

**1**  
 Universidade Estadual de  
 Mato Grosso do Sul  
**Orcid:** 0000-0003-0422-5349  
**E-mail:** giana@omturbo.com

**2**  
 Universidade Federal da  
 Grande Dourados  
**Orcid:** 0000-0002-6778-2831  
**E-mail:** driih\_pizatto@hotmail.  
 com

**3**  
 Universidade Federal da  
 Grande Dourados  
**Orcid:** 0000-0002-3259-6182  
**E-mail:** miria.iza.campos@  
 gmail.com

**4**  
 Secretaria Municipal de  
 Educação de Dourados -  
 SEMED - MS  
**Orcid:** 0000-0002-7661-0249  
**E-mail:** iranetevieira@hotmail.  
 com

*Relato de experiência*

## **“SERÁ QUE, NAS OUTRAS ESCOLAS, TEM ISSO TAMBÉM?”: O RETORNO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO AO “CHÃO DA ESCOLA”, AINDA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

*“DO OTHER SCHOOLS HAVE IT TOO?”:  
 THE RETURN OF AN OUTREACH PROJECT  
 TO THE “SCHOOL’S FLOOR” STILL IN  
 TIMES OF PANDEMIC*

*“¿PASARÁ LO MISMO EN OTRAS  
 ESCUELAS?”: EL REGRESO DE UN  
 PROYECTO DE EXTENSIÓN A LA  
 ESCUELA, TODAVÍA EN TIEMPOS  
 PANDÉMICOS*

*Giana Amaral Yamin<sup>1</sup>*

*Adriana Mendonça Pizatto<sup>2</sup>*

*Míria Izabel Campos<sup>3</sup>*

*Iranete dos Santos Vieira Magalhães<sup>4</sup>*

### **Resumo**

Neste relato, aborda-se acerca do retorno presencial do projeto de extensão “Ler, criar, brincar e cantar em tempos de pandemia e pós pandemia”, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), o qual acompanhou o calendário de volta às aulas, ainda em tempos de pandemia, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), em agosto de 2021. Para atingir os objetivos de ampliar o repertório das crianças e aproximá-las de diversas linguagens, desenvolveu-se um plano gradativo, de forma experimental, contemplando, entre as turmas envolvidas, o segundo ano do Ensino Fundamental de uma instituição de Dourados (MS), durante dois meses. Este texto socializa essa trajetória, trazendo o percurso das extensionistas na reto-

mada das atividades presenciais, após quase dois anos de atuação remota, revelando os sentimentos que afetaram o coletivo e os caminhos metodológicos planejados para adentrar não ao “novo normal”, pois problemas nas escolas brasileiras existiam antes da pandemia, mas enfrentando uma situação totalmente incerta. Foram mediadoras da experiência as autoras deste trabalho, que, por meio dele, sentiram a realidade, as demandas, avaliaram sentimentos, escutaram as crianças, lidaram com angústias e construíram caminhos para a retomada da docência. O aporte teórico foi construído pelas concepções da teoria Histórico-Cultural, entre outras. A reflexão possibilitou discutir como docentes e discentes integrantes de um projeto de extensão universitário foram afetados por essa situação e quais caminhos construíram para o enfrentamento. Em conclusão, avalia-se que as escolas precisam ouvir as crianças para, talvez, juntas, construírem soluções visando a reabertura dos parques e reativação das brincadeiras.

**Palavras-chave:** projeto de extensão; retorno presencial; ensino fundamental; UEMS.

### **Abstract**

In this report, we approach the in-person return of the outreach project “Read, create, play and sing in times of pandemic and post-pandemic” at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), which followed the back-to-school calendar, still in times of pandemic, organized by the Municipal Education Department of Dourados (SEMED), in August 2021. In order to achieve the goals of expanding the children's repertoire and bringing them closer to different languages, a gradual plan was developed in an experimental way contemplating, among the groups involved, the Second Grade of Elementary School at an institution in Dourados (MS), for two months. This paper socializes this trajectory, bringing the path of the workers involved in this project in the resumption of face-to-face activities, after nearly two years of remote work, revealing the feelings that affected the collective and methodological paths planned to enter, not the “new normal,” since the problems in Brazilian schools existed before the pandemic, but rather facing a totally uncertain situation. The authors of this work were mediators of the experience and, through it, they felt the reality and the demands, evaluated feelings, listened to the children, dealt with anguish, and built paths for the resumption of teaching. The theoretical contribution was built by the concepts of Historical-Cultural theory, among others. The reflection made it possible to discuss how teachers and students who were part of this university outreach project, were affected by this situation and what paths they built to cope

with it. In conclusion, it is estimated that schools need to listen to children so that, perhaps, together, they can build solutions aimed at reopening the parks and reactivating the games.

**Keywords:** outreach project; resumption to in-person activities; elementary school; UEMS.

### Resumen

Se presenta en este relato el regreso presencial del proyecto de extensión "Leer, crear, jugar y cantar" en tiempos pandémicos y postpandémicos, de la Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que cumplió con el calendario de regreso a clases, todavía, en tiempos pandémicos, organizado por la Secretaría Municipal de Educación de Dourados (SEMED), en agosto de 2021. Para lograr los objetivos de ampliar el repertorio de los niños y acercarlos a diversos lenguajes, se ha desarrollado un plan gradual, de forma experimental, y, entre las aulas involucradas, contempló el Segundo Grado de la Educación Fundamental de una institución de Dourados (MS), durante dos meses. Este texto socializa esa trayectoria, exponiendo el recorrido de las participantes en la reanudación de las actividades presenciales, tras casi dos años de actuación remota, revelando los sentimientos que afectaron a la colectividad y los caminos metodológicos planeados para adentrarse, no en el "nuevo normal", pues en las escuelas brasileñas ya existían problemas antes de la pandemia, pero enfrentando una situación totalmente incierta. Fueron mediadoras de la experiencia las autoras de este artículo y, mediante su trabajo, sintieron la realidad, las demandas, evaluaron sentimientos, escucharon a los niños, manejaron sus angustias y construyeron caminos para la reanudación de la docencia. El aporte teórico fue construido, entre otros, por las concepciones de la teoría Histórico-Cultural. La reflexión posibilitó la discusión sobre cómo docentes y discentes, integrantes de un proyecto de extensión universitaria, fueron afectados por esa situación y cuáles caminos construyeron para el enfrentamiento. En conclusión, se considera que las escuelas deben oír a los niños para, quizá, juntos construir soluciones con el fin de reabrir los parques y reactivar los juegos.

**Palabras clave:** proyecto de extensión; regreso presencial; educación fundamental; UEMS.

### INTRODUÇÃO

A frase que intitula este relato de experiência retrata o deslumbramento de um aluno da E. M. Aurora Pedroso de Camargo, localizada em

Dourados (MS), no momento de uma atividade de escultura com argila em uma vivência do projeto de extensão “Ler, criar, brincar e cantar em tempos de pandemia e pós pandemia”, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Na ocasião, imerso no processo de criação, o menino ponderou se a experiência ocorreria em outras instituições por avaliá-la como especial, e obteve como resposta a promessa do amigo: “Vou perguntar pra mãe, ela já estudou em tantas escolas”.

Devido à crise pandêmica que assolou o mundo no início de 2020, o referido projeto de extensão, até então, somente havia sido desenvolvido no formato síncrono naquela escola, com a contação de histórias virtualmente para as crianças e com o envio a suas residências de experiências ligadas às artes visuais, acondicionadas em “Pacotes de criar”. Somente no segundo semestre de 2021, a proposta retornou ao formato presencial, acompanhando determinações da organização escolar da rede municipal de educação.

Na ocasião, para atingir os objetivos de ampliar o repertório das crianças e aproximá-las de diversas linguagens, o projeto adaptou um plano de atividades, gradativo e experimental, envolvendo o segundo ano do Ensino Fundamental C, e, como os alunos da rede municipal de educação haviam sido agrupados para frequência às aulas em semanas intercaladas (turmas Azul e Amarela), a participação no projeto ocorria quinzenalmente, com oito a doze crianças por encontro.

Foram mediadoras da experiência as autoras deste trabalho. Por meio dele, nós, extensionistas, percebemos a realidade e as demandas daquele momento ímpar de nossas vidas, avaliamos sentimentos, escutamos as crianças, lidamos com angústias e construímos caminhos para a retomada da docência após dois anos de isolamento social.

Este texto socializa fragmentos da trajetória, apresenta o percurso das extensionistas na retomada das atividades presenciais, superando o longo período de atuação remoto e revelando sentidos que afetaram o coletivo e os caminhos traçados não para adentrarmos ao “novo normal”, como a mídia anunciava, mas procurando formas para continuar as ações de extensão enfrentando, em outras condições, alguns problemas já evidenciados nas escolas, como pontuam Campos et al. (2020), entre eles, poucos financiamentos para a educação e escolas com estruturas inadequadas. Inserimos nessa lista as atividades descontextualizadas ligadas às artes e à alfabetização e a secundarização do brincar.

Em agosto de 2021, quando voltamos à escola, a pandemia não havia sido erradicada e enfrentávamos uma situação incerta: após termos sido “vencidas” pela extrema solidão do exercício da docência no sistema remoto,

renovávamos forças para iniciar as ações na escola perante o sofrimento do povo brasileiro, gerado pela ameaça do vírus e agravado por decisões “des-governamentais”, já que nossos “líderes” adotaram uma postura de negação/minimização e defendiam a “[...] inutilidade do isolamento social (posição com consequências trágicas, especialmente, para os mais pobres e negros) [...]” (CAMPOS et al., 2020, p. 151).

No campo da educação, de acordo com as autoras, um dos sintomas dessa desarticulação foi a polêmica sobre a data de retorno às aulas, logo, mais do que nunca, as crianças brasileiras precisavam ser protegidas. Elas deveriam ter o direito de receber cuidados para a preservação da saúde; o direito a acolhimento e adaptação para expressar sentimentos/reações; o direito de serem apoiadas em caso de alterações de comportamentos, habilidades e conhecimentos; o direito ao afeto e à compreensão e o direito de frequentarem escolas (CAMPOS et al., 2020).

Especificamente, em se tratando da reorganização do projeto de extensão “Ler, criar, brincar e cantar em tempos de pandemia e pós pandemia”, o exposto, para ser vislumbrado, ao nosso ver, demandaria que o retorno ao sistema presencial fosse traçado no coletivo, com base em experiências solidificadas nos muitos anos de pesquisa/ensino/extensão universitária que desenvolvemos na UEMS.

Inicialmente, em Sanches et al. (2020), encontramos a orientação de que o planejamento deveria envolver vários segmentos da sociedade e que seria imprescindível a formulação/regulamentação de políticas nas três esferas governamentais que favorecessem a intersetorialidade. Isso nos inspirou e ampliou a justificativa da importância da inclusão do projeto de extensão da UEMS como parceiro da escola. As estudiosas ainda nos alertaram de que a criação de estratégias e protocolos de acolhimento poderiam evitar retrocessos a momentos caóticos semelhantes aos vividos no período de agravamento da crise e que impuseram perdas de vidas, solidão e caos, e recomendavam que as vivências construídas no âmbito familiar, no momento de isolamento, fossem consideradas por constituírem a personalidade das crianças, devendo as escolas assumirem a responsabilidade de exercitar a escuta.

Nesse sentido, o aporte teórico do projeto de extensão foi construído apoiado nas concepções da teoria Histórico-Cultural, por serem as relações mediadas históricas e constituidoras de sujeitos. Ao afirmar que, ao nascer, a criança recebe o mundo pré-existente, a abordagem nos levou à reflexão de que, no contexto da pandemia, a escola não deveria ser um espaço esvaziado de vida, e, sendo o aluno sujeito de autoria na leitura do mundo, ele inter-

pretaria o mundo que lhe fosse ofertado. Por isso, investimos em ações pautadas em concepções que valorizaram a expressão das crianças por meio de linguagens, para, além de ampliar seu repertório, amenizar a pressão dos pais para que as escolas adotassem práticas centralizadas no ensino de letras/números para compensar o “atraso na aprendizagem” dos filhos.

Nesse contexto, como Mello e Marcolino (2021), procuramos respeitar as crianças como sujeitos ativos em processo de conhecer o mundo e de atribuir valor ao que conhecem. Consideramos que a comunicação acontece por meio de múltiplas linguagens e que o processo de se tornar um ser humano adulto envolve apropriar-se da cultura e objetivar-se. Dessa forma, as vivências que delinearão os planejamentos das ações do projeto de extensão tiveram como base a expressão de uma criança quando ela desenha, brinca, fala, escreve ou resolve problemas.

O conceito de interação, presente em documentos oficiais que regem a educação do país, foi importante (BRASIL, 2009, 2017) por dialogar com as reflexões de Moreira Lopes (2014) devido ao autor, em seus trabalhos, valorizá-lo como unidade. Com base em Vigotski (1999), o estudioso adota o termo “vivências” para se referir às experiências das crianças, semelhantes às aquelas idealizadas pelo projeto de extensão. Nesse sentido, o brincar foi valorizado, pois, quando as crianças brincam, efetiva-se a interação como característica no cotidiano da infância, e, por meio de linguagens – como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta –, os meninos e meninas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (BRASIL, 2017). Ademais, ponderamos que o encantamento seria fundamental quando apresentássemos alguma coisa para as crianças (STACCIOLI, 2013).

Somado a isso, nos pautamos em Carvalho (2014), pelo fato de esse autor apontar para a presença do conceito de “afeto” na realidade escolar, definindo-o como sendo as formas pelas quais sentimos, percebemos, agimos e expressamos sentimentos em relação ao que envolve o ensino. De acordo com o estudioso, alguns sentimentos são facilmente externalizados, a exemplo do amor, do carinho, da atenção e da dedicação, todavia, outros são silenciados, como o cansaço, a angústia, a aflição e a raiva, e isso se aplica ao momento pandêmico que estávamos vivendo. Sendo assim, em tempos de pandemia, além dos fatores psicológicos, acreditamos que os corpos dos atores da escola (crianças e adultos) eram afetados e impregnados de “[...] marcas positivas e negativas impressas pelas experiências da vida [...] tensões, alegrias, razões e subjetividades”, como discutem López-López e Galdino (2020, p. 02).

Como extensionistas, éramos parte desse contexto, também tínhamos medos e insegurança não manifestados, já que nosso trabalho demandava toque, proximidade, entonação e movimento. O vírus nos desassossejava e precisávamos reaprender a cantar, a dramatizar e a dançar sem ficarmos ofegantes com o uso da máscara. Também precisávamos controlar a ansiedade quando uma criança se aproximava demasiadamente e nos adaptar para sentir o mundo com/para as crianças, mesmo atuando a dois metros de distância delas em um ambiente limitado, sob vigilância para garantir a higienização de instrumentos musicais, de pincéis e de materiais antes amplamente socializados. Deveríamos avaliar como considerar a potência dos nossos corpos enquanto veículos de comunicação e, ao mesmo tempo, valorizar os corpos das crianças, já que o corpo é capaz de aprender tanto quanto criar e é um aliado em práticas pedagógicas capazes de sensibilizar, como discutem Lopez-Lopes e Galdino (2020). Estávamos “paralisadas” pelo medo, contudo, (re)iniciamos, apesar de.

## **1 CAMINHOS TRAÇADOS E (NEM SEMPRE) PERCORRIDOS**

Reiniciar presencialmente o projeto de extensão “Ler, criar, brincar e cantar em tempos de pandemia e pós-pandemia” foi um desafio, pois a reorganização da escola era, para nós, desconhecida. Toda a instituição habituava-se às regras de convivência/biossegurança que delimitavam a alteração geográfica, temporal, material e da rotina das crianças e implantava cuidados para protegê-las. As mudanças físicas eram visíveis: sinalizadores e *banners* orientadores instalados desde a entrada principal, carteiras com distanciamento para controlar movimentos e alunos deslocando-se em filas. O cenário intrigava: comprovava o cumprimento de combinados, mesmo que restringindo a liberdade das crianças, pois o vírus ameaçava. As mudanças não estavam atreladas às orientações da educação tradicional; apenas reverberavam a adoção de posturas exigidas por órgãos da saúde para garantir, acima de tudo, a “pedagogia da vida”. Não era excesso; era cautela e respeito por algo desconhecido, o que ampliava o desafio do projeto.

Toda a equipe da escola foi envolvida para reativação das aulas, seja pensando a acolhida das crianças, seja higienizando o mobiliário e realocando as carteiras para receber um menor quantitativo de alunos. O acesso à instituição ocorria em dois portões distantes, para evitar aglomeração, e contava com a presença ativa das gestoras: elas acolhiam as famílias, aferiam temperaturas e higienizavam as mãos dos alunos, oferecendo-lhes boas-vindas.

A fisionomia das gestoras não era revelada pelo uso da máscara, mas as crianças percebiam sorrisos, o que tranquilizava os adultos quanto à segurança de terem que deixar os filhos voltar ao convívio social sem poder acompanhá-los até à porta da sala de aula. As professoras aguardavam e recebiam os alunos no pátio. As filas para entrada foram substituídas por agrupamentos de alunos, de todas as idades, que conversavam ao ar livre.

As crianças foram “sujeitos de coragem”, e algumas reproduziam a preocupação que ouviam dos adultos para justificar o fato de reingressarem à escola apesar dos perigos que enfrentavam. Argumentavam que estar ali era importante “[...] pra gente ter emprego quando crescer” (RELATÓRIO..., 2021). Imaginamos que pode ter sido assustador, para algumas, retornar à escola sem visualizar o rosto da professora/amigos e ter que assimilar regras rapidamente e sucumbir ao desejo de brincar, de estar junto para aprender.

Percebemos que as crianças que participaram do projeto de contação de histórias oferecido pela UEMS, via Plataforma *MEET*, durante os anos de 2020 e 2021, assistindo à obra “Quem fez cocô na cabeça da toupeira” e vivenciando brincadeiras, demonstraram uma referência afetiva ao reencontrarem a professora no primeiro dia de aula, como revela o diálogo de dois meninos: “Eu não sei quem é minha professora”, disse uma criança a outra, demonstrando insegurança. “Eu sei, a minha é aquela ali, ela estava na contação da história”, respondeu a segunda (RELATÓRIO..., 2021).

Essa escuta revelou-se importante, pois acreditamos que o fato de um menino ter reconhecido sua professora ofereceu-lhe relativa segurança para adentrar a escola sem a presença dos pais. Se tomarmos como referência a ponderação de Staccioli (2013) de que a chegada e a ambientação à instituição são marcadas pelo respeito ao tempo de separação de cada criança, múltiplas sensações e expectativas acompanharam os alunos no retorno às aulas, após tanto tempo de reclusão social, em razão de eles não terem estabelecido contato, por quase dois anos, com qualquer adulto ou colega que transitava naquele espaço com seus rostos cobertos por máscaras, em uma instituição repleta de cartazes de segurança, de totens para álcool, de setas e bebedouros lacrados, além de severas restrições para toques e limitação espacial.

Antes de a aula começar, ainda na calçada, as crianças, portando máscaras, apesar do intenso calor sul-mato-grossense, aguardavam a abertura dos portões. A preocupação de quem os acolhia na estrada era estampada em cada pequeno grande gesto, como na ocasião em que a vice-diretora sugeriu que uma aluna descansasse na sombra, “só um pouquinho” (RELA-

TÓRIO..., 2021), supondo que a temperatura elevada, anunciada pelo termômetro, decorria da exposição ao sol durante o trajeto casa-escola.

No ambiente interno, os rostos dos atores que cruzavam os corredores estavam ocultados, dificultando o reconhecimento mútuo. Foi nesse contexto, com cautela, que adentramos à escola e consultamos as normas da instituição em relação aos procedimentos que deveríamos observar e descobrimos que a utilização da máscara, a higienização das mãos e o distanciamento social eram as preocupações mais enfatizadas. Nesse momento, também percebemos que, como o parque e as brincadeiras no pátio ainda não haviam sido liberados, o projeto de extensão seria a oportunidade de as crianças brincarem. Contudo, receávamos a respeito de como agir para garantirmos a expressão, o movimento e o toque em tempos de pandemia. Brincadeira/distanciamento e criança/isolamento não dialogam. Marques e Frigèrio (2019) lembram que a liberdade demanda unidade entre afeto e intelecto e a liberdade histórica demanda liberdade geográfica (espacial). Ademais, a escola é permeada por interações e seria “[...] impossível compreendermos as culturas infantis desligadas das relações dos adultos e das interações entre pares” (MARTINS FILHO, 2008, p. 107).

## **2 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E AS CRIANÇAS**

As vivências do projeto de extensão com as crianças (histórias, músicas, arte e brincadeiras) ocorreram em locais arejados e sombreados. A experiência do coletivo, ligada à arte, a exemplo de Holm (2005), nos inspiraram a utilizar objetos e materiais não estruturados para estimular a criação artística das crianças. Como consequência, as propostas provocavam estranhamento e, com ele, a desconstrução estética e possibilidades para discutirmos que não existem padrões a serem seguidos para desenhar/pintar. Como as crianças são curiosas, pesquisadoras e mergulham em descobertas, foram desafiadas a terem confiança em si e encorajadas a fazerem coisas novas. Por isso, decidiram e escolheram materiais e, apesar das limitações, adotaram posturas que referendaram nossa concepção de crianças como sujeitos históricos, de direitos e com capacidades.

Para favorecer o processo de criação, organizamos o espaço. As cenas pedagógicas foram instaladas em locais que não interferiram nos caminhos delimitados pela instituição para levar os alunos de forma organizada ao espaço do lanche, às salas, às saídas e aos banheiros. Esse foi um dos primeiros aprendizados do coletivo. Também organizamos um salão da escola, até então utilizado como depósito, para receber as crianças, por garantir ventilação

e possibilidades para movimentação. Assim como orienta Corsino (2007), pensamos um ambiente acolhedor, desafiador, criativo e que ampliasse as leituras de mundo e o universo cultural dos alunos, despertando o pensar/decidir, o criar e o expressar.

Atendendo às condições de biossegurança, para proteger as crianças durante os encontros, estendíamos tapetes para acomodá-las, delineando um possível distanciamento. Os materiais eram distribuídos, individualmente, em pacotes de papel ou bandejas e, quando necessário, higienizados após cada exploração. Alguns deles não podiam ser reutilizados no mesmo dia, pois demandavam quarentena – como livros e fantoches manuseados individualmente. Dessa forma, queríamos garantir às crianças diversas possibilidades para que, mesmo distanciadas, tivessem o direito de fazer escolhas.

As cenas pedagógicas favoreceram que as crianças brincassem e se expressassem por meio de diferentes linguagens. Elas também experimentaram criações com artefatos da natureza, canetas, tintas, tecidos, suportes e pincéis variados. Durante as contações de histórias, alguns grupos somente observavam, em silêncio, e outros se envolviam com intensidade, relacionando o enredo ao entorno da “vida real” e criando narrativas como “[...] exercícios de levantar hipótese, de a gente se posicionar no mundo, a partir, inclusive de tencionar o próprio conhecimento pré-existente” (MOREIRA LOPES, 2014, p. 326).

Somado a isso, permitimos que as crianças fossem sujeitos pesquisadores e realizassem ações que não integravam sua rotina, afinal, estavam há dois anos fora da escola. Elas rasgaram, modelaram, tingiram e misturaram cores. Tiveram, como nos orientou Cunha (2017, p. 13), “[...] a oportunidade de interagir, experimentar, criar, aprender com a arte do seu tempo e não apenas com a do passado”, como revelam as experiências relatadas na sequência.

## 2.1 Experiência com argila

As crianças vivenciaram possibilidades de experimentar materialidades, e a argila foi um dos veículos e propulsores do pensamento pedagógico, como reflete Cunha (2021). O primeiro cenário para exploração, inspirado no brincar heurístico, foi instalado à sombra de um frondoso ipê amarelo. De forma convidativa, esperando as crianças, tapetes amparavam bandejas com porções generosas de argila e elementos da natureza, além de um borrifador, palitos e tecidos que convidavam ao brincar.

As crianças exploraram e, apesar do distanciamento entre os tapetes, observaram as manifestações dos amigos, conversaram sobre a materialidade desconhecida, socializaram descobertas e foram autônomas escolhendo materiais. As formas criadas por elas se apropriaram da porção de argila. O pacote de barro foi transformado em coisas novas, “destruído” e novamente moldado. Nosso olhar, adulto, para o grupo, se resumiu a observar o processo: algumas crianças esculpiram pequenas porções do barro e não alteraram mais a obra. Outras criaram formas, como flores, animais, cenários e, depois de admirá-las, brincavam, socializavam, ouviam ideias sobre ao que aquilo se assemelhava e, depois, desconstruíam para retomar o experimento. Ficaram muito tempo modelando e reconstruindo. A partir de Vigotski (1999, p. 177), visualizamos que a “[...] a forma aqui se manifesta como um princípio ativo de elaboração e superação do material em suas qualidades mais triviais e complementares”.

Dessa forma, as crianças revelaram especificidades para descobrir as possibilidades de uso da materialidade: algumas pouco sujaram as mãos, adicionando menor quantidade de água na argila; outras, utilizando o líquido em excesso, sentiram a textura do barro no corpo, na bandeja e nas roupas. Durante o processo, seus corpos foram sendo liberados gradativamente. Meninos e meninas estavam mais soltos/as, e, apesar de sentados no tapete, estavam próximos, protegidos pela ventilação natural, e trocavam impressões como: “A minha tá melenta!”, “A minha tá macia”, “Vou construir uma pessoa”, “Olhe, a semente virou um rostinho”, “Vai entrar argila embaixo da unha”, “Tem como a gente decorar!”, “Argila sai com água?”, “A gente pode usar TODA essa argila?”, “Se eu passar água na mão, consigo tirar a massa daqui?” (RELATÓRIO..., 2021).

Algumas crianças trabalharam em silêncio, exercitando a linguagem sem palavra, experimentando a argila na pele e observando as experiências dos amigos. Como reflete Barbosa (2007, p. 02), viveram a “[...] linguagem do corpo, dos toques, das marcas, das vozes, das sonoridades, das imagens, dos olhares e dos gestos. É aquilo que vem do corpo. Ela é aprendida na prática diária, no fazer e observar - no estar juntos, no fazer junto”.

## 2.2 Colagem e desenho

Dando continuidade ao projeto, nas semanas seguintes, fomos afetadas pelo percurso, sentindo desconforto por não conseguirmos identificar e conhecer as crianças, semelhantemente à sensação descrita por Sanches et al. (2020), pela falta de toque e por não visualizarmos sorrisos e expressões

faciais sob as máscaras, embora buscássemos captar os sentidos manifestados por elas oriundos da oralidade, de silêncios, olhares e movimentos ou da rigidez dos corpos. A partir dessa necessidade, propusemos que os alunos ilustrassem duas imagens de si mesmos, com e sem máscara, utilizando desenho e colagem com elementos diversos. O objetivo era observar como eles se sentiam com aquela situação.

Para realizar a vivência, a cena pedagógica foi montada no salão, primeiramente com a turma Azul. Dispusemos, em amplas mesas, folhas com as duas fotografias iguais dos rostos das crianças, respeitando o distanciamento de três alunos por grupo. Disponibilizamos os materiais de colagem/desenho em mesas localizadas no centro do salão para que as crianças selecionassem o que utilizariam, ou seja, suprimimos a oferta do material em bandejas individuais adotada até então, pois almejávamos favorecer escolhas, o que trouxe ponderações:

As crianças ficaram eufóricas com a possibilidade de escolherem os materiais que poderiam utilizar, havia botões, adesivos, miçangas, retalhos de pano e de papeis, acessórios, canetas coloridas, lápis de cor e objetos. Elas se preocuparam em acumular coisas e não pensaram o que iriam fazer com elas. [...] elas acabaram se aglomerando, pois queriam armazenar as opções o mais rápido possível. Precisamos repensar a situação. (RELATÓRIO..., 2021).

Para compor as imagens com e sem máscara, as crianças brincaram, imaginaram, criaram narrativas e revelaram que o uso da proteção poderia ser amenizado ao brincar com a combinação dos tecidos e a criação de um mundo imaginário onde elas estariam portando (ou não) tais acessórios. No decorrer da experiência, conseguimos questionar com algumas delas os estereótipos de desenhos, bem como a ideia da inexistência de caneta "cor de pele", solicitada por um menino negro para colorir a si mesmo. Os alunos puderam escolher o material, manifestaram interesse, fizeram experiências e trocaram saberes/descobertas.

Ainda assim, a metodologia foi reavaliada e alterada quando proposta para a segunda turma, devido à proximidade física que os alunos estabeleceram para a seleção de materiais. Percebemos, novamente, a transgressão das crianças, pois elas quiseram trabalhar, como orienta Moreira Lopes (2014), em unidade. Refletimos que nós não intencionávamos agrupar as crianças para que elas ficassem estáticas, já que a distância organizada garantiria trocas, olhares e conversas. Contudo, isso não bastou; os alunos desejaram trabalhar lado a lado e resistiram ao distanciamento de um metro e

meio. Conforme instrui Moreira Lopes (2014, p. 333), eles vivenciaram o espaço como processo “[...] não como palco, local de passagem ou superfície ocupada; o espaço não é concebido como métrico, [...], mas como intensidade; noções como ‘lá’ e ‘cá’; ‘perto’, ‘longe’ e outras nem sempre coincidem com os recortes espaciais tradicionais dos adultos [...]”.

Ademais, como as crianças não estavam acostumadas a criar com variedade de materialidades à disposição para escolha, o excesso de oferta gerou ansiedade, o que não foi produtivo. Devido à constatação, decidimos oferecer-lhes com maior frequência, em outros encontros, vivências para que experimentassem o desenho, intensificando, gradativamente, a oferta de materiais para livre escolha, de forma que pensassem possibilidades de uso. Outra observação refere-se à percepção de que a limitação temporal (de uma hora para cada encontro) impediu que explorássemos adequadamente as produções das crianças no coletivo, após a conclusão dos trabalhos, pois algumas delas não terminavam as produções, e o novo encontro ocorreria somente no prazo de quinze dias.

Outra vivência oferecida às crianças foi a de um desenho com interferência: colamos partes de objetos avulsos – como penas de pássaros, folhas, galhos, animais, um pedaço de corda, entre outros – em folhas A3. A partir da avaliação do vivido mencionada, diminuimos a oferta de material: as crianças trabalharam, novamente, organizadas em três pessoas em cada mesa, mas utilizaram apenas canetas coloridas. Para otimizar o tempo, mantivemos a contação da história e suprimimos a musicalização. Isso nos permitiu conversar antes de elas iniciarem a atividade para que fossem desafiadas a terminar a cena a partir da problematização do que estaria faltando. Como as folhas continham fragmentos de imagens diferentes, conseguimos discutir individualmente ao entregá-las aos alunos. Ao final, avaliamos que essa metodologia ampliou as possibilidades de criação das crianças.

Como resultado, vários trabalhos chamaram nossa atenção, entre eles, o de duas crianças indígenas: uma desenhou borboletas saindo de um saco de tecido colado na folha. A outra resolveu a provocação da interferência ao idealizar uma personagem para completar a colagem de brincos e botões dispostos na folha. Apesar do exposto, a aproximação física das crianças durante o trabalho se manteve. Novamente, “atestamos a transgressão” das crianças quanto à manutenção do distanciamento. Não bastava estarem juntas na mesma mesa, elas queriam aproximar seus corpos, e isso nos angustiava, contudo éramos tranquilizadas pelas professoras, habituadas com esse comportamento na sala referência.

### 2.3 A linguagem do brincar

O brincar esteve presente em todas as propostas do projeto de extensão. As crianças narravam ao esculpir: criaram bonecos, super-heróis e pesos de academias. Além disso, durante o desenho da sua imagem, ao escolherem os materiais para a colagem, imaginaram situações: "Vou colar isso porque estou no carnaval"; "Não, esse vai ficar demais pra festa"; "Pintei meus olhos de verde" (RELATÓRIO..., 2021). Ademais, como exploramos linguagens, as brincadeiras de cantar precisavam estar presentes, por isso, selecionamos canções e exploramos ritmos. As crianças do segundo ano do Ensino Fundamental pediram para brincar, e isso foi considerado.

Em um primeiro momento, não sabíamos como poderíamos brincar respeitando o distanciamento, mas as lições aprendidas por meio do projeto de contação de histórias, via *Plataforma MEET*, ofereceram pistas. Se, antes, brincávamos de roda "na janela" pela internet, no formato presencial, brincamos nos tapetes, quase perto uns dos outros. Conseguimos "dar as mãos", abrindo os braços no ar e imaginando formar um círculo. As canções que exigiam o movimento/corpo foram substituídas pelos jogos de mãos e exploradas com instrumentos musicais. Contudo, na última semana do projeto, antes do feriado prolongado do mês das crianças, exploramos a canção "Pano Encantado" e favorecemos o brincar com os tecidos (Quem consegue criar uma casa?). Nesse momento, evidenciamos o que poderíamos chamar de uma transgressão total, pois as crianças liberaram seus corpos correndo pelo salão, modelando casas, barcos, camas e flores com os tecidos. A sensação que nos afetou foi dúvida: maravilhamento e receio.

Depois disso, brincamos de cantar seguindo a melodia, e, para formar um grande carrossel, como sugere a canção, os alunos deram as mãos, entrelaçadas por tecidos, o que, de certa forma, os protegeu do contato (pensamos nós, ingenuamente, naquele momento). Nesse dia, apesar do uso da máscara, as crianças e a professora utilizaram o corpo todo para dançar, pular, correr e se esconder. Foi maravilhoso. Como a taxa de vacinação do município indicava o percentual de 75% e havia sinalização, pela Secretaria Municipal de Educação, do retorno presencial de todas as crianças, ficamos um pouco menos aflitas.

De um modo geral, desde o início do projeto de extensão, as vivências com as brincadeiras de cantar foram extremamente cansativas para nós, professoras, devido ao período quente e de umidade do ar extremamente baixa. Mesmo assim, as crianças exploraram samba, rock, MPB e músicas do cancionero popular e, acima de tudo, brincaram.

### 3 (ALGUMAS) CONSIDERAÇÕES... (MUITOS) QUESTIONAMENTOS

Não pretendemos, com este relato de experiência, aprofundar as condições que docentes/discentes tiveram para enfrentar as determinações e garantir a educação no tempo de pandemia, como as denunciadas por Pamplona e Oliveira (2020) ao questionar as particularidades do processo ensino/aprendizagem mediante aligeiramentos, controle e marginalização. Da mesma forma, não almejamos focar aspectos da inércia/descompromisso/negligência do então (des)governo para com a efetivação de medidas, visando a reabertura segura/respeitosa de escolas e creches. A indignação está presente em nossas entranhas, da forma aqui registrada. Nossa reflexão foi no sentido de discutir como nós, docentes e discentes, integrantes de um projeto de extensão universitário da UEMS, fomos afetados por essa situação e quais caminhos construímos para o enfrentamento.

Sem dúvida, a retomada presencial das aulas foi fundamental para as crianças. Os momentos do projeto de extensão estavam entre os preferidos da rotina dos alunos. As crianças nos surpreenderam. Em sua grande maioria, não retiravam as máscaras nem quando estavam sozinhas ao utilizar os banheiros, distantes de olhares vigilantes dos adultos. Em nossa presença, os alunos pouco reclamavam e, em determinada ocasião, quando questionados sobre o que sentiam, uma menina esclareceu: “Melhor de máscara [e poder estar] na escola” (RELATÓRIO..., 2021).

Criança e escola, com certeza, são unidades que dialogam! A inserção do projeto de extensão na rotina da instituição favoreceu que os alunos experenciassem vivências diferentes daquelas oferecidas em casa e, com isso, elas ampliaram seu repertório literário, artístico e musical, elaboraram hipóteses, testaram materiais, realizaram misturas, transgrediram o movimento de corpos e manusearam elementos da natureza. Isso foi possível por meio das múltiplas linguagens, cuja potência possibilita

[...] compreender o mundo e também criar, produzir e transformar este mesmo mundo, aos outros e a si próprio. Através delas são construídos sentimentos, ideias e expressões, sensações e pensamentos. As linguagens permitem compartilhar conceitos e memórias com os demais - construir uma vida e trajetória coletiva. As linguagens, os signos e o pensamento são as primeiras formas de mediação das nossas relações com o mundo. As linguagens funcionam como máquinas sensoriais que ampliam os sentidos. (BARBOSA, 2007, p. 03).

Para, em tempos de distanciamento, conseguir “viver” múltiplas linguagens, as crianças utilizaram estratégias, se envolveram nas experiências com intensidade, quebraram regras e, com isso, nos afetaram com sentimentos múltiplos. A partir de Martins Filho (2008), compreendemos que os alunos demonstraram manifestações que lhes permitiram olhar para o que propusemos com olhos transformadores e tiveram capacidade para estabelecer prioridades. Entendemos que a transgressão representou “[...] uma busca de identidade e uma forma de contornar os ditames do poder instituído” (MARTINS FILHO, 2008, p. 103).

Assim como ocorria antes da covid-19, o tempo para viver as múltiplas linguagens também foi insuficiente, e as crianças manifestavam-se: “Não vou guardar a argila. Vou ficar até à noite” (RELATÓRIO..., 2021). Devido ao pouco tempo, sentimos falta de conversar após cada encontro para trocar impressões das experiências vividas.

Além disso, os encontros com intervalos quinzenais promoveram uma quebra das atividades, agravada pelos feriados ou na ausência das crianças. Essa lacuna afetava decisões, como no dia em que elas desistiram de pintar as esculturas, pois demandaria guardar a obra na escola até secar e finalizá-la no próximo encontro, em 15 dias. Por isso, decidiram: “Vou terminar em casa” (RELATÓRIO..., 2021).

O cronograma quinzenal também impediu o coletivo de extensão de favorecer que o direito de participação das crianças fosse garantido, como orienta a Sociologia da Infância. Nos detivemos na escuta de suas vozes para orientar o planejamento, e isso foi muito importante. Inserir as crianças de forma efetiva no planejamento das ações não seria uma decisão metodológica simplista e sequer foi cogitada pelas implicações do contexto pandêmico. Contudo, agora, a partir da escrita deste texto, a postura será revista, sem negligenciar que a participação das crianças deverá estar amparada pela proteção dos adultos. De acordo com Sarmiento (2018, p. 239), “[...] a participação das crianças deve ela própria ser protegida [...]”. Avaliamos que as escolas precisam ouvir as crianças para, talvez, juntas, construir soluções, para reabrir os parques e reativar brincadeiras.

Para o coletivo da extensão da UEMS, a oportunidade de retornar à escola foi um desafio devido à insegurança de “voltarmos a ser professoras” (RELATÓRIO..., 2021) em tempos de pandemia. Somado a isso, desenvolver as vivências foi cansativo, o que nos afetou. O trabalho de extensão, além de cognitivo, é físico, pois pulamos, cantamos, dançamos, falamos, alteramos a entonação. Usamos o corpo com toda a intensidade.

Nossas vozes foram sufocadas pelas máscaras e sentíamos necessidade de tirar a proteção, não para respirar, mas para ouvirmos e sermos ouvidas. O clima seco e a baixa umidade, sufocante, deixavam-nos exaustas pelo esforço para cantar, dançar e contar histórias e, também, para separar, transportar, organizar e guardar os materiais utilizados com as crianças nos espaços externos, em busca de locais ventilados.

Apesar disso, com o passar das semanas, o medo do contágio foi, gradativamente, sublimado, certamente pelo maravilhamento com nosso trabalho e pela segurança metodológica adotada. Nossa coragem foi fortalecida, sobretudo, pelo avanço do ritmo de vacinação do município e pelo fato de as escolas não apresentarem casos de contaminação. Sair das “janelas virtuais e voltar ao ‘chão da escola’ fez brilhar nosso olhar”, dizíamos. “Ah como estávamos com saudade disso” (RELATÓRIO..., 2021), comemorávamos!

Como trabalhávamos com distanciamento, com máscaras e em lugares ventilados, adquirimos uma pseudoconfiança. Aprendemos como organizar materiais para (tentar) respeitar regras de segurança. Entendemos que não há como impedir determinadas aproximações das crianças e as trocas colaborativas. Aliás, impedir a colaboração feriria nossos princípios. O resultado do trabalho e a satisfação de estarmos com as crianças fortaleceram nossa imunidade.

Somado a isso, como extensionistas da UEMS, construímos caminhos para a ampliação de encontros presenciais com intensidade similar à realizada antes da pandemia, avaliando limitações, cuidados e demandas, superando medos, todavia, traçando possibilidades. Reativamos nosso olhar para o mundo, respondemos à emergência do caos. Valorizamos a natureza e contagiamos as crianças para a observação de minúcias (grandiosas) da vida.

Ressaltamos o comprometimento da equipe pedagógica/administrativa da escola para a não interrupção das atividades, em condições de trabalho adversas, em um ambiente físico que demandava reforma estrutural antes mesmo da pandemia. Agradecemos a confiança e a oportunidade oferecidas ao projeto de extensão de, aos poucos, retornarmos à vida escolar e de vivermos múltiplas linguagens com as crianças. Sabemos que o processo de se tornar adulto envolve expressar “[...] por meio de alguma linguagem aquilo que a criança vai aprendendo. Essa expressão dá-se ao fazer algo, ao desenhar, ao brincar de faz de conta, falando, mais tarde escrevendo ou se expressando por qualquer das tantas linguagens” (MELLO; MARCOLINO, 2021, p. 186). A postura da instituição, talvez, responda à indagação daquele menino no momento de diálogo ao modelar com argila. Finalizando, sociali-

zamos que o salão que nos acolheu foi, aos poucos, ocupado pelos materiais colecionados, pela exposição dos trabalhos das crianças e, agora, na véspera de retorno de todas elas ao formato presencial, está organizado em forma de ateliê. Essa será outra etapa de novas experiências e aprendizagens, posteriormente socializada.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Saberes e falares na infância de 0 a 10 anos: a linguagem sem palavras, a linguagem das coisas, os livros e as letras. **Associação de Leitura do Brasil**. Campinas, 2007. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/prog\\_pdf/prog13\\_01b.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog13_01b.pdf) Acesso em: 12 out. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de setembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, dez. 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) . Acesso em: 21 nov. 2021.
- CAMPOS, Maria Malta *et al.* Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores. **Anped.org**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para\\_um\\_retorno\\_a\\_escola\\_e\\_a\\_creche-2.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf) Acesso em: 10 out. 2021.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, jan./mar. 2014, p. 231-246. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6L5QbqVYbjKXFTvjgXzrszh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 out. 2021.
- CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: 11 out. 2021.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Uma arte de nosso tempo para as crianças de hoje. *In*: CUNHA, Suzana Rangel da; CARVALHO, Rodrigo Saballa (org.). Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 09-26.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Materiais da/de Arte para as crianças. Olhar de Professor, [s. l.], v. 24, p. 1-25, 24 abr. 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17695> Acesso em: 12 out. 2021.

HOLM, Ana Marie. **Fazer e pensar arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

LÓPEZ-LÓPEZ, Mariana Alonso; GALDINO, Graciele Ribeiro. A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 119-140, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45830> Acesso em: 11 out. 2021.

MARQUES, Roberto; FRIGÈRIO, Regina Célia. Entrevista com o professor Jader Janer. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 117-140, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2582> Acesso em: 12 out. 2021.

MARTINS FILHO, Altino José. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 19, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000100014>. Acesso em: 14 out. 2021.

MELLO, Suely Amaral; MARCOLINO, Suzana. As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo. **Em aberto**, Brasília, v. 34, n. 110, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4594> Acesso em: 11 out. 2021.

MOREIRA LOPES, Jader Janer. Espaço desacostumado: A geografia das crianças e a geografia na educação infantil. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 301-334, dez. 2014. Disponível em: <file:///D:/Arquivos/Downloads/entrevista-jader.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

PAMPLONA, Renata Silva; OLIVEIRA, José Sílvio de. O uso panóptico da COVID 19 na educação: sentido, postura! Ligue a câmera, ligue os sentidos, desligue o coração, vamos estudar! **Itinerarius Reflectionis**, [s. l.], v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/issue/view/2199> Acesso em: 12 out. 2021.

RELATÓRIO Parcial do Projeto de Extensão "Ler, criar, brincar e cantar em tempos de pandemia e pós-pandemia". Dourados, MS: UEMS, 2021.

SANCHES, Emilia Cipriano et al. (org.). **Uma janela de possibilidades na educação da infância em tempos de pandemia**: manifesto do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas da Infância. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 232-240, set. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>. Acesso em: 12 out. 2021.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.