvolver habilidades.
- P29. Essas são alternativas que engajam os estudantes e estimulam o aprendizado, fazendo que eles consigam assimilar melhor o assunto trabalhado.
- P30. Uma responsabilidade imensa e fundamental no processo de ensino aprendizado dos educandos.
- P31. Utilizar jogos e brincadeiras ajudam no desenvolvimento da aprendizagem do estudante.
- P32. Utilizo bastante, facilita o aprendizado.

P33. Por mais que façamos algo de diferente em nossas aulas, ainda é pouco, porém a escola e os pais eram muito parceiros, então era possível fazer um trabalho em conjunto.

P34. Extremamente necessário.

P35. Avalio como boa, penso em dedicar mais tempo para criar condições de auxiliar as crianças, os pré-adolescentes a desenvolverem suas estruturas com avanços.

P36. Acredito que dou sempre o meu melhor. E estou buscando inovar a cada dia. Com muito respeito e responsabilidade.

P37. Avalio que tem que existir um grande comprometimento com o planejamento, selecionando atividades que estejam de acordo com as necessidades dos estudantes, bem como com as intencionalidades pedagógicas, além disso é necessário estar atenta a organização dos materiais e gestão de tempo e espaço.

A partir das respostas dos professores, identificamos as principais características relevantes da visão que eles têm sobre suas responsabilidades. A primeira característica é a **consciência** da responsabilidade que a maioria dos professores concebem em relação ao uso de jogos e brincadeiras para ensinar seus alunos. Nessa perspectiva, reconhecem a necessidade de um planejamento cuidadoso na seleção e na aplicação dessas atividades, para que sejam compreendidas pelos alunos, como atividade educativa.

Outra característica é a importância de **avaliar** a aprendizagem dos alunos após aplicação dessas atividades, cuja vantagem é a diversidade de abordagens que esses recursos propiciam. Os professores compreendem que a responsabilidade está em fazer com que os jogos e as brincadeiras precisam ser **significativos**, principalmente por serem recursos relevantes na alfabetização, fase inicial de toda a vida acadêmica dos alunos, devendo esta, ser sólida, bem fundamentada.

Alguns professores afirmam que ao incorporarem jogos e brincadeiras nas atividades, seus alunos apresentaram **melhora nos resultados** da aprendizagem. Outros professores afirmam que, para a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem, é importante que eles se mantenham **atualizados** e comprometidos com a mesma. Além disso, reconhecem a importância da **parceria** entre a escola e os pais em busca de melhores resultados na aprendizagem dos alunos ao utilizarem jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos.

Os professores reconhecem a responsabilidade que têm ao proporcionar aos seus alunos uma **variedade** de atividades e métodos de ensino em suas práticas pedagógicas, de forma que haja um equilíbrio nas abordagens. O que significa, dosar o uso de jogos e brincadeiras, não o utilizando de forma excessiva. Os professores afirmam que seus alunos apresentaram **importantes resultados** na fluência em leitura, quando utilizados jogos e brincadeiras.

As respostas dos professores evidenciam o reconhecimento dos professores da importância de aplicar jogos e brincadeiras mediante um planejamento, para que seus alunos

não vejam as atividades como simples brincadeiras ou que não têm importância para a sua aprendizagem, pois, elas impactam diretamente na sua vida acadêmica atual e futura. Seguem os questionamentos e respostas.

Como você descreve o processo de alfabetização e de ensino no contexto remoto/presencial, envolvendo a ludicidade e a responsabilidade docente?

A essa pergunta, a maioria dos professores apresentou pontos comuns e pontos de divergência entre o ensino remoto e o presencial, os quais listamos no quadro abaixo (Quadro 6).

Quadro 6. Prós e contra entre ensino remoto e presencial

Elementos pró	Elementos contra
1. A ludicidade é importante no processo de alfabetização nos contextos remoto e presencial; as atividades lúdicas tornam a aprendizagem mais significativa e motivadora para o aluno.	1. Houveram dificuldades e desafios no período de ensino remoto em relação ao uso da ludicidade, tais como a falta de contato presencial com os alunos e a dependência desses em relação à família para a aprendizagem.
2. A responsabilidade docente é essencial no processo de ensino e aprendizagem, e, ao incorporar a ludicidade em sua prática pedagógica, essa responsabilidade é ainda maior, pois, para o desenvolvimento dos alunos faz-se necessário um ambiente envolvente, interessante.	2. Em se tratando do uso de recursos lúdicos, o ensino remoto é menos eficaz, pois, nem todos os alunos possuem recursos tecnológicos, e a falta de contato entre alunos e professores, dificulta ainda mais, ainda que a incorporação da ludicidade via tecnologias tenha sido possível.
3. É necessária a elaboração de um bom planejamento para o uso de recursos lúdicos tanto no ensino remoto como no presencial, com objetivos e recursos bem definidos.	3. Um professor afirma que o ensino remoto foi um verdadeiro fracasso, e que o uso de recursos lúdicos tornou a experiência ainda pior.
4. O lúdico é uma ferramenta motivadora e agradável para os alunos, e auxilia no desenvolvimento de habilidades relevantes.	4. Um professor exprime ceticismo em relação ao lúdico, por considerar seu uso ineficaz, principalmente no ensino remoto.

<p>5. A parceria e a participação dos pais foram fundamentais no ensino remoto, demonstrando o compromisso deles em relação ao aprendizado dos filhos.</p>	
--	--

Fonte: a autora (2023).

Analisando os pontos favoráveis e os contra, a maioria dos professores concorda que é importante a ludicidade na alfabetização, da mesma forma que sua responsabilidade nesse processo, por acreditar que as atividades lúdicas podem ser prazerosas e significativas para os alunos, auxiliando-os no desenvolvimento de algumas habilidades. Em contrapartida, o ensino remoto foi repleto de desafios, o que provocou em alguns professores descontentamento e descrença em relação à ludicidade nesse período. É ponto comum que, seja ensino remoto ou presencial, optar pela ludicidade requer dos professores mais cuidado nas escolhas de qual recursos utilizar e com quais objetivos. Para afirmar essa análise, apresentamos algumas respostas dos professores.

P1. O processo de alfabetização no contexto presencial é muito intenso e trabalhoso, imagina o remoto. Foi um aprendizado tanto para o aluno quanto para o professor. a ludicidade sempre esteve presente nas minhas ações diariamente e de certa forma também esteve presente no contexto remoto. Trabalho em uma escola onde a família é muito presente na vida escolar de seus filhos, e com isso facilita o trabalho do professor regente.

P2. Primeiramente nesse processo deve haver um bom relacionamento entre educador e educando, visto que, a ludicidade proporciona aulas mais significativas onde o aluno aprende a resolver situações do cotidiano de forma cidadã, tornando a responsabilidade do professor gigantesca e fundamental no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

P3. O uso de diferentes práticas lúdicas aliadas ao processo de ensino é necessário, para que os professores explorem cada vez mais a ludicidade dentro do contexto escolar, fazendo do ato de brincar um hábito diário produtivo para a prática docente.

P4. Foi um momento bem difícil para o desenvolvimento educacional e na alfabetização eu penso que foi muito complicado para o docente trabalhar com jogos no período pós pandemia cabendo aos responsáveis uma parceria com a escola e um compromisso com o ensino e aprendizagem dos filhos.

P6. Alfabetização no período remoto foi um desafio até hoje não superado integralmente, mesmo com toda os desafios dos professores em se reinventar. O retorno às aulas presenciais exigiu do docente uma retomada de quase tudo já trabalhado.

P7. São duas vertentes bem distintas, pois o professor no contexto remoto ele teve que se reinventar através de ferramentas tecnológicas alheia a sua prática pedagógica, e atividades planejadas de acordo que favorecerem aprendizagem fora do ambiente de sala, e muitas das vezes, onde a criança dependia da ajuda da família ou de uma chamada de vídeo realizada pela professora. (...).

P10. Acredito que a ludicidade não foi presente no ensino remoto/presencial, bem como ainda é inadequado.

P11. Irei dar exemplo na alfabetização de estudantes com deficiência visual. Tem observado que por conta das tecnologias a alfabetização de crianças cegas com o

sistema de leitura e escrita Braille está se acabando pois falta profissionais para estar atuando nessa área e muitos estudantes estão perdendo o interesse pelas facilidades da tecnologia.

P14. O processo de alfabetização com a utilização de estratégias e métodos lúdicos, tanto no contexto remoto quanto no presencial exige um planejamento cuidadoso e articulado, que propicie momentos de interação e expressão por parte dos alunos, com a proposição de objetivos e recursos bem organizados.

P15. A ludicidade proporciona ao educando o seu desenvolvimento pessoal, associados aos fatores sociais e culturais, colaboram para uma boa saúde física e mental, facilitando o processo de socialização, comunicação, construção de conhecimento, desenvolvimento pleno do processo de ensino e aprendizagem.

P17. É um processo individual de cada criança, o lúdico vem como uma ferramenta para facilitar e auxiliar neste processo de desenvolvimento.

P18. É um processo prazeroso para uns e bastante dolorido para outros, portanto a ludicidade pode acalantar esse momento e fazer a aprendizagem acontecer de maneira mais agradável.

P19. No contexto remoto as atividades eram na maioria impressas, mas tínhamos a oportunidade de compartilhar vídeos e jogos online. Nas aulas presenciais usamos material concreto que tem na biblioteca na sua maioria incompletos e com municipalização muitos desses materiais foram retirados da escola.

P20. No modo remoto faltava o contato com o aluno, mas o acesso às ferramentas tecnológicas auxiliava muito no uso de jogos, brincadeiras, vídeos interativos, ebook... No presencial as possibilidades diminuem um pouco, mas não é impossível. A responsabilidade docente sempre existe, pois independente de ser online ou presencial enquanto professora devo ser mediadora entre os conhecimentos, teorias e a aprendizagem dos alunos, o foco do trabalho deve ser sempre esse promover a aprendizagem.

P22. A responsabilidade docente, principalmente quando se trabalha com crianças, tem a ver com a sensibilidade em perceber a relevância e a contribuição da ludicidade para o desenvolvimento desses pequenos de forma significativa e prazerosa.

P23. No ensino remoto, um tanto difícil dado às condições socioeconômicas da maioria das famílias em acompanhar diretamente o aprendizado. No presencial há muito mais condições e possibilidades de se promover a ludicidade na alfabetização.

P24. A alfabetização com a ludicidade é muito importante, visto que são alunos pequenos, que por vezes não estão motivados, e atividades lúdicas tem por objetivo integrar esses alunos.

P25. O docente deve utilizar a ludicidade para desenvolver habilidades de leitura e escrita, raciocínio, coordenação, socialização e despertar o prazer em aprender brincando.

P26. A alfabetização no contexto remoto traz um desafio ao professor de inovar, de compreender que quando o aluno está em casa há outros concorrentes para a educação. Então é necessário que a aprendizagem faça sentido e que desperte interesse do aluno.

P27. Uma alfabetização construída com o auxílio da ludicidade e tendo um professor comprometido que tem apoio familiar, mesmo que seja consolidada no campo remoto, o processo de alfabetização será consistente e bem sucedido.

P28. A experiência que tive alfabetizando crianças remotamente e presencial não teve nada a ver com a tal ludicidade. Em nenhum momento me preocupei com isso, eu só me preocupava em fazer com que aquelas crianças aprendessem a ler, escrever, calcular, ou seja, desenvolvessem todas as suas habilidades referentes a etapa em que estavam matriculadas e sob a minha responsabilidade. Se a pergunta não fosse restrita à ludicidade, eu poderia descrever inúmeras descobertas que fiz quanto ao desempenho das crianças comparando as aulas remotas com as presenciais.

P30. No processo remoto não consegui promover muita coisa, no presencial sempre buscando e trazendo novidades para a sala de aula.

P32. No contexto remoto, o uso da ludicidade pode ser explorado por meio de jogos digitais interativos, atividades online e recursos multimídia. No contexto presencial, a ludicidade pode ser explorada através de jogos, brincadeiras, materiais manipulativos e atividades práticas. (...).

P33. No remoto é muito difícil, pois não há a proximidade, já o presencial a coisa é diferente o tira dúvidas é tempo presente.

P34. Os alunos aprendem mais presencialmente.

P35. O lúdico enriquece o vocabulário, aumenta o raciocínio lógico e leva a criança a avançar em suas hipóteses. Dessa forma, ela desenvolve o processo de ensino aprendizagem, se alfabetiza e de forma divertida e dinâmica.

P36. Um fracasso

P37. O processo de alfabetização é complexo, tendo em vista várias situações que envolve desde o conhecimento de como se alfabetiza, conhecimento da turma, das particularidades de cada criança, das intervenções necessárias, da compreensão de educação, do auxílio e complementando da família x escola.




P38. Na alfabetização é necessário dedicação, envolvimento e responsabilidade de todos os envolvidos neste processo. No período remoto o ensino aprendizagem ficou gravemente prejudicado. Mas procurei fazer tudo com muita responsabilidade e respeito utilizando livros digitais e pesquisas. Um desafio, isso devido ao cenário inusitado do ensino remoto, tive que me reinventar, aprender a lidar com ferramentas e uma diversidade de recursos para explorá-los junto aos estudantes.

As respostas dos professores mostram que as experiências e a superação dos desafios são possíveis a partir do planejamento de estratégias com uso de recursos lúdicos no ensino remoto e presencial, também pelo ambiente virtual, e, em cada escolha, contar com a parceria da família. Nesse sentido, passamos para o seguinte questionamento que vai ao encontro de como tudo isso pode ser atribuído na prática, no contexto supracitado.

Em sua opinião, de que forma a ludicidade pode ser desenvolvida no contexto (pós)pandêmico nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A partir das respostas dos professores, elaboramos um quadro com 3 nuvens de palavras-chave (Quadro 7) para representar os tipos de respostas: respostas positivas, respostas neutras e respostas críticas.

Quadro 7. Tipos de respostas sobre ludicidade no contexto (pós)pandêmico

Positivas	Neutras	Críticas
		

Fonte: a autora (2023).

Podemos destacar que a maioria das respostas realçam os aspectos positivos da aplicação da ludicidade no contexto (pós)pandêmico, em razão da importância que as atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras representam no desenvolvimento das crianças, bem como na sua aprendizagem. Em relação às respostas neutras, alguns professores destacaram que as atividades lúdicas, como os recursos digitais e tecnológicos, devam ser aplicadas como atividades complementares das mais tradicionais. Mais de um professor tem uma visão negativa, mais crítica e contrária em relação à ludicidade, afirmando que o melhor é o ensino mais tradicional. É possível conferirmos essas percepções a partir de algumas repostas dos professores.

P1. A ludicidade pode ser desenvolvida no contexto pós-pandêmico de várias formas: trabalhei muito na construção de materiais pedagógicos, jogos, brincadeiras, dança, música.

P2. A aprendizagem por meio do lúdico proporciona ao aluno tornar-se um indivíduo mais criativo e autônomo, desenvolvendo capacidades importantes como a atenção, a imaginação e facilita sua inserção no mundo social.

P3. A alfabetização na educação remota, aproximou das famílias no processo de desenvolvimento. isso foi feito em casa e contribui na aprendizagem por ter apoio familiar.

P4. Os jogos pedagógicos e vídeos aulas em sites educacionais.

P6. Ao contar a história, o professor coloca o aluno como protagonista, pode permitir compartilhamentos, ao ler palavras, pode perguntar o que significam, mostrar o desenho da palavra. Criar frases ou histórias, usar os números na situação de convívio do aluno, usar um celular lúdico pra ensinar os numerais o número da casa, data de nascimento, fichas silábicas como fonte de pesquisa, lista de nomes dos colegas, alimentos e tantos outros.

P8. Interação social, afetividade, controle emocional, trabalho coletivo, o brincar direcionado pautado nos objetivos propostos, etc.

P11. Através de recursos digitais pois na pandemia as crianças utilizaram muito os equipamentos tecnológicos como tablet celulares e computadores.

P12. E hoje no mercado existe vários jogos educativos que podem ser utilizados em sala de aula. Mas nunca esquecendo de trabalhar a forma tradicional.

P13. Há possibilidade de desenvolvimento do lúdico nas aulas de língua portuguesa e matemática utilizando jogos da memória para palavras com ortografia correta. Soma, subtração também.

P15. Na forma de jogos e brincadeiras, leitura e contação de histórias, utilização de materiais manipuláveis etc.

P16. Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico.

P17. Por meio de músicas, teatros, danças, jogos e brincadeiras entre outras.

P19. O uso da ludicidade através de jogos e brincadeiras se tornam fortes aliados para novas metodologias principalmente pós pandemia onde as dificuldades aumentaram bastante.

P21. A ludicidade contribui em todos os contextos ao meu ver, especificamente falando do pós-pandêmico a ludicidade pode estar presente nos projetos de intervenção que visam recompor a aprendizagem, nas brincadeiras trabalhando valores, cooperação, empatia, entre outros.

P22. Na prática diária, com coisas simples, um ditado, um jogo de adivinhação da palavra (forca), uma chamada diferente. Não precisamos de mirabilâncias, o simples funciona, só precisa de criatividade e proatividade.

P23. A ludicidade pode ser desenvolvida de diversas maneiras, desde a abordagem dos conteúdos de forma diferentes como contação/criação de histórias para levar os alunos a ver significados no que tem que ser aprendido, passando por jogos e brincadeiras que os deixem felizes em apreender até a apropriação e utilização das ferramentas tecnológicas que são ferramentas importante que naturalmente prende a atenção dos estudantes.

P24. É importante essa ludicidade neste período pós-pandêmico, pois através de atividades lúdicas pode-se consolidar com mais eficiência as habilidades correspondentes.

P26. Acredito que a ludicidade é uma peça chave para auxiliar o docente na alfabetização pós pandemia. Trazendo uma motivação a mais para aprender com autonomia.

P29. A única coisa que eu posso dizer a esse respeito, é que a ênfase na ludicidade, principalmente no contexto pós pandêmico, é coisa da cabeça de quem pretende emburrecer as crianças ao invés de ajudá-las a se desenvolverem intelectualmente e normalmente. É claro que a tal pandemia trouxe uma série de problemas para o mundo todo, mas as crianças, de um modo geral, são as mesmas de antes desse acontecimento. Por que razão elas têm de ser tratadas como débeis mentais e não crianças normais? A maioria ávida por aprender a ler, a escrever, contar,

P32. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

P33. A ludicidade pode ser desenvolvida de diversas formas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, pois essas experiências práticas incentivam o aprendizado ativo, a exploração e a descoberta, tornando o processo mais lúdico.

P34. A ludicidade pode ser desenvolvida entre grupos, há troca de conhecimentos. Em todas as áreas. Através de jogos e brincadeiras planejadas

P35. Em todos processos, ou seja, um plano de aula de excelência tem que envolver a ludicidade

P37. Como disse anteriormente, trabalhei com projeto de leitura, rotina de leitura em sala de aula, rodas de conversa e gêneros textuais diversos. Além de música, dança, apresentação no momento de acolhida coletiva, etc.

P38. A ludicidade deve ser utilizada, sempre estando atenta e sensível a necessidade dos estudantes e considerando que é importante também explorá-la nos meios digitais, pois a pandemia reconfigurou muitos fatores em nossa sociedade e deixou como herança o uso de recursos digitais de forma mais presente na educação.

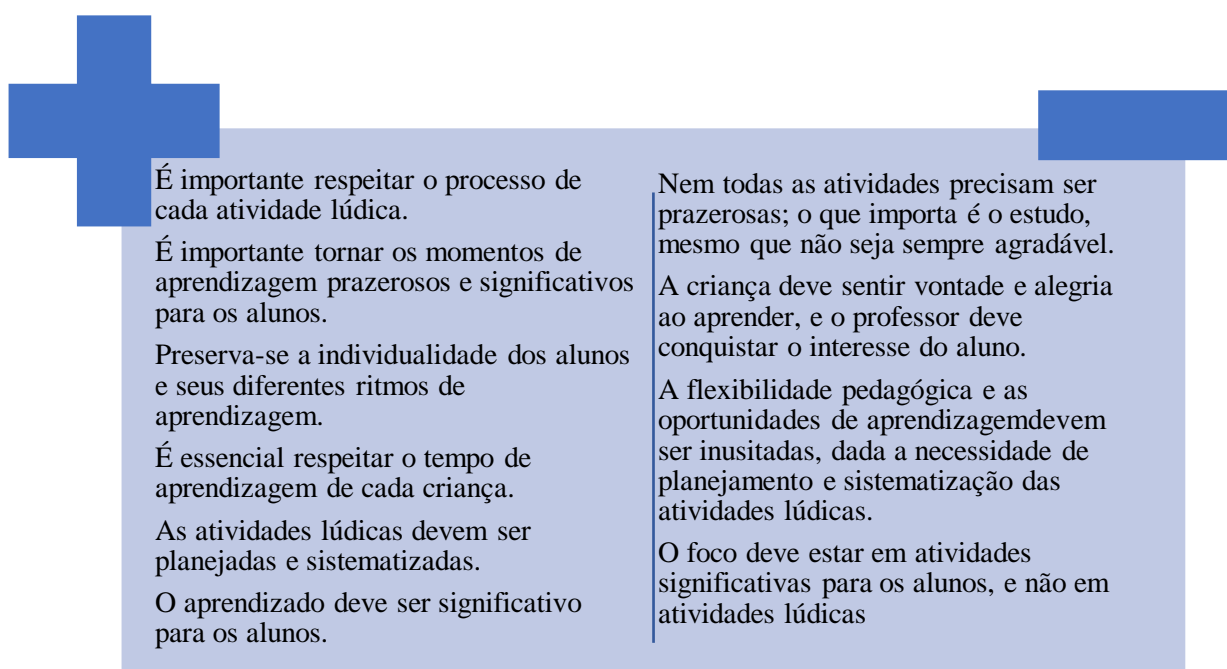
É importante apresentarmos os contrapontos em relação à aplicação da ludicidade, porque, os professores têm diversas opções de metodologias, estratégias e recursos a serem utilizados nos processos de ensino e de aprendizagem. Nos debates e pesquisas a esse respeito é que se fundem as visões e as experiências – de sucesso e/ou de insucesso de determinados temas, como a ludicidade. Cada professor tem uma razão específica ao optar ou não pela ludicidade. No entanto, a maioria das pesquisas, assim como esta, apresentam pontos positivos a respeito do uso de recursos lúdicos nos processos de ensino e de aprendizagem, incluindo-se as razões aqui encontradas.

Enquanto docente é necessário respeitar o processo de cada atividade lúdica fazendo com que os momentos de aprendizagem sejam prazerosos e tenham significado para os alunos.

Qual a sua opinião sobre essa afirmativa.

Analisamos as respostas dos professores e encontramos pontos de concordância (positivos) e de divergência (negativos) em relação às atividades lúdicas tornarem sempre prazerosa e significativa a aprendizagem, conforme apresentamos na figura que segue.

Figura 1. Pontos de concordância e divergência sobre as atividades lúdicas



Fonte: a autora (2023).

Nossa análise e a Figura 1 podem ser confrontadas com algumas respostas, nas quais ficam nítidas os pontos positivos e negativos sobre respeitar o processo de cada atividade lúdica e a relação desta com a aprendizagem prazerosa e significativa.

- P2. Absolutamente. Pois o respeito no tempo desse processo ajuda na construção de seu conhecimento.
- P3. Sim, pois cada aluno tem seu momento para adquirir a aprendizagem.
- P4. Sim, respeitando o tempo e a individualidade de cada criança envolvida.
- P5. O momento lúdico deve ser mantido e praticado no contexto escolar todos os dias, pois por meio do visual as crianças aprendem muito mais.
- P6. Sim. Com certeza. A criança brinca enquanto aprende e aprende enquanto brinca.
- P7. Todo o desenvolvimento da criança, se baseado na ludicidade, se torna mais prazeroso e efetivo.
- P8. Algo se torna prazeroso quando estimulado, incentivado, respeitando o processo das atividades lúdicas assistida de nossos estudantes.

- P9. Com certeza. Eles precisam entender o contexto da brincadeira e descobrir que acaba com isso facilitando o seu conhecimento a respeito do que está sendo proposto.
- P12. A criança tem que sentir vontade e principalmente alegria em estar aprendendo pois se ela não tiver interesse não terá um ensino de qualidade.
- P13. Sim. Concordo. O ser humano é individual e cada um aprende em seu tempo e o contexto social inserido faz toda a diferença. Portanto, devemos respeitar esse processo.
- P16. Sim, concordo, por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista.
- P17. Sim, o autor Vitor Paro no livro educação como exercício do poder comenta que o aluno só aprendi se quiser, então cabe ao professor tornar a aula agradável para esse aluno se interessar pelo estudo. (...)
- P18. Sim, é de suma importância que o docente sabia compreender o tempo de cada criança.
- P19. Sim, com certeza, mesmo sendo atividade lúdica é necessário fazer valer a pena, respeitar regras, compreender o processo para que a aprendizagem aconteça.
- P21. Evidente que sim, em alguns momentos a aula vai ser extremamente cansativa para o professor e extremamente prazerosa para o aluno. Aula silenciosa é boa, porém o silêncio não garante aprendizagem, é preciso refletir e proporcionar momentos diversos que contribuam com a aprendizagem dos alunos.
- P22. Com certeza. busco sempre o protagonismo dos alunos, deixo-os a vontade, mas sempre mediando, direcionando. Acho que o respeito perpassa por isso, deixar a aprendizagem acontecer e somente direcionar.
- P23. Concordo, mas para que as atividades sejam prazerosas para os alunos primeiro tem que dar prazer e significado ao professor para que o mesmo possa buscar maneiras diferenciadas de facilitar a aprendizagem. Isso é uma tarefa trabalhosa que conta com a iniciativa do educador que precisa estar motivado, acreditar e respeitar o tempo de desenvolvimento das atividades e do aluno que deve perceber-se o centro do processo e a importância para seu crescimento intelectual.
- P26. As atividades lúdicas não devem ser apenas para passar o tempo e sim com objetivos para o aluno aprender mesmo com brincadeiras, mas sendo respeitado o tempo do aluno, não dar um jogo e querer o resultado imediato, porque o aprendizado é um processo contínuo.
- P27. Sim. Terá momentos que vamos ter que trazer novamente aquela determinada atividade, para que o aluno consiga concluir ou entender o objetivo do jogo ou brincadeira, respeitando o tempo de cada um.
- P29. Cada atividade lúdica, tem que ser pensada, planejada e sistematizada. Não pode ser solta e isolada, tendo como objetivo a real aprendizagem. O processo tem que ser respeitado e também os níveis de aprendizagem da criança têm que ser limitado, de acordo com suas necessidades. Cada atividade lúdica tem que ser pensada de acordo com os limites e níveis de aprendizagem que tem que ser atingido. Nada pode ser invasivo e imposto, é necessário que a criança seja conquistada e tenha prazer no desenvolvimento do processo.
- P30. Em primeiro lugar, eu entendo que respeito a gente se deve às pessoas e não a processos de coisa alguma. Nesse caso eu deveria aplicar adequadamente atividades que fossem prazerosas e significativas para as crianças, mas como eu já tentei explicar em outras questões aqui, nem todas as atividades, para que a criança aprendam de fato, são prazerosas, porque estudar nem sempre é agradável, mas tem muita importância. Quanto a ter significado para as crianças, eu acredito que se um professor levar para a sala de aula alguma atividade que não seja significativa para os seus alunos, ou esse professor é incompetente ou mal caráter, porque não é possível que algum possa levar algo que não signifique nada para alguém.
- P34. Absolutamente. Pois cada aluno desabrocha em seu tempo e, é de intrínseca importância o professor respeitar o seu momento. O docente desempenha um papel importante ao facilitar a conexão entre as atividades lúdicas e os objetivos de aprendizagem, garantindo que os alunos compreendam a relevância e a aplicação dos conceitos abordados.

Como se pode observar, grande parte dos professores concordam em relação a respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno no desenvolvimento de atividades lúdicas. No entanto, nem todas as atividades devem ser prazerosas, importando que os alunos sintam interesse em aprender, com jogos e brincadeiras, ou com atividades mais tradicionais. E ainda, todas as atividades precisam ter significado para os alunos, pois, se assim não o for, é preciso o professor rever seu planejamento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), realizada em 1989, passou a vigorar em setembro de 1990, com aprovação de 196 países. De acordo com Téllez e López (2020), o Artigo 28 desse texto reza o direito fundamental (e universal) de todas as crianças à educação, de qualidade, em igualdade de acesso e oportunidades, de modo especial, a educação básica. Dentre outras obrigações dos Estados Partes, encontram-se as práticas disciplinares que respeitem os direitos e a dignidade das crianças, a eliminação do analfabetismo, a facilitação do acesso aos conhecimentos e métodos mais atualizados de ensino e aprendizagem conforme às necessidades de cada País, de modo especial, os Países em desenvolvimento, como o Brasil.

Atenta ao Direito à Educação, que é, segundo Téllez e López (2000), a segunda geração dos direitos humanos, a Convenção dos Direitos da Criança assegura que o direito à educação é uma tarefa permanente nas comunidades educacionais, para contribuir com a diminuição dos problemas (âmbitos locais). O direito da criança à educação precisa ser de tal forma que garanta o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. As crianças têm direitos à infância (bem-estar físico e de saúde, proteção) seja qual for sua origem, classe social e econômica, para que se desenvolvam físico, emocional, social e intelectualmente. Considerando o nível local, reconhecemos que cada País tem sua própria realidade, o que dá abertura para criarem políticas públicas e práticas que atendam às necessidades educacionais das crianças e adolescentes, até que cheguem ao ensino superior.

Com o olhar voltado para o direito da criança à uma educação de qualidade, que atenda às suas necessidades, desenvolvemos essa pesquisa, em busca das ações desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Rondonópolis-MT, nos processos de ensino e de aprendizagem no contexto (pós)pandêmico, de modo especial, em relação à ludicidade.

O interesse deveu-se principalmente, aos desafios decorrentes da pandemia e da perspectiva docente em manter esses processos (de ensino e de aprendizagem) ativos nesse momento, no qual destaca-se o uso da ludicidade. Analisamos a forma com a qual a ludicidade vem se desenvolvendo enquanto recurso de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto (pós)pandêmico. Constatamos que os professores reconhecem a importância da utilização de recursos lúdicos, nas mais diferentes expressões, como uma ferramenta que pode contribuir como o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais prazeroso e significativo para os alunos, respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada um, bem como adaptando as atividades conforme as necessidades dos

alunos. Para tanto, os professores reconhecem que para a aplicação da ludicidade enquanto atividade com fins didático-pedagógicos, eles precisam um planejamento e sistematização das atividades lúdicas para conduzi-las de modo que os objetivos da construção do conhecimento pelos alunos, mediados pelos professores, sejam alcançados.

Dentre as estratégias mais utilizadas cotidianamente até o período dessa pesquisa, os professores referenciaram jogos e brincadeiras, teatro, música, atividades corporais, tecnologias digitais e materiais de manipulação. Tais estratégias, conforme expuseram os professores, são aplicadas integradas ao currículo, complementando e enriquecendo tanto o ensino como a aprendizagem, de forma contínua, e não isolada.

Diante dos desafios, os professores buscaram e buscam adaptar as atividades lúdicas em três momentos - no ensino remoto, híbrido e presencial -, com a intenção de engajar e motivar os alunos na construção do conhecimento, fazendo uso de jogos educativos, recursos tecnológicos/digitais e atividades *on line*. Na visão dos professores, o ambiente digital (*internet*, computador, *notebook*, *tablet*, *web* e outros) auxilia na promoção da ludicidade e no aprendizado, por ser interessante, motivador e envolvente para o aluno.

Os professores reconhecem a responsabilidade que têm no exercício docente, no ato de ensinar, seja o momento que for, como a situação experienciada durante e depois da pandemia, por exemplo, de forma a respeitar o ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento individual de cada aluno. Têm responsabilidade ao planejar e aplicar toda e qualquer atividade, de forma que ela seja significativa para o aluno, como é o caso do uso da ludicidade, que, segundo a maioria dos professores, é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, além de ser um tipo de atividade que conquista o interesse deles e facilita suas aprendizagens.

Concluimos essa pesquisa afirmando que a ludicidade é percebida como um recurso que contribui e favorece a aprendizagem/construção do conhecimento pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas estaduais de Rondonópolis-MT no período (pós)pandêmico. Isso, por constituir de recursos, estratégias e metodologias adaptados e atraentes para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. E ainda, por tornar o ensino mais eficaz, pela oportunidade que os professores têm em explorar os mais diversos tipos de recursos e atividades, tornando o ambiente educacional mais flexível, motivador e interessante para os alunos.

Por não obter unanimidade em relação ao uso da ludicidade no contexto (pós) pandêmico, recomendamos que a SEDUC proporcione formações continuadas para os professores das séries iniciais do ensino fundamental das escolas estaduais de Rondonópolis-

MT, para que implementem metodologias, estratégias e recursos voltados ao uso da ludicidade com olhar didático-pedagógico. O que significa atentarem-se a planejarem e implementarem as atividades lúdicas com as devidas adequações, de forma que os alunos as percebam tal como às atividades mais tradicionais, e considerem todo e qualquer tipo de atividade, interessante para a sua aprendizagem. Recomendamos ainda, que a SEDUC/MT, amparada pela responsabilidade de implementar políticas públicas educacionais – como a de cooperação internacional –, oportunize aos professores e alunos o acesso a recursos educativos mais atualizados, fazendo-se cumprir, principalmente, a garantia de todas as crianças ao acesso a uma educação de qualidade.

Considerando o resultado, pretendemos realizar uma roda de conversa interativa com os educadores que participaram dessa pesquisa, com o objetivo de proporcionar um espaço de discussão e troca de experiências sobre as práticas pedagógicas adotadas durante e após a pandemia. Nessa interação, buscaremos uma reflexão sobre os desafios encontrados e as estratégias mais eficazes na aplicação da ludicidade no ensino, considerando a diversidade de recursos utilizados, como jogos, tecnologias digitais e atividades *on line*. Essa roda de conversa visa, sobretudo, reconhecer o papel dos professores na adaptação e utilização adequada da ludicidade, bem como promover a discussão sobre a importância da formação continuada e do acesso a recursos educativos atualizados para aprimorar as práticas pedagógicas que ocorrem em função de uma educação de qualidade e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino: primeiras aproximações. **Educar**, n. 13, p. 93-100, Curitiba, 1997.

ARAÚJO, Alcione Lino de; FAHD, Plínio Gonçalves. Perspectivas para o retorno das aulas presenciais. In: PAIVA JÚNIOR, Francisco Pessoa de. (Org.). **Ensino remoto em debate** [recurso digital]. 1. ed. Belém: RFB Editora, 2020. p. 29-44. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/ENSINO-REMOTO-EM-DEBATE-digital-2-1.pdf>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BORGES, Luiz Henrique Lopes. **Sequência didática: a relevância das tecnologias educacionais digitais para o raciocínio lógico-matemático do educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação. Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Brasília – DF. 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.

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

BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vânia Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 3, set. 2015, p. 282-304.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CECÍLIO, C. BNCC na prática: como garantir o direito de brincar na Educação Infantil. **Revista Nova Escola** [on line]. Publicado em: 15 jul. 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/18076/bncc-na-pratica-como-garantir-o-direito-de-brincar-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CORREIA, Marília A. Oliveira. Direito educativo e educação emocional: uma relação subestimada? In: GONZÁLEZ-ALONSO, Fernando; CASTAÑO-CALLE, Raimundo. (Eds.). **Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo**. Primera edición. San José - Costa Rica: ISOLMA, 2020. p. 281-300.

CRUZ, Dioze Hofmam da. **Práticas docentes no ensino fundamental: As contribuições da corporeidade e suas relações com a ludicidade**. Mestrado em Educação, Universidade De Caxias Do Sul, 2019.

FRUFREK, Giselle. **Redescobrir: A experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana e a formação de professores.** Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP.**, n. 100, dez. jan. fev. São Paulo, 2014. p. 33-46. Disponível em: <file:///C:/Users/arthu/Downloads/76164-Texto%20do%20artigo-103937-1-10-20140313.pdf>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Carolline Rodrigues. **Culturas infantis: investigações e descobertas com crianças no ensino fundamental.** Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Presidente Prudente, 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Volta às aulas presenciais no Brasil: apenas 11% dos professores acreditam que os alunos aprenderão o esperado em 2022.** Publicado em 22 ago. 2022. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/volta-as-aulas-presenciais-no-brasil-apenas-11-dos-professores-acreditam-que-os-alunos-aprenderao-o-esperado-em-2022/>.

LEMOS, Emanuel Cleyton Macedo; RABELO FILHO, Gerson Lobato Rabelo. Ferramentas para o ensino remoto. 2020. *In*: PAIVA JÚNIOR, Francisco Pessoa de. (Org.). **Ensino remoto em debate** [recurso digital]. 1. ed. Belém: RFB Editora, 2020. p. 131-147. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/ENSINO-REMOTO-EM-DEBATE-digital-2-1.pdf>.

MONTEIRO, Elias de Pádua. Prefácio. *In*: SANTIAGO, Leia Adriana da Silva et al. (Orgs.). **Formação de professores, volume 1: subsídios para a prática docente** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021, p. 13-14.

MORAES, Luana Celina Lemos de. Normas aplicáveis ao ensino remoto: uma análise das Portarias nº 343 e 345 do Ministério da Educação à luz do Direito brasileiro, 2020. *In*: PAIVA JÚNIOR, Francisco Pessoa de. (Org.). **Ensino remoto em debate** [recurso digital]. 1. ed. Belém: RFB Editora, 2020. p. 45-56. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/ENSINO-REMOTO-EM-DEBATE-digital-2-1.pdf>.

MRAD, Aline Neves. **Estratégias lúdicas para intensificar e ressignificar práticas de produção escrita com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.** Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora, Natal, 2021.

OLIVEIRA, C. M. de; DIAS, A. F. A Criança e a Importância do Lúdico na Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 02, Ed. 01, Vol. 13, p. 113-128, Jan. 2017.

OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes de. Pedagogia histórico-crítica e o trabalho docente com tecnologias: subsídios para o ensino de Ciências da Natureza. *In*: SANTIAGO, Leia Adriana da Silva et al. (Orgs.). **Formação de professores, volume 1: subsídios para a prática docente** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021, p. 191-212.

OROFINO, Karin Zapelini. **Crianças e arte contemporânea: experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos**. Doutorado em Educação. Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PAIVA JÚNIOR, Francisco Pessoa de. (Org.). **Ensino remoto em debate** [recurso digital]. 1. ed. Belém: RFB Editora, 2020. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/ENSINO-REMOTO-EM-DEBATE-digital-2-1.pdf>.

PEREIRA, Monaliza Rodrigues. **Infância brincante: narrativas de crianças de terceiro ano de uma escola pública estadual sobre o brincar na escola**. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia. Instituto Federal De Educ., Ciênc. E Tecn. Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2017.

SOARES, Emanuela da Silva. **A ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental: A docência em questão**. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SOUZA, Marcos L. **Práticas lúdicas na educação infantil: A importância do brincar na Educação Infantil**. Joinville: Clube de autores, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991, p. 215-233.

TÉLLEZ, Andrés Otilio Gómez; LÓPEZ, Marilú Camacho. Diferencias entre el derecho a la educación y el derecho de la educación. *In*: GONZÁLEZ-ALONSO, Fernando; CASTAÑO-CALLE, Raimundo. (Eds.). **Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo**. Primera edición. San José - Costa Rica: ISOLMA, 2020. p. 11-44.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Susana Aparecida; TOLEDO, Hugo Salgado; PORTILHO, Tiago Garcia. Ensino remoto: quais foram os impactos na vida das pessoas que compõem o processo de ensino-aprendizagem? Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED – **Anais do Congresso, 2020**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/62034.pdf>.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário a ser aplicado com os participantes da pesquisa

1. Identificação

- a. Formação (inicial, pós-graduação, continuada):
-
- b. Tempo de exercício docente: ano(s)
- c. Escola em que atua:
- d. Ciclo em que atua:

2. **Considerando o período (pós)pandêmico, descreva as estratégias, formas e métodos que você tem utilizado para ensinar e alfabetizar.**
3. **Para que as crianças construam conhecimento em suas aulas, são utilizados recursos lúdicos? Caso sua resposta seja SIM, cite os recursos utilizados e a(s) forma(s) de como os utiliza. Caso sua resposta seja NÃO, justifique.**
4. **Em sua opinião, se existem, quais as contribuições da ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem nas aulas presenciais e/ou remotas?**
5. **Como você avalia a sua responsabilidade em relação ao processo de aprendizagem com utilização de jogos e brincadeiras?**
6. **Como você descreve o processo de alfabetização e de ensino no contexto remoto/presencial, envolvendo a ludicidade e a responsabilidade docente?**
7. **Em sua opinião, de que forma a ludicidade pode ser desenvolvida no contexto (pós)pandêmico nos anos iniciais do Ensino Fundamental?**
8. **Enquanto docente é necessário respeitar o processo de cada atividade lúdica fazendo com que os momentos de aprendizagem sejam prazerosos e tenham significado para os alunos. Qual a sua opinião sobre essa afirmativa.**

Obrigada por participar de nossa Pesquisa!

Apêndice 2 – Termo de Autorização para a realização da pesquisa



URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu,, CPF N°, autorizo Tânia Regina Mendonça da Sena (telefone – (66) 996453772, e-mail: a102144@uri.edu.br), orientanda da professora Doutora Jordana Wruck Timm, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen a realizar a pesquisa de campo, através da aplicação, via google forms, de questionário com docentes e coordenadores/as da Educação Fundamental do Município de Rondonópolis MT. A pesquisa em questão, objetiva analisar, a partir da perspectiva docente, de que forma a ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser desenvolvida enquanto recurso de ensino e de aprendizagem no contexto (pós)panidêmico, e é apresentada pelo titulo *A ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Rondonópolis/MT no contexto (pós)panidêmico*.

Destaco que fui informada que:

- Inicialmente apenas dados numéricos serão solicitados, com o intuito único de definir, enquanto projeto, o lócus e os participantes da pesquisa.
- A coleta de dados com os participantes iniciará somente após qualificação do projeto mediante banca examinadora e, posterior ao Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos;
- Serão obedecidas as disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos;
- Será assegurada a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantida a não utilização das informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução n° 466/2012 e Resolução n° 510/2016.

Rondonópolis, _____ de _____ de 2023.

Andréia Cristiane de Oliveira
Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis-MT

Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (folha timbrada)

CAAE: 68814523.2.0000.5352

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa **intitulada**: A ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Rondonópolis/MT no contexto (pós)pandêmico, a qual tem como **objetivo geral** *analisar, a partir da perspectiva docente, de que forma a ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser desenvolvida enquanto recurso de ensino e de aprendizagem no contexto (pós)pandêmico*. Como percurso para o alcance de tal proposta, os **objetivos específicos** estão delimitados em: a) Explorar distintas estratégias, formas e métodos para ensinar e alfabetizar nos anos iniciais do ensino fundamental no período (pós)pandêmico; b) Pesquisar sobre a ludicidade e suas contribuições e o processo de ensinar no ambiente da sala de aula, seja ela presencial e/ou remota; Compreender o processo de alfabetização e de ensino no contexto remoto/presencial, envolvendo a ludicidade e a responsabilidade docente. A referida pesquisa será realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Campus de Frederico Westphalen, tem como **orientadora** a professora Doutora Jordana Wruck Timm e como **pesquisadora** a mestranda Tânia Regina Mendonça da Sena Marques. O convite para sua participação ocorreu a partir da indicação da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), considerando os seguintes **critérios indicados para a seleção** de 57 professores: a) ser professor/a de uma ou mais disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas: Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus; Escola Estadual São José Operário; Escola Estadual Dom Wunibaldo Tauller; Escola Estadual La Salle e Escola Estadual Santo Antônio; b) concordar em participar voluntariamente da pesquisa respondendo ao formulário proposto; c) ter tempo para responder ao questionário; d) disponibilizar documentos para complementar os dados coletados pelo questionário. Caso aceite, sua **participação** se dará por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, que versarão sobre a temática em questão, precedido do TCLE assinado, via google forms. Destaco que somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Estes materiais permanecerão arquivados em absoluto **sigilo**, sem quaisquer tipificação e identificação por um período de cinco anos e, após, inutilizados (como tratam-se de dados on-line, os mesmos serão excluídos de todo e qualquer meio –desktop, lixeira, nuvem, ...). Ressalta-se que sua participação é **voluntária**, não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora. Quanto ao tempo médio que cada participante vai levar para preencher o questionário, é individual, mas estima-se que seja entre 30 a 45 minutos. Destaca-se também, que nenhuma pesquisa com seres humanos é isenta de riscos ou desconfortos, nesse sentido é possível que aconteçam os seguintes **desconfortos ou riscos**: alguns docentes se sintam inibidos ou receosos para exporem suas vivências, práticas, saberes ou ainda seus materiais escritos. Diante disso, **medidas** serão tomadas para a redução destes, tais como: a pesquisadora se colocará a disposição para qualquer esclarecimento ou para conversar em caso de algum possível desconforto. Já os **benefícios** relacionados com a sua participação serão: além de reflexões e da possibilidade de ressignificar ou ampliar sua própria prática, será possível potencializar o fazer docente de sua rede e contribuir para novos referenciais no que diz respeito à ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental. Os **resultados** desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua participação bem como a de todas as

partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não envolve gastos financeiros por parte do pesquisado, por isso **não há ressarcimento**. Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não abrirá mão de nenhum **direito legal**, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo. Após ser esclarecido/a sobre as informações da pesquisa, se você aceitar participar deste estudo, assine o consentimento de participação. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento apresenta-se em **duas vias**, uma delas ficará sob sua posse e a outra sob a posse da pesquisadora. Está composto por uma página, frente e verso, portanto, solicitamos sua assinatura em ambos os versos. A qualquer momento, você poderá entrar em **contato** com a pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação. Pesquisadora Responsável: Tânia Regina Mendonça da Sena Marques, no endereço: Rua Ponta Porã, 699 - E, Bairro Jardim Mato Grosso, Rondonópolis, Mato Grosso, ou pelo telefone: (66) 996463772, e-mail: a102144@uri.edu.br, ou ainda, com Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP), Rua Assis Brasil – Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00, Tel.: (55) 3744. 9200 – Ramal 306, Coordenadora: Prof^ª. Dr^ª. Marines Aires, Vice Coordenadora: Prof^ª. Dr^ª. Luci Mary Duso Pacheco, e-mail: cep@uri.edu.br. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Orientador