UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

WANDERLEIA PEREIRA DA SILVA

IMAGINÁRIOS SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO: O OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM TANGARÁ DA SERRA-MT

CÁCERES -MT

2024

WANDERLEIA PEREIRA DA SILVA

IMAGINÁRIOS SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO: O OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM TANGARÁ DA SERRA-MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr.(a) Rosely Aparecida Romanelli

CÁCERES-MT

2024

© *by* Wanderleia Pereira da Silva, 2024.

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

SILVA, Wanderleia Pereira da.

Imaginários sobre a Pandemia de COVID-19 e a Educação: o olhar de Estudantes do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal em Tangará da Serra-MT / Wanderleia Pereira da Silva. - Cáceres, 2024.

158f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Acadêmico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".

Orientadora: Rosely Aparecida Romanelli.

1. Pandemia. 2. Ensino Fundamental. 3. Imaginários. 4. Antroposofia. 5. Artes. 6. Comunicação. I. Romanelli, Rosely Aparecida. II. Título.

UNEMAT / MT-SCB CDU 373.5(817.2)

WANDERLEIA PEREIRA DA SILVA

IMAGINÁRIOS SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO: O OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM TANGARÁ DA SERRA-MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
ROSELY APARECIDA ROMANELLI
Data: 26/09/2024 14:43:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Doutora Rosely Aparecida Romanelli (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

gov.br Documento assinado digitalmente
TANIA STOLTZ
Data: 24/09/2024 12:11:13-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Drª Tania Stoltz (Membro Externo – UFPR)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA DO HORTO SALLES TIELLET
Data: 30/09/2024 15:20:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Drª Maria do Horto Tiellet (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 27/06/2024

Dedico esta pesquisa ao meu filho Raul. Ontem, um sonho. Hoje, um anjo. Eternamente, uma doce memória que não se dobra sob o vento.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Rafael, pelos aprendizados em conjunto, pelo companheirismo e paciência durante meu período de pesquisa, pelo caminho partilhado que estamos trilhando. Não aos recomeços, mas aos começos verdadeiros. Ao livro da vida que estamos escrevendo juntos.

À minha filha Helena, que me ensinou a ser mãe. Entre muitos desafios, cada dia uma nova descoberta. Amor incondicional.

À minha orientadora Professora Doutora Rosely Aparecida Romanelli, com seus ensinamentos pelos quais me guiou pelos caminhos da Educação e da Antroposofia. Pelo afeto e conversas nos bons momentos. Pela sua paciência e grande coração nos momentos mais difíceis. Gratidão.

A meu amigo Prof. Me. João José Alencar. Pela amizade e apoio ao longo da vida. Pelas parcerias na vida acadêmica. Pelas conversas descontraídas que muito ajudaram paralelamente a este processo de construção do conhecimento. Em breve será Doutor e seu futuro será brilhante.

Às minhas irmãs Áurea Valéria e Alba Cristina. Que o nosso laço possa sempre ser forte, apesar das distâncias geográficas. Amo vocês.

Á minha mãe Alda. Que muitos desafios e privações superou para poder nos criar. Te amo, minha mãe. Ao meu pai Wanderlei. Que do seu jeito simples, sempre esteve por aqui. Te amo, meu pai.

À minha amiga Doutora Fabiane Souza de Andrade. Pela amizade que perdura e pelas possibilidades de pesquisa e extensão que me possibilitou, em meio a livros e bibliotecas - melhor coisa não há.

Aos amigos e professores e Mestra Maira Terlizzi e Mestre Sergio José Terlizzi, seus filhos Ulisses, Vicente. Obrigado pela amizade sincera e afetuosa.

À minha amiga Kelly, que trilhou comigo grande parte da minha formação escolar e do Jornalismo. Que a felicidade esteja presente sempre contigo e sua família.

A Turma 2022 de mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação da UNEMAT. Foram momentos de muito aprendizado e descontração nas aulas em Cáceres. Desejo a todos muita felicidade e sucesso no campo da Educação.

Às professoras Doutora Maria do Horto e Doutora Tania Stoltz, pelas contribuições na construção dessa dissertação de mestrado. Com certeza o trabalho só melhorou com seus olhares e experiência docente.

À Professora Doutora Rosane Duarte, coordenadora do Programa, pela sua sensibilidade e empatia durante a delicada fase que passei. Gratidão por suas palavras reconfortantes e ações em um momento tão difícil.

À Pró-reitoria de Pesquisa (PRPPG/UNEMAT), que me possibilitou ser bolsista do "Programa de Fortalecimento e Desenvolvimento da Pós-Graduação Institucional da UNEMAT na Avaliação Quadrienal Da Capes" (PAIQ), durante o primeiro ano de mestrado. Este tipo de programa é uma grande política de incentivo e manutenção de jovens pesquisadores.

À gestão da escola selecionada para a pesquisa e aos estudantes que fizeram parte desta pesquisa. Apesar de não poder citá-los nominalmente por questões de sigilo e ética, que este trabalho possa reverberar em um futuro brilhante para todos.

À Deus, pela jornada que me proporcionou até aqui. Pela luz que me guia e me possibilita seguir em frente, apesar dos pesares. A vida segue em frente.

Pobres crianças, tristes na janela,
Qual passarinhos na gaiola de tela.
A lugar nenhum podem ir
Já que de casa ninguém deve sair.
É que os monstros acabaram de chegar,
Tão pequeninos que nem dá para contar.
Mas são ferozes, malvados, e infelizmente,
Quando pegam, fazem muito mal para a gente.

De vez em quando, pra comprar comida,
Uma pessoa sai, atrás da máscara escondida.
Cheio de dedos e com todo o cuidado.
Procura seus medos por todo o lado.
Será que o mundo um dia,
vai voltar a ter alegria?

Porque é muito ruim ficar assim.
Eu sem as amigas, os amigos sem mim.
Ninguém aguenta mais, vou te dizer.
Passar o dia inteiro sem nada para fazer!
Jogos, computador, televisão, celular...
Até com os brinquedos me canso de brincar.
Então, descobri que a melhor companhia.
É uma história cheia de emoção e fantasia.
Escolho um livro e, num segundo,
Abro uma janela para o mundo.

(“O mundo pela janela”, texto de Regina Drummond, 2020.)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é fruto de uma pesquisa que surgiu sobre as inquietações da pesquisadora acerca do impacto da pandemia de COVID-19 no imaginário de estudantes do Ensino Fundamental I, em introdução escolar, – as crianças da pandemia -, bem como o papel das tecnologias e das comunicações neste processo. Problemas de aprendizagem e deslocamento na escola são alguns dos problemas relatados por professores, sobre as crianças da pandemia. Quais as questões presentes no imaginário infantil, sobre a pandemia e a Educação tornaram-se mal-estares para estas crianças? Para tentar responder esse dilema, esta pesquisa propôs um olhar sedimentado por referentes interdisciplinares dos campos da Comunicação e Educação, tendo como norte a Pedagogia Waldorf e a fenomenologia da percepção, entrelaçando a importância do "fazer", da exploração do mundo objetivo, da Arte no desenvolvimento crítico das crianças, frente às tecnologias. Assim, o objetivo principal desta investigação é, através da escuta, interpretação de falas e produção artística, tentar compreender o imaginário sobre a pandemia de COVID-19 e a Educação, conforme o olhar de estudantes do Ensino Fundamental I. As reflexões sobre a Educação foram embasadas a partir do olhar antroposófico de Rudolf Steiner e as reflexões subjacentes de Rosely Romanelli articuladas ao olhar Fenomenológico de Maurice Merleau-Ponty. A noção de Imaginário foi trabalhada a partir de Michel Maffesoli. O pensamento sobre Comunicação, Cognição e Educação foi costurado principalmente partir de Marshall McLuhan e Michel Desmurget. Trata-se de uma pesquisa empírica, qualitativa. Os sujeitos foram alunos do Ensino Fundamental, do terceiro ano A, de uma escola, na cidade de Tangará da Serra, no Estado brasileiro de Mato Grosso. Como técnica de coleta de dados foi instrumentalizada a Roda de conversa com apoio da técnica da Arte como método. Em síntese, a pesquisa apontou uma grande prevalência no imaginário partilhado pelos estudantes de elementos e conteúdos midiáticos e tecnológicos, bem como o vírus sendo representado como um monstro que isolava a todos em suas residências, gerando angústias; a necessidade da socialização escolar para superar o isolamento; a tecnologia e sua subjacente influência no binômio Educação Formal/Educação Informal, através da internet – jogos online - e do audiovisual – canais das redes sociais, animações, filmes. Em síntese, esta pesquisa aponta para um imaginário sobre a pandemia e a Educação calcada nas relações sociais, ainda que o impacto do mundo digital se aparenta hegemônico.

Palavras-Chave: Pandemia; Ensino Fundamental; imaginários; Antroposofia; Artes. Comunicação.

ABSTRACT

This master's dissertation is the result of research that arose from the researcher's concerns about the impact of the COVID-19 pandemic on the imagination of elementary school students, particularly those in early education—referred to as "the pandemic children"—as well as the role of technologies and communications in this process. Learning difficulties and disruptions in school are some of the issues reported by teachers regarding these children. What issues present in the children's imagination about the pandemic and education have become sources of distress for them? To address this dilemma, this research proposed a perspective grounded in interdisciplinary references from the fields of Communication and Education, guided by Waldorf Pedagogy and the phenomenology of perception, intertwining the importance of "doing," exploring the objective world, and the role of Art in the critical development of children in relation to technologies. Thus, the main objective of this investigation is to understand the imagination surrounding the COVID-19 pandemic and education through listening, interpreting speeches, and artistic production, as seen from the perspective of elementary school students. The reflections on education were based on the anthroposophical view of Rudolf Steiner and the underlying reflections of Rosely Romanelli articulated with the phenomenological perspective of Maurice Merleau-Ponty. The notion of imagination was explored through Michel Maffesoli. The thoughts on Communication, Cognition, and Education were mainly woven together from the works of Marshall McLuhan and Michel Desmurget. This is an empirical, qualitative research study. The subjects were third-grade students from a school in Tangará da Serra, in the Brazilian state of Mato Grosso. The data collection technique used was the Talking Circle, supported by the technique of Art as a method. In summary, the research indicated a significant prevalence in the shared imagination of students regarding media and technological elements and content, as well as the virus being represented as a monster that isolated everyone in their homes, generating anxieties; the necessity of school socialization to overcome isolation; and the underlying influence of technology on the formal/informal education dichotomy through the internet—online games—and audiovisual media—social media channels, animations, and films. In summary, this research points to an imagination about the pandemic and education grounded in social relations, even though the impact of the digital world appears to be hegemonic.

Keywords: Pandemic; Elementary School; imaginary; Anthroposophy; Arts. Communication.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Síntese metodológica da pesquisa 28
Quadro 2 Características dos níveis que estruturam a pesquisa científica, quanto à Fenomenologia 41
Quadro 3 Síntese de aproximações entre a Fenomenologia e a Antroposofia 48
Quadro 4 Critérios de busca utilizados no banco de dados. 52
Quadro 5 Lista da amostragem de dissertações que mais se aproximaram da temática Educação e pandemia 54
Quadro 6 Algumas diferenças entre os modelos de Educação 69
Quadro 7 A criança e os novos heróis na pandemia de COVID-19 72
Quadro 8 Roteiro de perguntas com dados básicos – questionário auxiliar. 87
Quadro 9 Roteiro da Roda de Conversas 88
Quadro 10 Quadro com codificação e nomes fictícios dos sujeitos. 91
Quadro 11 Respostas ao questionamento *O que mais as crianças gostam na escola* 94
Quadro 12 Respostas ao questionamento *O que vocês buscam com os estudos e quais os seus sonhos?* 95
Quadro 13 Respostas ao questionamento *O que vocês lembram da época da pandemia?* 97
Quadro 14 Respostas ao questionamento Como vocês se sentiam na época da pandemia? 98
Quadro 15 Respostas ao questionamento: *Vocês se lembram das aulas online e como era estudar online?* 99
Quadro 16 Respostas à questionamentos sobre consumo de conteúdo e utilização de telas .. 102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Trabalhos encontrados no banco da CAPES, conforme ano de defesa, por frequência e percentual. 53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES, conforme ano de defesa, por percentual 54

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 Ciclo de ações que nos leva ao estado de liberdade 35
Ilustração 2 Imaginários, sonhos e sensações.....36
Ilustração 3 Pessegueiro Rosa em Flor (Reminiscências de Mauve) de Vincent Van Gogh (1888). 46
Ilustração 4 Nuvem de palavras gerada pelo software IRAMUTEQ, a partir do *Corpus* composto por um recorte temático de teses do banco de dados da Capes, conforme descritor de busca *pandemia*. 59
Ilustração 5 *Angelus Novus*, Paul Klee (1920). 62
Ilustração 6 Recorte de trecho do filme O Enigma de Kaspar Hauser (1974). 65
Ilustração 7 Comparativos utilização da internet para jovens e adolescentes. 76
Ilustração 8 *Super Mario Bros, da Nintendo e Freefire,* da *Garena.* 79
Ilustração 9 Arte promocional do Jogo *Minecraft.* 80
Ilustração 10 Arte promocional da plataforma *ROBLOX*.....81
Ilustração 11 A menina e caixa de papelão. Ilustração utilizada na pesquisa "*Playful by Design. Free play in a Digital World".* 83
Ilustração 12 Localização da cidade de Tangará da Serra no Estado Mato Grosso. 89
Ilustração 13 Capa do livro O mundo da janela. 92
Ilustração 14 Produção artística do sujeito COLE.....106
Ilustração 15 Produção artística do sujeito NICOLAS.....107
Ilustração 16 Produção artística do sujeito NICOLAS02.....108
Ilustração 17 Produção artística do sujeito LU5.....109
Ilustração 18 Produção artística do sujeito DAVI.....110
Ilustração 19 Produção artística do sujeito DAVI.....111
Ilustração 20 Produção artística do sujeito LUISA. 112
Ilustração 21 Produção artística do sujeito FLOR.....113
Ilustração 22 Produção artística do sujeito ROSINHA 114
Ilustração 23 Produção artística do sujeito NEYMAR.....115
Ilustração 24 Produção artística do sujeito REVELAMENTE 116
Ilustração 25 Produção artística do sujeito ANTHONY 117
Ilustração 26 Produção artística do sujeito PRINCESA.....118
Ilustração 27 Produção artística do sujeito RAFA 119

Ilustração 28 Produção artística do sujeito MONKEY 120
Ilustração 29 Produção artística do sujeito DTK.....121
Ilustração 30 Produção artística do sujeito EMILY 122
Ilustração 31 Produção artística do sujeito DAVIDSKI.....123
Ilustração 32 Produção artística do sujeito FEFE.....124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
1.1 Sobre os caminhos que me trouxeram até aqui 16
1.2 Sobre sementes germinando, contextos e condições 19
1.3 Sobra e a metodologia 25
2 ANTROPOSOFIA E FENOMENOLOGIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS 30
2.1 Sobre interdisciplinaridade e caminhos 31
2.2 Caminhos da Antroposofia 33
2.3 A Fenomenologia e a busca pela essência 40
2.4 Sobre diálogos 43
3 O CAMPO DA EDUCAÇÃO E A PANDEMIA 49
3.1 Uma cartografia acerca da temática 50
3.1.1 Balanço de produção 51
3.1.2 Uma análise via IRAMUTEQ 58
3.2 A Educação nos tempos da mediação tecnológica 61
3.3 Educação, infância e imaginários 68
3.4 O impacto das tecnologias no imaginário e na Educação 76
4 IMAGINÁRIOS SOBRE A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO 86
4.1 A preparação 87
4.2 A pesquisa de campo 90
4.2.1 Percepções sobre Educação 93
4.2.2 Memórias da pandemia 96
4.3 A arte como procedimento de pesquisa – os desenhos 104
4.3.1 Desenho 1 - COLE 106
4.3.2 Desenho 2 - NICOLAS 107
4.3.3 Desenho 3 – NICOLAS02 108
4.3.4 Desenho 4 – LU05 109
4.3.5 Desenhos 5 e 6– DAVI 110
4.3.6 Desenho 7 – LUÍSA 112
4.3.7 Desenho 8 – FLOR 113
4.3.8 Desenho 9 – ROSINHA 114
4.3.9 Desenho 10 – NEYMAR 115

4.3.10 Desenho 11 - REVELAMENTE 116
4.3.11 Desenho 12 – ANTHONY 117
4.3.12 Desenho 13 – PRINCESA 118
4.3.13 Desenho 14 - RAFA 119
4.3.14 Desenho 15 - MONKEY 120
4.3.15 Desenho 16 – DTK 121
4.3.16 Desenho 17 – EMILY 122
4.3.17 Desenho 18 – DAVIDSKI 123
4.3.18 Desenho 19 – FEFE 124
4.4 Uma costura sobre a roda de conversa e os desenhos 125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 127
REFERÊNCIAS 131
APÊNDICES 136
APÊNDICE A - Termo/Registro de consentimento livre e esclarecido 136
APÊNDICE B - Termo de assentimento livre e esclarecido 138
APÊNDICE C - Transcrição da Roda de Conversas 139
APÊNDICE D - Transcrição Questionário (Gravador 2) 147
APÊNDICE E - Transcrição Questionário (Gravador 1) 150

1 INTRODUÇÃO

1.1 Sobre os caminhos que me trouxeram até aqui

Quem nasce na dificuldade e percebe ao longo da jornada que o processo educativo foi sua tábua de salvação, tende a propagar esta ideia para onde quer que vá. Talvez por isso eu tenha optado pela docência e pelas trilhas da pesquisa. Nasci em 14 de dezembro de 1990, na cidade de Mineiros, Goiás. Sou filha de um lavrador e de uma dona de casa, irmã do meio entre três meninas. Sendo a do meio, aprendi nas vivências e na necessidade, a mediar, a dialogar e a ser uma encruzilhada no meio do caminho familiar. Talvez por isso, minha primeira formação tenha sido em Comunicação.

Minha família foi muito humilde, chegamos a passar muitas necessidades. Tudo era contado. Comida, material escolar, saúde básica. Aprendemos a dividir pela necessidade e, muito unidas, eu e minhas irmãs nos dedicamos a estudar, superando muitas adversidades. Como mulher, hoje entendo a vulnerabilidade pela qual passamos, mas não a romantizo. Apesar de estudar muito, nunca imaginei que faria uma faculdade. Era uma etapa de cada vez. Pensar no hoje, porque o futuro estava muito longe. Assim, eu estudei, mas comecei a trabalhar já aos 12 anos nas mais diversas atividades.

Uma memória que tenho da Educação infantil é de uma professora muito rígida e tradicional. Ela seguia o sistema punitivo. Castigo. Uso da famigerada régua. Me sentia muito mal pelo tratamento inadequado que ela dava aos meus colegas e a mim. Certa vez um coleguinha queria ir ao banheiro e ela não deixou. Ela trancou a gente na sala para que não saíssemos. Resultado: constrangimento, pois a criança não segurou o chamado da natureza. Levo para mim esta vivência e dela uso como um modelo de como não deve ser uma professora. A empatia e a sensibilidade é algo que deve orientar a docência. Não é só sobre os saberes ou o processo educacional: é sobre se colocar no lugar do outro. Ainda mais se este outro for uma criança. Devemos escutar as crianças. Elas têm muito a nos dizer e também, em sua inocência, lições a nos ensinar. Uma criança humilde, de uma escola pública, de uma comunidade carente, deve ser protegida e ter seus direitos como ser humano resguardados. Muitas delas tem só a escola como refúgio seguro. Nesse sentido, é significativo ressaltar a importância de uma boa formação pedagógica do professor para lidar com estes dilemas, uma comunicação fluida, que não ignore a criança como sujeito e o desenvolvimento de sensibilidades por meio do fazer artístico. Creio que estes três pilares me salvaram. Um exemplo negativo também serve para

refletir, na medida em que gera uma comparação e nos revela os bons professores que se dedicam à Educação. Uma criança tratada de forma negativa não vai valorizar a Educação formal que a ela é direcionada. Acaba indo para a Educação Informal e dos rigores que uma vida na pobreza proporciona. Como uma criança tratada de tal forma pode sonhar com algo melhor? Eu consegui, graças a outros professores e professoras que vieram depois pude me conectar com ouras pessoas que puderam me incentivar e a enxergar as possibilidades do fazer pedagógico, da comunicação, da literatura e das artes.

Depois de um Ensino Médio sem perspectivas objetivas, uma amiga muito querida, Kelly Amorim, me disse que o vestibular para a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – na cidade de Alto Araguaia-MT estava aberto. Apesar de Mineiros-Go estar a apenas 80 quilômetros de lá, eu sequer imaginava que ali poderia ter um curso universitário. Resultado: nós duas acabamos cursando o curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. Foram anos incríveis que retiraram vendas dos meus olhos e que muito aprendi com os professores que ali estavam. Também fiz amigos incríveis. A Educação crítica que ali tivemos possibilitou nosso desenvolvimento e abertura de perspectivas que, não tive no Ensino Médio. Fui aluna de Iniciação científica em projetos coordenados pelo Professor Doutor Aroldo José de Abreu e aí fui me afeiçoando à carreira acadêmica e pelo campo da comunicação e jornalismo. Minha irmã mais nova, Áurea Valéria, logo veio para Alto Araguaia para cursar Ciências da Computação. Passamos apertos financeiros, como todo bom bolsista. Mas fomos nos apoiando nos amigos que fizemos ao longo da Jornada, como João José Alencar – hoje, Técnico da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT) e Doutorando em Educação pela Unesp – e Fabiana Souza – bibliotecária da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e hoje Doutora em Biblioteconomia, pesquisadora e extensionista. Uma geração incrível, com muitas contribuições para a minha formação e para a comunidade acadêmica.

Na graduação produzi documentários sobre o viver em comunidades rurais, produzi artigos sobre grupos identitários como os indígenas e quilombolas da região e compreendi a questão da identidade cultural e resistência. Destes conteúdos, depois de muito esforço para conseguir recursos, ganhei quatro Prêmios EXPOCOM da Região Centro-Oeste e um EXPOCOM Nacional. Prêmios acadêmicos significativos dentro do campo da comunicação.

Todas as minhas irmãs, de uma forma ou de outra seguiram este caminho. Minha irmã mais velha, que teve muita responsabilidade em nossa formação foi a primeira a se formar. Cursou Fisioterapia. A música e as artes são sua paixão. Desenhista de mão cheia e musicista,

fez deste cenário de sensibilidades sua fortaleza. Entre os eternos recomeços, não se conformou. Hoje é técnica administrativa universitária e cursa direito, sempre sublimando suas questões com as artes. Minha irmã mais nova é das exatas e se tornou professora contratada do curso de Computação da UNEMAT. Posteriormente cursou matemática, fez mestrado e passou a leccionar para o Estado de Goiás. Atualmente está em fase de conclusão do Doutorado em Computação.

Depois deste interlúdio, sobre o caminho das minhas irmãs, continuo minha narrativa. Depois de formada em Jornalismo, atuei durante 7 anos como repórter. Mas senti que eu queria mais. Então, cursei Pedagogia, depois artes e fiz especializações no campo da gestão pública. Neste meio tempo casei, tive minha filha Helena e larguei o campo do jornalismo para poder ter mais tempo com ela. Fiz um concurso público para a área da saúde, para ter mais estabilidade, até aparecerem oportunidades na Educação. Enquanto isso, paralelamente trabalhei de forma independente como fotógrafa, minha outra paixão. Destas coisas da vida, acabei me divorciando e tendo que dividir o tempo entre trabalhar e cuidar da minha filha. Anos depois, percebi que aquele concurso não era o que eu queria. Pedi exoneração e busquei na Educação aquele sentimento que eu buscava. Questões do feminino: ser ao mesmo tempo, mãe e professora. Eis que surgiu a pandemia.

As angústias que me orbitavam se ampliaram em meio ao COVID-19. Trabalhando com as aulas remotas para a SEDUC e acompanhando minha filha na Educação Infantil, percebi que algo estava mudando na Educação. Algo que deveria ser abordado. Sempre sonhei em fazer mestrado e seguir a carreira docente. Talvez, pensar sobre estas questões e alinhavar minha formação através dela poderia ser um caminho a se seguir. Apesar de que de certa forma nunca me desconectei da pesquisa, tendo sido colaboradora no Projeto de Extensão “Revista Se Liga” coordenado pela professora Drª. Antônia Alves e do Curso de Formação de leitores, coordenado pela Drª Fabiana Souza. Ao final da Pandemia, prestei o seletivo para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNEMAT) e adentrei ao Grupo Pedagogia Waldorf da Professora Doutora Rosely Aparecida Romanelli.

Esse processo de construção da pesquisa me fez refletir sobre os campos da Educação, da Comunicação e das artes. De certa forma, foi convergência ideal para a minha formação. Creio que este tripé epistemológico tem sido útil para se pensar este fenômeno, ao qual chamo de “crianças da pandemia”. Principalmente aquelas que, estando na pré-escola, importante momento para a socialização, se viram engolidas pela pandemia e condicionadas a uma forma de Educação formal diferente daquelas crianças que as precederam. O que mudou ali? As

reflexões da Antroposofia sobre o sujeito integral podem ser um caminho interessante para refletir sobre uma época em que a tecnologia se torna hegemônica e em que, para equilibrar buscamos mais o lado humano da Educação.

Durante estes dois anos de Mestrado, muitas questões pessoais me aconteceram. Me casei novamente, engravidei e tive um filho, Raul, que tragicamente veio a falecer com dois meses de vida. Logo em seguida tive que me mudar para a cidade de Tangará da Serra-MT, como um recomeço. Não tem sido um processo fácil, mas achei por bem citar aqui, por se tratar de uma verdade minha, que de certa forma impacta minha forma de ser (representar), ver (perceber) e existir (agir) no mundo. Entendo que, da mesma forma que cultura e natureza não podem se separar, a vida pessoal e a acadêmica são duas faces da mesma moeda. Igual a mim, muitas mulheres pesquisadoras passam por estas questões e evitamos falar sobre isso. Não é um debate profundo, mas é importante o registro na medida em que, se debatemos sobre humanização, sensibilização e empatia na pesquisa em Educação – um lugar essencialmente feminino -, é preciso um mínimo de coerência.

Pensar este percurso, sublimando perdas e destacando aprendizados, creio que seja um caminho para seguir em frente e desenvolver reflexões que de fato possam dar sentido a esta produção acadêmica.

1.2 Sobre sementes germinando, contextos e condições

Esta dissertação de mestrado surgiu a partir de questionamentos e mal-estares da autora, em meio à pandemia de COVID-19 que se alastrou pelo mundo no início de 2020, provocando a morte de 6.671.624 pessoas em todo o mundo até o dia 03 de janeiro de 2023, conforme os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) [1]. Ainda que muitos de nós neguemos esse fato, (talvez para dar conta de processar as tragédias a ele atreladas) trata-se de um evento sem precedentes e que, indubitavelmente mudou a forma de nos relacionarmos com o mundo à nossa volta. Mudou não só as dimensões daquilo que é concreto e objetivo (as relações, técnicas e tecnologias), como afetou profundamente a subjetividade contemporânea e aquilo que dá sentido a suas narrativas, o imaginário.

[1] Histórico da pandemia de COVID-19 - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org). https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19

Essas preocupações perpassam e foram fomentadas pelos diversos lugares que essa autora ocupa: jornalista, pedagoga, professora de artes, mãe, esposa, mulher. À época, foi professora contratada por seletivo, pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT) e ministrou as chamadas aulas remotas. Ao mesmo tempo, tinha uma filha de 4 anos, em idade pré-escolar, que passou por esta modalidade em meio às agruras da pandemia. Percebeu que, mesmo com todo o esforço dos docentes para que uma geração não fosse perdida, as aulas remotas via plataformas como o *Google-Meet* [2] *e o Zoom* [3] não preencheram totalmente o vácuo entre Ensino e Aprendizagem que se instaurou.

No Ensino, professores se queixando da carga de trabalho, da falta de atenção e concentração dos alunos, e da chamada romantização da tele aula. Na aprendizagem, alunos em casa, com acesso à internet e toda uma sorte de informações e conteúdos supostamente mais interessantes que os oferecidos pela educação formal. E a todos, a questão psicológica de sobrevivência em meio ao caos instaurado – não só dar conta nas relações cotidianas, como também sobreviver aos gestores governamentais aloprados. Percebe-se pelo viés do tempo histórico, que se trata de um período complexo, com múltiplas dimensões e olhares possíveis.

De pronto podemos fazer uma costura metafórica com o mito da Caverna de Platão. Isolados nas cavernas modernas, nos comunicando através das sombras projetadas nas paredes, sem um contato objetivo com o mundo real. Ainda que este, o real seja questionável, suas relações objetivas são mais concretas que as simulações das redes. Vivências objetivas, fenômenos vislumbrados *in loco* pelo jogo das percepções e não por uma ação de significação de segunda ordem (a saber, a representação da representação, simulacros). Esta é uma importante questão colocada pela perspectiva da Antroposofia de Rudolf Steiner (1995, 1988), da Escola Waldorf. A questão do corpo como um todo, integral quanto à produção de conhecimento sobre o mundo dialoga com a fenomenologia na medida em que a ideia do fenômeno em si valoriza as vivências concretas do mundo objetivo. A escola Waldorf como um referencial crítico e necessário como elemento questionador da romantização de uma "hipertecnologização social" que "cega" as percepções do sujeito. Waldorf em si é sobre a relação do sujeito/estudante sobre e com o mundo e como as suas percepções geram crescimento individual e coletivo, longe das ilusões da caverna.

O principal debate que precisa ser travado se trata da necessidade do uso da tecnologia e da Comunicação no campo da Educação – este, que tem sido um dos temas mais discutidos

[2] *Google Meet*, disponível em: https://meet.google.com/?hs=197&authuser=0
[3] *Zoom* disponível em https://zoom.us/pt

dentro da academia nos últimos anos. Seja sobre sua instrumentalização no processo de Ensino e Aprendizagem ou o seu impacto técnico e cultural na formação do conhecimento socialmente partilhado levando-se em consideração o Ensino Formal e o Não-Formal, é inegável sua importância nesta altura dos tempos. Nesta dinâmica existem aqueles que defendem veementemente a utilização da mediação tecnológica na Educação (integrados) e aqueles que veem este processo com ressalvas (apocalípticos).

Essas narrativas conflitantes já estavam em curso, quando a pandemia de COVID-19 aconteceu. Toda a discussão ficou em estado suspenso, pois a necessidade de adaptar a cultura e a técnica ao isolamento social fez da mediação tecnológica um imperativo para a sobrevivência e logicamente, o principal vetor educacional para estudantes das mais diversas faixa-etárias e classes sociais. E isso trouxe consequências não só quanto às concepções e práticas dos atores sociais da Educação, como também para as suas subjetividades, formas de ver e representar o mundo e consequentemente ao imaginário sobre a Educação.

O imaginário é aqui entendido a partir de Maffesoli (2001) e Durand (1964), como o estado de espírito de uma determinada cultura. Ela está para além da cultura e das representações e não pode ser mensurado. Tem significativa importância na dinâmica social. O poder das imagens incrustadas em nossa sociedade pode inclusive direcionar narrativas políticas em uma sociedade, bem como influenciar formas de ser e existir. É de se imaginar que para que o mundo mude, o imaginário precisa ser modificado. E o período pandêmico foi uma época de mudanças, permeado pela hegemonia tecnológica. E este impacto não ignorou as crianças em idade escolar.

A infância é período de socialização, de assimilação cultural e de imaginários, sendo fundamental para a elaboração de percepções e representações sobre o mundo. Para as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental - em período de inserção social e formação do olhar sobre o mundo, a si mesmo e o outro - podemos deduzir que essa guinada teve impactos significativos. Maior ainda para aquelas crianças que entraram na Educação Infantil – entendida aqui a partir da pesquisadora Daniela Barros da Silva Freire Andrade (2007, p.99), “[...] como um espaço narrativo, vetor de imaginários, próximo ao significado de emancipação.” - e se depararam com o caos pandêmico, tendo muitas vezes sua infância negada, a partir de uma lógica que impõe ordem, ao caos criativo do imaginário infantil.

Além das crianças em idade escolar, são diversas as dimensões e repercussões: para os pais destas crianças que acompanharam tudo de perto; para professores, que, sem escolhas, foram condicionados e se adaptaram ao processo tendo se aproximado mais da figura de um

mediador do conhecimento, para os demais funcionários que trabalham na escola. Este processo se torna cada vez mais perceptível quando as aulas presenciais retornaram. Apesar disso tudo, a questão principal aqui não é sobre a técnica, rotina, ensino ou aprendizagem. Mas sim, os imaginários, que estão na base de sustentação do ser e existir neste mundo. E como técnica e tecnologia impactaram esses imaginários. Para saber e tentar compreender estas questões, faz-se necessária investigação, escuta e reflexão sobre os atores. Assim, o foco desta iniciativa será nos estudantes.

Nesse sentido, o que os estudantes em idade de inserção escolar têm a nos dizer sobre o período da Pandemia de COVID-19 e a Educação, bem como o que permeou esse imaginário? Para tentar responder essa questão, esta pesquisa propõe um olhar sedimentado por referentes interdisciplinares dos campos da Comunicação e Educação, tendo como norte principal a Pedagogia Waldorf e fenomenologia, entrelaçando a importância do "fazer", do contato com o mundo objetivo, da arte no desenvolvimento crítico e das percepções das crianças.

Assim, o objetivo principal desta investigação é, através da escuta, interpretação de falas e produção artística, tentar compreender o imaginário sobre a pandemia de COVID-19 e a Educação, conforme o olhar de estudantes do Ensino Fundamental I.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Pensar sobre a importância da noção de imaginário para a construção social, sobretudo para a Educação e a infância;
- Discutir, a partir de um viés interdisciplinar os referenciais de Antroposofia, Fenomenologia, Comunicação e Pedagogia, sobre o binômio Ensino formal x o Ensino Informal, levando em consideração a prevalência do impacto da mediação e conteúdos comunicacionais e tecnológicos durante a Pandemia;
- Refletir sobre o potencial das artes, principalmente a partir dos referentes da Antroposofia, como um percurso pedagógico que possibilite a formação de um sujeito integral.

Esta iniciativa de pesquisa se justifica pela necessidade de se refletir sobre como o impacto proporcionado pelos fenômenos subjacentes à Pandemia provocaram mudanças no campo da Educação, ao atingir o plano do imaginário partilhado pelos estudantes. As práticas mediadas pela tecnologia estão constantemente em evolução. Muitas questões são visíveis no campo social. Outras se tratam de repercussões subjetivas, que impactam a realidade educacional. A comunicação mediada pelos meios de Comunicação, segundo Marques (2016), está cada vez mais presente em nossas vidas. Seu conteúdo é permeado pelo conhecimento socialmente partilhado que modula valores, crenças, atitudes e opiniões. Ou seja, não é só a

técnica que nos modula, como também o conteúdo cultural destes meios. O impacto da Pandemia de COVID-19 na Educação trouxe à baila este jogo comunicacional para a órbita da Educação. A pesquisa *Perda de Aprendizagem na Pandemia* [4] (Barros; Machado, 2021) parceria do Instituto Unibanco e Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER), estima que, no Ensino Remoto, os estudantes aprendem, em média, apenas 17% do conteúdo de matemática e 38% do de língua portuguesa, em comparação com o que ocorreria nas aulas presenciais. Muitos professores tem se dado conta de que grande maioria das chamadas "crianças da pandemia" possuem dificuldade de aprendizagem do conteúdo formal, oferecido em sala de aula. Podemos inferir que algo mudou nelas graças ao isolamento, subjetivamente e, logicamente, coletivamente.

Alguns outros dados desta pesquisa apontam para um retorno às aulas presenciais voltadas à recuperação do tempo perdido. Ainda que o Ensino remoto possa ser um paliativo, entende-se aqui que a educação presencial e a lógica de sensibilização e sociabilização são insuperáveis. É preciso a partir desta dualidade, quebrar o paradigma tradicionalista e pensar em novas formas de interação presencial que garantam uma comunicação verdadeira entre educador e educando. Comunicação esta que deve dar espaços tanto para o professor expor seus conhecimentos, quanto para o aluno emitir sua opinião e até contestar uma verdade que, até então, pertencia somente ao professor. É preciso haver diálogo entre estes dois atores do processo de ensino – aprendizagem. Entretanto esse processo foi cortado durante a pandemia, dificultando a proximidade do aluno com a escola, cortando a possibilidade de as crianças criarem e terem experiências que desenvolveriam a sensibilidade artística dos mesmos. Assim como explica Romanelli (2008, p.52) "[...] o homem tem a necessidade existencial de criar e de se comunicar para crescer enquanto ser humano. Criar, configurar e ordenar faz parte da coerência humana".

Todo ser humano tem a necessidade de evoluir, de passar pelo seu processo de maturação, entretanto durante a pandemia, será que esse processo realmente aconteceu? Pensando na escrita de Romanelli (2008) que é necessário ao ser humano o fazer e o criar, ação que auxilia no desenvolvimento interior e no crescimento e de suas potencialidades criativas. E se pela falta desse incentivo, para poderem se desenvolver, qual o mecanismo que utilizavam para construir seu imaginário? Podemos supor que o isolamento social, a falta de interação presencial e a

[4]https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181? utm_source=site&utm_ campaign=perda_aprendizagem_pandemia

tecnologia imperativa – essa que já reinava em certa medida – alterou aquilo que os impulsionava: seus sonhos, desejos, memórias, conteúdo do imaginário.

Buscando analisar as consequências da pandemia na construção das habilidades dos alunos, várias causas podem ser observadas. Uma delas é a *sharenting*, termo em inglês que nomeia a nova tendência que mostra o quanto os jovens estão vulneráveis no ambiente virtual. Metaforicamente, crianças criadas em bolhas, ingênuas, ensinadas por computadores, como na ficção científica. Seres humanos que conhecem o mundo pela representação de outros. Um novo mito da caverna. Segundo a coordenadora do Grupo de Saúde Digital da Sociedade Brasileira de Pediatria Evelyn Eisenstein, em matéria publicada no jornal *O São Gonçalo* [5], essas crianças. conectadas, em uma combinação de ingenuidade e ausência de mediação dos pais, acabam mais vulneráveis aos diversos problemas latentes da sociedade, como pedofilia, violência gráfica etc.

Sendo, portanto, os meios de comunicação um dos únicos meios em que as crianças tinham como extensão de sua visão para o mundo durante a pandemia, se faz necessário interpretar quais foram as consequências causadas por ela. Deve-se pensar que o ser humano está em constante processo de formação, principalmente as crianças, pois elas tendem a buscar o conhecimento, para compreender o mundo a sua volta. E o caminho que encontraram, através das mídias pode ser uma trilha enviesada, com uma formação que não se preocupa em estar voltada mais ao TER do que ao SER.

Este trabalho se divide em cinco etapas, para além da introdução, que também abarca o referencial metodológico da pesquisa; o capítulo dois "ANTROPOSOFIA E FENOMENOLOGIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS" diz respeito à construção reflexiva sobre a base teórica que o sustenta: interdisciplinaridade, Educação, Antroposofia, Fenomenologia e possíveis conversas. O capítulo três, "O CAMPO DA EDUCAÇÃO E PANDEMIA", tenta cartografar a produção sobre a temática no Brasil, ao mesmo tempo em que se aprofunda nos diálogos sobre a tecnologia e os imaginários.

O capítulo quatro, "IMAGINÁRIOS SOBRE A EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS DA PANDEMIA", se trata da apresentação e análise dos dados da pesquisa. O olhar das crianças, estudantes do Ensino Fundamental I sobre a pandemia e a Educação, manifesto através de suas sensibilidades por meio de suas falas, da arte, o jogo da representação e da percepção. E

[5] Você sabe o que é sharenting? Pediatras alertam para os riscos; entenda! Disponível em: https://www.osaogoncalo.com.br/geral/112351/voce-sabe-o-que-e-sharenting-pediatras-alertam-para-os-riscos-entenda

finalmente, o capítulo cinco tratará das Considerações Finais, as costuras e orientações que a pesquisa pode indicar ao seu final.

1.3 Sobra e a metodologia

"[...] O mar anterior a nós, teus medos
Tinham coral e praias e arvoredos.
Desvendadas a noite e a cerração,
As tormentas passadas e o mistério,
Abria em flor o Longe, e o Sul sidério
Splendia sobre as naus da iniciação."

(Trecho de *Horizonte*, poema de Fernando pessoa, 1934).[6]

Este trecho do poema horizonte nos guia nesta tentativa de sedimentar as bases desta pesquisa, com um olho cá, no planejamento e outro no devir. Pensar no agora, mas tentando vislumbrar o que será encontrado no final. Com certeza, tanto na vida como na pesquisa em Educação, o importante é o percurso. Mas imaginar o que tudo isso virá a ser, sonhar e especular nos torna mais humanos nos afastando de meros reprodutores de um conhecimento específico. Nesse sentido, aqui iniciamos uma jornada norteada por esta curiosidade do aprendizado pertencente às crianças, cujo imaginário iremos navegar.

É nessa linha que neste capítulo serão dadas as bases metodológicas de orientação para a jornada. Em um primeiro momento explicitamos sobre as estruturas e método. Em seguida, falamos sobre as metodologias, eixos temáticos e o primeiro recorte dos sujeitos. Para finalizar, explicitamos as balizas éticas que sustentarão esta investigação. Um olho aqui e outro lá. Uma observada no mapa e outro no horizonte, com uma luneta, como todo bom navegador.

Nessa toada, toda pesquisa precisa de, além de uma bússola teórica, de um *modus operandi* metodológico. Assim, essa pesquisa seguirá um viés qualitativo. Para Markoni e Lakatos (2007, p. 269) "[...] o método qualitativo preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análises mais detalhadas sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc." Em suma, trata-se de uma pesquisa qualitativa que está presente em pesquisas que se

[6] Publicado na íntegra em: PESSOA, F. **Mensagem.** Lisboa/Portugal: Edições de Janeiro. 2014.

sedimentam na análise e interpretação de informações complexas e subjetivas provenientes do comportamento humano. Seu foco está nos processos e nos significados, e, portanto, adequada para a investigação de elementos do imaginário.

Nessa toada o método que orienta esta inciativa é o fenomenológico (Bicudo, 2000) na medida em que existe uma tentativa de captar o fenômeno como tal, pelo viés da percepção. Para Bicudo (2000, p. 74),

> A investigação fenomenológica trabalha sempre com o qualitativo, com o que faz sentido para o sujeito, com o fenômeno posto em suspensão, como percebido e manifesto pela linguagem; e trabalha também com o que se apresenta como o que é significativo ou relevante no contexto no qual a percepção e a manifestação ocorrem."

Assim, uma pesquisa qualitativa pelo viés da fenomenologia da percepção não atua por caminhos subjetivistas, mas pelo real objetivo, que pode ser só captado através dos sentidos. Como vimos no primeiro capítulo, este é um caminho que dialoga com a perspectiva de Rudolf Steiner ao costurar pelos sentidos, o corpo, a mente e o espírito. O fenômeno que interessou a esta pesquisa se trata do imaginário sobre a pandemia, segundo as percepções de alunos do Ensino Fundamental 1. Obviamente, esses recortes, ainda que sejam os mais "puros ou neutros possíveis" ainda tiveram ainda outros filtros, como o do pesquisador. Então, trata-se de uma tentativa de capturar uma representação aproximada de lembranças, recortes de um mosaico propiciado pelo tempo fenomenológico – tempo dos imaginários e da memória, sempre presente, ainda que invocado do passado ou projetado no futuro.

Em resumo, a ideia aqui é a escuta e a percepção para a interpretação das minúcias das falas dos atores sociais, aqui nossos sujeitos. Então, por petição de princípio, trata-se de uma pesquisa empírica, ou seja, uma investida no campo do cotidiano orientada pelos referentes teóricos da antroposofia e da fenomenologia. O diálogo epistêmico entre estas duas perspectivas podem fomentar as sensibilidades para, tanto orientar a chegada no campo, a seleção dos sujeitos, a percepção das nuances das memórias narradas, como a posterior análise e interpretação dos conteúdos obtidos.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do Ensino Fundamental I da rede pública municipal de Ensino de Tangará da Serra-MT. Entende-se aqui que a maioria deles cursou a Educação Infantil durante a Pandemia, logo, foram perpassados pelos processos mediados pela tecnologia e suas consequências. A técnica de coleta de dados que será instrumentalizada é a roda de conversa, assumindo que esta é similar a técnica de Grupo focal (Bauer, Gaskell, 2002) junto aos sujeitos. Conforme Gatti e Nunes (2009), o grupo focal se trata de uma entrevista coletiva

focalizada, coordenada por um mediador, e direcionada por um roteiro composto por eixos de questionamentos. Para as autoras,

> O trabalho com grupos focais permite compreender práticas cotidianas, ações e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (Gatti; Nunes, 2009, P. 11).

Ao contrário do grupo focal que requer um planejamento mais tecnicista por assim dizer, as rodas de conversa são mais informais, possibilitando interações mais autênticas entre aqueles que estão na pesquisa. Assim, ela é uma técnica mais apropriada para diálogo e escuta junto a crianças e jovens. (Melo, Cruz, 2009). Para todos os efeitos, comparativamente as Rodas de Conversa estão para o Grupo Focal assim como as entrevistas semiestruturadas estão para as entrevistas abertas. E de certo modo se trata da reprodução em menor escala de uma esfera pública. Então, quando se trata de pesquisas sobre o Imaginário, essa informalidade é favorável. Quando falamos de informalidade, não quer dizer que a pesquisa não tenha rigor, mas que a chegada e a escuta junto aos sujeitos acontecem de uma forma menos arbitrária. Segundo Melo e Nunes (2009)

> A coleta de dados por meio da Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (Melo; Nunes, 2009, P. 33).

Como os sujeitos são crianças, que muitas vezes não conseguem se aprofundar ou elaborar uma fala de forma mais densa e o tendo imaginário como fim, a roda de conversa foi aqui pensada para ser complementada a partir da técnica de *arte como procedimento* (Romanelli, 20028). Nesse sentido, as falas obtidas terão como contraponto analítico a produção artística elaborada pelos sujeitos. Assim, após a roda, o desenho será utilizado como um processo de significação do que for debatido, bem como elemento a ser analisado.

Conforme Romanelli (2008, p. 141) a arte é fundamental para a Pedagogia Waldorf "[...] a pedagogia Waldorf propõe-se a trabalhar com a criança ao longo desse período com elementos curriculares que considerem este potencial. A atividade artística é um incentivo ao

desenvolvimento criativo.” Esses desenhos e pinturas serão analisados junto ao *corpus* textual obtido na roda de conversa.

À priori, a roda de conversa foi estruturada a partir dos seguintes eixos/pautas:

1) **Identificação:** em que os assuntos serão orientados para o conhecimento de todos sobre o sujeito, seus gostos, quem é e suas perspectivas iniciais;

2) **Conceitos sobre Educação**: nada complexo, apenas entender o que o sujeito entende por escola, educação, professor, colegas, aprendizado;

3) **Memória:** suas recordações sobre suas vivências educacionais durante a pandemia, seus entendimentos pessoais dos processos pelos quais passou e comparações de como era antes e agora; conteúdos comunicacionais consumidos na internet e mídia.

4) Consolidação: a arte como procedimento de significação do processo.

Em um primeiro momento foi realizado contato com a escola selecionada. Em seguida realizada a seleção da turma. Em seguida, contato e convite para os pais, solicitando permissão para que as crianças participem da pesquisa – termos de responsabilidade serão entregues para assinatura. Somente as crianças/estudantes cujos pais permitirem participarão da pesquisa. Ainda assim, os nomes delas na pesquisa serão substituídos/cifrados pelo termo *Sujeito1*, *Sujeito 2* e assim consecutivamente. Abaixo, quadro com a síntese metodológica:

Quadro 1 Síntese metodológica da pesquisa

QUADRO METODOLÓGICO		
COORDENADAS	***AUTORES***	***REFERENCIAL***
TIPO DE PESQUISA	Lakatos, Marconi (2007):	Pesquisa empírica, qualitativa
INSTRUMENTOS	Melo, Nunes (2009); Romanelli (2008).	Rodas de Conversa, arte como procedimento
DADOS		
LOCUS	Escola pública municipal de Tangará da Serra-MT.	
SUJEITOS	Alunos de uma turma do Ensino Fundamental I	

Fonte: a pesquisa

A análise e interpretação dos dados – tanto o resultado do que foi falado, como a arte produzida – foi pensada a partir da hermenêutica (Lakatos, Marconi, 2007), orientada pelos referentes de base discutidos nos capítulos teóricos da dissertação. As falas dos sujeitos durante a Roda de conversa serão gravadas e transcritas. A partir desses textos do *corpus* obtido, serão organizadas e apresentados conforme os eixos/pautas (subcapítulos) apresentados e as perguntas organizadas em quadros. O conteúdo destes quadros será analisado à luz dos temas

discutidos pelo viés teórico, conforme sua emergência nas falas. A produção artística dos alunos será analisada e interpretada individualmente, em subcapítulos, pelo viés da fenomenologia.

2 ANTROPOSOFIA E FENOMENOLOGIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

> Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.
>
> ("Uma didática da Invenção", II, Manoel de Barros, 2016, p. 16) [7]

A poesia de Manoel de Barros explicitada acima nos dá certa baliza de sensibilidade na construção das costuras de um pensamento interdisciplinar. A desconstrução singela das crianças ao nomear e renomear certas coisas aponta para uma necessidade de desaprender para em seguida criar algo novo. Nos lembra ainda que se algo não tem um nome é porque ela não existe. Então, para que exista, ao menos é importante dar outros contornos e falar sobre estas questões.

Assim, segue-se pela perspectiva de que uma múltipla possibilidade de cruzamentos epistêmicos é característica marcante de um campo tão vasto quanto o da Educação. É natural que uma multiplicidade de olhares por parte do campo científico possa gerar uma diversidade de leituras, em retroalimentação: a prática e vivências do cotidiano e do fazer educativo sendo objeto do campo de pesquisas em Educação e este devolvendo reflexões que possibilitam novas práxis à sociedade. Especificamente, o lastro destinado ao campo da pesquisa em Educação, como a diversidade de pensamentos, sua interconexão teórica e as práticas e métodos que dali derivam fazem do campo da Educação um vasto universo a ser explorado. Da possibilidade imanente ao diálogo e ao hibridismo de pensamentos eis um espaço onde certo e errado são conceitos limítrofes. No entanto, essa liberdade para o diálogo não significa uma navegação caótica, desordenada. Faz-se mister coerência e definições. Aproximações, pontes epistêmicas devem ser construídas.

É significativa a busca por referentes que possibilitem bases para pensar os dilemas da Educação na contemporaneidade, para além da mera formalidade. Pensar as subjetividades, sensibilidades e o cotidiano a partir de referentes híbridos pode ser um caminho para compreender alguns fenômenos imanentes à complexidade dos nossos dias. Assume-se aqui que o exercício de diálogo entre a Antroposofia de Steiner (1995; 1988) que sedimenta a

[7] Na íntegra em: DE BARROS, M. **O livro das Ignorãças.** Rio de Janeiro: Alfaguara. 2016.

Pedagogia Waldorf e a fenomenologia de Merleau-Ponty (1994) pode favorecer reflexões sobre o imaginário na Educação.

2.1 Sobre interdisciplinaridade e caminhos

Para iniciar o processo de reflexão sobre possíveis aproximações e diálogos entre duas perspectivas teóricas, é importante definir alguns termos. Aqui, como norte para estas construções, toma-se emprestado o pensamento praxiológico de Pierre Bourdieu (1976) no que tange às noções de campo e capital simbólico. Conforme o autor, um campo é um espaço concorrencial, entre conflitos e tensões, onde se disputam capitais simbólicos. A partir deste entendimento, pode-se compreender que o campo científico é permeado por relações de poderes e é, à rigor, dinâmico. O capital simbólico disputado dentro do campo científico é o monopólio da competência científica. Então, entende-se aqui que as disputas científicas em torno de determinados saberes, tem como objetivo a conquista da hegemonia dentro do campo, orientada por coordenadas quantitativas e qualitativas – produção, quebra de paradigmas, credibilidade, hierarquia.

Estas tensões e disputas do campo científico nos remetem à metáfora dos feudos: cada campo menor que se entrecruza possui determinado saber que se sobrepõe a outros, como o domínio de territórios geográficos. Se dentro de um campo existem disputas sobre quem "pode mais", quando falamos sobre trazer saberes de outros campos para um com suas regras do jogo já estabelecidas, em um processo interdisciplinar, a situação se complexifica. Existem dois argumentos para isso.

O primeiro deles é que para além da sedução e do frescor da novidade de um saber que vem de outros universos de discussão, há a desconfiança de algo que possa ameaçar a estabilidade no jogo pela disputa de capitais. Grossa comparação, como um imigrante recém chegado em um lugar onde a tradição remonta a gerações.

O segundo argumento diz respeito ao fato de que novidades geram mudanças, hibridizações, mestiçagens, saberes que a rigor, não podem ser avaliados da mesma forma que os saberes canônicos – e isso cria um desequilíbrio nas regras já estabelecidas nos campos. Aí temos reproduções de mecanismos já presentes na estrutura social dentro do campo científico, que nos fazem lembrar que ele não é uma estrutura externa ao mundo social. Preconceito,

narrativas de desqualificação, espiral do silêncio e outras reações muito comuns em resistência ao novo frente ao tradicional.

A interdisciplinaridade tem como característica este potencial para a mudança, ainda mais na contemporaneidade, em tempos de um processo pós-globalização, quando a tecnologia se torna cotidiana e a cultura híbrida via de regra. Para o campo da Educação, o período da Pandemia de COVID-19 acelerou estes processos. Muitos postulados antes ditos como sólidos, desmancharam-se no ar – tal qual definida por Marx. Então, um mundo líquido pede formas mais sensíveis de teorizar, por parte da academia. Então, pensar a Educação como um campo interdisciplinar – não somente quanto às técnicas, como também nas epistemes - é uma das urgências do hoje, para pensar o amanhã.

Morin (2007) em seu livro que trata sobre o ensino e as mudanças na universidade aborda estas temáticas. Entende-se aqui que seus postulados são válidos não somente para a sala de aula, como também para todos os aspectos do alicerce universitário: o tripé ensino, extensão e pesquisa. Para o autor, é necessário "ecologizar" as disciplinas, e, portanto os saberes, sob a perspectiva inter e transdisciplinar.

Entende-se aqui que um campo interdisciplinar é aquele que foi construído com bases diversas e já está constituído com regras formais e informais. Conforme o Dicionário Houaiss (2001), interdisciplinar é aquilo "[...] que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento".

Já um campo transdisciplinar é aquele em permanente construção, em que seus saberes e disciplinas estão abertos para contribuições de outros campos. Assim, para o autor "[...] do que nos serviriam todos os conhecimentos parcelares se não nos confrontássemos uns com os outros, a fim de formar uma configuração capaz de responder às nossas expectativas, necessidades e interrogações cognitivas?" (Morin, 2007, p. 51). Assim, o autor entende que disciplinas isoladas, compartimentadas, tendem a não responder às indagações da complexidade das vivências dos sujeitos na contemporaneidade e que a saída, grosso modo, é hibridizar. Nesse sentido, Sánchez Gamboa (2006, p. 40) aponta que:

> As ciências avançam através de revoluções as quais se dão quando a "ciência normal" não explica todos os fenômenos descobertos, então surge a crise desse modelo fazendo-se necessária a construção de um novo modelo ou paradigma que substituirá o antigo. Essa mudança de paradigma exige uma nova estruturação da ciência.

Assim, considerando disputas, tensões e hibridizações, é interessante consideramos algumas perspectivas teóricas que antes não eram bem vistas na academia, mas que o tempo e

os processos históricos colaboram para a sua contemporização. A psicanálise já foi vista como pseudociência. Os escritos de Zygmunt Bauman [8] e sua perspectiva de modernidade líquida tiveram, à priori, resistência da academia. Até pouco tempo, o Ensino Remoto era uma impossibilidade moral para muitos. Hoje, tais saberes já se cristalizaram como parte do escopo do pensamento acadêmico, inclusive dentro do campo da Educação.

Todo este caminho nos serve para pensar como o processo de trocas de conhecimentos entre campos se constitui. Nessa toada, pensemos o lugar da Antroposofia – uma perspectiva que transita por outros saberes que não a ciência canônica – e, portanto, naturalmente sofre resistências no campo científico -, mas que dá bases para a chamada Escola Waldorf e pode muito contribuir como instrumental reflexivo para o campo científico da Educação, a partir de uma perspectiva de saberes sensíveis da articulação entre arte, natureza e aprendizagem.

2.2 Caminhos da Antroposofia

Surgida no início do Século XX, a Antroposofia é uma filosofia espiritualista desenvolvida por Rudolf Steiner (1861-1925), que tem como principais preceitos a construção de um caminho para compreender a essência do ser humano e o universo, atando os nós há muito separados entre fé e ciência. É interessante considerar aqui que dois pontos importantes já de início: 1) a seu modo, Steiner retira os saberes sociais (saber científico, saber filosófico, saber empírico e saber religioso) da costumaz hierarquia, de certa forma nivelando-os em nível de importância. Trata-se de um movimento científico próprio da contemporaneidade. 2) dada a altura dos tempos, muitos pensadores elaboraram perspectivas teóricas ou bases filosóficas em saberes religiosos ou espiritualistas. Um sem-número de autores constituíram seu corpus de pensamento a partir dos preceitos cristãos e muitos a partir de outros dogmas. Sabe-se que Walter Benjamin, estudioso da chamada Escola de Frankfurt, tinha interesse especial pela Cabala. Grosso modo, entende-se aqui que estas leituras são tentativas de dar conta da vivência humana a partir dos instrumentais de pensamento disponíveis à época. Então, nos tempos de

[8] Zygmunt Bauman (1925-2017) foi sociólogo e filósofo polonês. Ele teorizou sobre a sociedade contemporaneidade e sobre a liquidez das relações humanas. Sua obra mais lembrada é *Modernidade líquida* (BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.).

hoje, compreende-se muitos destes postulados fora de uma lógica literal: metáforas que podem nos ajudar a transitar pelo pensamento social.

Assim, para compreender Steiner, devemos levar em consideração seu tempo. Uma parcela de intelectuais que vivenciaram a decepção da derrocada da 1ª Guerra Mundial, em uma época em que a Alemanha – denominada como República de Weimar -, estava desestruturada, com problemas de inflação e um alto índice de desempregados, com as pessoas passando fome. Steiner foi um dos intelectuais que olhou para aquela sociedade derrotada e pensou na reconstrução, refletiu sobre aquilo que não deu certo, transformando em algo novo, mais humanizado.

Nessa busca mais humanizada é que surge a Pedagogia Waldorf, calcada na Cosmovisão Antroposófica. Ambas foram criadas por Rudolf Steiner, e compartilham o objetivo de compreender o mundo e o homem. Para Romanelli (2017), pode-se entender essa teoria em duas perspectivas: da realidade descrita, observando o mundo através dos sentidos humanos e observar os fenômenos físicos e 2) através dos processos mentais e psíquicos, sendo eles todos aqueles que circulam a realidade física.

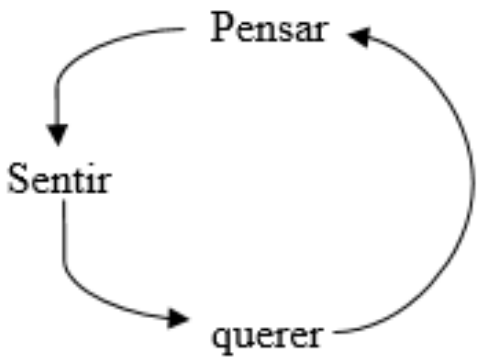
A Pedagogia Waldorf teve sua primeira escola na Alemanha, com um currículo inovador, sendo a primeira escola em que meninos e meninas poderiam estudar no mesmo ambiente. O nome veio da Industria *Waldorf-Astória* de cigarros, já que para essa pedagogia, as escolas deveriam carregar um nome vinculado à realidade daquela sociedade. Assim, aquela escola em especifico, atendia as crianças dos funcionários daquela empresa. Não só os alunos recebiam educação, seus pais participavam da organização da escola e recebiam aconselhamentos sobre a teoria Antroposófica, para continuar o processo de desenvolvimento em casa também.

Para Romanelli (2017), a antroposofia se trata de uma forma de conseguir identificar e compreender melhor as coisas físicas da realidade por uma visão espiritual, não mudando ou invalidando o plano físico, mas levando aquilo a ser compreendido por um outro viés, passando por um processo de significações através dos sentidos. Aqui, a questão espiritual é associada às sensibilidades advindas do aperfeiçoamento moral e ético, associadas ao equilíbrio do sujeito quanto à dicotomia cultura-natureza – muito próxima a ideia de espírito, como uma pulsão vital, um sopro vital, para os gregos. Assim, Steiner propõe um caminho de investigação e aprofundamento do conhecimento natural, do mundo real. Mostra que se deve refletir nos conceitos postos ao plano físico, trazendo assim a essência através das sensibilidades, uma significação espiritual. Toda e qualquer ação do ser humano deve passar por um processo de

amadurecimento, pois quando o ser humano age de forma impulsiva, apenas movido pelo seu querer, isso não o torna um homem livre: ele está preso a instintos irracionais. Para o autor: "[...] E mesmo que a experiência nos ensine suficientemente a dificuldade que tem o homem de moderar os seus apetites e que ele, movido por paixões antagônicas, reconhece o melhor e não obstante faz o pior." (Steiner, 1988, p. 05).

Se limitar ao querer, para Steiner, é desistir da sua liberdade. "[...] insistimos em atribuir-nos a liberdade apenas pelo fato de querermos algumas coisas menos que as outras e por alguns apetites poderem ser facilmente reprimidos pela lembrança de outros." (Steiner, 1988, p. 05). Para o autor, não adianta apenas o *querer* para encontrar a *liberdade*. Esta última está ligada à possibilidade de o sujeito desenvolver sua cognição, sendo objetivo com suas dimensões emocionais e espirituais. Esta lógica nos remete à noção de emancipação, trabalhada por Paulo Freire. Abaixo, o ciclo das ações humanas, que levam ao estado de liberdade:

Ilustração 1 Ciclo de ações que nos leva ao estado de liberdade



Fonte: Steiner (1998).

A ilustração acima é a representação de um processo pensado por Steiner para compreender a busca da clareza das ações do ser humano, quando se deve abandonar paradigmas materialistas, para identificar através dos sentidos, o real motivo do querer, e se aquele querer não afeta o mundo. Interessante considerar que muitas filosofias espiritualistas se calcam na crítica ao mundo material e à crítica à sociedade capitalista, de forma aproximada às perspectivas marxistas e suas derivações contemporâneas.

Quanto ao ciclo, Romanelli (2017, p. 74) nos ensina que "[...] Steiner procura objetivar o ato de pensar, inaugurando o que ele qualifica de pensar sobre o pensar, tendo o "eu" como sujeito desse ato". Assim, é possível entender que a liberdade está ligada a esse processo constante, de pensar-sentir-querer, um círculo, que não deve ser interrompido, para assim

conseguir o que deseja como um ato de liberdade, não enclausurado em questões externas, materialistas, egoístas, sem sentimentos.

É possível observar as ideias de Steiner com o auxílio dos referenciais de Edgar Morin (1998). Em *a Ciência com Consciência*, o autor nos diz que a ciência se difere da filosofia, entretanto elas se completam. Não há como desenvolver uma sem trazer a outra como auxílio. Com isso, é possível compreender o postulado Antroposófico que diz que é possível chegar à realidade espiritual através do conhecimento. Nesse sentido Romanelli (2017), relata que

> Steiner acredita que a ciência deve ter por meta final a elevação do valor da existência humana. Para ele o verdadeiro valor da ciência consiste na exposição filosófica do significado humano de seus resultados, mas também afirma não saber se a ciência de seu tempo busca essa justificativa filosófica. (Romanelli, 2017, p. 65).

Para compreender a Pedagogia Waldorf, é necessário adentrar nas obras de Steiner e se alicerçar em seu conhecimento, para assim compreender, os motivos que ela, ao ser uma metodologia que privilegia o desenvolvimento do ser humano através da arte, se torna um agir que conecta corpo e espírito, por meio da alma. Abaixo, uma ilustração feita pela pesquisadora, em meio aos estudos sobre a antroposofia, junto ao Grupo de Pesquisas em Pedagogia Waldorf:

Ilustração 2 Imaginários, sonhos e sensações.



Fonte: arte da autora. 2022

A ilustração acima foi feita pensando sobre a relação do ser humano com o mundo à sua volta e as sensibilidades proporcionadas pelo fazer artístico vinculadas ao pensar. Steiner (1995) em sua obra explica como o nosso pensar está interligado ao corpo. Traz como exemplo a noção de intuição, como uma vontade dormente, que está ligada ao querer humano. Para o autor a intuição permanece em um estado dormente, e só desperta quando o sujeito está na lucidez da consciência e com a sensibilidade frente ao mundo desenvolvida – essa última não é algo inato, e sim algo a ser construído.

Então nossa forma de enxergar o mundo e de sermos colocados nele, deve ser pautada por um processo de maturação, viver, observar, refletir e então agir. Pois o nosso corpo está interligado a nossa forma de pensar, só é possível refletir sobre questões da vida, a partir daquilo que seu corpo te levou a conhecer, por onde passou, o que foi visto, ouvido, mas não deixando-se levar apenas por questões adormecidas, que não passarão por um processo de reflexão diária.

Como exemplo, Steiner traz o famoso escritor Göethe. O processo de sua escrita estava totalmente ligado ao seu processo corporal. Ele precisava se movimentar, andar, circular, para conseguir refletir sobre aquela arte que estava produzindo. Para Steiner (1995, p. 47) "[...] à medida que Goethe desenvolvia essa ação volitiva inconsciente no andar, algo emergia de suas intuições, em sua atividade externa se manifestava aquilo que ele fazia um outro escrever no papel."

Se por acaso seu corpo estivesse totalmente inerte, não teria conseguido produzir uma obra de arte como a peça Fausto, considerada uma das maiores obras da literatura alemã. A partir de um olhar fenomenológico, percebemos a sensibilidade do autor em suas poesias. A poesia Canção Noturna do Andarilho (Wanderers *Nachtlied, no original em alemão*), transformada em canção por Schubert (1815) [9] transpassa através da letra e do arranjo a percepção da solidão da noite que abraça o indivíduo como um bebê de colo, ou trazendo o sono reparador, ou o doce abraço da morte para uma vida de dores e súplicas:

[9] "Schubert: *Wanderers Nachtlied*, D.768" - Matthias Goerne & Eric Schneider – Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SBTUcVxqEEA&t=80s&ab_channel=harmoniamundimusic

"[...] Tu que lá dos céus promanas,
E aplacas todas as dores,
Que ao duplamente inditoso
Dobradamente consolas,
Cansado estou desta lida!
Que sentido, acaso, tem
Nossa alegria e pesar?
Doce espírito da paz, vem,
Vem minha alma sossegar!"

(Trecho de *Wanderers Nachtlied*, por Göethe,
1776, trad. de Pedro de Almeida Moura). [10]

Steiner nos faz perceber que todo ser humano deve passar por um processo, de nascer, viver, sonhar, querer, refletir e só assim agir. Pois aquele que deixa seu corpo agir apenas pelo seu querer, sendo seu ser dormente, não consegue agir de forma clara e conivente com o mundo, não conseguindo viver em sociedade. Todos devem pensar em sua forma de agir, que só é realizada através da reflexão, a partir daquilo que foi vivenciado desde o seu nascimento.

Objetivamente todos estes postulados da Antroposofia estão vinculados às bases da Pedagogia Waldorf por meio das manifestações artísticas. Apesar de ser um conhecimento filosófico, ela não se encontra no currículo dessas escolas de forma literal. Ela está em sua essência, em sua práxis, na medida em que esta é orientada ao desenvolvimento humano de forma natural, humanizada. Conforme Romanelli (2018, p. 151), [...] pode-se considerar que, por meio das atividades artísticas, consegue-se movimentar um processo transformador que auxilia o desenvolvimento de um conhecimento racional, o conhecimento afetivo, emocional."

Assim, a escola Waldorf se baseia na ideia de que através da arte o ser humano vai adquirir, uma sensibilidade maior sobre o mundo, auxiliando no desenvolvimento da capacidade de abstração, imaginação, inspiração e a intuição – características desenvolvidas através do processo criativo. É importante considerar que na arte não interessa o objeto, mas sim o processo e na capacidade que ela tem em transformar a realidade. Quanto mais essa obra tem valor de transformação social, mais ela deve ser levada em consideração. Assim para Romanelli "[...] não se trata aqui de obra de arte, no sentido conferido pela Arte em si, mas de uma expressão artística enquanto elaboração simbólica" (Romanelli, 2018, p. 142).

Assim, entende-se aqui que a produção artística é uma forma de elaborar a percepção sobre o mundo e a análise desta produção seria um meio para se aproximar dos conteúdos do

[10] Disponível na íntegra em: https://escamandro.wordpress.com/2014/08/01/goethe-1749-1832/

imaginário. Retomando, a noção de imaginário para Michel Maffesoli (2001) é entendida como o conjunto de imagens, símbolos e mitos que constituem o tecido cultural de uma sociedade, influenciando a percepção e as ações dos indivíduos. Maffesoli enfatiza a importância do imaginário coletivo na formação da identidade social e nas dinâmicas de poder, sugerindo que ele funciona como uma força subjacente que molda a realidade social e política.

Gilbert Durand (1964), que antecedeu teoricamente Maffesoli, por sua vez, explora o imaginário como uma estrutura simbólica que organiza as experiências humanas, destacando a função arquetípica das imagens e mitos na orientação da consciência e comportamento humanos. Para Durand, o imaginário é um sistema de representações que transcende o racional e o irracional, proporcionando uma compreensão mais profunda das motivações e significados subjacentes às ações e crenças humanas. Ambos os autores concordam que o imaginário é fundamental para a compreensão das dinâmicas culturais e sociais, servindo como um reflexo e um motor das transformações sociais.

Romanelli (2018) explora o imaginário, pela noção de arquétipos, através do pensamento Junguiano. Para Carl Gustav Jung (1986), arquétipos são padrões universais e inatos de pensamento, comportamento e emoção presentes no inconsciente coletivo de toda a humanidade. Eles são imagens primordiais e símbolos que surgem em sonhos, mitos, religiões e arte, refletindo experiências humanas comuns e essenciais. Os arquétipos estruturam a psique humana, influenciando nossas percepções e ações de maneira profunda e muitas vezes inconsciente. Exemplos de arquétipos incluem o Herói, a Sombra, a Mãe, o Velho Sábio e o Trapaceiro. Jung acreditava que ao reconhecer e integrar esses arquétipos, os indivíduos poderiam alcançar uma maior compreensão de si mesmos e uma maior harmonia psicológica.

Na pedagogia Waldorf, o processo artístico tem papel proeminente, na medida em que, dentre outras coisas, favorece que a criança em idade escolar possa elaborar seu censo estético e orienta para a exploração do mundo objetivo, fato necessário para a construção do sujeito integral. Assim, podemos considerar que a arte – seu fazer e admiração de seu conteúdo - tem papel fundamental no processo de aquisição de competências que possibilitam o sujeito discernir o que é real e o que é imaginário. Em tempos quando o jogo da representação toma proeminência e o imaginário torna-se lugar de disputas de narrativas, ter bases para se orientar por este terreno movediço é fundamental.

2.3 A Fenomenologia e a busca pela essência

Para se refletir a partir das sensibilidades, com o olhar voltado aos fenômenos que nos circundam, a fenomenologia é basilar. Trata-se de uma perspectiva, um método e um olhar filosófico de como encarar o mundo desenvolvida por Edmund Husserl (1859-1938) que pretende ser uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é. Para o dicionário de filosofia (Abbagnano, 2007, p. 437), a fenomenologia é, grosso modo, o estudo dos fenômenos e se trata da "[...] Descrição daquilo que aparece ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição." Para Triviños (1987), ela se trata

> [...] do estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma se não a partir de sua "facticidade." É uma filosofia transcendental que coloca em "suspenso", para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre "aí", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um status filosófico. É a ambição de uma filosofia que pretende ser uma "ciência exata". Mas também uma exposição do espaço, do tempo e do "mundo vivido" (Triviños, 1987, p.44).

Assim, como método científico ela possui um escopo multifacetado: é um espírito ou aura que deve ser imbuído na investigação, sensibilizando o olhar do pesquisador para os atores sociais, sua vivência como tal e o mundo em suas manifestações essenciais; é ainda uma bússola metodológica, na medida em que orienta as investigações para a descrição da realidade vivida, como tal. Assim, a experiência é questão chave para a fenomenologia. Não basta teorizar, sem perscrutar e vivenciar o mundo objetivo e suas idiossincrasias, questionando o conhecimento hegemônico e realizando a redução fenomenológica às essências das coisas.

Uma palavra chave no pensamento de Husserl é *intencionalidade*. Para o autor, ela está ligada à ação do sujeito sobre o mundo – vivência e consciência. Para Triviños a intencionalidade em Husserl "[...] é a característica que apresenta a consciência de estar orientada para um objeto. Isto é, não é possível nenhum tipo de conhecimento se o entendimento não se sente atraído por algo, concretamente por um objeto (1987, p.45)". Mas quais os fatores que enquadram a fenomenologia como um instrumental significativo para a educação? Conforme Sanches-Gamboa (2006) para caracterizar determinada abordagem epistemológica, é importante considerar as suas dimensões. Assim:

> Quando nos referimos ao termo epistemologia da pesquisa educacional, significa que tomamos, como objeto, a produção do conhecimento gerado como pesquisa científica na área de educação e a analisamos à luz das categorias filosóficas, utilizando para isso esquemas conceituais que propiciam o estudo das articulações entre os elementos constitutivos da investigação (técnicas, métodos, teorias, modelos de ciência e pressupostos filosóficos). Neste caso, a abordagem epistemológica caracteriza-se por analisar, de forma articulada, os aspectos técnico-instrumentais para relacioná-los com os níveis metodológicos, teóricos e epistemológicos, e estes por sua vez, com os pressupostos gnosiológicos e ontológicos relativos à visão de realidade implícita na pesquisa (Sanches-Gamboa, 2006, p. 29).

Nessa toada, encontramos em Zart (2022) um quadro que sintetiza as características dos níveis de amplitude do processo de pesquisa, propostas por Sanches-Gamboa (2006). Abaixo, um recorte do quadro maior, quanto à abordagem Escola Fenomenológico-Hermenêutica-Interpretativo-Compreensiva:

Quadro 2 Características dos níveis que estruturam a pesquisa científica, quanto à Fenomenologia

NÍVEIS	***CARACTERÍSTICAS***
Técnico	* Pesquisa Qualitativa: interpretação do significado, do sentido que o sujeito atribui às ações. * Entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, histórias de vida, análise do discurso, etnografias, estudos de caso, observação participante
Crítico	Denuncia e explicita as ideologias. * O/a pesquisador/a está prenhe de valores. * Pesquisa: busca a compreensão dos fenômenos. * Método naturalístico: não cria inferência para observações. * Inter-relação sujeito-sujeito: compreensão. * Proposta comunicacional – intersubjetividade.
Epistemológico	* Relação entre fenômeno-essência (Todo – partes; Objeto – contexto) * Os fenômenos precisam ser compreendidos. (Captar o significado dos fenômenos; desvendar o sentido (da ação, da fala, dos símbolos, dos artefatos). * Compreensão: interpretação – hermenêutica. (O significado não se dá imediatamente; esclarece os pressupostos, as modalidades, os princípios, os sentidos, comunicabilidade, o fenômeno só é conhecível dentro de uma totalidade) * Subjetividade: centrado no sujeito. * Visão de mundo do sujeito social.
Gnosiológico	* Interação e inter-relação entre os diversos saberes. * Relações dialógicas e de reconhecimento dos sentidos e das ações sociais.
Ontológico	Visão existencialista de homem/mulher. * O Ser Humano é projeto – ser inacabado. * Ser de relações com o mundo e com os outros. * Ser livre e criativo – *poiesis*.
Educação	* Desenvolver e possibilitar o projeto humano. * Homem/Mulher: “ser mais”. * Relação dialógica entre educador/a-educando/a. * Conscientizadora: passar de percepções ingênuas às percepções críticas.

Fonte: síntese produzida pelo professor Zart (2022), para a disciplina Pesquisa da Educação.

É importante considerar as dimensões explicitadas e estas características ao construir a estrutura de pesquisa, para manter a coerência. Como explicitado no início do texto, a liberdade de hibridização proporcionada pela realidade contemporânea não exclui uma coerência narrativa. Ao contrário do que se pensa, a Fenomenologia não é um método sem rigor. Longe disso. O olhar fenomenológico pressupõe toda uma maturação teórica e uma coordenação entre todas as dimensões apresentadas, destacando-se a construção epistemológica e as ações empíricas da pesquisa – a rigor, o trabalho de campo.

Assim, assume-se aqui o olhar fenomenológico de Maurice Merleau-Ponty (1994), que dá continuidade aos estudos sobre a fenomenologia em Husserl, se apoiando nos fenômenos da percepção, através dos sentidos, ou sensações – o que a torna ainda mais apropriada para uma pesquisa etnográfica e ao campo da comunicação. As sensações que as cores nos causam, por exemplo. Como a cor azul, e todo o seu significado socialmente construído nos afeta? Como as memórias – boas ou ruins – ficam cravadas em nosso corpo, veículo pelo qual nosso intelecto se move para a ação no mundo. Os 5 sentidos do ser humano - olfato, paladar, tato, audição e visão - como instrumentos do sujeito para interagir com o mundo à sua volta, captando sensações, informações, imagens mentais. Em comparação, para além desse modelo, a Antroposofia complexifica definindo a existência de "[...] 12 sentidos, divididos em três grupos: os sentidos do âmbito do querer, os corpóreos: do tato, da vida, do movimento e do equilíbrio; os sentidos do âmbito do sentir, ou anímicos: do olfato, do paladar, da visão e térmico; os sentidos do âmbito do pensar, os espirituais: da audição, da linguagem do pensamento e do eu." (Romanelli, 2018, p. 98).

Nesse método fenomenológico, a essência não deve ser compreendida apenas a nomeação de algo, se deve ir além, e buscar os sentidos de tal coisa. O autor aponta que "[...] a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização." (Merleau-Ponty, 1994, p.12). Para Bicudo (2000), a pedra angular da fenomenologia é a intencionalidade e a observação dos fenômenos. Para a autora, a realidade que se dá, independente de quem a observa. Na toada do "dilema da árvore que caiu na floresta". "[...] a coisa não está além de sua manifestação, e, portanto, é percepção e dependente da consciência." (Bicudo, 2000, p.73).

Costurando estes pensamentos, é importante uma reflexão apropriada aos dias de hoje, da normalização da vida mental na internet. Enfocando todo o pensamento fenomenológico que envolve essa obra, é importante questionar: no mundo atual, globalizado, onde há uma realidade virtual que nos abarca, como ocorre a experiencia do corpo-próprio de estar sempre ligado a

um mundo? No mundo virtual que modalidade de engajamento se dá? Como é vivido o sensível no mundo virtual? Que modalidade de engajamento se dá? Merleau-Ponty (1994) afirma - e isso faz sentido para nós - que a percepção sempre se forma em torno do núcleo do sensível, por mais exíguo que ele seja, e é no sensível que ela encontra sua verificação e plenitude. Ele exemplifica com o caso da percepção do que é desejado no desejo, odiado no ódio, amado no amor.

Assim, vamos refletir sobre esta nova vivência à qual as crianças dessa geração não conhecem outra. Sua percepção se dá de que forma, tendo prevalência o mundo das redes sociais, dos vídeos de curta duração e dos jogos sociais? Qual sensibilidade ali se dá? Ela se dá? E a importância do referente, quando se socializa prioritariamente no plano virtual, das representações? Ponderações fenomenológicas que muito podem nos ajudar a compreender a educação no pós-pandemia. Após esta breve delimitação acerca das características da Fenomenologia, seguimos para os cruzamentos possíveis entre as duas perspectivas levantadas.

2.4 Sobre diálogos

Para tecer diálogos entre duas perspectivas teóricas, é importante considerar não só as aproximações como também os distanciamentos. Com base nos níveis apresentados por Sanches-Gamboa (2006) e no quadro com recortes de Zart (2022) pode-se realizar tentativas de costura possíveis.

No nível técnico a Fenomenologia segue um viés qualitativo e privilegia metodologias que se aproximam dos sujeitos/atores da pesquisa, com grande influência do olhar antropológico. Pesquisas que seguem o referencial antroposófico e da Escola Waldorf seguem esta linha, instrumentalizando técnicas como entrevistas, etnografia, e intepretação simbólica da arte. A Fenomenologia, sobretudo a de Merleau-Ponty (1994) dando proeminência à questão dos sentidos, pode contribuir com investigações que percorrem por esse viés no sentido operacional. Aqui, neste nível, os distanciamentos se anulam.

No nível crítico, a fenomenologia aponta para a intersubjetividade, para diálogos entre o que está posto – fenômeno – e os sujeitos. Tenta não alterar drasticamente a realidade ali posta. Já a Antroposofia propõe mudanças, tanto dos sujeitos como do próprio pesquisador. No entanto, a busca pela verdade para Steiner pode se associar à ideia da busca da essência das

coisas do viés fenomenológico. Para Romanelli (2018, p. 85) [...] a ciência junta continuamente fatos que na experiencia se encontram separados. Cada ciência em seu campo de atuação trabalha com um determinado conjunto de fenômenos. A maneira de como se procura a conexão desses fenômenos vai configurar a abordagem que se quer dar para os estudos desenvolvidos.

Em nível epistemológico, as aproximações cabem quanto à subjetividade, a interpretação dos fenômenos e sentidos, pela utilização da hermenêutica no que tange à interpretação dos resultados. A fenomenologia é uma perspectiva de viés científico, acadêmico, objetiva, com funções de compreender através de técnicas, o mundo social. Já a Antroposofia, hoje, é um saber filosófico, calcado em metáforas presentes no universo dos saberes sobre a religiosidade e a espiritualidade. Para Sanches Gamboa (2006), a articulação da pesquisa científica passa pela junção entre os preceitos científicos e a reflexão a partir de referenciais filosóficos. Para o autor

> Quando nos referimos ao termo epistemologia da pesquisa educacional, significa que tomamos, como objeto, a produção do conhecimento gerado como pesquisa científica na área de educação e a analisamos à luz das categorias filosóficas, utilizando para isso esquemas conceituais que propiciam o estudo das articulações entre os elementos constitutivos da investigação (técnicas, métodos, teorias, modelos de ciência e pressupostos filosóficos). (Sanches-Gamboa, 2006, p. 29).

Em nível Gnosiológico, ou seja, da ação para a origem do saber, as duas perspectivas dialogam de forma interdisciplinar e transdisciplinar com outros saberes. A rigor, a antroposofia hoje é um saber compreendido e aplicado na interface com outras perspectivas, o que a modificou e a possibilitou tornar-se um saber híbrido. A fenomenologia é um instrumental significativo para atar nós entre os diversos saberes, sob uma perspectiva dialógica. O diálogo entre as duas pode favorecer a construção de novos saberes frente aos fenômenos sociais. Assim, segundo Romanelli (2017):

> Por intermédio do que ele denomina gnosiológico, Steiner mostra um caminho que conduz à avaliação da relação pensar-realidade sob um ângulo novo. A fenomenologia utilizada por ele procura esclarecer sobre os processos de conscientização que ocorrem ao se buscar o conhecimento do mundo por meio da observação pensante, obtido pela experiencia própria do sujeito. (Romanelli, 2017, p. 75).

Em nível ontológico, podemos compreender que a identidade para a Fenomenologia está vinculada à noção de processo. O sujeito é um trabalho em curso, sempre em interface com seus pares e o mundo à sua volta. É o indivíduo da ação, criativo, aquele que traz algo sempre novo, em permanente construção. A identidade para a antroposofia passa pela busca pela liberdade e pelo círculo querer, pensar e sentir, sempre em eterno aprimoramento. Não basta

querer, é necessário um movimento de sensibilização e melhoria pessoal – em harmonia entre seus pares, cultura e natureza – para que o sujeito tenha a sua liberdade ou emancipação. São noções distintas, mas aproximadas por tentarem superar o modelo identitário moderno, fechado e previsível. Para a fenomenologia, a construção do sujeito se dá na relação objetiva do corpo do sujeito para com o mundo. Para Waldorf, esta construção se dá pelo sujeito integral, corpo, mente e espírito, vibrando e se articulando em uníssono.

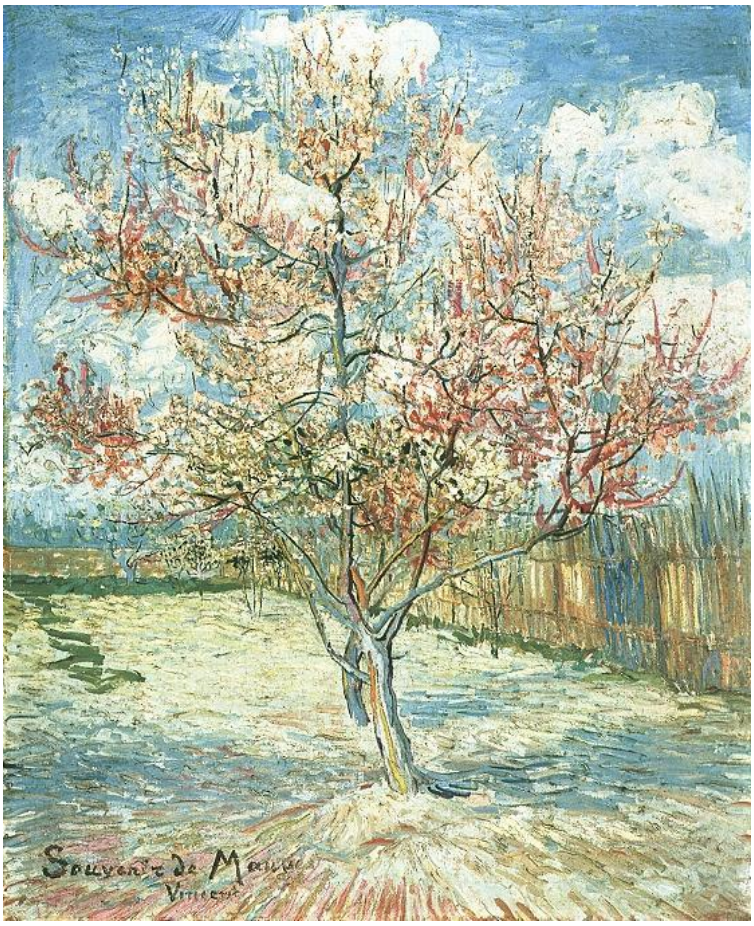
Em nível educacional, as aproximações são evidentes: perspectiva desenvolvimentista e progressista, dialogismo, e uma leitura de mundo mais crítica – da ingenuidade à crítica. É importante considerar que as duas perspectivas dialogam quando se trata de uma educação para a experiencia vivida. No entanto, enquanto a fenomenologia valoriza somente a experiência do corpo e suas percepções, a antroposofia, através de sua pedagogia Waldorf sugere a experiencia vivida, não só pelo corpo, como também pela mente e o espírito, integradas, dando prevalência às artes. O fazer praxiológico na Antroposofia se dá na interação com o mundo objetivo, mas considera a noção espiritual. Então, o diálogo/comunicação aqui passa não só de sujeito para sujeito, como também de sujeito para o mundo, e o sujeito para ele mesmo e o sujeito para aquilo que está além do mundo sensível. É considerável que as aproximações entre as duas perspectivas são mais significativas do que os distanciamentos. Se levarmos em consideração que um dos referentes de Husserl é a filosofia platônica, a qual muito se aproxima da essência da estrutura do cristianismo, na qual a Antroposofia tem sua estrutura basilar, denominando-a como cristologia. É necessário destacar a importância de diálogos para a construção de novos saberes. Sem processos de trocas e hibridização não há como dinamizar os campos que orbitam o pensamento científico. Sem este processo, os campos se tornam estéreis, cristalizam e seus saberes se coisificam, reificam, como se fossem propriedade de alguém ou um grupo.

Ainda é importante destacar os laços possíveis entre a Antroposofia contemporânea e a Fenomenologia. As possibilidades advindas desta união servem como instrumental para compreender as subjetividades, o cotidiano e as sensibilidades próprias à Educação na contemporaneidade. A pesquisa maior a qual este diálogo serve aborda as mudanças no imaginário sobre a Educação para alunos durante a pandemia de COVID-19. A pandemia foi um processo completamente novo para a sociedade. No campo da Educação, os atores tiveram que se reinventar, longe da sala de aula, mediados pelas tecnologias, em isolamento, em interação remota. A tecnologia tomou proeminência como técnica, mas condicionou corações e mentes. Por exemplo, os estudantes, isolados em suas casas tiveram como única janela para o mundo, as telas dos smartphones, computadores e televisão. Levando em consideração que a

tecnologia, como prótese e extensão, modifica não só as práticas, como o cognitivo, estas novas tecnologias imagéticas em meio à pandemia inundaram e modificaram o imaginário social. E não somente no que tange a educação formal.

Para Morin (1990), a cultura de massas, propaga com seus conteúdos permeado pelos *fait divers* [11], padrões de comportamento idealizados e estereótipos. Se antes a crítica era quanto à televisão e a formatação de uma geração, agora a pandemia acelerou outro processo que estava em curso. Todo um imaginário foi modificado. Novas cavernas, novos mitos. Para compreender este processo, só um instrumental teórico que possa dar conta das subjetividades, sensibilidades e imaginários. De pronto podemos pensar em um imaginário da caverna, fruto do isolamento. Pensar os imaginários é um caminho muito lógico, dado o cenário social que se apresenta. Para pensar estes imaginários, toma-se aqui, como metáfora visual, o quadro "Pessegueiro Rosa em Flor" (reminiscências de Mauve) de Vincent Van Gogh (1888), abaixo:

Ilustração 3 Pessegueiro Rosa em Flor (Reminiscências de Mauve) de Vincent Van Gogh (1888).



Fonte: http://abiografiadovangogh.blogspot.com/

[11] Jargão jornalístico que remete à generalidade e superficialidade dos conteúdos jornalísticos.

Fala-se muito das múltiplas interpretações dos quadros do famoso artista. Mas sabemos pelo viés da Fenomenologia que os fenômenos se dão independentemente da existência humana. Só as leituras sobre esses fenômenos que variam conforme o olhar. Uma árvore é uma árvore, sua representação é sua representação. Ela, passa uma mensagem. Mas essa mensagem necessita de uma significação. De uma percepção. Dos sentidos a eles atribuídos. No caso, este quadro se trata de uma representação, fruto uma percepção autoral, que captura um recorte de um estado natural por um viés fotográfico. Quase jornalístico.

As sensações que esta obra produz é que são divergentes, conforme o exercício da percepção de cada sujeito e o desenvolvimento do seu gosto e preferencias estéticas – apesar de alguns elementos partilhados conforme o imaginário contemporâneo. As reminiscências são justamente essas. Mas para o diálogo entre o pensamento fenomenológico e a antroposofia não bastam apenas essas percepções. É necessária também uma ação sobre o mundo e uma expansão para além disso. Um contato real para além das representações partilhadas. Não é só admirar ou reproduzir. É criar, produzir e fazer arte. É se desenvolver plenamente. Corpo, mente e espírito.

A Antroposofia, com foco no desenvolvimento humano pleno, através do processo artístico, do contato com o mundo objetivo e a natureza pode contribuir com um olhar que possa favorecer caminhos outros, paralelos à hegemonia tecnológica. Não que a tecnologia seja algo negativo. Mas tudo aquilo que surge como único viés de existência leva à alienação dos sujeitos e consequentemente da sociedade. Nessa mesma toada, a Fenomenologia, como caminho para o encontro das essências, pode ser um método investigativo que favoreça uma leitura mais aproximada e franca desses fenômenos, se afastando da fetichização e a romantização que habitam o senso comum.

Em síntese: a fenomenologia da percepção e a antroposofia, são correntes de pensamento distintas, mas apresentam algumas relações e pontos de contato especialmente no que diz respeito à educação e à compreensão do ser humano. Em análise das características de níveis de amplitude (Sanches-Gamboa, 2006), em comparação entre as duas perspectivas, esta pesquisa elaborou categorias que demonstram as principais aproximações: experiencia, corpo, Educação, Integração de Arte e Espiritualidade, Percepção e Conhecimento. Abaixo, um quadro comparativo:

Quadro 3 Síntese de aproximações entre a Fenomenologia e a Antroposofia

CATEGORIA	FENOMENOLOGIA (Merleau-Ponty, 1999)	ANTROPOSOFIA (Steiner, 1995)
Experiência	A importância de vivenciar o mundo de forma direta e imediata, ressaltando que a percepção é a base para compreendermos a realidade	A verdadeira compreensão do mundo e de nós mesmos surge da observação direta e da experiência consciente, unindo aspectos espirituais e materiais da nossa existência.
Corpo	Central para a experiência perceptiva, argumentando que é através do corpo que interagimos com o mundo e construímos nosso conhecimento.	Reconhece a importância do corpo físico, mas o vê em relação com outros corpos não físicos (etérico, astral e eu), enfatizando um desenvolvimento harmonioso e equilibrado entre eles
Educação	Ideias sobre a percepção e a experiência em uma abordagem educativa que valorize a experiência direta, a exploração sensorial e a integração corpo-mente.	Desenvolvimento das crianças, valorizando não apenas o intelectual, mas também o emocional, o físico e o espiritual. A ênfase está na aprendizagem através de experiências diretas e na integração das artes e do fazer manual.
Arte e Espiritualidade	Uma forma de revelar a experiência perceptiva e a realidade de uma maneira que transcende a linguagem conceitual.	A prática artística ajuda a harmonizar as diferentes partes do ser humano e a conectar-se com esferas espirituais superiores.
Percepção e Conhecimento	Toda percepção é uma forma de conhecimento, e que o entendimento do mundo vem através do engajamento perceptivo direto.	Inclui percepções suprassensíveis, ou seja, percepções que vão além dos sentidos físicos e envolvem o conhecimento espiritual.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No quadro acima, percebe-se que as duas perspectivas, apesar de se diferenciarem em alguns pontos, partilham de um olhar integrador entre ser humano e conhecimento, valorizando a experiencia direta sobre o mundo e a integração das múltiplas dimensões do existir. Na Educação, ponto que nos diz respeito, esses pensamentos se traduzem em ações que visam o desenvolvimento do ser humano pleno, promovendo uma relação Ensino-aprendizagem que envolve corpo, alma, mente e espírito.

3 O CAMPO DA EDUCAÇÃO E A PANDEMIA

"[...] Janela, palavra linda.
Janela é o bater das asas da borboleta amarela.
Abre pra fora as duas folhas de madeira à-toa pintada,
janela jeca, de azul.
Eu pulo você pra dentro e pra fora, monto a cavalo em você,
meu pé esbarra no chão. Janela sobre o mundo aberta, por onde vi
o casamento da Anita esperando neném, a mãe
do Pedro Cisterna urinando na chuva, por onde vi
meu bem chegar de bicicleta e dizer a meu pai:
minhas intenções com sua filha são as melhores possíveis.
Ô janela com tramela, brincadeira de ladrão,
claraboia na minha alma,
olho no meu coração."

("Janela", Poesia por Adélia Prado, 2001).[12]

A janela, como uma metáfora, possui diversas perspectivas. Por ela o olhar atravessa para fora e para dentro de casa. Fechada, bloqueia o olhar. Aberta, revela um recorte. Por uma janela indiscreta, alguém curioso espia. Pela janela, as pessoas veem o mundo. A mais recente metáfora muito explorada pela Educação é a tecnologia das telas como janelas para o mundo. No entanto, não basta olhar através. O olhar muitas vezes é estático e a interação é apenas pelo viés do imaginário. Aqui no caso, podemos fazer uma costura com as crianças da pandemia, isoladas e que assistiam ao mundo através da janela de seus celulares, tablets e televisores. Ansiosas para brincar lá fora. Acabada a angústia da pandemia, elas voltaram para o mundo de fora, mas a janela tecnológica ainda os reclama. Como equilibrar isso? O campo da Educação acaba disputando essas crianças com a tecnologia. Na ânsia de ganhar a disputa entre Educação Formal e a Educação Informal, eis o perigo de que se entregarão ao condicionamento da tecnologia como fetiche e não como instrumento: o risco da janela se tornar apenas uma abertura na caverna, por onde se projetam sombras distorcidas do que existe lá fora.

Nesse sentido, este capítulo vai tratar da contextualização da paisagem onde esta pesquisa se insere. Primeiramente, será apresentado um levantamento sobre os trabalhos que estão sendo desenvolvidos sobre as temáticas abordadas nesta pesquisa no Brasil. Em seguida, algumas reflexões sobre a Educação, com foco no Ensino Fundamental, Educação Formal x Educação

[12] PRADO, Adélia. **Poesias Reunidas**. São Paulo: Siciliano, 1991

Informal e o impacto das tecnologias de comunicação. Ao final, a questão do imaginário social frente à Educação.

3.1 Uma cartografia acerca da temática

Para começar a traçar os caminhos desta pesquisa, partimos de um balanço de produção acerca do descritor “pandemia”, referente aos anos 2020, 2021 e 2022. Com o afunilamento dentro do campo das ciências humanos, especificamente na Educação Básica, foi possível observar, que se trata ainda de um assunto novo dentro da academia, portanto uma temática que deva ser mais trazida à tona, em todos os seus aspectos, no que tange essa pesquisa, a Educação Básica.

A necessidade de realizar esse balanço de produção, foi para observar a quantidade de pesquisas cientificas que estão sendo realizadas nessa temática, em um tempo que a Pandemia afetou a diversas áreas, principalmente a Educação, e visando não repetir uma abordagem que assolou o mundo, de forma que a produção de uma dissertação sobre mudanças no imaginário da Educação Básica, não se repita e seja um ponto de partida para próximas pesquisas. Assim como afirmam Lakatos e Marconi “[...] a escolha de um assunto sobre o qual, recentemente, foram publicados estudos deve ser evitada, pois uma nova abordagem torna-se mais difícil. O tema deve ser preciso, bem determinado e específico” (2007, p. 12). Portanto apesar de ser uma problemática coletiva, foi possível verificar, que no campo da Educação Básica, poucas pesquisas foram realizadas focando nas narrativas dos estudantes.

Deste modo, o balanço de produção foi realizado no site de catálogos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Dentre os critérios de afunilamento da pesquisa, foi focado apenas nas dissertações, nos anos que do acontecimento da pandemia, anteriores a esse levantamento, realizada em junho de 2022.

Com os dados levantados é possível ver a necessidade da pesquisa para o campo acadêmico e os envolvidos. Além disso, dar continuidade em uma temática que ainda traz problemáticas na Educação Básica, além de mensurar de forma quantitativa, sobre a pandemia na Educação Básica para que assim seja possível analisar de forma qualitativa o resultado encontrado. Para auxiliar na visualização das ocorrências ocorridas dentro das dissertações encontradas foi utilizado o software *IRAMUTEQ* (*Interface de R pour les Analyses*

Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), que se trata de uma ferramenta de análise textual. E nisso foi possível observar visualmente, as abordagens utilizadas com mais frequência dentro das pesquisas, e compreender os buracos que ainda não foram discutidos por elas.

3.1.1 Balanço de produção

A construção de uma dissertação, deve dotar-se de alguns passos. Após a realização do projeto, com a temática e objeto já estabelecidos, deve-se partir para um levantamento bibliográfico sobre a temática, afim de perceber se a problemática levantada já foi estudada, ou, citada, tendo uma percepção de sua relevância cientifica. Neste sentido,

> Recorde-se o quão importante é a consulta à literatura: um trabalho, que contribua para área de conhecimento só poderá ser realizado se o pesquisador souber quais os pontos problemáticos desta área ou, dizendo de outro modo, se souber que o problema proposto por ele é uma questão que ainda permanece sem resposta. (Moroz; Gianfaldoni, 2006, p. 51).

Como ponto de partida para uma pesquisa que busca compreender a mudança no imaginário da Educação Básica devido a pandemia do COVID-19, se fez necessário encontrar um local em que as fontes de pesquisas fossem confiáveis, já que se trata de um trabalho com rigor cientifico, então partindo do pensamento de Moroz e Gianfaldoni " [...] é nas bibliotecas especializadas que se dispõe, geralmente, das fontes mais relevantes a que se deve recorrer" (2006, p. 31), e por isso, esse balanço de produção focou-se nos trabalhos encontrados no site de catálogos de dissertações e teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob o filtro Educação. Em seguida, buscou-se aplicar os filtros *Dissertações* e *teses*. Cabe aqui destacar que este levantamento foi realizado no ano de 2022, e assim, ao usar filtros para a categoria *teses*, o resultado foi nulo. A rigor, se pensarmos que se a pandemia aconteceu em 2020, qualquer estudo no nível de doutoramento não teria tempo hábil para ser concluído (4 anos). Assim, os resultados apareceram para o filtro categórico *dissertações* e a este dedicou-se o esforço investigativo.

Como descritor principal para a pesquisa, foi utilizado o descritor *pandemia*, já que se trata de um trabalho inicial de levantamento bibliográfico, com fins de sustentação de uma pesquisa que irá compreender o imaginário de crianças no Ensino Fundamental I sobre a

pandemia do COVID-19 e Educação. De início, durante as pesquisas vários outros descritores foram cogitados, já que o pré-projeto propõe um olhar sedimentado por referentes interdisciplinares dos campos da Educação, comunicação, tendo como norte a Pedagogia Waldorf em diálogo com o campo da fenomenologia, entrelaçando a importância do "fazer", do contato com o mundo objetivo, da arte no desenvolvimento cognitivo das crianças. Mas à época, a busca guiada por estes outros descritores não deu retorno significativo.

Por exemplo, um dos descritores cogitados foi *imaginários*, dado que a pandemia condicionou a adoção de uma nova cultura da técnica frente ao isolamento social, e fez da mediação tecnológica um imperativo para a sobrevivência e logicamente, o principal vetor educacional para estudantes das mais diversas faixa-etárias e classes sociais. Entretanto, percebeu-se à época que os trabalhos para esta palavra-chave sozinha, ou em conjunto com outras, não trazia resultados significativos – qualitativamente e quantitativamente - ao diálogo aos temas estudados neste trabalho. Apenas o descritor *pandemia*, conseguiu captar trabalhos pertinentes a temática que coadunava à temática geral da pesquisa. Nessa busca foi possível averiguar que, em sua maioria a preocupação dos pesquisadores se voltava para novas formas de propostas pedagógicas, problemas ocorridos na gestão escolar e no que diz respeito aos professores. Na busca com o descritor *pandemia*, sem nenhuma outra variável, foram encontrados 1536 resultados, e, utilizando alguns filtros, foi possível afunilar esse resultado, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 4 Critérios de busca utilizados no banco de dados.

COORDENADA	***CRITÉRIO ADOTADO***
Base de dados:	Catálogo de teses e dissertações - CAPES
Descritores	Pandemia
VARIÁVEIS DE BUSCA NO SITE	
Tipo	Mestrado/dissertações
Ano	2020, 2021, 2022
Área de conhecimento	Ciências humanas
Área de avaliação	Educação
Área de concentração	Educação
Nome do programa	Educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a busca conforme os critérios, foram encontradas 42 dissertações. Abaixo, quadro com os dados consolidados:

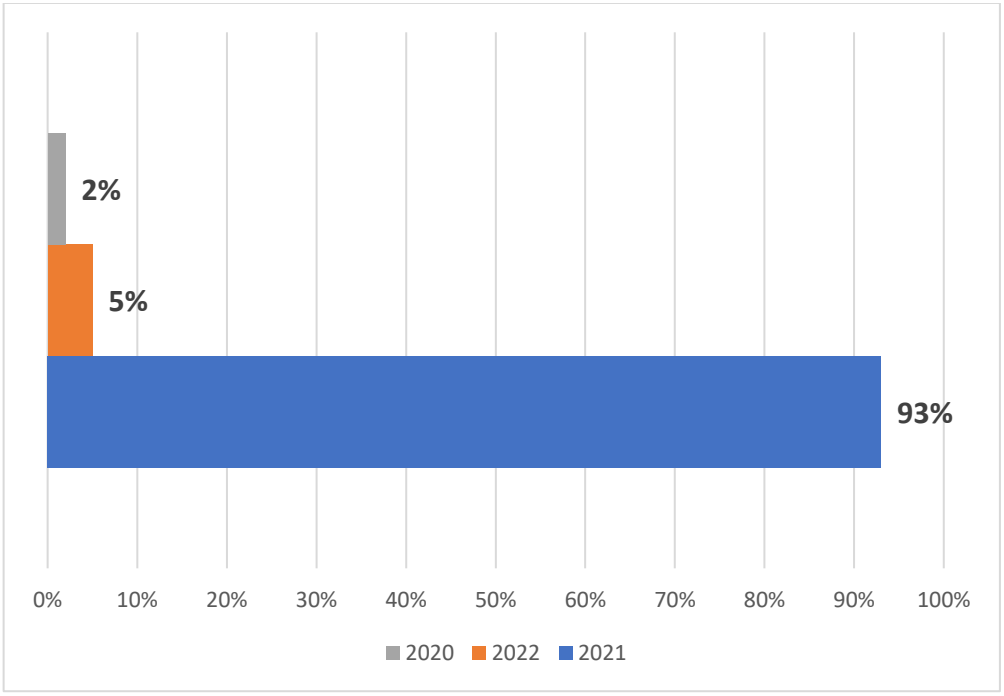
Tabela 1 Trabalhos encontrados no banco da CAPES, conforme ano de defesa, por frequência e percentual.

PERÍODO	***f***	***%***
2020	01	2%
2021	39	5%
2022	02	93%
TOTAL	42	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O ano com o maior número de trabalhos encontrados foi o de 2022, que foi justamente o segundo ano da Pandemia de COVID-19. Bom lembrar que em geral, o período de defesa recomendado nos programas de pós-graduação no Brasil é de dois anos. O que nos leva a refletir que possivelmente, a escolha das temáticas foi decidida ou adaptada durante o processo de pesquisa, já que a Pandemia era um tema significativo à época. Abaixo, gráfico com o percentual:

Gráfico 1 Trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES, conforme ano de defesa, por percentual.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dentre essas 42 dissertações encontradas, conforme seleção qualitativa, apenas nove se aproximavam da temática escolhida, sendo que se levou em consideração para fins de exclusão,

a percepção dos alunos/crianças no que se refere a Educação durante a pandemia, suas sensibilidades, dificuldades e desafios.

Quadro 5 Lista da amostragem de dissertações que mais se aproximaram da temática Educação e pandemia

AUTORES	TÍTULO	ANO
Tarcieli da Costa Martins	Entre a escola da vida e a vida que atravessa a escola	2021
Tuany Inoue Pontalti Ramos	O cotidiano das crianças em tempos de pandemia: (Des) construções	2021
Lizyane Francisca Silva dos Santos	Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da educação infantil	2020
Milene Gabriela Winck De Carvalho	Mãe, foi assim que você chorou quando a minha irmã morreu? Práticas educacionais no anúncio da morte para, pela e com as crianças no contexto da pandemia Covid-19 – um Estudo em Representações Sociais	2021
Catia Marinello	11 de março de 2020: diário de uma vagabunda alfabetizadora	2021
Juliana De Andrade Boel Neves	Os desafios e as possibilidades do ensino de ciências com o uso das tecnologias digitais na perspectiva dos professores de ciências do Município de Araputanga – MT	2021
Catia Rosana Hansel	Entre sonâncias e escutas: músicas e sons em paisagens educativas.	2021
Greice Kely Rech Werner	Sentidos infantis sobre infâncias, educação e trabalho no contexto da pandemia de Covid-19	2021

Fonte: https://catalogodeteses.capes.gov.br.

O quadro acima mostra a seleção das oito dissertações que mais se aproximaram do objeto aqui pesquisado. A dissertação "Entre a escola da vida e a vida que atravessa a escola" (Martins, 2021), buscou retratar durante a pandemia as histórias de vida de "Marias", que adentraram ao mundo escolar durante a pandemia, buscando observar, um novo recomeço sob a perspectiva de Hannah Arendt, como uma oportunidade para ser inserido ao mundo, através da Educação, em uma fase em que as pessoas já são consideradas adultas, com suas identidades já consolidadas. A seleção dessa obra, favoreceu reflexões e comparações entre as vivências do adulto inserido na Educação em período pandêmico e as crianças em condições similares.

Em "O Cotidiano das Crianças em Tempos de Pandemia: (Des) Construções" de Ramos (2021) é o trabalho que mais se aproxima da pesquisa, já que tenta compreender as percepções dos alunos da educação infantil sobre o convívio em sociedade Nessa dissertação a autora mostra através da perspectiva do aluno como foi o processo do isolamento, para assim compreender as mudanças que ocorreram na infância dessas crianças.

Santos (2020), trabalha com a perspectiva mídia e educação durante a pandemia e da importância de produções culturais no sistema híbrido de ensino. A escolha desse trabalho se

deu pela proximidade com o objeto pesquisado, já que os meios de comunicação foram um dos únicos meios pelos quais as crianças tinhas sua visão do mundo durante a pandemia, se faz necessário interpretar quais foram as consequências causadas por ela. Pensando que o ser humano está em constante processo de formação, principalmente as crianças, pois elas buscam o saber, para compreender o mundo a sua volta, com isso, as mídias as formaram, educaram, sem uma preocupação com o desenvolvimento intelectual.

Ainda em Santos (2020), além de destacar os meios de comunicação, esse trabalho se aproxima do objeto central pelo fato de observar as produções artísticas dos alunos, já que é um dos temas que foi destacado no pré-projeto, que propõe um olhar sedimentado por referentes interdisciplinares dos campos da Comunicação e Educação, tendo como norte a Pedagogia Waldorf, entrelaçando a importância do "fazer", do contato com o mundo objetivo, da arte no desenvolvimento crítico das crianças.

Assim como as produções artísticas dos alunos, se torna importante ser observado durante a pandemia, se faz fundamental, compreender as sensibilidades das crianças durante esse processo de pandemia. Nessa perspectiva, o trabalho de Carvalho (2021), se foca nessa abordagem, de identificar como foi trabalhada a noção de morte, em uma época, em que diversas crianças, tiveram que lidar com várias perdas em sua família, ou de pessoas próximas a elas.

Como a pesquisa norteadora desse balanço de produção irá trabalhar na perspectiva da Pedagogia Waldorf, os sentimentos e o imaginário, se torna essencial para a pesquisa. Assim, neste caos de probabilidade – entre o que vai ser, como vai ser, o que mudou, o que fica e o que se vai - a noção de educação da Pedagogia Waldorf pode ser útil para se pensar estas questões. Considera-se aqui que um olhar mais humanista para compreender as mudanças na Educação durante a pandemia e para se pensar o retorno à escola pós isolamento social é essencial.

Para Santos (2015, p. 15) na busca de desenvolver as capacidades das pessoas, "[...] a proposta pedagógica Waldorf, toma por base que o ser humano não se desenvolve apenas com aquisição de novos conhecimentos, mas que evolui pelo aperfeiçoamento de suas capacidades". Pensando nisso, as escolas devem ter criatividade e inovação pedagógica com uma preocupação em produzir programas de atividades pedagógicas de formas lúdicas e prazerosas que possam proporcionar a criança independente e autônoma, que seja um verdadeiro cidadão de direitos e de fato, que tenha iniciativa e coordene sua ação com a dos outros, que sejam capazes de conviver em sociedade. Uma articulação pensando em uma Educação que conecte ou reconecte o ser humano, via suas sensibilidades, aos fenômenos do mundo à sua volta.

Como a Pandemia foi algo inesperado, e pegou vários professores despreparados, pensar de maneira diferente para auxiliar na didática se tornou essencial. Pensando nisso, o trabalho de Marinello (2021) analisou uma metodologia diferente durante a pandemia, uma nova forma de trabalhar com as crianças, usando a criatividade como um método pedagógico, um diário, focado na escrita livre das crianças.

O trabalho de Neves (2021), se torna importante por trabalhar com a dificuldade de ministrar as aulas online, em uma situação para a qual o país não estava preparado. E assim, em várias escolas do Brasil, as dificuldades enfrentadas se identificavam, da internet sem qualidade, sendo a principal preocupação, entre outras várias problemáticas que impossibilitaram várias crianças de receberam uma educação adequada, e por consequência, várias habilidades não foram alcançadas, e alguns alunos pausaram no tempo, por dois anos. Neves mostra essas dificuldades e consequências de trabalhar com ensino remoto. Pensando em Neves (2021), e na pesquisa norteadora desse balanço, se faz necessário trabalhar também com essa perspectiva, e aprofundar nas consequências causadas nas crianças em estarem expostas à mídia. Já que todo ser humano tem a necessidade de evoluir, de passar pelo seu processo de maturação, entretanto, será que durante a pandemia esse processo realmente aconteceu? Assim, conforme Romanelli (2008) é necessário ao ser humano o fazer e o criar, ação e processo que auxilia no desenvolvimento interior e no crescimento e de suas potencialidades criativas. E se pela falta desse incentivo, para poderem se desenvolver, qual o mecanismo que utilizavam para construir seu imaginário. Para a autora,

> O fazer e o criar humanos são atuações de caráter simbólico em que as formas se comunicam quando se realizam em aspectos expressivos do desenvolvimento interior na pessoa, refletindo processos de crescimento e de potencialidades criativas. Processos de maturação se vinculam a espontaneidade e a liberdade no criar quando a consciência não está reprimida por uma filosofia racionalista e reducionista. A atividade artística é uma instância criadora que estabelece novas coerências para a mente humana, relacionando os fenômenos para uma nova compreensão. Ao agir, ao imaginar, ao sonhar, o homem relaciona e forma materialidades e também conceitos e seu pensamento se aperfeiçoa a partir deste processo. (Romanelli, 2008, p. 52).

Hansel (2021) também trabalha com produções artísticas, como uma possibilidade de desenvolver os envolvidos para terem uma visão e escuta mais sensível do mundo. O que casa com a Pedagogia Waldorf, que acredita no desenvolvimento do ser humano através da arte. Werner (2021) é o último trabalho que será citado, já que até o momento não foram realizados muitos trabalhos sobre a pandemia, especialmente com recorte semelhante. Nesse trabalho a

autora busca compreender como as crianças enxergam a educação durante a pandemia. Por sinal, este trabalho se aproxima do objetivo principal da pesquisa norteadora desse balanço, já que irá trabalhar com as mudanças do imaginário das crianças sobre a educação.

Em tempo, cabe destacar a publicação "Prosa, poesia, saberes e sabedoria em tempos de pandemia", organizado por Alves, Petraglia e Guerios (2021). Uma coletânea de textos de autores de todo o Brasil, que trabalha com a questão da Educação e sensibilidades quanto à Pandemia, pelo viés da teoria culturológica do pensador Edgar Morin, publicada pela Editora da Universidade Federal do Alagoas (UFL).

Os trabalhos selecionados neste levantamento, foram todos sobre os impactos da pandemia na Educação, e em geral apontam a complexidade e a multiplicidade de desafios derivados do período pandêmico, enfrentados por alunos, educadores e sistemas educacionais como um todo. Desde a adaptação ao ensino remoto até o retorno gradual às salas de aula, essas pesquisas oferecem uma visão abrangente das mudanças ocorridas no cenário educacional durante esse período extraordinário. De relevante, nos trazem a importância de se considerar as percepções das crianças, suas sensibilidades e seu processo de desenvolvimento ao elaborar políticas educacionais e estratégias de ensino e aprendizagem, independente da época. Para o hoje, apontam para a questão de que o pós-pandemia trouxe uma geração de alunos com um mal estar mal resolvido dados os traumas deste período.

Uma questão que nos chamou a atenção desde o início deste levantamento é a quantidade massiva de trabalhos que abordam a temática docente na pandemia. Os professores aparecem como atores principais no palco educacional. Não é algo a se subestimar, uma vez que o impacto desta crise para a docência foi significativo. Professores tendo que se reinventar em meio a um "apocalipse", para dizer o mínimo. No entanto, grande parte dos problemas educacionais na atualidade advém da falta de um olhar para os alunos no pós-pandemia e da sua relação com a extrema cultura digital. Neste sentido, a escuta é necessária, bem como ações que favoreçam conexões para percepções concretas sobre o mundo real, como a produção artística e a promoção uma educação que valoriza a conexão com as sensibilidades humanas e o mundo ao redor, como a proposta para a Pedagogia Waldorf.

3.1.2 Uma análise via IRAMUTEQ

Para complementar a síntese qualitativa a partir das dissertações coletadas no banco de dados da CAPES e apresentada no tópico anterior, foi construído um corpus para a utilização do software I*RAMUTEQ* [13] (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que possibilitou identificar os principais termos encontrados, o que auxiliou na contextualização do que vem sendo investigado dentro das temáticas abordadas. O IRAMUTEQ é uma ferramenta de análise textual, gratuita e de fonte aberta que possibilita um auxílio nas pesquisas científicas, dando assistência relativa à análise de dados qualitativos, sendo um útil instrumento à pesquisa cientifica. desenvolvido por Pierre Ratinaud e licenciado por GNU GPL (v2). Ele permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R [14] e na linguagem Python [15] (Camargo, Justo, 2013).

Por ser um software gratuito, ele possui um viés democrático no que tange ao meio acadêmico. Para sua utilização é necessária a sua instalação e a do o software R, já que o *IRAMUTEQ*, para processar necessita da base de dados do R para realizar as análises. A recomendação é que os *softwares* sejam salvos na mesma pasta, de preferência Arquivos de Programas. Além do *Software IRAMUTEQ*, existem outros *softwares* que possuem funções similares, como o *NVIVO* e o *ALCESTE*. Entretanto, por não ser pago, o *IRAMUTEQ*, acaba sendo uma ferramenta mais acessível.

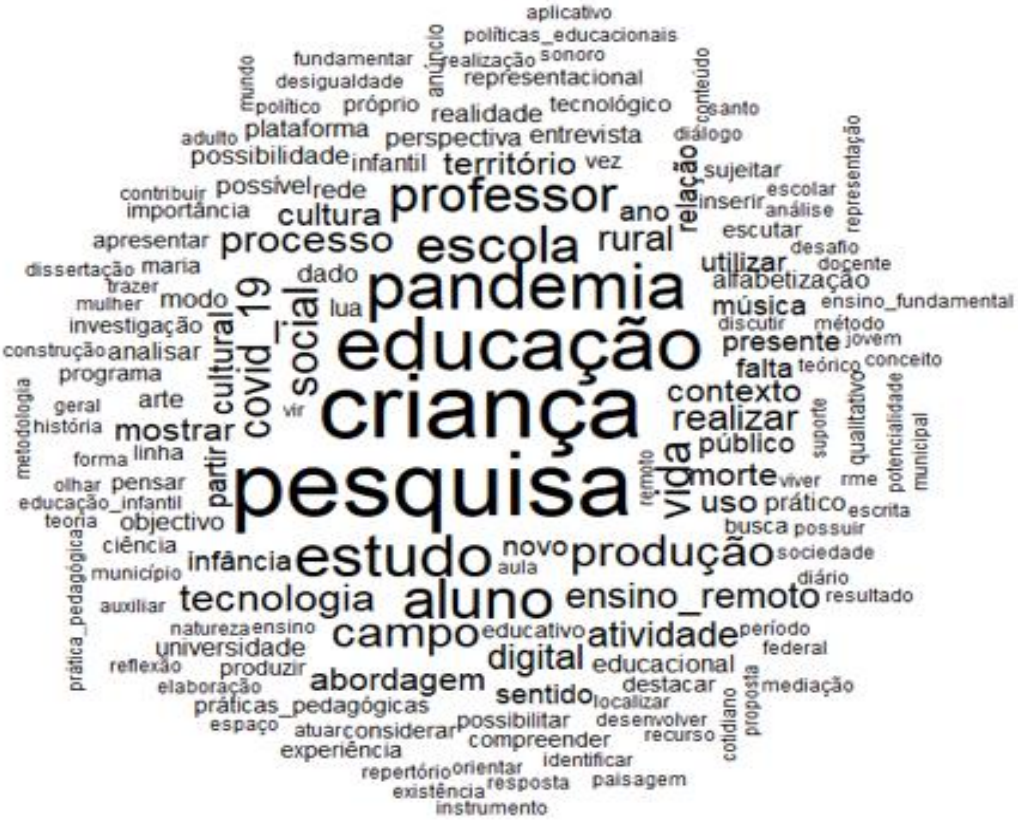
Para realizar a análise do *corpus* textual no *IRAMUTEQ*, é necessário escolher os textos e migra-los para a ferramenta *Bloco de notas* ou *Open Office*, realizando uma codificação: separando cada um com o código **** *Artigo_1. O número e a palavra artigo podem ser alterados, mas os asteriscos e o *underline* devem permanecer, já que os softwares não conseguem identificar os textos se não forem registrados dessa maneira. No caso aqui, para fins de exemplo, utilizou-se um corpus proveniente de um recorte, de uma busca realizada no banco de teses e dissertações da *CAPES* [16], a partir do descritor *PANDEMIA.* Após a seleção destes dados, foi realizada uma amostragem conforme critérios que poderiam ter afinidade com a

[13] Disponível em: http://www.iramuteq.org/
[14] www.r-project.org
[15] www.python.org
[16] https://catalogodeteses.capes.gov.br

temática sobre as palavras-chave. Educação, Pandemia, Ensino, estudantes. Do total, oito trabalhos foram selecionados e convertidos em corpus para análise no *software IRAMUTEQ*.

A nuvem de palavras é recorrente em trabalhos acadêmicos, já que ela centraliza aquelas palavras que tiveram mais ocorrência nos textos analisados, na pesquisa em questão, foi analisada a introdução de oito dissertações que eram mais relevantes para o balanço de produção sobre pandemia. Algumas palavras foram modificadas, unidas pelo *underline*, como é possível observar na imagem as palavras que foram ligadas, *práticas pedagógicas*, *Covid-19*, *ensino fundamental*, *educação infantil* e *ensino remoto*. Outras palavras foram modificadas a fim de serem contabilizadas em conjunto, mas devido a sua ocorrência em pequena escala, não foram consideradas, já que a nuvem seleciona apenas aquelas palavras com mais ocorrência nos textos.

Ilustração 4 Nuvem de palavras gerada pelo software IRAMUTEQ, a partir do *Corpus* composto por um recorte temático de teses do banco de dados da Capes, conforme descritor de busca *pandemia*.



Fonte: a pesquisa

A partir dessa imagem é possível observar as questões destaques nas pesquisas. O que foi trabalhado durante a pandemia e o que não conseguiu ficar em destaque. Com isso, é possível

identificar as questões com que as dissertações tiveram mais preocupação, sendo elas a pesquisa em si, já que todas as dissertações são resultado de uma pesquisa cientifica, construída metodicamente, sobre o ensino remoto e os efeitos desse processo na vida dos estudantes e professores da Educação Básica. As palavras mais significativas foram: *pesquisa*, *criança, educação*, *pandemia, escola*, *estudo*, *aluno* e *professor*. As demais palavras, orbitam estes termos, com conexão de sentido em maior ou menor grau. A centralidade destes termos e a periferia de outros na nuvem de palavras pode indicar muitas coisas. A primeira é que temos, pelo menos academicamente, a predominância de temas mais tradicionais da pesquisa em Educação em relação à pandemia. As questões tecnológicas, tão presentes no discurso hegemônico atual ainda estão na periferia destas palavras, podendo ou não entrar na centralidade dos significados. Estes apontamentos vão de encontro aos estudos de TRS – Teoria das Representações Sociais (Camargo, Justo, 2013; Marques, 2016), que dizem respeito ao senso comum – os significados socialmente partilhados - sobre determinados objetos, para determinados grupos. Assim, por esta orientação, podemos inferir que os termos centralizados na nuvem são aqueles que objetivam o imaginário da educação no campo da pesquisa – os atalhos cognitivos - e os periféricos podem ser aqueles que se ancoram aos centrais no processo de mudanças das representações. Cabe destacar que esta pesquisa de mestrado como um todo não utiliza o referencial da TRS como base, mas a instrumentalização do IRAMUTEQ e a questão das Representações Sociais nos dá um tímido vislumbre do que é partilhado dentro do grupo que pesquisa sobre Educação e a Pandemia.

Com essa análise é importante sempre considerar que a utilização do *software* como apoio à pesquisa não significa nada se não existir um conhecimento dos "porquês" e dos "como" do seu processo, por parte de quem o utiliza. Caso contrário, acaba por se tornar um processo mecânico. O mais importante de tudo é o ser humano operando a ferramenta como uma extensão de seu corpo e cognição. Ao saber dos fundamentos, podemos fugir do condicionamento das técnicas. (Mcluhan, 1964).

Após a realização desse balanço de produção, é possível observar que a maioria das dissertações dentro da temática pandemia, ainda estão em processo, então esse número encontrado, pode ser diferente se realizado no final do ano de 2022, ou ao final de 2023, e ainda é impossível saber se assuntos sobre essa temática um dia se esgotarão. Já que, foi um fato que trouxe consequências para várias esferas da sociedade. E que ainda podem refletir na mesma, daqui a 10 anos, ou 20. Pensando nessa linha, é importante refletir sobre imaginários, tecnologia e infância, afim de dar conta de maus estares que ainda assombram o fazer educacional.

3.2 A Educação nos tempos da mediação tecnológica

O campo educativo é dinâmico. Quando falamos da Educação formal, temos uma longa trajetória histórica que nos mostra que esse processo se apoia na tecnologia como suporte para as práticas de Ensino-aprendizagem. Aqui, entende-se tecnologias a partir da noção de técnica, prótese ou extensão. Ou seja, ferramentas que os sujeitos utilizam para alterar a ambiência, o mundo à sua volta. Conforme Marshall McLuhan (1964), teórico do campo da Comunicação, pai da chamada Midiologia, essas próteses técnicas nada mais são do que extensões dos sentidos do sujeito. Ou seja, é uma ideia que favorece construções dialógicas tanto com a Fenomenologia da Percepção quanto com a Antroposofia.

Para McLuhan (1964), a tecnologia atua como extensão dos sentidos das pessoas. Podemos entender esta lógica tanto pela metáfora da muleta, ou dos óculos – aquela que age para suprir uma deficiência – ou pela metáfora do ciborgue – aquele que tem seus sentidos aprimorados. Mas a tecnologia não é só aquilo do momento. É aquilo que foi e muito nos diz sobre o tempo em que vivemos. Por exemplo, uma enxada... se trata de uma prótese técnica, que permite o sujeito a alteração local do ambiente onde vive. Um lápis ou uma caneta são extensões no âmbito da escrita analógica. Pinceis e tintas agindo sobre uma tela em branco, são extensões de comunicação de um objetivo. Mas também são entendidas como forma de representação da subjetividade. Isso quando falamos da lógica analógica.

Pelo viés do binário, das tecnologias simbólicas do virtual, temos os meios de comunicação como extensões da visão, da fala... o jogo imagético. O olfato inexiste. O gosto também. O que temos é uma sensação, uma ideia do que é isso. Algo que nunca provamos, mas achamos que sim. Aquilo que o filósofo francês Jean Baudrillard, já nos alertava. A imagem pela imagem, sem o contato pelo referente. Imaginem uma criança tendo um smartfone como primeiro contato, como primeira janela para o mundo. Uma extensão dos sentidos que agrega tudo e mais um pouco. Mas o que essa percepção toca não é o mundo real. Mas uma representação descolada de seu referente. Daí a referência ao mito da caverna de Platão e às sombras projetadas na parede. Na toada crítica, abaixo, a obra de arte, *Angellus Novus*, de Paul Klee (1920) é muito utilizada como referente imagético para discutir sobre legados e crises.

Ilustração 5 *Angelus Novus*, Paul Klee (1920).



Fonte: http://www.selfproject.it/

A Pandemia de COVID-19 foi uma crise fundamental pela qual, metaforicamente, a humanidade fez um pacto pela mudança abraçando a tecnologia para a sobrevivência. Tudo isso em meio às crises morais e éticas que flutuam entre o negacionismo e exaltação à ciência nos mais diversos estágios. O isolamento. O medo. As mortes. A degradação moral. As crianças, às quais chamamos de "anjinhos" estavam em meio a esse caos. Como isso a afetou a inocência destas crianças? Entende-se aqui a inocência como o à priori, antes da percepção de mundo. A obra nos lembra do tempo histórico, da memória e das demarcações. Sobre destruição e prosseguimentos. É uma obra que retrata um anjo fora dos padrões estéticos da arte europeia. O anjo tem aparência inumana. E o progresso irreflexivo empurra ele/ela para a frente. Será que aprendemos como o nosso passado? Tanto a obra, como quem a analisa são frutos de uma época de crise e guerras. Se há algo que podemos aprender é que não podemos subestimar crises. Assim, toda essa mudança e esse impacto técnico, psicológico e espiritual decorrente da pandemia não deve ser subestimada ou ignorada. Muitos acreditam que se todos fingirem que

nada aconteceu, é porque nada aconteceu. É uma mentira que se tornaria realidade. No final das contas seria apenas recalque e o retorno estaria garantido em algum momento como sintoma social.

Então, esse impacto das tecnologias sobre a Educação e as infâncias é um fato. Não só nas práticas e concepções, como nas representações e no mais profundo do imaginário. Lembrando da máxima Waldorf em que somente com o contato com o que é bom, belo e verdadeiro, dará mais tarde a possibilidade de distinguir o que é mau, feio e falso. Nesse sentido, os excessos das tecnologias são o que devemos questionar. Na internet existem os remédios e os venenos. O vício pelo excesso de hora de tela, as distorções discursivas e imagéticas do que é o certo e o que é o errado (relativização), contato com conteúdo inapropriado para a faixa etária da criança, contato com a violência dentre outros conteúdos.; o *cyberbullying*. No final das contas, não é internet ou os conteúdos comunicacionais que são o problema e sim, o exclusivo estímulo da cognição por meio delas.

Segundo Setzer (2019) outra questão preponderante é o de que a internet é um ambiente essencialmente libertário e permissivo. Quando falamos aqui de internet, devemos nos lembrar da lógica multiplataforma: televisores, smartfones, redes sociais, acesso à conteúdo, interação e jogos. Cognitivamente, esse condicionamento cultural das redes acaba sendo prejudicial para crianças em idade escolar, quanto ao comportamento, na medida em que é a idade onde se forjam os limites sociais. Sabemos o quanto é importante a escola como um ambiente para a socialização da criança. Talvez, tanto quanto os conteúdos a serem adquiridos no processo Ensino-aprendizagem. Assim, surge uma competição entre conteúdos provenientes do Ensino Formal e do Ensino Informal e emerge aí um conflito na matriz moral da criança. Quando colocadas em frente a uma situação formal que requer sistema, hierarquia, mínima ordem para a produção coletiva de saberes, na escola e na sala de aula, há aí uma resistência em potencial. Porque para os estudantes, acostumados ao informal, se não há entretenimento e diversão, não é Educação. Como, nem tudo passa pelo brincar e pelo lúdico, assim, ocorre a diminuição do rendimento escolar.

Existem estudos que mostram que a exposição excessiva à conteúdos comunicacionais provocam a fragilidade da concentração do Estudante a perda da capacidade de leitura profunda. A pesquisadora Maryanne Wolf (2018) afirma que graças aos hábitos digitais contemporâneos, as pessoas estão mudando radicalmente o modo como percebemos e processamos a informação que lemos. A superficialidade toma proeminência em leituras rápidas, com um cérebro acostumado ao condicionamento imagético desde a infância. E como bem sabemos, uma leitura

analógica e a construção de repertório de conhecimento precedem uma leitura de mundo mais ampla. Ainda, segundo a autora, que descende da linha da midiologia cognitiva de Marshall McLuhan (1964), a origem do letramento não é natural e sim, cultural. Ou seja, não nascemos com uma matriz de letramento. Nós aprendemos a ler e passamos por todo um ciclo de aquisição de leitura:

> Os circuitos do cérebro leitor são formados e desenvolvidos por fatores tanto naturais como ambientais, incluindo a mídia em que a capacidade de ler é adquirida e desenvolvida. Cada mídia de leitura favorece certos processos cognitivos em detrimento de outros. Traduzindo: o jovem leitor tanto pode desenvolver todos os múltiplos processos de leitura profunda que estão atualmente corporificados no cérebro experiente, completamente elaborado; ou o cérebro leitor iniciante pode sofrer um "curto-circuito" em seu desenvolvimento; ou pode adquirir redes completamente novas em circuitos diferentes. Haverá profundas diferenças em como lemos e em como pensamos, dependendo dos processos que dominam a formação do circuito jovem de leitura das crianças. (Wolf, 2018, p. 18-19).

Nesse sentido, entende-se que ocorreu um rompimento nos modos de aquisição de conhecimento, a partir de matrizes e circuitos já estruturados culturalmente ao longo da história. E isso pode prejudicar a aquisição de conhecimentos por parte do estudantado. Na pandemia, da criança que não se socializou e teve aulas pelo Ensino Remoto, até o jovem que se acomodou com a ausência de aulas presenciais, todos tiveram mudanças nesta matriz. A digitalização da educação era um processo crescente e coercitivo, mas modulado pelas tensões entre apocalípticos e integrados.

A pandemia emergente forçou uma implementação forçada, que naturalizou as interfaces homem-máquina das teleconferências – eis o *Google Meet way.* Mas tudo bem: era isso ou nada. Aqueles que se posicionavam contra não poderiam se negar a adentrar este modelo. Era um modelo para a sobrevivência. Para não perder uma geração. Mas será que não perdemos? Os fatores plenos de corpo, mente e espírito, pregados na pedagogia Waldorf são fundamentais para o desenvolvimento pleno. Como uma metáfora, daquelas que nos ajudam a visualizar com maior profundidade determinado tema, o filme "O Enigma de Kaspar Hauser" (*Jeder für sich und Gott gegen alle*, Werner Herzog, 1974, Cor) apresenta toda a questão do isolamento cognitivo e da sociedade.

Ilustração 6 Recorte de trecho do filme O Enigma de Kaspar Hauser (1974).



Fonte: Herzog, W. (1974). *Jeder für sich und gott gegen alle*. Alemanha: ZDF Produções (Original: Cada um por si e Deus contra todos. Traduzido como: O enigma de Kaspar Hauser)

No filme somos apresentados à Kaspar, um homem que foi criado em cativeiro, em total isolamento de percepção. Quem fez isso nunca é mostrado diretamente. Ao alcançar a vida adulta ele é deixado no meio de uma zona urbana com apenas uma carta. A partir daí ele vira objeto de curiosidade social, na medida em que aparenta ter um retardo no desenvolvimento, por conta do isolamento social que teve. O filme vai relatar entre outras coisas, suas dificuldades e superações quanto a estas questões sociais. Mas no final das contas ele nos mostra a importância da formação cognitiva na evolução humana, sobretudo desde a primeira infância. A importância do desenvolvimento dos cinco sentidos e da exploração do mundo para que o ser humano possa ser pleno. Ao decorrer do filme, Kaspar Hauser tem na música uma forma de ressignificar e desenvolver as suas percepções atrofiadas. Posteriormente Kaspar morre jovem, o que aponta para a lógica da interação humana e exploração cognitiva do mundo frente ao desenvolvimento biológico e vital.

Este filme nos possibilita tecer metáforas sobre o fenômeno “crianças da pandemia”, bem como a tecnologia na educação na contemporaneidade. Primeiro, com o isolamento de Kaspar durante a primeira parte da sua vida. Como sabemos, a tecnologia tem tomado proeminência e hegemonia frente às relações humanas. Principalmente entre crianças e jovens. A importância de contrapontos nesta formação, como a arte, a literatura e a própria exploração da percepção

frente ao mundo real. Grosso modo, é importante descolar da ilusão única da caverna. Principalmente durante os primeiros anos de formação, quando a criança tem seu desenvolvimento cognitivo sendo estabelecido. Na pedagogia Waldorf, este processo é entendido a partir da ideia dos septênios, que visam o desenvolvimento da autonomia e potencialidades da criança ou jovem em formação. Conforme Romanelli (2018, p. 65) cada um dos septênios possui uma meta e uma metodologia:

> No primeiro septênio, a imitação é a chave por meio da qual Steiner afirma que se desenvolve a liberdade no âmbito social. No segundo Septênio, a educação no qual o princípio da autoridade vem aliado à aspiração por ideais permite experenciar a igualdade entre os homens na vida adulta. Já no terceiro Septênio, a educação desperta a sensibilidade, pelo amor que se encontra ligado ao desenvolvimento de todos os seres humanos, tornando possível alcançar a fraternidade, o amor universal. Para atingir este intuito, os professores de uma escola waldorf são chamados a tomar para si uma tarefa social: educar por meio da imaginação, da inspiração, da intuição, que são tidas como ferramentas básicas da sua prática cotidiana.

A rigor, o desenvolvimento integral necessita que os passos do processo sejam respeitados. Pular etapas, não só favorece um processo que nega a infância, como também enrijece o processo natural de aprendizagem. O analógico precisa vir antes do digital. Depois da colocação dos septênios, cabe uma reflexão, na toada do que se estava discutindo: qual é o lugar das tecnologias da comunicação e do Ensino informal neste processo? A primeira coisa a se considerar é que o pensamento Antroposófico não é uma perspectiva teórica que prega limitações nas ações. Não é uma lógica proibitiva. Vive-se em um mundo permeado pelas tecnologias e elas são instrumentos, ferramentas para os sujeitos alcançarem seus objetivos, via ações sobre o mundo. Um automóvel é um veículo, uma extensão ou prótese técnica que possibilita transitar em um determinado espaço em um tempo menor do que um determinado sujeito andando a pé. Andar a pé tem possibilidade positivas quanto à integração com o mundo. O tempo é outro. A observação e outra. A ação física sobre o corpo é outra. A mesma coisa vale para uma bicicleta. Nenhum dos modos é melhor que o outro. As próteses, no caso, têm funções. Se andarmos de carro diariamente com certeza vamos gastar combustível. Uma caminhada de quando em vez, faz bem à saúde. A bicicleta é uma opção mais rápida e que não polui o ambiente. Mas nem sempre podemos utilizá-la. O ideal é o equilíbrio.

Assim, uma criança que utiliza o aparelho de celular (ou *tablet*) em excesso pode ter consequências futuras. O problema não é utilizar o aparelho e nem o consumo do conteúdo. É só utilizar e só consumir, não fazendo outras coisas. É uma lógica de alienação. Na caverna do celular ela pode ficar muito tranquila e dar menos trabalho. Mas ela será privada de outras

experiencias. As chamadas crianças da pandemia foram privadas destas experiências mais do ninguém. Elas não tiveram escolha.

Pensando no primeiro septênio, que justamente casa com o período da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental - que trata da imitação do mundo adulto – o lúdico passa por este viés, aliás – é bom considerar que as crianças tendem a reproduzir as nossas ações e hábitos. Se uma criança prioriza a instrumentalização do celular como uma janela para o mundo, provavelmente ela está, em certa medida, reproduzindo um fato do mundo adulto. É uma contradição do mundo adulto, que aponta que a infância boa é a do passado. A rigor, passamos por matrizes e as reproduzimos. Não reconhecendo as possíveis e diversas infâncias que existem. Chegamos exatamente onde queríamos: se o coletivo adulto não mudar o seu modelo e se interessar pelo o que vivem as crianças no primeiro septênio, não existe a possibilidade de mudança, só a reprodução persistirá. A tecnologia aí está. O ideal é a modulação do conteúdo, tempo e espaço de utilização da internet e mídia para essas crianças. Outras opções no cardápio cognitivo devem ser adicionadas. O contato com a natureza, animais, as plantas, a interação com outras crianças, com o mundo em sua volta. A produção artística, como possibilidade de expressão, representação e exercício da percepção e produção de sentidos é um caminho possível. Para Gombrich (2016, p. 15), na introdução de seu livro "A história da arte"

> Nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte. Existem somente artistas. Outrora, eram homens que apanhavam um punhado de terra colorida e com ela modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram tintas desenham cartazes em tapumes; eles fazem e faziam muitas outras coisas. Não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diferentes, e que arte com A maiúsculo não existe. Na verdade, Arte com A maiúsculo passou a ser algo como um bicho papão, como um fetiche.

O fazer artístico comunica, sendo uma concretização de um processo de reflexão entre percepção e representação. A produção artística muito nos fala sobre a época em que foi produzida. Uma obra reflete o estado de espírito de uma época, e, portanto, se trata de uma janela para o imaginário vigente. Portanto, a arte tem este potencial de reconectar corpo, mente e espírito – sujeito integral, do aprendizado pleno em Steiner - e através de sua produção é um caminho possível para se pensar o conteúdo do imaginário vigente.

3.3 Educação, infância e imaginários

É importante compreender algumas noções que permeiam este trabalho. Com a essência destes conceitos definidas, será possível costurar os sentidos obtidos na pesquisa. Então, é importante começar definindo o que é Educação. Para o dicionário de Filosofia (Abaggnano, 2007), Educação é

> (lat. *Educatio,* in. *Education;* fr. *Éducation.* ai. *Erziehung;* it. *Educazioné).* Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas *culturais*, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura (v. CULTURA, 2), uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração. (Abaggnano, 2007, p 305-306).

Existem várias concepções sobre o que é Educação. A mais usual é a presente no recorte acima. A Educação como processos de transmissão de conhecimento e cultura. Saberes estes que possibilitam ao ser humano transitar e dar conta da realidade em que vive. É a chamada transmissão da experiência vivida dos que vieram antes. Em latim, Educação é *educatìo ónis*, que significa "ação de criar, de nutrir; cultura, cultivo". Ou seja, sua raiz costura com a noção de transmissão e manejo social cultural. O dicionário Houaiss da Língua portuguesa (2001) define Educação como:

> 1. ato ou processo de educar (-se); 1.1 qualquer estágio desse processo Ex.: e. infantil; 2. aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino; 3. o conjunto desses métodos; pedagogia, instrução, ensino; 4. desenvolvimento metódico de uma faculdade, de um sentido, de um órgão.

Ou seja, a Educação passa por um caminho de transmissão de saberes e práticas culturais, relativos ao crescimento do sujeito e sua socialização, nos mais diversos aspectos. Para Steiner (1995), uma das bases deste trabalho, a Educação passa pelo desenvolvimento integral do sujeito (corpo, mente e espírito). Esse sentido casa com a ideia da Educação, como o cultivo das múltiplas dimensões do sujeito. Como já falado anteriormente, a Antroposofia entende que a Educação não pode privilegiar somente o saber pragmático, que é aquele com utilidade e instrumentalização obvia sobre o mundo. Isso significa negar o sujeito pleno e dar as costas para o lado afetivo e o espiritual. Sem esta costura, é impossível desenvolver a capacidade de percepção e as habilidades de representação – daí, que a arte é entendida como um possível

caminho para desenvolver os laços de sensibilidade que atam estas dimensões, fomentando o despertar a vontade e o querer. Sobre isso, Steiner (1995) nos ensina que

> Suponhamos que, por um método especial, despertemos na criança um vivo interesse, por exemplo, pelo mundo animal. Naturalmente não poderemos desenvolver esse interesse num só dia. Teremos preparado todo o ensino de forma que gradualmente o interesse se instale e desperte. Se uma criança percorreu tal ensino, este atingirá cada vez mais a vontade quanto mais vivo for o interesse que provoque; e se forem empregadas representações de animais de maneira ordenada para a lembrança, essa vontade adquirirá, em geral, a capacidade de extraí-las do subconsciente, do esquecimento. E apenas pelo fato de se atuar sobre o habitual da pessoa, sobre o costumeiro, que se põe em ordem sua vontade e, com isso, sua capacidade de lembrar. Em outras palavras, é preciso discernir por que tudo aquilo que desperta um intenso interesse na criança contribui também para fortalecer vigorosamente sua memória — pois esta deve ser buscada no sentimento e na vontade, e não por meio de meros exercícios mnemônicos. (Steiner, 1995, p. 55).

Despertar este interesse para o conhecimento, fugindo da mera reprodutibilidade técnica – ou decoreba – passa pelo despertar das sensibilidades, dos sentidos. Assim, temos então aí, a Educação formal e a Educação informal. Dois modelos de transmissão de conhecimento. São duas facetas de um mesmo processo de transmissão cultural, mas são condicionantes com diferentes características dos modos de ser estar na contemporaneidade. Abaixo, um quadro com principais diferenças entre os dois modelos:

Quadro 6 Algumas diferenças entre os modelos de Educação

EDUCAÇÃO FORMAL	***EDUCAÇÃO INFORMAL***
Transmissão cultural institucional (Escola, Universidade, outras instituições).	Transmissão cultural via mediações sociais (meios de comunicação de massa; plataformas de internet)
Conteúdos hierarquizados, filtrados e planejados, bem como a aquisição de habilidades e competências discernir o certo do que é errado.	Conteúdos dissolvidos – e em excesso -, requer repertório para a interpretação – exposição sem filtro do que é bom e o que é ruim.
Figura do professor, do mentor, do orientador	Autonomia, solidão. Sem um familiar não regular, a aquisição de saberes é pouco efetiva.
Humanização	Despersonalização
Saberes construídos coletivamente	Individualismo na construção dos saberes
Desenvolvimento da percepção, ambiente seguro.	Intuitivo, da experiencia, vulnerabilidade
Prioritariamente presencial	Prioritariamente virtual
Socialização presencial – aquisição de habilidades para transitar na esfera social	Socialização virtual – simulação das relações humanas, muitas não correspondendo ao real.
Potencial para o desenvolvimento de corpo, mente e espírito.	Mente e espírito estimulados. Corpo em repouso.
Conteúdo formal, geralmente é pouco interessante para quem aprende	Conteúdo de entretenimento, atrativo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Vemos no quadro acima as diferenças mais palpáveis entre o Ensino Formal e o Informal. Tudo isso que está na superfície tem a ver com alguns fatores que não tão óbvios. O mais importante deles é o chamado imaginário. Grosso modo, o imaginário tanto é o lugar metafórico onde as narrativas sociais são forjadas, como também é o coletivo dessas histórias. Mesmo que as delimitações conceituais não sejam tão claras, podemos dizer que o Imaginário trata do subjetivo (sentidos) e o senso comum trata do objetivo (significados).

Então, o imaginário é uma forma metafórica de cristalizar os conteúdos da imaginação - e até de certa forma coisificá-los - para que possamos pensar sobre eles – "que imagens permeiam a imaginação das pessoas?" Quase como fotografias mentais encrustadas na mente do coletivo. Claro, que constantemente em mutação e também disputadas. Afinal, imagem é poder. As narrativas e suas imagens definem inclusive papéis sociais. O lugar das minorias tem sido questionado na contemporaneidade e o seu lugar ressignificado nos conteúdos formais e informais, que alimentam o imaginário. Filmes, que a princípio nos parecem mero entretenimento escapista, como Pantera Negra do *Marvel Studios*/*Walt Disney Company* (*Black Panther*, Ryan Coogler, 2018, cor) no final das contas tem a ver com um movimento de reposicionamento da pessoa negra no imaginário social.

Para Durand (1964) o imaginário passa pelo simbólico, pelas figuras de linguagem e o metafórico. Para Romanelli (2018), esta noção também nos remete ao pensamento de Carl Gustav Jung (1986), principalmente no que diz respeito ao conceito de arquétipos – os elementos estruturais, padrões universais, que dão base ao inconsciente coletivo da humanidade – e que sustentam tanto as fantasias individuais quanto as mitologias de um povo. Se tratam de imagens primordiais, simbólicas, na base de todas as outras imagens que permeiam o social. Por exemplo, a imagem do herói se repete na cultura dos mais diversos povos, com suas devidas hibridizações culturais. O que a mídia de massa faz é se apropriar destes arquétipos e usá-los na construção de suas narrativas. O exemplo do filme Pantera Negra também nos lembra que muitas vezes a indústria cultural se apropria destes elementos imaginários, para além de uma missão de reposicionamento identitário. Eis a miragem: é a colonização destes caminhos com um pensamento com vistas meramente econômicas ou de controle de narrativas políticas.

Assim, a imagem vira um atalho cognitivo para aquilo a que atribuímos o sentido de verdade. É por isso que na contemporaneidade temos um conflito entre o real e o imaginário. E vamos além: em um tempo onde a inteligência artificial emerge, como vamos discutir esta dualidade? Esta questão fica para depois. Para a antropologia do imaginário este imaginário é o coletivo das imagens que permeiam a sociedade humana. Aquilo que muitas vezes

desprezamos ou qualificamos como sonhos, delírios, ficção. Grosso modo, as imagens da comunicação contemporânea não são o imaginário em si, mas aquilo que alimenta o imaginário – que em si, já é recheado das imagens que permearam a humanidade desde o início dos tempos através dos mitos, folclore, etc. Para Romanelli (2018, p. 50)

> O imaginário se manifesta tipicamente no sonho, no onírico, no rito, na narrativa da imaginação, que não se expressa pela lógica clássica, binária, e excludente, mas pela inclusão de um terceiro termo ou terceira solução. A imagem foi excluída do racionalismo porque não pode ser reduzida a uma única proposta, verdadeira ou falsa.

Essa lógica dialoga com a fenomenologia da percepção, no que tange a ideia de tempo fenomenológico, o tempo da memória, dos sonhos, do imaginário (Merleau-Ponty, 1999). O tempo que vem e volta. Algo que marcou a memória do sujeito, em um tempo cronológico passado – como a infância -, se convertendo em imagem, retornando como algo presente. Não é o senso comum que constitui a base das representações. É subjetivo, fluido. É orientativo e alimenta as percepções dos sujeitos, mas em um âmbito mais complexo, vinculado ao social, ultrapassando o indivíduo. Ainda sobre o imaginário, Maffesoli (2001, p. 75) nos ensina que o imaginário é coletivo; é o algo a mais além da cultura, é aura que ultrapassa e alimenta ela; ultrapassa o indivíduo:

> O imaginário é estado de espírito de um grupo, de um país, de um estado-nação, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece vinculo. É cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa mesma atmosfera, não pode ser individual. [...] Já o imaginário, mesmo que seja difícil defini-lo, apresenta, claro, um elemento racional, ou razoável, mas também outros parâmetros, como o onírico, o lúdico, a fantasia, o imaginativo, o afetivo, o não racional, o irracional, os sonhos, enfim, as construções mentais potencializadoras das chamadas práticas. De algum modo, o homem age por que sonha agir. (Maffesoli, 2001, p. 77).

Então, a ideia de imaginário é significativa para o campo da Educação na medida em que ela de certa forma é o que agrega determinado grupo e é o objeto em disputa entre Educação Formal e a Educação Informal. Uma ideologia reforçada hoje nesta disputa é que a Educação escolar (formal) é chata e ultrapassada. Isso afeta os discursos sociais e chega nas crianças através do seu imaginário. Como vimos pelo viés de Durand e Maffesoli, a imaginação é um caminho para conquistar corações e mentes. E a criança em formação, período em que a imaginação está fervilhante de sonhos e criatividade, como é afetada neste processo? A questão está posta.

A obra “a criança e os novos heróis” é um painel criado pelo artista de rua conhecido como Banksy, feita na fachada Hospital da Universidade de Southampton, no sul da Inglaterra, no ano de 2020. Ela ilustra bem o imaginário que permeava a época. As crianças e seu imaginário repletos de super heróis mercadológicos, voltados exclusivamente para o consumo. A enfermeiras representando os trabalhadores da saúde, sendo um referente para a superação da angústia que nos deixou a todos, vulneráveis. Abaixo a representação da obra, que nos serve como ponto de reflexão sobre a importância do imaginário para as crianças:

Quadro 7 A criança e os novos heróis na pandemia de COVID-19



Fonte: http:www.globo.com.

O fenômeno da Pandemia basicamente dividiu e conquistou imaginários. Tanto é que hoje, para que a Educação Formal seja plena, elementos do informal e fórmulas do modelo online – plataformização - foram amplamente e acriticamente acolhidas no seio da Educação Pública. De qualquer forma, este imaginário tecnológico foi abraçado e é um elemento que hoje é fundamental para se entender a Educação. Conforme o Dicionário de Filosofia (Abaggnano,

2007) o imaginário é significativo no pensamento social contemporâneo e a perspectiva da fenomenologia em particular lhe atribui um significado especial, pois:

> A ele é confiada a representação das vivências como puros objetos de contemplação, o que constitui a própria possibilidade da fenomenologia. Por isso, Husserl diz. - "Na fenomenologia, como em todas as ciências eidéticas, as representações, mais precisamente as fantasias livres, têm posição privilegiada em relação às percepções" *(Idem,* I, § 70). Isso acontece porque, ao representar-se como "livres fantasias", as experiências humanas revelam sua verdadeira natureza, porquanto se tornam puros objetos de contemplação desinteressada. Deste ponto de vista Husserl afirma paradoxalmente que "a *ficção* é o elemento vital da fenomenologia. (Abaggnano, 2007, p. 539).

Então, podemos dizer que na contemporaneidade, vivemos entre o real e o ficcional, quase nunca sabendo onde um começa e o outro termina. Ironicamente, isso nos remete a uma ideia de infância sem fim. Grosso modo, o modo de vida contemporâneo é infantil. A indústria cultural já se deu conta deste processo, como nos mostra o cenário da ficção cinematográfico nos últimos anos. Citamos Pantera Negra, mas vários outros filmes são reflexos do imaginário infantil que persiste hegemonicamente na sociedade. Os gêneros de filmes de herói sustentam arquétipos que permeiam o imaginário infantil, sobretudo o masculino.

Recentemente, o filme Barbie (Greta Gerwig, 2023, cor, 114 min.), que lida sim com temas espinhosos da vida adulta, foi sucesso de bilheteria. No entanto, o fato dele lidar com temas filosóficos e sociológicos não o isenta do fato de ser um produto que, prioritariamente, tem por função o lucro via exploração do imaginário feminino infantil. Obvio que os comunicadores contemporâneos já descobriram que falar com a criança interior do consumidor é o caminho para o lucro e o poder. Vemos isso tanto na política, com a ascensão de uma extrema direita de desenho animado como com a fetichização do imaginário da infância no consumo contemporâneo (a nostalgia como mercadoria). Sobre a boneca Barbie, imaginário e poder, Sarmento (2003) nos conta o drama de crianças na guerra:

> Uma imagem de guerra, extraída num campo de refugiados albaneses no Kosovo, mostra duas crianças brincando com uma boneca Barbie, perante o olhar entre o apreensivo, o desolado e o fatalisticamente resignado dos adultos que com elas partilham as tendas de campanha dispostas para os albergar. Não é apenas a boneca Barbie que aparece neste contexto de incerteza e de dor insolitamente exposta, na sua arrogância loira oxigenada perante o infortúnio colectivo. Símbolo maior da indústria cultural fornecedora do mercado infantil de jogos e brinquedos, a boneca Barbie é talvez menos inesperada no processo de globalização dos dispositivos de jogo e nos produtos de consumo lúdico das crianças do que o próprio acto de brincar das crianças, no momento em que tudo falta: a casa, a escola, um país para viver, talvez até uma família a confiança num futuro vivível a certeza – mesmo se precária - da sobrevivência. (Sarmento, 2003, p. 52).

Percebemos a boneca como uma referência a um mundo idealizado em meio ao conflito. Um símbolo de segurança e fuga daquela realidade dura. O imaginário, o onírico, do tempo fenomenológico, A guerra como um conflito social é irmã da Pandemia de COVID-19, na medida em que sua experimentação gerou desconfortos e fugas da realidade via imaginário.

Na mesma medida em que consideramos o imaginário como uma construção social em constante mutação, também devemos entender que a ideia de infância também é uma construção recente em nossa história social (Ariès, 1973) junto ao ideal de família. Na idade média, as crianças eram tratadas como adultas. Para o autor, a ideia da criança – aqui entendida como o sujeito da infância - como um ser que deve ser protegido, tutelado e cuidado pelos pais se trata de um constructo que gradualmente foi sendo cristalizado socialmente desde o advento do iluminismo. O sentimento de infância surgiria mais por uma perspectiva de representação no seio da religiosidade católica, a partir da sacralização da criança no culto ao menino Jesus – a criança como mediadora da relação Deus e humanidade.

De acordo com Corazza (2004) a pedagogia ocidental só fez aumentar o abismo entre a infância e a vida adulta. O infante é visto como o outro do adulto, quase como algo negativo. Ao adulto é negado possuir características infantis, pois isso macularia sua representação na sociedade. Além disso, faz-se mister destacar que a representação de uma infância mitificada, idealizada a partir do olhar dos adultos é hegemônica em nossa sociedade. De todas estas correntes, é consenso de que na contemporaneidade não se deve falar sobre a "infância", mas sim acerca das "infâncias." Até pelo caráter subjetivo do processo e da variedade de condições em que os infantes se encontram.

Para Andrade (2007), a infância pela lente da educação tradicional é vista por um viés binário adulto x criança, por um olhar gerontocrático, ou seja, o foco de se pensar a Educação das crianças se dá em relação às necessidades do adulto. Assim, surge um afastamento do pensamento mágico, próprio da infância, surgindo uma linearidade própria ao pensamento lógico do mundo dos adultos, dando origem ao fenômeno denominado adultização. Neste contexto, as narrativas que compõem o imaginário infantil são abafadas ou moduladas, e a autonomia e a emancipação tornam-se distantes.

Assim, a partir destes referentes sobre infância podemos conjecturar que a distinção entre imaginário infantil e imaginário adulto também é recente. Para Sarmento (2003), o imaginário infantil é estudado nas mais diversas tradições de pesquisa em Educação, em especial pela Psicologia. Na tradição psicanalítica, o imaginário infantil é a ação do princípio do desejo sobre a realidade, sendo uma expressão do inconsciente. Para a tradição construtivista, o imaginário

é a expressão do pensamento autístico na infância, sendo esse "simesmamento" gradualmente eliminado pela socialização e pelo desenvolvimento do pensamento racional. Para o autor, entre a maioria destas tradições, era consenso que:

> O imaginário infantil é concebido como a expressão de um déficit - as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objectivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade. Esta ideia do déficit é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistémico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (o a-luno), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão etc. (Sarmento, 2003, p.55).

Era hegemônica a ideia da criança como uma tábula rasa ou um recipiente no qual era preenchido de conteúdo transmitido pelos adultos. Hoje, o entendimento é de que a relação entre imaginário e coletivo diz respeito a todas as gerações, sendo apenas acentuada na infância. Daí que pelo viés crítico, hoje fala-se de uma sociedade infantilizada, na medida em que para acessar o imaginário social, conteúdos comunicacionais e políticos tendem a buscar o radical deste imaginário, na infância. Este processo quando analisado pelo olhar da educação plena Waldorf evidencia que uma contemporaneidade onde o sujeito está despedaçado: corpo, mente e espírito não estão alinhados no que tange ao desenvolvimento.

A tecnologia, as simulações e as imagens velozes proporcionadas pela hegemonia midiática condicionam esta repartição do sujeito, separando cultura e natureza. Sua percepção do mundo acaba fraturada, resultando em acentuamento da individualização, do egocentrismo, do narcisismo e na satisfação de desejos, gerando sujeitos que se frustram ao se deparar com o as impossibilidades imanentes às questões do mundo real. O imaginário empobrece e consequentemente a percepção dos sujeitos se descolam da realidade. O imaginário se confunde com o real, no que tange às percepções. A metáfora de "Kaspar Hauser" citada anteriormente, se inverte: não é sobre a ausência de estímulos. É sobre os excessos e o que se fazer com eles.

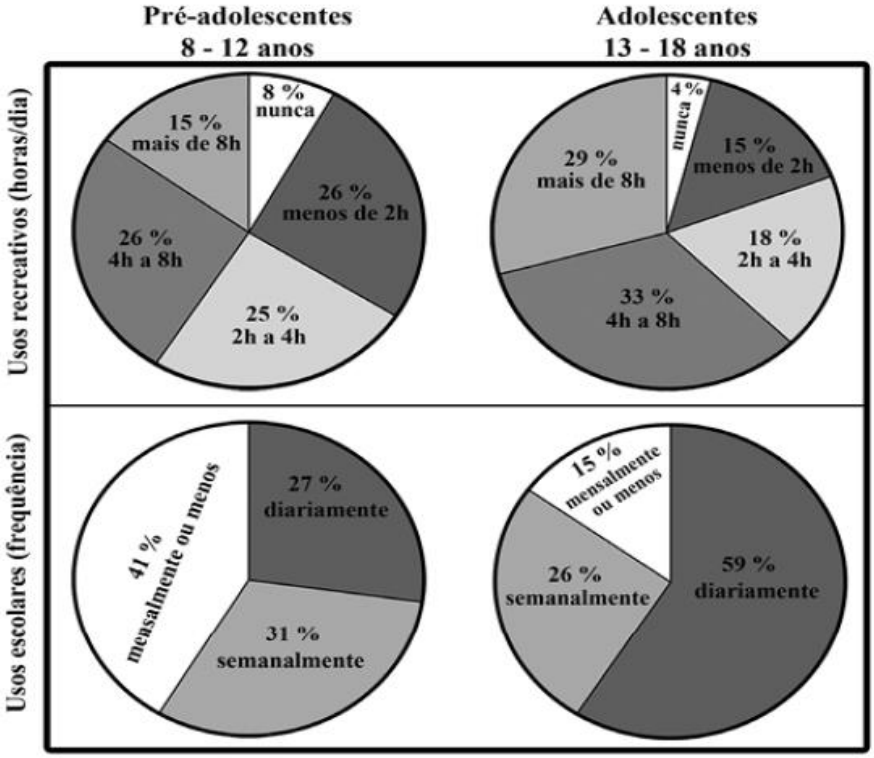
Na Educação, este descolamento é uma questão chave para se pensar o fenômeno das "crianças da pandemia." Não é nem sobre as culturas da infância. Para além disso, se o conteúdo do imaginário na infância não coaduna com a realidade do ensino Formal, o Ensino e a Aprendizagem não vão ser significativos. Consideremos que o isolamento proporcionado pela pandemia afetou significativamente este imaginário, dado o viés da informalidade.

3.4 O impacto das tecnologias no imaginário e na Educação

A metáfora do impacto é considerada por muitos um tanto belicista. No entanto, elas nos é útil para pensar a forma coercitiva e violenta das tecnologias oferecidas de forma vertical à sociedade. Como se não houvesse possibilidades de diálogos e construções de oposição que possibilitem vidas diferentes fora desse modo. Então, é preciso pensar esta colisão, sobretudo sobre as crianças e jovens.

Do campo da neurociência cognitiva, temos o pesquisador francês Michel Desmurget (2021) vê este cenário da hegemonia tecnológica na contemporaneidade quanto à educação com pessimismo. O autor nos fala do mito dos "nativos digitais", e de como este discurso colonizou o social pelo viés capitalista, via senso comum e invadiu a autoridade acadêmica e social, normalizando determinadas práticas e pensamentos. Cria-se um abismo entre gerações, afirmando que crianças e jovens de hoje são diferentes das de ontem. Basicamente um discurso tecnocrata, um "mito a serviço dos ingênuos". Abaixo, alguns dados do pesquisador sobre a utilização de internet, telas e mídia para pré-adolescentes e adolescentes franceses:

Ilustração 7 Comparativos utilização da internet para jovens e adolescentes.



Fonte: Desmurget (2021, p. 14).

O trabalho aqui desenvolvido, segue pelo viés da infância. Mas estes dados são úteis para a montagem de um panorama compreensivo da nossa questão. Percebe-se uma utilização mais ampla da internet e telas pelo viés recreativo e consequentemente pelo o que se entende aqui por Educação informal. Acompanhando estes dados, temos apontamentos de que a maioria dos sujeitos apesar de ter habilidades intuitivas para a navegação no mundo digital, possuem baixa capacidade de interpretação e avaliação crítica de conteúdo. Esse discurso é como se fosse uma caricatura com viés de marketing, à serviço de uma esteriotipização, ou nivelação ao nível de massa. Para o autor, quando autoridades, em deslumbramento pelo novo, referendam este discurso, negam o que foi construído historicamente pelos atores do campo da Educação:

> Quando um parlamentar francês, supostamente especialista nas questões de educação, autor de dois relatórios oficiais sobre a importância das tecnologias de informação para as escolas, se permite escrever coisas tão arrepiantes como "o digital permite o estabelecimento de pedagogias da autoestima, da experiência, da aprendizagem", só nos resta hesitar entre o riso, a cólera e a consternação. O que quer dizer então esse deputado? Que antes do digital estavam fora de questão nas salas de aula a pedagogia, a experimentação e a autoestima? Felizmente que Rabelais, Rousseau, Montessori, Freinet, La Salle, Wallon, Steiner ou ainda Claparède não estão mais aqui para ouvir este desaforo. E depois, francamente, que revolução inacreditável, façam-me o favor: "uma pedagogia do aprendizado". Como se pudesse ser diferente; como se a pedagogia não designasse intrinsecamente uma espécie de arte do ensino (e, portanto, da aprendizagem); como se uma pedagogia, qualquer que seja, pudesse visar a anestesia, o embrutecimento e a estagnação. Dar-se conta de que são esses discursos vazios que guiam a política educacional de nossas escolas é algo de aterrorizador. (Desmurget, 2022, p. 22).

Ele cita um deputado francês. Mas poderíamos falar de nossos companheiros em docência e pesquisadores universitários. Este discurso do "super-humano", o mutante, a quimera híbrida que junta homem e máquina, desenvolvido metaforicamente em um útero artificial, se apoia em no imaginário contemporâneo, alimentado pela ficção. Mas existe um abismo entre o imaginário artificial coercitivo sustentado principalmente pelas mídias e ficção e o imaginário calcado na realidade objetiva, que habita os sonhos dos estudantes. Essa ação pelo virtual, manifesta também em *videogames* – hoje, praticamente filmes interativos - também carrega verdades superficiais. Ainda que conteúdos possam ser apreendidos por este viés, a Educação informal é limitante.

> Jogar Super Mario não aumenta nem um pouco a capacidade dos praticantes para guardar uma lembrança agradável, uma lição de português, uma aula de História, uma língua estrangeira, uma tabuada de multiplicação ou qualquer outro saber que seja. A partir daí, subentender que jogar Super Mario tenha um efeito positivo sobre a "formação da memória", demonstra na melhor hipótese um infeliz amálgama, na pior, uma grosseira má-fé. Acrescentemos, a fim de não deixar nada de lado, que trabalhos recentes mostraram que aquilo que é verdadeiro para Super Mario não o é obrigatoriamente para os jogos de tiro na primeira pessoa (sem implicação com a aprendizagem espacial." (Desmurget, 2019, p. 297).

Grosso modo, quanto mais estes jogos evoluem em tecnologia, mais sobrecarregam o cognitivo humano. A partir da leitura de McLuhan (1964), sobre os meios quentes e meios frios, podemos entender este processo e dialogar com a pedagogia Waldorf. Os meios frios tendem a estimular parcialmente a percepção do sujeito. A literatura por exemplo, deixa brechas para o desenvolvimento do cognitivo e da imaginação. Da leitura podemos imaginar vozes, imagens e cenários. Isso atua no desenvolvimento da cognição. Os meios quentes são aqueles que preenchem todas as lacunas de percepção do sujeito, não deixando possibilidades para a criatividade e para o desenvolvimento da percepção. Ele estimula todos os sentidos ao mesmo tempo. Um filme blockbuster no cinema, com apresentação em três dimensões tende a sobrecarregar a todos os sentidos, realizando catarse no indivíduo. Tudo é entregue pronto e acabado, em um só pacote.

O desenvolvimento crítico, o desenvolvimento das sensibilidades e a conexão com o real, fundamentais para a construção do humano acabam sufocadas. Nesse sentido, os jogos antigos, como o *Super Mario Bros* dos anos 80, ainda era obra aberta no que tange o jogo da representação e percepção. Ele ainda tinha espaço para a interpretação e o desenvolvimento de habilidades. Por isso existem alguns especialistas que consideram estes jogos como produções artísticas. O hoje nos traz jogos de imersão total, com narrativa cinematográfica e que podem suplantar o imaginário calcado no real. Ainda assim, há muito exagero em dizer que um jogo de vídeo game colabora mais para o desenvolvimento humano que as relações sociais reais ou até os jogos e brincadeiras infantis tradicionais.

Ilustração 8 ***Super Mario Bros, da Nintendo e Freefire,*** **da** ***Garena.***



Fonte: repositório do Google (http://www.google.com).

Então, temos aí o discurso de que os jogos contemporâneos contribuem para a violência. Na medida em que esses jogos, que apresentam um universo de conflito armado, alimentam o imaginário, de certa forma, naturalizam certas práticas. Ora, se o que alimenta a nossa cultura é o imaginário, a lógica, em certa medida não está errada. Se o jogo arregimenta o *corpus* de meio quente, ele não tem espaço para reflexões profundas para fora do seu discurso. No senso comum, chamaríamos isso de lavagem cerebral. Mas como vimos, é mais complexo que isso. Imaginemos um cenário de isolamento pandêmico, onde tais jogos foram, para parte de das crianças e jovens, as únicas rotas de fugas da pesada realidade vivenciada. Competição, conflito e discursos armamentistas permeando o imaginário e centrando na ideia de poder.

Para não ficarmos só neste tipo de exemplo, outros jogos, mais sociais se popularizaram nos últimos anos e de certa forma, tomaram a hegemonia das telas. *MINECRAFT* e *ROBLOX* trazem propostas interessantes do ponto de vista cognitivo e lúdico, ao trazer elementos como socialização, interatividade, construção de ambientes. Suas versões para celular/tablet arregimentam um batalhão de usuários, em sua maioria crianças na faixa da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Não é à toa que muitos pesquisadores e educadores adotaram estes *softwares* como forma de instrumento facilitador no Ensino.

MINECRAFT [17] é um jogo multiplataformas da empresa *Mojang*, do ano de 2009, que até hoje se mantém como um entretenimento no mundo infantil, tendo comunidades online muito bem estruturadas e influencers digitais com carreira consolidada em torno desta cultura. Nele,

[17] Site oficial: https://www.minecraft.net/pt-br

os jogadores exploram um mundo aberto tridimensional todo feito em blocos poligonais, sendo esta a orientação estética ou o guia para o imaginário deste universo. É um jogo que não é orientado para a competição, mas para a colaboração, construção e interação. Grosso modo, se inspira na lógica lúdica que dá o espírito a brinquedos como *LEGO* e o chamado material dourado amplamente utilizado na pedagogia para o aprendizado concreto. É mais um ambiente que um jogo e por isso é utilizado de forma pedagógica por algumas iniciativas.

Ilustração 9 Arte promocional do Jogo *Minecraft.*



Fonte: https://www.minecraft.net/pt-br

Souza e Cruz (2013) em estudo sobre as aplicações pedagógicas de *MINECRAFT* no ambiente escolar apontam em suas considerações que o jogo tem um potencial a ser explorado pela Educação pois desenvolve a criatividade com ludicidade; favorece a colaboração e o trabalho em grupo; instiga a resolução de problemas; favorece a contextualização da aprendizagem; possibilita a interdisciplinaridade e desenvolve a atenção. É interessante considerar que é um jogo que permeia o imaginário e a cultura partilhada pelas crianças e de certa forma é uma evolução do material concreto pedagógico. A possibilidade criativa do jogo ainda ajuda a desenvolver o potencial criativo e artístico das crianças.

Como instrumento na Educação Formal, que pode dialogar com as narrativas partilhadas entre as crianças, pode ser instrumento interessante quando combinado com os referentes do mundo real. Se pensarmos que todos os pontos positivos considerados pelas autoras podem ser alcançados na relação objetiva da criança com o mundo e no fazer artístico como mediador cognitivo, o cerne que o campo da educação deveria aproveitar seria, novamente, a questão do

imaginário. No que tange o aprendizado informal, há ainda a questão do hiper estimulo das telas próprio da relação de uma representação com seu referente ou a sobreposição dos sentidos via meios quentes e meios frios (o mundo real que comunica).

O outro exemplo, *ROBLOX* é mais complexo. Não é um simples jogo. É uma plataforma de criação de jogos, intuitiva, com base na ideia de mundo aberto e simulação. Explora a ideia de "Metaverso". Grosso modo é uma rede social que permite a criação e a interação em mundo virtual. É outra gigante das chamadas *big techs*, tendo crescido exponencialmente na pandemia, hoje, valendo mais de 50.000.000,00 de dólares na bolsa de valores.

Segundo o site oficial [18], o "jogo possui" mais de 500.000 criadores de experiências e 700 milhões de usuários ativos mensais, que já registraram mais de 300 milhões de horas de uso, sendo o jogo hoje, o "jogo" mais popular do mundo. Podemos afirmar que, enquanto os adultos partilham a cultura via *Facebook* e *Instagram*, a rede social que molda a cultura e o cognitivo do futuro é o *ROBLOX*. Neste espaço, as crianças criam e partilham seus jogos, avatares, conversam, criam relações e tecem modos de ser e existir. É uma fonte de elementos para o imaginário contemporâneo.

Ilustração 10 Arte promocional da plataforma *ROBLOX*.



Fonte:https://www.internetmatters.org/pt/hub/news-blogs/family-guide-to-roblox-games/

No mesmo sentido que o jogo anteriormente citado, o *ROBLOX* proporciona tudo o que pode ser adquirido de competências e habilidades no mundo real, mas por meio do virtual.

[18] https://www.roblox.com/

Nesse sentido, podemos entende-lo como uma extensão da ideia de plataformização da vida. Como um instrumento, pode ser significativo dentro de um projeto formal de Educação. No entanto, como um viés único, pode gerar um processo de alienação ou descolamento do mundo real, se consideramos a perspectiva de consumo irreflexivo.

E isso é complicado, na medida em que o viés das telas para as crianças nos dias de hoje se trata de uma ampliação da noção de babá eletrônica da televisão tanto criticada nos idos dos anos 90. É a concretização da representação como vida e o descolamento das percepções e das narrativas do mundo real. A criança entretida com o mundo virtual, para não incomodar os pais, que também querem seu tempo para consumir conteúdo digital. Uma terceirização na formação humana, pelo virtual. Quase uma incubadora de ficção científica. Inclusive, *ROBLOX* conta com uma moeda digital, o que complexifica a crítica.

O relatório de pesquisa do projeto Digital Futures, intitulado *Playful by Design. Free play in a Digital World*, (LIVINGSTONE; POTHONG, 2021) nos mostra que é importante nos preocuparmos com a intensidade com que nos envolvemos com o mundo digital e da importância do brincar para a criança. A pesquisa aborda diversas questões sobre o impacto do digital no universo infantil, sobretudo no cenário da Pandemia de COVID-19. Já de pronto, o documento chama a atenção sobre o impacto do digital no imaginário e como isso, afeta o o mundo das crianças:

> Para mudar o mundo, primeiro é preciso sonhar. Muitas vezes, o mundo digital das crianças é apresentado em termos binários – online ou offline, bons ou maus intervenientes, oportunidade ou dano – mas a realidade vivida pelas crianças é muito mais complicada. Onde ligar e desligar pode ser contínuo e simultâneo, muito de uma coisa boa pode ser ruim, ou algo destinado a um propósito pode ser hackeado para outro: às vezes com resultados prejudiciais, e às vezes alegres. (Livingstone; Pothong, 2021, p. 4, tradução nossa).

Nessa lógica, será que as crianças estão sonhando? E se sonham, como isso se dá? É o impacto no imaginário. O tempo em que passamos na frente das telas, sobretudo as crianças, pode gerar distorções cognitivas irreparáveis, como a perda de diferenciação entre o que é entretenimento e o que é aprendizado, a noção de liberdade de expressão e a capacidade de julgamento/percepção dos fatos sociais. É um processo similar à dependência de substâncias químicas.

O relatório chama a atenção para a ideia de como esta lógica está prejudicando a noção de livre brincar, pela perspectiva coercitiva do digital. O ideal para a criança seria a combinação deste universo digital com o referencial no real, para evitar o descolamento da realidade e o adoecimento de toda uma geração. E tudo isso começa com o impacto no brincar, com o design

coercitivo e limitante criado por adultos que não mais sonham. Ainda que vinculados, o brincar e o aprender se confundem como um *branding*, como consumo, na medida em que a concepção destes produtos e serviços digitais ignora o referente. E não é como se as crianças não mais queiram brincadeiras tradicionais. A pesquisa mostrou às crianças diversas imagens sobre brincadeiras, presenciais e virtuais. A imagem abaixo foi a mais escolhida dentre todas:

Ilustração 11 A menina e caixa de papelão. Ilustração utilizada na pesquisa "*Playful by Design. Free play in a Digital World*".



Fonte: Livingstone e Pothong. (2021, p. 12).

A menina e a caixa é uma imagem muito forte em nosso imaginário. Aquela ideia da criança que abre mão dos brinquedos caros para se divertir com caixas e outros materiais, exercitando a imaginação frente ao mundo adulto. Um veículo, uma casa, um esconderijo. A pesquisa foi mais complexa, permeada por dados que referendam a ideia de conexão e equilíbrio. A esta investigação, esta imagem nos remete à lógica do imaginário e de como o mundo adulto às vezes deve só prestar atenção no universo da criança. Sobretudo em um cenário pandêmico pelo qual passamos, a escuta é fundamental.

> A importância da brincadeira para a agência e o desenvolvimento pleno das crianças é central para cada um deles. No entanto, precisamente por esta razão, a capacidade de ação e a motivação das crianças para brincar são muitas vezes aproveitadas para atingir objetivos formulados pela sociedade adulta. Estas dizem frequentemente respeito à aprendizagem, ao desenvolvimento ou ao bem-estar das crianças, embora a brincadeira também possa ser cooptada para servir outros interesses institucionais ou comerciais. *(*Livingstone; Pothong, 2021, p. 14, tradução nossa).

Assim, esta terceirização da formação da criança por aplicativos segue a lógica da plataformização do social que tanto impacta o mundo do trabalho na contemporaneidade. É uma reprodução de um modelo do mundo adulto, com a monetização e um treinamento para a precarização precoce. É um modelo que "adultiza" a criança, não levando em consideração as suas necessidades emocionais e cognitivas e, consequentemente, impacta o mundo da Educação.

Interessante considerar ainda dentro da questão do digital, o impacto dos novos modelos de conteúdos audiovisuais na formação educacional cognitiva das crianças, ainda mais considerando a questão do imaginário. Plataformas como o *Youtube*[19] e o *TikTok*[20] são largamente utilizadas para entretenimento. Mas, paralelamente também são fontes de informação e conhecimento. Sem o devido discernimento proporcionado pela criação de um senso crítico, muitos destes conteúdos sem compromisso com a verdade são tidos como fontes com credibilidade. Pensamos isso quanto aos adultos, quando trilhamos estudos sobre fake News, democracia e pós-verdade. Mas e para as crianças? Para muitas, são fontes de informação que competem com a educação formal. Muito do que ali é propagado tem base sólida, outros conteúdos não.

Para Setzer (2019), em formação, sobretudo no primeiro setênio (para a antroposofia, o período da criança entre 0 a 7 anos), com a necessidade de desenvolver as percepções sobre o mundo, sem referente, como a criança vai julgar o que é certo e o que é errado em uma representação? Ainda mais sem a orientação dos pais, que muitas vezes não possuem a devida instrução? Neste conflito, como fica o processo do imaginar? Sem a imaginação, eis um processo de obliteração da infância, com o desenvolvimento acelerado e precoce. O desenvolvimento do que é bom, referente ao primeiro setênio é atravessado. O pensar, sentir, querer, relativos ao desenvolvimento espiritual gera descompasso. Para o autor, o excesso de conteúdos caricatos prejudica o desenvolvimento do que é bom, belo e o correto. A noção estética se desfigura, remetendo ao que já foi falado aqui sobre o descolamento da realidade. Daí, a importância do exercício de um fazer artístico e da elaboração das percepções e gostos, para além das telas.

Além disso, o consumo de conteúdos audiovisuais destas plataformas, sem restrições, tem desenvolvido uma noção "resumista" da vida para as crianças. Não se lê mais um livro. Se assiste um resumo dele. Até o desenho animado, uma caricatura do que é belo e bom, que a

[19] http://www.youtube,com
[20] https://www.tiktok.com/

pedagogia waldorf recomenda cautela, as crianças já não mais assistem, pois a paciência já não é mais exercitada. Qualquer criança sabe a história de uma animação dos estúdios Disney de cor e salteado, mesmo sem a assistir. Já não tem mais a devida paciência para assistir um longa-metragem. Ou mesmo uma série. Apreendem tudo em vídeos rápidos nas redes sociais audiovisuais ou em releituras. Se nem para isso têm mais paciência, imagine para sentar em uma sala e acompanhar uma aula? Ansiedade dada a velocidade que as coisas se dão, condicionadas *a lá* behaviorismo por estes conteúdos. Podemos considerar que, ainda que os defensores da causa digam que o suposto problema da Educação esteja no Ensino, estas mudanças cognitivas advindas do mundo digital é que afetam o processo de aprendizado. Mudar o Ensino aceitando que tudo mudou (e pronto) ou compreender que é possível tentar entender e modular a questão da aprendizagem? Eis a questão na qual debruçar. Mas podemos inferir que o caminho aponta para o binômio "referente" e "imaginário".

Os fenômenos sociais advindos da crescente hegemonia tecnológica - que antes da pandemia estavam em ascensão -, como a virtualização das relações via telepresença, a "avatarização" do sujeito, as mudanças no mundo trabalho – plataformização - e a personalização da tecnologia condicionaram o social muito rapidamente, como um salto sobre um gigantesco abismo. O tempo para a maturação destes processos foi anulado. Todos – inclusive e principalmente as crianças - tiveram que se adaptar. O campo da Educação respondeu e ainda responde com a instrumentalização tecnocrática. No entanto, a resposta para a questão está no conteúdo e não na forma: a cultura e o imaginário social foram modificados. Assim, modos de ser e existir na contemporaneidade foram renovados.

Dessa forma, para a Educação formal alcançar esta infância urge compreender estas sensibilidades, para responder as demandas educacionais. A resposta está nas crianças. O que elas consomem simbolicamente? O que alimenta os seus sonhos? É importante olhar pela janela para o mundo que alimenta em grande parte o imaginário social atual. Olhar a tecnologia para além dos modos de fazer. Não é negar a tecnologia ou a realidade. Mas compreender os excessos, entendendo que o culto ao digital não é o suficiente para a formação de um sujeito pleno – corpo, alma e espírito. Sendo redundante, e com razão, talvez a arte aliada a uma significativa Educação para as mídias, seja um caminho interessante para reconectar as crianças, como sujeitos integrais, ao mundo real e objetivo.

4 IMAGINÁRIOS SOBRE A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO

O menino pergunta ao eco
Onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: Onde? Onde?
O menino também lhe pede:
Eco, vem passear comigo!
Mas não sabe se o eco é amigo
ou inimigo.
Pois só lhe ouve dizer: Migo!

("Eco", poesia de Cecília Meireles, 1964) [21]

A poesia que inicia este capítulo é apropriada, por problematizar o letramento, a subjetividade, percepções e o jogo do imaginário. Serve também para refletir sobre a solidão da pandemia e os diálogos dos pequenos com as janelas virtuais para o mundo. Nesse sentido, é importante afirmar a escuta das infâncias e dar retorno para seu desenvolvimento. Se não, suas perguntas ao relento continuarão sem as respostas que necessitam. É importante refletir, mas é também significativo escutar, interpretar e tentar entender suas representações.

Até o momento este trabalho tentou pavimentar um caminho que propiciasse bases para uma pesquisa empírica. Nesse entendimento, seguiu-se um viés metodológico que tenta ser coerente com esse caminho interdisciplinar, conforme o olhar de Bicudo (2000), que entende que uma pesquisa que transita pelo método fenomenológico, apesar de lidar com o qualitativo e com as sensibilidades, necessita de procedimentos com rigor e cautela do método científico.

Aqui, o caminho aponta para uma compreensão do imaginário de crianças que passaram sua introdução ao mundo da Educação Formal no período pandêmico. É um trabalho de memória, mas no sentido do tempo fenomenológico, o tempo da imaginação, das recordações, onde passado, presente e futuro se entrecruzam. O imaginário, como um álbum de fotografias formadas por diversos elementos sensíveis, pode ser um caminho para desvendar as trilhas do fenômeno tal qual ele se deu. Assim, utilizamos a Roda de Conversa como uma metodologia procedimental inicial na coleta de dados, na medida em que dar o lugar de fala às crianças se trata de um processo para compreender suas percepções sobre o mundo e os fenômenos. Nessa mesma toada, pensando na arte, como uma das bases do desenvolvimento humano integral da Pedagogia Waldorf e uma das janelas pelas quais podemos vislumbrar o imaginário, além de possibilitar o exercício cognitivo de consolidar e materializar aquilo que é intangível e por

[21] Publicado originalmente em: MEIRELES, C. **Ou Isto ou Aquilo.** São Paulo: Editora Giroflé, 1964.

pressuposto, inalcançável. Assim, seguiremos o caminho da Hermenêutica (Lakatos, Marconi, 2017), aliadas ao referencial teórico e método fenomenológico, como forma de interpretação e costura das narrativas obtidas na roda de conversa e na produção artística das crianças.

4.1 A preparação

A preparação para a ida à campo, começou com a construção do roteiro a ser aplicado na roda de conversa. A ideia era construir um roteiro simples e mais aberto, para que a sua execução pudesse fluir melhor com as crianças – todas na faixa entre os 9 a 10 anos. Interessante considerar esta escolha, na medida em que durante a Pandemia, eles estavam ainda no primeiro Septênio, em período de aquisição das percepções estéticas e, portanto, em primeiros passos no desenvolvimento cognitivo.

O roteiro básico, seguiu conforme elaborado na metodologia: *identificação*; *percepções* sobre *Educação*; *memória* e *consolidação*. Para fins operacionais, quanto ao eixo *identificação,* foi construído um modelo de questionário, com dados básicos. No entanto, este não foi aplicado impresso, mas sim, mediante gravador. E também não foi aplicado no início e sim, ao final da atividade, para ser combinada à explicação que cada criança dá à sua obra. Abaixo, um quadro com sua estrutura:

Quadro 8 Roteiro de perguntas com dados básicos – questionário auxiliar.

Nome:	Número
Nome fictício:	idade:
Porque esse nome?	
Qual sua cor favorita:	
Qual sua comida predileta:	
Qual sua brincadeira favorita:	
Você vê desenho no tablet ( ) celular ( ) Televisão ( )	
Quando você tinha aula online assistia pelo celular ( ) computador ( ) apostila ( )	
Quem mora com você?	
Seu pai trabalha com o que?	
Sua mãe trabalha com o que?	
Explique seu desenho:	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No quadro acima, percebemos que foi solicitado o nome da criança – que só será utilizado para fins de organização dos dados -; o número de codificação; um nome fictício pelos quais eles se sentem mais à vontade para se identificarem na pesquisa; a explicação do porque desta codificação; preferencias pessoais – para tentar gerar identificação com a pesquisa e base para algumas análises-; utilização de tecnologias e conteúdos; questões sobre sua família e a explicação sobre a produção artística.

Para os eixos E*ducação* e *memória*, foram construídas questões/ roteiro para orientar a roda de conversa em si. Para tentar buscar uma lógica de comparação entre o hoje e o ontem, as questões de memória foram organizadas para serem aplicadas depois das que indagam sobre as percepções gerais sobre a Educação. Abaixo, um quadro com as questões que orientaram a Roda de conversas:

Quadro 9 Roteiro da Roda de Conversas

PERCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO
Para vocês, o que é a escola?
O que mais vocês gostam na escola?
Para vocês a escola é lugar de que?
O que vocês buscam com os estudos e quais os seus sonhos?
MEMÓRIA
O que vocês lembram da época da pandemia?
Como vocês se sentiam na época da pandemia?
O que vocês faziam para passar o tempo na época da pandemia?
Quais eram as suas brincadeiras na época da pandemia?
Vocês se lembram das aulas online? Como é estudar online?
Vocês gostavam de estudar em casa?
Do que sentiam falta [de alguma coisa] neste período de isolamento?
Quando vocês voltaram para a escola e tiveram que usar a máscara, não podiam compartilhar objetos e usar sempre álcool gel, o que acharam?
Agora que a pandemia acabou o que vocês sentem?
É melhor ficar na internet ou brincar com os amigos?
O que vocês costumam fazer na internet?
Qual conteúdo vocês assistem?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É bom frisar que, durante o processo, estas questões muitas vezes tiveram que ser reelaboradas para uma linguagem mais próxima do universo infantil. Além disso, por não se tratar de um modelo fixo, foi considerada a necessidade de ir e voltar com as perguntas, alternando sua ordem, ou repetindo, para que as respostas pudessem ser obtidas. Para o eixo *Consolidação* foi determinada o procedimento da produção artística como metodologia (Romanelli, 2018). A rigor, todo o processo da roda de conversa culmina na produção de um desenho sobre o que o participante sentiu sobre o processo e suas percepções sobre a pandemia. É a ideia da arte como mediadora de sublimação e reflexão sobre o viver, o pensar e também, através da sua interpretação, tentar alcançar o imaginário sobre Educação e Pandemia para as crianças sujeitos desta investigação.

O trabalho de pesquisa de campo iniciou-se com a seleção da escola e turma a serem investigadas. A escola selecionada fica na cidade de Tangará da Serra, no Estado do Mato Grosso. Segundo o livro “Mato Grosso e seus municípios” (Ferreira, 1997), a cidade foi colonizada principalmente por Paulistas, Paranaenses e Mineiros. Foi fundada em 1976, se situa

na região do Sudoeste Matogrossense e possui 10.972,07 km2 de extensão, sendo a maior cidade da região. Seu nome vem do pequeno pássaro Tangará – muito comum na região – e das serras, sua principal marca de relevo. A base de sua economia é principalmente o plantio de Soja e de Cana de Açúcar. Segundo o censo do IBGE de 2023, possui 106.434 mil habitantes.[22]

Ilustração 12 Localização da cidade de Tangará da Serra no Estado Mato Grosso.



Fonte: imagem original disponível em: https://www.megatimes.com.br/

Cabe ressaltar que neste município, os níveis e séries foram distribuídos entre as escolas. Portanto, existem escolas só de Educação Infantil, outras de Primeiro e Segundo anos do Ensino Fundamental e outras de Terceiro à Quinto anos. A escola foi selecionada justamente por ter o terceiro ano do Fundamental I e por já ter algumas colaborações em pesquisa com professores da Universidade do Estado de Mato Grosso. O primeiro contato foi positivo e o diálogo foi estabelecido com a instituição, que nos recebeu de braços abertos. Em seguida, para firmar parceria, foram realizados os procedimentos burocráticos e éticos exigidos pela legislação vigente.

[22] https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/tangara-da-serra.html

Em diálogo com a diretoria e a coordenação da escola, ficou estabelecido que a pesquisa realizaria a roda de conversas com a turma 3º ANO B do período Matutino. Esta turma contava com 24 alunos matriculados. Assim, encaminhamos os termos de responsabilidade aos responsáveis. Destes, 18 alunos tiveram permissão para participar da atividade. A rigor, uma roda de conversas deveria conter até 12 sujeitos. Mas a turma foi muito receptiva e todos quiseram participar, então optou-se pela totalidade. Desta forma, a pesquisa de campo ficou marcada para o dia 23/11/2023, uma quinta-feira, um certo dia chuvoso.

4.2 A pesquisa de campo

Neste dia a equipe de pesquisa – a pesquisadora e um auxiliar - organizou o material necessário para a pesquisa e se dirigiu até a escola. A instituição é muito organizada e bem cuidada, sendo referência na região, graças ao trabalho de gestão e a implicação dos professores. Gentilmente a professora responsável pela turma cedeu parte da aula para o desenvolvimento da atividade. A pesquisadora organizou a turma em um círculo, para iniciar as atividades da *roda de conversas*. A turma foi muito receptiva.

A percepção que se teve é de um grupo de crianças muito carinhosas, educadas e espertas. A cada criança foi dado um crachá, com um número para a sua identificação e posterior codificação. Dois gravadores foram utilizados para captar o áudio da roda de conversas. Um fixo e o outro móvel, graças ao pesquisador auxiliar. Ainda, foi solicitado um nome fictício, para resguardo de privacidade. Abaixo, um quadro com a codificação, nomes fictícios e justificativas:

Quadro 10 Quadro com codificação e nomes fictícios dos sujeitos.

CÓDIGO	*NOME FICTÍCIO*	*JUSTIFICATIVA DO NOME*	*IDADE*	*GÊNERO*
01	COLE	"É meu apelido."	9 anos	menina
02	NICOLAS	"Porque foi o que pensei agora."	08 anos	menino
03	NICOLAS02	"Porque sim."	09 anos	menino
04	LU5	"Porque é o nome que utiliza no *ROBLOX*."	08 anos	menino
05	DAVI	"Ficou um nome bonito, legal."	09 anos	menino
06				
07	LUIZA	"Porque eu gosto da minha prima que se chama Luísa e eu acho um nome muito lindo."	09 anos	menina
08	FLOR	"Porque é bonito."	09 anos	menina
09	ROSINHA	"Porque é bonito."	09 anos	menina
10	NEYMAR	"Porque eu gosto do Neymar."	09 anos	menino
11	REVELAMENTE	"É meu *nick* do *ROBLOX."*	09 anos	menino
12	ANTONY	"Porque eu gosto dele. Ele é o *YouTuber*. Um jogador bem legal."	09 anos	menino
13				
14	PRINCESA	"Porque é bonito."	09 anos	menina
15	RAFA	"Porque eu tenho um amigo nos Estados Unidos que tem esse nome. É também por causa do *youtuber*."	09 anos	menino
16	MONKEY	"É meu *nick*."	09 anos	menino
17				
18				
19	DTK	"É um *nick*."	09 anos	menino
20	EMILY	"Porque é de um desenho que eu gosto bastante."	09 anos	menina
21	DAVIDSK	"*Nick* no ROBLOX."	09 anos	menino
22-30				
31	FEFE	"É legal, todo mundo me chama de Fefe."	09 anos	menina

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No quadro acima, as linhas marcadas em cinza são aqueles sujeitos que os responsáveis não autorizaram a participação na pesquisa. Além disso, apesar de serem 24 alunos na sala, foram feitos 32 crachás de identificação e sua distribuição ao final foi desigual. Analisando os nomes fictícios podemos perceber uma opção da maioria pelos nomes usados por seus avatares em jogos e redes sociais, seguidos por identificação com personalidades/influencers, personagens de desenhos animados ou só por achar o nome bonito. É interessante considerar que grande parte destes nomes pertencem ao imaginário partilhado por eles.

Após esse processo, a pesquisadora iniciou a conversa com um conteúdo motivador, para aclimatar a discussão. A leitura do livro infantil "O mundo pela Janela" de Regina Drummond (2020). É uma obra, para crianças, que trata das metáforas sobre a reclusão na pandemia e o poder da leitura como contraponto às telas e a solidão. A janela como figura de linguagem - seja pelo viés da internet, da literatura - ou sentido literal de uma abertura para ver o mundo, apresenta-se de forma poética aqui. Abaixo, uma reprodução da capa da obra.

Ilustração 13 Capa do livro O mundo da janela.



Fonte: Drummond (2020).

Como esperado, a leitura do livro provocou inquietações e questionamentos por parte das crianças. Todas queriam falar ao mesmo tempo e dar o seu ponto de vista. Com muita paciência foram se organizando os momentos de fala e escuta. A pesquisadora iniciou perguntando sobre a relação da história contada com a experiencia vivida pelos alunos, a fim de criar, ou tentar criar um vínculo com a pesquisa, através da questão: *"O que que vocês notaram de diferente na história ou em comum dela com vocês?"* Nesse início, poucas crianças se manifestaram efetivamente, talvez por timidez. Abaixo, algumas das falas mais significativas para a pesquisa:

> ***REVELAMENTE***: "[...] é que nela, com o coronavírus, não podia deixar ninguém sair, é ninguém saia com os amigos, não podiam brincar. Faltava estudo. O que fez como que as crianças tivesses dificuldade na escola. Tudo mais difícil para quem estuda. **[**...] Ela achou muito difícil viver assim, porque ela tinha que usar as máscaras e as máscaras dificultam a respiração. Eles têm dificuldade para respirar e também eles tinham que sempre usar álcool, porque se não pegava coronavírus na mão".

> ***LUISA*:** "A menina da história se sentiu sozinha? Aí ela até cansou de brincar em casa, por causa que ela não podia sair de casa."

Percebe-se aí uma percepção e uma associação do sujeito *REVELAMENTE* acerca do isolamento na pandemia c o processo da Educação. Um comparativo do caráter de socialização e interatividade presentes na escola, atravessados pelas mudanças de práticas de segurança com a chegada do Corona vírus ao cotidiano – a dificuldade de respirar com a máscara, utilização de álcool gel, etc. *LUISA* traz a questão da solidão e do isolamento, por meio da associação *Dentro* e *Fora* de casa. A narrativa do livro aparecerá mais vezes daqui para a frente, sobrepostas às memórias imanentes às falas das crianças. Mas, desde pronto, podemos perceber elementos significativos presentes no imaginário da Pandemia e da Educação para essas crianças: o Corona- vírus como uma ameaça invisível – algumas crianças usaram o termo *coronavairus;* o mal necessário das máscaras e do álcool-gel – muitas vezes nem imaginamos o quanto foi incômodo o uso para os pequenos.

Durand (1964) nos fala sobre representação e seus signos, sobretudo os arbitrários, aqueles que delimitam e alertam. O símbolo, é um tipo de signo, que é uma coisa que remete a outra coisa. Temos então no símbolo um duplo sentido: alegoria e metáfora. Então, aqui encontraremos o metafórico e o literal sobrepostos. No imaginário, então, temos um símbolo que atua como um atalho cognitivo profundo, que afeta o processo de percepção e representação. Assim, a imagem do Corona Virus como uma ameaça imediata se dá por uma imagem mental que se ancora em várias outras. Levando em consideração o pensamento de Steiner (1995) acerca do primeiro septênio como período de formação das noções éticas e a transição para o segundo que traz a vivência da estética – o bom e o belo – e, portanto, sobre o imaginário, é de se considerar que a proeminência dessa alegoria negativa tenha algum impacto. Em continuidade, adentrou-se aos eixos da pesquisa propriamente ditos, com as percepções sobre a *Educação*.

4.2.1 Percepções sobre Educação

A pesquisadora iniciou o eixo com a seguinte questão: *"Para vocês, o que é a escola?"* Foi solicitado que as crianças que levantassem a mão poderiam falar, mas na ordem do sentido horário da roda de conversas. Abaixo, as falas manifestas:

> **REVELAMENTE**: "[...] A escola é um lugar de estudo para nós, para aprender mais, e eu também sinto alegria no recreio, é a parte mais legal da escola e a parte de comida também."
>
> **LUISA:** "[...] eu acho a escola um local de estudo muito legal e eu gosto muito."
>
> **COLE: "[...]** Eu gosto da escola porque eu aprendo muito mais
>
> **EMILY: "[...]** A escola é muito legal. A gente pode brincar bastante e tem vários amigos para brincar e você vai aprender muitas coisas."

A escola é colocada como um lugar de socialização. O recreio, a merenda, o brincar, os amigos e até o aprender remetem a ideia de interação. Grosso modo, para as crianças é um lugar para se aprender, mas isso só se dá na relação com o outro. Algo que era impossibilitado em tempos de pandemia. Cabe ressaltar que até momento, nenhuma das crianças citou as possibilidades de interação remotas proporcionadas pela internet. A pergunta a seguir, questiona sobre *O que mais as crianças gostam na escola?* Como foram respostas mais curtas, elaboramos um pequeno quadro, que está abaixo:

Quadro 11 Respostas ao questionamento *O que mais as crianças gostam na escola*

SUJEITOS	***FALA***
MONKEY	"Alegria, porque aqui na escola também podemos estudar. Também tenho a educação física e várias matérias para estudar."
REVELAMENTE	"Ai saber estudar, aprender e também prestar atenção nas aulas."
RAFA	"Educação física, recreio e artes"
NEYMAR	"Educação física e português."
ROSINHA	"É história e educação física."
COLE	"Gosto de matemática e português."
NICOLAS	"Matemática, português. Acho que todos eu gosto."
NICOLAS02	"Eu gosto de Educação física e recreio."
LU 5	"Eu gosto de Educação física e recreio também."
DAVIDSK	"Todas as aulas."
DTK	"Brincadeira."
EMILY	"Brincar, recreio e artes."
DAVIDSKI	"Educação física e recreio"

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As respostas foram todas curtas, mas continuam apontando para interação e socialização, com respostas como *recreio*, *brincar*, *artes*, *educação física* e *estudar*. É a questão do atalho cognitivo presente no imaginário: quando se pensa em escola, se pensa em tais coisas. Sarmento (2001) nos ensina que a infância é a plataforma construtora de cultura, pelos conteúdos de base que partilham em nível imaginário. No entanto, para o autor, é errôneo acreditar na ideia da criança como um vaso que precisa de conteúdo preenchido pelas instituições, como a Escola – teoria do déficit. Existe um potencial neste mundo infantil, sobre o qual cabe à escola o desenvolvimento destes potenciais.

Para a escola Waldorf, é importante considerar essa formação como um todo – corpo, mente e espírito. E não é somente por achismos teóricos: fica subentendido na própria fala das crianças quando elas evocam o desenvolvimento das percepções antes da instrumentalização das técnicas sobre o mundo. No sentido de McLuhan (1964), antes de usar próteses técnicas – a tecnologia – é importante desenvolver primeiro seus sentidos, e consequentemente suas percepções sobre o mundo. A roda de conversa continua. Para o questionamento *O que vocês buscam com os estudos e quais os seus sonhos?* As crianças começaram a interagir mais e todas quiseram responder. Como foram respostas mais curtas, elaboramos um pequeno quadro, que está abaixo:

Quadro 12 Respostas ao questionamento *O que vocês buscam com os estudos e quais os seus sonhos?*

SUJEITOS	***FALA***
MONKEY	"Eu gosto da escola porque com ela eu aprendo várias coisas. Meu sonho é ser bombeiro."
REVELAMENTE	"É aprender a estudar, português, matemática, saber falar inglês é todas as línguas para virar jogador de futebol."
PRINCESA	"Quero ser policial."
NEYMAR	"Eu quero aprender todas as línguas para ser um jogador de futebol profissional."
FLOR	"A escola é importante e eu quero ser policial."
ROSINHA	"Meu sonho é ser uma excelente médica."
COLE	"Bombeira."
FEFE	"Médica."
LUÍSA	"Cantora"
NICOLAS	"Ser jogador de futebol."
NICOLAS02	"Ser jogador de futebol."
LU 5	"Quero ser jogador de futebol"
DAVI	"Doutor, doutor de cirurgia."
ANTHONY	"Quero ser jogador ou médico."
EMILY	"Veterinária."
DAVIDSKI	"Ou ser jogador de futebol ou trabalhar com máquinas pesadas, igual meu pai."

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os sonhos aqui relatados apontam para uma perspectiva de construção, de processo educativo e de conclusão de uma jornada. São as aspirações de cada uma delas, como uma questão análoga ao tradicional "*o que você quer ser quando crescer*?" Percebe-se que os anseios das crianças vão em direção a profissões ditas bem remuneradas ou à aquelas que remetem a ideia de poder. O jogador de futebol milionário como uma utopia a ser alcançada e propagada pelas mídias e pelas imagens nas redes sociais. O policial ou o bombeiro que trabalham na segurança, mas também protegidos institucionalmente. O médico como a representação da pessoa bem sucedida e bem remunerada.

Tudo isso permeia o imaginário social. A fala do sujeito *REVELAMENTE* revela uma certa sabedoria infantil, colocando o aprendizado antes da profissão jogador de futebol. E, para

a surpresa de nenhuma pessoa, nenhum deles citou que quer ser professor. (risos). Todas essas profissões citadas passam pelo imaginário, alimentado pelas mídias, sobretudo a de jogador de futebol. Temos inclusive um dos estudantes com o nome fictício *NEYMAR*. As redes sociais propagam a imagem do jogador bem sucedido, com muito dinheiro, feliz, consumista e que tudo pode. Isso acaba atraindo a atenção das crianças. É uma imagem muito poderosa. Mas, atrelado a esta imagem, temos figuras com pouca ou nenhuma ética. Exemplos pouco recomendáveis para crianças em formação. A rigor, são conteúdos descolados da realidade, produzidos pelos adultos, com o viés reprodutivista da Indústria Cultural e que acabam invadindo o universo infantil (Sarmento, 2003).

A prática desportiva, o desenvolvimento do corpo, de habilidades sociais é um fato social louvável. Assim, como as práticas desenvolvidas em outras profissões. Mas como apenas um viés de conteúdo comunicacional no desenvolvimento das percepções acaba sendo um objeto de alienação. Porque sabemos que uma coisa é imagem e a outra o mundo objetivo. Uma afeta o outro. Gera modos.

Desmurget (2021) nos ensina sobre a "caricaturização" que as redes sociais proporcionam e como isso afeta a nossa percepção da realidade. A criança gosta de futebol? Vamos leva-la para conhecer a rotina e a vida dos jogadores. Vamos colocar ela para praticar o futebol. É uma oportunidade para discutir sobre o assunto, para além da ilusão. Afinal, uma sombra projetada pela janela não é o que está lá fora realmente. Sempre bom lembrar sobre as disputas de narrativas na sociedade contemporânea. Um sujeito adestrado dentro do imaginário é instrumento dócil. Um sujeito consciente do imaginário, o utiliza como instrumento de emancipação.

4.2.2 Memórias da pandemia

Iniciando o eixo referente às *memórias,* a pesquisadora questionou para os sujeitos na Roda de conversa*: O que vocês lembram da época da pandemia?* A questão foi formulada para tentar iniciar um resgate das memórias das crianças sobre este período. Abaixo, O quadro com as respostas das crianças:

Quadro 13 Respostas ao questionamento *O que vocês lembram da época da pandemia?*

SUJEITOS	***FALA***
MONKEY	"Na pandemia eu tive Covid, quando eu fiz o meu primeiro exame e deu positivo."
REVELAMENTE	"Quando estava na pandemia, minha irmã teve covid. Aí ela ficou doente, só que ela não foi para o médico. Aí também o meu cunhado, o avô dele teve COVID, e ele perdeu o vô dele na pandemia."
NEYMAR	"A minha mãe ficou doente primeiro. Daí, depois meu pai pegou. Daí minha mãe tinha que cuidar do meu pai e eu não peguei."
ROSINHA	"Eu me sentia muito triste, muito solitário, aí também. Um dia as pessoas foram lá na minha casa, tinha o coronavírus, a minha mãe pegou, aí a minha a minha irmã e eu não peguei."
COLE	"Eu não podia vim para a escola, fiquei muito sozinha em casa.
LU5	"Sentimentos. Muitos sentimentos em relação a isso."
RAFA	"Eu fiquei. Um pouquinho feliz, porque eu tinha o meu videogame. E triste porque eu também estava com dor de barriga."
EMILY	"Não foi muito legal por causa que não tinha ninguém para brincar."
DAVIDSKI	"Quando eu voltei lá para a casa do pai do meu avô, minha avó pegou coronavírus. Aí não foi muito legal porque não podia ir para lá."

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O período da pandemia de COVID-19 foi impactante para a sociedade. Muitas pessoas perderam suas vidas e quem ficou para trás acabou sofrendo os impactos dessas perdas. Muitas vezes o luto pela perda de um ente querido não pode ser reelaborado, pelas questões referentes ao isolamento e procedimento no campo da saúde. Mesmo que a pessoa falecida não seja alguém próximo ou da família, o medo da morte e as angústias sociais advindas do isolamento estavam muito próximas. Além disso, havia uma sensação de que o Estado havia abandonado seus cidadãos. Um desamparo geral tomou conta. Se imaginarmos que este fenômeno provocou mal-estar no mundo adulto, imagine no mundo infantil? De fato, o imaginário social se complexificou.

As respostas a esta pergunta foram todas em direção a estas angústias. Analisando as falas, as primeiras marcas que percebemos é sobre a contaminação, familiares e as pessoas adoentadas. Em seguida, sobre o isolamento e como se dava esta sobrevivência em meio ao caos – a solidão, inclusive. Para provocar continuidade na conversa, a pesquisadora perguntou: Como vocês se sentiam na época da pandemia?

Quadro 14 Respostas ao questionamento Como vocês se sentiam na época da pandemia?

SUJEITOS	***FALA***
MONKEY	"Eu fiquei em casa."
REVELAMENTE	"Eu brincava, eu brincava com meus brinquedos, eu assistia a TV, no celular da minha mãe também."
NEYMAR	"Eu ficava jogando no celular, ficava vendo TV, depois eu brincava dentro de casa."
ROSINHA	"Eu mexia no celular da minha mãe, eu ganhei o celular do meu pai e ficava só brincando."
FLOR	"Um tédio. Porque ficava só deitando."
COLE	"Eu gostava de brincar com a minha irmã, né? Brincava de várias brincadeiras."
NICOLAS02	"Ficava, ficava o dia que jogando videogame e ficava com meus amigos na rua."
PRINCESA	"Brincava de boneca."
FEFE	"Ficava em casa e não podia sair para fazer nada."
LUISA	"Odiava, porque eu ficava em casa sem fazer nada."
DAVI	"Ficava no sofá o dia inteiro, porque não tinha nada pra fazer. Não poderia sair na rua."
RAFA	"Jogar videogame, jogar."
DAVIDSKI	"Brincava sozinha, assisti, eu assistia no celular."
DTK	"Ficava o dia inteiro no celular, porque não tinha nada para fazer."

Fonte: elaborado pela pesquisadora

As crianças começaram a falar sobre as suas estratégias e vivências neste período. Cabe aqui considerar também como o mundo adulto conduzia a situação: parte compreendia a gravidade da situação e outra parte a negava. Existiam aqueles que, em uma situação de responsabilidade para conduzir determinado grupo e evitar o pânico, mantinham a calma, minimizavam os impactos. Uma leitura no estilo do filme "A vida é bela", de proteção e acolhimento dos desamparados. Outros, de forma irresponsável insistiam em ignorar a situação. As crianças se apoiaram na primeira perspectiva, se aprofundando nas práticas culturais de entretenimento que dispunham.

O brincar é uma dessas práticas pelas quais, simulando a vida adulta, as crianças fazem sentido sobre determinada situação. Para a pedagogia Waldorf, o brincar é significativo para o desenvolvimento dos sentidos, e consequentemente, das percepções. O brincar tem um quê de exploração e reconhecimento do mundo. Tocar, cheirar, provar, escutar, ver. É um processo de descobertas quanto ao senso estético e, portanto, orientado, é educativo. Tanto é que o fazer artístico atravessa este processo. (Romanelli, 2008). Como vimos anteriormente, o relatório *Playful by Design - Free play in a digital world* (2021) ressalta a importância do brincar frente ao mundo digital. O equilíbrio entre o mundo real e o imaginário, entre o concreto e o digital acaba por vezes desequilibrado. O isolamento da pandemia trouxe esse viés à tona, considerando que muitas vezes as crianças acabam solitárias e vulneráveis no brincar do mundo digital:

> O ambiente digital ainda não é um lugar onde as crianças possam ser encorajadas a correr riscos. Dado que os especialistas em brincadeiras acreditam que a brincadeira deve ser segura e permitir a assunção de riscos, e dado que aprendemos na consulta pública que as crianças e os adultos acreditam que a segurança é necessária precisamente para correr riscos, ainda precisamos de descobrir como os designers podem fabricar produtos digitais. e serviços que são seguros para as crianças utilizarem e que ainda lhes permitem ampliar as suas capacidades, ultrapassar limites, navegar pela incerteza e assumir riscos. (Livingstone; Pothong, 2021, p.67).

O mundo objetivo durante a pandemia, muitas vezes se resumia a quatro paredes e por isso, a janela da tecnologia surgiu como um atrativo irresistível para ampliar a visão restrita de mundo à época. Então, as telas que já faziam parte de nossas vidas tomaram de golpe a hegemonia em nossas vidas. Dado o contexto, ocorreu um aprofundamento da utilização de telas e entretenimento eletrônico. Como vimos anteriormente, se instadas a escolher entre o digital e o real, a maioria aponta que prefere interagir no mundo real. Trata-se de uma situação coercitiva própria do mundo adulto, com todas as suas lógicas mercadológicas e soluções milagrosas.

Muitas vezes em detrimento às noções historicamente construídas sobre a educação. Desmurget (2021) critica este modelo reducionista que cria rótulos superficiais como "os nativos digitais". Nesta toada, a roda de conversas seguiu para que as crianças falassem sobre a educação formal nos tempos de pandemia e assim, questionou-se a eles: *Vocês se lembram das aulas online? Como foi estudar online?* Abaixo, as respostas:

Quadro 15 Respostas ao questionamento: *Vocês se lembram das aulas online e como era estudar online?*

SUJEITOS	***FALA***
REVELAMENTE	"Nossas professoras, elas mandavam para nossa mãe imprimir as tarefas. para nós fazer e depois é... Elas falavam historinhas e... ajudavam nós a contar."
NEYMAR	"Minha mãe imprimia atividades e falava pra eu fazer e eu fazia."
COLE	"Eu morava numa fazenda, e o ônibus deixava as atividades em casa pra eu fazer. e minha mãe, ela me ajudava."
FEFE	"Eles mandaram um bloco de tarefas para a gente fazer em casa."
DAVIDSKI	"Não lembro se eu tive, mas minha mãe, a minha mãe, pegava as tarefas imprimida e deixava um banco e um caderno para mim e nós tinha um quadro em casa para minha mãe me ajudar a fazer as atividades."
EMILY	"Eu estudava online, mas aulas online eram bem difíceis."

Fonte: elaborado pela pesquisadora

As principais recordações das crianças no tempo de pandemia eram acerca das tarefas impressas, ao contrário do que a pesquisa esperava. A aula remota apareceu na fala da sujeito *EMILY*, enquanto REVELAMENTE lembra que alguns alunos recebiam as tarefas para realizar em casa e se lembra da professora contanto histórias.

Quanto a isso, é importante considerar algumas questões que podem explicar esta situação. A resposta pode apenas uma delas, duas ou todas elas.: 1) o período de pandemia já se foi a algum tempo e voltamos todos a uma rotina normal. Para as crianças, já é mais distante ainda. Poucas se recordam de algumas questões da Educação na pandemia ou até mesmo nas aulas remotas via *Google-Meet* e demais plataformas similares. O retorno às aulas presenciais já se deu, até o momento da pesquisa, há mais de dois anos. Ou seja, um tempo significativo, ainda mais em se tratando de crianças; 2) as memórias negativas ficaram mais marcadas nas memórias das crianças – e isso pode ter sido um motivo para problemas de aprendizagem com os egressos da pandemia e 3) o suposto impacto das tecnologias no processo educativo como algo irreversível é um mito, a serviço de um discurso corporativo.

Podemos supor que no imaginário, estes quadros sobre a pandemia remetem prioritariamente aos processos de isolamento. Assim, há de se considerar que a atual vertente fetichista/mercadológica que insiste na plataformização da Educação é um movimento essencialmente mercadológico e que não leva em consideração a subjetividade infantil. Em crítica a este modelo, Desmurget (2021) diz que existe um movimento de amputação do cognitivo infantil. Que uma representação audiovisual não é a mesma coisa que o referente, ou seja, o professor, que para ele é uma espécie ameaçada de extinção por este movimento. Assim:

> Quanto mais os Estados investem nas "tecnologias da informação e da comunicação para o ensino" (as famosas TIC), mais o desempenho dos alunos cai. Paralelamente, quanto mais os alunos passam tempo com as tecnologias, mais suas notas caem. De modo coletivo, esses dados sugerem que o movimento atual de digitalização do sistema escolar se baseia numa lógica mais econômica do que pedagógica. (Desmurget, 2021, p. 105).

Esta fala coaduna com a ideia de que as crianças da pandemia foram mais impactadas por todo esse processo junto ao imaginário social, do que em suas concepções e práticas. É de certa forma uma colonização do campo da Educação, que não se importa muito com as infâncias. Pular os processos analógicos de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de sensibilidades direto para o mundo digital é um atalho perigoso. A geração que hoje beira aos 40 anos, rotulada mercadologicamente como *Millenials* acompanhou ao longo de sua vida por todo um desenvolvimento tecnológico de viés histórico, saindo do analógico e chegando nos processos digitais. Considerar a ideia de nativos digitais de certa forma é considerar que as crianças já nascem com conhecimentos e modos de vida próprios ao mundo digital. Nesse sentido, é necessário respeitar os processos, etapas e uma alfabetização gradual: do analógico ao digital. A ideia das tecnologias e dos sentidos em McLuhan (1964) é reforçada na medida

em que consideremos esse processo de um primeiro momento reservado aos desenvolvimentos dos sentidos – e consequentemente das sensibilidades, pelas artes – e em posterior momento uma entrada guiada ao mundo digital. Uma educação para se compreender as mídias que não passa primeiro por uma construção de um arcabouço cultural de viés analógico, de contato com o mundo real objetivo e o exercício dos sentidos, está fadada ao fracasso ou a ser mera ilusão com fins lucrativos – uma colonização do imaginário contemporâneo. Trata-se de uma costura com o pensamento antroposófico se levarmos em consideração a questão do sujeito compreendido como um todo. Segundo Steiner (1995, p. 55) é um erro tentar compreender o ser humano por partes, assim como é inadequado ensinar levando em consideração somente uma dimensão deste. Então, pela lógica, entende-se aqui que a todos os sentidos cabe seu desenvolvimento por etapas, para o desenvolvimento gradual e paralelo de seus sensos. Assim, podemos considerar que estímulos dos *meios quentes* das telas para crianças no primeiro septênio, podem favorecer um amadurecimento precoce e inadequado dos sentidos.

Continuando, os questionamentos para as perguntas *"vocês gostavam de estudar em casa?"; "do que sentiam falta neste período de isolamento?"; "Quando vocês voltaram para a escola e tiveram que usar a máscara, não podiam compartilhar objetos e usar sempre álcool gel, o que acharam*?; a*gora que a pandemia acabou o que vocês sentem? É melhor ficar na internet ou brincar com os amigos?"* foram todas redundantes no sentido de apontar os sentimentos sobre o final do isolamento. Respostas como o contato físico com os amigos – abraços -; não precisar usar máscaras e frequentar novamente a escola foram padrão e acabaram já aparecendo em respostas anteriores. É importante ressaltar este caráter de valorização da educação presencial, subentendida na fala dos sujeitos. A escola como um lugar de afeto e onde a comunidade se reúne fica patente nas falas, ainda que curtas, e permearam toda a roda de conversas. Em Steiner (1995) esta vontade do sujeito é significativa, precisando ser desenvolvida. Mas em estágio embrionário, em período de constituição de sua identidade como sujeito individual, já dá seus sinais. Este apreço manifesto pela educação presencial não é mero acaso. Nesta altura da conversa as crianças já estavam cansadas ou entediadas, afinal, já estava quase na hora do recreio. Para finalizar este eixo, foi questionado sobre o consumo e utilização da tecnologia no cotidiano. Abaixo, uma síntese das respostas para as questões "*Eu quero saber o que vocês gostam de assistir, o que que vocês gostam de fazer no celular, tablet, computador ou Televisão;" E o que vocês aprendem com esses jogos e vídeos?"*

Quadro 16 Respostas à questionamentos sobre consumo de conteúdo e utilização de telas

SUJEITOS	***FALA***
MONKEY	"Ah. Eu gosto de jogar, é FIFA 22 e de assistir. Eu gosto de assistir no *YOUTUBE*, Caio, Lulu, amanhã é a lista da FC. Na *NETFLIX* assisto anime, *ONE PIECE."*
REVELAMENTE	"No meu celular. Eu gosto de jogar e assistir e ver as coisas que minhas famílias mandam para mim. Gosto de assistir *Youtubers* e eu gosto de jogar *ROBLOX*."
ROSINHA	"Gosto de assistir na NETFLIX é ICARLY, CHIQUITITAS, Gosto de anime, anime. *DEMON SLAYER*. Eu também gosto de jogar *ROBLOX*. [...] Eu gosto de jogar jogos educativos, muito legal."
PRINCESA	"Eu aprendo muitas coisas de desenho de desenhar e brincar."
COLE	"Gosto de jogar jogo e assistir junto da minha irmã e irmão. Assistir SPIRIT."
NICOLAS	"Gosto de jogar *ROBLOX*, assistir anine, *ONE PIECE*..."
NICOLAS02	"Eu assisto o é DRAGON BALL e vários jogos também e assisto o CHAVES."
EMILY	"Eu posso agora brincar do celular e assistir e jogar. Ver Emily Vick. no YOUTUBE, jogar ROBLOX."
FEFE	"Gosto de ver filme e jogar *ROBLOX*. Filme, qualquer um."
LUISA	"Eu gosto de ver vídeo de roupa e jogar ROBLOX e ver muito filme. No YouTube vejo de tudo, anime."
DAVI	"Assisto na *NETFLIX*, no YOUTUBE, na NETFLIX assisto uma série das bruxas e no YOUTUBE, Bob Esponja, tá?"
RAFA	"Eu gosto do *ROBLOX* e assistir vídeo. [...]Isso eu aprendo a assistir jogar, bater falta, aprende a chutar a bola curva, aprender a chutar melhor."
DAVIDSKI	"Eu gosto de jogar *CALL OF DUTY*., E assistir o CHAVES... [...] Eu aprendo a brincar com pessoas e matando."
ANTONY	"Eu jogo FIFA."
LU5	"Assisto anime e também, *DRAGON BALL*, *ONE PIECE*...E o canal no *YOUTUBE* que eu assisto é o Zito. No celular, gosto de jogos educativos. São muito legais."
DTK	*"ROBLOX* também eu gosto de assistir vídeo de *ROBLOX."*

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O quadro 16 nos mostra uma grande variedade de conteúdos e plataformas utilizadas, tendo proeminência a plataforma de jogos interativos *ROBLOX*, seguidos pelos conteúdos audiovisuais animados em plataformas de *streaming* – sobretudo animações japonesas como *Dragon Ball*, *One Piece* e *Demon Slayer*– e o consumo de canais no *Youtube* para crianças. Isso aponta para um caminho de acesso ao imaginário partilhado pelas crianças. O sujeito *DAVIDSK* afirma que aprende com jogos de tiros, matando pessoas. Pessoalmente trata-se de uma criança com a personalidade muito divertida. Então, é difícil determinar onde termina a ironia e começa a verdade. A discussão aqui sobre o conteúdo partilhado parte da última discussão: as tecnologias como um condicionante coercitivo. Temos dois caminhos comumente discutidos aqui: 1) o da indústria cultural que transforma os consumidores em objetos, em detrimento dos produtos e consequentemente (Adorno, 1977) a reprodutibilidade técnica nivelando a arte a um nível de modelo estandardizado, no qual a arte perde a sua aura, aquele aspecto de originalidade depositado pelo seu autor (Benjamin, 2000) e 2) o consumo como construtor de imaginários e formador de identidades (Maffesoli, 2001; Durand, 1964). É de bom tom para um trabalho interdisciplinar que dialoga entre os caminhos da fenomenologia e da antroposofia tentar buscar

um caminho do meio. Assim, entende-se aqui que pela interação das tecnologias emanam conteúdos para o imaginário, mas que cautela é importante neste contexto. Assim, entende-se que o excesso de consumo de conteúdos audiovisuais sobrecarrega os sentidos dos espectadores e em se tratando de crianças, estes ainda não estão desenvolvidos a contento. Para Setzer (2019), estes conteúdos deveriam ser restringidos para a criança no primeiro setênio. Não por moralismos baratos. Mas pela questão do desenvolvimento cognitivo, da imaginação e da criatividade. Para o autor

> Ora, imaginação é uma capacidade mental essencial. Quando queremos conscientemente executar uma ação, em geral nós imaginamos suas consequências, uma das distinções cruciais entre adultos e crianças, e entre seres humanos e animais. Além disso, como veremos no item 13.2, a imaginação, a fantasia, parte essencial de nosso pensar, está relacionada com ter novas ideias e criatividade. Assim, vale a pena já adiantar aqui um efeito negativo fundamental causado pelos aparelhos com tela, quando exibem imagens em movimento ou em rápida sucessão: eles prejudicam a capacidade de imaginar e, portanto, de pensar. Por outro lado, o abafamento do pensar consciente produz um abafamento da própria consciência. Conjeturo que exista um efeito cumulativo, de diminuição progressiva da capacidade de imaginação e da consciência. (Setzer, 2019, p.2-3).

Neste período no processo de aquisição de aprendizagem, a criança é como diz a metáfora: uma esponja. Excesso de tempo em telas, games violentos, animações com caracterizações caricaturais, e programas que utilizam linguagem não apropriada a sua idade deformam a construção do sujeito integral. É mais uma questão da Educação Informal ou do lar. Mas isso interfere no processo formal educacional, na medida em que sua formação estética é desvirtuada. É importante considerar que este conteúdo hoje faz parte do vocabulário imagético das crianças. Então, como fazer? Em casa, com desconexão e equilíbrio. Impondo limites. Na escola? Apresentando outros referentes, como os advindos do mundo das artes. Nesse sentido, é importante uma educação crítica para as mídias que retire estes produtos da centralidade e os coloque em suas prateleiras, para que possam ser consumidos por um público adequado. O problema aqui são os excessos e as ausências. Quando a proeminência destes produtos toma o palco contemporâneo tornando as pessoas público passivo, afogando todos os outros referentes artísticos que pressupõem um fazer ativo, o viés único aliena. Um instrumento é apenas um instrumento e não senhor do imaginário.

Então a roda de conversas chega ao final e as crianças vão interagir na hora do recreio. Após o intervalo, a equipe se preparou para aplicar a técnica da arte como procedimento, tanto para consolidar o que foi pensado sobre a pandemia e a educação como para sublimar este

processo via produção artística, tentando através do processo de representação, fazer com que as crianças exercitem o resultado de suas percepções de uma maneira criativa.

4.3 A arte como procedimento de pesquisa – os desenhos

Como visto anteriormente, a Antroposofia valoriza profundamente a integração da arte e do imaginário no processo educativo. É o entendimento de que a educação não deve se limitar à mera transmissão de conhecimento intelectual, mas deve também nutrir o desenvolvimento emocional, espiritual e criativo dos alunos. A arte desempenha um papel central nesse contexto, atuando como uma ponte que conecta o mundo interno dos estudantes com o externo, facilitando uma compreensão mais profunda e significativa da realidade. Assim, o imaginário é considerado essencial para o crescimento saudável das crianças. As atividades artísticas, como pintura, desenho, música, teatro e modelagem, são integradas ao currículo escolar desde os primeiros anos. Essas práticas não apenas estimulam a criatividade e a expressão individual, mas também ajudam os alunos a desenvolverem habilidades motoras finas, a percepção estética e a sensibilidade emocional. (Steiner, 1988).

A arte, na visão antroposófica, é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do imaginário. Steiner acreditava que o imaginário é uma faculdade humana crucial que precisa ser cultivada e estimulada. Através da arte, os alunos são encorajados a explorar e expressar suas próprias visões e interpretações do mundo, permitindo-lhes construir um entendimento pessoal e único da realidade. Não só o fazer, mas as cores utilizadas no fazer artístico tem todo um significado para a pedagogia Waldorf. Este processo de criação e expressão artística contribui para o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da capacidade de pensar de forma crítica e inovadora. (Romanelli, 2008).

Assim, por ser um caminho aberto para o imaginário, a arte como procedimento de ensino pode ser entendida tanto como um processo de aprendizagem e também como uma ferramenta de pesquisa. Nesse sentido, após a finalização das atividades da roda de conversa, pediu-se aos estudantes que expressassem e sintetizassem artisticamente através do desenho as questões mais importantes sobre o que foi falado. Foram entregues a eles folhas de papel sulfite e giz de cera colorido para que representassem suas percepções sobre o tempo na pandemia, educação,

alegrias e angústias. Esta perspectiva vai de encontro com Romanelli (2008) e a arte como procedimento de ensino. Para a autora,

> Pode-se compreender, então, que a atividade artística atua sobre a sensibilidade da criança em desenvolvimento proporcionando uma experiencia com cores e imagens que vai desencadear vivências estéticas, considerando o fenômeno vivencial do processo lúdico-estético que se estabelece. A pintura enquanto atividade principal se apoia nas outras atividades artísticas e trabalhos artesanais em que o senso estético e a imaginação se desenvolvem em produtos da criação de alunos (2008, p. 131).

O tempo para a elaboração dos desenhos, para a reflexão, para a elaboração de um processo de vivência estética foi o de cada criança. Já ao final do processo de elaboração dos desenhos, a equipe de pesquisa ia de mesa em mesa perguntando com o gravador em mãos, sobre as questões de identificação e os sentidos que as crianças estavam dando para as suas obras. As crianças, em sua maioria fizeram silêncio e começaram a construir suas obras, através de linhas e cores. A ideia vai de encontro com Steiner (1995) quando este nos fala que o professor deve guiar a criança para o desenvolvimento dos gostos, para a construção de um senso do que é belo no mundo, através de uma vivência artística. É lógico que esta iniciativa se trata de uma pesquisa acadêmica, e a pesquisadora em questão não é responsável pela turma. No entanto, um pesquisador não deixa de ser um professor por estar desenvolvendo uma iniciativa investigativa na Educação. Afinal, o autor nos aponta como figura de linguagem que a Pedagogia não deveria ser uma ciência e sim uma arte.

Assim, esta parte da pesquisa também tem um quê de intervenção: refletir todo o contexto pandêmico de forma artística ativa, para além da passividade das telas e do mundo digital. Nessa toada foram produzidos cerca de 18 desenhos, que iremos analisar pelos processos de interpretação da hermenêutica. A ideia é tentar compreender a parcela do imaginário sobre pandemia e educação partilhada pelas subjetividades destas crianças.

4.3.1 Desenho 1 - COLE

Ilustração 14 Produção artística do sujeito COLE



Fonte: a pesquisa

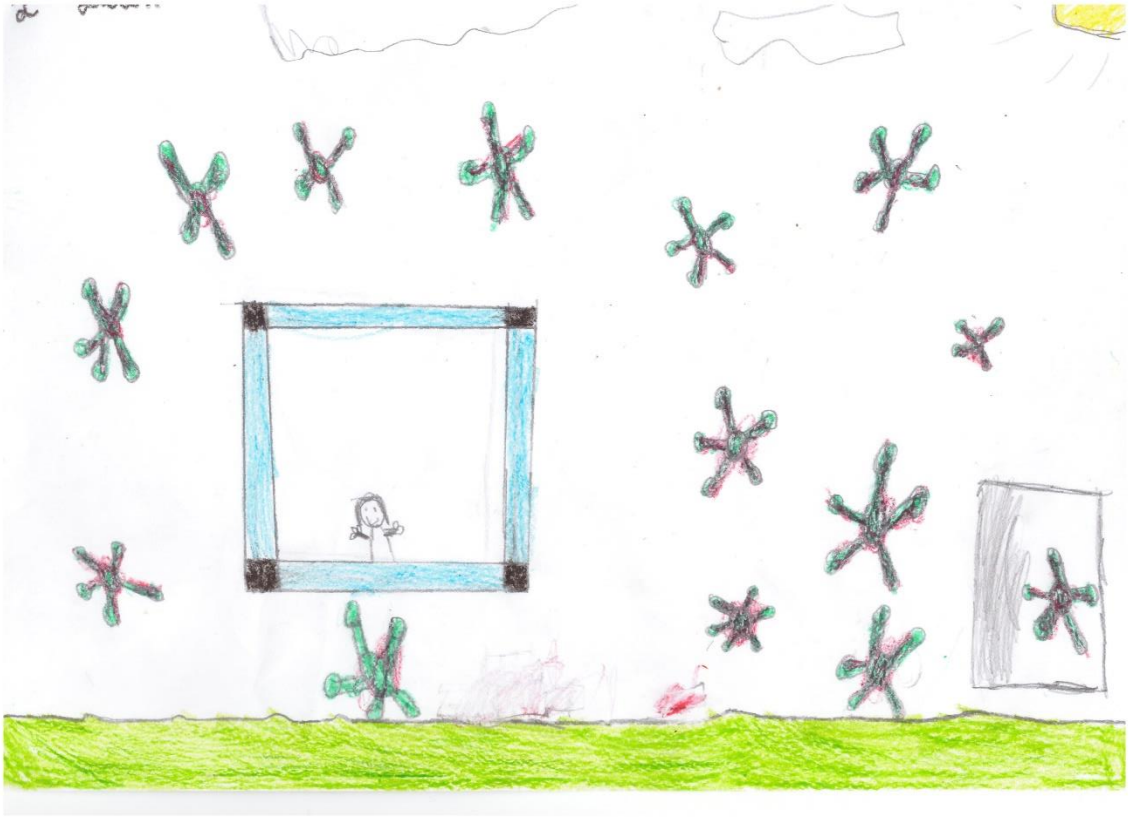
Segundo COLE, seu desenho é “[...] é eu e meu irmão, olhando pela janela durante a pandemia.” Apesar de ter mais uma irmã, ela representou no desenho apenas o caçula, ao qual ela cuidava e mantinha protegido. Assim como está representado no desenho, eles estão protegidos, mas isolados, dentro da casa. Todos os desenhos representavam o vírus da maneira que se representava na mídia, mas COLE não representou diretamente o vírus, talvez por ser invisível ao seu olho, impedindo que ela formasse uma imagem em sua mente sobre o coronavírus de alguma maneira. A ausência nos diz muito. Entretanto, o mundo do lado de fora

da janela demostrado por COLE é atrativo, bonito, tranquilo. O sol brilha amarelo (Luz e calor) entre as nuvens. O espaço em branco traz uma certa paz de espírito, simbolizando pureza, inocência e novos começos. Portanto, é uma perspectiva de otimismo. A árvore, cheia de frutas, ao longe tanto pode ser apenas um adereço, como representar vida. A forma como ele trabalha os planos do desenho demonstra uma percepção espacial bem desenvolvida. A rigor, conforme o pensamento Waldorf sobre as cores, é um desenho que carregado de esperança para o futuro.

4.3.2 Desenho 2 - NICOLAS

-

Ilustração 15 Produção artística do sujeito NICOLAS



Fonte: a pesquisa

Já o estudante com nome fictício *NICOLAS*, assim como *COLE*, e a maioria dos colegas, influenciados pela história do livro "A menina pela janela", fez um retrato da própria história contada na roda de conversa. "[...] A menina ficava o tempo todo dentro da casa, né? Então eu fiz uma menina na janela, e do lado de fora um monte de vírus lá fora."

Apesar da influência, em seu desenho, percebemos certos traços de sua própria percepção. É notável como o vírus toma forma em seu desenho, diferente do de *COLE*. *NICOLAS* usa as cores verdes, vermelho e preto para representar o Corona Vírus. O verde vem da influência da mídia, a qual em panfletos, infográficos, mostrava o vírus com essa cor. Extrapolando, conforme a Pedagogia Waldorf, podemos dizer que este verde simboliza equilíbrio, harmonia e renovação – a cor da grama crescendo, apesar de tudo. Está associada à natureza e ao crescimento. Mas, *NICOLAS*, colocou tons obscuros, talvez representando questões negativas, como morte e sangue.

4.3.3 Desenho 3 – NICOLAS02

Ilustração 16 Produção artística do sujeito NICOLAS02



Fonte: a pesquisa

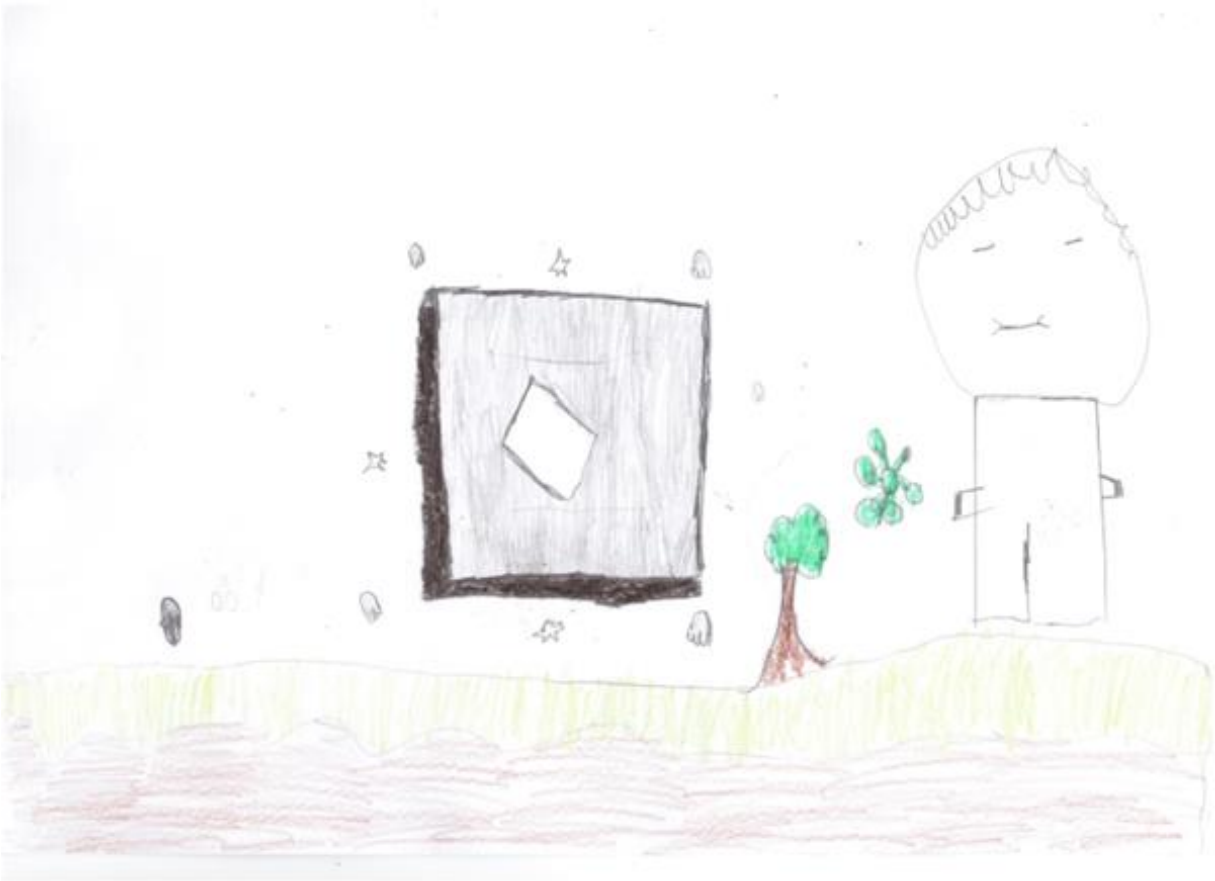
NICOLAS02 em todo momento demostrou seguir o mesmo caminho dos amigos NICOLAS E LU5. No entanto, sua explicação para o desenho busca no imaginário infantil atual uma lógica. “[...] Este você não vai entender. Aqui é os vírus. Esse aqui é uma casa. Ou talvez

um jogo. Tipo, eu estou fazendo um desenho comum, mas esse é o portal por onde veio o coronavírus, veio desse jogo. Um jogo do coronavírus.” Sentado ao meio, seu desenho tem características próprias e também seguem a mesma linha de raciocínio dos colegas ao seu lado. Em seu desenho o vírus tomou forma de um ser humano, a casa desenhada com grades, fortalecidas para impedir do vírus entrar e também de sair. Também pode ser uma cadeia, uma prisão para quem está dentro não sair.

A ideia do jogo pode ser uma metáfora sobre de ter o controle da situação. Tendo o vírus vindo de outro lugar, através de um portal. A ficção muitas vezes pode ser caminho para fugas de situações angustiantes. O vírus aqui também é representando como uma legião. A quantidade representa aquele que era o inimigo.

4.3.4 Desenho 4 – LU05

Ilustração 17 Produção artística do sujeito LU5



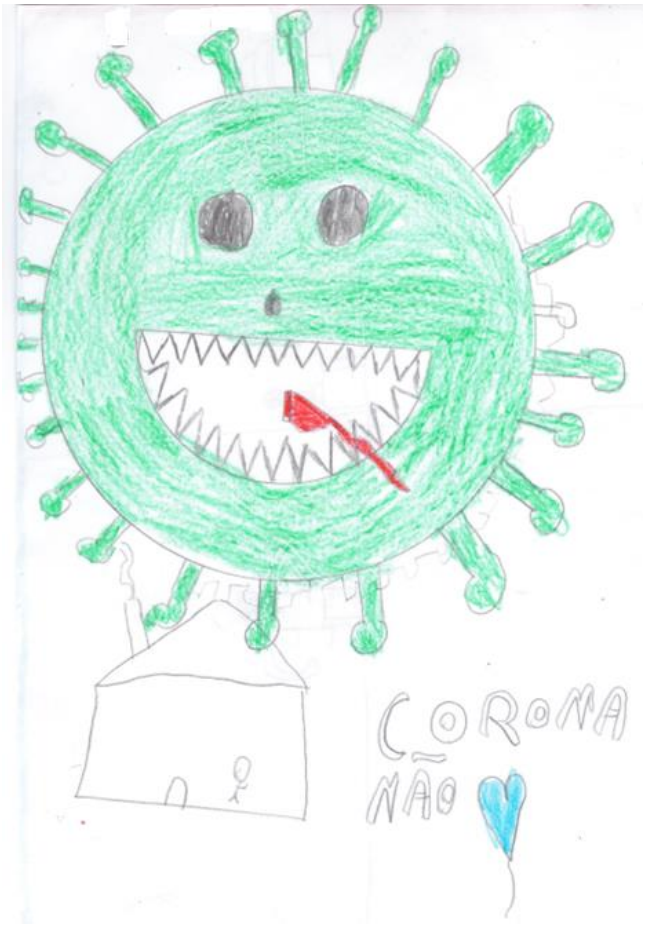
Fonte: a pesquisa

LU5 estava sentado ao lado de NICOLAS02 na roda de conversa, o que acabou influenciando um pouco na semelhança entre os desenhos e suas explicações, entretanto, cada um dos desenhos tem suas próprias percepções sobre a temática. LU5 desenhou no centro o portal para um jogo, o qual lembra a logo do aplicativo de jogo *ROBLOX*. Para ele "[...] é igual, o deles aqui. O coronavírus saiu de um portal do jogo. Não quer dizer que o vírus saiu de um jogo, mas esse vírus aqui saiu de dentro do jogo."

Os vírus são pequenos, assim como as árvores, mas o menino é maior que tudo que está representado no desenho, com características dos avatares do jogo do *ROBLOX*. Com formações em quadrados, o desenho é a representação do seu próprio avatar dentro do jogo, forte e imponente. Um mundo imaginário no qual ele luta e vence as batalhas. Ele trouxe seu personagem como um herói, para batalhar na luta contra o coronavírus.

4.3.5 Desenhos 5 e 6– DAVI

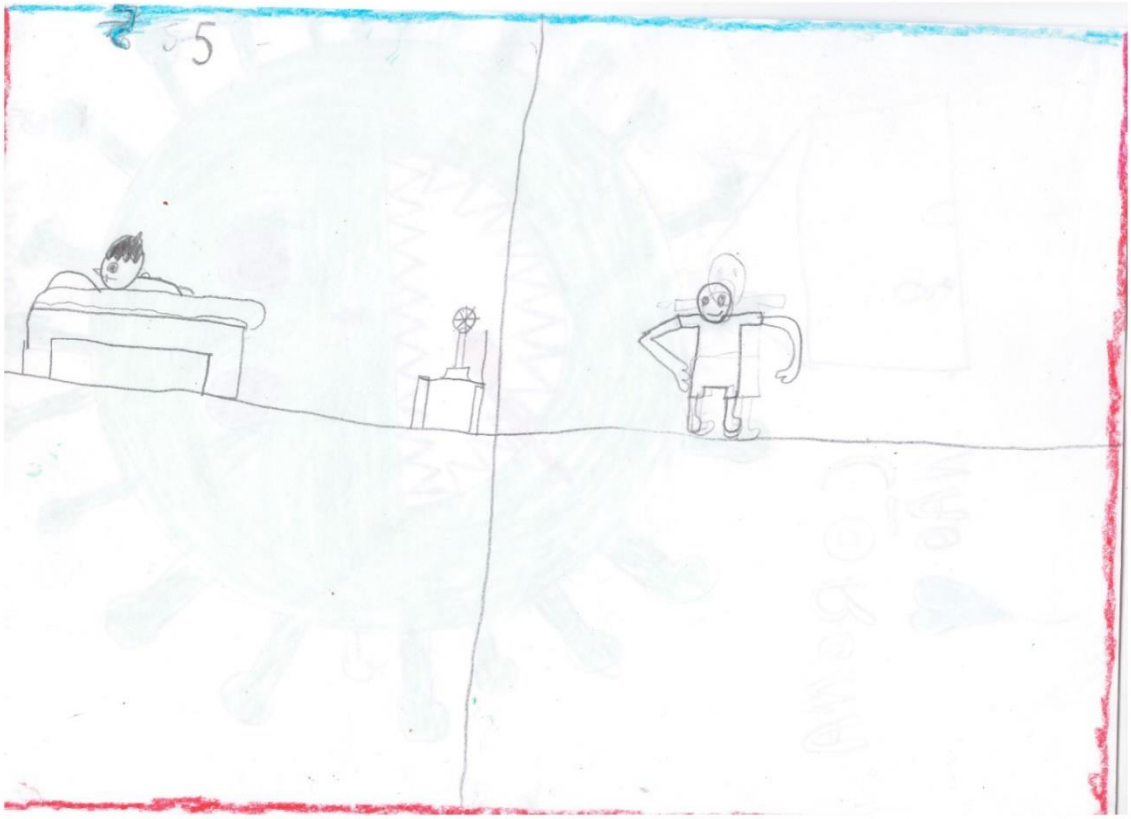
Ilustração 18 Produção artística do sujeito DAVI



Fonte: a pesquisa

O aluno com nome fictício *DAVI*, trouxe seu medo à tona em seu desenho, O Vírus em seu desenho é maior que a própria casa, com olhos negros, formato que segue padrões de panfletos educativos governamentais, que geralmente representa o vírus na cor verde e na forma de uma grande esfera com apêndices. O vírus é a representação de um monstro, e há uma criança assustada dentro da casa gritando “corona não”. E um balão no formato de coração, que pode significar sua própria vida, e um pedido de socorro. Interessante considerar que na semiótica, o verde representa geralmente algo da natureza e é usado recorrentemente, aliado ao vermelho, na construção de propagandas de empresas de saúde. No verso da folha, DAVI fez ainda outra ilustração, que está abaixo:

Ilustração 19 Produção artística do sujeito DAVI



Fonte: a pesquisa

Nas costas do desenho, DAVI fez uma imagem de sua rotina dentro da casa, sozinho, ou vendo televisão no sofá com o ventilador ligado. É muito recorrente na fala dos sujeitos a questão do isolamento e do tédio entre quatro paredes na pandemia. Tudo retratado em preto e branco, sem cores. É curioso que até aqui nenhuma criança tenha feito algum desenho que retrate a educação em casa. Talvez porque no imaginário, a casa não é lugar de aprender, mas sim a Escola.

4.3.6 Desenho 7 – LUÍSA

Ilustração 20 Produção artística do sujeito LUISA.



Fonte: a pesquisa

A Sujeito *LUISA* se manteve fiel a ideia passada pela história contada. Para ela: "[...] eu fiz uma menina na janela, e do lado de fora um monte de vírus lá fora." Uma menina observando tudo pela janela e os vírus esféricos e verdes cercando a casa, apontando os perigos do mundo lá fora. Não há muito o que refletir sobre esta obra, apenas que ela provavelmente partilhou do sentimento de isolamento e do vírus como um pequeno inimigo. Ela utiliza o verde – que representa esperança - e o rosa, que remete ao amor. Interessante que ela mesma tem um coração rosa no peito, mostrando que o amor está nela.

4.3.7 Desenho 8 – FLOR

Ilustração 21 Produção artística do sujeito FLOR



Fonte: a pesquisa

A aluna FLOR desenhou, um mundo contaminado pelo vírus, um ar poluído. Em seu desenho ela desenhou o vírus assustando até o próprio sol, a casa envolta da neblina tóxica que o vírus produz por onde passa. Segundo ela, [...] é uma menina na janela com um monte de vírus lá fora.” Ainda assim, o sol amarelo brilha aquecendo e alimentando o mundo, apesar do vírus lá fora.

4.3.8 Desenho 9 – ROSINHA

Ilustração 22 Produção artística do sujeito ROSINHA



Fonte: a pesquisa

ROSINHA fez uma paisagem bem colorida, uma casa grande, com uma janela enorme por onde poderia enxergar a paisagem e os vírus à solta, envolta da natureza. Segundo ela: [...] é uma menina na janela olhando a paisagem pela janela, mas não pode sair de casa.” A porta da casa com um formato pequeno, menor que a própria flor. Pode representar a dificuldade de poder sair da casa, apesar de ser um ambiente espaçoso, o mundo lá fora tem mais cor, vida, do que a própria casa. O Sol antropomórfico, sempre presente no imaginário infantil representa esta ideia de vida e luz, um ser bom e relacionável. O azul prevalece em sua arte, remetendo à paz, tranquilidade e introspecção.

4.3.9 Desenho 10 – NEYMAR

Ilustração 23 Produção artística do sujeito NEYMAR



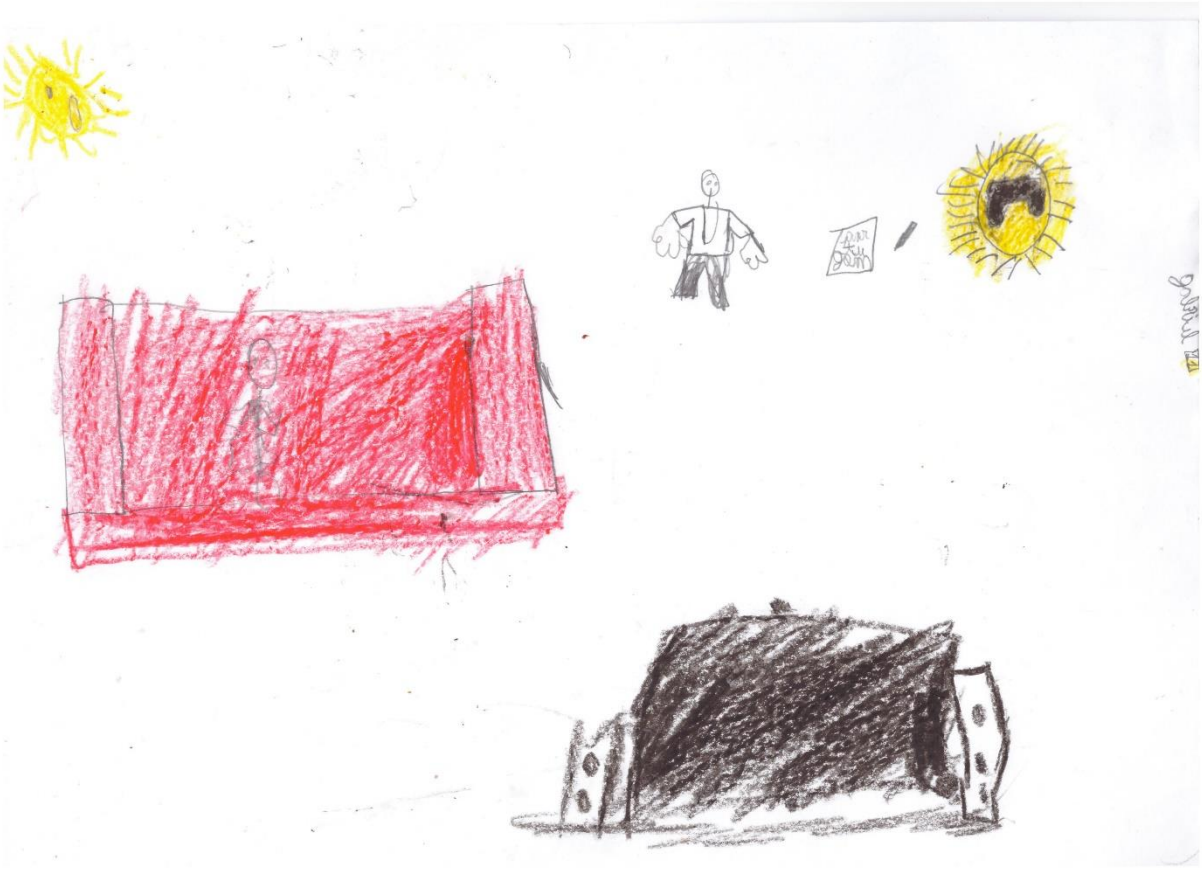
Fonte: a pesquisa

NEYMAR desenhou uma lanchonete da franquia Mcdonalds, todo o processo de fazer o lanche, os funcionários fritando a batata, pegando refrigerante, e entregando pela janela. Somente os funcionários estão no estabelecimento, com as janelas e portas fechadas. Em sua explicação ele disse que tinha que usar máscara para ir ao estabelecimento. Ver um local que te trazia felicidade, a partilha do lanche, socialização, lhe trazia felicidade, ver o estabelecimento com as portas fechadas, é algo triste. Para ele "[...] é no McDonald's. Daí aqui eles estão fazendo a batata, pegando as bebidas. Aí tinha que ir no McDonald's, com máscara."

Momentos nessa lanchonete são tão importantes para o NEYMAR, como é o futebol, que está representado com seu nome, time e número da camisa do jogador. O que torna ainda mais explicativo o seu desenho, como é importante a socialização para ele, assim como é importante o futebol em sua vida. Vale lembrar que são dois produtos midiáticos, consumidos em massa pelas crianças atualmente.

4.3.10 Desenho 11 - REVELAMENTE

Ilustração 24 Produção artística do sujeito REVELAMENTE



Fonte: a pesquisa

Segundo REVELAMENTE, "[...] no desenho é eu assistindo TV e fazendo tarefas nos dias em que estávamos na pandemia." Ele usou das cores fortes para demonstrar seu dia-a-dia na pandemia, que eram divididas em fazer as atividades e assistir televisão. Os dois sois mostram os dias passando, como se sua rotina fosse um ciclo, onde todo dia ele fazia as mesmas coisas. Após fazer suas atividades, o único meio para o mundo era sentar no sofá e assistir a televisão, para passar seu tempo e conseguir ter noção do que estava acontecendo na época no Brasil e no mundo. Interessante que o sofá possui a cor vermelha, que para Waldorf remete à vitalidade, energia e força de vontade, sendo uma cor que estimula e aquece.

4.3.11 Desenho 12 – ANTHONY

Ilustração 25 Produção artística do sujeito ANTHONY



Fonte: a pesquisa

ANTHONY também desenhou sua rotina, em forma de história em quadrinhos, sem linguagem verbal. Para ele, "[...] Minha rotina na pandemia, minha rotina na pandemia. Eu acordando, eu indo buscar a tarefa na escola, né? Apostila né." A passagem dos quadros mostra ele acordando, assistindo televisão, brincando com seus animais de estimação, a cozinha vazia, o ambiente onde faz as atividades, indo buscar as atividades com seu pai na escola e voltando para casa. É o contraste do dentro e fora de casa na pandemia. Até o momento foi o único que retratou seus estudos neste período.

4.3.12 Desenho 13 – PRINCESA

Ilustração 26 Produção artística do sujeito PRINCESA



Fonte: a pesquisa

PRINCESA explicou o seu desenho: “[...] Esses pontinhos próximos. É coisa. E lá fora é minha cachorra. A gente estava escondido dentro de casa. Agora, o Sol. A gente está fugindo do Sol. Ela se desenhou com sua cachorra, vários pontinhos vermelhos definida por ela de ‘coisa”, mesmo depois de indagada sobre o que é a coisa, ela repetia que era “coisa”, o que pode ser interpretada como o vírus, sendo queimada pelo sol, que é representado como o maior da foto.

Por ser uma cidade com altas temperaturas, o amarelo do sol é algo presente no imaginário de todas as crianças da sala, nenhuma delas desenhou a chuva e no dia da roda de conversa, mesmo o clima estando agradável e chuvoso. Mas, o sol é sempre uma representação presente nos desenhos, e muito significativa no desenho da PRINCESA, pois é o que tem maior proporção. Bom lembrar do senso comum de que o “calor mata o vírus” muito propagado na época da pandemia.

4.3.13 Desenho 14 - RAFA

Ilustração 27 Produção artística do sujeito RAFA



Fonte: a pesquisa

RAFA, assim como a maioria, desenhou sua rotina durante a pandemia, brincar, imaginar, jogar na televisão, usar máscara, dormir, imaginar e jogar no videogame e no celular. Utilizou-se da linguagem dos quadrinhos para mostrar passagem de tempo e os vários fatos. Uma rotina sem cores, mostra o tédio, sorrisos presentes apenas na imaginação, lugar onde era livre, para brincar com os amigos e ser feliz. Segundo ele

> "[...] Era minha rotina, quando eu acordava. Eu acordava todo dia com tédio, comia ia para a escola com máscara. Eu ficava querendo tirar ela, mas não podia. Ia voltar para casa, jogava, ficava entediado, querendo jogar bola com meus amigos. Meu amigo não podia sair de casa também. Não podia vim brincar comigo, aí eu ficava deitado na minha cama só pensando quando o COVID ia passar, que que eu ia fazer."

4.3.14 Desenho 15 - MONKEY

Ilustração 28 Produção artística do sujeito MONKEY



Fonte: a pesquisa

Segundo MONKEY, “[...] O meu desenho, tipo, é o coronavírus. Quando ele melhorar. E passar esses dias, né? Porque alguma hora ele vai vir de novo. E outra, eu fiz também as emoções. Tipo aquele papelzinho, ó a Felicidade e a tristeza que sou eu.” Ele desenhou o Corona Vírus maior que a casa onde ele está protegido. O vírus em seu desenho é peculiar, está sendo controlado por uma pessoa e vigiando sua casa, a representação do vírus tem um rosto amedrontador e está olhando para sua casa que tem uma antena, objeto que liga as informações

do mundo para sua casa. Curioso que ele define que em algum momento o Corona voltará. É o medo do que passou sendo refletido na obra. Interessante que sua casa é azul, portanto, é lugar de paz e reflexão.

4.3.15 Desenho 16 – DTK

Ilustração 29 Produção artística do sujeito DTK



Fonte: a pesquisa

O desenho de DTK nos mostra como o sol está presente no imaginário das crianças em Tangará da Serra-MT. Em seu desenho o sol, que está de óculos escuro, mostra que ele é o rei do local e um herói, capaz de colocar fogo até no vírus. Segundo ele "[...] Por causa do calor. O sol vai matar o vírus de calor. Porque está muito calor mesmo. Aí ninguém pega o vírus por causa do calor. O sol o mata."

4.3.16 Desenho 17 – EMILY

Ilustração 30 Produção artística do sujeito EMILY

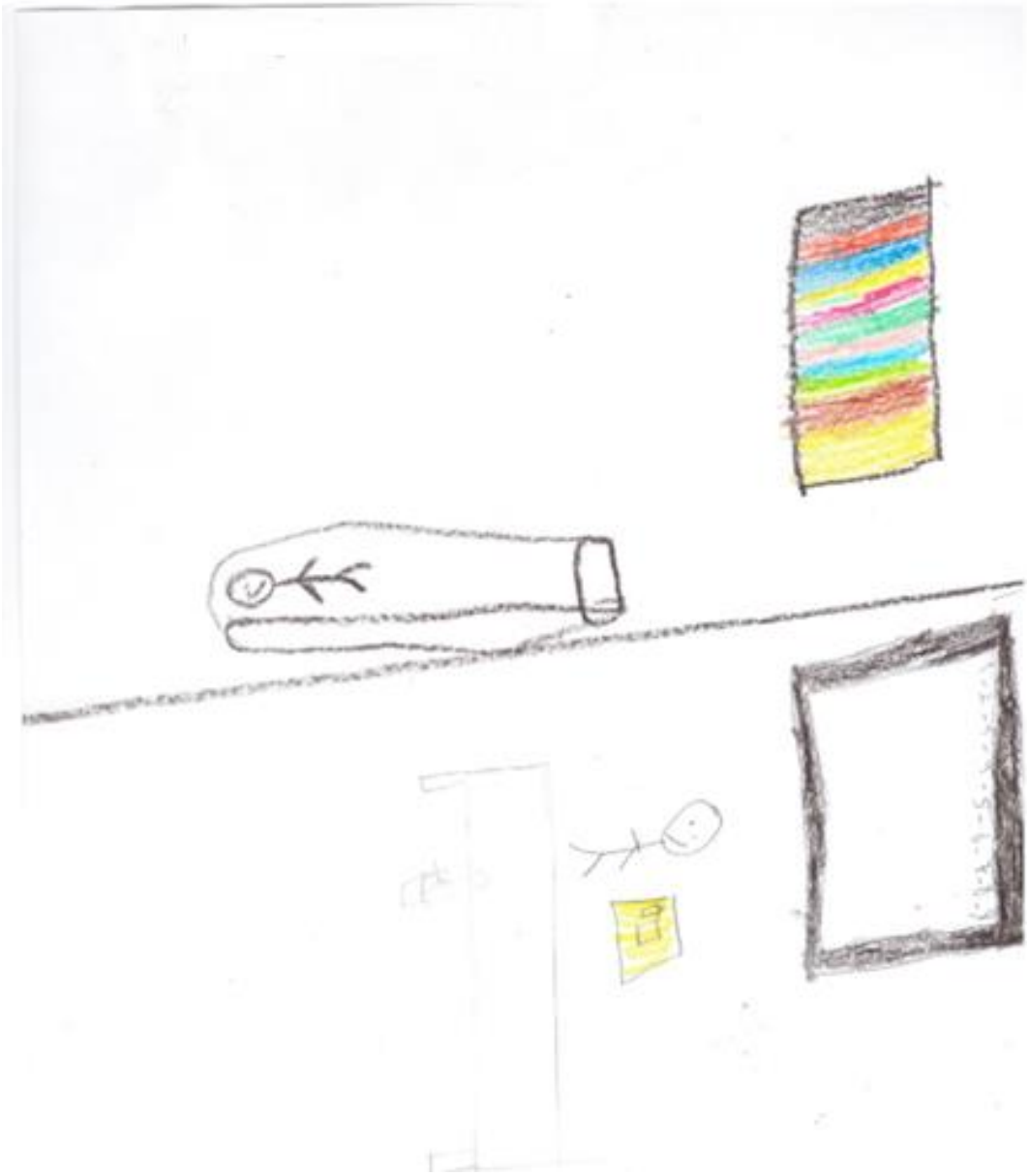


Fonte: a pesquisa

EMILY desenhou sua casa com corações e ocupando boa parte de seu desenho, isso retrata a sua segurança e amor que sua casa representa em seu imaginário. Os vírus estão tomando conta de toda a parte de fora de sua casa, mas ela permanece intocável. Segundo ela "[...] O desenho é uma casa que tem bastante coronavírus. Aí as pessoas não podem sair dentro de casa, porque pode perder a vida." Sua casa – cheia de corações - é rosa, e, portanto, remete ao amor, ao acolhimento e, proteção.

4.3.17 Desenho 18 – DAVIDSKI

Ilustração 31 Produção artística do sujeito DAVIDSKI



Fonte: a pesquisa

DAVIDSKI desenhou sua rotina. Segundo ele “[...] é no dia da pandemia. Eu fazia tarefa. Eu assistindo TV, deitado aqui no sofá, aí fazia tarefa.” Deitado em sua cama, com a janela aberta, com um mundo colorido. No outro quadro ele desenhou outro cômodo presente em sua rotina, sua mãe comprou um quadro e ajudava ele a fazer suas atividades, apesar de ela não estar presente em seu desenho.

4.3.18 Desenho 19 – FEFE

Ilustração 32 Produção artística do sujeito FEFE



Fonte: a pesquisa

Segundo FEFE "[...] é uma menininha na janela. Ela queria sair para brincar, só que ela não podia. Aí ela aprendeu que se ela não podia sair por causa da pandemia, ela podia ligar para as amigas e matar a saudade." Desenhou ela e sua amiga conversando pelo telefone. Em suas roupas ela desenhou um coração rosa, pintado pela metade, mostrando como ela sentia a importância em completar o coração da amiga - com a cor do amor -, que sem a socialização, estava sozinha e precisando de sua companhia. As duas são representadas na janela, cada qual em sua casa e com as bochechas rosadas, que apesar da solidão, mostram que ambas estão saudáveis.

4.4 Uma costura sobre a roda de conversa e os desenhos

A maioria dos desenhos retratam a vida das crianças na pandemia. Presentes no imaginário, estão sempre bem destacados o sol, a janela, a casa, as árvores. O mundo fora de casa é sempre retratado bonito e belo. A Ameaça do Corona Vírus surge de duas formas: como um monstro assombrando o mundo ou como minúsculas ameaças. Alguns dos desenhos retratam a rotina das crianças em suas memórias cotidianas, incluindo os estudos. No entanto, esta questão não é central nos desenhos que a retrata, sendo apenas parte do que compõe o retrato por eles elaborado. A solidão da reclusão no lar é marca das ilustrações. A tecnologia também aparece, como forma de passar o tempo no isolamento: videogames, celulares. O desenho 18 nos mostra o celular como comunicação, uma ponte para conectar as pessoas na pandemia. O sol, com seu calor, também é presença, algumas vezes com feições humanas. Em geral a casa é retratada como uma fortaleza, um lugar de proteção e amor. As cores mais aparentes são o branco, da pureza; o amarelo do sol, com seu calor e luz; o verde da natureza e renovação; o rosa, do amor e o azul, de paz e introspecção.

Em geral, a expressão artística das crianças nos aponta para um imaginário em que o fantasma da Pandemia ainda está presente, sobrepondo qualquer lembrança do processo educativo. Isso é significativo se considerarmos que grande parte das crianças da pandemia apresentaram problemas de aprendizagem no retorno às aulas presenciais. As aulas em casa, sejam em apostilas ou encontros remotos não foram significativos para habitar seu imaginário com centralidade.

As questões sobre a Escola presencial foram muito fortes na roda de conversa, junto com as lembranças negativas da pandemia e os conteúdos comunicacionais que consomem. É importante apontar que a noção de *socialização* é igualmente importante na roda de conversa e nos desenhos. Nos desenhos, pela ausência. Na roda de conversa, influenciada pelo presente, já em sala de aula e partilhando os momentos de aprendizagem com os colegas. Outra questão curiosa, que se destaca pela ausência é a presença de professores ou funcionários da escola, tanto na roda, como nos desenhos.

Nos desenhos, isso se explica pelo fato da maioria deles retratarem o isolamento social. Mas na roda de conversa, sequer foram citados. Que existem vínculos afetivos entre alunos, professores e funcionários, é um fato. Mas o porquê desta ausência nas conversas é algo a se pensar. Terão os professores uma presença com menor peso nas imagens mentais das crianças? Será consequência da diminuição da importância do professor como autoridade e da educação

formal frente às figuras proeminentes como jogadores de futebol, influencers e até mesmo personagens de programas e desenhos animados? Se for assim, é um indício que vai de encontro às discussões de Desmurget (2021) sobre a gradual perda de relevância da figura do professor frente aos conteúdos mediados pela tecnologia. Obviamente que uma pesquisa em pequena escala como essa não tem pretensões de apontar um fato dessa magnitude como uma verdade. Mas não deixa de ser um fato curioso e que pode gerar outras reflexões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada até aqui foi repleta de altos e baixos. Os altos dizem respeito ao processo repleto de leituras e aprendizagem. Não só leituras de referências bibliográficas como também leituras de mundo, que proporcionaram reflexões sobre o cotidiano educacional. Este processo de ler e "desler" me proporcionou avanços em minha concepção de Educação. Ser professora é estar em contato com o mundo objetivo da Educação, seu cotidiano, suas questões. Mas estar neste lugar como pesquisadora me proporcionou um olhar sob outra perspectiva. A minha formação como comunicadora muitas vezes me mostrava apenas os benefícios da tecnologia. Creio que os referenciais da Antroposofia e demais leituras que realizei para essa dissertação me abriram a visão sobre outros múltiplos lados sobre um mesmo fato. É preciso equilíbrio quando falamos sobre inovações na Educação. Não existem soluções fáceis, ou atalhos no processo Educativo.

Porque no final das contas, tudo é sobre o ser humano. Assim, desatar os nós dos campos da Comunicação e da Educação, tentar estabelecer linhas de diálogo entre tradições epistêmicas como a fenomenologia, a antroposofia e o pensamento de comunicação de viés midialógico/cognitivista me parece uma possibilidade de pensar sobre o educar como um fazer humanista, em contato com as relações reais. Sobre os altos, falei. Sobre os baixos, creio que do âmbito pessoal, refletir sobre estas costuras me possibilitou, literalmente, sobreviver nos últimos meses. Sobre esta resistência, cabe recordarmos que passamos por um período caótico que foi a Pandemia. Ela existiu. E nos levou muitas pessoas queridas. Bagunçou nossas certezas. Nos apavorou. Nós, adultos, ficamos sem chão. As crianças, inocentes, sem compreender muito sobre o que acontecia, se apegaram ao que tinham em mãos, sua imaginação. Da sua caixa de brinquedos chamada imaginário, pegaram, cada uma de sua forma objetos e retratos que as ajudaram a dar conta de tudo aquilo e a transitar entre fantasia e a realidade. Uma forma de sobreviver ao contexto. Ao final de tudo, a caixa de brinquedos ficou recheada de recordações e memórias: umas boas, outras ruins. O que a pesquisa apontou - aquilo que habita o imaginário das crianças -, foi justamente que neste conflito intenso, foi o desejo de socializar, de circular livremente, de significar o espaço escolar como um lugar é que lhes deu forças naquele momento. As imagens de conforto, incluindo as do ambiente escolar, lhes deram respaldo para imaginar um mundo fora do isolamento. A imaginação infantil, poderosa como ela, deu nome e materializou o COVID-19 como um monstro. Aquilo que existe e pode ser nomeado, significado e representado pode ser superado. O que ficou da pandemia foi uma imagem de

angústia e reclusão, que insiste em não ir embora. As janelas digitais estão aí. Já eram significativas antes. Mas tomaram proeminência e invadiram o imaginário, ocupando o lugar de várias manifestações do brincar. E esse imaginário reconfigurado é reforçado por um discurso que fetichiza a tecnologia como uma única saída para o desenvolvimento humano. Ora, que é uma das saídas, é inegável. Mas não é e nunca será a única. O pensamento da Escola Waldorf nos propõe uma relação fortificada do ser humano com a natureza, para o desenvolvimento dos sentidos, percepções e sensibilidades, para a formação do sujeito integral – corpo, mente e espírito. A arte em suas mais diversas manifestações é uma possibilidade de costurar as diversas partes fraturadas do ser humano que o modo de vida contemporâneo tenta a todo o custo manter separadas. É uma forma, de conectar o ser humano ao mundo real, criando uma âncora que não o deixe a deriva no revolto mar da cibercultura. Assim, mais do que pensar sobre a técnica, é importante ressignificar os imaginários e narrativas que alimentam a cultura. O desenvolvimento do gosto, através do exercício dos sentidos, desenvolvendo as percepções e consequentemente o pensar. É importante que a criança tenha uma base sólida calcada nos referentes do mundo real antes de perscrutar o plano virtual e o mundo das representações. Conhecer a si mesmo antes de conhecer os outros, e posteriormente aquilo que não existe como concretude.

A rigor, além das discussões proporcionadas, esta pesquisa aponta para um imaginário sobre a pandemia e a Educação calcada ainda nas relações sociais. As crianças que participaram das rodas de conversa, apesar de muitas vezes não desenvolverem falas profundas, nos mostraram a necessidade que elas têm de estar no ambiente escolar, de interagir com seus colegas, de lanchar com eles, brincar com eles, de aprender junto a eles, afeto para além dos instrumentos e meios tecnológicos. Esta socialização presencial na primeira infância, ou no primeiro septênio para a Antroposofia é uma necessidade humana. Se observarmos bem, tudo o que eles citam, fazem referências a questões primordiais do ser humano: a hora do recreio diz respeito à comida e estar junto neste momento, bem como a busca pelo alimento que é o que agregou o ser humano criando as primeiras sociedades. As atividades esportivas, com o desenvolvimento físico, entre demandas coletivas competitivas e colaborativas são formas civilizadas de sublimar os conflitos sociais durante a história. As personagens de desenho animado, criaturas ficcionais, fazem referência aos seres mitológicos, arquétipos e símbolos presentes nas mais diversas religiões.

Estar em comunhão religiosa também é uma forma primordial dos homens se conectarem, evoluírem espiritualmente/emocionalmente e refletirem individualmente e coletivamente sobre

a sua finitude – questão muito próxima a todos nós nesta pandemia. Até a tecnologia, que em si é comunicação, na medida em que é extensão dos sentidos para o homem como forma de ampliar sua percepção das formas de sobreviver ou coexistir junto à natureza tem suas funções. Por exemplo, as comunicações foram fundamentais para que a sociedade pudesse resistir ao cataclisma da Pandemia de COVID-19. Tecnologia é isso: instrumentos para se superar uma determinada questão da ação do homem frente ao mundo em que habita. É um meio e não um fim.

Que as telas sejam então, instrumentos de conexão entre os homens e não de afastamento ou isolamento. Que como janelas elas proporcionem vislumbres das relações reais. Que sejam um dos componentes da vida de cada pessoa e não o único propósito de sua existência. Que a sensibilidade das artes – pintura, desenho, música, literatura, cinema, entre outros – possa superar o movimento de excessos que o mercado tem de estandardizar, rotular, contabilizar e capitalizar para além das necessidades de cada uma das pessoas que compõe os diversos grupos sociais. Que cada um de nós possa ter o direito de sonhar para além do fetichismo de um pensamento único e controlador. Que o homem possa desenvolver todas as suas facetas.

Esta pesquisa chega ao seu final, em meio a diversos percalços. Mudanças de planejamentos, *locus* de pesquisa, sujeitos. A forma que foi conduzida, ainda que satisfatória ao final, deixa algumas lacunas, arranhando apenas a superfície de certos temas. Afinal, apresenta-se como um recorte. Estudos mais aprofundados, com outras metodologias, mais participativas, que possibilitem maior protagonismo aos estudantes, talvez pelo viés antropológico, possam desdobrar em novas leituras reflexivas sobre o tema. Alguns outros temas, subjacentes ao central, carecem de um potencial aprofundamento:

- O potencial impacto dos jogos sociais como ROBLOX sobre a percepção de estudantes de séries iniciais;
- A influência das animações de grandes estúdios – ocidentais e orientais – sobre o imaginário contemporâneo, partilhado por crianças em idade escolar;
- O imaginário infantil em tempos de youtubers segmentados;
- A arte como procedimento educacional no desenvolvimento cognitivo, frente o excesso de telas e
- Experiências de socialização escolar em contraponto à vivência digital.

Em tempos onde plataformas de Inteligência artificial surgem acessíveis ao grande público, com a pretensão de engolir o espírito de uma geração de potenciais criadores de arte e o *Chat GPT*, com seus comandos torna obsoleta a produção de textos feitas pelos seres

humanos, como proceder? Para resistir a este processo desumanizador, devemos preparar nossas crianças com um proceder educacional multifacetado, que considere a formação de um sujeito integral, que cumpra todos os passos de formação conforme o seu tempo de maturação e que possa dar conta dos desafios do futuro. É um projeto necessário e fundamental, para frear os processos que vem tornando a nossa sociedade tão imatura. Olhar para a infância de uma forma horizontal, prestar atenção em seus fenômenos, investigar os imaginários e a cultura escolar é um caminho significativo para dar bases para o que está por vir.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes. 2007.

ADORNO, T.W. "A Indústria Cultural". In: COHN, Gabriel (org.). **Comunicação e Indústria** Cultural. São Paulo: Editora Nacional, 1977, p.287-295.

ALVES, F. M. D.; PETRAGLIA, I.; GUERIOS, E. (Org.). **Prosa, poesia, saberes e sabedoria em tempos de pandemia**: ciências da educação e complexidade. Maceió, AL: EDUFAL, 2021. E-book (208 p.). Disponível em: << https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8551/1/PROSA%2c%20POESIA%2c%20SABERES%20e%20SABEDORIA%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf>>. Acesso em: dez. 2023.

ANDRADE, D.B.S.F. A criança na educação infantil: por entre Emílias e Chapeuzinhos. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá. V.16 n. 31. maio- ago. 2007. (p.97-104).

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

BARROS, R. P., MACHADO, L. M. Perda de aprendizagem na pandemia. (Relatório de pesquisa). São Paulo: Unibanco, Insper. 2021. Disponível: << https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181?utm_source=site&utm_campaign=perda_aprendizagem_pandemia>>. Acesso em: set. 2021.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som:** um manual prático In: Martin W. Bauer, George Gaskell (editores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO et al. Teoria da Cultura de massa. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-254.

BICUDO, M. A. V. B. **Fenomenologia Confrontos e Avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOURDIEU, P. ***Le champ scientifique.*** *Actes de Ia Recherche en Sciences Sociales*, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104. (Tradução de Paula Montero). Disponível em: << https://cienciatecnosociedade.files.wordpress.com/2015/05/o-campo-cientifico-pierre-bourdieu.pdf>> Acesso em: mai. 2022.

CAMARGO, B. V., JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. UFSC. 2013. Disponível em: << http://www.iramuteq.org/documentation /fichiers/tutoriel-en -portugais>>. Acesso em: jun. 2022.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais:** os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio. 2021.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. (Versão eletrônica. Software). Rio de. Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

DOS SANTOS, L. F. S. **Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da Educação Infantil** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219390>> Acesso em: out. 2022.

DRUMMOND, R. **O mundo pela janela.** São Paulo: Duna Dueto. 2020.

DURAND, G. **A imaginação simbólica**. Lisboa/Portugal: Edições 70. 1964.

FERREIRA, J. C. V. **Mato Grosso e seus municípios**. Cuiabá: Buriti. 2001.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GOMBRICH, E. H. A **História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1999.

HANSEL, C. R. **Entre sonâncias e escutas: músicas e sons em paisagens educativas**. (Dissertação de mestrado). (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022. Disponível em:<< https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231247>>. Acesso em: Out. 2022.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007. 312 p.

LIVINGSTONE, S.; POTHONG, K. ***Playful by Design:*** *A Vision of Free Play in a Digital World. Digital Futures Commission*. Londres: 5Rights Foundation. 2021.

MAFFESOLI, M. **O imaginário é uma realidade.** (Entrevista) Revista FAMECOS. Porto Alegre. nº 15. Agosto. 2001. Disponível em: << https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123/2395>> Acesso em: ago. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho cientifico** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, R. R. L. **Representações Sociais do Professor:** comunicação, Educação e Psicologia Social. Curitiba: Appris. 2016.

MARTINS, T. C. **Entre a Escola da Vida e a Vida Que Atravessa a Escola.** (Dissertação de mestrado). Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria/PPGE. 2021. Disponível em: << https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24099/DIS_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O_2021_MARTINS_TARCI%c3%89LI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: out. 2022.

MATOS, S. L. R. **11 de Março de 2020**: diário de uma vagabunda alfabetizadora. (Dissertação de mestrado). Rio Grande do Sul: UCS/PPGE. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/9682/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Catia%20Marinello.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: out. 2022.

MCLUHAN, M. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. **Roda de conversa:** uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. Imagens da Educação, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: << https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/issue/view/907>>. Acesso em: mai. 2023.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORIN, E**. Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Editora. Bertrand Brasil, 1998.

_____**. Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. ALMEIDA, M. C; CARVALHO, E. A. (Org.). São Paulo: Cortez. 2007.

_____. **Cultura de Massas no Século XX:** neurose. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

MOROZ, M; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação.** 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2006.

NEVES, J. A. B. **Os desafios e as possibilidades do ensino de ciências com o uso das tecnologias digitais na perspectiva dos professores de ciências do Município de Araputanga – MT**. (Dissertação de mestrado). Brasília: UCB/PPGE. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2923>>. Acesso em: out. 2022.

RAMOS, T. I. P. **O Cotidiano das Crianças em Tempos de Pandemia:** (Des) Construções. (Dissertação de mestrado). Campo Grande: UCDB/PPGE. 2021. Disponível em: << https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1036178-tuany-inoue.pdf>> Acesso em: out. 2022.

ROMANELLI, R. **A Pedagogia Waldorf**: cultura, organização e dinâmica social. Vol. 1. Curitiba: Appris, 2017.

_____. **A Pedagogia Waldorf:** formação humana e arte. Vol. 2. Curitiba: Appris, 2018.

_____. **A arte e o desenvolvimento cognitivo um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf**. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

SETZER, V. W. **Os meios eletrônicos e a Pedagogia Waldorf**: problemas e soluções. 2019. Disponível em: << https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/meios-e-pedago-Waldorf.pdf>>. Acesso em: dez. 2023.

SÁNCHEZ GAMBOA, S, **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, Praxis. 2006.

SANTOS, E. C. **Formação de professores no contexto das propostas pedagógicas de Rudolf Steiner (Pedagogia Waldorf), Maria Montessori e da experiência da escola da ponte. (**Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista: Rio Claro, 2015.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância.** Cadernos de. Educação. FaE/UFPel, Pelotas (21): 51 - 69, jul./dez. 2003. Disponível em: << https://revistas.ufpel.edu.br/index.php /educacao/article/view/6119/5355>> Acesso em: dez. 2023.

SOUZA, A. L.; CRUZ, R. S. **Vantagens do Jogo *Minecraft* na aprendizagem.** (Monografia de conclusão de curso). Universidade Federal Rural da Amazônia. Bragança-PA/UFRA-PARFOR-BRAGANÇA. 2013. Disponível em: https://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/187/1/VANTAGENS%20DO%20JOGO%20MINECRAFT%20NA%20APRENDIZAGEM.o.pdf. Acesso em: dez. 2023.

STEINER, R. **Arte da educação**. São Paulo: Antroposófica, 1995.

_____. **Filosofia da liberdade**. São Paulo: Antroposófica, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

Você sabe o que é *sharenting*? Pediatras alertam para os riscos; entenda! O São Gonçalo. Geral. Disponível em: <https://www.osaogoncalo.com.br/geral/112351/voce-sabe-o-que-e-sharenting-pediatras-alertam-para-os-riscos-entenda> Acesso em: set. 2021.

WERNER, G. K. R. **Sentidos infantis sobre infâncias, educação e trabalho no contexto da Pandemia de COVID-19**. (Dissertação de mestrado). Santa Catarina: Universidade do Vale do Itajaí. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Greice%20Kely%20Rech%20Werner%202021.pdf.>> Acesso em: out. 2022.

WINCK, M. G. C. **Mãe, foi assim que você chorou quando a minha irmã morreu?** práticas educacionais no anúncio da morte para, pela e com as crianças no contexto da pandemia Covid-19 – um Estudo em Representações Sociais. (Dissertação de mestrado). Cuiabá: UFMT/PPGE. 2021. Disponível em: <<https://ri.ufmt.br/handle/1/37?advisor_page=1>> Acesso em: out. 2022.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital.** Os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto. 2019.

ZART, L. L. **Quadro sobre níveis de amplitude acerca das perspectivas teóricas clássicas**. (Atividade didática). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso: Cáceres. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - **Termo/Registro de consentimento livre e esclarecido**

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO/REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

O (a) seu (a) filho (a), através de você, como responsável legal, está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa intitulada "O IMAGINÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO E A PANDEMIA: o olhar de estudantes do Ensino Fundamental de Escolas Municipais de Tangará da Serra-MT", sob a responsabilidade da pesquisadora Profª Esp. Wanderleia Pereira da Silva. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos e do (a) seu (a) filho (a) como participante. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: "O IMAGINÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO E A PANDEMIA: o olhar de estudantes do Ensino Fundamental de Escolas Municipais de Tangará da Serra-MT".
Responsável pela pesquisa: Profª Esp. Wanderleia Pereira da Silva. Endereço e telefone para contato: Rua Erotides Rodrigues Machado, Residencial Zurique, bloco 07, Ap. 201, Jardim Europa, Tangará da Serra, CEP: 78.300-168. Fone: (66) 99913-2629. E-mail. Wanderleia.pereira@unemat.br
Orientadora: Profª Doutora Rosely Aparecida Romanelli. Endereço e telefone para contato: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres/MT, situada a Avenida Tancredo Neves, nº1095, Bairro: Cavalhada, Cáceres/MT, CEP: 78200-000. Fone: 55-(65) 9 8131-3647. E-mail: rosely.romanelli@unemat.br

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Esta pesquisa surgiu dos questionamentos sobre como Pandemia mudou, para além das tecnicidades, o imaginário social. Especificamente o das crianças que passaram pela introdução ao campo da Educação neste período. Assim, o objetivo principal desta investigação é, através da escuta, compreender o imaginário que orbita o campo da Educação, conforme o olhar de estudantes do Ensino Fundamental, que passaram pelos processos da pandemia de COVID-19. Para tanto, será realizado uma atividade, permeada pela filosofia da Escola Waldorf, vinculada à expressão do imaginário por meio de uma roda de conversa e da expressão artística.

PROCEDIMENTOS

Participando do estudo, o (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar de uma roda de conversa com os colegas de sua turma. À priori, a roda de conversa será estrutura a partir dos seguintes eixos/pautas: 1) **Identificação:** onde os assuntos serão orientados para o conhecimento de todos sobre o sujeito, seus gostos, quem é e suas perspectivas iniciais; 2) **Conceitos sobre Educação**: nada complexo, apenas entender o que o sujeito entende por escola, educação, professor, colegas, aprendizado; 3) **Memória:** suas recordações sobre suas vivências educacionais durante a pandemia, seus entendimentos pessoais dos processos pelos quais passou e comparações de como era antes e agora; conteúdos

comunicacionais consumidos na internet e mídia e 4) **Consolidação:** a arte como procedimento de significação do processo. Somente as crianças/estudantes cujos pais permitirem participarão da pesquisa. A atividade de produção de desenhos será feita com giz de cera em um papel em branco. A ideia é que eles possam representar pela arte as reflexões sobre a educação na pandemia.

DESCONFORTOS E RISCOS

Você e seu (a) filho (a) não devem participar deste estudo se achar que não foram devidamente esclarecidos quanto aos objetivos e da forma em que irá participar. Todas as situações de desconfortos e riscos foram analisadas, e não foi encontrado nada que possa comprometer a participação do (a) seu (a) aluno (a). Por estar em situações que irão responder a questionários e na presença de pesquisadores, o desconforto (ansiedade, timidez, vergonha) será minimizado, pois será realizado em ambiente tranquilo, na presença do (a) professor (a) e, previamente, irão conhecer todas as atividades. Na ocorrência de qualquer desconforto que não tenha sido previsto nesse documento, serão adotadas providências para minimizá-los.

BENEFÍCIOS

O estudo não traz benefícios (vantagens) diretos para você e seu (a) filho (a), nem qualquer forma de compensação financeira pela participação. Você, seu (a) filho (a) e todos os demais participantes, terão acesso aos resultados e ao conhecimento gerado a partir do estudo, que será divulgado na forma de artigos científicos, livros e palestras. Também, poderão falar diretamente com o pesquisador responsável a partir do contato disponível nesse documento. A atividade será realizada por uma profissional pesquisadora formada em Pedagogia e artes, com experiencia em atividades desta natureza. Ela garantirá que a atividade desenvolvida será agradável ao seu (a) filho (a), e norteada pelo viés pedagógico. No geral, os benefícios são sociais, reflexões para o coletivo educacional.

SIGILO E PRIVACIDADE

Você e seu (a) filho (a) tem a garantia de que a identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome e do (a) seu (a) filho (a) não serão citados. Como dito anteriormente, os nomes dos sujeitos serão cifrados, como *sujeito 1, sujeito 2, sujeito 3*, etc. Os dados desta pesquisa serão utilizados na produção de artigos científicos, uma dissertação de mestrado, conteúdos didáticos para se pensar a pandemia mudou o mundo da educação.

RESSARCIMENTO:

Não será oferecido nenhum tipo de ressarcimento de despesas (transporte, alimentação, hospedagem, dentre outros) para sua participação no estudo. Será uma atividade em comum acordo com a instituição escolar em horário de aula.

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após discutir com meu (minha) filho (a) sobre a participação no estudo, ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação:

Nome do (a) Participante: _____

Nome do (a) responsável: _____

Endereço:_____

_____

Assinatura do (a) responsável: _____

RG/ CPF:_____ **Local e data:** _____

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pelo CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Responsável pela Pesquisa: Wanderleia Pereira da Silva

APÊNDICE B - Termo de assentimento livre e esclarecido

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: "O IMAGINÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO E A PANDEMIA: O OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE TANGARÁ DA SERRA-MT"

PESQUISADORA: WANDERLEIA PEREIRA DA SILVA.

SUA MÃE/SEU PAI, OU O (A) RESPONSÁVEL LEGAL POR VOCÊ ----------, ----------, AUTORIZOU VOCÊ, ----------, A CONVERSAR, BRINCAR E INTERAGIR COMIGO, DURANTE A REALIZAÇÃO DA PESQUISA. E VOCÊ? VAI QUERER?

 ☐ Sim

 ☐ Não

TANGARÁ DA SERRA, MT, _____

RESPONSÁVEL PELO PROJETO:
WANDERLEIA PEREIRA DA SILVA. – PESQUISADORA RESPONSÁVEL.
ENDEREÇO PARA CONTATO:
RUA EROTIDES RODRIGUES MACHADO, RESIDENCIAL ZURIQUE, BLOCO 07, AP. 201, JARDIM EUROPA, TANGARÁ DA SERRA, CEP: 78.300-168. FONE: (66) 99913-2629. E-MAIL. wanderleia.pereira@unemat.br
ORIENTADORA:
PROFA. DRA. ROSELY APARECIDA ROMANELLI, RESIDENTE NA RUA DOS AVIADORES, Nº 163 – APTO 04 – BAIRRO SANTOS DUMONT- CÁCERES/MT, CEP: 78.211-352. E-MAIL: ROSELYROMANELLI@UNEMAT.BR, TELEFONE: (65)9 8131-3647.

Responsável pela Pesquisa: Wanderleia Pereira da Silva

00:00:03 **Wanderléia**
O que que vocês notaram de diferente na história ou em comum dela com vocês?

00:00:09 **Revelamente** (sujeito 11)
É que nela, com o coronavírus, não podia deixar ninguém sair, é ninguém saia com os amigos, não podiam brincar. Faltava estudo. O que fez como que as crianças tivesses dificuldade na escola. Tudo mais difícil para quem estuda.

00:01:23 **Luisa** (sujeito 07)
A menina da história se sentir sozinha? aí ela até cansou de brincar em casa, por causa que ela não podia sair de casa.

00:01:48 **Revelamente** (sujeito 11)
Ela achou muito difícil viver assim, porque ela. Ela tinha que usar as máscaras e as máscaras dificulta a respiração. Eles têm dificuldade para respirar e também eles tinham que sempre usar álcool, porque se não pegava coronavírus na mão.

00:05:38 **Wanderléia**
Para vocês, o que é a escola?

00:05:39 **Revelamente** (sujeito 11)
A escola é um lugar de estudo para nós, para aprender mais, e eu também sinto alegria no recreio, é a parte mais legal da escola e a parte de comida também.

00:06:42 **Luisa** (sujeito 07)
Eu acho a escola um local de estudo muito legal e eu gosto muito

00:06:58 **Cole** (sujeito 01)
Eu gosto da escola porque eu aprendo muito mais

00:07:08 **Emily** (sujeito 20)
A escola é muito legal. A gente pode brincar bastante e tem vários amigos para brincar e você vai aprender muitas coisas.

00:07:17 **Wanderléia**
O que mais vocês gostam na escola?

00:07:53 **Nicolas 02** (sujeito 03)
Eu gosto de Educação física e recreio.

00:07:56 **Lu 5** (sujeito 04)
Eu gosto de Educação física e recreio também

00:08:09 **Rosinha** (sujeito 09)
É história e educação física.

00:08:28 **Davidski** (sujeito 21)
Todas as aulas.

00:08:35 **Revelamente** (sujeito 11)
Ai saber estudar, aprender e também prestar atenção nas aulas.

00:08:42 **DTK** (sujeito 19)
Brincadeira.

00:08:46 **Monkey** (sujeito 16)
Alegria, porque aqui na escola também podemos estudar. Também tenho a educação física e vários matérias para estudar.

00:09:04 **Emily** (sujeito 20)
Brincar, recreio e artes.

00:09:24 **Davi** (sujeito 05)
Educação física e recreio

00:09:26 **Rafa** (sujeito 15)
Educação física, recriar e artes

00:09:29 **Nicolas 02** (sujeito 03)
Matemática, português. Acho que todos eu gosto.

00:09:41 **Cole** (sujeito 01)
Gosto de matemática e português.

00:09:47 **Neymar** (sujeito 10)
Educação física e português.

00:10:34 **Wanderléia**
O que vocês buscam com os estudos e quais os seus sonhos?

00:10:48 **Monkey** (sujeito 16)
Eu gosto da escola porque com ela eu aprendo várias coisas. Meu sonho é ser bombeiro.

00:11:06 **Revelamente** (sujeito 11)
É aprender a estudar, português, matemática, saber falar inglês é todas as línguas para virar jogador de futebol.

00:11:35 **Princesa** (sujeito 14)
Quero ser policial

00:11:38 **Neymar** (sujeito 10)
Eu quero aprender todas as línguas para ser um jogador de futebol profissional.

00:11:45 **Flor** (sujeito 08)
A escola é importante e eu quero ser policial

00:12:07 **Rosinha** (sujeito 09)
Meu sonho é ser uma excelente médica.

00:12:12 **Cole** (sujeito 01)
Bombeira.

00:12:15 **Fefe** (sujeito 31)
Médica.

00:12:20 **Luísa** (sujeito 07)
Cantora
00:12:25 **Nicolas** (sujeito 02)
Ser jogador de futebol.

00:12:31 **Nicolas** 02 (sujeito 03)
Ser jogador de futebol.

00:12:34 **Lu 5** (sujeito 04)
Quero ser jogador de futebol

00:12:38 **Davi** (sujeito 05)
Doutor, doutor de cirurgia.

00:13:01 **Anthony** (sujeito 12)
Quero ser jogador ou médico.

00:13:06 **Rafa** (sujeito 15)

00:13:15 **Emily** (sujeito 20)
Veterinária.

00:13:24 **Davidski** (sujeito 21)
Ou sem jogador de futebol ou trabalhar com máquinas pesadas, igual meu pai.

00:13:32 **Wanderléia**
O que vocês lembram da época da pandemia?

.

00:14:33 **Emily** (sujeito 20)
Não foi muito legal por causa que não tinha ninguém para brincar.

00:14:39 **Monkey** (sujeito 16)
Na pandemia eu tive Covid, quando eu fiz o meu primeiro exame e deu positivo.

00:14:58 **Revelamente** (sujeito 11)
Quando estava na pandemia, minha irmã teve covid. Aí ela ficou doente, só que ela não foi para o médico. Aí também o meu cunhado, o avó dele teve covid, e ele perdeu o vô dele na pandemia.

00:15:16 **Davidski** (sujeito 21)
Quando eu voltei lá para a casa do pai do meu avô, minha avó pegou coronavírus. Aí não foi muito legal porque não podia ir para lá.

00:15:40 **Neymar** (sujeito 10)
O minha mãe ficou doente primeiro. Daí, depois meu pai pegou. Daí minha mãe tinha que cuidar do meu pai e eu não peguei.

00:16:07 **Rosinha** (sujeito 09)
Eu me sentia muito triste, muito solitário, aí também. Um dia as pessoas foi lá na minha casa, tinha o coronavírus, a minha mãe pegou, aí a minha a minha irmã e eu não peguei.

00:16:22 **Cole** (sujeito 01)
Eu não podia vim para a escola, fiquei muito sozinha em casa.

00:16:39 **Lu 5** (sujeito 04)
Sentimentos, muitos sentimentos em relação a isso.

00:17:10 **Rafa** (sujeito 15)
Eu fiquei. Um pouquinho feliz, porque eu tinha o meu videogame. E triste porque eu também estava com dor de barriga.

00:17:29 **Wanderléia**
Como vocês se sentiam na época da pandemia?

00:17:55 **Monkey** (sujeito 16)
Eu fiquei em casa.

00:17:58 **DTK** (sujeito 19)
Ficava o dia inteiro no celular, porque não tinha nada para fazer.

00:18:02 **Revelamente** (sujeito 11)
Eu brincava, eu brincava com meus brinquedos, eu assistia a TV, no celular da minha mãe também.

00:18:09 **Davidski** (sujeito 21)
Brincava sozinha, assisti, eu assistia no celular.

00:18:16 **Princesa** (sujeito 14)
Brincava de boneca.

00:18:21 **Neymar** (sujeito 10)
Eu ficava jogando no celular, ficava vendo TV, depois eu brincava dentro de casa.

00:18:27 **Flor** (sujeito 08)
Um tédio. Porque ficava só deitando.

00:18:36 **Rosinha** (sujeito 09)
Eu mexia no celular da minha mãe, eu ganhei o celular do meu pai e ficava só brincando.

00:18:44 **Cole** (sujeito 01)
Eu gostava de brincar com a minha irmã, né? Brincava de várias brincadeiras.

00:18:51 **Fefe** (sujeito 31)
Ficava em casa e não podia sair para fazer nada.

00:18:56 **Luísa** (sujeito 07)
Odiava, porque eu ficava em casa sem fazer nada.

00:19:01 **Nicolas 02** (sujeito 03)
Ficava, ficava o dia que jogando videogame e ficava com meus amigos na rua.

00:19:08 **Davi** (sujeito 05)
Ficava no sofá o dia inteiro, porque não tinha nada pra fazer. Não poderia sair na rua.

00:19:17 **Rafa** (sujeito 15)
Jogar videogame, jogar.

00:19:49 **Wanderléia**
Vocês se lembram das aulas online? Como é estudar online?

00:19:52 **Emily** (sujeito 20)
Eu estudava online, mas aulas online eram bem difíceis.

00:19:56 **Revelamente** (sujeito 11)
A nossas professoras, elas mandavam para nossa mãe imprimir as tarefas para nós fazer e depois é. Elas falavam historinhas é, ajudavam nos a contar.

00:20:16 **Davidski** (sujeito 21)
Não lembro se eu tive, mas minha mãe, a minha mãe, pegava as tarefas imprimida e deixava um banco e um caderno para mim e nós tinha um quadro em casa para minha mãe me ajudar a fazer as atividades.

00:20:28 **Neymar** (sujeito 10)

Minha mãe imprimia atividades e falava pra mim fazer e eu fazia.

00:20:49 **Cole** (sujeito 01)
Eu morava numa fazenda, e o ônibus deixava as atividades em casa pra mim fazer. e minha mãe, ela me ajudava.

00:21:06 **Fefe** (sujeito 31)
Eles mandaram um bloco de tarefas para a gente fazer em casa.

00:21:47 **Wanderléia**
Vocês gostavam de estudar em casa? Do que sentiam falta de alguma coisa neste período de isolamento? Quando vocês voltaram para a escola e tiveram que usar a máscara, não podiam compartilhar objetos e usar sempre álcool gel, o que acharam?

00:22:30 **Lu 5** (sujeito 04)
Muito chato.

00:22:37 **Cole** (sujeito 01)
Eu não fazia nada na fazenda.

00:22:47 **Neymar** (sujeito 10)
Eu não achava muito legal de usar máscara.

00:22:49 **Princesa** (sujeito 14)
Não gostava de usar máscara

00:23:04 **Revelamente** (sujeito 11)
Na verdade, era muito ruim, porque a máscara atrapalhava aqui no olho e não dava pra nós prestar atenção.

00:23:10 **Monkey** (sujeito 16)
Era muito chato porque eu não podia brincar direito, não podia encostar, mas depois, agora podemos brincar.

00:23:53 **Emily** (sujeito 20)
Eu não podia brincar com eles la fora, eu só podia ficar em casa e eu não podia ficar fora, porque era muito chato, porque eu não posso encostar ninguém, eu não podia encostar, não podia abraçar, não podia fazer nada.

00:25:35 **Wanderléia**
Agora que a pandemia acabou o que vocês sentem? É melhor ficar na internet ou brincar com os amigos?

00:27:00 **Fefe** (sujeito 31)
Muito legal, porque agora pode abraçar os amigos.

00:27:27 **Luísa** (sujeito 07)

Agora pode compartilhar, pode brincar, agora é muito legal
00:27:27 **Cole** (sujeito 01)

Eu gosto. Porque agora pode abraçar e é muito legal.

00:27:30 **Rosinha** (sujeito 09)
Muito legal, porque agora pode brincar

00:27:33 **Revelamente** (sujeito 11)
Estudando mais, também quando usava máscara, quem tem óculos, embasava tudo. Agora não.

00:28:00 **Emily** (sujeito 20)
Agora eu posso brincar bastante e eu posso ficar até o fim do recreio brincando

00:28:26 **Wanderléia**
Eu quero saber o que vocês gostam de assistir, o que que vocês gostam de fazer no celular? Tablet? Computador? Televisão?

00:28:42 **Emily** (sujeito 20)
Eu posso agora brincar do celular e assistir e jogar. Ver Emily Vick.no YouTube, jogar Roblox.

00:29:10 **Revelamente** (sujeito 11)
No meu celular. Eu gosto de jogar e assistir e ver as coisas que minhas famílias mandam para mim. Gosto de assistir Youtubers e eu gosto de jogar Roblox
.

00:29:39 **DTK** (sujeito 19)
Roblox também eu gosto de assistir vídeo de Roblox.

00:29:40 **Monkey** (sujeito 16)
Ah. Eu gosto de jogar, é FIFA 22 e de assistir. Eu gosto de assistir no YouTube, Caio, Lulu, amanhã é a lista da FC. Na Netflix assisto anime, One Piece.

00:29:44 **Davidski** (sujeito 21)
Eu gosto de jogar Call of Duty., E assistir o Chaves. De jogo no celular aqui, onde teste.

00:30:47 **Rosinha** (sujeito 09)
Gosto insistir no Netflix é iCarly, chiquititas, Gosto de anime, anime. Demon slayer. Eu também gosto de jogar Roblox.

00:31:05 **Cole** (sujeito 01)
Gosto de jogar jogo e assistir junto da minha irmã e irmão. Assistir Spirit.

00:31:26 **Fefe** (sujeito 31)
Gosto de ver filme e jogar Roblox e filme qualquer um.

00:31:40 **Luísa** (sujeito 07)
Eu gosto de ver vídeo de roupa e jogar Roblox e ver muito filme. No YouTube vejo de tudo, anime.

00:31:53 **Nicolas** (sujeito 02)
Gosto de jogar Roblox, assistir anine, One Piece...

00:32:03 **Nicolas 02** (sujeito 03)
Eu assisto o é Dragon Ball e vários jogos também e assisto o chaves.

00:32:18 **Lu 5** (sujeito 04)
Assisti anime e também, Dragon Ball One Piece...E o canal no youtube que eu assisto é o Zito.

00:32:36 **Davi** (sujeito 05)
Assisto na Netflix, no YouTube, na Netflix assisto uma série das bruxas e no YouTube Bob Esponja, tá?

00:33:07 **Anthony** (sujeito 12)
Eu jogo FIFA.

00:33:11 **Rafa** (sujeito 15)
Eu gosto do Roblox e assistir vídeo?

00:34:28 **Wanderléia**
O que vocês aprendem com esses jogos e vídeos?

00:34:28 **Lu 5** (sujeito 04)
Os jogos são muito educativos e muito legais.

00:34:34 **Rosinha** (sujeito 09)
Eu gosto de jogar jogos educativos, muito legal.

00:35:05 **Rafa** (sujeito 15)
Isso eu aprendo a assistir jogar, bater falta, aprende a chutar a bola curva, aprender a chutar melhor.

00:35:41 **Princesa** (sujeito 14)
Eu aprendo muitas coisas de desenho de desenhar e brincar.

00:35:51 **Davidski** (sujeito 21)
Eu aprendo a brincar com pessoas e matando.

APÊNDICE D - Transcrição Questionário (Gravador 2)

Sujeito 21- Nome fictício (Davidski)
00:00:00 **Pesquisador 2**

Blz? Agora você me explica o seu desenho?

00:01:21 **Davidski**
É no dia da pandemia. Eu fazia do tarefa. Eu assistindo TV, deitado aqui no sofá, aí fazia tarefa.

00:01:40 **Pesquisador 2**
Beleza, obrigado.

Sujeito 10- Nome fictício (Neymar)
00:03:22 **Pesquisador 2**
Legal, explica seu desenho, porque você fez esse desenho?

00:03:27 **Neymar**
É no McDonald's. Daí aqui eles estão fazendo a batata, pegando as bebidas. Ai tinha que ir no McDonald's, com máscara.

00:03:46 **Pesquisador 2**
Que legal, cara. Muito bem, obrigadão.

Sujeito 11- Nome fictício (Revelamente)

00:04:36 **Pesquisador 2**
É, você, prefere brincar no mundo real ou na internet?

00:04:42 **Revelamente**
Mundo real. Porque é muito divertido, e você tem mais opção.

00:05:51 **Pesquisador 2**
Agora me explica seu desenho.

00:05:53 **Revelamente**
No desenho é eu assistindo TVE fazendo tarefa nos dias em que estávamos na pandemia.

00:06:00 **Pesquisador 2**
Olha só, beleza, muito obrigado

Sujeito 19- Nome fictício (DTK)
00:07:00 **Pesquisador 2**
E você, prefere brincar no mundo real ou no mundo no na internet?

00:07:18 **DTK**
No mundo real, porque é mais divertido.

00:08:02 **Pesquisador 2**
Você aprende mais aqui na escola ou em casa? Na época da pandemia.

00:08:10 **DTK**
Aqui está escola.

00:08:57 **Pesquisador 2**
Tudo bem, agora me explica o seu desenho.

00:09:00 **DTK**
Por causa do calor. O sol vai matar o vírus de calor. Porque está muito calor mesmo. Aí ninguém pega o vírus por causa do calor. O sol mata ele.

Sujeito 16- Nome fictício (Monkey)

00:10:01 **Pesquisador 2**
Brinquedos e você, prefere brincar no mundo real ou na internet?

00:10:06 **Monkey**
Mundo real, porque é mais divertido, mais alegre.

00:11:10 **Pesquisador 2**
É, e você acha que você aprende mais na escola ou em casa?

00:11:15 **Monkey**
Na escola. Porque na escola tem mais exemplos, tem tipo, quadro, várias coisas que a minha casa não tem.

00:11:26 **Pesquisador 2**
Está certo, beleza, agora me explica seu desenho.

00:11:30 **Monkey**
O meu desenho, tipo, é o coronavírus. Quando ele melhorar. Eu passar esses dias, né? Porque alguma hora ele vai vim de novo.

00:11:47 **Pesquisador 2**
Você acha que ele vai voltar?

00:11:48 **Monkey**
Sim, e aí eu estou aqui em casa.

00:11:52 **Pesquisador 2**
Porque ele?

00:11:53 **Monkey**
Está fora de casa, você não pode sair, se não, ele pega. E outra, eu fiz também as emoções. Tipo aquele papelzinho, ó a Felicidade e a tristeza que sou eu.
00:12:06 **Pesquisador 2**
Está certo, obrigada.

Sujeito 20- Nome fictício (Emily)

00:12:42 **Pesquisador 2**
Hum, e você gosta mais de brincar no mundo real ou usando a internet?

00:12:50 **Emily**
internet. Porque eu consigo jogar bastante jogos e pode baixar quantos quiser.

00:13:37 **Pesquisador 2**
E você acha que você aprende mais na escola ou na internet?

00:13:45 **Emily**
Na escola? Porque tem matemática, ensino religioso, tem bastante coisa. A gente fala, usa bastante coisa, tipo lápis pra desenhar. A gente tem bastante atividades no caderno.

00:14:08 **Pesquisador 2**
Entendo. E agora eu queria que você me explicasse seu desenho.

00:14:13 **Emily**
O desenho é uma casa que tem bastante coronavírus. Aí as pessoas não podem sair dentro de casa, porque pode perder a vida.

00:14:23 **Pesquisador 2**
Muito obrigado.

Sujeito 14- Nome fictício (Princesa)
.
00:19:40 **Pesquisador 2**
Você prefere internet? Ou ir brincar na rua?

00:19:44 **Princesa**
Prefiro a internet, é caseira, é que nem eu. Eu prefiro ficar jogando videogame ou deitado em casa.

00:21:29 **Pesquisador 2**
Por que que você fez esse desenho?

00:21:42 **Princesa**
E esses pontinhos vermelho próximo. É coisa. E lá fora é minha cachorra. A gente estava escondido dentro de casa, Agora o Sol. A gente está

APÊNDICE E - Transcrição Questionário (Gravador 1)

00:00:00 Sujeito 01 (Nome fictício- - Cole)

00:00:00 – **Wanderléia**
Oi, eu vou fazer umas perguntinhas aqui para você sobre o seu desenho, está bom?

00:03:03 **Cole**
Desenho. É eu e meu irmão, meu irmão, olhando pela janela.

00:03:10 **Wanderléia**
Porque que você fez isso?

00:03:14 **Cole**
Para ter meu irmão aqui, aí eu fiz. Ele, mas não dá para fazer outra janela com a minha irmã, e ela, não estava o tempo todo durante a pandemia, em casa.

00:03:26 **Wanderléia**
Assim você acha que você aprende mais na escola ou em casa?

00:03:30 **Cole**
Na escola

Sujeito 31 (Nome fictício- Fefe)
00:03:31 **Wanderléia**
Você acha que você aprende mais em casa ou na escola?

00:05:34 **Fefe**
Na escola?

00:05:35 **Wanderléia**
Na escola me fala um pouquinho sobre o seu desenho?

00:05:40 **Fefe**
É uma menininha na janela. Ela queria sair para brincar, só que ela não podia. Aí ela aprendeu que se ela não podia sair por causa da pandemia, ela podia ligar para as amigas e matar a saudade.

Sujeito 07 (Nome fictício- Luísa)
00:08:21 **Wanderléia**
Me explica seu desenho.

00:08:24 **Luísa**
Estou fazendo uma menina na janela com. Com um Monte de vírus lá fora?

00:08:34 **Wanderléia**
Você acha que você aprende mais na escola ou em casa?

00:08:37 **Luísa**
Em casa e na escola.

Sujeito 02 (Nome fictício- Nicolas)

00:08:50 **Wanderléia**
Me fala um pouquinho sobre o seu desenho.

00:10:10 **Nicolas**
Aqui. A menina e os coronavírus. Aí a menina ficava o tempo todo dentro da casa?

00:10:23 **Wanderléia**
você acha que você aprende mais em casa ou na escola?

00:10:23 **Nicolas**
Escola, na escola..

Sujeito 03 (Nome fictício- Nicolas 02.)

00:12:14 **Wanderléia**
Não me fala um pouquinho sobre o seu desenho?

00:12:20 **Nicolas 02**
Este você não vai entender. Aqui é os vírus. Esse aqui é uma casa. Ou talvez um jogo. Tipo, eu estou fazendo um desenho comum, Mas esse é o portal por onde veio o coronavírus, veio desse jogo. Um jogo do coronavírus.

00:12:52 **Wanderléia**
Você acha que você aprende mais na escola ou em casa?

00:12:56 **Nicolas 02**
Também em casa, porque foi lá que eu aprendi a ler, escrever.

Sujeito 04 (Nome fictício- Lu 5)

00:13:01 **Wanderléia**
Me explica seu desenho?

00:14:59 **Lu 5**
É igual, o deles aqui. O coronavírus saiu de um portal do jogo. Não quer dizer que o vírus saiu de um jogo, mas esse vírus aqui saiu de dentro do jogo.

00:15:17 **Wanderléia**
você acha que você aprende mais em casa ou na escola?

00:15:23 **Lu 5**
Escola.
Sujeito 05 (Nome fictício- Davi)

00:16:57 **Wanderléia**
Me fala um pouco sobre o seu desenho?

00:17:02 **Davi**
É o coronavírus, porque. Quando ele ainda não teve alta? Teve que ter aula em casa. Quando a mídia estava na rua, né? Não poderia sair, né? Não poderia ir pra escola só?

00:17:16 **Wanderléi**a
Você acha que aprende mais em casa ou na escola?

00:17: **Davi**
Escola

Sujeito 15 (Nome fictício- Rafa)

00:19:04 **Wanderléia**
Me fala um pouquinho sobre o seu desenho.

00:19:10 **Rafa**
Era minha rotina, quando eu acordava. Eu acordava todo dia com tédio, comia ia para a escola com máscara. Eu ficava querendo tirar ela, mas não podia. Ia voltar para casa, jogava, ficava entediado, querendo jogar bola com meus amigos. Meu amigo não podia sair de casa também. Não podia vim brincar comigo, aí eu ficava deitado na minha cama só pensando quando o COVID ia passar, que que eu ia fazer.

00:19:46 **Wanderléia**
Você acha que você aprende mais em casa ou na escola?

00:19:49 **Rafa**
Na escola.

Sujeito 12 (Nome fictício- Anthony)

00:24:37 **Wanderléia**
Me fale sobre seu desenho.

00:24:37 **Anthony**
Minha rotina na pandemia, minha rotina na pandemia. Eu acordando, eu indo buscar a tarefa na escola, né? Apostila né.

00:24:48 **Wanderléia**
Você acha que você aprende mais na escola ou de casa?

00:24:51 **Anthony**
Ah, os 2.