

**PRÁTICAS FORMATIVAS  
REALIZADAS NA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DE BIGUAÇU (SC):**

*Ação Pedagógica nos  
espaços educativos*

NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES  
KÁTIA BERNADETH DA SILVA  
MARISTELA DA ROSA  
KÁTIA ROUSSENQ BICHELS  
TAYSE DAIANE RIBEIRO  
MARINA KOERICH  
LUIZA FAGUNDES NEVES AZAMBUJA  
(ORGANIZADORAS)

**PRÁTICAS FORMATIVAS REALIZADAS NA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BIGUAÇU (SC):  
AÇÕES PEDAGÓGICAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS**

**Secretária Municipal de Educação**

Kátia Bernadeth da Silva

**Comissão Científica dos artigos na SEMED Biguaçu**

Nadja Regina Sousa Magalhães

Maristela da Rosa

**Especialista em Assuntos Educacionais convidada**

Kátia Roussenq Bichels

**Setor de Educação Infantil**

Marina Koerich

Nadja Regina Sousa Magalhães

**Setor de Ensino Fundamental**

Luiza Fagundes Neves Azambuja

Tayse Daiane Ribeiro

**Setor de Educação de Jovens e Adultos**

Alice Maria Borba

José Luiz Alves

**Educação Especial**

Léia Trajano Westphal

Luciana Serra Passos

Andrea Junkes Rodrigues Prazeres

Cristina de Lara Prazeres Broering

Gisele M. dos Santos Goedert

Taís Marcia Kons

**Técnicas em Educação da SEMED**

Aline Hames

Thyara Cristina Machado Ferreira

**Nadja Regina Sousa Magalhães**  
**Kátia Bernadeth da Silva**  
**Maristela da Rosa**  
**Kátia Roussenq Bichels**  
**Tayse Daiane Ribeiro**  
**Marina Koerich**  
**Luiza Fagundes Neves Azambuja**  
**(Organizadoras)**

**PRÁTICAS FORMATIVAS REALIZADAS NA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BIGUAÇU (SC):  
AÇÕES PEDAGÓGICAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Nadja Regina Sousa Magalhães; Kátia Bernadeth da Silva; Maristela da Rosa; Kátia Roussenq Bichels; Tayse Daiane Ribeiro; Marina Koerich; Luiza Fagundes Neves Azambuja [Orgs.]**

**Práticas formativas realizadas na rede municipal de educação de Biguaçu (SC): ações pedagógicas nos espaços educativos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 528p.

**ISBN: 978-65-5869-097-9 [Impresso]  
978-65-5869-098-6 [Digital]**

1. Educação Básica. 2. Currículo. 3. Formação de professores. 4. Prática educacional. 5. Letramento. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Revisão:** Gerusa Bondan

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**  
www.pedroejoaoeditores.com.br  
13568-878 - São Carlos – SP  
2020

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.

Hannah Arendt (2007)



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>15</b>
Lourival Jose Martins Filho	
<b>PREFÁCIO</b>	<b>17</b>
Gladys Mary Ghizoni Teive	
<b>PARTE 1</b>	<b>21</b>
<b>PRÁTICAS EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS DO ATENDIMENTO REMOTO</b>	
<b>01 GRUPOS DE ESTUDOS COLETIVOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: EXPERIÊNCIA REALIZADA NO CEIM PÁSCOA NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19</b>	<b>23</b>
Maristela da Rosa Nadja Regina Sousa Magalhães	
<b>02 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19: ENSAIOS DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO CEIM PÁSCOA (BIGUAÇU, 2020)</b>	<b>41</b>
Andréia Cristina dos Santos Karina Cristine Petri Schubert Maristela da Rosa Patrícia Pereira Assumpção	
<b>03 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA NORTEADORA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO PEDAGÓGICO ANTERIOR E DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19</b>	<b>61</b>
Jussara Machado Ferreira Luciana Finco Mendonça Nadir Isidoro Feiber	

- 04 OS NOVOS CAMINHOS E OS DESAFIOS DA AÇÃO DOCENTE  
TRAÇADOS NO CONTEXTO DE PANDEMIA NO CEIM SÃO  
TOMAZ D'AQUINO** 79  
Gisele Aparecida Fogaça  
Izís Vanessa Leiria Rodrigues  
Bruna Schmitz da Silva  
Roberta Roque da Silva
- 05 A VICISSITUDE DA EQUIPE INTERDISCIPLINAR EM  
RELAÇÃO AO SUPORTE EDUCACIONAL DOS EDUCANDOS DA  
RME DE BIGUAÇU NO CONTEXTO DE DISTANCIAMENTO  
SOCIAL** 95  
Andrea Junkes Rodrigues Prazeres  
Cristina de Lara Prazeres Broering  
Gisele M. dos Santos Goedert
- 06 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA  
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE  
BIGUAÇU** 113  
Priscila Moraes  
Adriane Terezinha Cordeiro de Oliveira  
Lizandra Martins  
Carlos Valério Corrêa Magalhães  
Joice Cardoso  
Ana Helena de Souza Moreno
- 07 A APLICABILIDADE DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM  
TEMPOS DE PANDEMIA SOB A ÓTICA DE FAMÍLIAS E  
PROFISSIONAIS DO CEIM DONA VIRGÍNIA** 135  
Carolina dos Reis Madeira da Purificação  
Juliana Machado de Campos  
Priscilla de Freitas Mafra
- 08 REVERBERAÇÕES DA BNCC NA INTENCIONALIDADE DA  
PRÁTICA DOCENTE NO CEIM PROFESSORA MARIA DE  
LOURDES GALLIANI: EDUCADOR EM TEMPOS DE PANDEMIA** 157  
Ana Lucia Lima da Costa Pimenta Monteiro  
Kátia Cardoso Campos Simonetto

**09 A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DOS 6 AOS 7 ANOS NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ESCOLA EBM PROFESSORA OLGA DE ANDRADE BORGONOVO** 173

Eva Anilda Silveira

Máyra Patrícia Pinto Vieira

Vivian Maria Carvalho de Lima

**PARTE 2** 187  
**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES, SABERES E PROFISSIONALIZAÇÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE**

**10 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE AUXILIAR DE ENSINO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS NO CEIM PROFª LINDÓIA MARIA SOUZA DE FARIA** 189

Morgana Zardo von Mecheln

Dalva Santos das Mercês

Andrea Perelmutr Gonçalves

**11 CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL, CONCEITOS PARALELOS E INDISSOCIÁVEIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CEIM DONA VIRGÍNIA** 205

Dariélem Rodrigues Figueiredo

Thais Alexandra de Souza

Priscilla de Freitas Mafra

**12 A PRESENÇA GUARANI NO MUNICÍPIO DE BIGUAÇU (SC): EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SABERES TRADICIONAIS, GEOGRAFIA E HISTÓRIA LOCAL** 223

Henrique Cignachi

Mateus Schappo

Marcelo Chitolina

<b>13 CONHECENDO OS VITRAIS GÓTICOS POR INTERMÉDIO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b>	<b>239</b>
Álvaro Augusto Rodrigues	
<b>14 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO PARA ALÉM DAS DATAS COMEMORATIVAS</b>	<b>253</b>
Taisy de Agapito Rosa Delgado	
Shirley Martins Koning Bezerra	
Giovana Cristina da Silva	
Elisabete Gil Albertini	
Patrícia Perpétua Guedes	
Stela Maris Sperandio Silveira	
<b>15 TROCAS COMUNICATIVAS COM CRIANÇAS EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: reflexões a partir do cenário educacional brasileiro no ano de 2020</b>	<b>271</b>
Sani Gonçalves Jobim	
Marcos Levi Poersch de Souza	
Isabel Cristina Bittencourt	
<b>16 UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROCESSO DE EDUCAÇÃO CIDADÃ ELEITORAL NO ÂMBITO DA EBM PROFESSORA OLGA DE ANDRADE BORGONOVO</b>	<b>287</b>
Éllen Lisbôa Moreira Ribeiro	
Célia de Almeida da Silva Rischter	
Marcela Farias Martins	
Mayra Patrícia Pinto Vieira	
<b>17 LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA BIBLIOTECA: DO TRADICIONAL AO WEBINAR</b>	<b>305</b>
Ana Maria Fonseca de Oliveira Batista	

<b>PARTE 3</b>	<b>317</b>
<b>FORMAÇÃO INTEGRAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM DIFERENTES CONTEXTOS</b>	
<b>18 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO CONTEXTO DE (RE)ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS MUNICIPAIS E INSTITUCIONAIS: PERCEPÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA</b>	<b>319</b>
Isabela Teixeira Machado Katia Bernadeth da Silva Marina Koerich Nadja Regina Sousa Magalhães	
<b>19 PROFESSORES/AS ARTICULADORES/AS: UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM REGIME DE COMUNIDADE DE PRÁTICAS ENTRE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE BIGUAÇU</b>	<b>335</b>
Luiza Fagundes Neves Azambuja Regiane de Fátima Franzoi Lemos Tayse Daiane Ribeiro	
<b>20 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS DA EBM PROFESSOR MANOEL ROLDÃO DAS NEVES: UM RELATO DE PARTICIPAÇÃO NOS JOGOS ESCOLARES</b>	<b>347</b>
Janilton Gentil da Silva Shir Tuann Souza	
<b>21 USO DAS TECNOLOGIAS E DAS MÍDIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DE APRENDIZADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APARATOS PARA O APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS DOCENTES</b>	<b>359</b>
Ana Helena de Souza Moreno Esther Meireles do Nascimento Grazielle Oliveira da Rocha Jane Aparecida Silva Velasco	

<b>22 “ELES LEEM, MAS NÃO ENTENDEM! E AGORA?”: LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES NA REDE DE ENSINO DE BIGUAÇU, SC</b>	<b>375</b>
Iara de Oliveira Éllen Lisbôa Moreira Ribeiro	
<b>PARTE 4</b>	<b>393</b>
<b>EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, PEDAGÓGICAS E DE INSERÇÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</b>	
<b>23 INTERAÇÃO HUMANA NO TRABALHO DOCENTE: ASPECTO INDISSOCIÁVEL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO PRESENCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>395</b>
Leana Gioia Siqueira Isabel Cristina Bittencourt	
<b>24 ARTE: IMPORTÂNCIA E SUAS METODOLOGIAS DE ENSINO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b>	<b>411</b>
Caroline Feix Denise de Córdova de Lima Samara Vieira Laurentino Ronilce Attie Ana Helena de Souza Moreno	
<b>25 EM UM UNIVERSO PARALELO IMAGINÁRIO, A LITERATURA INFANTIL NOS FAZ SONHAR</b>	<b>425</b>
Heloísa Helena da Silva de Oliveira Medeiros Natália Elizabeth Roesner Weiss Lilian da Silva Suéllyn Westphal Valgas Ana Helena de Souza Moreno	

<b>26 VIVÊNCIAS DO PROJETO COLETIVO BOI DE MAMÃO: EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO CEIM PROFª LINDÓIA MARIA SOUZA DE FARIA</b>	<b>441</b>
Fabiana de Souza Luciana Salvador Raquel Alaide Lima Ventura Batista Andréa Perelmuotr Gonçalves	
<b>27 QUINTO ANO DESCOMPLICA E A EDUCOMUNICAÇÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA EM UMA TURMA DE QUINTO ANO DO GRUPO ESCOLAR MUNICIPAL PROFESSORA RUTH FARIA DOS REIS</b>	<b>459</b>
Gabriella Araujo Souza	
<b>28 OS (MULTI)LETRAMENTOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS E DESAFIOS</b>	<b>469</b>
Andrei Rafael Galkowski Eloara Tomazoni Iara de Oliveira	
<b>29 O PROTAGONISMO DOS PARQUES INFANTIS PARA ALÉM DA BRINCADEIRA LIVRE</b>	<b>487</b>
Janine Nunes Rosar Rebeca Fernanda Scherer Roberta Roque da Silva	
<b>30 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA</b>	<b>505</b>
Hellen Martins Rios	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS</b>	<b>525</b>



## APRESENTAÇÃO

### POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NUTRIDA PELA ESPERANÇA

**Práticas formativas realizadas na Rede Municipal de Educação de Biguaçu-SC: ações pedagógicas nos espaços educativos** é um livro tecido por corações e mãos que vivem e fazem da educação uma opção de vida na feitura de um mundo mais humano, democrático e inclusivo.

São educadoras e educadores que, por meio da escrita, promovem reflexões sobre infinitas possibilidades de se pensar e realizar práticas pedagógicas na contemporaneidade. A leitura da obra fortalece, em nós, a compreensão de que somos seres humanos, e, nesta condição, somos seres da aprendizagem, aprendemos sempre na relação que estabelecemos uns com os outros.

Não pode ser lido com pressa! Precisa de tempo, precisa-se saborear cada página, relato, ação pedagógica, reflexão teórica na perspectiva que reconhece todos/as como seres da aprendizagem.

Neste caminhar, a leitura do livro nos faz pensar a ação pedagógica na Educação Básica, que se nutre pelo diálogo, pelo estímulo da curiosidade epistemológica de quem aprende, pelo apreço à tolerância, pela abertura ao novo.

A Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, referência neste trabalho, vai nos inquietar para uma prática pedagógica que realmente coloque as pessoas como protagonistas no processo educativo.

Ao terminar de ler, tem-se a percepção da imperiosa necessidade de reconhecermos e acreditarmos no potencial criativo que há em cada ser humano no processo de aprendizagem; a defesa de uma prática pedagógica mais dialógica, a fim de se tornar mais humana, para, sobretudo, permitir que as pessoas sejam realmente pessoas e entendam que o currículo não é superior ao ser humano, o currículo está a serviço de todos/as.

Assim, para os educadores e educadoras autores/as dos artigos, pensar a Educação é exercício de autonomia. Autonomia enquanto alguém que pode pensar e repensar a sua prática; autonomia enquanto ser em aprendizagem que pode contribuir e muito na

relação pedagógica e autonomia da gestão educacional e escolar na possibilidade de pensar um currículo de forma mais integrada e colaborativa.

Sabemos que não existe o fatalismo da história, não existe o fatalismo da prática pedagógica, não existe uma prática pedagógica tão hermética que não possa promover mais diálogo e uma relação melhor entre professor e estudante.

Mesmo em tempos de pandemia, a Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, por meio desta obra, é um grito a favor da escola, dos estudantes e dos profissionais da Educação. Uma obra que será memória e memorial dos enormes desafios do nosso tempo.

De longa data, por meio de ações de extensão realizadas em parceria, conheço e admiro o trabalho desta rede de ensino e agora temos a oportunidade de ler, reler, viver um pouco – por meio de uma escrita com vida – o que a rede faz.

É uma alegria permitir-se aprender novas práticas pedagógicas e reflexões na leitura de textos tecidos por educadores e educadoras, no exercício profissional em Educação.

Este é um livro com textos e vidas que nos orientam para uma prática pedagógica nutrida pela esperança.

Uma boa leitura a todos/as!

**Professor Dr. Lourival José Martins Filho**

Professor do Departamento de Pedagogia e do Programa de

Pós-Graduação em Educação UDESC.

Presidente da Associação Brasileira de Alfabetização.

novembro/2020

## PREFÁCIO

Estudiosa do campo do currículo escolar há mais de trinta anos, sempre me vi às voltas e procurei compreender as reformas curriculares do presente e do passado. Também assessoriei, em diferentes épocas, o estado de Santa Catarina e prefeituras no seu afã de reformar currículos, tendo em vista adequá-los às novas demandas sociais e, certamente, à produção de subjetividades e identificações específicas. De modo que estive, por um longo tempo, preocupada em compreender como as reformas poderiam transformar as escolas.

Pouco a pouco, porém, para além dessa questão, passei a interessar-me, também e apaixonadamente, pelo modo como as escolas transformam as reformas. Como as diferentes reformas se hibridizam umas com as outras na cultura escolar, como se acomodam às circunstâncias específicas das escolas em suas singularidades. Afinal, como nos alertam os historiadores estadunidenses Tyack e Cuban (2001, p. 165), “as escolas não são como cera que se pode moldar”. Cada uma delas tem a sua própria cultura, construída a partir de camadas e camadas de reformas e dos saberes e fazeres dos atores escolares que por ela passam ao longo de sua existência. E é a partir dessa cultura que irão produzir diferentes táticas – no sentido certauniano – para fazer frente às estratégias advindas dos órgãos oficiais, seja ministério ou secretarias de educação.

Este livro é um belo exemplo dessas táticas, construídas por diferentes escolas da Rede Municipal de Educação de Biguaçu, para fazer frente às estratégias de formação continuada propostas pela Base Nacional Comum Curricular (1917), pelo Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (1919), pela Proposta Curricular da Rede Municipal para a Educação de Biguaçu (2020) e, muito particularmente, pelo “Plano de Atendimento Emergencial para Rede Municipal de Educação” (2020) que, em sintonia com as diretrizes nacionais, propôs medidas relativas à reorganização do calendário escolar e à realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19, que se alastrou pelo mundo e Brasil afora nesse complicado ano de 2020.

Dividido em quatro partes, é revelador o fato de ter sido a primeira delas “Práticas educacionais e pedagógicas no contexto da pandemia da COVID -19: desafios do atendimento remoto” a que teve o maior número de experiências relatadas – nove em um total de trinta – retrato da grande preocupação que essa questão, absolutamente nova, trouxe para educadoras e educadores. Os artigos que a compõem são saborosos frutos dos desafios da docência em tempos de pandemia, os quais apontam para a “construção de uma pedagogia do cotidiano remoto”, como sugere o artigo coletivo intitulado “Os novos caminhos e os desafios da ação docente traçados no contexto de pandemia no CEIM São Tomaz D’Aquino”, uma pedagogia que certamente será incorporada à cultura dessas instituições no período pós-pandemia.

A segunda parte, “As políticas educacionais e curriculares na constituição das identidades, saberes e profissionalização prática pedagógica docente”, nos brinda com discussões sobre a identidade profissional do auxiliar de ensino no contexto da educação infantil; sobre o cuidar e o educar na educação infantil; sobre a incorporação da cultura Guarani no currículo escolar; o uso das TICs nas artes; as datas comemorativas; as trocas comunicativas com crianças em ambiente virtual de aprendizagem; o processo de educação cidadã eleitoral e sobre a leitura e contação de histórias, do tradicional ao *webinar*.

A parte três, “Formação integral e continuada de professores em diferentes contextos”, privilegia análises sobre a formação docente continuada no contexto de reelaboração das propostas pedagógicas municipais e institucionais; sobre o projeto de formação continuada “Professores/as Articuladores/as”; sobre a educação física/jogos escolares; o uso das tecnologias e mídias digitais na educação infantil e sobre a leitura e formação de leitores competentes na Rede Municipal de Ensino de Biguaçu. E a quarta e última parte, “Experiências educativas, pedagógicas e de inserção no desenvolvimento profissional docente”, apresenta experiências que analisam a interação humana no trabalho docente na educação infantil; a importância da arte e de suas metodologias na educação infantil; a literatura infantil; o projeto coletivo Boi de Mamão; a educomunicação; os (multi)letramentos e suas implicações no ensino

e na aprendizagem; os parques infantis e o ensino de história nos anos iniciais da educação de jovens e adultos.

De modo que cada um dos artigos, ao seu modo, revela as táticas inventadas pelas educadoras e educadores da Rede Municipal de Educação de Biguaçu para dar conta das propostas curriculares nacionais, estaduais e municipais no que tange à formação continuada. Nessa direção, é importante destacar o fio condutor que perpassa todas as experiências apresentadas: a ideia de formação continuada como espaço de trabalho coletivo e de reflexividade da prática, no qual são compartilhadas experiências, saberes e práticas ou, como bem afirmaram Maristela da Rosa e Nadja Regina Sousa Magalhães em seu paradigmático artigo “Grupos de estudos coletivos para a formação docente continuada: experiência realizada no CEIM Páscoa no contexto de pandemia da Covid-19”, onde, ao lado dos textos de referência, sejam lidos e interpretados os textos e os fazeres pedagógicos dos educadores/as de cada instituição.

O grande mérito desse livro é o de apostar nas táticas engendradas pelas escolas para fazer frente às reformas, às diretrizes curriculares, às bases comuns curriculares. Trata-se do retrato vivo, pulsante, do mundo da escola, de suas hibridizações, anseios e dúvidas. Convido a todos/as a mergulhar nessas leituras produzidas a partir da escola real e da reflexão sobre ela.

Gladys Mary Ghizoni Teive (UDESC)  
Florianópolis, novembro de 2020

## Referência

TYACK, David; CUBAN, Larry. **En busca de la utopia**. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.



## **PARTE 1**

# **PRÁTICAS EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS DO ATENDIMENTO REMOTO**



**GRUPOS DE ESTUDOS COLETIVOS PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA:  
EXPERIÊNCIA REALIZADA NO CEIM PÁSCOA<sup>1</sup> NO CONTEXTO DE  
PANDEMIA DA COVID-19**

Maristela da Rosa<sup>2</sup>  
Nadja Regina Sousa Magalhães<sup>3</sup>

**Resumo:** Este texto originou-se a partir da proposta de formação docente continuada desenvolvida na rede de ensino municipal de Biguaçu, em uma perspectiva de estudo nos treze centros de Educação Infantil, que delinearão uma rotina de encontros durante o período de isolamento social. Portanto, com o intuito de divulgar o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido, este artigo fundamentou-se no Eixo Norteador “Práticas Pedagógicas em Contexto de Pandemia COVID-19: desafios do atendimento remoto”. Esta tessitura, de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico e documental, pretende analisar a *estratégia* da Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu no sentido da formação docente continuada, e sublinhar os grupos de estudos coletivos como *tática* do CEIM Páscoa para este fim. Além do referencial teórico do campo da formação docente como Contreras (2012), bem como no âmbito do coronavírus no contexto da educação – Soares (2020) e Martins (2020), fundamenta-se também em Certeau (1994), Paulo Freire (1996), Nóvoa (1995; 2009) e Passeggi (2016). Com base também nos documentos escolares: planejamentos, estudos dirigidos e sínteses coletivas, pretendemos socializar a experiência vivida no Centro de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes em

---

<sup>1</sup> Centro de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes.

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pós-Graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais pela UNIASSELVI. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Pedagogia pela UDESC. Especialista em Assuntos Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu (SEMED), lotada no Centro de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes. E-mail: maristeladariosasc@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Assuntos Educacionais na SEMED-Biguaçu. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de professores e práticas de ensino - FOPPE/UFSC. Integrante do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1349-4487>. E-mail: nadjamagalhaes78@gmail.com.

tempos de pandemia. As discussões e sínteses coletivas que derivaram deste processo de formação demonstram que a apropriação tática desta instituição de Educação Infantil foi produtiva e pode servir de inspiração para as demais Unidades, para além do contexto pandêmico.

**Palavras-chave:** Grupos de Estudos Coletivos. Formação Docente Continuada. Estratégias e Táticas. Centro de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes. Contexto de pandemia da COVID-19.

## 1. INTRODUÇÃO

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos/conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, **quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado** (FREIRE, 1996, p. 12, grifo nosso).

O contexto da pandemia Covid-19 nos fez entrar em um mundo totalmente diferente, de inseguranças e de possibilidades. A Organização Mundial de Saúde – OMS, em 11 de março de 2020, em razão da disseminação da doença infecciosa causada por um novo coronavírus em todos os continentes, nos fez pensar a respeito das nossas vidas pessoais e profissionais. A Rede Municipal de Ensino de Biguaçu nos desafiou a trabalhar remotamente, além de atendermos as crianças por meio das tecnologias. Mantendo o vínculo e a interação com elas e com as suas famílias, teríamos também a formação docente continuada descentralizada a distância (BIGUAÇU, 2020b).

Em Santa Catarina, o governo estadual, por meio do Decreto Estadual nº 515, de 17 de março de 2020 (SANTA CATARINA, 2020), afirma uma situação de emergência em todo o território catarinense que levou à suspensão das aulas em todas as escolas das redes de ensino para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19. Em consonância a esta normativa, o governo municipal de Biguaçu também deflagrou situação de Emergência, e estabeleceu medidas de prevenção e combate ao vírus, por meio do Decreto Municipal nº 69,

de 18 de março de 2020 (BIGUAÇU, 2020c), que regulamentou os horários e as escalas de trabalho na Administração do município biguaçuense.

No contexto educacional, além de decretos e normativas já citadas, a Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu baseou-se em medidas apontadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9394/96, ao destacar, no artigo 23, § 2º, que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, e com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 2017).

A educação municipal seguiu orientações também da Medida Provisória nº 934, do Governo Federal, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020b), que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica (Educação Infantil) decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020c). Com esta Medida Provisória, ocorreu a autorização para flexibilização do Calendário Escolar, desobrigando os estabelecimentos de ensino da Educação Básica do Brasil a cumprirem os 200 dias efetivos de trabalho escolar, mas mantendo a obrigatoriedade da carga horária mínima de 800 horas para completar o ano letivo.

O Plano de Atendimento Emergencial para Rede Municipal de Educação (BIGUAÇU, 2020a) considerou também como orientação aquelas medidas propostas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, “sobre Reorganização dos Calendários Escolares e realização de Atividades Pedagógicas não Presenciais durante o período de Pandemia da Covid-19”, em que os estudos focaram em análises, já prevendo a possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais. Ao tratarem da Educação Infantil, afirmou-se:

Para realização de atividades pedagógicas não presenciais, sugere-se que as instituições de Educação Infantil possam elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades que possam ser realizadas com seus filhos durante o período de isolamento social. Deve-se, ainda, admitir a possibilidade de tornar o contato com os pais, tutores e responsáveis pelas atividades mais efetivo com o uso de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono. A escola, por sua vez, deverá definir a oferta do instrumento de resposta e feedback. Essa possibilidade se configura possível mesmo para a rede pública em todos ou determinados municípios ou localidades (BRASIL, 2020a, p. 07).

Com todos esses acontecimentos, a proposta deste artigo surgiu da nossa participação em reuniões de comitê realizadas com representantes da SEMED, gestores, especialistas em assuntos educacionais e professores da rede, via plataformas assíncronas como: *Google Meet* e *Skype*, em meio à pandemia. Diante deste cenário, a rede municipal de ensino publicou:

A Instrução Normativa n. 01 de 09 de abril de 2020, instituindo a criação de 04 comitês para discutir, deliberar e pensar a reorganização do calendário escolar, sendo eles: GT1 – ensino fundamental – anos finais; GT2 – ensino fundamental – anos iniciais; GT3 – Educação Infantil e GT4 – educação de jovens e adultos. A composição dos grupos de trabalhos foi composta pelas seguintes representações: especialistas em assuntos educacionais da Secretaria Municipal de Educação; representantes de professores do ensino fundamental anos iniciais e anos finais; representantes dos professores da Educação Infantil; representantes dos professores da educação de jovens e adultos; representante do Conselho Municipal de Educação; representante do Sindicato dos Trabalhadores Municipais; representantes dos especialistas em assuntos educacionais da rede municipal e diretores das unidades escolares municipais (BIGUAÇU, 2020a, p. 07).

O Plano de Atendimento Emergencial objetivou “nortear as ações pedagógicas, pautadas na proposta curricular da rede municipal para a Educação de Biguaçu” (BIGUAÇU, 2020a, p. 08). No que tange às questões pedagógicas, houve a necessidade de instituir um projeto de formação continuada para Educação Infantil<sup>4</sup> que objetivou “propor um estudo e planejamento coletivo a partir dos currículos construídos/indicados pela legislação Nacional da Educação Infantil, bem como temáticas ligadas à Proposta Curricular do município de Biguaçu” (BIGUAÇU, 2020a, p. 424).

Portanto, a formação docente continuada da Educação Infantil de Biguaçu iniciou no contexto de pandemia, mas considerou, para o estudo, as temáticas que vinham sendo discutidas nos anos de 2018 e 2019, com a reformulação da proposta curricular da Educação Infantil municipal. Isso corrobora o que foi apresentado como objetivos específicos destacados no projeto de formação continuada:

- i) Discutir a respeito do currículo trabalhado na Educação Infantil, com a perspectiva de construir sugestões de trabalho interdisciplinares; ii) Discutir os

---

<sup>4</sup> O projeto na íntegra encontra-se no anexo VII do Plano de Atendimento Emergencial para Rede Municipal de Educação (2020).

conceitos de infância e criança e processos avaliativos na Educação Infantil; iii) Refletir sobre o conteúdo a ser estudado, em que o processo final tenha culminância em uma escrita por parte dos participantes (BIGUAÇU, 2020a, p. 424).

Ao partirmos desse contexto de formação continuada, que iniciou um movimento de estudos nos Centros de Educação Infantil municipais, destacamos o CEIM Páscoa, que sentiu a necessidade de contextualizar, junto com o grupo de profissionais, a importância de continuarmos aprendendo para além da formação inicial, isto é, manter viva a semente dos trabalhos coletivos e troca de diferentes saberes em diferentes espaços, por meio de grupos de estudos coletivos, pois a prática pedagógica e experiências são imprescindíveis, sendo que também buscamos nas concepções epistemológicas e metodológicas os conhecimentos necessários para nos ajudar a entender o mundo e os processos educacionais.

Portanto, essa tessitura objetiva divulgar o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido na rede municipal de ensino; analisar a *estratégia* da Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu no sentido da formação docente continuada, e sublinhar os grupos de estudos coletivos como *tática* do CEIM Páscoa para este fim.

Enfatizamos que, mesmo com a flexibilização do ensino segundo a formação continuada e aulas remotas, não podemos perder de vista a importância do ser professor, bem como do contato presencial, que nesse momento foram interrompidos com o ensino em EaD em todo país, conforme ressalta Soares (2020, p. 06-07):

Quando se anuncia a chegada da COVID-19 no Brasil um dos primeiros passos dos governantes para “conter” o vírus é decretar o fechamento das escolas, simbolizando assim que a situação não estava “normal”. Os prazos dos decretos seguem sendo ampliados e a pressão pela continuidade dos estudos fez com que se tirasse da gaveta um projeto que há muito tempo fazia parte das aspirações dos governos e empresas privadas de educação: a educação a distância (EAD). Do dia para a noite essa modalidade que até então era proibida como ferramenta prioritária na educação básica, torna-se a solução pragmática para o momento da crise pandêmica. [...] Nesse contexto, a possibilidade de que o ensino deixe de ser centrado na escola enquanto estrutura física e possa se dar no ambiente virtual é uma das grandes apostas do neoliberalismo para a modernização da educação.

Nesse sentido, precisamos refletir que desdobramentos e estratégias estão sendo traçadas para educação e, sobretudo, para a formação de professores e crianças que estão na Educação Infantil. Na

compreensão de Martins (2020, p. 15), “nós, educadoras/es, temos vivenciado nos últimos anos ataques ferozes à educação que estão dentro de uma ampla política de privatização e mercantilização da educação no Brasil”. Com isso, a formação docente continuada poderá ser envolvida na obtenção de conhecimento voltado para atender a estas expectativas pautadas nessa forma de fazer educação no contexto brasileiro. Portanto, a relevância científica deste artigo é servir de aporte para novas pesquisas que tratam do tema, bem como pensar o currículo, a formação e a constituição da infância na Educação Infantil e em destaque como os grupos de estudos coletivos de formação continuada no CEIM Páscoa se afetam para subsidiar a prática pedagógica.

## **2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES COMO PESQUISADORES**

[...] Quem pesquisa? [...] além dos formadores e de instituições não universitárias, a própria pessoa em formação, legitimada a se formar mais pela produção de conhecimento fundado em suas práticas e experiências, do que pelo consumo de conhecimentos produzido sobre elas (PASSEGGI, 2016, p. 76).

Esta tessitura de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico e documental baseia-se no aporte teórico do campo da formação docente e nos currículos prescritos nacionais e municipais, bem como em documentos escolares que organizaram e registraram todo o processo de formação continuada descentralizada a distância, a partir de grupos de estudos coletivos no CEIM Páscoa.

A reflexão sobre o ser e estar professor nos encaminha para viver estes processos não apenas pelos conhecimentos adquiridos na vida acadêmica, mas partimos também das experiências de vida pessoal e profissional que acontecem na trajetória dos sujeitos. Por isso, “essa indissociabilidade do sujeito do conhecimento e do autoconhecimento é importante para conceber os professores em formação” (PASSEGGI, 2016, p. 71).

Ao aliarmos nossas práticas por intermédio da pesquisa, precisamos saber quais os significados e os sentidos de ser um professor pesquisador; entender os porquês de se fazer pesquisa como parte da formação docente. Na perspectiva da pesquisa-formação, podemos dizer que:

[...] no modelo da pesquisa-formação destacam-se três objetivos principais: o objetivo da compreensão teórica; o objetivo praxeológico de engenharia e de estratégia de formação; e o objetivo emancipatório. Entendo que o último é o mais importante dos três, pois se trata de perceber a pesquisa como parte integrante da formação e não alheia a ela, pois a pesquisa é o que torna possível o processo de conscientização de formar-se com e pela pesquisa. Do ponto de vista axiológico, a dicotomia entre compreensão teórica e aplicação prática é substituída pela inclusão do objetivo emancipatório de conscientização e autonomização, que levará incondicionalmente em conta as experiências individuais de aprendizagem do sujeito da formação (PASSEGGI, 2016, p. 75).

Ao partir do que foi ressaltado anteriormente, podemos dizer que a pesquisa narrativa como formação encanta os pesquisadores que percorrem os campos das abordagens das pesquisas autobiográficas e história de vida. A experiência constitui o conceito central da pesquisa-formação com o uso de narrativas. Nesse contexto, afirmamos que todo professor pode se colocar na condição de sujeito biográfico. A pesquisa-formação tem uma potência política incrível, tanto pela intervenção quanto pela criticidade diante da realidade. Na pesquisa-formação, o ser é paralelamente sujeito e objeto da pesquisa, o que permite que o pesquisador se desloque para o centro da pesquisa e passe a conhecer a si próprio.

Os principais conceitos que utilizamos como lentes teóricas – ou como categorias – para analisar nosso objeto de estudo foram emprestados do historiador francês Michel de Certeau (1994), que faz uso das concepções de *estratégias* e *táticas*, as quais traz do campo militar e as ressignifica da seguinte forma: “*Estratégia*, engajada em sistematizar e impor ordem”, é compreendida como:

O cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes, ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) (CERTEAU, 2014, p. 93 grifo do autor).

Em direção oposta, na sua concepção, a *tática* se configura como:

A ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza e a lei de uma força estranha. Não tem meios para

se manter em si mesma, ‘a distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”. A tática é a arte do fraco (CERTEAU, 1994, p. 94-95).

A partir de Certeau (1994), podemos compreender que a operação realizada pelas *estratégias* produz e impõe, enquanto a das *táticas* manipula, altera e torna possível o convívio com aquilo que é imposto. Pretendemos analisar, então, como a equipe do CEIM Páscoa criou um espaço de jogo (os grupos de estudos coletivos) para fazer uso e se apropriar taticamente daquilo que lhe foi imposto como estratégia: a formação docente continuada descentralizada a distância. Ao tratarmos de formação docente continuada em tempos de pandemia e que nos desloca através da estratégia do ensino remoto, nos conduz a pensar não apenas em nossa formação, mas também como esta se constrói nos diversos modos de viver.

São nos momentos de reflexividade em histórias de vida que nos reconhecemos e nos constituímos como pessoas e como professores. Nóvoa (2009) descreve que a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências) e em processo de ir sendo (nossa ideia de futuro). A história que contamos nos traz as marcas das histórias que nos contaram e nos constituíram. Por meio da reflexividade da prática e da formação docente é possível narrar as experiências em curso que são transformadoras e delineadas também pelos desenhos curriculares compostos desde a formação inicial:

Os desenhos curriculares pela formação inicial de professores, que possuem uma concepção voltada para a formação do professor pesquisador, são foco de intensas discussões no campo da educação. Por isso, é preciso compreender como essa questão vem sendo analisada como objeto de amplo debate no campo educacional, o qual envolve, diretamente, outras questões, como a formação dos professores e a pesquisa no processo de formação de professores e na base da constituição da profissionalidade docente (MAGALHÃES; BRANDT, 2018, p. 174).

Almejamos pensar na formação continuada como reflexividade da prática que norteia a profissionalidade docente em um contexto crítico, social e histórico, muito além dos cursos de curta duração e dos currículos prescritos:

[...] A reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro,

ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica (CONTRERAS, 2002, p. 163).

### **3. GRUPOS DE ESTUDOS COLETIVOS: TÁTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA**

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 03).

Por conta do contexto de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19, o atendimento presencial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Biguaçu está suspenso desde o dia 17 de março de 2020. No mês de maio, iniciamos o trabalho remoto, que começou com a construção de um Plano de Ação Emergencial (CEIM PÁSCOA, 2020) com vistas a garantir a manutenção da comunicação e do vínculo entre os profissionais, as crianças e suas famílias. Este documento escolar, elaborado de forma coletiva, com a participação ativa da equipe administrativo-pedagógica desta Unidade, além de pensar sobre a forma de organizar os planejamentos e executar as propostas pedagógicas centradas nas brincadeiras e nas interações no modo “não presencial”, funcionou como uma espécie de ferramenta reivindicatória, já que solicitou à SEMED a realização de formação docente continuada durante os meses em que permaneceríamos trabalhando remotamente.

Podemos ver em Rosa e Santos (2020) que, de forma a complementar o trabalho remoto que vinha sendo realizado em contexto pandêmico, a SEMED ofereceu aos profissionais da Educação Infantil a Formação Continuada Descentralizada a Distância (BIGUAÇU, 2020b, p. 01), cujos objetivos foram assim descritos:

Objetivo geral: Propor um estudo e planejamento coletivo a partir dos currículos construídos/indicados pela legislação Nacional da Educação Infantil, bem como temáticas ligadas à Proposta Curricular do município de Biguaçu. Objetivos específicos: Discutir a respeito do currículo trabalhado na Educação Infantil, com a perspectiva de construir sugestões de trabalho interdisciplinares; Discutir os conceitos de infância e criança e processos avaliativos na Educação Infantil;

Refletir sobre o conteúdo a ser estudado, em que o processo final tenha culminância em uma escrita por parte dos participantes.

Compreendemos este documento norteador, confeccionado por membros da Secretaria Municipal de Educação, como um repertório, ou uma prescrição que foi apresentada para as Unidades, entendida, a partir de Certeau (1994, p. 93), como uma *estratégia* oferecida pelo então “sujeito de poder e de querer” – a SEMED – como base que deveria orientar, produzir, mapear e impor então o processo de formação no subcampo das instituições de Educação Infantil.

No CEIM Páscoa, a equipe administrativo-pedagógica *apropriou-se taticamente* desta *estratégia*, ressignificando os princípios que norteiam tal documento, legitimando e deslegitimando práticas e constituindo um espaço singular de jogo, de formação, marcado pela criação e manutenção de grupos de estudos coletivos, que a partir da leitura e interpretação de textos de referência, deveriam debater sobre os temas elencados e avaliar os seus “modos de fazer” – na concepção certeuniana –, num exercício compartilhado de articulação entre teoria e prática, o qual resultaria em um outro artefato, a síntese coletiva.

Além dos currículos nacionais prescritos para a Educação Infantil, foram elencados outros temas, como práticas interdisciplinares, docência compartilhada e a perspectiva da educação inclusiva para além da educação especial. A intenção é de que as tessituras resultantes venham compor o Projeto Político Pedagógico da Unidade bem como a própria Proposta Curricular da Rede em questão. A compreensão de que é também por meio das interações e trocas entre saberes, das reflexões acerca das práticas e das situações cotidianas que se dá a formação justifica a opção pelos grupos de estudos coletivos, já que, para Nóvoa (2009, p. 07),

a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Interessa relatar como o CEIM Páscoa vivenciou essa experiência, como se deu o processo de criação destes grupos, da sua organização e da sua produção textual. Disso se ocupam as subseções seguintes.

### 3.1. DO PLANEJAMENTO

Frente à *estratégia* posta, a primeira ação no sentido da *tática* foi pensar no planejamento. Para tanto, foi tecido o repertório específico da Unidade, o Documento Norteador para a Formação Continuada Descentralizada a Distância no CEIM Páscoa (ROSA; SANTOS; SANTOS, 2020), que traz os objetivos da proposta:

Objetivo geral: proporcionar momentos de estudos coletivos sobre os currículos nacionais prescritos para a Educação Infantil e temáticas relacionadas à ampliação da Proposta Curricular do Município de Biguaçu, em perspectiva interdisciplinar e inclusiva, em tempos de pandemia, na modalidade “não presencial”. Objetivos específicos: revisar os currículos nacionais prescritos para a Educação Infantil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular (Etapa Educação Infantil) e Parecer do Conselho Nacional de Educação (2020); estudar dois temas ligados à ampliação da Proposta Curricular do Município de Biguaçu: Práticas interdisciplinares na Educação Infantil e Educação Infantil em Perspectiva Inclusiva; elaborar sínteses escritas, articulando os estudos às práticas pedagógicas, como contribuição para a tessitura de um texto final sobre a formação realizada (ROSA; SANTOS; SANTOS, 2020, p. 02).

Inicialmente, trabalhamos com o período entre os meses de junho a agosto, para os quais elegemos três grandes temas. Acordamos que estudaríamos um tema por mês, organizado em grupos de estudos coletivos semanais com a duração de 06 horas cada. Os encontros aconteceriam nas mesmas salas virtuais do Skype que utilizamos para as reuniões de planejamento compartilhado. O horário ficou a ser definido por cada grupo. Decidimos, igualmente, que, na última semana de cada mês seria realizado o *Grande Encontro Virtual Mensal*, momento de socialização das sínteses produzidas pelos grupos, também de carga horária igual a 06 horas. Para este grande encontro, convidamos profissionais da área da Educação Infantil, como os professores Adilson de Ângelo e Aline Helena Mafra Rebelo, ambos da Universidade do Estado de Santa Catarina, e colegas da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, como Maria Koerich e Marília Pinto Garcia, que nos agradeceram com suas palestras e contribuições.

Dessa forma, para o mês de junho, ficou definido o tema *Currículos Prescritos para a Educação Infantil*; para julho, *Práticas interdisciplinares na Educação Infantil* e, para agosto, *Educação Infantil em perspectiva inclusiva*. Para cada tema, foram indicados textos de

referência. A escolha destes textos foi feita pelas Articuladoras Gerais: Especialista em Assuntos Educacionais e Diretora da Unidade<sup>5</sup>. E, para cada um dos grupos, foi indicada uma Articuladora Interna, responsável pelo agendamento dos encontros, lista de presença e canal direto de diálogo com a Especialista:

Caberá aos grupos fazer o seu estudo, dialogar com seus pares e elaborar uma síntese que deve levar em conta a articulação dos textos estudados à prática pedagógica, numa perspectiva interdisciplinar. A cada sexta-feira a articuladora interna<sup>6</sup> do seu grupo enviará à Especialista uma lista de presença e uma “notícia do andamento do estudo” (por exemplo: “na primeira semana, estudamos e discutimos os textos 01 e 02”). No *Grande Encontro Virtual Mensal* essas sínteses serão apresentadas e entregues oficialmente no dia seguinte (ROSA; SANTOS; SANTOS, 2020, p. 06).

Os grupos<sup>7</sup> foram organizados pela Especialista, que reuniu as professoras regentes, as auxiliares de sala e de ensino, as segundas professoras, de Educação Física, de Artes, a Técnica em Educação, a Diretora... enfim, grupos mistos, que deveriam se reunir semanalmente para compartilhar seus saberes, trocar impressões e interpretações sobre os textos, sempre no sentido de refletirem sobre a sua própria prática, ampliarem suas concepções e qualificarem o seu trabalho, além de elaborarem textos de síntese os quais devem compor os currículos prescritos como o Projeto Político Pedagógico da Unidade e servir de fonte também para a atualização da Proposta Curricular do Município.

### **3.2. DA SELEÇÃO DE TEXTOS E ELABORAÇÃO DOS ESTUDOS DIRIGIDOS**

Para cada tema de estudo foram selecionados alguns textos e compartilhados com os grupos, com antecedência. São utilizados alguns canais de comunicação com a equipe do CEIM Páscoa, como o grupo de *WhatsApp* e o grupo no *Gmail*. Então, continuamos fazendo

---

<sup>5</sup> A partir do mês de agosto recebemos o reforço da participação de mais uma articuladora geral de formação, a professora Andréia Cristina dos Santos.

<sup>6</sup> Articuladoras Internas nomeadas pela Especialista.

<sup>7</sup> Como a professora de Língua Inglesa atende a outras três Unidades, ficou livre para escolher em qual delas participaria da formação continuada, por isso não participou no CEIM Páscoa.

uso destas ferramentas para o compartilhamento de materiais referentes aos estudos.

No primeiro tema, tivemos como leitura obrigatória: a *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*; as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*; a *Base Nacional Comum Curricular – Etapa Educação Infantil*; e o *Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*. E de leitura complementar: os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* e os *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*.

Para o segundo tema, a leitura obrigatória permeou os seguintes textos: a nota introdutória do livro *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia*; *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem* e *A interdisciplinaridade na Educação Infantil*. E, como leitura complementar: *O que é interdisciplinaridade?* e *Interdisciplinaridade na educação de infância: a roda olímpica do movimento, expressão, corpo e ludicidade*.

Este segundo tema se desdobrou em mais um, *Docência Compartilhada*, a partir da contribuição de uma das nossas palestrantes convidadas, a Especialista em Assunto Educacionais do Setor Pedagógico da SEMED, Marina Koerich, que nos contemplou com indicações de referências acerca da temática. O tema foi estudado em setembro. Portanto, ainda não foi possível dar conta do estudo previsto sobre *Educação Infantil em Perspectiva Inclusiva*, o qual foi adiado para o mês de outubro, com expectativa de continuidade no próximo ano letivo, dada a sua abrangência e relevância, bem como a falta de previsão para retorno ao atendimento presencial nas nossas Unidades.

Com a inclusão da nova temática, nos debruçamos sobre os seguintes textos de leitura obrigatória: *Docência compartilhada: do solitário ao solidário* e *Docência na Educação Infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense*. E como texto extra, *Docência compartilhada: desafios e potencialidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil*. Das decorrências deste estudo podemos citar a tessitura de um dos outros capítulos deste livro, onde as autoras refletem sobre ensaios da prática da docência compartilhada no CEIM Páscoa, em contexto de pandemia.

Um dos artifícios utilizados pelas Articuladoras Gerais foi a elaboração de estudos dirigidos, baseados em questões norteadoras, para, de alguma forma, orientar os momentos coletivos, fomentar os debates e a reflexão sobre as práticas pedagógicas e, também, o exercício de síntese.

### 3.3. DAS SÍNTESES COLETIVAS

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções (NÓVOA, 1995, p. 33).

De acordo com os ensinamentos de Nóvoa (1995, p. 13), a formação docente continuada deve incentivar uma perspectiva crítico-reflexiva que proporcione aos professores as condições para a consolidação de um pensamento autônomo e que propicie dinâmicas de autoformação participada, sendo que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Essa formação não se deve construir apenas pela acumulação de cursos, certificados ou técnicas, mas, se não principalmente, por meio da reflexividade crítica sobre as suas próprias práticas e também de (re)construção de uma identidade pessoal, num processo contínuo, interativo e dinâmico. Aqui os grupos de estudos coletivos são compreendidos e defendidos como espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, quando conta a sua experiência e ouve a do outro, numa troca na qual compartilham saberes.

As sínteses coletivas, produto final dos estudos individuais, dos encontros coletivos, dos debates e revisões de posturas, de ideologias e de concepções pedagógicas, são os registros do processo, trazem, em suas linhas, tessituras de práticas reavaliadas, refletidas, são os artifícios que provam a riqueza da *tática* utilizada para a formação continuada no CEIM Páscoa porque são indícios do esforço coletivo empreendido num contexto totalmente atípico e conturbado da pandemia COVID-19. Nesse contexto, os profissionais da educação tiveram que se reinventar, reconstruindo sua identidade pessoal e profissional, ávidos por manter o vínculo com as crianças e por buscar refletir sobre suas próprias práticas, qualificar seus saberes, a partir da

troca com os seus pares, que, embora diferentes entre si, formaram aos outros ao mesmo tempo em que se formaram, numa parceria que tende a continuar, pós-contexto pandêmico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A tessitura, confeccionada a quatro mãos, tentou divulgar uma das práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvida na Rede Municipal de Educação de Biguaçu, em contexto pandêmico, de forma muito especial, a apropriação tática do CEIM Páscoa diante da estratégia de formação docente continuada oferecida pela rede em questão.

Pretendeu também fomentar o debate sobre a importância da formação docente continuada para a reflexão da prática pedagógica, sobretudo por meio de grupos de estudos coletivos, onde os professores compartilharam experiências, saberes e anseios e, para além da interpretação dos textos de referência, leram e refletiram sobre o seu próprio texto, o seu fazer pedagógico.

Esses momentos coletivos possibilitaram aos professores participantes construir coletivamente o conhecimento, bem como a opção de escolher aquilo que seria relevante como estudo do grupo, permitindo a construção de novos olhares para o ser professor profissional e o ser professor pesquisador.

## **REFERÊNCIAS**

BIGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu. **Plano de Atendimento Emergencial para Rede Municipal de Educação**. Biguaçu, 2020a.

BIGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu. **Formação Continuada para a Educação Infantil**. Biguaçu, 2020b.

BIGUAÇU. Prefeitura Municipal. **Decreto nº. 69/2020**, de 18 de março de 2020. Declara situação de Emergência e estabelece medidas de prevenção e combate ao COVID-19 e Regulamenta os horários e as escalas de trabalho na Administração do Município de Biguaçu e estabelece outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais>.

com.br/a/sc/b/biguaçu/decreto/2020/6/69/decreto-n-69-2020-declara-situacao-de-emergencia-e-estabelece-medidas-de-prevencao-e-combate-ao-covid-19-e-regulamenta-os-horarios-e-as-escalas-de-trabalho-na-administracao-do-municipio-de-biguaçu-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, 2020c**. Disponível em: <[https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP\\_5\\_2020.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020d. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.979**, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/13979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/13979.htm)>. Acesso em: 01 out. 2020.

CENTRO de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes. **Plano de Ação Emergencial**. Biguaçu, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; BRANDT, Andressa Grazielle. A pesquisa no processo de formação e profissionalidade docente. In: CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; COSTA, Maria Lemos da; SILVA, Rosimeyre Vieira da. (Orgs.). **A formação docente e a prática educativa: mediações pelos saberes da pesquisa**. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 123-144.

MARTINS, João Rodrigo V. Educação como lócus da luta de classes na pandemia. In: SOARES, Sávila Bona V. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. p. 15-19.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, 2009. Disponível em: <<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33. Disponível em: <[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, pp. 67-86, 23 mar. 2016. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>>. Acesso em: 01 set. 2020.

ROSA, Maristela da; SANTOS, Monica de Abreu dos; SANTOS, Andréia Cristina dos. **Documento Norteador Formação Docente Continuada Descentralizada a Distância – CEIM Páscoa**. Biguaçu, 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto Estadual 515**, de 17 de março de 2020. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 – doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390995>>. Acesso em: 01 out. 2020.

SOARES, Sávila Bona V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, Sávila Bona V. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Ceará; Piauí: Terra Sem Amos, 2020. p. 5-14.



## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19: ENSAIOS DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO CEIM PÁScoa<sup>1</sup> (BIGUAÇU, 2020)

Andréia Cristina dos Santos<sup>2</sup>  
Karina Cristine Petri Schubert<sup>3</sup>  
Maristela da Rosa<sup>4</sup>  
Patrícia Pereira Assumpção<sup>5</sup>

**Resumo:** Este texto, escrito a oito mãos, tem a intencionalidade de divulgar o trabalho pedagógico desenvolvido no CEIM Páscoa, no período de pandemia da COVID-19. Trata-se de um contexto em que nos deparamos com a seguinte indagação: como oferecer atividades pedagógicas não presenciais para a Educação Infantil? De acordo com os marcos legais, esse nível de ensino não apresenta a possibilidade de atendimento não presencial, e, na prática, entende-se que os seus eixos norteadores, o brincar, as interações e as linguagens se dão no encontro diário entre crianças/crianças e crianças/adultos. Com o intuito de elaborar propostas para manter o vínculo com as crianças e proporcionar momentos de interação familiar, vivenciamos um novo desafio: a docência compartilhada, quando os grupos de professores e a supervisora se encontram quinzenalmente para estruturar o planejamento das propostas pedagógicas. Esta pesquisa fundamenta-se no

---

<sup>1</sup> Centro de Educação Infantil Professora Páscoa Régis Mendes.

<sup>2</sup> Pós-graduada em Educação Infantil e Graduada em Pedagogia pela UDESC. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu (SEMED, lotada no Centro de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes). E-mail: andreiajubanski74@gmail.com.

<sup>3</sup> Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Portuguesa pela Faveni. Graduada em Letras Inglês e Português pela UNISUL. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu (SEMED). Email: kcpschubert@gmail.com.

<sup>4</sup> Doutora e Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais pela UNIASSELVI. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Pedagogia pela UDESC. Especialista em Assuntos Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu (SEMED), lotada no Centro de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes. E-mail: maristeladariosasc@gmail.com.

<sup>5</sup> Pós-graduada em Educação Infantil e anos iniciais e Gestão e Docência na Educação integral, Graduada em licenciatura em Educação Física. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Biguaçu, lotada no Centro de Educação Infantil Professora Páscoa Régis Mendes. E-mail: patriciapa11@gmail.com.

Eixo Norteador “Práticas Pedagógicas em Contexto de Pandemia COVID-19: desafios do atendimento remoto, e de cunho bibliográfico e documental, pretendemos analisar as práticas realizadas nesse período. Baseamos-nos em autores como Almeida (2015), Simão-Buss (2018), Fazenda (1991), entre outros, e nos documentos escolares: plano de ação emergencial, memórias e atas. Após a análise e o acompanhamento das ações realizadas no período de pandemia, a proposta de um trabalho compartilhado pode ser avaliada como uma conquista e um grande avanço para as práticas pedagógicas da instituição, servindo de inspiração para quando houver o retorno presencial.

**Palavras-chave:** Centro de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes. Contexto Pandemia da COVID-19. Rede Municipal de Biguaçu. Educação Infantil. Docência compartilhada.

## 1. INTRODUÇÃO

Mantêm-se juntos, apertados uns contra os outros, como um rebanho, nenhum deles quer ser a ovelha perdida, porque de antemão sabem que nenhum pastor os irá procurar (SARAMAGO, 1995, p. 211).

As cortinas estão cerradas, o palco da alegria, dos encontros, dos choros e abraços está fechado. O acolhimento nos braços, naquela hora da queda ou de um conflito, hoje é uma ação perigosa, considerada como ação proibida, para evitar a contaminação pelo novo coronavírus. Ao caminharmos pelos corredores do CEIM Páscoa, o silêncio é total: aquele espaço de encontros, aventuras, interações e brincadeiras não tem seus personagens.

Este texto foi estruturado no período de suspensão do atendimento nos centros de Educação Infantil e das aulas presenciais nas escolas, devido aos riscos de contágio pelo SARS-CoV-2, causador da Covid 19. Desde que foi declarada como uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde – OMS, o distanciamento social passou a ser considerada a ação mais segura para proteger e evitar a proliferação do vírus.

A intencionalidade deste trabalho é descrever como um Centro de Educação Infantil localizado no município de Biguaçu se posicionou e construiu as suas estratégias para atender às orientações enviadas pela Secretaria de Educação Municipal de Biguaçu, que estabeleceu o ensino não presencial no município, para cumprir as 800h determinadas pela Medida Provisória 934/2020. Ao receber essa

proposta, a equipe do Centro Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes mostrou-se inquieta e com diversos questionamentos quanto à realização de atividades pedagógicas não presenciais para a Educação Infantil, constatando que os marcos legais deixam claro a não possibilidade desta prática pedagógica. Além de reforçar que os eixos norteadores das práticas pedagógicas nesta etapa da educação básica são o brincar, as interações e as linguagens, que se dão no encontro diário entre crianças/crianças e crianças/adultos, conforme é reforçado na Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Biguaçu (versão preliminar) (BIGUAÇU, 2019).

A equipe, após alguns debates e muitas reuniões, elaborou um Plano de Ação Emergencial (CEIM, 2020). Desse modo, definindo a impossibilidade de contabilizar horas e a defesa de manter o vínculo com famílias e crianças, com o planejamento de propostas pedagógicas que não as exponham a longos períodos em frente às telas, foram pensadas estratégias de apoio e não práticas de cobrança e exigências neste período tão delicado para todos.

Com o intuito de planejar e elaborar as propostas, vivenciou-se um novo desafio: como elaborar os planejamentos de forma coletiva envolvendo todos os professores, técnicos auxiliares de sala de cada turma e a especialista em assuntos educacionais? Iniciou-se então um ensaio de uma docência compartilhada, um pensamento voltado para a defesa da coletividade, ou quem sabe nos apropriando das palavras de Fazenda (2011): a construção de uma “atitude interdisciplinar”.

O propósito deste trabalho é apresentar as estratégias adotadas pela equipe do CEIM Páscoa no período de pandemia, quais os desafios e as conquistas neste ensaio de docência compartilhada no viés de uma mudança de ações no planejar e pensar a Educação Infantil com uma atitude interdisciplinar. Esta produção, de abordagem qualitativa, procura descrever as práticas pedagógicas realizadas pela equipe no período de suspensão do atendimento presencial, mostrando as contradições, inseguranças e as conquistas que aconteceram neste período. Ressalta-se que a pesquisa realizada é de caráter bibliográfico e documental, sendo estabelecido um diálogo entre pesquisadores que fazem uma defesa à Educação Infantil de qualidade e quanto às possibilidades de uma atitude interdisciplinar no viés da docência compartilhada e dos documentos. Para nossa pesquisa, nos apoiamos

nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação – CNE, Plano de ação da unidade, Atas das reuniões entre outros.

### **1.1. CONTEXTUALIZANDO**

Uma cidade da China chamada Wuhan começa a aparecer nos noticiários nacionais e internacionais, pois seus moradores começam a manifestar sintomas de pneumonia, de causas desconhecidas. O primeiro caso reportado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) é datado de 31 de dezembro de 2019. Logo, no dia 30 de janeiro de 2020, o surto é declarado como Emergência de Saúde Pública. No dia 11 de março de 2020, a OMS declara que, devido à comprovação da contaminação comunitária da Covid-19 em todos os continentes, o fenômeno se caracteriza como uma pandemia (BRASIL, 2020, p. 01).

Com o aumento dos casos da doença no estado e a determinação de ampliação do prazo de suspensão do atendimento escolar estabelecido pelo Decreto do estado de Santa Catarina nº 509/2020, de 17 de março de 2020, que delibera, em seu Art. 1º, a suspensão, por 30 dias, são interrompidas as aulas na rede pública e privada municipais e estaduais e federais. Ademais, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CEE/SC - lança a Resolução nº 009, de 19 de março de 2020, dispondo sobre o regime de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina para fins de cumprimento do calendário escolar para o ano de 2020.

Com esse encaminhamento do CEE/SC, é possível observar e acompanhar diferentes ações com o discurso de “salvaguardar” o ano letivo: crianças em frente a computadores durante horas, professores elaborando planejamentos sem um embasamento ou mesmo uma formação mínima para esta nova demanda. Em pouco tempo, esse movimento chegou à Educação Infantil, onde eram observadas as mesmas ações realizadas nas escolas.

No mês de abril, a Secretaria Municipal de Educação institui o Comitê Emergencial de Educação<sup>6</sup>, que tem por finalidade estudar possibilidades legais para reposição das aulas e do atendimento, com propostas de ensino não presencial.

---

<sup>6</sup> A Instrução Normativa 001/2020, no seu Art. 4º, cria o Comitê Emergencial de Educação, composto por distintas representações do município e dividido em 4 grupos, sendo um deles o grupo 3, a Educação Infantil.

Para conduzir os debates e os encontros dos Comitês, o documento base foi o Parecer do CNE/CP nº 005/2020 (BRASIL, 2020). Com os encontros do Comitê da Educação Infantil surge um encaminhamento às unidades de ensino: elaborar um Plano de Ação Emergencial, respeitando algumas exigências presentes no documento norteador enviado pela SEMED, para conduzir as ações realizadas neste período de distanciamento social.

Partindo dessa demanda, a equipe do CEIM Páscoa se reúne para deliberar e estruturar o documento norteador da instituição, um movimento desafiador para o grupo, com enfrentamentos, debates calorosos e fortes posicionamentos quanto ao ensino não presencial no espaço da Educação Infantil. Assim, o movimento não poderia ser outro, quando pensamos em uma ação democrática e participativa no espaço educacional. Ao término dos encontros surge a proposta da unidade para este período de pandemia, voltada a estabelecer o vínculo com as famílias e crianças, com propostas pedagógicas e vivências que valorizem o brincar e as relações familiares, sem cobranças e exigências.

## **2. NO OLHO DO FURACÃO: EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Com a obrigatoriedade da pré-escola, crianças a partir de 04 anos precisam estar matriculadas nos espaços de Educação Infantil. Trata-se de uma definição por meio da Lei nº 12.796, de 2013, a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que sofreu alterações, passando a constar, em seu Art. 31, inciso II, que a carga horária mínima anual é de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional. A MP 934/2020 dispensou o cumprimento dos dias letivos, mas seguiu com a exigência das 800h enquanto perdurar a pandemia no país.

Com o argumento de dar conta dessa exigência, observamos uma corrida desenfreada, sem a menor atenção às peculiaridades da Educação Infantil, sem se importar com a intencionalidade desta etapa da educação. Desse modo, surgem diferentes propostas de trabalho com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, desde aulas remotas onde elas permanecem durante horas em frente a notebooks, celulares, computadores ou televisores; sobrecarga de atividades semanais,

além de propostas pedagógicas que seguem um modelo escolar descontextualizado dos eixos norteadores da Educação Infantil que são: o brincar, as interações e as linguagens<sup>7</sup>.

Essas práticas de ensino não presencial para Educação Infantil não encontram respaldo nos marcos legais, e o CNE, ao aprovar o Parecer 005/2020, reafirma que não há como contabilizar horas letivas para Educação Infantil, alegando que

nessa situação de excepcionalidade para a Educação Infantil, é muito difícil quantificar em horas as experiências que as crianças pequenas terão nas suas casas. Não existe uma métrica razoável capaz de mensurar estas atividades desenvolvidas pela família em termos de equivalência com horas letivas (BRASIL, 2020, p. 09).

Os diferentes setores voltados à defesa dos direitos da infância no país e no estado de Santa Catarina posicionam-se, apresentando em seus manifestos insatisfação com algumas sugestões presentes no Parecer do CNE, deixando em evidência o desconforto quanto à realização do ensino não presencial nesta etapa da educação básica. Para o Mieib (Movimento Interfóruns para a Educação Infantil do Brasil),

O não cumprimento da frequência, bem como o não cumprimento da carga horária anual dos bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas, não trará prejuízos maiores do que os já causados pelo avanço da Covid-19. Em suma, consideramos que a função social atribuída pela LDB 9.394/96 à Educação Infantil, ratificada pelas normativas deste Conselho, compreende creches e pré-escolas como espaços coletivos não domésticos – o que prevê que as experiências vivenciadas nas instituições de Educação Infantil são, em grande medida, distintas das vividas no contexto familiar (MIEIB, 2020, p. 03).

A rede nacional da primeira infância procura alertar quanto aos riscos de acentuar as desigualdades sociais, devido à falta de acesso à internet de qualidade e às mídias, por grande parte da sociedade, alegando que

a Educação a Distância exige que as famílias disponham de equipamentos apropriados, o que não é realidade em grande parte delas, especialmente as

---

<sup>7</sup> A Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, define os eixos norteadores da prática pedagógica: o brincar e as interações. Já o município de Biguaçu, ao elaborar a Proposta Curricular da Educação Infantil no ano de 2019 (versão preliminar), amplia estes eixos, incluindo as linguagens.

mais pobres. Desse modo, a proposição de oferta de Educação Infantil na modalidade a distância acentuará, ainda mais, as desigualdades sociais na infância e, conseqüentemente, na sociedade brasileira, dado que o acesso às tecnologias da informação e comunicação ainda não foram totalmente democratizados em nosso país (RNPI, 2020, p. 02).

Para Fochi (2020), o desconforto vai além, ao avaliar as listas de atividades pedagógicas encaminhadas por espaços de Educação Infantil municipais ou privados. Ele alerta quanto aos riscos da desvalorização do profissional, afirmando que os trabalhos desenvolvidos pelos profissionais da Educação Infantil não pode ser comparado a atividades prontas encontradas na internet ou em bancas de jornal.

Nas reuniões com os profissionais, quando da apresentação do documento encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação, constatamos a apreensão quanto a propostas com modelo escolar na Educação Infantil. Como menciona a professora Rosa, ao reforçar ser preciso “deixar claro no documento que não são propostas escolares, sendo necessário repensar o material impresso” (CEIM, 2020, p. 03).

Além das constatações mencionadas acima, outra inquietação se evidenciou na equipe: como estão as famílias, crianças e os profissionais em uma realidade totalmente adversa? As fragilidades sociais que estão mais latentes neste período de pandemia, como a fome, o desemprego, as doenças emocionais e psicológicas podem estar afetando diretamente a comunidade da instituição?

Com o olhar sensível a essas questões, há o registro da fala da professora Azaleia<sup>8</sup>, que “sugere a pesquisa sobre a atual situação das famílias e como podemos contribuir amenizando estas perdas [...]” (CEIM, 2020, p. 04). Já a professora Orquídea ressalta que é preciso um “olhar sensível com relação aos materiais disponíveis das famílias e dos profissionais, [...] e sua preocupação em relação às atividades pedagógicas para os bebês” (CEIM, 2020, p. 02).

Posterior à análise de todas as argumentações quanto ao tema, as dúvidas e inquietações elencadas pelos profissionais, toma corpo o documento norteador do trabalho na unidade. Elaborar propostas e vivências pedagógicas que respeitem os espaços familiares, com materiais que sejam de fácil acesso, além do cuidado com as

---

<sup>8</sup> Com o cuidado de manter a privacidade das profissionais da unidade, os nomes utilizados neste artigo são fictícios.

particularidades que envolvem a relação das crianças com as mídias e a exposição em frente às telas.

Para articular os planejamentos, a especialista em assuntos educacionais organiza subgrupos de trabalho e surge mais um desafio: o trabalho coletivo, seguindo o que ficou definido pelo Comitê da Educação Infantil, que define:

As atividades terão como foco a manutenção do vínculo entre instituição e família/criança e terão como norte os campos de experiência trazidos na BNCC bem como o eixo “Interações e brincadeira”; As atividades serão enviadas semanalmente; Os professores de área (ed. física, Arte e Língua Inglesa), auxiliares de sala, auxiliares de ensino e professores de educação especial trabalharão em conjunto com os professores regentes no sentido de promoção à interdisciplinaridade (BIGUAÇU, 2020, p. 114).

Como fazer para atender a essa demanda e ao mesmo tempo respeitar as particularidades que envolvem este trabalho com as crianças pequenas? Como elaborar essas propostas com a fala e a escuta de todos os profissionais envolvidos no atendimento das turmas? Assim, o CEIM define que

as propostas não podem ser pensadas em caixinhas, que definem o que é Artes, Educação Física, Inglês e a ação da regente, nem esquecer que quando falamos em desenvolvimento da criança, procuramos o desenvolvimento integral: o corpo, os gestos, as falas, as expressões, o pensar, o criar, o interagir (a relação com o outro e o meio) e a afetividade (tão forte e necessária nas relações da Educação Infantil). Se pensarmos em ações neste tempo de pandemia, que a união e a parceria sejam o foco (CEIM, 2020, p. 07).

Com esse viés e após os encontros de formação continuada, ampliamos nosso olhar quanto às práticas compartilhadas no espaço da Educação Infantil, entendendo que os termos vão além da interdisciplinaridade e que nos lançamos à aventura da docência compartilhada. Mas o que é este compartilhar a docência? Como ela acontece nestes encontros da unidade?

### **3. ENSAIOS DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA**

Felizmente, como a história humana tem mostrado, não é raro que uma coisa má traga consigo uma coisa boa, fala-se menos das coisas más trazidas pelas coisas boas, assim andam as contradições do mundo (SARAMAGO, 1995, p. 207).

O atendimento no espaço do CEIM, quando presencial, pouco nos oferecia situações de encontros, de trocas e conversas sobre propostas e vivências no espaço educacional, sendo este reduzido às reuniões pedagógicas. Nos espaços de Educação Infantil do município de Biguaçu, a composição da equipe pedagógica está assim organizada: professor (a) regente, Técnico (a) Magistério Auxiliar de sala, professor (a) de Artes, Educação Física e Língua Inglês, além do professor (a) II, Auxiliar de Ensino e a Especialista em Assuntos Educacionais.

Na ação de planejar e estruturar os projetos e práticas com as crianças, mesmo com um grupo envolvido se ampliando a cada ano, a ação é individual, e como define Almeida (2015, p. 16), “[...] mesmo com essa organização em equipe sistematizada, o professor ainda exerce a docência de forma isolada, sendo um sujeito solitário com suas angústias, conquistas e inquietações”. Os tempos de planejar, escrever e registrar são conquistas, com o direito à hora-atividade, entretanto, este é um tempo individual, pois não é um período compartilhado com as técnicas do magistério auxiliar de sala e as professoras II (educação especial). Buss-Simão e Rocha (2018, p.17-18) nos alertam que

as diferentes denominações atuais e históricas para o corpo profissional que atua na ação direta com as crianças são formas de escapar da responsabilidade de condições e carreira das profissionais anteriormente denominadas de criadas e atualmente de auxiliares. A expansão da Educação Infantil e do corpo profissional vem deixando de lado a atenção a esse dilema e perpetuando desigualdades no campo profissional que compromete a articulação dos diferentes profissionais na organização dos processos educativos.

Outro entrave para esta proposta coletiva acontece devido à hora-atividade ser vinculada aos encontros de Educação Física, Artes e Língua Inglesa, ou seja, um profissional sai da sala para o outro assumir a turma.

Desta feita, estabelecer uma nova estratégia no período de pandemia, com o desafio de um pensar coletivamente, envolvendo os profissionais das turmas para pensar propostas semanais, nos retira da zona de conforto, gera inquietações e novos aprendizados.

Neste movimento de trabalho remoto, onde os profissionais estão em suas casas e a comunicação é feita por aplicativo de troca de mensagens de áudio e vídeo, ou videoconferências via internet, os encontros para elaborar os planejamentos e as formações continuadas descentralizadas tornaram-se frequentes, assim as ações superaram o

individualismo, sendo necessário construir e reconstruir nossas ações, reaprender a trabalhar, ressignificar nossas ações. Foi um exercício de aceitação e de diálogo, observando-se uma maior aproximação dos grupos, uma nova postura dos envolvidos, nos apropriando do termo definido por Fazenda (2011), um primeiro passo para uma “atitude interdisciplinar”.

Compreendemos que é preciso a vontade de cada professor em fazer um trabalho conjunto, que realmente aconteça uma abertura e aceitação da presença do outro neste processo de pensar, planejar e realizar. Não é possível desenvolver uma atitude interdisciplinar para atender às exigências da Secretaria de Educação ou mesmo de profissionais da unidade. Para alcançarmos este passo qualitativo, necessitamos superar uma estrutura que está posta nos espaços escolares e, hoje, também observamos nos espaços de Educação Infantil, muito bem evidenciada por Thiesen (2008, p. 550).

Não é difícil identificar as razões dessas limitações; basta que verifiquemos o modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, lembrar a forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, a importância e a relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de alguns setores da sociedade que insistem num saber cada vez mais utilitário.

A Educação Infantil se estrutura em outro viés de trabalho, diferente da escola, que tem seu currículo por disciplinas; seu currículo está estruturado nos campos de experiência definindo pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 38): “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-as aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. Sendo assim, não é possível separar estes; ao contrário, existe a clara defesa de que, ao pensar o desenvolvimento integral da criança, é preciso entender que estes campos se conversam e precisam estar articulados, e os profissionais que trabalham neste espaço também, como está disposto no Currículo do Território Catarinense

Cabe destacar que um currículo só se efetiva na prática, com a ação dos profissionais e dos professores – estes compreendidos como mediadores do processo, de modo a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento

das crianças possibilitados por meio de campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (SANTA CATARINA, 2018, p. 102).

São estes personagens que, durante o período de suspensão do atendimento presencial, arregaçam as mangas e se abrem para o desafio do planejamento coletivo, onde as propostas com o foco de restabelecer o vínculo com as famílias e crianças são pensadas e estruturadas em encontros quinzenais, com a mediação e condução da Especialista em assuntos educacionais. As propostas são encaminhadas aos familiares semanalmente, sendo a comunicação com as turmas realizadas por *WhatsApp* e grupos fechados do *Facebook*. A responsabilidade de elaborar vídeos e estratégias de comunicação com as famílias é compartilhada e procura envolver todos os profissionais que realizam o atendimento às turmas, além de outros profissionais que estão presentes nos grupos.

O grande desafio se dá nos encontros e trocas na elaboração destes planejamentos, pois é um exercício que exige tempo e aceitação para acontecer, o abandonar a individualidade para seguir na coletividade com os pares em uma atitude interdisciplinar. Para Fazenda (2011, p. 10-11),

antes que um “slogan”, é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano.

Este primeiro passo exige um esforço e uma aceitação por parte de todos os envolvidos, uma vez que não é um exercício fácil, exige diálogo e a parceria entre os profissionais que atuam nesta etapa da educação.

No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se prende: vive-se, exerce. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento, envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas, às instituições a ele pertencentes (FAZENDA, 1991 p. 17).

Entretanto, a utilização do termo interdisciplinaridade no espaço de educação gerou inquietação na equipe, principalmente no tocante ao termo disciplina. Ao assistirmos à palestra sobre interdisciplinaridade no encontro final da Formação continuada descentralizada de julho, um novo conceito chega ao nosso grupo: a

“docência compartilhada”. E com base nos estudos e leituras referentes a esta temática, começamos a perceber que este melhor se adéqua ao espaço da Educação Infantil. Mas o que é docência compartilhada? Como ela pode se configurar na prática educativa?

Almeida (2015, p. 56-57) nos responde a este questionamento da seguinte maneira:

A docência compartilhada só acontece quando dois seres humanos com suas especificidades, mas dotados de objetivos comuns, permitem se encontrar. Aceitam serem afetados um pelo outro. O professor é um sujeito constituído nas relações, que possui a possibilidade de, por meio de suas reflexões perante a prática docente, produzir novos sentidos e reformular constantemente sua atuação em sala de aula.

Vamos além ao definir que este encontro pode ser realizado por mais profissionais envolvidos no atendimento das turmas de Educação Infantil e que este ‘aceitar’ precisa ser uma prática diária. A docência compartilhada, quando feita de forma efetiva, traz grandes oportunidades aos envolvidos, pois possibilita a construção de novas práticas, superando a divisão de tarefas, pois é a partir do encontro, da troca de ideias e de experiências que se agrega valor às práticas pedagógicas. Desta maneira, podemos afirmar que

compartilhar a docência não se trata de dividir ou atribuir responsabilidades delimitadas, mas estabelecer uma relação permeada de parceria, por este motivo, a definição da docência compartilhada parece-nos mais apropriada. Compartilhar pressupõe: fazer parte de; tomar uma posição em relação; dividir com. Ou seja, é estar com estar junto, numa relação de compartilhamento (GONÇALVES, 2014, p. 115).

Entretanto, nos apropriando das palavras de Almeida (2015), uma docência compartilhada não acontece apenas por estarem juntos, em uma mesma sala, dois ou mais profissionais da educação. É preciso uma mudança de atitude, uma aceitação e humildade em entender que podemos aprender mutuamente nesta prática de parceria. É necessário estudo, conhecimento, conversas, comunicação, respeito, trocas de saberes, formação para os envolvidos, sendo que ele tem suas subjetividades, cultura e experiências, muitas vezes, opiniões distintas. Estar aberto à presença do outro e o respeito são passos fundamentais para uma docência compartilhada.

#### 4. RELATOS SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE ATENDIMENTO REMOTO

Na rede municipal de Biguaçu, além das áreas de Artes e Educação Física, desde o ano de 2019 foi feita a inclusão da Língua Inglesa, para atender, com um encontro semanal de 45 min, as turmas do G IV (crianças de 4 a 5 anos) e o G V (crianças de 5 a 6 anos) nos Centros de Educação Infantil Municipal. Entretanto, neste ano, 2020, tal planejamento sofreu uma revisão para contemplar as necessidades primordiais de aprendizagem em virtude da Covid-19. A partir disso, houve a necessidade de compartilhar o planejamento com a *teacher*, integrando-a à docência compartilhada.

Com tudo isso, houve a preocupação de manter o vínculo e propiciar momentos lúdicos onde a criança estivesse em contato com a Língua Inglesa, mas em seu espaço familiar, priorizando um ensino significativo. É importante salientar que a criança, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, é apresentada como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Ao considerá-la como um todo, ao realizar os planejamentos de Língua Inglesa, a *teacher* sempre buscava trabalhar o lúdico por meio de brincadeiras, fantasias, buscando encantá-las e, assim, efetutando a aprendizagem nos encontros presenciais. Todavia, muitas vezes, ouvia das professoras regentes que o conteúdo o qual estava trabalhando era o mesmo que elas, mas em nenhum momento houve uma conversa para trocar ideias e procurar contemplar o todo.

Logo, a solidão ao planejar seria rompida, pois em virtude da pandemia da Covid-19, a docência compartilhada se fez necessária. Inicialmente, a estruturação dos planejamentos ocorreu em encontros realizados quinzenalmente em que, muitas vezes, a *teacher* não pôde participar por trabalhar em outras instituições, mas sempre que possível, procurava estar presente no grupo do *WhatsApp* para a interação.

As propostas pensadas conduziram-se pelos campos de experiência definidos pela BNCC (2017), com o intuito de contemplar a Língua Inglesa, conforme apresentado na pesquisa dirigida pelo Conselho Britânico,

intitulada “Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil” (2014). Evidencia-se que, de fato, dentre a baixa porcentagem de brasileiros que afirma falar o idioma, a maioria é pertencente à classe alta. Ademais, a língua estrangeira, ao ser ensinada desde cedo, faz com que as crianças despertem o interesse em aprender, principalmente, se isso for feito de forma significativa/lúdica.

Planejar uma aula de inglês nos moldes do ensino não presencial, sem ter o contato com as crianças e de maneira interdisciplinar, não foi uma tarefa fácil. Ademais, a docência compartilhada com a língua estrangeira, inicialmente, foi muito complicada, pois abranger os conteúdos elencados no plano municipal nem sempre era possível. Havia ainda o problema de estarmos afastados dos nossos “aprendizes” e não ocorreria o que aborda Schlatter (2009, p. 131):

Envolver-se em projetos e realizar tarefas que envolvam a língua adicional é participar das atividades em sala de aula [...]. Na aula de língua, se aprende a usar a língua para agir ali mesmo, com os outros já presentes, a realizar atividades individuais e coletivas para reconhecer-se e ser reconhecido como integrante do grupo do qual participa ou quer participar.

Ensinar a língua sem contato com um falante não é uma tarefa fácil, pois na interação com o falante ocorre a troca de olhares, percebendo se a criança entendeu o que lhe foi perguntado ou solicitado. Desse modo, oferecer condições para que as crianças não perdessem o vínculo com os seus professores foi primordial. As aulas foram planejadas a partir desses pressupostos e toda vez que ocorria o planejamento, a *teacher* buscava contemplar um dos conteúdos que deveria ser ensinado, rompendo com a solidão e com o isolamento profissional.

O texto da BNCC busca assegurar os direitos de aprendizagem da Educação Infantil, a saber: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se”. Desse modo, esses direitos sempre foram explorados nas aulas presenciais. Com a suspensão do atendimento, todavia, surge o desafio de explorá-los em um outro contexto. As estratégias utilizadas nesse sentido são diversificadas músicas, brincadeiras e histórias contadas por meio da exploração da Língua Inglesa. Portanto, ao realizar este primeiro ensaio sobre a docência compartilhada, a troca de ideias com os demais profissionais foi muito positiva e enriquecedora. Ademais, muitas vezes, não foi fácil encaixar os conteúdos da disciplina com as demais habilidades que deveriam ser desenvolvidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das vivências e da elaboração deste artigo, onde se fez uma avaliação sobre os ensaios de Docência Compartilhada que vivemos durante esse período de pandemia, construiu-se um estudo pautado nas relações que organizam um saber que seria dividido entre todos os profissionais atuantes no CEIM Páscoa.

No movimento de conversa com os autores, nos deparamos com as defesas sobre uma atitude interdisciplinar que procura se pautar no diálogo, na integração e interação. Mesmo ao receber, por parte da equipe, uma reação de estranhamento quanto ao termo interdisciplinar, não podemos deixar de entender que, para uma efetiva docência compartilhada, é preciso nos apropriarmos daquela atitude.

Tornou-se evidente, com base no relatado, que compartilhar não está diretamente relacionado a uma reunião de grupo, ou agrupamento de pessoas. Vai além, pois é preciso uma abertura para este novo, uma aceitação de trocas e vivências com os pares, uma escuta e um olhar sensível para entender que todos podem aprender neste processo.

A elaboração deste trabalho foi um grande desafio a todos os envolvidos, já que o tema de Docência Compartilhada é recente no país, resultando em poucas publicações e referências como base de estudo e pesquisa. O compartilhamento da docência não é fácil, assim como qualquer proposta inovadora. Mas foi necessário nos lançarmos a algo diferente do que estava sendo feito, em busca de uma proposta que tornasse este período de trabalho remoto menos desgastante e pesado, sendo que nos deparamos com novas ferramentas e estratégias de trabalho. Aprendemos em parceria na busca de promover encontros com familiares e crianças, com o intuito de restabelecer os vínculos, com propostas que respeitem este novo momento no qual estamos todos inseridos.

Após a análise e o acompanhamento das ações realizadas no período de pandemia, a proposta de um trabalho compartilhado pôde ser avaliada como um leve ensaio, mas uma conquista e um grande avanço para as práticas pedagógicas da instituição. O que realmente almejamos é que esta seja uma prática que vá além do período de distanciamento social e torne-se uma realidade em nosso espaço educacional, servindo de inspiração para quando for possível o retorno presencial.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Rocha de. **Docência Compartilhada: do solitário ao solidário**. Brasília, 2015. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/12964/1/2015\\_LucianaRochadeAlmeida.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/12964/1/2015_LucianaRochadeAlmeida.pdf). Acesso em: 08 ago. 2020.

BIGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa 001/2020**. Dispõe sobre as orientações quanto à suspensão de aulas na rede municipal de Biguaçu, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID – 19). Biguaçu – SC, 2020.

BIGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Atendimento Emergencial para rede municipal de educação. Biguaçu – SC, 2020.**

BIGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da Educação Infantil (versão preliminar)**. Biguaçu – SC, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2016. 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: set. 2019.

BRASIL. Presidenta da República. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 005/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: [https://www.cnm.org.br/cms/images/stories/comunicacao\\_novo/links/04042020\\_Parecer\\_CNE\\_CP\\_5\\_2020.pdf](https://www.cnm.org.br/cms/images/stories/comunicacao_novo/links/04042020_Parecer_CNE_CP_5_2020.pdf). Acesso em: 06 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Presidente da República. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Medida-provisoria-934-2020-04-01.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa A. C. Docência na Educação Infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, Florianópolis, v. 23, 2018. e230021. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100216](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100216). Acesso em: 10 ago. 2020.

CEIM PROFESSORA PÁSCOA RÉGIS MENDES. **Plano de ação emergencial para estreitar vínculos com crianças e famílias no mês de maio**. Biguaçu – SC, 2020.

CEIM PROFESSORA PÁSCOA RÉGIS MENDES. **Memória da reunião do dia 04 de maio de 2020**. Biguaçu – SC, 2020.

CEIM PROFESSORA PÁSCOA RÉGIS MENDES. **Ata reunião do dia 07 de maio de 2020**. Votação do plano de ação emergencial da unidade. Biguaçu – SC, 2020.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Como zelar pela Educação Infantil em tempos de isolamento social?** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/como-zelar-pela-educacao-infantil-em-tempos-de-isolamento-social/>. Acesso em: 01 set. 2020.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130990/332278.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 ago. 2020.

MIEIB. **Posicionamento público do movimento interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativa à proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB-PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/carta-aberta-da-rede-nacional-primeira-infancia-dirigida-ao-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao-2/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo base da Educação Infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Decreto nº 509**, de 17 de março de 2020. Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (COVID-19) nos órgãos e nas entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta e estabelece outras providências, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução do CEE/SC nº 009**, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19), 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/andre/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20009%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20009%20(1).pdf). Acesso em: 12 ago. 2020.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.



# CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA NORTEADORA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO PEDAGÓGICO ANTERIOR E DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Jussara Machado Ferreira<sup>1</sup>

Luciana Finco Mendonça<sup>2</sup>

Nadir Isidoro Feiber<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste artigo temos o intuito de refletir sobre a relevância da contação de histórias na prática pedagógica junto às crianças da Educação Infantil, bem como suas possibilidades enquanto ferramenta norteadora do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, leva-se em consideração a elaboração do projeto “Histórias infantis: um mundo infinito de possibilidades”, desenvolvido com as crianças do CEIM Dona Lili, Biguaçu/SC. O referido projeto, iniciado no ensino presencial, teve continuidade por meio de plataformas virtuais na modalidade de ensino remoto, dado o cenário imposto pela pandemia de COVID-19. O eixo norteador deste artigo é “Práticas pedagógicas no contexto da pandemia da COVID-19: desafios do atendimento remoto”, ancorando-se, principalmente, na BNCC (2018) e em

---

<sup>1</sup> Especialista em Prática Interdisciplinar: Educação Infantil, Séries Iniciais e Inclusão da Educação Especial. Especialista em Educação Musical. Docente efetiva da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu/SC. Contadora de Histórias no canal da youtuber “Jussara Ferreira”. Ministra curso de Contação de histórias na Rede Pedagógica. E-mail: ferreirajussara303@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda e mestra em Artes Visuais/UDESC. Docente efetiva de Artes Visuais na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu/SC, atuando na Educação Infantil/CEIM Dona Lili. Coordenadora do Projeto APOTHEKE na Escola – Grupo de Estudos para Docentes – e integrante do Projeto de Pesquisa e Extensão “Estúdio de Pintura Apotheke”, ambos idealizados pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jocielle Lampert (UDESC). E-mail: profilucianamendonca@gmail.com.

<sup>3</sup> Especialista em Práticas Interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Biguaçu, no CEIM Dona Lili. Participante da Escrita das Orientações Curriculares – Educação Infantil – SME de São José/2016. No Município de Biguaçu, colaboradora da escrita do Documento Norteador para a proposta curricular do município e para o Projeto Político Pedagógico das escolas e centros de Educação Infantil Municipais, 2002, e Proposta Curricular, 2019. Pesquisadora de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico /CNPq – 2003/2004 – UNIVALI. E-mail: nadir.isidoroifeiber@gmail.com.

autores como Freire (1989), Abramovich (1995), Busatto (2012) e Coelho (2000), dialogando com suas pesquisas, pois se considera que a contação de histórias é um importante recurso, lúdico e prazeroso, para despertar o interesse das crianças pelo aprendizado, o desenvolvimento de seu processo criativo, suas subjetividades, noção de pertencimento, como também seu gosto pela leitura.

**Palavras-chave:** Contação de histórias. Práticas pedagógicas. Educação Infantil. Pandemia COVID-19.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao remontarmos à História, percebemos que a ação de narrar, inicialmente realizada por meio de recursos visuais e depois verbais, há muito se faz presente no desenvolvimento da humanidade e que, dentre muitas funções, se estabeleceu como sendo uma prática da própria existência dos sujeitos e dos povos.

No que tange à presença da contação de histórias em ambiente escolar, é notável sua relevância no desenvolvimento das crianças, seja no campo cognitivo, psicológico, afetivo, social e cultural, por exemplo, uma vez que esse contato é potencial na promoção do gosto pela leitura, da apreciação estética, do processo criativo, como, também, do pertencimento e reconhecimento de si, sua comunidade e cultura.

Nesta direção, o presente artigo traz um relato das experiências de práticas pedagógicas a partir da realização do projeto de literatura “Histórias infantis: um mundo infinito de possibilidades”, baseado em contação de histórias para crianças da Educação Infantil, na faixa etária de um a seis anos de idade, do Centro de Educação Infantil Municipal Dona Lili, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC.

Além da ação de contar histórias, destacamos, ao longo do texto, outras ações pedagógicas derivadas dessa prática junto às crianças, uma vez que em meio à escuta das histórias, elas são convidadas a participarem de brincadeiras, exercícios e oficinas relacionadas às narrativas, compreendendo que a contação de histórias não se encerra em si mesma, podendo ser tida como um ponto de partida para outros desdobramentos pedagógicos, promovendo um aprendizado amplo, contextual e prazeroso.

Segundo Busatto (2012), o conto de literatura oral serve a muitos propósitos, a começar pela formação psicológica, intelectual e espiritual, podendo ser usado também para despertar o interesse por um determinado tema, sendo uma forma de ensinar ludicamente, algo relevante à infância. Além disso, a autora também afirma sobre a dimensão integradora e interdisciplinar do trabalho de contação de histórias realizado em sala de aula, uma vez que esta pode ser utilizada de forma a abordar diferentes áreas do conhecimento, promovendo a investigação e a construção de saberes no aprendizado das crianças.

Ancorando-se, também, no mestre Paulo Freire (1989), retomamos a dimensão de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, entendendo que é por meio da escuta de histórias, por exemplo, que vamos compreendendo, participando e nos reconhecendo em “mundos diversos”, ampliando a percepção de quem somos, de onde estamos e de como vivemos, além de desenvolver habilidades como criatividade e imaginação. Também, no ato de ouvir e contar histórias, as funções cognitivas vão se desenvolvendo e construindo as subjetividades dos sujeitos (BRASIL, 2018), estabelecendo modos de existir, além de despertar os mais variados sentimentos e sensações, tão importantes para a construção integral do ser humano e relevantes, inclusive, para compreendermos um pouco mais o atual momento que vivemos de distanciamento social. Assim nos diz Kaercher:

O ato de ouvir e contar histórias está, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meio de experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros nos contam. Todos temos necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos, sonhamos... Dessa necessidade humana surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar para, através dessa prática, compartilhar (KAERCHER, 2001, p. 81).

Uma vez apresentado o percurso das ideias sobre a relevância do tema contação de histórias, reafirmamos a importância de sua presença nas práticas pedagógicas docentes, contemplando suas possibilidades de desdobramentos no cotidiano escolar junto às crianças pequenas. Essa questão aponta para a necessidade de continuarmos promovendo vivências e aprendizados a partir da contação de histórias, nesse movimento de adaptação/reinvenção diante dos acontecimentos relacionados à adoção de medidas

preventivas e de combate ao contágio do coronavírus (COVID-19), no que se refere ao ensino remoto. Acreditamos necessário também, amparar este relato em referências como estudos teóricos, leis e decretos, considerando o cenário atual que as constituem.

Ademais, neste artigo abordamos o desenvolvimento inicial das ações pedagógicas no contexto anterior à pandemia de COVID-19 e como o referido projeto de contação de histórias foi sendo reinventado para que tivesse continuidade e significância no momento de distanciamento social e adaptação do ensino presencial para o ensino remoto. Então, foi necessário considerar os objetivos do projeto, juntamente às designações estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu/SC (adiante, SEMED), em virtude da proposta de trabalho remoto, buscando novas formas e possibilidades de práticas pedagógicas voltadas às crianças da Educação Infantil, com a parceria da comunidade escolar do CEIM Dona Lili.

## **2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PERCURSOS ENTRE DIVERTIR E INSTRUIR**

A contação de histórias é uma das atividades mais antigas da qual se tem notícias na História da humanidade. Constitui-se na/da cultura humana, antes mesmo do desenvolvimento da escrita, prolongando-se até os dias atuais. Sabe-se que por muito tempo e em culturas diversas, contos, histórias, lendas, mitos, tradições são transmitidos oralmente, de pais para filhos, avós para netos, entre outros. Como nos relata Busatto (2012):

Se partirmos do princípio que os contos surgiram de uma necessidade intrínseca do homem em explicar a sua origem e a origem das coisas, dotando se significados a sua existência, então podemos pensar que estas criações da criação humana, coincidem com a primeira categoria do ser humano, o chamado *Homo Sapiens* (BUSATTO, 2012, p. 21).

Desde aqueles tempos antigos e ainda nos dias de hoje, há necessidade de as pessoas em contarem histórias, tanto para o ato de conhecer os sentidos da vida, buscar explicações para as inquietações, transmitir valores culturais e tradições, como para auxiliar no aprendizado de crianças e adultos. Essa prática ainda é dotada de muita importância para a construção das subjetividades e existência dos sujeitos:

A partir do século XIX início do XX, autores como Pestalozzi, Froebel, Montessori, entre outros, afirmaram a importância da atividade de contar histórias para crianças pequenas em seu cotidiano, apontando diversos objetivos associados a essa atividade que, além de encantar, auxilia no ensino de virtudes necessárias à boa formação (MAGALHÃES, 2010, p. 104).

Nesse sentido, as histórias vão ganhando espaço e relevância na dimensão de uma cultura da infância, sendo vistas como algo essencial no desenvolvimento das crianças, uma vez que a literatura de infância, além de promover momentos de lazer e diversão, também é pensada com o intuito educar os sentidos e ampliar a visão de mundo, proporcionando o estabelecimento de suas subjetividades e senso de pertencimento, como ainda nos diz Magalhães (2010).

Assim, partilhando das reflexões levantadas sobre literatura infantil por Coelho (2000), salientamos que é um dos eternos problemas da literatura infantil (como também da literatura adulta): divertir ou instruir? Ou ambos? A questão ainda está hoje em aberto. Colocamo-nos a pensar o quanto é possível e potencial ao desenvolvimento das crianças unir essas dimensões da recreação e da instrução, por meio de planejamentos de práticas pedagógicas contextuais de professores/contadores de histórias para a Educação Infantil.

Entendemos, nessa perspectiva, que o professor é peça fundamental para que o processo de encantamento e aprendizado das crianças, via contação de histórias, aconteça. Portanto, esse profissional necessita preparar-se, conhecer bem as histórias e, principalmente, apreciar o ato da leitura. Conforme Busatto (2012), se você não for um bom leitor, dificilmente será um bom narrador. Contar histórias não é um privilégio de poucos, e sim uma tarefa acessível a quem se dispõe a desenvolvê-la. Afinal, a prática ainda é o caminho mais seguro.

O professor, enquanto profissional da Educação, é um dos sujeitos autores do processo de ensino e aprendizagem, cabendo-lhe centralizar esta ação no desenvolvimento dos estudantes – estes que também devem ser considerados como protagonistas do próprio aprendizado (BRASIL, 2018). Além de autor, também cabe ao docente a dimensão/ação de agente mediador, possibilitando contextualizar as aprendizagens e a construção de conhecimentos, no caso desta pesquisa, via práticas pedagógicas produzidas por meio da contação de histórias às crianças.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), destacam-se algumas práticas pedagógicas, garantindo experiências que:

[...] Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

[...] Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza;

[...] Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de músicas, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

[...] Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Desse modo, as Diretrizes corroboram as práticas executadas no projeto, acreditando que a contação de histórias é uma ferramenta pedagógica essencial para promover o desenvolvimento das crianças, suas capacidades de conhecer a si mesmas e ao mundo que habitam, agindo sobre ele e reinventando-o, além de possibilitar ao docente considerar a criança enquanto sujeito central no processo educacional, compreendendo mais profundamente as especificidades e necessidades da infância, bem como respondendo às suas iniciativas (BRASIL, 2013).

Também não podemos deixar de ressaltar o livro impresso como sendo um elemento fundamental das histórias, para que as crianças despertem o gosto pela leitura, a apreciação estética, desejando conhecer sempre mais, realizando novas descobertas a partir do contato direto com esses suportes/objetos. Sobretudo, se considerarmos o contexto atual, onde há um sem número de imagens disponíveis e de fácil acesso via muitas mídias – estas, por vezes, mais “atrativas” que os livros impressos –, onde a criança pode se tornar passiva ao apenas “assistir” e não “buscar” pelas histórias. Tememos que, por meio do estabelecimento de novos canais e culturas de acesso às literaturas e informações, o livro impresso possa se tornar secundário em relação às histórias narradas via recursos audiovisuais, sendo que esses vídeos também correm o risco de serem “consumidos” e interpretados apenas como entretenimento, por exemplo.

Sobre isso, há duas décadas, Coelho abordava esse acontecimento com preocupação:

No momento caótico em que vivemos, a *imagem* já se tornou a ordem/desordem absoluta de nosso mundo. Todos nós, crianças ou adultos, vivemos “comandados” pela avalanche de *imagens*, desordenada, fragmentadas (a mais das vezes, sem sentido) que os poderosos meios de comunicação metem pelos olhos adentro... (COELHO, 2000, p. 197).

É preciso, então, que o docente tenha um olhar cuidadoso e crítico diante da curadoria de materiais que realiza, das referências que utiliza, das estratégias de ensino e aprendizagem que compõem sua prática pedagógica, principalmente, ao considerar o momento atual e a realidade do ensino remoto imposta pela pandemia de COVID-19, uma vez que é por meio do uso das tecnologias de informação, comunicação e de ferramentas como os vídeos, por exemplo, que tem se efetivado o principal veículo de contato entre os docentes e as crianças, mediado pelas suas famílias.

Faz-se relevante, portanto, estarmos atentos ao ato de instruir e divertir na dimensão da contação de histórias enquanto prática pedagógica junto às crianças e em contexto escolar, sobretudo, porque a contação de histórias tem valor pedagógico fundamental ao aprendizado e desenvolvimento na infância, uma vez que fala diretamente ao universo da criança e suas nuances. Inspirando-nos em Rubem Alves (2000), “Eu gosto de estórias. É que elas dizem o que têm de ser ditas de forma curta e descomplicada. Não precisam de muitas explicações. E qualquer um entende”, reafirmamos a dimensão educadora das histórias, sendo uma forma poderosa, lúdica e prazerosa de ensinar e aprender.

Desta forma, as histórias e os livros devem estar inseridos em diversidade de temas e suportes no cotidiano escolar, pois, muitas vezes, este é o único contexto no qual a criança tem contato com a cultura da leitura. Segundo Miguez (2000), na maioria dos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. Portanto, a escola e os professores precisam estar engajados e compromissados com o propósito de despertar o interesse pela leitura nas crianças da Educação Infantil, garantindo seus direitos básicos de aprendizagem e lazer, instruindo e divertindo de forma conjunta.

### 3. “HISTÓRIAS INFANTIS: UM MUNDO INFINITO DE POSSIBILIDADES”

O projeto “Histórias infantis: um mundo de possibilidades” surgiu no momento de estudo das professoras atuantes no Centro Educacional Infantil Municipal Dona Lili, considerando seu contexto de prática pedagógica.

Sabendo da importância das histórias na vida das crianças e sua contribuição para o desenvolvimento integral das mesmas, as professoras pensaram um projeto que tivesse a dimensão de coletividade, contemplando todas as crianças do referido CEIM. Pensou-se, portanto, na escolha de um repertório de histórias que pudesse abranger as idades de um a seis anos, proporcionando momentos de interação entre os grupos de crianças.

Segundo Vygotsky (1896-1934), é por meio do convívio com o outro que o homem se constitui. Se alguém cresce isolado da sociedade, não desenvolve características básicas do ser humano (VYGOTSKY apud REGO, 1998). Portanto, as ações de contação de histórias, nesse entremeio coletivo, providenciava um significativo encontro das crianças com suas/seus irmã/os, prima/os, colegas de outras salas de aula, potencializando, via este encontro, diálogos e trocas de experiências no momento das atividades.

Em ambiente escolar, a contação de histórias acontecia uma vez por semana, sendo perceptível, desde a primeira prática, o interesse e encantamento causado nas crianças pelas narrativas apresentadas. Conforme Alves (2008), “tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a história. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras”.

Considerando que a aprendizagem da leitura se inicia antes mesmo da dimensão escrita da palavra, o projeto se alicerçou no campo ampliado do livro impresso e das narrativas oralizadas pelas professoras. Assim, as histórias eram contadas com recursos variados, como: aventais lúdicos, figurinos, painéis, objetos diversos como instrumentos musicais e recursos sonoros, sombrinhas, tecidos, bonecos, fantoches, dentre outros.

Após a contação, realizava-se o primeiro momento de socialização com as crianças, organizado entre brincadeiras e dinâmicas referentes à narrativa. Por exemplo, a história dos “Três porquinhos” foi contada a

partir do avental de histórias. No segundo momento, as crianças construíram, em caixas de papelão, as casas dos porquinhos com colagens em madeira, palha, tijolos (EVA representando o material tijolo). No terceiro momento, as crianças se transformaram nas próprias personagens da história, dramatizando, em um espaço externo da escola previamente preparado, com as máscaras dos porquinhos e do lobo, acompanhados da música dos “três porquinhos” e a partir de sua compreensão da narrativa, a história.

Desta forma, por exemplo, é que decorreu o projeto, com apresentação das histórias e o desenvolvimento de atividades diversas junto às crianças, após as contações. Assim, ressaltamos a dimensão de que as histórias em si são apenas um dispositivo inicial das práticas pedagógicas, como nos sugere Busatto (2012), ao dizer que uma história narrada no início da semana poderá ser o ponto de partida para estas investigações e aprendizagens. Com imaginação e boa vontade é possível desenvolver um lindo trabalho. Ou seja, a contação de histórias é potencial no desenvolvimento de diversas propostas para o ensino e aprendizagem significativo das crianças, e não se esgota em si mesma, a depender do engajamento do professor em seu fazer docente.

Relaciona-se, aqui, algumas das histórias apresentadas por ocasião do projeto: Joana e as frutas (Jussara Ferreira); Bom dia todas as cores (Ruth Rocha); Os três porquinhos (Joseph Jacobs); O mundinho (Ingrid B. Bellinghausen); A gotinha Plim Plim (Gerusa Rodrigues Pinto); A casa sonolenta (Audrey Wood); Onde está o urso da amizade? (Romero Britto), entre outras.

Durante o desenvolvimento do projeto, cada vez mais foi possível notar o engajamento das crianças em protagonizar os saberes construídos a partir das narrativas, sobretudo, seu deleite estético na apreciação das histórias, aprendendo de forma lúdica e prazerosa. Assim sendo, Abramovich nos diz:

É através duma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outro ótica... É ficar sabendo História, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática... (ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

Diante disso, o projeto era constantemente reavaliado pelas professoras, na consideração de atualizá-lo a partir de cada documentação pedagógica e devolutiva das crianças e, assim, eram

preparadas atividades/brincadeiras diferentes, sempre pensadas e oferecidas de forma criativa e de modo a ser cativante da atenção das crianças. Algumas dessas atividades são:

- Para a história da “Joana e das frutas”, foi realizada uma degustação das frutas apresentadas na própria história. As crianças foram convidadas a levarem algumas frutas, e foi preparada uma mesa coletiva decorada com as próprias frutas (exemplo: sapo com melancia). Também foi criado um cenário inspirado na pintura da artista brasileira Tarsila do Amaral, “O vendedor de frutas”, onde as crianças puderam encenar/posar de vendedor de frutas, participando da própria obra, e serem fotografadas pelas docentes. Depois disso, a imagem foi impressa e entregue às famílias.

- A narrativa de “O mundinho” contou com uma visita ao Horto e à floricultura que ficam próximos ao CEIM, onde as crianças puderam passear ao ar livre, conhecer e apreciar diferentes plantas e flores, visualizando a paisagem durante a caminhada. Também recebemos doação de mudas de flores para a construção de um jardim suspenso na creche, no qual as crianças puderam plantar e cuidar das mudinhas, observando seu ciclo de desenvolvimento e, sendo que, posteriormente, elas foram entregues às famílias.

- Em “Onde está o urso da amizade?”, buscou-se desenvolver a linguagem artística na representação, produção e criação de ursos. Cada professora, com suas crianças, criou ursos com características singulares, de diferentes formas, com colagens, pintura, montagens, tendo a história como inspiração. Os trabalhos foram expostos no corredor da escola, promovendo a apreciação estética da comunidade escolar.

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto na modalidade presencial contaram com uma escuta atenta das impressões das crianças e observação das professoras diante do engajamento delas às propostas, evidenciando que, além de levar ludicidade ao processo de ensino e aprendizagem, trata-se de utilizar a contação de histórias de maneira criativa, cativante e significava na Educação Infantil.

No contexto do referido projeto, as histórias não encerram em si mesmas, desdobrando-se em variadas propostas, protagonizadas pelas crianças, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades e garantindo seus direitos de aprendizado tal como preconizam a BNCC e as Diretrizes Nacionais.

#### **4. A PANDEMIA DE COVID-19 E A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Em meados do mês de março de 2020, diante de todo cenário mundial desenhado a partir das medidas de combate ao contágio pelo coronavírus (COVID-19)<sup>4</sup>, também a SEMED – Biguaçu/SC designou ações protetivas para a comunidade escolar, junto às escolas e centros de Educação Infantil, considerando as designações da Prefeitura Municipal, por meio do Decreto nº 63/2020, de 16 de março de 2020 (BIGUAÇU, 2020), bem como outros decretos e normativas estaduais e federais.

Passado o momento inicial de implementação dessas medidas de segurança e constatada a possibilidade e necessidade de estabelecer um plano de respostas e também de estratégias visando ao acompanhamento e suporte à retomada de algumas atividades por parte das instituições educacionais, garantindo o direito dos estudantes de acesso à educação, é que se deu a construção de planos de ação remota. Então, os profissionais da Educação, em geral, tiveram como desafio organizar e viabilizar planos de trabalhos pedagógicos complementares à aprendizagem presencial das crianças matriculadas na rede municipal de ensino.

Cabe considerar que a Educação foi um dos setores mais afetados pela pandemia em virtude da obrigatoriedade do distanciamento social, que levou à suspensão das aulas presenciais, sendo necessárias mudanças estruturais e organizacionais urgentes na continuidade do atendimento aos estudantes de todos os níveis da rede municipal.

Com isso, a SEMED, em parceria com a Prefeitura de Biguaçu, lançou o “EducaBigua” (educabigua.com), uma plataforma virtual nos moldes de um blog, organizado com propostas educativas elaboradas e produzidas pelos profissionais da rede municipal de ensino. O portal conta com atividades pedagógicas, sugestões de jogos e brincadeiras, vídeos com contação de histórias, entre outros, voltados à aprendizagem complementar dos estudantes, dado o momento adverso imposto pela pandemia e a impossibilidade de continuidade do ensino presencial.

---

<sup>4</sup> Por se tratar de uma situação mundialmente conhecida e profundamente descrita e analisada por diversos meios de divulgação científica e midiáticos, optou-se por não retomar o histórico da pandemia de COVID-19, conduzindo, de modo mais direto, a escrita deste artigo sobre o percurso do referido projeto de contação de histórias, transcorrido no contexto do CEIM Dona Lili – Biguaçu/SC, diante do processo de adaptação do ensino presencial para o modo remoto.

No que se refere ao contexto do CEIM Dona Lili, que atua no segmento da Educação Infantil, visando a atender às normativas e às orientações da SEMED, sobretudo às necessidades educativas das crianças, a equipe pedagógica do CEIM se articulou na busca de alternativas que cumprissem o objetivo de manter os vínculos já construídos no cotidiano das práticas pedagógicas no ambiente educacional antes da pandemia. Sendo assim, foi criado um plano de trabalho a ser desenvolvido remotamente, considerando novas formas de atuar frente ao extraordinário cenário imposto pelo coronavírus, exigindo da equipe reconfigurar suas ações docentes em outras até então inéditas para grande parte dos professores, mas que viabilizassem a boa continuidade das práticas pedagógicas dialogando com a comunidade escolar, possibilitando interações com as crianças e suas famílias, num canal dinâmico de comunicação.

Para compreender mais esse processo, convém explicitar o percurso desenvolvido pelo CEIM e como se chegou ao consenso de desenvolvimento dessas práticas pedagógicas remotas para, ao menos, amenizar a interrupção das atividades presenciais, na direção de superar os novos desafios que se apresentaram a partir do distanciamento social.

Já era esperado que o processo pelo qual as crianças e suas famílias passariam para adaptar-se à nova realidade do ensino remoto seria delicado, dado seu teor inusitado, mas que, ainda assim, teria que ser realizado. Então, começamos a planejar de que modo se daria a participação das crianças e famílias sem lhes exigir muito tempo, por exemplo. Elaboramos um plano estratégico com práticas pedagógicas, atentas ao contexto do CEIM, e fazendo uso de plataformas virtuais já comuns às famílias, visto que alguns profissionais já usavam o aplicativo *WhatsApp* com o grupo de referência, para contatos e compartilhamentos de materiais com essas famílias. Assim, para promover a interação e estreitar os laços entre as crianças, famílias e profissionais do CEIM Dona Lili, estabelecemos como necessária a comunicação realizada via algumas ferramentas tecnológicas e plataformas virtuais, como: celulares, computadores e grupos de *WhatsApp* e pela página do *Facebook*. Por sua vez, deram-se início às propostas pedagógicas de forma a estarem planejadas, orientadas e alinhadas à BNCC, contemplando os campos de experiências e os objetivos de aprendizagens para a Educação Infantil, com o objetivo de desenvolver e possibilitar ações educativas consistentes por parte

dos profissionais acerca de um trabalho pedagógico que reconhecesse e promovesse o protagonismo das crianças.

Então, as novas perspectivas para o trabalho pedagógico foram se reconstruindo na própria experiência do ensino remoto, durante a continuidade da pandemia de COVID-19. O acolhimento e o estímulo das crianças também fizeram parte das ações organizadas, embora muitas dificuldades foram surgindo referentes ao *feedback* das crianças e das famílias. Logo, mostrou-se necessário oportunizarmos experiências ainda mais significativas e prazerosas, não no intuito de substituir as aulas presenciais, mas de manter os vínculos afetivos entre os docentes e as crianças, e que as práticas pedagógicas enfatizassem momentos de descobertas importantes para a construção de sujeitos autônomos, ativos, criativos e mais felizes. Conforme Kaercher (2001), às vezes, no dia a dia da Escola Infantil, esquecermos o quanto ouvir e contar história é importante. Quando lembramos essa importância, transformamos este momento de partilha – que é o ato de ouvir e contar. Na mesma medida, consideramos a continuidade do projeto de contação de histórias como sendo uma prática pedagógica relevante para o aprendizado das crianças em meio ao ensino remoto.

Essas constatações conduziram a equipe pedagógica no uso da contação de histórias e suas possibilidades como ferramenta norteadora do processo de ensino e aprendizagem também no contexto da pandemia da COVID-19. Sobre essa ideia, Abramovich afirma que:

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - de um jeito ou de outro - através dos problemas que estão sendo defrontados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... E a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH 1995, p. 17).

Sendo assim, demos continuidade ao projeto “Histórias infantis: um mundo infinito de possibilidades” no momento de isolamento e distanciamento social, oferecendo contação de histórias de forma virtual pelas redes sociais, como já foi citado anteriormente. Algumas histórias postadas foram: “Joaninha fica em casa” (Jussara Ferreira), “Bem lá no alto” (Susanne Straber), “As crianças precisam de amor” (Nadir I. Feiber) etc. Contudo, percebemos que a maioria das famílias não tinha acesso pelo canal do *YouTube* “EDUCAÇÃO BIGUAÇU”. Também não se sabia se as crianças visualizavam as histórias.

Foi então que houve uma mudança sobre o uso da plataforma e as propostas dos docentes, com a reavaliação do plano de trabalho para algo mais estratégico. A SEMED organizou uma cartilha sobre os cuidados durante a pandemia, que foi encaminhada para as crianças e famílias dos grupos e, em seguida, também se passou a ponderar ações e práticas pedagógicas a partir do envio de pequenos vídeos produzidos e/ou organizados pelos docentes para as famílias, via grupos específicos criados no *WhatsApp*, considerando o acesso comum a este recurso tecnológico pelas famílias. Sendo assim, as crianças poderiam interagir, via mediação das famílias, encaminhando registros em vídeos, mensagens em áudios e fotos da realização de suas atividades.

Nesse contexto, as contações de histórias começaram a ganhar novos contornos e destaque, pois estão vinculadas ao desdobramento de uma dimensão dialógica das docentes com as crianças no ensino remoto e, também, com suas famílias. Às docentes cabe, então, refletir sobre a ressignificação dessas práticas pedagógicas para ensino remoto, considerando, por exemplo, o uso de novas plataformas e ferramentas; às famílias, cabe pensar sobre seu papel de serem mediadoras das propostas planejadas e enviadas pelas docentes às crianças; e às crianças (e também suas famílias) cabe pensar sobre o uso de plataformas virtuais como *WhatsApp* e *Facebook*, como via de acesso, escuta e acompanhamento das narrativas organizadas pelas professoras, visualizando os vídeos produzidos a partir de histórias e propostas diversificadas.

A figura a seguir mostra algumas atividades onde a contação de história norteou o processo de ensino-aprendizagem tanto no momento presencial na escola, quanto no contexto da pandemia, no ensino remoto.

**Figura 1. “Contação de Histórias e práticas pedagógica”**



**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**



**DRAMATIZAÇÃO**



**CONSTRUÇÃO DE CENÁRIOS**



**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS SEM. MUN. DE EDUCAÇÃO**



**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO REMOTO**

Fonte: Acervo das autoras.

A partir desse cenário, percebe-se que toda a comunidade escolar – professores, crianças e famílias – foi convocada a reconstruir as experiências já vividas no ambiente do ensino presencial, gradativamente, gerando novas possibilidades de construção de saberes, comunicação, divertimento e aprendizagens, mesmo que no ensino remoto, reconstruindo e concretizando as aprendizagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Histórias infantis: um mundo infinito de possibilidades”, iniciado presencialmente no ambiente escolar do CEIM Dona Lili, prezando, dentre outras questões, pela coletividade entre os participantes, pode ter continuidade no ensino remoto. Contudo, isso só foi possível a partir de um plano de ação pensado contextualmente pela equipe escolar, a partir das designações da SEMED – Biguaçu/SC, para o combate do coronavírus, e pelo replanejamento do projeto pelas docentes, gerando uma grande reconfiguração no uso de ferramentas tecnológicas e plataformas virtuais utilizadas, visando à continuidade das contações de histórias; mais do que isso, promovendo o engajamento das crianças e das famílias nesta atividade, colaborando para seu desenvolvimento.

No cerne da continuidade do projeto de contação de histórias, mesmo na modalidade de ensino remoto, as docentes pretenderam a construção de uma relação afetiva e de proximidade com as crianças, bem como suas famílias. Além disso, as docentes precisaram contar com a ação mediadora dessas famílias diante das propostas encaminhadas, por se tratar do processo de ensino e aprendizagem de crianças pequenas. Lembramos, a partir de Freire (1989), que é a família a primeira, como também a principal, fonte de histórias das crianças. Percebe-se que é no ambiente familiar o lugar onde se ouve as primeiras histórias, uma vez que as pessoas que a compõem são as primeiras a mediar o contato da criança com o texto oralizado, por exemplo. É por meio das histórias e desses textos narrados, primeiramente no ambiente familiar, que as crianças têm contato com uma das formas mais ricas de pensar o mundo e seu entorno.

Conclui-se, ao final deste relato/reflexão, que a prática pedagógica da contação de histórias é bastante relevante para o percurso de desenvolvimento das crianças, por se tratar de um recurso lúdico e prazeroso que as instrui ao passo que cativa e diverte, despertando seu interesse pelo aprendizado, como também amparando o desenvolvimento de seu processo criativo, suas subjetividades, sua noção de pertencimento ao mundo que as cerca, como também seu gosto pela leitura. Além disso, verifica-se que a contação de histórias é uma prática pedagógica passível de realização em cenários educativos muito distintos, haja vista o relato apresentado neste artigo, considerando o contexto do ensino presencial anterior e durante a pandemia da COVID-19.

Assim, podemos dizer que não se pode privar a criança e sua infância de ouvir histórias e de contar suas histórias. O ato criador e inventivo, o brincar, a surpresa, o diálogo, a escuta atenta, o aprender no coletivo é o amálgama de todas essas camadas que a prática pedagógica realiza na contação de histórias. Esse constitui os direitos de aprendizagem das crianças e sua centralidade no processo educativo no contexto da Educação Infantil. Tal como nos dizem Antônio e Tavares (2019), os sujeitos humanos se formam por meios humanos, por encontros humanos. Uma das experiências mais humanizadoras é esse ouvir e contar histórias, inseparável do brincar de fazer de conta e do fazer de novo, essas matrizes universais da infância.

Portanto, foi possível evidenciar que na instituição de Educação Infantil e em ambientes virtuais articulados às práticas pedagógicas, as crianças podem ter acesso à literatura, garantindo aprendizagens significativas e prazerosas na construção de conhecimentos, possibilitando novas perspectivas de compreensão do mundo. Cabe lembrar que é imprescindível dar continuidade a essas práticas e intensificá-las durante e após a pandemia de COVID-19, uma vez fornecidas as ferramentas norteadoras de aprendizagens com a concepção de que se pode começar em um lugar presencial, mas é possível se modificar em um ambiente virtual coletivo, desempenhando um papel importante e valioso junto às famílias, favorecendo a curiosidade, entusiasmo e imaginação durante as apresentações das narrativas com possibilidades da observação e do reconto das histórias pelas crianças em casa, e ultrapassando impasses que se apresentaram em certos momentos para além do contexto social, vivenciados pelas crianças e todos os envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

ALVES, Rubens. O prazer da leitura: aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras. **Educação**, n, 137, ano 1, 2008.

\_\_\_\_\_. **Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares**. Campinas: Papyrus, 2000.

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Kátia. **A poética da infância**: conversas com quem educa as crianças. Cachoeira Paulista: Passarinho, 2019.

BIGUAÇU. Prefeitura Municipal. Diretoria Executiva de Legislação e Expediente. **Decreto nº 63/2020**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas de caráter temporário para prevenção ao contágio e enfrentamento da propagação decorrente de infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19) e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/biguacu/decreto/2020/6/63/decreto-n-63-2020-decreto-n-0632020-de-16-de-mar-o-de-2020>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC**. Brasília: MEC, 2018. 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: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: Pequenos segredos da narrativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história, teoria, análise. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. E por falar em literatura. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação Infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 81-88.

MAGALHÃES, Ivani. “ERA UMA VEZ”: um breve histórico das histórias para crianças. In: TIERNO, Giuliano (Org.). **A arte de contar histórias**: abordagens poética, literária e performática. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 97-106.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

## OS NOVOS CAMINHOS E OS DESAFIOS DA AÇÃO DOCENTE TRAÇADOS NO CONTEXTO DE PANDEMIA NO CEIM SÃO TOMAZ D'AQUINO

Gisele Aparecida Fogaça<sup>1</sup>  
Izis Vanessa Leiria Rodrigues<sup>2</sup>  
Bruna Schmitz da Silva<sup>3</sup>  
Roberta Roque da Silva<sup>4</sup>

**Resumo:** No presente artigo, de cunho bibliográfico, tem-se como objetivo apresentar os desafios do trabalho remoto feito pelas professoras do grupo cinco no Centro de Educação Infantil Municipal São Tomaz D'Aquino, localizado no município de Biguaçu no estado de Santa Catarina, diante do cenário de pandemia vivido desde março de 2020. Diante da declaração da pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março do corrente ano, se fez necessário o isolamento social nos ambientes educativos formais e a atuação dos profissionais da educação precisou ser reinventada e, com isso, grandes e novos desafios foram encontrados na prática pedagógica. Um dos desafios encontrados é a atual forma de interação com as famílias nesse contexto de pandemia; o outro é adquirir e aprimorar habilidades em ferramentas tecnológicas para tornar possível a continuidade da ação docente de forma remota com as crianças. Contextualiza-se o atual momento de isolamento social causado pela pandemia do COVID-19, expõe-se os desafios encontrados na ação docente, de forma remota, que depende da participação efetiva da família para atuar com as crianças e sobre as habilidades com uso da internet e das mídias digitais. Os autores Liberali (2020) e Silva (2020) foram consultados para o embasamento teórico.

**Palavras-chave:** Ação Docente. Professores. Família. Interação. Participação.

---

<sup>1</sup> Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em EDUCAÇÃO INFANTIL, Séries Iniciais, Ensino Fundamental e Médio. Pedagoga. Professora no CEIM São Tomaz D'Aquino – SEMED – Biguaçu. Email: giseleaparecidafogaca@gmail.com.

<sup>2</sup> Formação em Magistério. Técnica em Magistério auxiliar de sala no CEIM São Tomaz D'Aquino – SEMED – Biguaçu. E-mail: ileiriarodrigues@gmail.com.

<sup>3</sup> Especialização em EDUCAÇÃO INFANTIL e Anos Iniciais. Pedagoga. Auxiliar de ensino no CEIM São Tomaz D'Aquino – SEMED – Biguaçu. E-mail: brunaschmitzs@outlook.com.

<sup>4</sup> Pedagoga com habilitação em orientação educacional. Especialista em Educação no Centro de Educação Infantil Municipal Dona Paulina, em Biguaçu, Santa Catarina. Email: robertaroque91@gmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

O ano de 2020 iniciou com muitos projetos e planos, mas no mês de março, com a declaração de uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde, a execução e o andamento desses planejamentos pessoais e profissionais foram comprometidos.

Com a COVID-19 vieram medidas sanitárias e protetivas para que o contágio não se alastrasse ainda mais: o isolamento social e a suspensão de alguns serviços não essenciais em muitas áreas profissionais. Com a educação não foi diferente: de imediato as aulas foram suspensas para a saúde e segurança das crianças e dos profissionais. O isolamento social impactou de forma direta o processo de escolarização, em todos os níveis da educação, sendo isto no Brasil e no mundo. Então em abril deste corrente ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 05/2020, que trata da “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”. Esse documento vem para enfatizar que a reorganização do calendário escolar se dará de maneira que os objetivos de aprendizagem propostos no currículo escolar ofertados pelas instituições de ensino sejam alcançados de acordo com cada uma das séries/anos.

A legislação educacional e a própria BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade. Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em *continuum* o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de “ciclo emergencial”, ao abrigo do artigo 23, caput, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2020, p. 4).

De acordo com o Parecer 05/2020, a ideia de reorganização do calendário sugerida pelo CNE reforça que a reposição das aulas e a realização das atividades escolares possam ser cumpridas de forma que se conserve o padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo

3º da LDB e no inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal. Com isto se tem algumas possibilidades de cumprimento de carga horária mínima estabelecida pela LDB, que seriam<sup>5</sup>:

A reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (BRASIL, 2020, p. 6).

O documento trata do retorno às atividades escolares de forma remota, ou seja, dar continuidade na construção do conhecimento com as crianças e adolescentes, mas agora de forma digital. Um desafio para os educadores e educandos, em especial para Educação Infantil, que tem como prioridade a interação entre os pares.

Diferente das outras modalidades, a Educação Infantil, não admite Educação e distância, por isto a construção educativa do momento esteve bem longe do que se conhece nas instituições e da modalidade educativa a distância, sendo que ocorreu uma flexibilização do fazer pedagógico, houve um reinventar de práticas, alinhando as possibilidades do momento, as concepções e marcos legais vigentes, as necessidades das crianças e suas famílias e o uso das tecnologias (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020, p. 3).

Pode-se afirmar, portanto, que as práticas da Educação Infantil em trabalho remoto têm passado por momentos ainda mais delicados entre instituição, família e criança – onde são abordados pensamentos, sentimentos, comportamentos e relacionamentos. Isto vem demandando dos professores um grande exercício de escuta, pois os questionamentos, sentimentos, histórias sobre o contexto vivido surgem (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020). Desse modo:

[...] se as crianças são portadoras de teorias, interpretações, perguntas e são coprotagonistas dos processos de construção de seu próprio conhecimento, o verbo mais importante que deve guiar a ação educativa não é falar, explicar ou transmitir, mas sim escutar (RINALDI, 1998, p. 08).

---

<sup>5</sup> Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sendo assim, ressalta-se a importância da comunicação com as famílias e uma escuta ativa para melhor desenvolver a nossa didática para que aconteça o fazer pedagógico. Portanto, podemos pensar que a vida coletiva e social expressa marcas. Esta nova rotina entre escola, família e criança acaba criando uma pedagogia do cotidiano remoto, algo muito diferente de todas as pedagogias já vistas, uma pedagogia desenvolvida em circunstâncias difíceis. Porém ainda não se pode falar dos marcos que esta nova pedagogia irá deixar. Devemos crer que, ao falar de uma pedagogia do cotidiano remoto, não há referências às práticas rotineiras que por vezes se repetem, mas se menciona o descobrimento do escutar, pensar, repensar, falar, fazer e refazer as práticas para que cheguem até as crianças e famílias, proporcionando muitas descobertas, levando-as, assim, a valorizar esse cotidiano (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020).

Destaca-se que cada criança tem seu tempo, que no processo de aprendizagem esse tempo deve ser respeitado, portanto, é necessário que a criança desenvolva as atividades de acordo com o seu tempo, sem forçá-la a fazer ou fazer para ela. Outro fator importante é que as crianças têm direito à educação, e que este direito não está sendo negado a elas pelas instituições de Educação Infantil. A educação assegura o cumprimento do direito da criança e da importância de se pensar em educação para crianças pequenas, formando cidadãos críticos e autônomos, comprovando o papel social da Educação Infantil.

Para a garantia do direito à educação o Centro de Educação Infantil Municipal São Tomaz D'Aquino, pertencente à rede municipal de Biguaçu, elaborou-se um plano de ação, apoiado nas Diretrizes Curriculares na Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular, para atuar nesse tempo de pandemia, com o intuito de manter e fortalecer o vínculo com as famílias e crianças e, de alguma forma, dar continuidade ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. Tendo este plano como base visou-se ao oferecimento das atividades de forma impressa e digital, que são divididas por ciclos, cada ciclo contendo cinco atividades que contemplam os cinco campos de experiência da BNCC, repassado assim pela Secretaria de Educação do município de Biguaçu. Os educadores da rede de ensino municipal de Biguaçu foram orientados a incentivar e apoiar a participação da família na prática das atividades,

ressaltando a importância do processo dentro dos Centros de Educação Infantil, sem teor de obrigatoriedade no desenvolvimento ou devolutiva.

Após uma pesquisa feita com as famílias, levantando dados sobre materiais e instrumentos nos lares para possibilitar planejamentos mais viáveis para todos, obteve-se a informação de que algumas famílias não teriam acesso à internet, o que poderia excluir algumas crianças se essas atividades fossem oferecidas somente de forma digital. Então o CEIM São Tomaz D’Aquino optou por entregar as atividades de forma impressa e acompanhar e interagir com as famílias, dentro das possibilidades, de forma digital em mensagens via aplicativo e outras teriam interação presencial com encontros pré-agendados na unidade, com o uso de medidas protetivas para a COVID19. Desta forma, todas as crianças teriam acesso ao seu direito com as atividades propostas e as famílias responsáveis pela mediação.

No presente artigo, de cunho bibliográfico, tem-se o objetivo de apresentar os desafios encontrados pelos profissionais durante o trabalho remoto, que são: a atual forma de interação com as famílias nesse contexto de pandemia; aquisição e aprimoramento de habilidades em ferramentas tecnológicas para tornar possível a continuidade da ação docente de forma remota com as crianças. Este artigo foi pautado em embasamento teórico que contou com obras de: Castro, Vasconcelos, Alves (2020), Liberali (2020), Oliveira e Marinho-Araújo (2010) e Silva (2020).

## **2. O DESAFIO DA MEDIAÇÃO COM AS FAMÍLIAS NAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS NO CEIM SÃO TOMAZ D’AQUINO**

Com a retomada das atividades escolares de forma remota, a participação das famílias tornou-se essencial, como assegura a BNCC (2017): “para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais”. Para uma criança de cinco ou seis anos, mesmo que tenha algum conhecimento dos meios digitais, é preciso a mediação e supervisão de um adulto responsável. A instabilidade sanitária desencadeada pelo contágio da COVID-19 ratificou e estreitou laços entre as crianças, famílias, escola, tecnologias e o conhecimento (CASTRO;

VASCONCELOS; ALVES, 2020). Com a participação das famílias surgiram algumas questões que os educadores devem esclarecer; uma delas é a responsabilidade de assumir a mediação da atividade planejada pelos professores, mas a especificidade e legitimidade da ação docente pertence somente aos pedagogos formados.

Vale ressaltar, que não se trata de uma formalização do fazer pedagógico, e nem que pais e mães transformem-se em pedagogos, mas que no espaço de interação pela internet, a escola e os professores, buscaram intervenções e interações em que possibilitaram encontros e reencontros com o exercício de serem pais. E é neste sentido que falamos em um novo fazer e no estabelecimento de uma nova parceria (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020, p. 5).

Portanto, não se trata de pais se transformando em pedagogos, mas, sim, de reafirmarem seu papel social de pais diante da situação enfrentada. Dessa forma, precisamos ter bem claro qual é o papel social dos educadores na vida da criança para, juntos, desenvolver a prática.

Com as professoras da Educação Infantil do grupo cinco, o maior desafio foi a comunicação com a família na devolutiva das atividades. Tinha-se como objetivo uma aprendizagem significativa e a consequente responsabilidade com esse compromisso, mas, para um bom desenvolvimento, necessita-se da colaboração e participação das famílias. A constituição brasileira garante o direito à educação a todos, indiferente de qualquer circunstância:

[...] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 112).

Em contato com as famílias, questionou-se quais dificuldades estavam tendo em desenvolver as atividades com as crianças.

A prática pedagógica em pauta está voltada à Proposta Curricular Municipal de Biguaçu, cujo pensamento central é sócio-interacionista. E vem sendo resignificado no contexto familiar, desafiando os professores em seus planejamentos enquanto profissionais da educação, que priorizam a relação teoria-prática a partir de ações intencionais, a ideia central de que a aprendizagem acontece a partir das relações interpessoais. “No trabalho de Vygotsky, verifica-se uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo

ativo, cujo pensamento é construído gradativamente no ambiente que é histórico e social” (RODRIGUEIRO, 2000, p 101).

Sendo assim, considera-se relevante a elaboração do planejamento contextualizando o ambiente, de modo a levar em conta as especificidades de cada criança, a realidade sociocultural, econômica, política e familiar nas atividades de aprendizagem.

Em um grupo de vinte e cinco crianças de quatro e cinco anos de idade, houve apenas oito retornos. Algumas famílias relataram um pouco do seu cotidiano, descrito a seguir, mas, para preservar a identidade das crianças, foram utilizadas aleatórias letras no lugar dos nomes.

A mãe das crianças (A) e a criança (B) conseguem adaptar as rotinas domésticas com as atividades recebidas sem nenhuma dificuldade e enviam registros fotográficos das atividades sendo executadas. As crianças relatam muita *saudade da instituição e dos amigos*. A mãe da criança (C) relatou que a criança faz a atividade e a única dificuldade é que ela não deixa ser filmada. A criança (D) tem um irmão recém-nascido, mas a mãe consegue desenvolver as atividades quando a criança está dormindo e também envia seus registros por mensagens via *WhatsApp*. A criança (E) precisou se mudar para a casa da vó porque o horário que permanecia no CEIM é o mesmo período que a mãe trabalha, então não desenvolve as atividades com os responsáveis. Para Oliveira e Marinho-Araújo (2010), “a família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável principalmente pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social”.

Entende-se que este é um momento muito desafiador e os responsáveis estão muito cansados e sem paciência; outros sem emprego. Conversamos pessoalmente com a mãe de (F), muito fragilizada pela situação de impotência da execução das atividades propostas. Em profundo desalento, ela diz: *Não consigo desenvolver as atividades, ele não fixa a atenção, fica sempre atento com o que tem à sua volta, menos com o que tem que fazer. Não tenho jeito de professora, não consigo que ele tenha atenção, estou sem paciência e muito cansada com tudo isso*. Em sala, a criança (G) desenvolvia as atividades junto com o grupo apresentando empenho e grande interesse nas propostas pedagógicas. Em conversa com a família, a criança perdeu seu interesse e demonstra desânimo para finalizar as atividades: *sente falta das professoras, de fazer as refeições com os*

*amigos e do parquinho. Enfatiza, em suas falas, que não é a mesma coisa em casa, a professora me ensinava a fazer de um jeito, a mãe tá ensinando a fazer de outro. A mãe apresenta o sentimento de impotência por não atender às expectativas do filho nesse momento de pandemia. Nem todo mundo tem o mesmo jeito de ensinar a mesma maneira isso também tá dificultando um pouco, eu também acho! Na minha opinião é claro. A mãe da criança (H) nos relatou que tem outro filho menor, então sua rotina é organizada entre seus afazeres domésticos e atividades da creche. O tempo que consegue fazer as atividades é quando o bebê está dormindo. Diz que quando o bebê não dorme ela reserva um ou dois dias da semana para finalizar, mas a prioridade é fazer nos intervalos do sono do irmão menor. As atividades de educação física são desenvolvidas com todos da família juntos: o pequeno interage, ri bastante, é um momento muito divertido, porque fizemos em família, tranquilo na verdade não está sendo tranquilo, mas estou conseguindo levar como a gente pode, mas é melhor estar assim do que em uma sala neste momento.*

Mesmo nesse momento de grande fragilidade emocional por conta da pandemia e do isolamento social, a devolutiva do desenvolvimento das atividades tem grande importância para as professoras. Os registros das atividades feitas pelas crianças e enviados pelas famílias servem, nesse momento, como uma forma de avaliar o desenvolvimento e aprendizagem da criança, para o fortalecimento do vínculo afetivo com as crianças e reflexão sobre o trabalho docente, nas pesquisas e construção do planejamento. A família não é a única responsável pela educação, pois não possui formação para tal. Mas sua participação é importante e imprescindível para o desenvolvimento das atividades. Diante disso, pesquisa-se constantemente para aprimorar o planejamento de acordo à necessidade do momento, que são o trabalho remoto e as limitações que a família tem ao adaptar o desenvolver pedagógico no contexto familiar.

Considera-se as limitações das famílias e desenvolve-se o trabalho docente, que é pautado no estudo, pesquisa, planejamento, observação, registro e avaliação, alinhados com as competências e habilidades da BNCC, com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e tendo por base as interações e brincadeiras. Entende-se, desse modo,

que a educação é um direito e, no momento atual, a intenção primária é amenizar, dentro do possível, as consequências do nosso contexto na oferta e garantia desse direito. Além disso, percebemos que educar e cuidar são indissociáveis, e por isso, além das nossas recomendações para a prevenção do novo coronavírus, o nosso cuidado também é manter o vínculo afetivo com as crianças e familiares numa aproximação acolhedora e atenciosa (PLANO DE AÇÃO SÃO TOMAZ D'AQUINO, 2020, p. 1).

Diante da atual situação com a necessidade de difusão do trabalho remoto, a Educação Infantil recebeu orientações de caráter excepcional. Para isso, foi construído coletivamente um Plano de Ação, visando à promoção de auxílio às famílias e mantendo o vínculo com a criança.

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (BRASIL, 2020, p. 9).

Mas com o trabalho remoto existem muitas incertezas, além de muita dificuldade pelo acesso às tecnologias, o que gera também a insegurança com relação à aplicação dessas atividades com a criança, devido ao fato de os responsáveis, além de estarem ocupados com suas tarefas diárias, não serem preparados para lidar com a ação pedagógica que permeia qualquer brincadeira ou atividade realizada com a criança. Há aqui uma preocupação eminente de como essa família reage e como ela trata a criança durante essas atividades.

Sabe-se que a Educação Infantil, sendo um lugar de aprendizagem constante, onde não é separado o momento de brincar e de aprender, possui atividades planejadas constantemente, repletas de intencionalidade para o desenvolvimento integral da criança com o objetivo de ampliar suas experiências. É preciso garantir às crianças de viverem suas infâncias, brincar, interagir, algo que veio sendo defendido até então; também é dever assegurar os avanços já conquistados até aqui, quebrando os paradigmas de uma educação assistencialista.

Diante das muitas dificuldades enfrentadas, os professores da Educação Infantil têm dado grande destaque a ludicidades no

decorrer dos trabalhos remotos, tendo em vista que a brincadeira sempre fez parte do fazer pedagógico. O brincar faz parte do cotidiano da criança, então levar a brincadeira para atividades torna o momento prazeroso, divertido e instigante. De acordo com a afirmação de Carvalho (1992, p. 14):

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está à sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

A aquisição das regras que são construídas por meio dos jogos pressupõe a relação sujeito-objeto, compreendendo o mundo vinculado a uma relação de sujeito que observa a realidade e interage com ela, de forma sistemática. Carvalho (1992, p. 28) pontua:

[...] o ensino absorvido de maneira lúdica passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando se, portanto, em jogo.

Os jogos devem ser pensados e repensados no aprendizado amplo e crescente da criança, portanto, jogar de novas formas em novos contextos reflete novos aprendizados. Ao brincar, a criança emite informações sobre suas vivências, sejam elas escolares ou familiares. Sendo assim, ela transparece sua identidade, suas múltiplas linguagens e relações, o que favorece muito o desenvolvimento da criança. É por meio da brincadeira que a criança aprende, conhece regras, aprende a respeitar o outro e a si mesma. Portanto, a brincadeira é de extrema importância para o aprendizado da criança; é brincando que ela aprende a viver em sociedade, a respeitar, a ter opinião, a expressar-se, aprende a ser cidadã. Nessa relação de aprendizado da criança pode-se observar a necessidade de complementaridade entre escola e família, buscando a ampliação das habilidades e competências da criança no contexto familiar. Portanto, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) afirmam que, “apesar de escola e família serem agências socializadoras distintas, as mesmas apresentam aspectos comuns e divergentes: compartilham a tarefa de preparar os sujeitos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar”. Dessa forma,

no hodierno, devemos estreitar essa relação e torná-la acessível, visto que a família não é a única responsável pela educação em razão de não ter formação para a mediação das atividades propostas, mas sua participação é valiosa e demonstra o apreço que a educação possui em seu cotidiano.

Compreende-se que, na instituição, segue-se uma organização do tempo e do espaço para desenvolver as práticas pedagógicas de forma lúdica e significativa. Desta forma, valoriza-se o conhecimento empírico das famílias e trabalha-se em parceria, buscando o melhor para a criança.

### **3. AS PROBLEMÁTICAS DO TRABALHO REMOTO EM BUSCA DE ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS E NAS HABILIDADES EM FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS**

Junto com a notícia da pandemia e as novas medidas protetivas contra a COVID-19, veio um sentimento desconhecido para a grande maioria da população e, com isso, uma sucessão de novidades, como a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que se tornaram indispensáveis para mantermos contato com as famílias e o vínculo com as crianças.

Foram necessárias muitas reflexões para adaptar a necessidade do momento e ações para colaborar com as medidas preventivas à propagação da COVID-19. A metodologia foi adaptada para contemplar o objetivo, ter o cuidado na utilização de recursos, elaborar kits com os materiais necessários para a criança desenvolver a atividade em casa. Foi necessário maior conhecimento na área de tecnologia e mídias sociais para ampliar habilidades na gravação, edição e envio de vídeos.

Ampliou-se a necessidade da busca constante de uma formação continuada que auxiliasse na construção do conhecimento de forma significativa e no desenvolvimento de práticas pedagógicas em situações novas e atípicas como a que se está vivendo no momento. Em concordância com as medidas preventivas à propagação da COVID-19, a avaliação das atividades remotas é feita por fotos e vídeo enviados pelas famílias.

Porém, alguns profissionais da educação, na busca por uma vida pessoal sadia, não dedicavam tanto tempo para a manutenção das

mídias digitais para ter, também, sua privacidade respeitada, mas a falta de conhecimento e pouco acesso gera imperícia.

Contudo, sabe-se que:

Em todos esses anos sempre encontramos diferentes impressões entre os professores e as professoras, em relação a novidades, principalmente as que envolvem TDICs, desde o encantamento até a resistência em não querer aprender. Mas, neste momento tudo mudou! Esse dia chegou e de uma hora para outra, sem avisar, nos deparamos com uma realidade nunca vista, aliás, inimaginável, pois teríamos que pensar em alternativas para trabalhar com nossos alunos que escolheram o ensino presencial, mas seria um ensino totalmente a distância. Agora, a utilização dos recursos com tecnologia digital é a única maneira de ensinar e aprender. Por onde começar essa comunicação *online*? (LIBERALI; FUGA; DIEGUES e CARVALHO, 2020, p. 75).

Os profissionais da educação, com a súbita mudança, não tiveram o treinamento necessário para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação TDICs e de repente tiveram que se tornar *experts* na produção e edição de vídeos. Além de não ter esse treinamento, ainda tiveram que utilizar objetos pessoais como: celular, computador, internet e outros aparatos para melhorar o acesso e a transmissão de dados.

Para alguns, a atuação remota trouxe a necessidade de adquirir materiais que antes eram considerados supérfluos, como: webcam, fone de ouvido, caixa de som, microfone e aparelhos com maior potência de armazenamento para a criação, desenvolvimento e expedição de atividades. Esses são alguns desafios para o desenvolvimento do trabalho remoto, pois o profissional e o pessoal tiveram que ser realocados em um mesmo ambiente e foi necessário encontrar um espaço para cada um. Sem conhecimento precedente dessa modalidade de trabalho, muitas pessoas acabaram ultrapassando seus limites sem perceber onde começava um e terminava o outro. Ou seja, sem saber como delimitar o espaço de cada um.

Nesse momento de trabalho remoto, os professores não estão apenas ensinando, compartilhando conhecimento, mas estão aprendendo também, adquirindo conhecimento, pois na Educação Infantil se valoriza muito as interações e utiliza-se menos as ferramentas digitais. Porém, no momento atual, se faz necessário o emprego dessas ferramentas que antes não eram tão utilizadas, para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem possa ter continuidade, o que acaba sendo um desafio para muitos educadores.

Lidar com o novo, de fato pode ser algo muito angustiante, pois, muitos educadores antes não tinham uma relação direta com as TDICs; além dos desafios em relação às ferramentas digitais, outro fator que deve ser levado em consideração é a questão emocional em que estão vivenciando, toda essa mudança repentina acarreta ainda mais dificuldades para adquirir novos conhecimentos com os meios digitais. “Daí a importância de se levar em consideração os aspectos psicológicos, sociais e emocionais de cada um, como parte fundamental da experiência de vida” (SILVA, 2020).

Um fator importante a ser destacado é que muitos educadores não se sentiram preparados, capazes de realizar essa nova forma de trabalho remoto. Essa adaptação exigiu que todos se dedicassem da melhor forma possível, demandou que todos se ajudassem para que o trabalho fluísse e para que os objetivos de aprendizagem fossem alcançados. Nesse sentido, Silva (2020) afirma:

De repente, não mais que de repente, os professores são chamados a realizar seus trabalhos de uma forma totalmente inédita. Muitos desses professores não dominam a tecnologia e não têm à sua disposição equipamento (computadores, notebooks, celulares) (SILVA, 2020, p. 138).

De acordo com Silva (2020), “já não é possível ser o mesmo professor (a) que eram há apenas um mês, já estamos em um novo mundo, em uma nova realidade, os estudantes já não são os mesmos e nem tão pouco os professores” (SILVA, 2020, p. 138). Essa nova realidade demandou dos professores novos conhecimentos, novas habilidades, fazendo com que se reinventassem, sendo capazes de desenvolver essa nova forma de trabalho remoto.

As muitas dificuldades encontradas para a realização do trabalho remoto propõem aos docentes a sua reinvenção pedagógica, a busca por novos conhecimentos, a busca incessante para aprender a utilizar as TDICs.

[...] como os professores têm vivenciado os desafios impostos pela pandemia [...], no sentido de que esses sujeitos têm perpassado por problemas significativos, como: o acesso dificultado à internet por parte dos alunos, a falta de manuseio técnico, a incorporação das TICs em sua prática pedagógica de uma forma quase que imposta frente ao atual contexto, e a falta de uma formação mais específica na área. Contudo, a escola e os professores que estão oferecendo o ensino remoto têm usado as TICs como um meio possível, não totalmente inclusivo, mas necessário (SILVA; TEIXEIRA, 2020, p. 700-770).

Além dos desafios tecnológicos, outro ponto crucial é o vínculo que tem sido mantido com as crianças; mantê-lo faz com que esse trabalho possa ser desenvolvido. Como destacado por Silva (2020):

Para o sucesso dessa empreitada entre ambiente real e virtual, torna-se fundamental que o professor estabeleça vínculos com os alunos para que as atividades não presenciais funcionem de maneira efetiva, com diálogo, empatia, cooperação e colaboração. É o que podemos chamar de “Estar Junto Virtualmente” (SILVA, 2020, p. 139).

Portanto, é de extrema importância que educadores e educandos mantenham esse vínculo, para que todos os objetivos sejam alcançados da melhor forma possível. E para que as crianças se sintam amparadas pelos professores neste momento tão difícil que se tem vivido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto neste artigo, percebe-se que a educação vem passando por momentos de fragilidade diante do cenário pandêmico atual. Dentre estas fragilidades foi destacado o novo modo de trabalho, que tem se dado de forma remota, e com ele as dificuldades encontradas por professores e famílias para o desenvolvimento do mesmo.

As medidas tomadas diante do cenário de pandemia causado pela COVID-19 trouxeram muitos desafios para os profissionais da educação; a nova forma de trabalho, que se dá de forma remota, encontra dificuldades; a não formação em tecnologias digitais, ou falta de conhecimento das mesmas foi uma das principais dificuldades destacadas. Subitamente, os profissionais de educação se depararam com o trabalho não presencial, o que, para muitos, se tornou um grande desafio: planejar para as crianças e famílias num ambiente fora da instituição, buscar conhecimento em mídias digitais e adquirir ferramentas digitais para o desenvolvimento desse trabalho remoto. É fato que o fazer pedagógico está abalado, pois de uma forma muito rápida os professores precisaram se reinventar e isso afeta a rotina e o desempenho dos profissionais da educação. Porém, apesar dessas dificuldades, o trabalho tem seguido da melhor forma possível, para manutenção do vínculo entre educador e educando.

O outro desafio encontrado pelos profissionais com relação às famílias e à nova forma de se comunicar e interagir é o fato de que as famílias não possuem formação adequada para assumirem o papel de pedagogos em suas casas e, inclusive, essa não é a ideia, porque as famílias não são os únicos responsáveis pela educação dessas crianças. Muitas dificuldades surgiram para as famílias em tempo de pandemia: o desemprego, o desgaste físico e mental abalou os lares. Apresentou-se, no artigo, a dificuldade em conciliar horários para a realização das atividades. Há um desânimo por parte das crianças, a saudade que elas sentem das professoras e colegas, a forma como são mediadas e apresentadas as atividades pelas famílias. Tudo isso acaba dificultando a realização das atividades propostas. Mas o que não se pode ignorar é que, por parte de algumas famílias, há organização e esforço para concretizar as atividades e dar o retorno às professoras.

Ainda muitas incertezas por conta da pandemia da COVID-19, porém, o que se pode destacar é que se está construindo uma pedagogia do cotidiano remoto, algo que está sendo vivido e experienciado ao mesmo tempo em que se aprende com ele, ; não sabemos se sabe quais marcas isso deixará para a sociedade. Muitas dúvidas surgirão, assim como os desafios e aprendizados são encontrados, e é bem possível que este forme novos profissionais, novos saberes, um novo fazer pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ARRIBAS, T. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. (Versão dezembro 2017). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017pdf&Itemid=30192). Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº5/2020**. Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, 2020. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 31 ago. 2020.

CARVALHO, A. M. C. et al. (Orgs.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CASTRO, M. A. de; VASCONCELOS, J. G.; ALVES, M. M. Alves. “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da Educação Infantil em tempo de pandemia. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>. Acesso em: 28 ago 2020.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. de. **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

RINALDI, C. Los pensamientos que sustentan la acción educativa. **Revista Infancia, educar de 0 a 6 años**, n. 50, p. 4-18, jul./ago. 1998.

RODRIGUEIRO, C. R. B. O desenvolvimento da linguagem e educação e a educação de surdo. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 5, n. 2, 2000.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Relação família escola – Intersecção e desafios. Campinas, 2010.

SILVA, C. C. S. C. da; TEIXEIRA, C. M. de S. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16897/13779>. Acesso em: 21 set. 2020.

SILVA, J. R. da. Desafios de estudantes e professores de Bayteux – PB, durante a pandemia. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, ano 2020, v. 1, ed. 1, p. 127-144, 28 set. 2020. Disponível em:

<http://www.faculdadeanicuns.edu.br/ojs/index.php/revistadialogosemeducacao/article/view/41/12>. Acesso em: 28 set. 2020

## A VICISSITUDE DA EQUIPE INTERDISCIPLINAR EM RELAÇÃO AO SUPORTE EDUCACIONAL DOS EDUCANDOS DA RME<sup>1</sup> DE BIGUAÇU, NO CONTEXTO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Andrea Junkes Rodrigues Prazeres<sup>2</sup>

Cristina de Lara Prazeres Broering<sup>3</sup>

Gisele M. dos Santos Goedert<sup>4</sup>

**Resumo:** No presente artigo tem-se como objetivo ponderar em torno das repercussões da pandemia da COVID-19 no que se refere às mudanças na interação entre a Equipe Interdisciplinar do Núcleo de Educação Inclusiva Interdisciplinar – NEII e os educandos com comprometimento na aprendizagem, exclusivamente da Rede Municipal de Ensino do município de Biguaçu/SC. Do mesmo modo, tem o propósito de provocar uma reflexão sobre os novos formatos de atendimento de educandos e corpo docente na tentativa de apresentar as ações e seu alcance a partir de narrativas sobre o trabalho descrito no Plano Emergencial desse setor. Por meio de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, foi imprescindível trazer considerações em relação ao contexto histórico, social e educacional dos atendimentos dos educandos pelo NEII, descrever como a Equipe Interdisciplinar se articula com o espaço escolar e pedagógico e a importância desse serviço para o desenvolvimento do educando com comprometimento na aprendizagem, nos aspectos relacionados ao antes e ao durante a suspensão das aulas presenciais, sendo o aporte teórico sob a perspectiva

---

<sup>1</sup> Rede Municipal de Educação

<sup>2</sup> Especialista em Mídias na Educação (FURG), Especialista em Psicopedagogia (FADEC), Especialista em Psicopedagogia (E.PSI.B.A.), Pedagoga (UDESC). Psicopedagoga no Núcleo de Educação Inclusiva Interdisciplinar-NEII da Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu/SEMED. Psicopedagoga Clínica. Membro da Associação Brasileira de Psicopedagogia ABPpSC-007/1997. E-mail: dea.psicopedagoga@hotmail.com.

<sup>3</sup> Bacharel em Psicologia (UNIVALI), psicóloga no Núcleo de Educação Inclusiva Interdisciplinar-NEII da Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu/SEMED. E-mail: clprazer@gmail.com.

<sup>4</sup> Mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), especialista em Psicopedagoga (UnC), Pedagoga e Licenciada em Química (IFSC). Psicopedagoga no Núcleo de Educação Inclusiva Interdisciplinar-NEII da Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu/SEMED. Assessora pedagógica em Escola particular. Grupos de Estudo e Pesquisa: Casulo e NEUG (UFSC). E-mail: giselegoedert@gmail.com.

sócio-histórica de Vygotsky (2006) e as escritas de Pletsch (2014), Glat e Pletsch, (2012), Silva (2016) e Freitas (2017) na Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Equipe Interdisciplinar. Serviço Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Educação para Todos. Comprometimento da aprendizagem na Pandemia.

## **1. (RE) DEFINIÇÕES PRÓSPERAS DO FUTURO NO PRESENTE: O NEII E A PANDEMIA**

Em decorrência das mudanças no contexto da pandemia, com o afastamento físico, a suspensão de aulas e atendimentos presenciais nas instituições de ensino e setores correlatos, a questão que direciona este artigo está relacionada à vicissitude do trabalho oferecido pela Equipe Interdisciplinar do Núcleo de Educação Inclusiva Interdisciplinar – NEII, no alcance dos educandos da Rede Municipal de Educação – RME de Biguaçu, no período de pandemia. Com intuito de responder à problemática apresentada, o objetivo geral se define em descrever o serviço da Equipe Interdisciplinar do NEII antes e durante a pandemia, analisando as mudanças e os reflexos futuros com apoio da literatura. Juntando-se a este propósito do objetivo geral, os específicos correspondem a: descrever sucintamente o histórico, o papel e a função exercida pela Equipe Interdisciplinar do NEII, vinculada à legislação educacional e às documentações internas do setor; apresentar a articulação entre a Equipe com os profissionais do espaço escolar com base nos registros documentados no Núcleo; identificar a importância desse serviço para o educando com dificuldade de aprendizagem a partir da literatura e as determinações da legislação; descrever a redefinição do serviço durante o período da pandemia com análise de referenciais teóricos; refletir sobre os possíveis impactos do atendimento da Equipe Interdisciplinar no pós-pandemia, quanto às necessidades e dificuldades de aprendizagem dos educandos.

As relações de aprendizagem que aconteciam de modo presencial, anteriormente à pandemia, deixaram que as subjetividades dos processos educacionais dos indivíduos ficassem pouco ou nada visíveis, e foi necessária a busca de novas estratégias didático-pedagógicas que amenizassem tal situação (PRAZERES; GOEDERT, 2020), isso por parte de todos os profissionais que lidavam

diretamente com os educandos, sejam nos espaços educacionais ou nas instituições de apoio.

Esses espaços educativos desempenham políticas educacionais que têm como base o respeito à diversidade, o desenvolvimento da cidadania e a identificação da criança, do jovem e do adulto, como seres de direitos, sem qualquer discriminação e oferecendo as possibilidades adequadas para seu desenvolvimento integral.

Numa perspectiva de continuidade, as intencionalidades se renovaram diante de um momento social em que a princípio se estabelecia a necessidade de sobrevivência de si próprio e dos seus, e como a circunstância atual perpetuava, os profissionais dos diversos setores educacionais foram aprendendo a equilibrar seu estado emocional, para que, no coletivo, pudessem planejar as ações de trabalho dentro daquele contexto de afastamento físico e cuidados sanitários extremos. Assim como todos os outros setores, dentro do NEII não poderia ser diferente: tanto a equipe de Educação Especial como a Equipe Interdisciplinar reestruturaram suas práticas, desenvolvendo um conjunto de ações interventivas que contribuiu para oferecer suporte aos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem, além da necessidade de orientações por intermédio da família e a assistência especial aos educadores.

## **2. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

A problemática e os objetivos propostos neste artigo desenharam a trajetória de busca dos referenciais teóricos, determinando a escolha metodológica baseada numa abordagem qualitativa, a qual é considerada “[...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

Para interpretar vivências e aspectos da realidade na construção da pesquisa, apoiou-se em referências bibliográficas e documentais, com intuito de construir uma fundamentação teórica com fontes que continham informações sistematizadas e “[...] que sustentam a formulação de um problema [...]” (CHIZZOTTI, 2010, p. 127). Essa busca se deu a princípio pelo *Google Acadêmico*, onde se coletou um volume de 14 artigos e e-books sobre educação no período de pandemia, publicados nos últimos meses, e, em seguida, na plataforma Scielo se encontrou artigos sobre Educação Inclusiva, contexto vivenciado pelo

NEII e foco da pesquisa. Os materiais selecionados como mais relevantes se juntaram a outros, de autores encontrados a partir das referências de teses e dissertações, e que foram sendo considerados nesse arcabouço teórico. Portanto, os autores Pletsch (2014), Glat e Pletsch, (2012), Silva (2016) e Freitas (2017) foram essenciais para articular as reflexões acerca da Educação Inclusiva e a perspectiva sócio-histórico de Vygotsky e Luria (2006) solidificou as concepções de ensino e aprendizagem, essenciais para construir as reflexões a partir das narrativas vividas pela Equipe Interdisciplinar do NEII.

Por fim, somando-se à pesquisa os referenciais documentais, bibliográficos e a narrativa da Equipe Interdisciplinar, constituiu-se um estudo descritivo relacionado às vivências de coletivo em um contexto, que se trata do trabalho da Equipe Interdisciplinar durante a pandemia.

### 3. ‘SUPER-AÇÃO’ DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

O cenário educacional brasileiro e, quiçá, o mundial, diante de uma pandemia e por consequência a suspensão de aulas presenciais, exige um olhar cada vez mais voltado à “superação das desigualdades educacionais [...]” (BRASIL, 2014, Art. 2º. § 3º), através da garantia de condições **educacionais adequadas** que alcancem as peculiaridades de cada educando. Mesmo sendo um debate muito atual pelo impacto educacional que vem sendo gerado pela suspensão de aulas presenciais na vida escolar dos estudantes, é oportuno destacar a abrangência dos termos expostos pelos documentos educacionais: **Educação Especial, atendimento educacional especializado ou serviço especializado, educação para todos e Inclusão** – termos esses que caracterizam a função do NEII e que são pertinentes à explanação para compreendê-los a partir da Legislação em algumas épocas e das especificidades que se enquadram neste Núcleo nos dias atuais, de modo resumido.

A Constituição Federal – CF de 1988 – elucida a educação como direito de todos, e determina o dever do estado e da família no desenvolvimento da pessoa para a cidadania e para o trabalho, e ainda dispõe que o **atendimento educacional especializado** às pessoas com deficiência deve acontecer na rede regular de ensino. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, artigo 53), reforça as premissas da CF e assegura a igualdade de condições ao

acesso e à permanência na escola. Com um recorte mais específico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) indica a **Educação Especial** como modalidade de ensino, incluindo a oferta à Educação Infantil para crianças de zero aos seis anos de idade, de maneira a oferecer um ensino que atenda às necessidades específicas dos educandos, além de currículos, métodos, técnicas e recursos adequados à sua condição. Descreve também que os atendimentos educacionais aconteçam “[...] em classes, escolas ou **serviços especializados**, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996, Art. 58º, § 2º).

No entanto, em 1994, sobre a perspectiva de **inclusão**, a Declaração de Salamanca (1994 p. 17-18) orienta que as escolas devem contemplar e acolher “[...] todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, estabelecendo assim o enfrentamento à exclusão social e educacional. Com grande efeito na educação nacional, o Decreto Federal nº 3.956/2001, instituído a partir da Convenção da Guatemala (1999), reforça as questões referentes aos direitos e à liberdade às pessoas com deficiência, definindo como discriminação em relação à deficiência todo movimento de diferenciação ou exclusão que impeça o exercício de qualquer direito ou liberdade ao acesso à escolarização. Desta forma, este Decreto cumpre com políticas de **Educação Inclusiva** e dispõe de serviços de apoio às crianças com necessidades especiais, por diferentes meios e especialidades como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas, entre outros. O Decreto 3.289/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, bem como a Declaração de Dakar (2000), também assegura à pessoa com deficiência o acesso a direitos básicos e consolida as normas de proteção, traz especificações sobre as diferentes deficiências e retoma a questão do apoio especializado reafirmando o compromisso de cumprir os objetivos e alcançar as metas da **Educação Para Todos**.

Pelo Decreto nº 6.094, de 2007, foi implementado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que reafirma a garantia de acesso, permanência e atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais com foco na **inclusão** no espaço regular de ensino público. Deste modo, se teve o entrelaçamento de duas

perspectivas: **Educação Inclusiva** e **Educação para Todos**, com o propósito de: promover as relações de solidariedade e empatia, evitar a discriminação, focar na melhoria do ensino para todos os educandos, não apenas aqueles que possuem deficiências, mas a todos que, em condições adversas, são excluídos no[do] sistema educacional (GLAT; PLETSCHE, 2012). Estes propósitos são ratificados pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e pelo Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993) com o direito ao ensino e à aprendizagem de qualidade a todas as crianças.

Nesta lógica de instituir um espaço de não segregação escolar, incluindo todos os educandos que prioritariamente estiverem numa posição de exclusão ou de desvantagem aos demais, o contrário disto impacta diretamente seu processo de aprendizagem, pois essa dificuldade de aprendizagem ameaça seus direitos ao conhecimento escolar, trazendo prejuízos e produzindo possíveis reflexos por toda a sua vida.

Pletsch (2014) expõe sobre a necessidade de debates que ampliem o olhar aos educandos para além da categorização da Educação Especial,

[...] gostaria de dizer que precisamos ampliar o debate tão centrado nas políticas de educação inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiências aos processos de ensino e aprendizagem para uma vida cidadã de forma a universalizar as riquezas sociais e culturais existentes. Analisar de forma relacional tais aspectos poderá contribuir, sobremaneira, para mudar as condições históricas de exclusão do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade (PLETSCH, 2014, p. 22).

A autora traz o entendimento de que é necessário pensar a garantia desse direito a todos os alunos que, de algum modo, não o tem garantido e respeitado. Para isso, existe a **Educação Inclusiva**, que embora apresente um foco na **Educação Especial**, que é uma modalidade de ensino transversal ao currículo escolar, a Educação Inclusiva, é uma política pública que vai prover de meios para garantir a **Educação a Todos** os cidadãos que necessitam ser incluídos em um processo educacional.

É a partir desta perspectiva de oferecer uma educação que alcance os educandos com comprometimento em seu processo educacional, que a equipe Interdisciplinar do NEII vem consolidando um trabalho importante para a Secretaria Municipal de Educação SEMED – Biguaçu e indispensável aos educandos da rede.

#### 4. RELAÇÕES HISTÓRICAS DO NEII

O trabalho referente à Educação Inclusiva na RME teve seu início no ano de 2005, com a implantação do Setor de Educação Inclusiva, cujo objetivo era acompanhar os alunos com deficiência matriculados nas escolas da Rede Municipal. O serviço foi sendo reestruturado e em 2008 formou-se uma Equipe Interdisciplinar, ampliando o público-alvo. Neste momento, os alunos que apresentavam dificuldades ou transtornos de aprendizagem, alterações fonoaudiológicas e comprometimento dos aspectos emocionais e comportamentais começaram a ser acompanhados e/ou atendidos pelos profissionais da área técnica específica: Fonoaudiólogo, Psicólogo e/ou Psicopedagogo. Com a chegada de especialistas em Educação Especial na rede, no ano de 2009, os educandos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento passaram a ser acompanhados por estes profissionais na própria unidade escolar.

No decorrer do tempo, o serviço referente à Educação Inclusiva na RME sofreu alterações, com a redefinição de papéis e a instituição de dois núcleos: Núcleo de Assessoramento Interdisciplinar (NAI), que tratava das especificidades relacionadas com a equipe técnica da Fonoaudiologia, Psicologia e Psicopedagogia; e o Núcleo de Educação Especial (NEE), que tinha como público-alvo os educandos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

Posteriormente, a partir da formação continuada dos profissionais da SEMED, ficou evidente a importância de reestruturação para um só núcleo. No início de 2015, constituiu-se o Núcleo de Educação Inclusiva Interdisciplinar (NEII). Este núcleo, como está instituído até hoje, tem a competência técnica para tratar da Educação Inclusiva no município de Biguaçu.

Sendo assim, o NEII é

[...] responsável pela articulação da política de educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, o qual vem para favorecer o processo de ensino e aprendizagem e tem por objetivo principal articular a Política de Educação Inclusiva, bem como orientar gestores, equipe técnica e comunidade escolar para promoção da inclusão; formar os profissionais da RME de Biguaçu a fim de favorecer a educação inclusiva e intervir junto à comunidade escolar, visando [à

garantia da] efetivação das intervenções do núcleo a partir das especificidades do educando da RME de Biguaçu (BIGUAÇU, 2015, p. 11)<sup>5</sup>.

No entanto, o Núcleo e sua equipe – composta pela Coordenação, Psicopedagogas, Fonoaudióloga, Psicóloga, Especialista em Assuntos Educacionais e Técnica em Educação – preocupados com a articulação da proposta de política de educação inclusiva, adaptaram as condutas de trabalho ao momento de distanciamento social.

## 5. NEII – NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERDISCIPLINAR: A CARACTERIZAÇÃO

O NEII, enquanto estrutura de trabalho, abrange duas frentes, já especificadas na Proposta de Política Municipal de Educação Inclusiva do município de Biguaçu, sendo elas o compartilhamento do conhecimento técnico de cada área que compõe o Núcleo e os atendimentos especializados<sup>6</sup> aos educandos da RME.

Nos serviços oferecidos pelo Núcleo, com relação ao compartilhamento do conhecimento técnico, desenvolve-se ações propagando o conhecimento das Ciências Fonoaudiológica, Psicopedagógica, Pedagógica Especializada e Psicológica. Nesse sentido, destaca-se: reuniões junto com a comunidade escolar, participação nos eventos promovidos pela SEMED, palestras em paradas pedagógicas nas unidades escolares, grupos de pais e/ou professores para conversação.

Referente aos atendimentos especializados, tem-se os AEEs<sup>7</sup>, cujo público-alvo é específico da Educação Especial, e os atendimentos terapêuticos-educacionais abarcam um público para além da Educação Especial.

---

<sup>5</sup> Documento construído no ano de 2015, com o objetivo de “definir as diretrizes de construção de ‘Escolas para Todos’ estimulando o desenvolvimento de culturas, projetos e práticas escolares inclusivas, para o município de Biguaçu”.

<sup>6</sup> Os atendimentos especializados são referentes aos **Atendimentos Terapêuticos Educacionais – ATE** exercidos pela equipe técnica do NEII: Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia, para os educandos da rede municipal e também aos **Atendimentos Educacionais Especializados – AEES** para o público da Educação Especial.

<sup>7</sup> AEEs – Atendimento Educacionais Especializados – um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008). <https://assistiva.com.br/aee.html>.

No que diz respeito aos atendimentos terapêuticos-educacionais das áreas técnicas específicas, foco do trabalho deste artigo, existem procedimentos a serem seguidos. Ao serem encaminhados pela Unidade Escolar via “Avaliação Pedagógica do Educando”, os profissionais das áreas técnicas realizam o estudo, analisam o caso e, sendo necessário, encaminham para o atendimento terapêutico educacional, seguindo um protocolo de lista de espera.

Este trabalho desenvolvido com os educandos que apresentam comprometimento no seu processo educacional e paralelamente com a equipe pedagógica escolar é o suporte técnico prestado pelo NEII para a RME, buscando fortalecer e firmar a inclusão de todos.

### **5.1. O DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O NEII**

A partir do referencial teórico de Vygotsky, adotado pela RME de Biguaçu em seus documentos educacionais e práticas (BIGUAÇU, 2003), o desenvolvimento do educando é percebido para além das dimensões orgânicas, considerando as interações culturais e sociais do sujeito. A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky dá ênfase na relação que se estabelece entre desenvolvimento humano e a aprendizagem, devido às vivências que o indivíduo experimenta no seu contexto social. Ele defende a ideia de que o desenvolvimento humano acontece por meio do processo histórico-social e coloca o papel da linguagem nesse desenvolvimento como fundamental (LIMA, 2020). Essas relações de troca com o meio e a mediação ali estabelecida tornam-se possibilitadores da aprendizagem e o desenvolvimento emocional está atrelado a internalizações de conceitos promovidos pelas interações sociais. Sendo assim, é importante considerar que a aprendizagem escolar é precedida de uma aprendizagem que ocorre a partir das possibilidades e das oportunidades que esta criança teve no acesso ao meio social e suas interações.

Deste modo, as oportunidades de aprendizagens são distintas para cada educando, conforme o meio social em que está inserido e as interações sociais experienciadas ao longo de sua vida. Com base na relação entre o biológico e as questões socioculturais, apura-se inúmeras desvantagens à criança com poucos estímulos e/ou com histórico de abandono, violências e negligências, principalmente na

primeira infância, quesitos reais para um comprometimento no processo educacional. A tarefa da Equipe Interdisciplinar está relacionada ao trabalho com esses educandos, atendendo as crianças da Rede que, em sua maioria, são de baixa renda e chegam com diferentes queixas trazidas pela escola, algumas mais comuns, como: dificuldade para se alfabetizar, indisciplina, agressividade, automutilação, falta de concentração, dificuldade de comunicação e de fala, não necessariamente possuindo diagnóstico com uma patologia. Para realizar o processo terapêutico educacional, os atendimentos seguem com o objetivo específico de cada área técnica, levando em consideração aspectos da teoria sócio-histórica, trabalhando na identificação dos dois níveis descritos por Vygotsky: desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial desses educandos, reconhecendo seu contexto, sua interação e identificando as dificuldades, para trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP.

Vygotsky e Luria (2006) afirmam que não é possível definir a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial da criança sem levar em consideração dois níveis de desenvolvimento. Com relação ao nível de desenvolvimento real, o mesmo foi descrito por Vygotsky em parceria com Luria “[...] como o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VYGOTSKY; LURIA, 2006, p. 111). Já o nível de desenvolvimento potencial é abordado como um nível no qual a criança necessita de mediação na realização de tarefas e atividades, para, em breve, alcançar o nível real também.

A ZDP é o espaço das interações, desafios, experiências e provocações a que os educandos estão expostos, principalmente aquelas planejadas pelo professor no ambiente escolar. As significações desta fase ao longo da existência desse indivíduo são construídas pelas interações, ou seja, as outras pessoas são os elos para estar no nível potencial e conseguir superá-lo, alcançando o real, o desejado. No entanto, esses estímulos pelas interações e interlocuções que promovem um impacto favorecedor de novos conhecimentos e aprendizagens acontecem pelo contato com intenções pedagógicas e sociais (FREITAS, 2017).

Assim como a escola, o NEII também precisou reinventar seus atendimentos com os educandos. É por meio dos atendimentos

terapêuticos educacionais que vinham acontecendo que se promovem meios de instrumentalizar os estudantes para que consigam superar ou lidar com suas dificuldades, favorecendo os processos de ensino e aprendizagem e outros problemas psicológicos e/ou fonoaudiológicos que comprometem seu desenvolvimento. Tendo em vista essa dinâmica de trabalho, constata-se a importância deste tipo de atendimento que se propõe a entender as especificidades de cada um, pois o sofrimento se instala em todo indivíduo que não tem suporte, que não conseguindo entender suas dificuldades para tentar revertê-las segundo outros manejos, o sentimento de fracasso fica evidente.

## **5.2. A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO TRABALHO DO NEII**

Dispondo deste cenário de pandemia, novos hábitos para conter a disseminação da COVID-19 precisaram ser incorporados em todos os contextos sociais, desestabilizando-os e causando impactos ainda não mensuráveis, principalmente no contexto educacional. Desta forma, foi necessário desenvolver uma Proposta Emergencial na SEMED, o que inevitavelmente abrangeu o NEII, uma vez que foi necessário suspender os atendimentos presenciais e readaptar os serviços. Essa adaptação promoveu uma visualização da situação atual no âmbito familiar e escolar.

A partir dessa situação, estabeleceu-se outras maneiras de dar continuidade ao trabalho do Núcleo, para atingir o objetivo central de:

- Orientar e proporcionar acolhimento, manutenção de vínculos e suporte técnico aos educandos da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), EJA e da Educação domiciliar.

A partir do trabalho em torno do objetivo, é possível assegurar a continuidade do serviço, não presencial, aos educandos vinculados à Educação Especial, Psicopedagogia, Fonoaudiologia e Psicologia (BIGUAÇU, 2020).

O trecho retirado da Proposta Emergencial da SEMED, no capítulo referente às ações do NEII, leva em conta as condições adversas que cada estudante atendido passa diante do contexto vivido (insegurança, dor da perda ou do adoecimento, medo, distanciamento de sua rotina, incertezas). A partir das interações sociais em que estão expostos, constroem seus percursos psicológicos, têm reações e

sentimentos que refletem diretamente em suas relações comportamentos e aprendizagens (KONKIEWITZ, 2013).

No intuito de evitar a descontinuidade da assistência a estes educandos, e, por consequência, romper com determinações legais da CF (1988) e LDB (1996), assim como com o objetivo do Núcleo e da ética profissional de cada integrante do NEII, deu-se seguimento dentro da modalidade não presencial, contemplando as questões de assistência psicológica, fonoaudiológica e psicopedagógica. Com o propósito de manter o vínculo com os educandos que frequentavam os atendimentos terapêuticos educacionais, primeiramente foram realizadas ligações telefônicas na intenção de verificar como estas famílias se encontravam e de que forma estavam enfrentando as situações de vulnerabilidade. Buscou-se informações acerca do bem-estar do educando e de sua família, a fim de realizar uma sondagem em relação ao estado emocional e as dificuldades na realização das propostas pedagógicas encaminhadas pela escola, bem como abrir um canal de comunicação entre família e Núcleo. No decorrer deste processo, alguns fatores foram percebidos e discutidos pela Equipe Interdisciplinar. No início tinha-se a expectativa de que o contato com as famílias e os educandos seria exitoso e que os objetivos seriam alcançados, porém, não se obteve o contato com todos devido à mudança de números de celular e/ou mudança de endereço.

Após esta constatação pelos profissionais, as estratégias precisaram ser readequadas concomitantemente aos contatos telefônicos, com o intuito de atingir um número maior de educandos, o que os levou a escrever “cartas”. Estas foram enviadas às famílias em parceria com as escolas, distribuídas com as atividades escolares, contendo uma escrita acolhedora que pudesse surpreendê-los, despertar um sentimento de pertencimento a um grupo e proporcionar momentos de integração em família. Obteve-se mais êxito do que com as ligações telefônicas, pois se constatou que todas as entregas foram realizadas. Quanto às devolutivas, teve-se pouco retorno das famílias e educandos, haja vista que as mesmas ficaram por livre escolha.

Ampliando esta modalidade de envio de correspondências, produziu-se jogos e atividades com intenções psicopedagógicas, psicológicas e/ou fonoaudiológicas pensadas individualmente para contemplar as singularidades de cada educando. Com o objetivo específico de cada área técnica, além do fortalecimento do vínculo, os

jogos e orientações seguiram para serem realizados coletivamente. Este tinha a intenção de provocar o desenvolvimento cognitivo (atenção, concentração, lógica, espaço-temporal, criatividade, estratégia) e linguístico (fala, expressão, trocas de fonemas e grafemas) e, conseqüentemente, de estreitar os laços familiares e de convívio, promover a troca de experiências e aprendizagens e possibilitar um momento descontraído e de lazer mais significativo para os educandos e seus responsáveis (FIOCRUZ, 2020). A devolutiva dos jogos não fazia parte do objetivo central, no entanto, se fez necessária a continuidade dos contatos telefônicos, na busca de informações acerca do alcance dos jogos, do brincar do educando e das interações propiciadas, mesmo que de modo simplificado.

Paralelamente ao trabalho desenvolvido junto aos educandos e sua família, surgiram queixas dos Especialistas em Assuntos Educacionais<sup>8</sup> referentes ao seu trabalho com os professores e os sentimentos de angústia em relação às dificuldades frente às novas modalidades de ensino não presencial. Diante desta demanda, promoveu-se reuniões virtuais por segmentos (ensino fundamental I, ensino fundamental II, EJA e Educação Infantil), com o intuito de propor uma escuta referente ao trabalho, as relações e possíveis obstáculos, com enfoque nos educandos público-alvo do NEII. A partir desta escuta, evidenciou-se outras demandas para a construção de um trabalho adaptado correspondente às condições impostas pelo estado atípico. Esse olhar para os especialistas e, conseqüentemente, para os educadores, tem relação com o entendimento de que esses profissionais precisam ser primeiramente cuidados, ouvidos e acolhidos, para que, em breve, façam o mesmo com os seus educandos. Essa proposta de intervenção junto da equipe de profissionais está em processo e perdurará ao longo do retorno das aulas presenciais.

## **6 REFLEXÕES DOS ALCANCES, AFASTAMENTOS E À ESPERA DA NORMALIDADE**

Ao analisar o alcance dos objetivos e das propostas de continuidade do trabalho, acredita-se que, referente ao acolhimento e à manutenção do vínculo, tanto com as crianças como com as famílias, obteve-se êxito. Os objetivos acerca de oferecer meios para ampliar as

---

<sup>8</sup> Especialista em Assuntos Educacionais é a nomenclatura dada na RME em Biguaçu para o servidor que ocupa a função de Orientador Escolar ou Supervisor Escolar.

relações familiares não puderam ser medidos, pois os relatos tímidos não permitiram tal constatação. A comunicação escrita pelas cartas e pelas orientações dos jogos tiveram diferentes interpretações. Algumas famílias enviaram a mesma carta escrita pela Equipe com as respostas do educando, outras utilizaram folhas em branco, e algumas, ainda, após a utilização do jogo, encaminharam de volta com a escrita de sua experiência. Esses desencontros foram esclarecidos pelas ligações telefônicas, modo que se interpreta com mais clareza a fala e a compreensão do outro sobre cada situação. Entretanto, quanto às intervenções técnicas de cada profissional da Equipe Interdisciplinar com os educandos, observou-se a interferência considerável do distanciamento social, pois a mediação não se sustentou pela estrutura tecnológica e as estratégias propostas. Acredita-se que para efetivar um atendimento técnico que promova o desenvolvimento de aspectos cognitivos, da elaboração do pensamento, da linguagem, da comunicação, é essencial a interação e mediação presencial. Ao considerar as relações apontadas por Vygotsky e Luria (1996) para gerar o desenvolvimento humano e a aprendizagem, reitera-se que a aprendizagem não é, por si só, desenvolvimento, mas que ela pode conduzir ao desenvolvimento mental e que no nível de desenvolvimento potencial faz-se necessária a mediação na realização de tarefas e atividades, e nas interações e trocas entre seus pares. Portanto, como pensar um serviço de atendimento terapêutico educacional sem a mediação necessária para que as aprendizagens aconteçam?

Todavia, esta crise, sem precedentes, colocou em evidência algumas fragilidades, provocou outros arranjos e proposições de atendimentos, e ampliou o olhar para o outro. Diante de um movimento de ruptura, a instabilidade gerada pelo caos e desordem instigou os profissionais a estruturarem seu trabalho de modo criativo e sensível, para não aumentar ainda mais a desigualdade educacional e para conceber o que se acreditou ser mais relevante e imprescindível nesse momento, o acompanhamento do equilíbrio emocional de cada educando, familiares e equipe pedagógica.

As tomadas de atitudes com diferentes objetivos são instituídas por todos os espaços educativos e assistenciais e não apenas para estes momentos, mas que sejam mudanças necessárias e permanentes. Pensar essa continuidade é levar em consideração uma

escuta qualificada aos educandos e seus familiares, oportunizando o acompanhamento do processo de aprendizagem, o estado emocional e as relações interpessoais.

Portanto, é importante equacionar todas as questões relacionadas ao retorno, não descuidando dos cuidados sanitários, mas levando em conta a saúde psicológica de toda comunidade escolar. Considera-se que as dificuldades de aprendizagem já existentes possam ter se acentuado, assim como as angústias. As ações em relação ao cuidado emocional dos educandos, educadores, funcionários da escola e familiares precisam ser vistas, para que sejam produzidos meios de escuta, acolhimento e estratégias articuladas com diferentes profissionais do ambiente escolar e dos espaços de atendimento especializados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, é (re)contando a trajetória do NEII, seus objetivos e fundamentações com as leis, declarações e decretos, que se articula o fazer da Equipe Interdisciplinar deste setor da SEMED com as demandas e necessidades geradas por um estado de caos, em uma pandemia. Os serviços de atendimento especializados firmaram o propósito de **incluir** os educandos desta rede, não apenas o público da Educação Especial, mas todos que, de algum modo, apresentam comprometimento que reflete diretamente em seu desenvolvimento educacional e, em contrapartida, em seu bem-estar.

As propostas contidas no Plano Emergencial nesse período corresponderam, em parte, à vicissitude do trabalho da Equipe Interdisciplinar, das psicopedagogas, psicóloga e fonoaudióloga, que, na tentativa de dar continuidade aos processos de atendimento, se estruturaram para dar suporte à comunidade educativa. Concomitantemente, a vivência nesse novo formato fez com que as profissionais sentissem o valor de seu papel diante da Política Pública de Educação Inclusiva, como uma maneira de tornar visíveis todos com alguma dificuldade educativa, desmistificando os gatilhos geradores do comprometimento no educando, e assessorando educadores e familiares, de forma a resguardar que as dificuldades do educando não se transformem em um permanente estado de deficiência intelectual. Muitos são os estereótipos eleitos para conceituar os educandos, que,

por menores que sejam os sinais de dificuldades, são sutilmente excluídos do sistema educacional brasileiro (GLAT; PLETSCHE, 2012), assunto que sugerimos aprofundamento a partir de outras pesquisas nessa Rede.

## REFERÊNCIAS

BIGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Cultura. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu**. Biguaçu: SEMEDEC, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Política Municipal de Educação Inclusiva do Município de Biguaçu**. Biguaçu: SEMED, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Emergencial da Secretaria de Educação Municipal de Biguaçu**. Biguaçu: SEMED, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_205\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp). Acesso em: 12 set 2020.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei 8.069/90**, de 13 de julho de 1990. Artigo 53. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 09 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Plano+Decenal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos/4c857280-e330-46b6-a242-c47b218fcb36?version=1.3>. Acesso em: 13 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 09 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 16 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 03 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Decreto nº 6.094/2007**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 10 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação [2014-2024]. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série Legislação; n. 125) Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 set. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FIOCRUZ. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19**, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/documento/saude-mental-e-atencao-psicossocial-na-pandemia-covid-19>. Acesso em: 11 set. 2020.

FREITAS, A. B. M. Inclusão-exclusão: desafios educacionais na dialética eu-outro. Dossiê Inclusão: todos na escola de educação básica! **Polyphonia – Revista de Educação Básica do Cepae/UFG**, Goiânia, Cepae/UFG, v. 28, n. 1, p. 1-213, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/issue/view/1763>. Acesso em: 03 set. 2020.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. (Série Pesquisa em Educação)

KONKIEWITZ, E. C. Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar. In: \_\_\_\_\_. **Ciência e Cognição**. Dourados: EdUFGD, 2013. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/wp-content/uploads/2015/08/aprendizagem-comportamento-e-emocoes-na-infancia-e-adolescente->

uma-visao-transdisciplinar-elisabete-castelon-konkiewitz-org.pdf.

Acesso em: 06 set. 2020.

LIMA, M. R. L. de. **A relação afetiva entre professor e aluno: a concepção de professores antes e durante a pandemia de COVID 19.** João Pessoa, 2020.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem. **Póesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan/jun. 2014.

PRAZERES, A. J. R.; GOEDERT, G. M. S. O antes, o durante e o depois da pandemia. **Blog EducaBigua**, 17 ago. 2020. Disponível em: <https://educabigua.com/2020/08/17/o-antes-o-durante-e-o-depois-da-pandemia/>. Acesso em: 13 set. 2020.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Assistiva Tecnologia e Comunicação.** SEESP/MEC, 2008. Disponível em: <https://assistiva.com.br/aee.html>. Acesso em: 24 set. 2020.

SILVA, M. A. B. da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva.** São Carlos: EdUFScar, 2016.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://www.direitos-humanos.usp.br/index.php/UNESCO-organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A7%C3%A2ncia-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao-para-todos-2000.html>. Acesso em: 09 set. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 set. 2020.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

## OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE BIGUAÇU

Priscila Moraes<sup>1</sup>

Adriane Terezinha Cordeiro de Oliveira<sup>2</sup>

Lizandra Martins<sup>3</sup>

Carlos Valério Corrêa Magalhães<sup>4</sup>

Joice Cardoso<sup>5</sup>

Ana Helena de Souza Moreno<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Pós-graduada em “Prática Psicopedagógica Interdisciplinar e Gestão Escolar na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio” pelo Centro Universitário Unifacvest. Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Municipal de São José Articuladora da Rede Municipal de Biguaçu. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Biguaçu. E-mail de contato: profepri24@gmail.com.

<sup>2</sup> Licenciatura plena em Pedagogia para Séries Iniciais e Educação Infantil pela UDESC. Professora efetiva de Educação Infantil da Rede Municipal de educação de Biguaçu. Pós-graduação em Ciências da Educação para Nível Superior pela Unisul. Participação na reformulação da proposta curricular de Biguaçu no eixo “cuidar e educar”. Estudante de Psicologia da Estácio de Sá. Cursando a pós-graduação em Docência do Nível Superior e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Coordenadora pedagógica da Revista Mundo das Histórias. E-mail para contato nanicordeiro07@gmail.com.

<sup>3</sup> Pós-Graduada em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci/Uniasselvi, Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci/Uniasselvi, auxiliar de ensino da rede municipal de ensino de Biguaçu/SC. Possui como e-mail de contato: martinslizag@gmail.com.

<sup>4</sup> Mestrando no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, pós-graduado em Arte Terapia pela Faculdade do Litoral Paranaense, graduado em Licenciatura Plena em Arte/hab. em Desenho e Comp. Gráfica pela Universidade Federal de Pelotas. Articulador de ensino da arte na Rede Municipal de Biguaçu, SC. Professor III / artes da Educação Infantil da rede municipal de Biguaçu SC. Possui como e-mail de contato: valeriomag@gmail.com.

<sup>5</sup> Pós-graduada em Práticas Interdisciplinares pela Faculdade Dom Bosco, graduada em Licenciatura Plena pela Universidade Leonardo Da Vinci/Uniasselvi, Técnica em Educação no Centro de Educação Infantil Cecília Alaíde de Carvalho Rosa da Rede Municipal de Biguaçu SC. Contato e-mail: joicec4@gmail.com.

<sup>6</sup> Pós-Graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Dom Bosco, graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina, especialista em Assuntos Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC. Possui como e-mail de contato: anahkds@gmail.com.

**Resumo:** O presente artigo versa em torno dos desafios da docência em tempos de pandemia no contexto da Educação Infantil municipal, pois desdobramentos se tornam latentes nas práticas pedagógicas. Assim, visa à contemplação do real significado da docência na Educação Infantil, passando pelo uso das novas tecnologias como metodologia do fazer docente a distância na faixa etária abordada, quando e como se trabalhar com tecnologias midiáticas à distância na faixa etária abordada, bem como as políticas públicas referentes à Educação Infantil no contexto municipal e nacional no preparo e suporte destes profissionais na linha de frente do trabalho remoto, que se dá em conjunto com a parceria das famílias nesta construção do fazer pedagógico compartilhado às crianças. Levantamos a problemática de como resignificar o fazer docente a distância a partir de uma pesquisa qualitativa com base nos estudos de alguns pesquisadores da área, como Martins filho (2020), Vigotysky (1984), Zabala (1998) e Moreira e Lara, e ainda leis e documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (2018).

**Palavras-chave:** Docência Educação Infantil. Políticas públicas. Docência na pandemia. Reorganização pós-pandemia.

## 1. INTRODUÇÃO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, a educação pública só teve início no século XX. Durante várias décadas, houve diversas transformações: a pré-escola não tinha caráter formal, não havia professores qualificados e a mão de obra era muitas vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho (MENDONÇA, 2012, p. 42). Em 1988, a Constituição define creche/pré-escola como direito da família e dever do Estado em oferecer esse serviço.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil. Em 1994, o Ministério da Educação publicou o documento nominado Política Nacional de Educação Infantil, que estabeleceu metas como a expansão de vagas e políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças, entre elas a necessidade de qualificação dos profissionais, que resultou no documento por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.

Em 1996, com a promulgação da Emenda Constitucional, artigo 62, da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que cria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o artigo 62 foi pioneiro ao estabelecer a necessidade de formação para o profissional da Educação Infantil. Segundo a lei, a formação do educador desse segmento deve ser “em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. O texto reafirma, também, a responsabilidade constitucional dos municípios na oferta de Educação Infantil, contando com a assistência técnica e financeira da União e dos estados.

A Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos ensinos Fundamental e Médio e só então a Educação Infantil ganhou uma dimensão mais ampla dentro do sistema educacional, e a criança foi vista como alguém capaz de criar e estabelecer relações, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e inserido nela e que, portanto, precisa de mais do que apenas o cuidado.

Com o objetivo de oferecer parâmetros para a manutenção e a criação de novas instituições de Educação Infantil, o Ministério da Educação publicou, em 1998, o documento Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil. No mesmo ano, visando à elaboração de currículos de Educação Infantil, cuja responsabilidade foi delegada pela LDB a cada instituição e seus professores, o ministério editou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Um ano depois, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esses documentos são, hoje, os principais instrumentos para elaboração e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil do país.

A Educação Infantil passa a ser vista como a junção do educar e cuidar. Cuidar no sentido de que as necessidades básicas da criança sejam atendidas e, educar, porque deve oferecer à criança possibilidades de descobertas e aprendizados. Precisa-se ter consciência de que se pode prepará-las desde muito cedo para o exercício da cidadania. A Lei 9.131/95. Art. 3º traz que

[...] III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em Suas Propostas Pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre

os aspectos físicos, emocionais, afetivo-cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. [...]

A Educação Infantil passa a ser vista não como um “artigo de luxo”, mas um direito a todas as crianças brasileiras. A Educação Infantil, para atender a essa nova demanda, necessita alterar suas práticas pedagógicas. Não há espaço legal para quem ainda percebe a creche como um lugar de mero cuidado com a criança, que ainda a vê como uma instituição essencialmente assistencialista.

A proposta pedagógica é sem dúvida uma ferramenta importante, se não fundamental, para o sucesso do processo educacional. Segundo Zabala (1998, p. 28),

a capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, neste contexto, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definam as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais.

A compreensão do currículo de Educação Infantil no contexto educativo atual tem o desafio pautado na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde, no cotidiano da sala de aula, é imprescindível incluí-lo e aprender a integrá-lo no trabalho pedagógico que se realiza. Na concepção de Pacheco (2006), é destacado que:

Não existe uma verdadeira e única definição de currículo que aglutine todas as ideias acerca da estruturação das atividades educativas, admite-se que o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade e ambiguidade. Trata-se de um conceito que não tem um sentido unívoco [...] (PACHECO, 2006, p. 34).

A LDB – *Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394* – foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e, desde então, ela vem abrangendo os mais diversos tipos de educação: *Educação Infantil* (agora sendo *obrigatória para crianças a partir de quatro anos*); *ensino fundamental*; *ensino médio* (estendendo-se para os jovens até os 17 anos). Além de outras modalidades do ensino, como a educação especial, indígena, no campo e ensino a distância.

É por meio da LDB que encontramos os princípios gerais da educação, bem como as finalidades, os recursos financeiros, a formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da educação. Além disso, essa é uma lei que se renova a cada período, cabendo à Câmara dos Deputados atualizá-la conforme o contexto em que se

encontra a nossa sociedade. Desde sua promulgação, ocorreram inúmeras atualizações na LDB. A última atualização ocorreu em março de 2017, por meio da Lei nº 13.415 que:

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Essas alterações visam à busca de melhorias para a educação, sempre primando pelo direito universal da educação para todos. No Art. 29 da lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Deste modo, podemos afirmar que Educação Infantil é um lugar de descobertas e de ampliação das experiências.

A Educação Infantil, desde século XIX, passou de um cuidado maternal – simplesmente um “ocupar” o espaço de crianças para as novas demandas de trabalho – para se aprimorar e evidenciar as necessidades e potencialidades da primeira infância.

Nos dias de hoje, a criança passa a ser protagonista do processo evolutivo e educacional infantil, ligado diretamente às novas tendências pedagógicas educacionais. Segundo Kuhlmann (1999),

[...] tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática (JUNIOR, 1999, p. 45).

Importante citar que, segundo Vygotsky (2008, p. 101), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Com isso, todo este aprendizado vai servir de conhecimentos para os processos de relações da criança em sua construção como indivíduo e suas relações com o mundo.

Tendo como base este contexto, é importante salientar que a docência na Educação Infantil se torna, de fato, teoricamente, um lugar de experimentações e vivências, onde os bebês e as crianças pequenas deveriam se tornar protagonistas de seu espaço-tempo. Permeiar este processo por meio das vivências cotidianas com o olhar para os pequenos detalhes e evidências deixadas pelos bebês e crianças ajuda-nos a construir um processo que é inerente à construção da criança como protagonista deste fazer e ser na Educação Infantil.

As crianças pequenas atuam sobre o meio social do qual participam e apropriam-se dos sentidos presentes no meio, reelaboram-nos manifestando individualmente seus modos de compreender o entorno. [...] não se está atento a essas constantes atuações dos bebês; eles estão observando, sentindo, tocando, apropriando-se e reelaborando o que pertencem e vivenciam no cotidiano (MARTINS FILHO, 2016, p. 58).

Contudo, o pensar sobre a importância da Educação Infantil, não só como um local de acolhimento de crianças, mas como também um local de aprendizado e possibilidades de vivências e experimentações considerando as relações entre os envolvidos no processo dos autores e coautores deste aprendizado, pois a “característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam, apenas, quando a criança interage em seu ambiente de convívio” (VYGOTSKY, 2008, p. 4).

## **2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ALTERAÇÕES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

O objetivo é conceituar, elencar as principais políticas públicas para a Educação Infantil e abordar a importância dessas leis para prática pedagógica e as influências das alterações dessas leis na prática pedagógica. As leis e as políticas públicas são fundamentais para a estruturação da educação no Brasil. A partir dessas leis são construídas as diretrizes curriculares, as propostas curriculares, currículos, projetos pedagógicos, Planejamentos, como também os documentos oficiais das unidades escolares como o projeto político pedagógico e, por fim, norteiam a prática pedagógica.

Constituição de 1988: Direito – Igualdade – Qualidade – Municipalização – Descentralização – Cidadania. ECA/Lei 8.069/90 Direito – Proteção Integral – Garantia de prioridade – Desenvolvimento Humano – Cidadania – Qualidade – Igualdade – Gratuidade – Municipalização (BRASIL, 1988).

LDB/Lei 9.394/96 Especificidade da Educação Infantil: 1º etapa da Educação Básica – Focalização ao ensino básico – Desenvolvimento integral – Gratuidade – Municipalização – Estado mínimo – Descentralização.

PNE/Lei 10.172 Especificidade da Educação Infantil: 1º etapa da Educação Básica – Focalização ao ensino básico – Desenvolvimento integral – Gratuidade. RCNEI (1998)

Autonomia – Identidade – Educar – Cuidar – Polivalente – Valores – Habilidades – Competências DCNEI (1999).

Ética – Identidade – Autonomia – Responsabilidade – Solidariedade – Respeitosamente Bem Comum – Cidadania – Educar Cuidar – Gestão democrática (MOREIRA; SILVA, 2009).

As leis acima servem como base para o trabalho pedagógico – cada uma com sua importância. Nem sempre todas servem como base no mesmo momento, mas não poderiam deixar de ser citadas e diante da mudança que vivemos hoje interferiram significativamente na prática pedagógica. De forma abrupta, a realidade do convívio social teve mudanças bruscas, afetando toda a sociedade em nível mundial – e a educação não ficou de fora.

Conforme Coutinho e Côco (2020), temos, portanto, um quantitativo considerável de crianças, famílias, profissionais e gestores do ensino que, em função da pandemia, é desafiada a tratar as possibilidades de encaminhar o trabalho educativo na Educação Infantil nesses desafios. Junto à discussão dos procedimentos, ganha destaque a atenção aos princípios pedagógicos, que apontam na direção da defesa de Kohan (2020 apud PASCOAL; MACHADO, 2009) acerca da impossibilidade de fazer escola sem corpos presentes nessa associação nos manifestos, além da LDB (BRASIL, 1996 apud PASCOAL; MACHADO, 2009), que evidencia o chamamento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI (BRASIL, 2009 apud PASCOAL; MACHADO, 2009).

De acordo com Gonçalves et al. (2020), segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), “186 países determinaram o fechamento de escolas e

universidades. A decisão afeta cerca de 1,3 bilhão de crianças e jovens, o que corresponde a 73,8% de todos os estudantes do mundo”. A alternativa foi buscar suporte nas tecnologias de informação. A Educação a Distância (EAD), que há anos buscava espaço no cotidiano escolar, se mostra agora a única alternativa existente. A solução se apresenta, contudo, como um problema a mais diante do fato de que nem a escola, o professor ou o aluno estão adequadamente preparados para esta nova modalidade, salvo algumas instituições, sobretudo privadas, que já utilizavam plataformas digitais como complementação ao ensino presencial. O Estado, a escola, os professores e os alunos, por outro lado, foram, em sua maioria, pegos de surpresa.

No tocante à rede pública de ensino, a preocupação se estendia ao debate de que a tecnologia não poderia agravar ainda mais as diferenças sociais já existentes que a escola presencial tentava minimizar (Gonçalves; Silva; Ferreira; Souza; Paiva, 2020).

Ao decorrer destes meses de pandemia muitas leis se destacaram, principalmente as que se referem à educação não presencial. Foram emitidos pareceres pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), publicados vários decretos desde o âmbito federal como estadual e municipal.

Com as leis, decretos, pareceres que nortearam a mudança que se fez necessária na estrutura e na prática do ensino no Brasil em todas as etapas da educação e na Educação Infantil não foi diferente. Por ser a primeira etapa da educação básica, precisou de adequações na estrutura de trabalho do professor, que passou a ser de forma remota, o que, de forma imprescindível, levou esses profissionais a uma nova realidade, passando a ter como ferramentas de trabalho as mídias e redes sociais. Para estruturar essa nova realidade, a Secretaria de Educação montou uma comissão para organizar e normatizar – com base nas leis federais estaduais e municipais – a prática pedagógica de forma a atender às necessidades educacionais dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

Na Educação Infantil, de forma lúdica interativa e integrativa, aproximando as famílias da unidade escolar por meio da mediação, que passou a ser remota, mas intensa, por intermédio de planejamento reuniões on-line, pesquisa e formação, muitas vezes de forma autônoma, tendo em vista a mudança abrupta da realidade em

virtude da pandemia da COVID-19, dificultando assim as ações práticas, pois diante da suspensão das aulas em âmbito mundial se fez necessário mudanças não somente na prática pedagógica, mas também nas leis que norteiam esta prática, evidenciando a estrutura deficitária das unidades de ensino público, na sua maioria sem laboratório de informática, sem estrutura de mídia e de acesso à internet para alunos e professores, expondo as necessidades de mudança na estrutura de ensino que pouco se utilizava dos recursos de mídias e obrigando os profissionais da educação a se aperfeiçoarem na utilização dessas mídias até mesmo de forma autônoma, pois a formação docente não aprofunda quanto à utilização desses recursos a mudança que se apresenta necessária diante dessa nova realidade. Nesse contexto, é fundamental, também, a criação e adoção de políticas públicas que venham suprir a falta de acesso à internet de alunos carentes.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende a toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020 (PORTAL DO MEC, 2020). No dia 21 de julho de 2020, a Câmara de Deputados aprovou o texto-base da PEC 15/15, que torna o FUNDEB permanente. A participação da União no FUNDEB passará de 10% (modelo atual) a 23% até 2026. O aumento da contribuição será gradual. Em 2021, será de 12%; 2022, 15%; 2023, 17%; 2024, 19%; 2025, 21%; e 2026, 23%.

**Tabela 1.** Participação da União no FUNDEB

<b>Ano</b>	<b>Porcentagem</b>
2020	10%
2021	12%
2022	15%
2023	17%
2024	19%
2025	21%
2026	23%

No que diz respeito ao “investimento em Educação Infantil, uma parte da contribuição da União (cerca de 5% do valor repassado) deve ser destinada à Educação Infantil. Entre outras mudanças...” (SALAS, 2020).

Tendo em vista as políticas públicas e as verbas destinadas à educação citadas acima e diante da necessidade que durante a pandemia se tornou fundamental de acesso à internet e à utilização de recursos de mídia, os investimentos em equipamentos e salas de informática precisa se tornar prioridade por parte dos governantes e administradores da educação pública. O ensino a distância durante a pandemia teve uma expansão devido às medidas de isolamento social, mas o ensino a distância não é algo novo.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em seu art. 8º, já respaldava a utilização da EAD no ensino; Art.8º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. 3º As normas para produção controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistema de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (BRASIL,1996).

Há previsão para o uso da EAD no ensino Fundamental e médio, com exceção da Educação Infantil e Ensino Especial. Dessa forma reza o Artigo 32, 4º: “[o] ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Em relação ao Ensino Médio, dispõe o Artigo 36 11 que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]” (BRASIL, 1996).

As orientações e alterações na legislação referente à educação no Brasil durante a pandemia passaram por revisão, por alterações.

De acordo com Gonçalves et al. (2020), o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou, em 24 de abril de 2020, diretrizes de orientação para a educação básica e superior a serem seguidas no período de pandemia do coronavírus. O material orienta estados e municípios sobre as práticas a serem adotadas, mas a reorganização de calendários, por exemplo, fica a critério dos sistemas de ensino.

O CNE autorizou que as atividades não presenciais tais como videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de rádio e

televisão e material impresso pudessem ser contadas como carga horária computável de acordo com deliberação de cada sistema de ensino. Autoriza, também, caso necessário, a reprogramação de férias, reposição em contraturno e sábados letivos. Essa decisão transfere para os estados a responsabilidade pela conclusão do ano letivo e, como sobrepeso, propõe uma virtualização e tecnologização que o país nunca incentivou ou financiou nos sistemas de ensino estatais outrora.

Educação Infantil – A orientação para creche e pré-escola é que os gestores busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais e responsáveis. As soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente (ESTRELLA; LIMA, 2020).

Quanto às políticas públicas do Município de Biguaçu, contam publicadas nas leis Municipais. A lei nº 1617, de 14 de dezembro de 2001, dispõe sobre o sistema Municipal de Educação e a lei nº 3558, de 23 de junho de 2015, o Plano Municipal de Educação com vigência em 2024, que traça diretrizes para a educação do município como a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do município, superação das desigualdades educacionais, entre outras...

Tendo em vista as Diretrizes curriculares municipais e a proposta curricular do Município, as ações da Secretaria de Educação, juntamente com os representantes das unidades, Conselho Municipal de Educação e entidade sindical para a reestruturação e atendimento às famílias durante o início da pandemia da COVID-19 foram responsáveis pela readequação que ocorreu em âmbito mundial.

No Município de Biguaçu foi de fundamental importância a formação dessa comissão para a criação do documento norteador. Fez falta a participação de representantes dos alunos, das associações de pais nessa construção, como também naquele momento de formação para os profissionais, como também estrutura de mídia de plataforma unificada – déficit que ao longo dos meses foi aos poucos sendo corrigindo, embora ainda existam demandas e necessidades tanto dos alunos como dos profissionais e desafios a serem enfrentados até mesmo porque o estado de pandemia permanece. E as leis estão em constante reestruturação, readequação.

### 3. A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

No dia 11 de março do ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia mundial, apresentando o quadro dentro de um cenário alarmante e extremamente preocupante, com a descoberta do novo coronavírus, que provocou mudanças nos principais setores como economia, saúde e educação. As transformações e readaptações foram necessárias e fundamentais para que esse dito “novo normal” proporcionasse eficácia e se aproximasse o quanto possível do modelo utilizado até o presente momento. A instituição de pesquisa e desenvolvimento em ciências biológicas Fiocruz, que é considerada uma das principais instituições mundiais de pesquisa em saúde pública, fez o seguinte relato:

A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias (FIOCRUZ, 2020).

A situação agravou-se e após a declaração e as orientações da OMS considerando ainda a Portaria nº 356, de 11 de março de 2020 do Ministério da Saúde, que estabeleceu medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19) no Brasil, o Prefeito de Biguaçu, Ramon Wollinger, por meio do decreto nº 69/2020, de 18 de março de 2020, decretou a suspensão das aulas em toda a rede municipal, como forma de minimizar o contágio pelo novo coronavírus. Sem qualquer preparação ou experiência, diante de uma pandemia sem precedentes, a área da educação se viu diante de uma situação atípica e desafiadora. De acordo com Vygotsky (apud FEITOSA, 2017):

Na teoria Vygotskyana, as palavras e a linguagem são ferramentas de mudança, razão para se ressaltar a importância da fala, o poder do discurso e a presença do professor na relação com o pré-escolar. Quando se fala, quando se faz conhecer o pensamento através da linguagem, exterioriza-se a pessoa que se é. Nesse contexto, a linguagem é um signo mediador por excelência, uma vez que é através dela que se estabelece contato com o mundo da fala no qual se está inserido.

A docência propriamente dita tornou-se algo que parecia distante e inalcançável. Emergindo em um novo contexto educacional, ainda não

conhecido, tateando pouco a pouco um fazer docente foi sendo criado para que o mínimo de contato entre crianças e pedagógico fosse estabelecido diante ao atual cenário de muitas incertezas e buscas por novos fazeres pedagógicos efetivos ao processo de ensino aprendizagem.

Em vista dessa nova situação e de todos os desafios que começavam a se apresentar, um novo olhar sobre a docência surgiu e estudar uma maneira de não comprometer o real sentido da mesma que na Educação Infantil foi pensado, sendo que essa etapa da educação básica segue um viés mais complexo, embasado no contato, na interação e na troca de experiências que são fundamentais para o desenvolvimento da criança; onde “fazer docência” se faz dentro e fora de sala, nas rotinas, nas interações cotidianas, no afeto, nas rodas de conversa, nas brincadeiras, no parque com as outras crianças, em todo o espaço das creches e escolas de Educação Infantil, nos momentos de higiene, refeições e integrações com as outras turmas, e muito mais vivências de um multiverso riquíssimo de intensa ludicidade.

Dentro desse contexto:

É importante ressaltar a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p. 12).

Portanto, a respeito da docência e da Educação Infantil: “É trabalho do professor refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar as práticas e interações que vão promover o aprendizado e desenvolvimento das crianças” (BNCC, 2019, p. 39).

E como agir e planejar o atendimento na Educação Infantil a partir de uma situação pandêmica, onde estamos impossibilitados de exercer a interação por meio do contato – que é a principal ferramenta para o processo de desenvolvimento da criança? A necessidade do distanciamento social significou compreender que a Educação Infantil não poderia ser exercida no seu inteiro, garantir todos os avanços almejados e muito menos alcançar todos os objetivos esperados para um ano letivo sem a possibilidade do contato e da interação. Todas as propostas dentro de um planejamento têm uma intencionalidade, um objetivo, um desafio, um ensinamento, uma vivência, uma experiência e muitas expectativas. Sendo assim, é importante destacar a definição de intencionalidade na BNCC (2019):

Organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BNCC, 2019, p. 39).

Segundo Vygostsky (2018), a interação, ocorrendo principalmente face a face, tem uma função central no desenvolvimento da criança. De acordo com pensadores e conceitos do entorno da Educação Infantil, após algumas reuniões, a Secretaria Municipal da Educação (SEMED) montou um Plano de Ação – “Plano de Atendimento emergencial para a rede Municipal de educação – Plano de ação para atividades escolares não presenciais no período de suspensão emergencial das aulas devido à pandemia – coronavírus (COVID-19)”. Esse documento traz os encaminhamentos para iniciar o atendimento da Educação Infantil no município de Biguaçu por meio da manutenção do vínculo de forma remota.

Nosso primeiro contato direto às famílias foi sugerido pela Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu, com convite aos educadores para postagens de vídeos, livros e materiais pedagógicos afins, que seriam postados em redes sociais com cunho educativo. Assim, as crianças e suas famílias teriam acesso a este material proporcionado pela rede de ensino na qual estão ligadas diretamente até que medidas mais efetivas fossem tomadas.

Logo se iniciaram os trabalhos remotos, onde os profissionais puderam manter o distanciamento e isolamento social, legitimando seu fazer pedagógico junto ao grupo de crianças dentro do qual estava inserido.

Para que os trabalhos remotos fossem realizados da maneira mais eficaz possível, o grupo de profissionais pedagógicos e gestores do Centro de Educação Infantil Municipal Cecília Alaíde de Carvalho Rosa elaborou, coletivamente e on-line, um “Plano de Ação para o Ensino Não Presencial”. Este documento tem por fim nortear profissionais e apresentar as famílias os encaminhamentos que seriam tomados para que os vínculos instituição/famílias fossem mantidos mesmo com todo o distanciamento necessário diante do novo cotidiano que havia se instalado e modificado milhares de vidas.

O presente documento traz seus apontamentos subdivididos em etapas a serem seguidas, de maneira clara e objetiva, buscando a

interação das famílias e com o pensamento primordial nas crianças e de quanto aquela proposta validaria todo o pedagógico envolvido naquela ação. Legitimando nosso ato de ensinar, que vai muito além do “transmitir informações”, nossa proposta é educar com um olhar ainda mais sensível, na perspectiva de pensar no estabelecimento de sentidos, considerando a criança como ser plural, aberto a novas aprendizagens, vivenciando um novo cotidiano regado de novas experiências e vivências. Como diz o Professor Severino Antônio, “cada criança é feita da matéria do mundo, da circulação da vida, das circunstâncias históricas e sociais, mas ao mesmo tempo é movida por desejos e sentidos, assim descobrem ou atribuem a vida”. Precisamos parar, analisar o novo contexto, e, desse modo, planejar nossas novas aproximações, estabelecer novos sentidos, diante dos novos desafios. Nesse contexto, o “Plano de Ação” começou a ser implantado e, dentro das possibilidades, o fazer docente está na busca de manter o direito das crianças à sua infância e seus sonhos, mesmo em meio a uma pandemia mundial.

Para os profissionais envolvidos, o sentimento é a procura constante na qualificação de seus trabalhos cotidianos, além do aprimoramento dos diálogos, afirmando às famílias que estamos separados, mas não sós.

Diante deste novo momento, nossa maior aliada é a tecnologia. Os contatos seriam todos realizados pelas mídias sociais. Sem papel, lápis, livros e tudo aquilo que temos disponíveis fisicamente para mediar uma proposta pedagógica. O método mais alcançável para acesso de todos é a ferramenta do *WhatsApp* e por ali vão os vídeos, áudios, as fotos, imagens e todo o contato a ser realizado entre os envolvidos no processo educativo.

Alguns grupos já estabeleciam, além do contato em sala e da comunicação via agenda, o compartilhamento de recados e momentos pedagógicos através dos aplicativos, porém, para aqueles não faziam uso de mais essa ferramenta, com base no documento do Plano de Ação, já citado, essa ação foi necessária com o objetivo de manutenção do vínculo afetivo tanto das famílias quanto das crianças. Os planejamentos permaneceram engajados com os eixos da Base Nacional Comum Curricular, estruturados, estudados e realizados conforme cada Unidade do Município decidiu e percebeu ser mais viável conforme sua realidade. Divididos por grupos, nossa Unidade

enfrentou muitos desafios dentro desse novo processo de “interação” virtual, onde professoras e professores tiveram que se reinventar, errar, acertar, consertar e aparar arestas para buscar a parceria das famílias no enfrentamento dessa nova situação.

Sendo assim, o corpo docente partiu destas orientações para o início efetivo de seus trabalhos remotos junto às famílias, que demonstraram preocupações em meio a essa nova forma de vínculo. E como censurar tais pensamentos e preocupações? No distanciamento social, fazer docência de forma remota na Educação Infantil sem as interações resignificou momentos e alterou cotidianos, e quando inicialmente tentamos explicar às famílias, cada uma com sua especificidade, formação e rotinas diferenciadas, que estaríamos enviando propostas semanalmente como forma de manter o contato, a primeira impressão se apresentou realmente como mais uma tarefa adicionada ao cotidiano intenso e cansativo de mães e pais, muitas vezes de mais de uma criança, parecendo que, de professores das crianças, passamos à função de mediadores e avaliadores também dos pais, cobrando retorno de como e quando estariam sendo executadas as propostas postadas nos grupos. Na medida do possível, o vínculo foi sendo criado e, sem cobranças, as famílias, dentro de suas possibilidades, nos retornavam, e os encaminhamentos cada vez mais foram sendo planejados de forma intensamente lúdica, leve e tranquila, pensando na diversão da criança para manutenção da saúde mental da mesma, que também sofreu com o isolamento social e todas as mudanças impostas de maneira tão abrupta.

Toda a proposta pedagógica veio aliada à computação das horas semanais trabalhadas de cada profissional, respeitando sua carga horária. O profissional articula seu trabalho remoto do modo que lhe for mais viável, respeitando as particularidades do seu grupo e dedicando-se ao novo fazer docente a distância.

Junto a todo o trabalho remoto a ser realizado entre profissionais e famílias, a SEMED trouxe aos profissionais da área da educação a “Formação Continuada Descentralizada de 2020”, que prevê formação de seis horas semanais com estudos de temáticas previamente definidas pela mesma secretaria, garantindo o olhar aos educadores como seres flexíveis, adaptáveis às novas demandas da sociedade. Corroborando esta idealização, Kuenzer (1999) afirma:

[...] modelos (de educação) que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais [...] demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e as configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (KUENZER, 1999, p. 166).

Esta proposta municipal de formação vem organizada em estudos e planejamentos; individual e coletivo, a partir dos currículos construídos/indicados pela legislação Nacional da Educação Infantil, bem como temáticas ligadas à Proposta Curricular do município de Biguaçu. A partir desse contexto, as instituições se organizaram para pôr em prática este plano “B” (Formação Descentralizada Continuada e a Distância 2020), onde cada unidade organizou metodologia de trabalho da maneira que fosse mais viável ao corpo docente, tendo em vista a comprovação na documentação prevista onde cada profissional comprova seis horas de trabalho semanal dedicadas à Formação Continuada.

Ao longo deste caminhar formativo, a mesma secretaria vem apresentando em seu canal de vídeos – “Educação Biguaçu” – um ciclo de encontros formativos que se objetivam na aproximação entre os educadores que atuam diretamente nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Biguaçu, e pesquisadores, doutores e estudiosos, como, por exemplo, o Doutor Altino José Martins Filho, professor e formador de professores da Educação Infantil que atua na Rede Municipal de Florianópolis, entre outros que atuam ou não na área da infância, sobretudo com olhares atentos e falas agregadoras a este momento que estamos vivenciando.

Diante do atual cenário, aquilo que antes era incabível no olhar da Educação Infantil, hoje se faz necessário. As novas metodologias, para essa situação atípica, estão em constantes mudanças e adequações ainda e a busca por possibilidades é incessante por parte da Educação.

Nosso enfrentamento deste novo contexto histórico está sendo permeado diariamente por momentos vividos de forma intensa. Estes tempos são difíceis. Fomos impedidos de nos aproximar literalmente, onde estabelecer momentaneamente um vínculo virtual passou a ser o fazer docência na Educação Infantil.

Diante do cenário que estamos vivenciando, os desafios são gigantes para a educação como um todo e para os professores em particular. O mundo está se transformando e não voltaremos “ao

normal”, pois o normal será uma nova realidade, muito diferente do que estávamos vivendo até a pandemia da Covid-19. O mundo, provavelmente, não será o mesmo. A educação e os professores também não (SILVA, 2020).

Diante deste cenário, os profissionais da educação se viram despreparados para enfrentar tamanho caos perante a pandemia no âmbito educacional. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU): “Em meio à maior crise jamais vista na educação global, provocada pela pandemia de COVID-19, temos uma “oportunidade geracional” para “redesenhar” a área” (GUTIERRES, 2020).

Esta fala do Secretário Geral da Organização das Nações Unidas é de grande relevância, pois descreve a necessidade de mudanças dentro de um contexto fundamental no mundo, que é a educação, e explicita a necessidade de incluir na Proposta Curricular e em todos os documentos que embasam essa área adaptações, soluções e, antes de tudo, a formação e preparação das secretarias, equipes pedagógicas e dos professores para futuras situações de impedimento da docência de forma presencial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação vem despontando um novo cenário na atualidade educacional brasileira, no que diz respeito à didática educativa em todos os contextos, níveis e modalidades de ensino e a forma de ensinar e aprender.

Conforme Filho (2020, p. 23): “[...] a vida é um acontecimento que se recria a cada dia, para isso, é preciso a coragem da intervenção”. Neste sentido, os educadores estão sempre em busca de novos conhecimentos para melhor intervir na sua prática pedagógica.

Algumas reflexões que apontados neste artigo têm referência a um olhar significativo de parte da construção histórica da Educação Infantil no Brasil e seus desafios na docência, trazendo na contemporaneidade a incorporação das mídias como recurso pedagógico de aprendizagem em todos os níveis educacionais, emergindo as dinâmicas relacionais com a instituição, seus profissionais e famílias nesta construção histórica atual.

Destaca-se, diante da atual conjuntura, que estamos em processo de transformação na busca de novos conhecimentos da nossa construção e

atuação frente ao novo e a esse universo vasto que abarca muitas opções e recursos da área da tecnologia no fazer pedagógico.

Sendo assim, neste período em que se vivencia uma educação remota, fica oportuno observar, com base nos apontamentos feitos ao longo deste artigo, a importância de se investir na formação constante dos educadores em cursos de capacitação e formação, com grande valia ainda na área de inovações tecnológicas, a fim de que se possa construir uma prática que se aproprie das ferramentas modernas existentes.

Neste cenário, foi possível observarmos novos desafios, contextos, concepções de atuação e conhecimentos para as crianças, que são as protagonistas da educação como um todo.

Podemos vivenciar novos desafios, contextos, concepções de atuação e conhecimentos para as nossas crianças neste cenário educativo. Conforme o autor Martins Filho (2020, p. 51), a reflexão é de se voltar para a compreensão de sua complexidade das áreas dos saberes, poderes [...] e fazeres que nela se tecem e que a habitam as possibilidades de novas tessituras com base na já existente”.

Dentro desta perspectiva e olhar pedagógico que envolve nossas ações nas práticas educativas enquanto educadores, é necessário ter a coragem de reinventar e promover formas de aprendizagens significativas, acompanhando a evolução tecnológica das ferramentas de comunicação social que está cada vez mais presente em nossos contextos docentes como forma de promover uma educação criativa, inclusiva, colaborativa e afetiva.

## REFERÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Educação é a base**, 14 dez. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

BNCC. 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: 2020.

BNCC. **Educação Infantil**. Disponível em: [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNCCEI\\_interativo\\_final.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNCCEI_interativo_final.pdf). Acesso em: 2020.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – volumes 1, 2 e 3. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://plataformacultural.com.br/educacao-infantil-nova-versao-bncc/>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020. (Seção Temática: Adiado o fim da escola) Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16266>.

ESTRELLA, B.; LIMA, L. Portal do MEC. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**, 28 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>.

GONÇALVES, L. F.; SILVA, K. R.; FERREIRA, R. S.; SOUZA, J. S.; PAIVA, L. C. As políticas públicas de avaliação em larga escala no Brasil diante da pandemia de Covid-19. **Revista Com censo**, 27 ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/932/557>.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEIS MUNICIPAIS BIGUAÇU. **Institui o plano municipal de educação – PME 2015-2024, e dá outras providências**, 24 jun. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-biguaçu-sc>.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da Vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2020.

MENDONÇA, F. W. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá: UNICESUMAR, 2013.

MOREIRA, J. A.; LARA, A. M. **Políticas públicas para a Educação Infantil e as revistas Nova Escola e Criança**. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854-06.pdf>.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>.

PORTAL DO MEC. **Fundeb – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>.

SALAS, P. 8 perguntas e respostas sobre o Fundeb. **Nova Escola**, 22 jul. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19539/8-perguntas-e-respostas-sobre-o-fundeb>.

YIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## A APLICABILIDADE DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA SOB A ÓTICA DE FAMÍLIAS E PROFISSIONAIS DO CEIM DONA VIRGÍNIA<sup>1</sup>

Carolina dos Reis Madeira da Purificação<sup>2</sup>

Juliana Machado de Campos<sup>3</sup>

Priscilla de Freitas Mafra<sup>4</sup>

**Resumo:** A educação, de modo geral, tem a missão de oportunizar a todos a capacidade de aprender e se desenvolver, em qualquer situação da vida, a fim de alcançar sua educação integral. Neste sentido, este artigo, de caráter qualitativo e quantitativo, fundamenta-se no eixo norteador “práticas pedagógicas no contexto da pandemia da COVID-19: desafios do atendimento remoto” e pretende trazer algumas reflexões sobre o contexto peculiar em que estamos vivendo no que se refere ao surto da pandemia pela COVID-19, ponderando sobre a aplicabilidade da BNCC na Educação Infantil e seu desdobramento sobre a instituição escolar, ou seja, a real possibilidade da continuidade do trabalho educacional, mesmo em isolamento social, baseado nas experiências no CEIM Dona Virgínia. Fundamenta-se também em Vygotsky (1989), Sacristán (2000) e no documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular (2017), para as propostas pedagógicas para o ensino infantil. De

---

<sup>1</sup> Centro de Educação Infantil Municipal Dona Virgínia.

<sup>2</sup> Pós-Graduada em Comunicação Social e Jornalismo pela UNISUL. Graduada em Pedagogia pela UNICESUMAR. Professora da Rede Municipal de Biguaçu/SC. Centro de Educação Infantil Municipal Dona Virgínia. Pós-Graduada em Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares: Educação Infantil, Séries do Ensino Fundamental e Médio. Faculdades Integradas FACVEST. E-mail: cmfotobook@gmail.com.

<sup>3</sup> Pós-Graduada em Gestão Educacional pelo PORTAL Faculdades, Formação Docente para Ead pela UNINTER e Personal Training/Treinamento Funcional pela Faculdade INSPIRAR. Graduada em Educação Física – Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Biguaçu/SC, lotada no Centro de Educação Infantil Municipal Dona Virgínia. E-mail: jumcjumc@gmail.com.

<sup>4</sup> Pós-Graduada em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e Graduada em Direito pelo Centro Universitário Estácio de Santa Catarina. Especialista em Assuntos Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu (SEMED), lotada no Centro de Educação Infantil Municipal Dona Virgínia. E-mail: mafra.priscillaf@gmail.com.

forma avassaladora, esse vírus impactou a vida das pessoas em todo o planeta. As escolas fecharam e muitos se recolheram em um isolamento social. Diante deste cenário, a Prefeitura de Biguaçu, por meio de suas instituições, optou pelo atendimento remoto das nossas crianças para que elas, o vínculo e o ensino não sofressem prejuízos. O CEIM Dona Virgínia implantou um plano de ação para enfrentamento dessa situação e são essas ações que norteiam esta pesquisa. Os dados analisados são compostos por documentos institucionais, planejamentos, questionários e narrativas aplicadas às famílias e aos profissionais desta instituição. Diante da proposta inicial obteve-se um resultado positivo, consolidando o teor do presente artigo.

**Palavras-chave:** Pandemia COVID-19. Aplicabilidade da BNCC. Práticas Pedagógicas. CEIM Dona Virgínia.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como outras etapas da Educação Básica, tem buscado garantir o direito à educação para todas as crianças, independentemente de situações adversas, contando com legislação própria. No atual momento, em que atravessamos uma difícil situação, relacionada à pandemia da COVID-19, que impede o exercício normal da função docente – o contato direto ou presencial –, muitas dúvidas surgiram quanto à continuidade do trabalho educacional.

Nesta direção, onde brotam incertezas e dúvidas, no presente artigo, com base nas experiências vividas no CEIM Dona Virgínia, pretendemos apresentar respostas sobre a possibilidade de se continuar atuando e obtendo resultados positivos, mesmo a distância, por meio da aplicabilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento norteador do trabalho pedagógico, pois, Segundo Sacristán (2000, p. 15), “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional [...]”.

A partir do planejamento institucional, se contará, então, com os denominados Campos de Experiência da BNCC, que mantêm a importância das brincadeiras e múltiplas interações, a partir de atividades com objetivos significativos e específicos no trabalho pedagógico. Ressalta-se que há, aqui, uma mudança realizada sobre o currículo escolar, ou seja, “o aprendizado de crianças e adolescentes

não é mais abordado, a partir da compreensão do conteúdo das grades curriculares”, segundo artigo do blog da Educação Infantil (2018).

O desenvolvimento infantil, atualmente, é priorizado de forma holística, em que se busca entender as crianças, integralmente, em cada momento de suas vivências cotidianas e o porvir, isto é, sua possibilidade de emancipação, cujo processo utiliza os meios como a aceitação e participação das famílias, formação dos docentes, condições de trabalho, dentre outros.

Para a realização de um planejamento onde fosse possível a aplicação efetiva do BNCC, o CEIM Dona Virgínia fez uma prévia consulta às famílias para verificar a disponibilidade e situação deles, para enfrentar esse momento junto à instituição. A partir disso, foi construído um Plano de Ação<sup>5</sup> (MAFRA; BRANGER, 2020) junto aos docentes, onde, entre outras ações, foi acordado que, além das atividades direcionadas pelo *WhatsApp*, outras atividades impressas também seriam entregues, pelo menos quinzenalmente, amparadas no texto do Parecer 05/2020 (MEC/CNE).

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa e quantitativa do problema, ou seja, buscou recolher referências por meio da pesquisa de campo junto às famílias e profissionais do CEIM Dona Virgínia, trazendo interpretações e relações, com característica descritivo-interpretativa e exploratória. Analisamos os documentos, artigos e referencial teórico para trazer embasamento ao estudo, em que apontaremos ações realizadas durante a pandemia.

## **2. BNCC E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS**

### **2.1. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC**

Criada em 2017, a BNCC é um documento de caráter normativo que regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas redes brasileiras de ensino e suas instituições públicas e privadas, sendo referência obrigatória à elaboração dos currículos, planejamentos, práticas e propostas pedagógicas para todas as esferas da Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental

---

<sup>5</sup> O plano de ação foi uma solução pensada em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu – SC para que não fosse perdido o vínculo entre professores, crianças e famílias.

e o Ensino Médio. Ela complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96).

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC tem como objetivo, portanto, avaliar o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes de todo o país, garantindo uma educação com equidade, por meio de conhecimentos e habilidades comuns e competências essenciais, estipulando um currículo único para cada uma das etapas da Educação Básica. Para que esse objetivo seja atingido, foram estabelecidas 10 competências gerais que irão nortear o ensino brasileiro. São elas: Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório cultural, Comunicação, Argumentação, Cultura digital, Autogestão, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação, Autonomia e responsabilidade.

Essas competências devem relacionar-se umas com as outras, contrário à elaboração de aula específica sobre uma ou outra competência. Deve ser um trabalho articulado do processo de aprendizagem às habilidades relacionadas às áreas do saber, visando à educação integral numa dimensão de complexidade.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BNCC, 2017, p. 14).

Há que se destacar que esta conceituação de integralidade, segundo a Teoria da Complexidade, de Edgar Morin (PETRAGLIA,

2008), tem a ver com um ser humano que é incompleto, existindo muito ainda a ser pensado, aprendido e realizado no mundo, para sua manutenção e avanço. Em outras palavras, não existe esgotamento em termos de ciência, por isso é preciso pensar num amanhã melhor e sustentável. “[...] a pedagogia atua, porém, com seu radical fracionamento do saber, e leva o indivíduo a entender o universo em que vive de forma facciosa, sem conexão com o universal” (SANTANA, 2020). No caso das crianças, especificamente, é preciso pensar no seu porvir, isto é, no que está por acontecer, nas possibilidades futuras.

## **2.2. BNCC na Educação Infantil**

A Educação Infantil, por ser primeira etapa da Educação Básica, é o começo e o fundamento de todo o processo educacional. Segundo o artigo 29, da LDB (9.394/96), “a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento pleno das crianças de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Continuando, no artigo 30, a mesma lei cita que essa educação deverá ser oferecida, em creches, para crianças de até 3 (três) anos de idade e, em pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos.

Sobre essa cobertura necessária às crianças, a legislação explicita que o trabalho da Educação Infantil deve estar voltado a um atendimento nas funções básicas educar e cuidar. Indissociáveis, tais aspectos devem permear toda prática docente numa concepção específica de evolução ou desenvolvimento pleno, sem [as crianças] perderem sua essência, infância e liberdade. Como fatores indispensáveis ou premissas metodológicas ideais nessa fase de interações e brincadeiras, a instituição e profissionais devem criar espaços ou lugares alegres e sadios para explorações e consequentes aprendizagens, pela curiosidade e o mundo do faz de conta.

Tais ambientes precisam ser previamente preparados, com o acompanhamento e mediação ativa docente, bem como das famílias e comunidades, sempre que possível, pois é um precioso vínculo. Neste caso, não se pode esquecer dos não menos importantes territórios comuns e corriqueiros, aqueles já existentes na comunidade e até na escola, que são desconhecidos ou despercebidos por falta de incentivo das famílias e adultos: o lugar onde vivem na infância.

Um dos objetivos é que os estudantes conheçam o lugar em que vivem. Como é o bairro, que pessoas moram ali, que formas de expressão cultural os moradores utilizam, que histórias são contadas (e que histórias não são). Conhecer o lugar em que vivem é fundamental para que os sujeitos se entendam e a suas próprias histórias, ajudando-os a construir sua identidade (EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2015).

Em geral, cabe à instituição e aos educadores participarem na organização e monitoramento destes espaços ou territórios de aprendizagem por meio de constantes e atentas observações, registrando as informações na documentação pedagógica. O acompanhamento e controle de tudo que ocorre serve para a avaliação, reavaliação e eventual replanejamento de atividades estratégicas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

### **2.3. Os campos de experiências**

Ao abordar os aspectos reais e lúdicos das vivências infantis, a BNCC, que é uma proposta relativamente nova à Educação Básica, define competências gerais como uma metodologia orientadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento. No caso da Educação Infantil, elas são divididas em cinco Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

#### **2.3.1. O eu, o outro e o nós**

“O convívio com outras pessoas faz as crianças constituírem uma maneira própria de agir, pensar e sentir” (EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018). A partir dessas experiências, as crianças começam a perceber que existem outros modos de vida e pontos de vista diferentes, construindo suas percepções sobre si e os outros, identificando-se como seres individuais e sociais.

#### **2.3.2. Corpo, gestos e movimentos**

As crianças, dotadas de instintos emocionais, sentimentais e sensibilidade, desde o ambiente materno, já percebem tudo à sua volta, querendo contatar e se relacionar de alguma forma. “Por meio

das diferentes formas de expressão, como a dança, a música, o teatro e as brincadeiras de faz de conta, elas se expressam e se comunicam tanto com a linguagem quanto com o corpo e com as emoções” (EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018).

### **2.3.3. Traços, sons, cores e formas**

Este campo de experiência tem relação com as manifestações das crianças nos contatos normais do dia a dia, utilizando-se das linguagens e expressões, que estão ligadas à área artística, cultural e científica. Tudo isso irá fazer com que desenvolvam o senso crítico e estético, já nos primeiros anos de vida, além de conseguirem evoluir em termos de criatividade, sensibilidade e expressão cultural.

### **2.3.4. Escuta, fala, pensamento e imaginação**

Neste campo de experiência, “o contato com a literatura infantil proposto e mediado pelo educador contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura, além de estimular a imaginação e ampliar o conhecimento de mundo” (EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018). Isso significa dizer que os pequenos precisam, desde cedo, serem estimulados a ouvir e a falar no ambiente natural onde as situações cotidianas acontecem, participando assim da cultura, oralmente. Deverão ter contato com os contos, histórias e poemas, por exemplo, desenvolvendo e aprendendo noções ligadas aos gêneros da literatura.

### **2.3.5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**

A criança, em geral, é muito curiosa e entende, dentro de suas limitações, tudo o que se passa ao seu redor. Por isso, é muito significativo que esteja exposta aos acontecimentos da comunidade em que vive e as múltiplas relações interpessoais, com seus familiares e demais pessoas.

Mais do que nunca, precisa reconhecer o espaço e o tempo em que vive no mundo físico, por meio do seu corpo, animais e plantas. “Portanto, a Educação Infantil deve fornecer experiências nas quais as crianças façam suas próprias observações, manipulem objetos, investiguem e explorem seu entorno [...]” (EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018).

A proposta de trabalho a partir dos Campos de Experiências tem como objetivo organizar um currículo que contemple situações do dia a dia e os conhecimentos espontâneos ou prévios das crianças. Tudo deve ser realizado na busca de uma aproximação daquilo que elas sabem fazer, suas experiências e vivências, aos conhecimentos científicos ou culturalmente sistematizados.

São estabelecidos, ainda, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, definidos na BNCC, substituem as áreas do conhecimento em relação ao Ensino Fundamental, orientado o trabalho com foco nos eixos estruturais, nas interações e brincadeiras previstas nas diretrizes curriculares da Educação Infantil. “Os Campos de Experiências, por sua vez, apontam uma alternativa para o respeito e acolhimento das especificidades de cada etapa, [...]” (ALVES; CASTRO; VASCONCELOS, 2020).

Os direitos de aprendizagem articulados aos Campos de Experiências privilegiam a maneira da criança ver, viver e conviver na sociedade com grande destaque nas experiências concretas da vida cotidiana, nas questões lúdicas e principalmente com foco no desenvolvimento integral, na concepção da formação atual e possibilidade futura.

Para Vygotsky (1989), a aprendizagem é primordial para o desenvolvimento do conhecimento e qualquer processo de aprendizagem é considerado um processo de ensino-aprendizagem, inclusive para quem ensina. Para êxito no desenvolvimento integral das crianças, é necessário que a Educação Infantil, professores e demais profissionais potencializem as aprendizagens, por meio de práticas planejadas, sistematizadas e avaliadas, intencionalmente. Tudo isso precisa constar do Projeto Político-Pedagógico, documento e norteador da prática institucional e sua realidade educacional, devendo ser elaborado de forma coletiva e democrática.

A participação da comunidade escolar é fundamental para que o processo ensino-aprendizagem ocorra, inclusive no momento da execução. Em outras palavras, para o efetivo desenvolvimento infantil, é inevitável que o diálogo, intenção e o compartilhamento de responsabilidades estejam sempre presentes, entre a instituição e a família, num objetivo comum: a criança.

### 3. CEIM DONA VIRGÍNIA

“Se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura” (SACRISTÁN, 2000, p. 21). Atendendo à normalização da reorganização curricular dos calendários escolares, com base no parecer nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, do Conselho Nacional de Educação, homologado parcialmente e que orientou os gestores a se comprometerem no seguimento das atividades educativas, durante a pandemia, o CEIM Dona Virgínia seguiu com compromisso do seu papel social. Inclusive, corrobora o pacto Interfederativo e o regime de colaboração propostos à sociedade e a todos, quando da elaboração do BNCC.

Dentro das regras de segurança em relação ao isolamento social, definidas pelas autoridades governamentais e da saúde, buscou-se dar continuidade na Educação Infantil, apesar de certa inquietude quanto ao aspecto da saúde e aplicabilidade ou adaptação da BNCC. Afinal, é algo considerado recente, já que foi homologado em 2018, e contém uma série de estratégias na busca de novas competências e habilidades por meio de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Todo trabalho foi realizado por meio de atividades comuns nessa espécie de reformulação na prática educativa, em busca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, com base nos Campos de Aprendizagens. Todos se dedicaram na continuidade e intensificação do trabalho pedagógico a partir da BNCC, num exercício profissional de muito estudo e preparação, antes da execução de atividades ou projetos. Assim, com constantes reflexões e aprofundamentos, pode-se realizar um melhor planejamento de atividades práticas em todas as áreas humanas psico-físico-social-culturais.

Então, com a BNCC ensino infantil em mãos faça reuniões e treinamentos com os educadores desta faixa etária e procure trabalhar com eles cada um dos direitos de aprendizagem e ainda os campos de experiência e desenvolvimento de maneira bem detalhada (YASMINE, 2020).

Sendo profissionais compromissados com sua missão, os educadores do CEIM Dona Virgínia se dedicaram e trabalharam bastante, mesmo tendo maior carga horária e apreensão inevitável quanto aos obstáculos do novo trabalho on-line ou virtual, dentro da

característica *home office*, pela internet. E, ainda, embora pudesse haver dificuldades como a falta de equipamento ou dispositivo, celular e internet nas famílias, buscou-se possibilitar o melhor para as crianças aprenderem e evoluírem, conforme devolutiva de atividades.

Mesmo que os educadores fossem os maiores responsáveis pelo processo educativo nesse “novo” trabalho, se fez o possível para incluir a família e a comunidade, dividindo e compartilhando expectativas. A busca foi por tarefas e ações adaptativas ao momento atual, tendo como meta manter o vínculo e preservar as infâncias sadias, livres e prazerosas das crianças. Nesse panorama angustiante da pandemia, a partir da BNCC e dos Campos de Experiência, como salienta Yasmine (2020), foi possível garantir os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se.

A verdade é que não somente é preciso, como é ainda mais necessário. Mesmo com a declaração de pandemia mundial, ocasionada pelo novo coronavírus, a Base Nacional continua sendo o documento de referência no que diz respeito às competências e às habilidades que precisam ser desenvolvidas do início da Educação Infantil ao final do Ensino Médio (PAULA, 2020).

É importante destacar que, para essa verdadeira batalha pela educação, todos os esforços foram concentrados, num trabalho coletivo e responsável, para o encontro de soluções de aplicabilidade da BNCC. Assim, tudo foi executado com atenção e, sobretudo, com profissionalismo responsável para alcance dos resultados esperados, sob o comando dos profissionais da Secretaria de Educação, especialistas em assuntos educacionais e da coordenação interna do CEIM. Não podia ser diferente, como destaca Paula (2020): “[...] muito além da obrigatoriedade, a necessidade de se ‘abraçar’ essas competências consiste nas grandes oportunidades de desenvolvimento que elas trazem tanto para os alunos, quanto para os professores”.

Os desafios vão continuar, já que a pandemia não foi ainda extinta, mas foi dado um grande passo em direção de uma adaptação numa situação irregular na educação, por meio da reorganização do trabalho pedagógico. Professores e escola, como um todo, devem entender o instante delicado e redobram suas atenções e cuidados para o bom exercício da privilegiada missão pedagógica, fazendo valer a habilitação, competência e bagagem na realização do trabalho.

### 3.1. DAS ESTRATÉGIAS

O plano de ação para o ensino não presencial foi elaborado após uma reunião via aplicativo na internet com os profissionais que trabalham no CEIM Dona Virgínia, onde ficou decidido por unanimidade entre os presentes que seria criado um grupo de *WhatsApp* para contato direto com os pais e/ou responsáveis pelas nossas crianças para envio de atividades semanais.

Como neste momento, por decreto estadual e municipal, não podemos estar dia a dia com nossas crianças e colegas de trabalho, a internet será nossa principal aliada para a realização dos planejamentos e atividades.

Buscaremos alcançar todos os objetivos, usando os campos de experiência da BNCC para nos basear. Pretende-se fazer vídeos explicativos, cantar músicas, contar histórias, elaborar brincadeiras que facilitem o desenvolvimento da coordenação motora de nossas crianças, tudo usando o lúdico. Pretendemos, dessa forma, não sermos esquecidas por nossas crianças e famílias, mantendo o vínculo que, mesmo de longe, não deixará de existir (MAFRA; BRANGER, 2020, p. 5).

Inicialmente, foi enviado um comunicado às famílias explicando o objetivo da criação do grupo de *WhatsApp* e logo após foi enviado um questionário com perguntas sobre os espaços, disponibilidade de internet e solicitação de informações sobre os materiais que as crianças têm fácil acesso em casa. No caso das famílias que responderam não possuir acesso à internet, o plano de ação documentou que seriam montados, quinzenalmente, kits com os materiais existentes no CEIM Dona Virgínia, como folhas em branco, lápis de cor, giz de cera, tinta guache e folha impressa com orientação para a realização das atividades encaminhadas.

As famílias foram orientadas a buscar os kits no CEIM Dona Virgínia, em data e horários predefinidos, sempre comunicados com antecedência, via Facebook da Instituição, grupo de *WhatsApp* e telefone, quando foi necessário. Importante ressaltar que foi firmado o compromisso de entregar os kits totalmente higienizados, seguindo as normas da Secretaria da Saúde do Estado de Santa Catarina, portanto os pais e funcionários presentes na instituição deveriam, nas datas agendadas, seguir medidas como a proibição de aglomeração de pessoas, o uso obrigatório de máscaras e a higienização das mãos com álcool em gel.

No CEIM Dona Virgínia existem atualmente 16 turmas, com crianças de idades entre 1 e 6 anos. Para atender às determinações do plano de ação, os planejamentos e também um documento com orientações aos pais para a realização das atividades em casa, estão sendo produzidos semanalmente por grupo (Grupo 1, com crianças de idade entre 1 e 2 anos; Grupo 2, com crianças de idade entre 2 e 3 anos; Grupo 3, com crianças de idade entre 3 e 4 anos; Grupo 4, com crianças de idade entre 4 e 5 anos e Grupo 5, com crianças de idade entre 5 e 6 anos) de forma conjunta entre as professoras regentes, segundas professoras, auxiliares de sala, auxiliares de ensino e professoras de área (Educação Física, Artes e Inglês) de cada grupo, com base nos campos de experiências da BNCC. Após o aval da especialista em assuntos educacionais da instituição é enviado o documento de orientação aos pais, através dos grupos das famílias via *WhatsApp* pela professora regente de cada turma, que busca sempre incentivar os pais a fazerem o registro das atividades realizadas.

Pensando na melhor forma de receber essa devolutiva, ficou acordado no referido plano de ação que fosse solicitado às famílias o envio de vídeos, fotos ou depoimentos dos pais e/ou responsáveis através dos grupos de *WhatsApp* criados para envio das atividades. As famílias sem acesso à internet poderiam levar as atividades feitas pelas crianças ao CEIM Dona Virgínia, na data agendada para a retirada do próximo kit de materiais e atividades. Importante ressaltar que essas atividades sempre ficarão sem ser tocadas pelos profissionais por 5 dias, com a pretensão de garantir o não contágio da COVID-19. Portanto, a estratégia para suavizar tal instante, ainda sem data prevista para término.

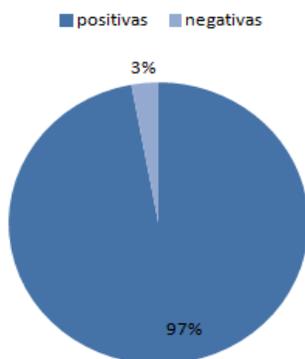
A metodologia usada, por sua vez, primou pela conversa ou contato virtual com as famílias, por meio do telefone, internet ou aplicativos como o *WhatsApp*, e também por videochamada, que melhor aproximou esse vínculo em prol da aprendizagem das crianças. Acatamos, assim, as orientações das autoridades da área da saúde, no sentido de manter o isolamento das pessoas para evitar o contágio em massa.

### **3.2. DOS RESULTADOS**

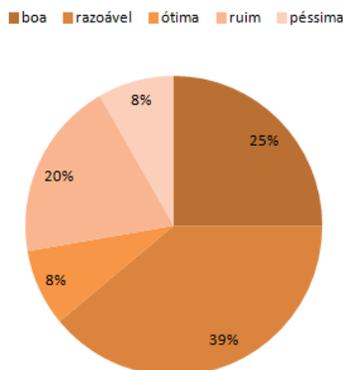
Enquanto resultado do trabalho realizado, virtualmente e a distância, efetivamente, os resultados apurados foram os seguintes:

Por meio das respostas do corpo docente do CEIM Dona Virgínia ao questionário aplicado de forma on-line, como parte deste estudo, é possível perceber que a instituição obteve êxito ao seu propósito de seguir aplicando a BNCC em seus planejamentos, mesmo de forma remota. Cerca de 97,1% das respostas foram positivas quanto à efetiva aplicação da BNCC nos planejamentos e a maioria dos profissionais classificou como boa (25%) ou razoável (38,9%) a experiência de trabalhar com o ensino remoto na Educação Infantil, enquanto o restante dos profissionais dividiu opinião entre ótima (8,3%), ruim (19,4%) e péssima (8,3%) a experiência.

**Gráfico 1.** Percepção dos profissionais quanto à efetiva aplicação da BNCC nos planejamentos



**Gráfico 2.** Sobre a experiência de trabalhar com o ensino remoto na Educação Infantil (pelos profissionais)



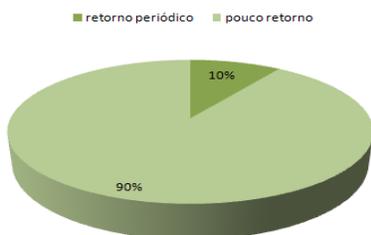
Podemos elevar o êxito do objetivo alcançado ainda mais, quando percebemos que a maioria do corpo docente da instituição, cerca de 66,7%, não tinha experiência anterior com o trabalho remoto e também quando 88,9% dos profissionais afirmaram que sua rotina de trabalho aumentou. Isso mostra como os professores do CEIM Dona Virgínia conseguiram se reinventar diante das necessidades e tentaram vencer todos os obstáculos que foram apresentados.

Como estratégias utilizadas, o plano de ação conseguiu ser aplicado efetivamente, quando 100% dos profissionais afirmam que usam como ferramenta de trabalho remoto o aplicativo *WhatsApp* com os grupos das famílias, 63,9% utilizam o e-mail, 41,7% utilizam as redes sociais, 80,6% acreditam na efetividade dos kits impressos

entregues quinzenalmente no CEIM Dona Virgínia e 86,1% trabalham com vídeos produzidos pelas próprias professoras.

Em relação ao retorno das famílias, as devolutivas, o resultado não foi o esperado. De acordo com os profissionais do CEIM Dona Virgínia, 13,9% das famílias não retornam as atividades enviadas semanalmente e 77,8% delas apresentam pouco retorno. Os professores responderam também que apenas 8,3% têm retornado as atividades periodicamente. O entendimento da maioria dos profissionais da instituição é que pode existir nas famílias falta de interesse em ajudar nas atividades das crianças (66,7%) ou falta de tempo dos pais e/ou responsáveis para ajudar (44,4%). Sobre uma possível dificuldade em ajudar nas atividades, falta de motivação e falta de conhecimento com o uso da tecnologia, as respostas tiveram, respectivamente, 16,7%, 19,4% e 30,6% de probabilidades.

**Gráfico 3.** Retorno das atividades remotas pela família para a instituição educacional



**Gráfico 4.** Justificativa das famílias para não ajudarem as crianças no desenvolvimento de atividades remotas



No questionário das famílias, realizado também de forma virtual, 97,5% dos pais e/ou responsáveis afirmam ter acesso à tecnologia (internet, computador etc.) em sua casa. Ao responderem à pergunta sobre as atividades enviadas pelos professores, 59,3% responderam que conseguem aplicar com suas crianças, enquanto 40,7% responderam que não conseguem aplicar as atividades.

Dentre as famílias que responderam que não conseguem aplicar as atividades enviadas semanalmente pelos professores, a justificativa foi no sentido de que falta tempo para auxiliar suas crianças (61%). Já 22% das famílias responderam quem têm alguma dificuldade na hora

de orientar seus filhos, enquanto 4,9% afirmam faltar motivação. Apenas 2,4% responderam que apresentam falta de conhecimento da tecnologia para ajudar e 34,1% escolheram a opção “outros” como razão para o pouco retorno das atividades aos professores. Importante ressaltar que 98,8% das famílias responderam que recebem as atividades via aplicativo *WhatsApp* semanalmente ou retiram o Kit de atividades impressas no CEIM Dona Virgínia.

Sobre a atual pandemia, 100% das respostas foram positivas sobre saber do que se trata a COVID-19 e 96,3% das famílias tiveram algum impacto em suas vidas devido ao vírus.

Apesar das dificuldades encontradas em obter uma resposta mais efetiva das famílias, 77,8% das respostas dos profissionais do CEIM Dona Virgínia foram de que as aulas deveriam voltar presencialmente somente após a vacina contra a COVID-19. Já 19,4% dos profissionais responderam que as aulas presenciais devem voltar somente em 2021, enquanto 2,8% responderam que deveriam voltar imediatamente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Num ano totalmente atípico e com muitas incertezas, pela pandemia que atingiu o mundo, a COVID-19 fez com que toda a população mundial aprendesse a se reinventar e o mais rápido possível. Novos desafios e modelos de combate apareceram em todos os âmbitos da sociedade, seja na saúde, economia, na política, na indústria ou na comunicação. No caso da educação, não foi diferente. A COVID-19 interferiu em todo ensino nacional, desde a Educação Infantil ao ensino superior, fazendo com que professores e alunos migrassem do sistema presencial de ensino para as atividades remotas. Toda essa mudança provocou discussões e estudos acerca da criação e desenvolvimento de metodologias para esse período, havendo uma inevitável mediação intencional dos educadores e das famílias, dentro do possível, nesse quadro instável.

O CEIM Dona Virgínia, de Biguaçu-SC, especificamente, priorizou um estudo investigativo, como está explicitado no presente documento, “A aplicabilidade da BNCC na Educação Infantil em tempos de pandemia sob a ótica de famílias e profissionais do CEIM Dona Virgínia”. Este artigo apresentou, portanto, o panorama vivido sob diversos aspectos de como estão transcorrendo as atividades não

presenciais. Os indicadores apresentados tiveram por objetivo captar a percepção dos profissionais e das famílias acerca das atividades desenvolvidas. De acordo com as famílias entrevistadas, apesar de se estar passando por um momento caótico, mais de 50% consegue aplicar as atividades propostas.

Isto é alcançado por meio de um planejamento educacional voltado às necessidades reais dos alunos, considerando seu nível de desenvolvimento, utilizando a BNCC como base e a boa interação escola-família. Manter a linha de comunicação aberta entre a escola e a comunidade, estimulando as crianças e famílias a terem o contato com as atividades pedagógicas, é fundamental em relação à preservação desse importante vínculo e para aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sobretudo. Em relação às análises sobre a aplicabilidade da BNCC, as pesquisas qualitativas feitas com educadores do CEIM Dona Virginia revelaram que a maioria absoluta a aplica em seus planejamentos de atividades remotas. Salientaram que os Campos de Experiências e os objetivos de aprendizagem embasam e norteiam as propostas de ensino, contribuindo para que seja colocado em prática o que está estabelecido neles, em cada faixa etária.

Com os apontamentos obtidos e reflexões, objetiva-se uma melhoria contínua das ações implementadas, visando a melhor atender à comunidade no período de atividades não presenciais. Ressaltamos que a aplicação da BNCC representa, independente da pandemia, um processo contínuo ou constante de construção, do qual todos devem ter ciência e compromisso profissional. Portanto, através da união de esforços entre a instituição (diretor, especialista, professores) e a comunidade escolar (crianças e famílias), se alcançará sucesso nesse momento e, assim, o alcance do trabalho educacional com excelência.

## REFERÊNCIAS

AVELINO, Amanda. O que são os campos de experiências da BNCC? **Blog Estante Mágica**, jun. 2018. Disponível em: <https://blog.estantemagica.com.br/campos-de-experiencias-da-bncc/>. Acesso em: 15 set. 2020.

BLOG DA EDUCAÇÃO INFANTIL. AIX Sistemas, 2018. **Campos de experiência da BNCC: como organizar o currículo?** Disponível em:

<https://educacaoinfantil.aix.com.br/campos-de-experiencia-da-bncc>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, 2017. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 set. 2020.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly Alves. “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da Educação Infantil em tempo de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716/3283>. Acesso em: 15 set. 2020.

DINIZ, Yasmine. Veja como trabalhar a BNCC com os professores de sua escola. **Imaginie Educação**, 2020. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/como-trabalhar-a-bncc-com-os-professores/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. Centro de Referência. **Por que aprender e educar no território? #1.**, 2015. Oportunidade para conhecer e reconhecer o território. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/metodologias/por-que-aprender-educar-territorio/>. Acesso em: 14 set. 2020.

MAFRA, Priscilla de Freitas; BRANGER, Thaianie Borges. **Plano de Ação para o ensino não presencial 2020 CEIM Dona Virgínia – Educação Infantil**. Biguaçu, 2020.

PAULA, Patrícia Nalevaiko. GRPCOM. Artigo #2: É preciso trabalhar com a BNCC na pandemia? **Rede Globo**, 2020. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/rpc/Televisando/noticia/artigo-2-e-preciso-trabalhar-com-a-bncc-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 03 set. 2020.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 10. ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://chapinha10.blogspot.com/2011/12/destaques-do-pensamento-de-edgar-morin.html>. Acesso em: 29 set. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAE DIGITAL. **BNCC Interativa**. Sistema de Ensino, 2019. Disponível em: <http://materiais.sae.digital/bncc-interativa>. Acesso em: 14 set. 2020.

SANTANA, Ana Lúcia. A educação segundo Edgar Morin. **InfoEscola**. Navegando e Aprendendo, 2020. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/a-educacao-segundo-edgar-morin/>. Acesso em: 16 set. 2020.

VASCONCELOS, Edjar Dias. **A Teoria da Complexidade em Edgar Morin**. Recanto das Letras, 2014. Disponível em: <https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>. Acesso em: 20 set. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## APÊNDICE

### Questionários aplicados:

#### Questionário Corpo Docente

Prezado(a) profissional do CEIM Dona Virgínia,

Este questionário integra as pesquisas do artigo: **A aplicabilidade da BNCC na Educação Infantil em tempos de pandemia sob a ótica de famílias e profissionais do CEIM Dona Virgínia**. Por meio de suas respostas, pretendemos obter informações sobre a efetiva aplicabilidade da BNCC nos planejamentos da Educação Infantil no CEIM Dona Virgínia, possibilitando a continuidade do trabalho educacional e obtendo resultados positivos, mesmo de forma remota. Sua participação é fundamental!

1) Você tem acesso à tecnologia (computador, acesso à internet etc.) em casa?

SIM ( ) NÃO ( )

2) Você tem alguma experiência com ensino remoto?

SIM ( ) NÃO ( )

3) Você está recebendo orientação/suporte para trabalho remoto?

SIM ( ) NÃO ( )

4) Como você avalia a experiência de trabalhar com o ensino remoto na Educação Infantil?

PÉSSIMA ( ) RUIM ( ) RAZOÁVEL ( ) BOA ( ) ÓTIMA ( )

5) Quais as estratégias utilizadas com seu grupo para o trabalho remoto? Assinale todas as ferramentas utilizadas.

WHATSAPP ( )

E-MAIL ( )

REDES SOCIAIS ( )

MATERIAIS (KITS) IMPRESSOS ( )

VÍDEOS ( )

6) Você considera que sua rotina de trabalho aumentou com o trabalho remoto?

SIM ( ) NÃO ( )

7) Como está sendo o retorno das famílias em relação às atividades enviadas remotamente?

NENHUM RETORNO ( )

POUCO RETORNO ( )

BOM RETORNO ( )

ÓTIMO RETORNO ( )

8) No caso das famílias que não têm retornado as atividades, qual você pensa ser o motivo?

DIFICULDADE EM AJUDAR NAS ATIVIDADES ( )

FALTA DE TEMPO PARA AJUDAR NAS ATIVIDADES ( )

FALTA DE INTERESSE EM AJUDAR NAS ATIVIDADES ( )

FALTA DE MOTIVAÇÃO ( )

FALTA DE CONHECIMENTO COM O USO DA TECNOLOGIA ( )

9) Em sua opinião, quando deve acontecer o retorno presencial?

IMEDIATAMENTE ( )

SOMENTE APÓS A VACINA ( )

SOMENTE EM 2021 ( )

10) Você consegue aplicar a BNCC em seus planejamentos remotos?

SIM ( ) NÃO ( )

11) Qual a sua avaliação, até o momento, da aplicabilidade da BNCC nos seus planejamentos?

Resposta aberta.

## Questionário famílias

Prezada Família,

Este questionário integra as pesquisas do artigo: **A aplicabilidade da BNCC na Educação Infantil em tempos de pandemia sob a ótica de famílias e profissionais do CEIM Dona Virgínia**. Por meio de suas respostas, pretendemos obter informações sobre a efetiva aplicabilidade dos planejamentos da Educação Infantil de forma remota no CEIM Dona Virgínia. Sua participação é fundamental!

1) Você sabe o que é COVID-19?

SIM ( ) NÃO ( )

2) A COVID-19 impactou sua vida de alguma maneira?

SIM ( ) NÃO ( )

3) Você tem acesso à tecnologia (computador e acesso à internet) em casa?

SIM ( ) NÃO ( )

4) Você recebe as atividades enviadas pelos professores semanalmente, via WhatsApp ou retira as atividades impressas quinzenalmente, no CEIM Dona Virgínia?

RECEBIMENTO POR WHATSAPP ( )

RETIRADA DAS ATIVIDADES IMPRESSAS ( )

5) Você consegue aplicar essas atividades com sua criança?

SIM ( ) NÃO ( )

6) Se você não consegue aplicar a atividade enviada pelo professor, qual o motivo?

DIFICULDADE EM AJUDAR NAS ATIVIDADES ( )

FALTA DE TEMPO PARA AJUDAR NAS ATIVIDADES ( )

FALTA DE MOTIVAÇÃO ( )

FALTA DE CONHECIMENTO COM O USO DA TECNOLOGIA ( )

OUTRAS ( )



# REVERBERAÇÕES DA BNCC NA INTENCIONALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE NO CEIM PROFESSORA MARIA DE LOURDES GALLIANI: EDUCADOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Lucia Lima da Costa Pimenta Monteiro<sup>1</sup>  
Kátia Cardoso Campos Simonetto<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo objetivamos apresentar reflexões do grupo de educadores sobre a Base Nacional Curricular Comum, BNCC (2017) em sua prática, a fim de mostrar como pensam esses educadores nesse momento histórico de “isolamento social” e como estão constituídos. A relevância do tema está na possibilidade de apontar novas metas para orientar os educadores, seja nesse momento de pandemia, seja após esse período, buscando propor indicativos de resgate da importância do papel social do educador em nosso país. A metodologia é quali-quantitativa (MINAYO, 1997) utilizando-se tanto do material escrito pelos educadores durante o trabalho remoto realizado na rede municipal de Biguaçu, quanto de aplicação de questionário on-line. Os dados serão registrados em forma de descrição explicativa e narrativa para uma melhor interpretação e conclusão. Percebemos que os educadores vêm utilizando os campos de experiência da BNCC (2017) para a realização de seus planos de trabalho remoto, e há uma demanda pela preocupação com a saúde mental dos educadores, bem como com sua prática na Educação Infantil quando do retorno à unidade escolar.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Reflexões. Docentes. Pandemia.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil da atualidade é resultante das diversas agendas necessárias à sociedade de cada período histórico. Inicialmente, faz-se

---

<sup>1</sup> Autora, especialista em Assuntos Educacionais da rede municipal de Biguaçu, pedagoga, psicopedagoga (ESAB) e mestra em Linguística Aplicada (UFSC), anamonteiro1970@hotmail.com.

<sup>2</sup> Autora, professora de Ensino Superior, aposentada, especialista em Assuntos Educacionais da Rede Municipal de Biguaçu, pedagoga, psicopedagoga (UNIVALE) e mestra em Educação (UNOESTE), kátia@utfpr.edu.br.

necessário uma breve retomada histórica para situar-nos, tanto quanto leitores, enquanto atores<sup>3</sup> do processo educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destacou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, elevando seu status, que durante anos, em nosso país, foi de uma política assistencialista e não pedagógica. Por meio dessa lei, o caráter da Educação Infantil assume os objetivos de educar e cuidar. Uma mudança estruturante, que ainda está em processo, como ser reconhecida como lugar de aprendizagens e não de espaço apenas de cuidados para o tema infância. (MATHIAS; PAULA, 2009). A partir da promulgação dessa lei, seguem-se atos e normativas, destacando a importância da Educação Infantil, reiterando-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Esse material, organizado em três volumes, buscou orientar a reflexão acerca dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para professores de Educação Infantil, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (MARQUES et al., 2019, p. 268); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) que determinavam a organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino; e finalmente se evidencia a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já estava prevista na Constituição Federativa de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), intencionando melhorar a qualidade da educação básica e diminuir as disparidades curriculares das diversas regiões do país.

Os educadores, por sua vez, em meio a discussões epistemológicas, estavam em busca de aliar a teoria à prática em sala de aula, atendendo aos eixos descritos na BNCC, seja por meio de estudos coletivos em hora-atividade no município, atividades formadoras ou leituras e reflexões individuais. Seriam traçados, a partir da BNCC, novos desafios para a prática docente da pós-contemporaneidade, entretanto:

Caracterizada pela Organização Mundial de Saúde como pandemia desde 11 de março de 2020, a COVID-19 ocupou lugar de destaque na educação brasileira no meio do semestre letivo em grande parte das instituições de ensino do país, desde a Educação Infantil até o ensino superior, fazendo com que muitos

---

<sup>3</sup> Esse artigo é resultante do pensamento organizado do grupo de educadores atuantes no ano de 2020, no CEIM Prof. Maria de Lourdes Galliani, situado no município de Biguaçu.

professores e estudantes tivessem de migrar para uma metodologia a distância, sem jamais ter tido acesso a esse tipo de prática e nem às ferramentas necessárias para implementá-lo de maneira satisfatória (AGUIAR, 2020, p. 58).

E é nesse lugar histórico que se encontra a humanidade. Em um ano completamente atípico, cheio de incertezas em decorrência dessa pandemia, verificamos a necessidade de estudos e discussões em busca de contribuir com norteamientos metodológicos e de orientação/acolhimento aos educadores da rede municipal de Biguaçu. Nesse contexto, objetivou-se apresentar reflexões do grupo de educadores sobre a Base Nacional Curricular Comum, em sua prática, a fim de mostrar como refletem esses educadores, nesse momento histórico de “isolamento social” e como está sendo constituído este fazer.

## **2. MÉTODO**

Esta pesquisa é, quanto a abordagem do problema, quali-quantitativa, uma vez que, numa pesquisa científica, os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais (MINAYO, 1997) e a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 1998). Tal abordagem é fundamentada pela análise de conteúdo, descrita como conjunto de técnicas de análise das comunicações visando à obtenção, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (FERREIRA et al., 2020).

O local de pesquisa foi o Centro de Educação Infantil Professora Maria de Lourdes Galliani, instituição educacional situada no município de Biguaçu, Santa Catarina. No ano de 2020, estavam matriculadas 187 crianças, em 12 turmas de 01 a 06 anos, atuando no CEIM 42 servidores e funcionários, entre professores, auxiliares de ensino, auxiliares de sala, especialistas em assuntos educacionais, estagiários, técnicos educacionais, auxiliares de serviços gerais (servente e merendeira).

Os sujeitos da pesquisa são em número de vinte e oito (28), e constituem deste total os educadores que acolheram a pesquisa e realizam regularmente o trabalho remoto, ou seja, professores, auxiliares de ensino, auxiliares de sala, técnicos em educação e especialistas em assuntos educacionais.

Os educadores autorizaram a utilização de seus dados, por meio de resposta a um questionário eletrônico realizado por meio da plataforma Google, e dos seus escritos entregues durante o período de trabalho remoto, sendo esses os dados utilizados.

O questionário continha itens para conhecer o perfil dos educadores, tais como: Data de nascimento; Cidade e estado de nascimento; Curso superior; sim ou não; Em caso positivo, qual é a sua graduação, com habilitações; Qual universidade?; Universidade pública ou privada?; Possui pós-graduação?; Tempo de docência em anos; Tempo de docência na rede de Biguaçu; Qual o seu Ensino Médio? Normal, Magistério, EJA, outros; Seu estado civil solteiro, casado, união estável, outros; Tem filhos? Se sim, quantos e idades; Irmãos? Se sim, quantos?; Quantos de seus irmãos possuem curso superior?; Seu pai tem curso superior? Sim, não, não sei; Qual a profissão de seu pai?; Sua mãe tem curso superior?; Como foi a formação acadêmica de sua mãe? Além desses itens de perfis, também foram colocadas questões abertas, tais como: Qual a importância familiar da escolarização para a sua família durante a sua infância e adolescência?; Em sua vida profissional, qual a sua maior dificuldade em sua prática?; Em relação à BNCC, quais as suas maiores dificuldades quando entrou em contato com o texto da Base?; Após o início dos estudos realizados em grupo no CEIM Prof. Maria de Lourdes Galliani, como você percebeu essa compreensão de cada eixo trabalhado?; Com o início da pandemia, como você compreende seu trabalho com a BNCC?; Como você está se sentindo, a nível pessoal e profissional, nesse momento?; e; Descreva seus sentimentos e finalize com apenas uma palavra que demonstre seu sentimento mais profundo.

A análise de dados foi realizada da seguinte forma: a análise quantitativa dos itens de perfil foi analisada por meio da estatística descritiva utilizando gráficos; e, nos itens abertos, foi desenvolvida uma análise qualitativa por meio da análise de conteúdo segundo Bardin (1977). Esta análise trata as informações a partir de um roteiro específico, iniciando com (a) a pré-análise, na qual se escolhe os

documentos, formulação de hipóteses e objetivos para a pesquisa, (b) a exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos e (c) o tratamento dos resultados e interpretações (RAMOS; SALVI, 2009).

Após a leitura e releitura dos materiais produzidos pelos educadores, considerando-se o momento de pandemia e o *home office* que todos estão sendo obrigados a manter no distanciamento social, as informações passaram a ser agrupadas por semelhança ou diferença, iniciando-se as análises dos indicativos.

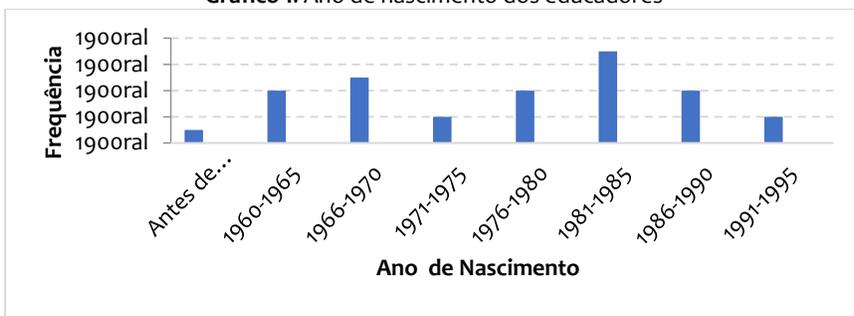
Foi observado, inicialmente, o perfil do próprio grupo, seguindo-se pela análise dos escritos desses educadores em seu caminhar frente à BNCC, em um momento de readequação de suas práticas docentes, pelo início do “isolamento social”.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Felizes os Educadores que  
aprendem a fazer da ação de cada  
dia a semente da nova sociedade.  
Infelizes os Educadores que não  
sonham porque não terão a  
coragem de se comprometer na luta  
criadora de uma nova sociedade a  
partir de sua prática educativa.  
(TEÓFILO, 2008)

Primeiramente, partimos para o reconhecimento de quem é esse grupo tão heterogêneo que está passando por essa reestruturação do seu próprio eu-educador, em meio à pandemia. O gráfico 1 apresenta o ano de nascimento dos educadores.

**Gráfico 1. Ano de nascimento dos educadores**

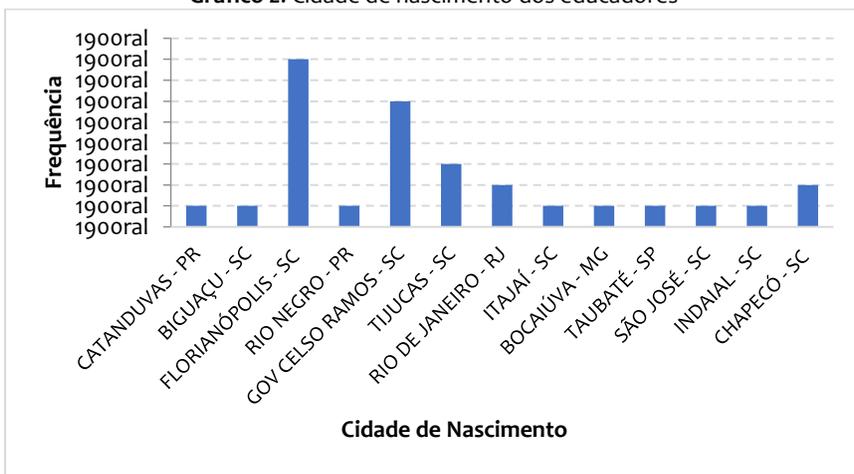


Fonte: Questionário CEIM Professora Maria de Lourdes Galliani.

O grupo é bastante heterogêneo em relação à faixa etária. Pode ser observado que a maioria (25%) dos educadores está na faixa etária de 35 a 39 anos (07 educadores), seguindo-se por 05 educadores que nasceram entre 1966 e 1970 (17,86%).

O gráfico 02 mostra a cidade de nascimento dos respondentes.

**Gráfico 2. Cidade de nascimento dos educadores**



Fonte: questionário CEIM Professora Maria de Lourdes Galliani.

Também em relação às localidades de nascimento, há uma grande diversidade. A maioria dos educadores (67,86%) nasceu na região metropolitana da Grande Florianópolis: Biguaçu – 01 (3,57%), Florianópolis – 08 (28,57%), Governador Celso Ramos – 06 (21,43%), Tijucas – 03 (10,71), São José – 01 (3,57%), totalizando 19 educadores (Gráfico 2).

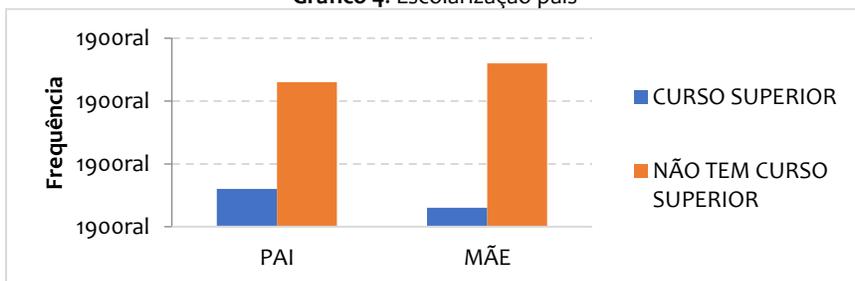
**Gráfico 3. Curso superior**



Fonte: Questionário CEIM Professora Maria de Lourdes Galliani.

Observa-se, no Gráfico 3, que no grupo de educadores do CEIM Profa. Maria de Lourdes Galliani, podem ser constatados apenas 02 profissionais que não possuem curso superior (7,15%) e que 26 profissionais possuem curso superior (92,85). O corpo de profissionais que está constituindo nosso objeto de estudo conta com 01 educador com formação em Letras (Português/Inglês), 01 educador com Licenciatura em Artes Visuais, 01 educador com Licenciatura Plena em Educação Física, cada um deles respondendo por 3,57%, e 23 educadores com Licenciatura em Pedagogia (82,14%).

**Gráfico 4. Escolarização pais**

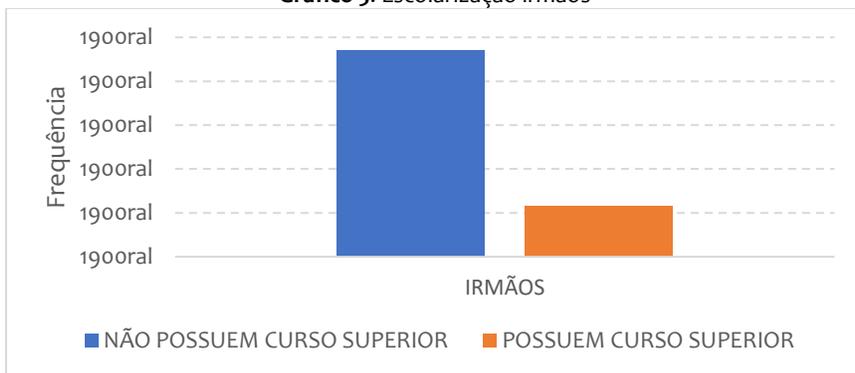


Fonte: Questionário CEIM Professora Maria de Lourdes Galliani.

Percebe-se, por meio desse dado, uma baixa escolarização dos pais dos educadores que participam dessa pesquisa. Quando questionados acerca das profissões de seus pais, por exemplo, apenas 05 educadores declararam profissões de ensino superior (17,86%), sendo a maioria dos pais de trabalhadores braçais (ferroviários, serviços gerais, agricultor, pescador, motorista, carpinteiro, pedreiro)

que possuem os conhecimentos empíricos, mas não a escolarização formal. Um educador absteve-se de responder à questão. Em relação às mães, a situação da escolarização difere muito pouco. Apenas 03 mães dos nossos educadores possuem curso superior (10,71%), 13 delas não chegaram a terminar a educação básica, séries iniciais (43,46%), 02 cursaram o magistério (7,14%), 01 ensino médio e 01 técnico em contabilidade (3,57% cada) e 04 (14,28%) são analfabetas. Três educadores optaram em não responder à questão (Gráfico 4).

**Gráfico 5.** Escolarização irmãos



Fonte: Questionário CEIM Professora Maria de Lourdes Galliani.

Muitos dos educadores dessa unidade escolar não possuem nenhum irmão (Gráfico 5) que tenha concluído o curso superior, sendo o único de suas famílias que concluiu essa etapa de ensino.

As respostas acerca da importância familiar da escolarização para a família durante a infância e adolescência dos educadores revela prioridade à sobrevivência, mas ao mesmo tempo, valorização do estudo:

Fui criada pelos avós maternos. Minha família nunca deu importância para os estudos, pois, naquele contexto, trabalhar e ajudar em casa era mais importante. Porém nunca se opôs à vontade de quem quis estudar, que foi meu caso. Portanto, desde os 14 anos, a jornada era dupla de trabalhar de dia e estudar à noite. Não foi nada fácil (Dália<sup>4</sup>).

Meus pais sempre passavam o dia fora trabalhando, minha mãe trabalhava em dois serviços, então quem sempre ajudava eu e meus irmãos era uma vizinha.

<sup>4</sup> Todos os nomes utilizados aqui são fictícios. Por opção das autoras, serão utilizados nomes de flores.

Mas minha mãe sempre que tinha tempo disponível, procurava estar por dentro dos assuntos escolares e assim nos ajudando na medida do possível (Acácia).

Muitas famílias, mesmo não tendo tido oportunidade de escolarização, incentivavam o estudo: “era a esperança de um futuro melhor, ter outras oportunidades de emprego e melhores condições de vida” (Begônia); “extremamente importante, queriam que tivéssemos oportunidades que não tiveram” (Lírio).

[...] a subjetividade deve ser abordada na forma de narrativas, priorizando os conhecimentos e a aprendizagem docente ao longo do tempo. É possível, assim, esboçar o perfil dos docentes, por meio das suas próprias narrativas escritas, que estão relacionadas à sua própria vida por meio das lembranças e memórias, criando o seu perfil histórico e autobiográfico, baseado em fatos que fazem parte da história e são reescritos por narrativas dos acontecimentos que ocorreram durante seu processo de formação profissional e social (BRAGA et al., 2018).

Esse momento de reconhecimento de si próprio, de suas dificuldades enquanto educador frente à sua própria atuação quando da apropriação da Base Nacional Curricular Comum é narrada pelos educadores:

Nosso trabalho em sala de aula requer uma análise crítica da rotina diária<sup>5</sup>, devemos sempre respeitar o desenvolvimento de cada criança. Para isso, é preciso estudar e compreender que cada idade passa por uma fase diferente de aquisição do conhecimento. O estudo nos leva refletir, planejar e agir com intencionalidade pedagógica. Neste sentido, o adulto sempre será o mediador do conhecimento (Alfazema).

Na Educação Infantil é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar, ouvir, pensar e imaginar. Nesse campo específico, percebo o quanto é gratificante ver o desenvolvimento dos nossos pequenos ao chegar na creche, eles choram, são um pouco arredios, mas com o passar do tempo e muito carinho, percebemos o desabrochar das crianças; começam com poucas palavras, ainda desconexas, mas, quando percebemos, já estão falando, prestando atenção nas professoras e, juntos, vamos descobrindo novas emoções, provocando sua imaginação e sentindo sua felicidade nas atividades a eles propostas (Bromélia).

A Educação Infantil naturalmente traz consigo inúmeras possibilidades de ampliar e aperfeiçoar a linguagem oral, pois em tudo que fazemos no cotidiano da creche estamos nos comunicando com a criança e não somente no espaço das rodas de conversa onde muitas vezes, por timidez ou insegurança, a criança não gosta de se

---

<sup>5</sup> Grifo nosso.

expressar, mas quando está envolvida em brincadeiras ou situações corriqueiras, fala, expressa sentimentos, se posiciona, argumenta, se defende e defende os amigos, portanto, é preciso ter clareza de que a criança está em constante apropriação e ampliação da linguagem e cabe a nós possibilitar espaços variados para que isso ocorra, seja em conversas em grupo ou nos momentos mais pessoais entre professor e criança ou criança e criança (Hortência).

Ao serem investigados quanto à BNCC e quais foram as maiores dificuldades encontradas pelos professores quando entrou em contato com o texto da BNCC, Iris assim explica:

Importante destacar que, para a criação da BNCC, foram herdados alguns conceitos de documentos anteriores; estes devem ser parte central do cotidiano das instituições: o cuidar e educar; interação e brincadeira; os princípios éticos, políticos e estéticos e também os itens de desenvolvimento e campos de experiências, esses se integram e se complementam. Portanto, é necessário muito estudo, crítica e debates em torno desse tema, para que não se implante nas instituições uma BNCC de maneira ingênua, mas sim dissoluta, sendo necessário, inclusive, refletir acerca das condições e contextos diferentes de cada região, onde ela será inserida (Iris).

A preocupação e a dedicação dos educadores com a rotina, com o fazer pedagógico em busca da melhor aprendizagem das crianças, em um momento histórico em que os educadores ainda estavam aplicando a teoria (BNCC) à prática (sala de aula) e reconhecendo os seus objetivos pedagógicos e classificando-os também fazem parte do ‘fazer’ e foram comentados:

Sempre nos que deparamos com algo novo, sentimos um turbilhão de sentimentos. Que não vamos dar conta, que teremos que mudar nossa prática entre outras angústias. Mas com estudos e pesquisas vamos percebendo que a BNCC vem para garantir uma educação de qualidade e que aprimoramos ainda mais nossas práticas por meio dela (Tulipa).

Perceber a complexidade e a riqueza de detalhes dentro do documento, entender como os campos de experiência se entrelaçam e como trabalhar contemplando mais de um deles de forma clara e intencional é igualmente fundamental, assim como o trabalho em grupo:

Conseguimos aprofundar esses estudos, durante as reuniões, mas principalmente nos pequenos grupos, nos contraturnos. As trocas entre as colegas são muito valiosas e permitem um entendimento mais efetivo, quando visualizamos diferentes vivências e realidades (Prímula).

Na época em que foi aplicada, eu trabalhava em uma rede pública que não disponibilizou cursos sobre o tema para os professores, então formamos um grupo para discutir alguns textos, porém sem uma orientação especializada. Minha maior dificuldade foi entender o objetivo das mudanças, o histórico da BNCC e os termos apresentados (Orquídea).

Mesmo conscientes dessas dificuldades, os educadores vêm produzindo materiais de forma cotidiana e vêm aproveitando as oportunidades de qualificação oferecidas de forma on-line pelo município de Biguaçu.

O quadro 1 mostra um exemplo do planejamento semanal em que os grupos discutem os objetivos de aprendizagem referentes ao eixo da BNCC a ser desenvolvida naquela semana:

**Quadro 1.** Exemplo de planejamento remoto apresentado pelos educadores

<b>RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES</b>	
<b>Campos de experiência</b>	Corpo, gesto e movimento.
<b>Vivências e experiências de aprendizagem e desenvolvimentos/orientação à família</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enviar um vídeo com a proposta de um circuito, sugerindo movimento corporais, testando e desafiando suas habilidades. O ponto de chegada será a inicial do seu nome.</li> <li>- Propor para as famílias reproduzir o circuito.</li> <li>- Será solicitado para as famílias que registrem esses momentos propostos acima, por meio de fotos ou pequenos vídeos.</li> </ul>
<b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC/DCNEI)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.</li> <li>- Lembrar a letra inicial do nome das crianças por meio do desafio (circuito).</li> <li>- (EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</li> </ul>
<b>Processo avaliativo</b>	O alcance do objetivo será observado pelos registros dos pais ou responsáveis que irão acompanhar a atividade com as crianças; a avaliação é feita de forma processual, e pensando nas condições que a situação atual dispõe, sem o objetivo de aferir o desempenho, mas sim de orientar melhor a continuidade das práticas de ensino.

Os planejamentos não são idealizados de forma individual, mas sim discutidos em grupos do aplicativo *WhatsApp*, onde todos têm a possibilidade de destacar suas próprias ideias.

Tudo que é realizado em grupo enriquece, enriquece o conhecimento, o vocabulário e as trocas de experiências. Penso que esses estudos promoveram uma maior compreensão da BNCC, sabendo da importância delas serem trabalhadas em conjunto, ou seja, que podemos contemplar mais de um campo de experiência em um planejamento. Outro ponto de vista importante observado em vários grupos de *WhatsApp*, os grupos que mais se sobressaem no entendimento da BNCC são aqueles em que o professor regente dialoga com os demais profissionais, para que todos participem e deem ideias para o planejamento, pois há uma rica troca de saberes (Margarida).

Outros educadores reverberam a importância das interações realizadas entre os educadores para a feitura dos planejamentos e atividades:

Ficou muito mais complexo trabalhar de forma remota e atingir os objetivos do planejamento, visto que dependemos totalmente da adesão dos pais muito mais que da própria criança. Se dependesse dos alunos, com certeza teríamos um retorno muito maior, porém, o que temos são pequenas demonstrações de interação, hora pela dinâmica de trabalho-casa, casa-trabalho, ora pela falta de iniciativa e, muito mais triste, às vezes pela falta de condições mínimas (Dália).

Nesse contexto, fica clara a importância do papel do professor em desenvolver um conteúdo lúdico, visivelmente atraente e que atinja aos objetivos propostos. É o que tentamos fazer todas as semanas. Nesse sentido, concordamos com Honorato e Marcelino (2020):

Esse modelo de ensino traz implicações importantes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Entende-se que a escola não existe sem professores, sem alunos, sem corpo pedagógico-administrativo e sem a família. O ambiente escolar promove possibilidades de sinergia entre seus integrantes, fato que é de suma importância para a consolidação do processo educativo – ensino, aprendizagem e avaliação.

Nesse momento chamado “novo normal”, questionamos aos educadores que definissem seu momento pessoal.

Não muito satisfeita com a devolutiva das famílias, porém, grata ao apoio pedagógico que sei que tenho, e confiante na mudança que sei que já fez e fará ainda na minha prática a atual situação. Gratidão! (Jasmim).

Frustração é o sentimento. Precisamos do contato físico, do olho no olho, dos abraços de cada criança. Isso, pra mim, é Educação Infantil, é a vivência todos os dias, e com a pandemia ficou restrito o contato, muitos não participam das interações através dos vídeos. Fica a saudade de cada dia (Rosa).

Respeito às individualidades: em meio a tudo que estamos vivendo, me sinto num misto de emoções. Muitas vezes me sinto frustrada, achando que nunca está suficiente, mesmo dando o nosso máximo; me parece, às vezes, uma cobrança para sermos iguais e lembrando que somos diferentes e devemos ter nossa individualidade respeitada. Palavra: confusa (Lavanda).

Para mim está sendo muito confuso, pois a BNCC traz os direitos de aprendizagem que, a meu ver, não conseguimos trabalhar a distância. Estamos tentando abordar os campos de experiência, porém na Educação Infantil é necessário o contato, o olhar, o tocar e infelizmente não é possível (Tulipa).

Passei por diferentes fases: ansiedade, vergonha, excitação, frustração, saudades, desânimo, tristeza. ansiedade de fazer logo, de postar no grupo e esperar os retornos... Excitação e vergonha em gravar os vídeos... frustração de receber pouco ou quase nada de retorno... desânimo por não poder elaborar propostas realmente significativas que atendam às necessidades das minhas crianças... saudades dos abraços calorosos, beijos estalados e do barulho do dia a dia. Desânimo em perceber que essa situação irá se arrastar por muito mais tempo que imaginávamos. Tristeza em saber que o maior objetivo de muitas famílias é conseguir terminar o dia com alimentos suficientes para suas crianças. Hoje me sinto: CONFORMADA. Com a certeza de que faço o meu melhor com o que tenho disponível (Prímula).

Meu sentimento hoje é de frustração e confiança. Frustração por não termos o retorno que desejamos e isso acarreta uma avalanche de achismos: 'Acho que não ficou bom', 'Acho que podia ser melhor', 'Acho que exagerei', 'Acho que não ficou claro'. Confiança por sabermos que estamos fazendo nosso melhor, nos superando a cada dia em relação às TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), buscando sempre estudar e aprender uma nova forma de manter a comunicação com as famílias. E quando tudo isso acabar sei que a palavra que eu terei orgulho de dizer é que tudo isso me trouxe muito CRESCIMENTO (Dália).

## CONCLUSÕES

Meu enleio vem de que um  
tapete é feito de tantos fios que não  
posso me resignar a  
seguir um fio só: meu  
enredamento vem de que uma  
história que é feita de muitas  
histórias. E nem todas posso contar  
Clarice Lispector

Concordando com Marques et al. (2019), as disparidades educacionais no país nada mais são do que uma agenda estruturante de desigualdades sociais, e acreditamos que não apenas leis, regulamentos e decretos podem consolidar a qualidade de educação almejada, sem que sejam observadas várias trilhas do caminho a ser traçado.

Quem são os nossos educadores passa a ser de suma importância nesse momento em que estamos fazendo um “distanciamento social”. Os educadores que, nesse momento histórico, vêm sofrendo com a desvalorização do magistério, com o achatamento salarial por parte do governo federal, com a retirada de direitos adquiridos historicamente, tiveram que reaprender a ensinar e a aprender uma didática baseada em uma metodologia inacessível para a grande parte dos profissionais da educação, que são a utilização de tecnologias de informação e comunicação:

As instituições de ensino não poderiam ficar excluídas, pararam por um período indeterminado. [...] Torna-se crucial o desenvolvimento de estratégias especializadas, de maior proximidade com os alunos e envolve o horizonte de gestores, professores, família, e da comunidade que orbita a instituição escolar (HONORATO; MARCELINO, 2020).

O fazer pedagógico deve ser reavaliado constantemente. As mudanças das práticas pedagógicas que ocorreram de um dia para o outro – literalmente –, de forma abrupta e traumatizante para os educadores e para as crianças. Ansiedade, angústia, insegurança, frustração, cansaço, confusão e insatisfação foram alguns dos sentimentos descritos pelos educadores, demonstrando a necessidade de serem traçadas formas de acolhimento dos educadores no retorno às atividades escolares, ou se deve pensar nesse ponto anteriormente a isso, para que a saúde mental dos profissionais seja objeto de atenção e de políticas públicas. Em muito se fala do acolhimento das crianças e das famílias, entretanto, pouco se fala dos servidores da educação.

Entretanto, mesmo nesse turbilhão de emoções, foram colhidos seguintes sentimentos: gratidão, aprendizagem, crescimento, confiança e esperança. Mais uma vez os educadores surpreenderão a si mesmos e a coletividade, em um ir e vir constante entre a teoria e a prática, a antiga e a nova realidade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Felipe Rodrigues Magalhães de Aguiar. Pandemia da COVID-19 e demandas de atuação docente. **Revista Diálogos Acadêmicos**, Fortaleza, v. 9, n. 1, jan/jun 2020. Disponível em: <http://revista.fametro.com.br/index.php/RDA/article/download/268/222>. Acesso em: 13 set. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**, 1977. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualitat%20-%20IFES/Livros%20de%20Metodologia/10%20-%20Bardin,%20Laurence%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_08set\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_08set_site.pdf). Acesso em: 07 set. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **As Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: [https://www.academia.edu/38702337/Ant%C3%B4nio\\_Chizzotti\\_PESQUISA\\_EM\\_CI%C3%84NCIAS\\_HUMANAS\\_E\\_SOCIAIS\\_2a\\_edi%C3%A7%C3%A3o\\_CORTEZ\\_EDITORA?au-to=download&ssrv=nrrc](https://www.academia.edu/38702337/Ant%C3%B4nio_Chizzotti_PESQUISA_EM_CI%C3%84NCIAS_HUMANAS_E_SOCIAIS_2a_edi%C3%A7%C3%A3o_CORTEZ_EDITORA?au-to=download&ssrv=nrrc). Acesso em: 05 set. 2020.

FERREIRA Amd et al. Roteiro adaptado de análise de conteúdo – modalidade temática: relato de experiência. **J. nurs. health**, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/14534/10951>. Acesso em: 11 set. 2020.

HONORATO, Hercules Guimarães; MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. **A arte de ensinar e a pandemia Covid-19: a visão dos professores**. Disponível em: <http://www.faculdadeanicuns.edu.br/ojs/index.php/revistadiologosemeducacao/article/view/39/18>. Acesso em: 13 set. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **As experiências de vida e formação**. 2 ed. rev. e ampl. Natal: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 141-173.

MACHADO, L. A. et al. A(s) Identidade(s) do professor de Educação Infantil: itinerários de formação. **Revista De Educação Pública**, v. 27, n. 64, p. 41-63, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2128>. Acesso em: 08 set. 2020.

MARQUES, C. M. et al. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, v. 20, n. 42, p. 255-280, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>. Acesso em: 08 set. 2020.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: Saberes e Fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 215-224, ago. 2020. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>. Acesso em: 07 set. 2020.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; PAULA, Sandra Nazareth. A Educação Infantil no Brasil: Avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**. ano 1, n. 1, 2009. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170419175323.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170419175323.pdf). Acesso em: 07 set. 2020.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2011.

RAMOS, Rita de Cássia de Souza Soares; SALVI, Rosana Figueiredo. **Análise de conteúdo e análise do discurso em educação matemática – um olhar sobre a produção em periódicos qualis A1 e A2**. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/ifhiecem/arquivos/9GT94689598053.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

TEÓFILO, J. I. P. **As Bem-aventuranças do Educador**, 2008. Disponível em: <http://supervisaoescolarurei.blogspot.com/2008/04/as-bem-aventuranas-do-educador-jos-ivan.html>. Acesso em: 23 ago. 2020.

**A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DOS 6 AOS 7 ANOS NO  
PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19:  
RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ESCOLA  
EBM PROFESSORA OLGA DE ANDRADE BORGONOVO**

Eva Anilda Silveira<sup>1</sup>

Máyra Patrícia Pinto Vieira<sup>2</sup>

Vivian Maria Carvalho de Lima<sup>3</sup>

**Resumo:** Diante da pandemia provocada pela COVID-19, em março de 2020, muitos países e governantes buscaram estratégias emergenciais para que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse, de maneira remota, a fim de minimizar os impactos do distanciamento social, necessário neste momento. Diante desta circunstância, neste artigo temos como finalidade observar as práticas pedagógicas adotadas no contexto da pandemia da COVID-19 e os desafios do atendimento remoto enfrentados pela professora do 1º ano do Ensino Fundamental da E.B.M. Olga de Andrade Borgonovo do município de Biguaçu, balizadas pelo Plano Nacional de Alfabetização (PNA-2019), Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996). Relatando as estratégias adotadas para assegurar o direito à aprendizagem em tempos de isolamento social, mostrando os percalços do período, trataremos para a reflexão as percepções de alguns familiares. Diante deste cenário, este trabalho está pautado metodologicamente na revisão bibliográfica e na investigação dos resultados – por meio de pesquisa qualitativa – obtidos segundo relatos dos

---

<sup>1</sup> Especialista em Práticas Pedagógicas interdisciplinares em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (2010); professora efetiva anos iniciais da Rede Municipal de Biguaçu-SC na E B M Olga de Andrade Borgonovo. E-mail: ani.eva.professora@gmail.com.

<sup>2</sup> Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual de Maringá-UEM (2011). Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (2015). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá-UEM (2009). Especialista em Assuntos Educacionais da Rede Municipal de Biguaçu-SC na EBM Professora Olga de Andrade Borgonovo. E-mail: mayrappvieira@gmail.com.

<sup>3</sup> Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica pela Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão-CENSUPEG (2020). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Educacional Leonardo Da Vinci (2018). Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Educacional Leonardo Da Vinci (2018). Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Educacional Leonardo Da Vinci (2017). Especialista em Assuntos Educacionais da Rede Municipal de Biguaçu-SC na EBM Professora Olga de Andrade Borgonovo. E-mail: viviancarvalho2@gmail.com.

envolvidos neste processo, corpo docente, discentes e famílias. A experiência resultou numa reflexão da Práxis e no levantamento de novas discussões em relação ao uso de ferramentas metodológicas digitais, permitindo o aprofundamento teórico em autores como Soares (2016; 2020) concomitantemente com os Documentos supracitados.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Trabalho Remoto COVID-19. Pandemia. Práxis docente.

## 1. INTRODUÇÃO

O ano letivo teve início em 12 de fevereiro de 2020, e como em toda rede de ensino, as primeiras semanas são para construção do vínculo e avaliação diagnóstica, para, assim, traçarmos as estratégias específicas para promoção do sucesso escolar, no caso abordado, a alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental da educação básica. Até o início do Decreto nº 507/SC, de 17 de março de 2020, que interrompeu as aulas em todo estado devido à pandemia da COVID-19, contabilizamos apenas 21 dias de contato direto com os alunos – o problema estava posto. Como profissionais da Educação, somos instigados diariamente, no entanto, nada há, o que compare demasiado desafio de garantir o direito de aprendizagem de cada criança como previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996) no seu artigo 32:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006); I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Portanto, a missão da Escola está posta: garantir que o educando tenha acesso aos recursos que lhe garantam condições de desenvolvimento social, emocional, cultural e acadêmico. Para tanto, são necessários o convívio, as relações interpessoais, os bens culturais e um meio ambiente seguro e estável.

Consideramos os vários fatores que poderiam afetar o desenvolvimento pleno da aprendizagem, tais como: o acesso às mídias digitais e qualidade da internet, as diferenças socioeconômicas das famílias envolvidas, a formação de professores, o grau de instrução dos pais e possibilidade de apoio e participação das famílias, pois o vínculo escola e família é de extrema importância para o sucesso acadêmico. Piaget (2007) diz:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa e a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...].

Por conta da interrupção das aulas, o corpo docente precisou procurar novas alternativas para dar continuidade ao ano letivo. A forma mais viável foi a utilização das mídias digitais, algo que já era previsto na competência 5 da BNCC<sup>4</sup> (2017). Tínhamos pela frente um desafio duplo: alfabetizar com base nos novos documentos e de forma remota no contexto de isolamento social. Vimos-nos obrigados a fazer uso das novas tecnologias e ter que inovar nas práticas pedagógicas, que, diante do “antigo normal”, ocorriam quase que única e exclusivamente dentro das salas de aula. Papel este que foi desafiador e que demandou dos professores e toda equipe pedagógica um desdobramento de múltiplas tarefas.

## **2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A presente pesquisa, de natureza empírica, pautou-se nos pressupostos teóricos metodológicos de uma pesquisa qualitativa. Os instrumentos utilizados se constituíram em observações dos vídeos enviados pelas mães dos alunos, por meio do *WhatsApp*, assim como entrevistas semiestruturadas, observações nas videoaulas e anotações.

---

<sup>4</sup> Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Sobre a abordagem qualitativa, Chizzotti (2011, p. 28) traz a seguinte contribuição:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica, do construtivismo e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno no situado local em que ocorre e, enfim, procurando tanto encontrar sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Dessa forma, neste artigo, orientamo-nos pela análise bibliográfica dos documentos disponíveis nas plataformas públicas institucionais e demais títulos citados no corpo do mesmo, buscando sempre refletir a prática pedagógica e os avanços, ou não, dos envolvidos.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica utiliza as contribuições dos diversos autores sobre o assunto, assim como explica Gil (2002, p. 44):

[...] que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem a uma análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Diante desta perspectiva, para embasar nossa discussão, traremos os documentos normativos e legais que pautaram o trabalho no período da Pandemia da COVID-19, assim como traremos a discussão por meio da análise das políticas educacionais adotadas no Brasil e autores que abordam a alfabetização e letramento.

### **3. AÇÕES E NORMATIVAS LEGAIS DO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19**

Os primeiros casos da COVID-19 no Brasil foram relatados a partir do dia 26 de fevereiro de 2020, porém somente no dia 17 de março o MEC se pronunciou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus

por meio da portaria nº 343<sup>5</sup>. A partir desta publicação, os Governos Estaduais e Municipais emitiram decretos, resoluções e/ou pareceres norteadores para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e as atividades não presenciais. No estado de Santa Catarina, foi emitido o decreto nº 507/SC, que abordou as diretrizes para o período de isolamento social tanto para educação como para outras áreas.

Em 1º de abril, o Governo Federal editou a Medida Provisória (MP) nº 934/2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde. Esta MP tira a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos, porém caberia às instituições manter as 800 horas letivas, como prevê a **LDB** (Lei nº 9.394/96). Infelizmente, a MP não deixava claro como deveria ocorrer o cumprimento dessas 800 horas. Sendo assim, após uma consulta pública, o Conselho Nacional de Educação apresentou o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O mesmo apresenta uma síntese da atual situação, apontando que mais de 150 países tiveram aulas suspensas total ou parcialmente. No Brasil, as aulas presenciais estão suspensas em todo território nacional e as condições para flexibilização e/ou reabertura irão ocorrer de diferentes formas em diferentes ritmos em cada estado ou município.

Somente no dia 16 de junho de 2020 o MEC divulgou a Portaria nº 544, que tratava da substituição das aulas presenciais por aulas remotas enquanto durar a situação de pandemia. Assim, os profissionais da educação tiveram respaldo legal para o trabalho desenvolvido de forma remota, contudo, as incertezas ainda pairam, gerando angústia e ansiedade, pois em nenhum desses documentos o direito à formação para lidar com os desafios de alfabetizar crianças dos seis aos sete anos de forma remota era garantido. Era notório que as desigualdades seriam acentuadas nesse período, dependendo da classe onde o sujeito estivesse inserido. Os danos, por sua vez, poderiam ser catastróficos, pois a realidade da alfabetização nas escolas brasileiras é permeada por

---

<sup>5</sup> Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas com meios digitais ou materiais impressos enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19.

percalços e a escola pública tem amargado baixo desempenho nessa área. Os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), publicados em 2016, mostraram que 22,21% das crianças no 3º ano do Ensino Fundamental só desenvolveram a capacidade de ler palavras isoladas. Em escrita, 34,46% desses alunos não têm aprendizagem considerada adequada. Certamente essa realidade abrange vários aspectos e todos foram potencializados com a Pandemia.

#### **4. DESAFIOS**

Como implementar a Base Comum Curricular Nacional (BNCC 2017) e a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA 2019), que são os documentos norteadores desse processo de aprendizagem que se dá na fase da alfabetização, num contexto tão adverso e atípico, que nos impôs o distanciamento social, tão importante para esse fim? A primeira dificuldade, conseqüentemente, foi em relação à formação teórico-didática do professor, de como efetivar seu trabalho de forma remota, quais recursos seriam utilizados, e como seriam as habilidades dos professores no campo digital, pois até então a prática pedagógica se dava no ambiente da sala de aula, e áreas da Escola, e, claro, com a participação da família, mas logo essa participação tomaria um lugar de grande relevância, o que também nos gerou preocupações, pois não era razoável exigir que os pais assumissem o papel dos professores. A alternativa da professora Eva Anilda, docente das turmas do 1º ano do ensino fundamental, foi buscar capacitação além da disponibilizada pela rede. O que tínhamos à disposição de forma gratuita era o projeto de alfabetização indicado pelo Plano Nacional de Alfabetização (PNA-2019), no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação AVAMEC (Tempo de Aprender. Disponível em: <http://avamec.mec.gov.br>. Acesso em: maio 2020). Percebemos a insegurança dos professores, gerada pelas incertezas trazidas pela Pandemia. Diante desse novo cenário, como profissionais, tivemos que nos cercar de recursos e coragem. Esse processo foi acompanhado de perto pela Supervisão e Orientação e Direção da unidade EBM Professora Olga de Andrade Borgonovo.

A ação da Secretaria Municipal de Educação do Município de Biguaçu (SEMED) foi articular soluções por meio de comitês emergenciais, os quais foram criados com representantes das

unidades escolares da rede, dentre os quais gestores e professores escolhidos pelos colegas. O objetivo dos comitês era auxiliar tecnicamente na elaboração de um Plano de Ação que orientasse a prática pedagógica e trouxesse sugestões para evitar evasão, pois era imprescindível manter o vínculo com os alunos e familiares. Após reuniões, debates e reflexões da comunidade Escolar, o documento (EBM OLGA, 2020) traz que:

No primeiro momento, será feita a revisão e reflexão dos conteúdos já trabalhados pelos docentes e, depois, se necessário, o prolongamento das medidas de isolamento social, introdução de novos conteúdos, sempre contextualizando com o momento atual, preferencialmente de forma interdisciplinar, visando a amenizar as lacunas educacionais devido às circunstâncias causadas pela Pandemia da COVID-19. Esse processo deveria seguir alguns aspectos de logística, cada professor enviaria suas propostas de atividades não presenciais ao Supervisor da escola, que deveria recebê-la, avaliá-la e validá-la. Os professores que optarem por usar os livros didáticos enviarão um plano de estudos/roteiro com assunto abordado. O professor que optar pelo uso do livro didático, deve também se certificar de que há quantidade suficiente para todos e não esquecer de enviar o roteiro das atividades – claro e objetivo.

#### Sobre a Educação Especial:

Os professores regentes devem manter contato com o 2º professor e disponibilizar seu planejamento ao mesmo, com tempo hábil para adaptações (se necessário). O 2º professor deverá promover adaptações nas atividades propostas pelo professor regente (se houver necessidade), mantendo contato com as Especialistas e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também deverá assessorar os familiares do discente sanando dúvidas e dificuldades.

Os professores decidiram, em consenso, que no primeiro momento fariam uso dos livros didáticos, materiais impressos e contariam com o auxílio das mídias digitais para manter o contato com a família e a possibilidade de mediação do conteúdo. No entanto, a maioria dos professores ficou receosa com a utilização das mídias digitais de forma pedagógica. No longo prazo, percebemos que quem adota tal recurso de forma imediata obteve resultados melhores, como atesta Rocha (1988, p. 176):

É hoje consensual que um aluno que presta atenção retém aproximadamente 10% do que lê, 20% do que ouve 30% do que vê, 50% do que vê e ouve ao mesmo

tempo, 80% do que diz e 90% do que diz fazendo qualquer coisa a propósito da qual reflete e na qual se implica pessoalmente.

A primeira professora da escola Olga Borgonovo a adotar as mídias digitais para auxiliar no ensino remoto foi a regente do primeiro ano dos anos iniciais Eva Anilda Silveira, que fez uso do aplicativo *WhatsApp* para criar um grupo com os pais dos alunos e por lá enviar mídias (áudios, fotos e vídeos) para auxiliar na mediação do material impresso. Logo, os professores de área puderam também fazer uso dessa ferramenta criando, assim, um ambiente similar à sala de aula, com interação de alunos pais e professores.

## **5. SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Após estabelecido o contato com os pais, a maior dificuldade seria a elaboração das atividades, pois os alunos não são alfabetizados, e precisam muito do apoio de um adulto para realizá-las. A pergunta mais frequente era: De que forma levar o aluno a se apropriar dos conteúdos neste novo contexto, e quais estratégias seriam eficientes e de fácil aceitabilidade por parte do aluno e que facilitariam a intervenção da família? A BNCC (2017, p. 89-90) diz que:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1 e 2 anos) do Ensino fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam à que alguém (se)torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, além do estabelecimento de relações grafonêmicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

Nessas primeiras etapas da alfabetização, algumas habilidades precisam ser desenvolvidas para a aquisição dos conteúdos básicos e para que ocorra uma aprendizagem significativa. Por esse motivo, a professora decidiu criar um padrão e uma sistematização nas atividades que facilitariam ao aluno a compreensão; e a cada atividade recebida já estaria familiarizado com a apresentação da mesma, dando

assim uma sequência aos conteúdos. As atividades teriam que dar conta do desenvolvimento das habilidades como a compreensão da linguagem, vocabulário, princípio alfabético, consciência fonêmica, grafema e decodificação. Para uma aprendizagem proficiente, é necessária a compreensão do princípio alfabético (fazer relação entre letra e som), ter acesso a um vocabulário vasto de palavras, para aprender a decodificar (ler) e a recodificar (escrever) e a consciência fonêmica (identificar letra/som e consciência de rima).

## 5.1. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

As atividades elaboradas numa abordagem sistemática seguiram as seguintes estratégias: Apresentação do alfabeto. As vogais foram as primeiras a serem trabalhadas, por serem mais sonoras. A atividade apresentava uma letra do alfabeto por vez, iniciando por letras que correspondem a apenas um som, conhecidas como regulares.

O alfabeto, um objeto cultural, é considerado uma das mais significativas invenções na história da humanidade. Ele representa a descoberta de que as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos [...] (SOARES, 2020, p. 47).

Um versinho sobre a forma de escrever fazia a apresentação da letra e o som dela, em seguida mostrava a junção da consoante com as vogais, acompanhada pelo som produzido por elas. Nas mediações pelo *WhatsApp*, as crianças ouviam o som da letra e de suas junções, formando as sílabas e palavras, produzido oralmente, por meio de áudios enviados pela professora e por vídeos que mostravam os sons das letras. Por fotos enviadas pela professora visualizavam o formato da boca ao pronunciar a letra. Um texto vinha na sequência, para trabalhar os gêneros textuais e o contexto da língua. No texto era explorada a oralidade no momento em que a leitura era feita por um adulto em casa e pela professora por meio dos áudios pelo *WhatsApp*, sempre respeitando a entonação correta de leitura, dando assim ênfase ao tipo de texto lido.

No texto eram exploradas as rimas, e retirada palavras para trabalhar a leitura, a escrita e a aliteração. As atividades eram bem ilustradas, para chamar atenção do aluno e estimular a percepção visual, atividades de compreensão, e, principalmente, estimular a área

da consciência fonológica como rima, aliteração, consciência de sílaba, consciência de palavras e consciência fonêmica. A prática foi fundamentada com base no que disse Soares (2016, p. 184):

Rimas e aliterações representam, pois, um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização: levam a criança a dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras, dissociando-a do significado, colaborando assim para a superação do realismo nominal; atividades podem levar a criança a perceber a possibilidade de segmentação das palavras; finalmente, atividades que levam a criança a confrontar rimas e aliterações com sua representação escrita podem introduzir a compreensão da relação entre os sons e os grafemas que os representam, ou seja, a compreensão do princípio alfabético.

Para estimular a atenção e a memória, fizemos uso de atividades lúdicas como jogos de alfabetização da língua, assim como a alfabetização matemática também, que também fazia parte das estratégias de ensino dos conteúdos das outras disciplinas como Ciências, Geografia e História. Vygotsky (2000) evidencia que é por meio de uma situação imaginária que a criança desenvolve o pensamento abstrato, bem como que é no final do desenvolvimento da pré-escola que surgem as regras e, quanto mais rígidas elas são, maior será a exigência de atenção da criança, maior a regulação da atividade dela, assim mais tenso e agudo torna-se o brinquedo.

Entre os métodos utilizados pela professora para o ensino, estava o método global apresentando vários gêneros textuais que complementaríamos os conteúdos, e o método fônico. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) sugere, de forma implícita, o método fônico, e se comunica com ele na abordagem para a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Observamos que os alunos do 1º ano da escola Olga de Andrade Borgonovo, por meio da mediação de seus responsáveis, também fizeram uso das ferramentas digitais para realizarem suas atividades escolares e se apropriarem dos conteúdos abordados pela professora, assim como observar as indicações, com fins pedagógicos, da professora durante o período da pandemia da COVID-19, sendo esta um facilitador em tempos de isolamento social, como observamos nos depoimentos dos pais dos alunos:

Ela avançou, tá aprendendo bem, está bem melhor, graças a Deus. Ela tem assistido com frequência os vídeos com as músicas de letras e de números. Já

está conseguindo me mostrar as letras que peço pra ela. Ela está se esforçando, estou bem contente com ela (S.S.M).

Quando você criou o grupo de whatsapp e começou a vir os conteúdos, ela teve uma reação assim, maravilhada, porque ela estava com o conteúdo, a lição e ouvindo sua voz, isso fez muita diferença. Por mais que a gente explique não é a mesma coisa. O brilho nos olhos dela foi muito mágico, muito bom e fez a diferença. A tua forma foi muito boa, a metodologia, eu sou professora da Educação Infantil, mas a sua voz nos faz viajar na leitura e nas explicações, e ainda mais durante uma pandemia. Coloco o celular ao lado dela, ela vai acompanhando a explicação pelo grupo e eu vou auxiliando (N.C).

No começo da pandemia ela sabia muito pouco, pois estudou apenas um mês. No início foi difícil ensinar ela, mas com a ajuda da professora e vendo alguns vídeos no YouTube e muita paciência eu consegui ajudá-la. Agora ela sabe o alfabeto todo e já lê algumas palavras e na aula de Artes ela se superou. Faz tudo com muito carinho e fica muito feliz quando chegam as atividades. O pai dela e eu lemos alguns livros infantis para ela e isso também tá ajudando. As atividades que vêm pra ela são bem explicativas e a professora está sempre à disposição quando precisamos de ajuda (S.B).

Está bem complicado ele fazer as atividades, trabalho em dois lugares, um é de 12 horas. Meu tempo é muito pouco pra ajudar ele. Ele não sabe escrever, tá bem complicado dele fazer, aí ele se frustra e diz que não sabe. Fica parado, olhando e acaba não fazendo (L.S.R).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora estejamos passando por um momento tão delicado, que é a pandemia da COVID-19, a qual nos trouxe grandes empecilhos para o bom desenvolvimento desse processo de alfabetização, um deles sendo o distanciamento social, percebemos que uma janela se abriu, que é o uso das novas tecnologias e que é preciso unir os pensamentos de autores já renomados na área da educação com as mídias digitais que atualmente fazem parte do cotidiano da maioria. De acordo com uma pesquisa realizada pela Agência Brasil São Paulo (2019), cerca de 24,3 milhões de crianças e adolescentes, com idade entre 9 e 17 anos, são usuários de internet no Brasil, o que corresponde a cerca de 86% do total de pessoas dessa faixa etária no país, e cerca de 74% das crianças e adolescentes utilizam a internet para pesquisa de trabalhos escolares, enquanto 66% diz que costuma fazer pesquisas na internet por curiosidade ou vontade própria. Apesar de esses dados nos mostrarem números tão altos de crianças conectadas, a pesquisa

mostra também que o uso da internet dentro das escolas é de apenas 40% deste percentual. Dentro desta estatística, na qual 74% das crianças utilizam a internet para trabalhos escolares, os alunos do 1º ano da Escola Olga de Andrade Borgonovo também fizeram uso desta ferramenta, porém os desafios da alfabetização continuam.

A pesquisa realizada, as observações durante as mediações da professora, por meio do *WhatsApp*, e os depoimentos colhidos permitiram refletirmos que, para além dos métodos aplicados pela professora, a mediação dos conteúdos, segundo a utilização de ferramentas digitais, a participação da família neste processo de aprendizagem, em meio ao distanciamento social, é imprescindível para o desenvolvimento acadêmico, assim como é necessário que a Escola ultrapasse as barreiras conteudistas e torne-se auxiliadora não só das necessidades pedagógicas, mas também socioemocionais, promovendo relações amistosas entre professores, alunos e familiares, comungando as responsabilidades sociais.

Fica claro, também, que a escola necessita estar cada dia mais capacitada para a utilização de novas ferramentas metodológicas, preparando, assim, os alunos para as diversas mudanças nas formas de interação humana, assim como a incorporação das tecnologias digitais já existentes nas práticas sociais. O sistema educacional formal tem um papel fundamental de favorecer a aprendizagem e, por isso, precisa fornecer práticas de letramento também digital, estimular a troca de conhecimentos entre os profissionais da educação, alunos e sociedade e desenvolver novas estratégias metodológicas que possibilitem um aprendizado contínuo e independente diante das novas exigências sociais.

Neste sentido, é necessário aprofundar os estudos teóricos e as pesquisas para responder às lacunas deixadas na compreensão deste novo cenário de distanciamento social e o uso de ferramentas digitais na alfabetização.

## REFERÊNCIAS

AVAMEC. **Tempo de Aprender**. Disponível em: <http://avamec.mec.gov.br>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://base>

nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal\_site.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória 934**, de 1º de abril de 2020. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 de abril de 2020. Seção: 1, p. 1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**. Brasília, DF, INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA: Política nacional da alfabetização**. Brasília, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, 18 de março de 2020. Edição: 53, Seção: 1, Página: 39. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Edição: 114, Seção: 1, Página: 62. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 30 set. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CRUZ, E. P. Brasil tem 24,3 milhões de crianças e adolescentes que usam internet. **Agência Brasil**, São Paulo. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet>. Acesso em: 29 set. 2020.

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PROFESSORA OLGA DE ANDRADE BORGONOVO – EBM OLGA. **Plano de Ação Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Biguaçu, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

ROCHA, M. N. **Recursos Visuais e Audiovisuais no Ensino: Construção e Exploração de Materiais Pedagógicos**. Disponível em: [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/accoes/2005/accao\\_7.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/accoes/2005/accao_7.htm). Acesso em: 03 out. 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 507**, de 16 de março de 2020. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Poder Executivo, Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: [http://www.sea.sc.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Jornal\\_2020\\_03\\_16-A.pdf](http://www.sea.sc.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Jornal_2020_03_16-A.pdf). Acesso em: 02 out. 2020.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## **PARTE 2**

# **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES, SABERES E PROFISSIONALIZAÇÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE**



## A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE AUXILIAR DE ENSINO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS NO CEIM PROF<sup>a</sup> LINDÓIA MARIA SOUZA DE FARIA

Morgana Zardo von Mecheln<sup>1</sup>

Dalva Santos das Mercês<sup>2</sup>

Andrea Perelmutr Gonçalves<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste artigo versa-se sobre os processos constitutivos da identidade profissional do, até então, recém-criado cargo de auxiliar de ensino na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu (SEMED), considerando as especificidades do campo de atuação da Educação Infantil (EI). Parte-se da própria prática profissional das autoras no Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) Prof<sup>a</sup> Lindóia Maria Souza de Faria e amplia-se o desenvolvimento da temática com o apoio para a reflexão teórica de autores como Dubar (2005); Santos (2005); Soratto e Olivier-Heckler (1999); Pereira (2016); Pimenta (1999; 1998); Kramer, Nunes e Carvalho (2017); Valle (2002), assim como se utiliza a legislação educacional federal e municipal vigentes para a compreensão da realidade concreta. Considerando esses pontos, o texto é estabelecido enquanto um estudo bibliográfico e documental, na configuração de um relato de experiência. Objetiva-se compreender, por meio dos relatos das vivências das autoras no CEIM Lindóia, como se dá a constituição da identidade profissional no cargo de auxiliar de ensino. Busca-se, deste modo, dar visibilidade aos processos identitários no que se refere ao trabalho docente e, com especial ênfase, à constituição de uma identidade profissional relacionada a um cargo com suas peculiaridades, mas que de nenhuma maneira deixa de estar imerso no campo da Pedagogia.

**Palavras-chave:** Constituição identitária. Identidade profissional. Auxiliar de ensino. Docência compartilhada. Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> Auxiliar de Ensino da Rede Municipal de Educação de Biguaçu. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC. Pedagoga/UNIP.

<sup>2</sup> Auxiliar de Ensino da Rede Municipal de Educação de Biguaçu. Pedagoga/UNIASSSELVI.

<sup>3</sup> Especialista em Assuntos Educacionais da Rede Municipal de Educação de Biguaçu. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais e Orientação, Supervisão e Administração escolar/UNIASSSELVI.

## 1. INTRODUÇÃO

A constituição da identidade de qualquer profissional que trabalha em determinada área da produção – intelectual ou técnica – tem por base o entendimento dos condicionantes que estão subjacentes à prática cotidiana. Nesse sentido, este estudo versa sobre os processos constitutivos da identidade profissional do, até então, recém-criado cargo de auxiliar de ensino na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu (SEMED), considerando as especificidades do campo de atuação da Educação Infantil (EI).

Objetiva-se compreender, por meio dos relatos das vivências das autoras no Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) Professora Lindóia Maria Souza de Faria, como se dá a constituição da identidade profissional no cargo de auxiliar de ensino. A problemática deste tema perpassa pelas normativas legais do cargo, pela inserção de novas profissionais na unidade educativa, pela formação continuada, pela formação na prática do cotidiano escolar e, não menos relevante, a própria percepção do desempenho das funções inerentes ao cargo. Busca-se, deste modo, dar visibilidade aos processos identitários no que se refere ao trabalho docente e, com especial ênfase, à constituição de uma identidade profissional relacionada a um cargo com suas peculiaridades, mas que de nenhuma maneira deixa de estar imerso no campo da Pedagogia.

O cargo de auxiliar de ensino foi criado pela Lei Complementar nº 166, no ano de 2019, integrando o quadro geral de cargos da Educação do Município de Biguaçu, representando um significativo avanço à carreira do Magistério que, antes da referida lei, contava apenas com profissionais admitidos em caráter temporário (ACT) para a substituição dos profissionais do Magistério da rede – nos casos de afastamento ou em momentos de hora-atividade. Considera-se necessário destacar que, para ocupar o cargo de auxiliar de ensino, a Lei Complementar instituiu a exigência de comprovação de titulação no curso superior em Pedagogia, conferindo-lhe equiparação formativa ao cargo de professor.

No que se refere às atribuições do cargo, a Lei Complementar nº 166/2019 expressa, em primeiro lugar, no artigo 12: “substituir o professor, no caso de ausência ou impedimento legal do docente responsável pela turma e/ou disciplinas, independente de área de

ensino, bem como o técnico em Magistério auxiliar de sala, quando da sua ausência ou impedimento legal” (BIGUAÇU, 2019). Há outras oito atribuições que tratam do desenvolvimento de atividades, do auxílio aos professores, da participação em reuniões, da colaboração com a administração escolar e auxílio à manutenção e desenvolvimento das práticas escolares, o que pode ser caracterizado como docência compartilhada. A docência compartilhada é entendida enquanto prática que ultrapassa as barreiras das dificuldades e dos desafios rotineiros, compreendendo que o processo educacional é mais significativo quando se alargam as fronteiras das especialidades das áreas (CALDERANO; PIRES; PRETTI, 2017).

Além disso, o profissional auxiliar de ensino, que ocupa um cargo novo na estrutura da educação do município de Biguaçu, sendo também um docente, deve conciliar teoria com a prática, ter conhecimento do desenvolvimento motor, emocional, social e intelectual humano, além de orientação para brincadeiras, pintura, desenho, teatro, colagem, música, dentre outras atividades, aspectos inerentes à formação do pedagogo.

Este texto é estabelecido enquanto um estudo bibliográfico e documental, na configuração de um relato de experiência. Partiu-se da própria prática profissional das autoras – enquanto auxiliares de ensino –, iniciada no mês de novembro do ano de 2019 e desenvolvido até o presente momento, em um cenário pandêmico que alterou enormemente o trabalho pedagógico, impulsionando novas reflexões acerca dos processos de ensino-aprendizagem e, ademais, o fomento da formação continuada.

Na qualidade de circunscrição, reitera-se que o estudo se refere à particularidade do CEIM Lindóia, o maior centro de Educação Infantil da rede de Biguaçu, sendo composto por 11 salas de referência, 22 turmas, 440 crianças matriculadas e 69 profissionais do Magistério (incluindo estagiárias) (CEIM LINDÓIA, 2020). Neste contexto, há cinco auxiliares de ensino, duas admitidas por meio de concurso público e três outras em caráter temporário.

Ao passo que o estudo é delimitado à determinada realidade concreta, impactando de diversos modos a prática profissional, é importante destacar que os pressupostos teóricos que orientam a instituição buscam entender a humanidade como constituída de seres histórico-sociais, que, ao transformar o mundo, modificam a si

mesmos, acumulando um patrimônio cultural que é apropriado por cada nova geração (CEIM LINDÓIA, 2020). Assim sendo, o objetivo dos profissionais atuantes na instituição

[...] é trabalhar para a formação de sujeitos, cidadãos capazes de interpretar e participar da construção deste mundo e, sobretudo, de fazer-se a si mesmo ao interagir com a realidade e o mundo do trabalho de forma crítica, consciente e produtiva, capazes de lutarem por seus ideais, que saibam superar obstáculos (CEIM LINDÓIA, 2020, p. 6-7).

Considerando esses aspectos indissociáveis da prática dos profissionais, a discussão que segue versa sobre a constituição da identidade profissional de um novo cargo da rede, com ênfase na docência e as especificidades da Educação Infantil baseadas em apontamentos epistemológicos do campo de investigação.

## 2. CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A constituição da identidade profissional requer a articulação conjunta de três processos: formação inicial e continuada das competências, relacionando os saberes formalizados, habilidade, experiência; construção e evolução dos empregos e sua codificação no sistema de produção; reconhecimento das competências, resultado do movimento das relações profissionais (DUBAR, 2005). Para o autor, constituição identitária refere-se às condições sociais e profissionais dos indivíduos que são adquiridas ao longo da vida por meio das relações em que vivem em seu fazer cotidiano. Nesse sentido, a constituição da identidade profissional não é algo dado *a priori*, e sim um processo que é construído na prática do trabalho diário, considerando as interações sociais desenvolvidas nessa trajetória.

Para Santos,

[...] uma parte importante da identidade profissional se constrói pela experiência, isto é, no exercício concreto da prática profissional em interação permanente com outros profissionais e forjada na diversidade de ‘acordos’ e ‘desacordos’ entre identidade virtual (proposta ou imposta pelo outro) e a identidade real, interiorizada pelo indivíduo (SANTOS, 2005, p. 132, grifos no original).

Há que se recordar, como destaca Valle (2002), que, no âmbito da docência, a identidade profissional dos professores é algo recente, sobretudo operada após os anos de 1970, sendo que antes disso havia a

noção de identidade vocacional. Essa mudança de terminologia teve como fundamento o entendimento de que a docência não é um dom, missão, ou uma vocação feminina para os cuidados infantis; ao contrário, a docência é uma profissão constituída de epistemologia própria, agregando saberes e experiências pedagógicas que não se limitam ao cuidado.

Soratto e Olivier-Heckler (1999) elaboraram um paralelo dos educadores com outras categorias de trabalhadores e evidenciaram algumas diferenças, quais sejam: o tamanho do ciclo do trabalho, flexibilidade, controle sobre o trabalho, possibilidade de expressão afetiva e o produto do trabalho.

O trabalho do professor é composto por processos variados, em sua grande maioria envolvendo ciclos longos e flexíveis; possibilita ao trabalhador a expressão da sua criatividade, estimulando também seu crescimento pessoal e profissional; a possibilidade de exercício de controle sobre os processos que compõem esta atividade profissional permite que o seu executor sinta-se dono do processo, responsável pelos resultados e importante para aqueles que atende no seu exercício profissional. Esse controle dá ao trabalhador a dimensão da responsabilidade que está sob suas mãos, mas também o prazer de se sentir importante para o outro; a expressão da subjetividade faz parte do trabalho diário desse profissional que resulta numa atividade enriquecida do ponto de vista afetivo (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999).

Nesse sentido, o professor é parte constituinte da classe de trabalhadores da educação e, por se configurar em uma profissão, a docência requer formação específica para o desenvolvimento teórico e reflexivo das questões pedagógicas de crianças, jovens e adultos. Para Veiga (2008), a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação que vai ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. Ainda de acordo com a autora, a formação assume um papel de inacabamento, multifacetado, plural: tem início e nunca tem fim.

A formação de professores trata-se de uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, como componente constitutivo da formação. Conforme a autora, a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação, sendo que esse processo de formação deve ser compatível com contexto social, político e econômico, comprometido técnica e politicamente com a construção de perspectivas emergentes e emancipatórias que se

alinham com a inclusão social (VEIGA, 2008). Desse modo, o processo de formação é contínuo, interdisciplinar e envolve não apenas a teoria, mas o exercício da prática. Também desempenha um papel essencial na construção dessa trajetória de formação profissional.

Guimarães (2004) aponta o fenômeno formação como algo que envolve além dos conhecimentos e métodos da respectiva área, aspectos relacionados ao humano, às emoções, à posição sobre valores, política e ética. Salienta que a instituição e especificamente seus professores lidam com o estar formando não estudiosos de uma determinada área, mas outros formadores que irão atuar na educação de crianças e jovens e isso implica, segundo o autor, que os conhecimentos, os métodos e os aspectos éticos da profissão, além de serem bem trabalhados, tenham como característica distintiva a intencionalidade de formar professores.

Pimenta (1998) destaca que, dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos estudantes, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente construir seus saberes, fazeres docentes com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Assim sendo, o professor precisa ser estimulado a desenvolver competências essenciais em sua formação, algo que envolve pesquisa, investigação, apropriação de conhecimentos historicamente agregados ao seu currículo, necessitando de uma formação continuada. Ao mesmo tempo, Pimenta (1999) indica que os saberes sobre a docência adquiridos na formação inicial não são suficientes para gerar os saberes pedagógicos; estes se constituem a partir da prática que confronta e reelabora a teoria.

## **2.1. ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96, de modo que é uma fase muito importante na vida das crianças, pois proporciona socialização de conhecimentos, estímulos, interações, aprendizagens, além de cuidados e amor. Entende-se, com base em

Pereira (2016), que a infância não é algo universal, de outro modo, é uma construção social que possui sentidos próprios em cada momento da história a partir das percepções dos lugares ocupados pelas crianças e suas famílias. Esta etapa é o momento de aproveitar todo o potencial que as crianças têm e, por isso, a formação do profissional da Educação Infantil exige especificidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza, em seu artigo 61, que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Vê-se que não há uma formação única para profissionais da Educação Infantil. Existe, de fato, uma formação geral para que os professores atuem em diversos campos, como a educação quilombola, indígena, educação de adultos, além das já consagradas modalidades. Considera-se que uma formação inicial voltada fundamentalmente aos processos dos anos iniciais do ensino fundamental pode gerar profissionais docentes que carregam essas orientações próprias para crianças maiores de seis anos à Educação Infantil, dando menor ênfase ao brincar, às atividades lúdicas, ao aprendizado sem currículo determinado.

Ora, se a formação inicial em Pedagogia não é baseada unicamente no ensino de crianças pequenas, o fazer-se professor da Educação Infantil dá-se prioritariamente pelo desempenho de suas atribuições na prática escolar. Para Nunes e Kramer (2017), é necessária, então, a formação em serviço que aprimora a ação profissional, orientando e agregando valor à prática profissional, uma vez que é por meio do diálogo que os educadores constroem os saberes e ressignificam a prática.

Há que se considerar que, no caso particular da Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu, existe uma multiplicidade de níveis de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, assim como diversidade no âmbito da formação inicial e continuada,

compreendendo áreas além da Pedagogia, como Artes, Letras Inglês, Educação Física, Educação Especial, LIBRAS, Magistério, assim como profissionais com mestrado e doutorado. A partir desses indicativos, toma-se como de extrema relevância a abordagem contemporânea da docência compartilhada.

Docência compartilhada é entendida como a prática desenvolvida por distintos profissionais da educação, que se relacionam mutuamente em determinada instituição, para promover e ampliar as possibilidades da educação em sentido amplo. Para Calderano, Pires e Pretti (2017), compartilhar a docência significa ultrapassar as barreiras das dificuldades e dos desafios rotineiros, compreendendo que o processo educacional é mais significativo quando se alargam as fronteiras das especialidades das áreas. Nessa abordagem, o professor regente não é mais o centro das práticas pedagógicas, dando lugar ao coletivo de profissionais que planejam e executam as atividades de modo orgânico.

Mobilizar os saberes, pensamentos e sentimentos dos docentes implica em construir, conjuntamente, conhecimentos que articulam teoria e prática e viabilizam a práxis em um movimento contínuo de aprendizagem mútua. O desafio dessa prática encontra-se neste ponto. A docência compartilhada implica na aceitação do outro, não no sentido de total semelhança de ideias e pressuposições, mas na sensibilidade do acolhimento com tudo que ele traz, entendo que o aprendizado não se restringe e nem se dá em redes fechadas (CALDERANO; PIRES; PRETTI, 2017, p. 20635).

Assim, “é importante considerar a dimensão coletiva da formação, ou seja, estimular creches e pré-escolas a pensar e discutir os rumos do trabalho com as crianças pequenas” (NUNES; KRAMER, 2017, p. 42). Para as autoras, as instituições ofertantes de Educação Infantil são partícipes dos processos da formação em serviço dos trabalhadores alocados em determinadas unidades educativas. Dito de outro modo, a dimensão coletiva do fazer-se docente é imperativa tanto no aspecto da prática cotidiana, quanto no âmbito das reflexões teóricas a respeito da própria identidade profissional.

Contudo, a atuação do professor de Educação Infantil, falando de modo específico do auxiliar de ensino, envolve desafios, com relação à prática profissional, que vão além dos cursos de formação, destacando assim a importância da prática diária.

## 2.2. PARTICULARIDADES DO CARGO NA INTERAÇÃO COM CRIANÇAS PEQUENAS

O profissional que ocupa o cargo de auxiliar de ensino tem que, em suas singularidades, substituir o professor regente, o técnico ou o auxiliar de sala em caso de ausência ou impedimento legal, auxiliar no planejamento, em sua execução, avaliação do processo ensino-aprendizagem, elaborar e confeccionar material didático pedagógico, desenvolver atividades com a turma, dentre outros.

Guimarães (2018) destaca que no âmbito do trabalho pedagógico nas creches e escolas de Educação Infantil, com as crianças pequenas, está em jogo o desenvolvimento da capacidade de “fazer junto”, sentir-se autor e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, participar, criar, valorizar a própria palavra e expressão, trocar ideias. A autora acrescenta que discutir o papel pedagógico do professor das crianças pequenas, a especificidade educacional deste trabalho envolve focalizar um modo sensível de observar o movimento, os sentidos, as construções das crianças entre si, tendo em vista favorecê-las e também desafiá-las. Ainda ressalta que envolve, inclusive, selecionar repertório rico para a apreciação coletiva, que inspire a criação das crianças, atentando também para a relação entre os sentidos que elas constroem em sua relação com a história mais ampla, das famílias, das comunidades, da sociedade, destacando ainda que promover a relação entre cada criança e o grupo, acompanhar e participar da criação deste grupo inicial de pares, comprometer-se com a efetivação de contatos solidários, humanos e éticos é percurso importante no exercício de ser educador de bebês e crianças pequenas.

Na Educação Infantil, o cuidar e o educar não podem ser dissociadas, uma vez que dizem respeito à relação de troca e criação de vínculos com as crianças, o que, a princípio, passa a ser um dos desafios para o auxiliar de ensino, visto que o professor regente naturalmente é quem passa mais tempo com a turma. Para Alarcão (2007), as relações interpessoais são laços ou rede de laços que ligam e interligam as relações das pessoas entre si, sendo que é nessa trama que as pessoas se conhecem, sentem, agem, aprendem e vivem.

Tendo como pressuposto que essas relações estabelecidas com as crianças são de extrema relevância para o bom desenvolvimento das interações, das brincadeiras, e de tudo que envolve o processo de

desenvolvimento da criança, incluindo o ato de planejar, nota-se que é imprescindível ter sempre um “plano B” nas interações com as crianças pequenas, embora o auxiliar de ensino não tenha hora-atividade para elaborar planejamentos. Dito de outro modo, não é prerrogativa do cargo de auxiliar de ensino planejar atividades pedagógicas.

Mesmo não havendo um planejamento *a priori*, as atividades desenvolvidas com as crianças têm por suporte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo definindo aprendizagens essenciais para a primeira etapa da Educação Básica e, conforme os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se). Para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, o texto da BNCC estabelece ainda cinco campos de experiências, “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” – esses devem também fazer parte da prática pedagógica.

Conforme Garcia (2018), um planejamento adequado favorece a expressão das individualidades, a presença da diversidade e o processo de autoria dos sujeitos da ação, envolvendo tudo que, intencionalmente, o educador antecipa como aspectos, elementos e experiências importantes a serem vividas junto ao grupo de crianças. A autora menciona ainda que planejar é essencialmente um processo coletivo, ação intencional e consciente; significa criar condições interessantes e diversificadas para que cada criança desenvolva suas potencialidades em sua caminhada.

Assim sendo, o auxiliar de ensino realiza sua ação docente ou prática pedagógica, conforme suas especificidades e delimitações, sendo uma docência compartilhada, o que requer assim um trabalho em equipe.

### **3. DISCUSSÃO ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO**

Aqui é apresentada a relação entre a expectativa e o vivido, entre os documentos legais e prática, assim como a descrição das vivências e o que resultou dessa experiência.

O dia a dia no CEIM Lindóia envolve os cuidados rotineiros, relacionados ao cuidar e ao educar, tais como orientar e ajudar no

momento da higiene, nas idas ao banheiro, no momento das refeições – encaminhar as crianças para lavar as mãos antes e depois, ajudar a servir e observar se estão se alimentando, cuidar para que não haja desperdício de alimentos, ajudar a recolher os utensílios utilizados nas refeições, trocar as roupas quando necessário e, a depender da turma, trocar fraldas, promover momento de descanso, dentre outras atividades. Também é importante observar com atenção as crianças no parque e outros espaços ao ar livre, durante os momentos de interação e mediação, para que elas não se machuquem, visto que nesses territórios elas ficam mais à vontade para correr, pular etc.

Também é importante cuidar da organização do espaço e da disposição dos móveis para que as crianças possam brincar com brinquedos, massinhas ou assistir a um vídeo de forma mais confortável. E, caso necessário, as atividades da secretaria igualmente podem contar com a atuação do auxiliar de ensino.

Além das atividades educativas, há as atividades pedagógicas, que envolvem aplicar o planejamento desenvolvido pelos professores regentes e, também, dos professores de área. Contudo, percebe-se necessário ter outra elaboração de atividades, conforme a faixa etária de cada turma, para ser aplicada caso haja necessidade – o que ocorre com frequência, uma vez que nem sempre os professores disponibilizam plano de aula para execução. Salienta-se que desenvolver atividades articuladas com a proposta pedagógica da unidade educacional é atribuição inerente ao cargo de auxiliar de ensino na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu, mas que se difere grandemente de planejar, executar e avaliar atividades pedagógicas que são atribuições dos cargos de professor regente e professor de área – visto que estes profissionais têm a garantia de hora-atividade<sup>4</sup>.

É preciso destacar que a especificidade do cargo – de ter que substituir diversos professores em diferentes turmas de diferentes idades, às vezes por pouco, às vezes por muito tempo – implica uma

---

<sup>4</sup> A hora-atividade é o “período de tempo destinado ao docente para o desenvolvimento de atividades extraclasse, reservado aos estudos, planejamento, aperfeiçoamento profissional ou aprofundamento de conteúdo a ser ministrado, correção de provas, avaliação de trabalhos, controle de frequência e registro de notas, bem como o atendimento de alunos, pais e outros assuntos de interesse da comunidade escolar, observada a proposta pedagógica de cada unidade escolar” (BIGUAÇU, 2012).

preparação que vai além do professor regente, indicando um permanente empenho para estar em todas as turmas, em diferentes momentos, com atividades e modo de atuação para tal.

Pode-se inferir que, sem planejamento compartilhado *a priori*, há uma descontinuidade na promoção do desenvolvimento das crianças. Tendo isso em vista, uma solução para evitar este problema seria fomentar que os planejamentos sejam compartilhados com antecedência e, ademais, que na própria elaboração dos documentos pedagógicos das turmas seja considerada a participação do auxiliar de ensino.

Outro apontamento identificado na vivência cotidiana é a relação com as crianças que frequentam a instituição. Nessa situação, o cargo de auxiliar de ensino assemelha-se ao professor de área, que constrói relações pedagógicas e afetivas com diversas turmas e não apenas em uma, como o professor regente e o auxiliar de sala. Esse modo próprio de mediação com o coletivo das crianças possibilita o acompanhamento do desenvolvimento delas ao longo do percurso formativo dentro do centro de Educação Infantil, em outras palavras, o auxiliar de ensino é um profissional com quem a criança conviverá durante sua permanência no CEIM, mesmo mudando de grupo no decorrer dos anos. Esta é uma das principais características do cargo, propiciando o fortalecimento dos laços afetivos, da confiança e familiaridade entre auxiliares de ensino e crianças.

Vê-se, desse modo, que o que é prescrito na descrição do cargo de auxiliar de ensino é apenas uma dimensão do trabalho exercido pelo profissional. Este, levando em consideração se constituir enquanto um ser integral, é imerso nas vivências diárias que ampliam significativamente suas impressões e reflexões sobre seu fazer profissional.

Ao mesmo tempo em que a prescrição das funções do cargo busca identificar e delimitar seu campo de atuação, o auxiliar de ensino procura nas experiências adquiridas – por meio da prática – compreender as oportunidades e os limites da docência. Ou seja, a descrição de cargo, assim como as normativas vigentes, não basta para o entendimento da complexidade profissional, que só é apreendida pela prática.

No âmbito do atual contexto pandêmico que alterou drasticamente as práticas escolares, os educadores estão formulando novos modos de adaptar os conteúdos formativos a esta nova realidade desencadeada pelo vírus Sars-CoV-2, causador da doença chamada de Covid-19. Os auxiliares de ensino buscam, neste novo

cotidiano, trabalhar de forma remota, auxiliando o professor regente nas propostas pedagógicas, com as atividades educativas para as crianças, estabelecendo a comunicação com as famílias e com as crianças por meio das redes sociais e aplicativos de comunicação, com o intuito de manter os vínculos afetivos e de aprendizagem.

O profissional auxiliar de ensino também participa dos grupos das turmas, no *WhatsApp* e *Facebook*, interagindo com as crianças em parceria com as famílias por meio das atividades planejadas conforme os cinco campos de experiência da BNCC. Para isso, foi necessário constituir o tempo para pesquisas, assessoria nos planejamentos, gravação de vídeos, além de dedicar atenção ao envio de tais propostas para não sobrecarregar as famílias, buscando assim selecionar tarefas simples, que possam ser feitas com material disponível, com aquilo que as famílias possuem em casa, sendo sempre tarefas movidas de intencionalidade pedagógica.

Visando aprimorar as práticas educativas, o auxiliar de ensino envolve-se no grupo de estudo, participa de *lives* e *webnários* formativos, contribuindo com sínteses de seus estudos e, além disso, dedica-se em cursos on-line de formação a distância. Este conjunto de uma nova práxis do trabalho configura-se fundamentalmente em formação continuada, pessoal e profissional, e não apenas uma formação em serviço.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Preliminarmente, foi proposto o estudo dos processos constitutivos da identidade profissional do cargo de auxiliar de ensino na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu (SEMED), considerando as especificidades do campo de atuação da Educação Infantil. A partir das vivências no CEIM Professora Lindóia Maria Souza de Faria, considera-se que a identidade profissional de auxiliar de ensino ainda está em construção, mas que, atualmente, é constituída por determinantes como: docência compartilhada, (des)entendimento do cargo pelos demais profissionais da instituição, flexibilidade para atuar com imprevistos, criatividade para trabalhar sem um planejamento documentado, mediação com crianças das diversas faixas etárias.

Outro ponto de importante destaque à constituição identitária é a consciência de pertencimento ao local de trabalho, ser acolhido pelos pares e que a coletividade compreenda as atribuições do cargo, identificando no auxiliar de ensino um professor integrado à unidade educativa e não apenas um profissional eventual que desenvolve atividades de menor relevância.

Nesse sentido, alguns desses determinantes emergem do próprio cargo, outros se manifestam a partir da empiria e podem servir de incentivo para um debate ampliado na rede de educação sobre modos de aprimorar a prática desses profissionais, assim como na correlação com os demais cargos docentes. Assim, embora seja um cargo recentemente criado na estrutura do magistério municipal, o auxiliar de ensino se constitui em um importante cargo para prover suporte aos demais profissionais e, tão importante quanto, garantir o direito à educação de qualidade às crianças matriculadas na instituição.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BIGUAÇU. **LEI COMPLEMENTAR nº 166**, de 15 de fevereiro de 2019. Biguaçu, 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/b/biguacu/lei-complementar/2019/16/166/lei-complementar-n-166-2019-cria-o-cargo-de-professor-iii-libras-e-o-cargo-de-auxiliar-de-ensino-alterando-a-lei-complementar-n-512012-e-da-outras-providencias>. Acesso em: set/2020.

BIGUAÇU. **LEI COMPLEMENTAR nº 51**, de 04 de abril de 2012. Biguaçu, 2012. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/b/biguacu/lei-complementar/2012/5/51/lei-complementar-n-51-2012-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-remuneracao-e-carreira-dos-profissionais-do-magisterio-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: set/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

CALDERANO, Maria da Assunção; PIRES, Bárbara; PRETTI, Fabíola C. DOCÊNCIA COMPARTILHADA: RELATO DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS. In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. **Anais...** 2017, Curitiba.

CEIM LINDÓIA – CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL LINDÓIA. **Projeto Político Pedagógico**. Biguaçu, 2020.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GARCIA, Andréa Costa. **Tempo e espaço**: Interações na Educação Infantil. São Paulo: SENAC, 2018.

GUIMARÃES, Daniela. Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil. In: MOURO Catarina (Org.). **Educação Infantil**: construção de sentidos e formação. Curitiba: Nepie/UFPR, 2018.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Educação Infantil e Expansão da Escolaridade Obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. São Paulo: Papirus, 2017.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor Homem**: o estrangeiro na Educação Infantil. Curitiba: Appris, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

SANTOS, Clara. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Interacções**, Coimbra, n. 8. p. 123-144, 2005. Disponível

em: <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/145/149>. Acesso em: set. 2020.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1999.

VALLE, Ione Ribeiro. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 209-230, jul./dez. 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

## CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL, CONCEITOS PARALELOS E INDISSOCIÁVEIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CEIM DONA VIRGÍNIA<sup>1</sup>

Dariélem Rodrigues Figueiredo<sup>2</sup>

Thais Alexandra de Souza<sup>3</sup>

Priscilla de Freitas Mafra<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a temática do cuidar e educar como práticas indissociáveis na Educação Infantil. Após um breve olhar sobre a história da Educação Infantil, anteriormente assistencialista, pretendemos abordar, neste estudo, como a sociedade e a educação alcançaram atualmente a função de garantir o desenvolvimento integral do ser por meio do conhecimento. O traçado do texto, de cunho documental e bibliográfico, fundamenta-se no eixo norteador “na constituição das identidades, saberes e profissionalização docente mediado pelas políticas públicas educacionais” e pretende acompanhar o caminho da criança como ser de direito e os avanços em direção a uma educação de qualidade. Observaremos como a educação avançou através do novo, sem nunca deixar para trás a garantia do cuidado levando em consideração afetividade. Ao observarmos as rotinas no CEIM Dona Virgínia e o caminhar do processo pedagógico, repensamos sobre o ensino infantil para a sociedade e sua devida importância. Buscamos aprofundar nossa pesquisa em autores da educação como Freire (1997), Barbosa (2008) e Craidy (2007). A pesquisa se justifica, ainda, devido aos conceitos cuidar e educar terem ganhado

---

<sup>1</sup> Centro de Educação Infantil Municipal Dona Virgínia, localizado no bairro Prado, no município de Biguaçu, no estado de Santa Catarina.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia Plena pela UNIASSELVI, cursando Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Especial na FACUMINAS e professora de Educação Infantil no CEIM Dona Virgínia na rede municipal de Biguaçu.

<sup>3</sup> Pós-graduada em Prática Psicopedagógica Interdisciplinar e Gestão na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio pela UNIFACVEST, Graduada em Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil pela UDESC e Professora de Educação Infantil no CEIM Dona Virgínia na rede municipal de Biguaçu.

<sup>4</sup> Pós-Graduada em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e Graduada em Direito pelo Centro Universitário Estácio de Santa Catarina. Especialista em Assuntos Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu (SEMED), lotada no Centro de Educação Infantil Municipal Dona Virgínia. E-mail: mafra.priscillaf@gmail.com.

notoriedade maior com a decorrência da Pandemia mundial da COVID-19, evidenciando o ensino infantil que teve de ser reorganizado e planejado para tentar atender às demandas da Educação Infantil. Diante do estudo entendeu-se que as funções cuidar e educar são indissociáveis e devem permear toda prática docente, consolidando assim o teor do presente artigo.

**Palavras-chave:** Cuidar. Educar. Indissociabilidade. Afetividade. Educação Infantil.

## 1. INTRODUÇÃO

Observando a Educação Infantil ao longo do tempo, temos as nuances deste tema relevante e que já foi objeto de diversos estudos, os termos: Cuidar e Educar na Educação Infantil. Através dos tempos e aos poucos, foram sendo descobertas e compreendidas as potencialidades que cada criança pode desenvolver com o estímulo e a orientação dadas pelos seus responsáveis e seus professores. Vários autores dedicaram seus estudos a entender como ocorre o aprendizado e o que os auxilia nesse processo. Com o decorrer do tempo e maior entendimento da criança, de sua mente e de suas necessidades, o viés assistencialista foi dando espaço à visão de que, em decorrência do constante aprendizado e com o auxílio devido, a criança aprende e desenvolve todo seu potencial criativo e social. Assim, a Educação Infantil se moldou através dos tempos por meio de estudos e olhares atentos de alguns estudiosos e hoje temos uma educação voltada para a transformação, alcançando o aprendizado em vários níveis. Ao olharmos a Educação Infantil em paralelo à história, vemos seus avanços ligados às necessidades de uma sociedade que evoluiu através do trabalho e do estudo.

Diversos foram os caminhos da Educação Infantil para transformar o simples atendimento às necessidades fisiológicas de higiene e auxílio das crianças que não tinham com quem ficar durante o dia ou até mesmo as que precisavam de assistência.

No artigo, refletimos brevemente sobre a história do surgimento das creches e pré-escolas no Brasil e como a relação indissociável do cuidar e educar se faz presente nas práticas pedagógicas dos educadores do CEIM Dona Virgínia. Pensamos também a importância do papel da criança na sociedade como sujeito de direitos, que se desenvolve a partir das relações que estabelecem com crianças e com

peças e traz a importância do cuidado e do ensino com base na afetividade e no respeito, onde o professor deve sempre buscar pelo desenvolvimento integral da criança.

Considera-se analisar, ainda, sobre como o tema ficou em evidência em decorrência da pandemia mundial causada pela COVID-19, onde o atendimento em instituições de educação teve que ser amparado pelo trabalho remoto, como foi o caso do CEIM Dona Virgínia, que propôs como solução para o enfrentamento desta situação um plano de ação<sup>5</sup> (MAFRA; BRANGER, 2020) cujo objetivo maior era manter o vínculo com as crianças e famílias por meio de grupos via aplicativo do WhatsApp.

## **2. O SURGIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS TERMOS CUIDAR E EDUCAR**

### **2.1. O SURGIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para que possamos entender como a Educação Infantil é vista nos dias de hoje, é importante conhecer um pouco do seu surgimento. Por muito tempo a educação das crianças era responsabilidade das famílias, porém, com o passar dos anos, surgiram as primeiras instituições de atendimento à infância. “O surgimento destes atendimentos nestas instituições esteve totalmente interligado ao desenvolvimento da vida tanto urbana quanto industrial” (ESTREITO, 2019, p. 22). A mesma autora salienta ainda que

[...] a imersão das crianças nestas instituições educativas partia de mudanças políticas, sociais e econômicas, que aconteciam na sociedade, muitas vezes excludentes e conservadoras das classes mais pobres que eram “moldadas” pela burguesia, fato observado com a revolução industrial, episódio que teve grande impacto na sociedade, fazendo com que a classe operária tivesse que se submeter ao regime das fábricas e das máquinas (ESTREITO, 2019, p. 22).

De acordo com Mendes (2015, p. 96, apud KUHLMANN, 1998, p. 77),

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de

---

<sup>5</sup> O plano de ação foi uma solução pensada em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu – SC para que fosse mantido o vínculo entre professores, crianças e famílias.

elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

Com a Constituição Federal de 1988 surgem políticas públicas para atender crianças de 0 a 6 anos e, com isso, a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos. De acordo com Peranzoni e Bach (2014), “conforme a Constituição de 1988, a educação pré-escolar é vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e deverá ser integrada ao sistema de ensino, tanto para creches como para escolas”.

Peranzoni e Bach (2014) dizem ainda que “[...] tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança”.

Com a Constituição de 1988, tem-se a construção de um regime de cooperação entre Estados e municípios nos serviços de saúde e educação de primeiro grau. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, além de reafirmar serem a creche e a pré-escola um direito da criança de zero a seis anos, a ser garantido como parte do sistema de ensino básico.

[...]

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) lei 8.069/90, os municípios são responsáveis pela infância e adolescência, criando as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente [...]. (PERANZONI; BACH, 2014).

O surgimento das creches e pré-escolas aconteceu, portanto, com o objetivo de amparo assistencialista para as famílias que necessitavam de local para deixar seus filhos enquanto precisavam trabalhar. Segundo Craidy e Kaercher (2007, p. 15),

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Com o surgimento de novos conceitos de infância, criança e direitos humanos, o processo de educar foi sendo moldado e pensado dentro de sociedades em constante transição de aprendizados, culturas, necessidades e valores. Assim, a Educação Infantil teve

crescimento e notoriedade por meio das leis que passaram a garantir os direitos básicos.

Compreende-se que as crianças são sujeitos de direitos e que em suas relações com outras pessoas e outras crianças nos diversos ambientes em que convivem (familiar, social, educacional, entre outros) se desenvolvem, participam ativamente e são produtoras e reprodutoras de culturas. É na Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica, que a criança tem seu primeiro contato com o mundo educacional e começa a ter relações sociais e afetivas com diversas pessoas.

Desde o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – esse ano em especial, comemorando 30 anos – a Educação Infantil ganhou mais força e a garantia dos direitos das crianças se fez mais presente em estudos relacionados à infância. Em seu art. 7º, o ECA (1990) assegura que: “A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”.

## **2.2. OS TERMOS CUIDAR E EDUCAR**

Acompanhando o processo de evolução do ensino infantil e a observação dos novos conceitos, temos um enorme campo de aprendizado e pesquisa, porém alguns entendimentos ultrapassaram todos os caminhos e ainda correm paralelos e interligados com a educação dos pequenos. Por isto, os termos Educar e Cuidar permanecem indissociáveis e pensados paralelamente sempre quando falamos em Educação Infantil.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 89),

educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Ainda de acordo com o documento RCNEI (1998), o cuidado precisa assegurar:

[...] as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Quando ultrapassamos a visão assistencialista e nos propomos a pensar na função do professor em creches e centros de Educação Infantil, seguimos com o paralelo e conceito básico do cuidar e educar. Temos assim profissionais que cuidam e atendem às necessidades infantis com olhar atento. Entretanto, vemos também um profissional focado no desenvolvimento emocional, físico e social do ser em sua primeira fase da vida. Os educadores equilibram estes conceitos por meio de rotinas pensadas para atender e aproveitar cada experiência como parte do aprendizado.

O documento Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010, p. 19), diz que

para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo [...].

A Base Nacional Comum Curricular (2017) também fala sobre a indissociabilidade do cuidar e do educar, e sobre a garantia do desenvolvimento da criança, no qual é fundamental o compartilhamento de trocas e conversas entre instituição e família:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher[em] as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

No dia a dia da Educação Infantil são desenvolvidos projetos e práticas guiadas por meio de diretrizes e bases já previamente pensadas e amparadas em leis, tudo devidamente organizado e pensado para que a criança se desenvolva integralmente.

### **3. O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO INTERLIGADO À ROTINA: A AFETIVIDADE E A INDISSOCIALIBILIDADE DO CUIDAR E DO EDUCAR NO CEIM DONA VIRGÍNIA**

Instituições geralmente utilizam a organização de cronogramas e propostas ligadas a horários e planejamentos que tornam seu trabalho produtivo e organizado, e isto é necessário para um bom funcionamento do trabalho pedagógico, além de garantir que profissionais estejam disponíveis em suas determinadas funções. Quando falamos em cuidados indissociáveis na educação, falamos sobre como acontece esse planejamento que garante as necessidades básicas da criança e promove ainda o uso de tempo disponível para o trabalho pedagógico.

Observando o funcionamento do CEIM Dona Virgínia, pode-se ver que durante o dia acontecem horários para as rotinas de alimentação, horários de aula de professores de áreas como Educação Física, Artes e Inglês, horários para atividades ao ar livre e outros horários providos pelo professor regente para atividades diversas, considerando

também os horários de chegada e despedida das crianças. Ainda em meio às práticas pedagógicas e alimentação, os professores constantemente utilizam projetos e planos ligados à higiene e aos cuidados pessoais. É constante o ensinar visando à autonomia da criança para escovar os dentes corretamente, utilizar o banheiro, higienizar as mãos, cuidar do corpo ou até mesmo auxiliando as famílias no processo de desfralde.

Sobre as rotinas, Barbosa (2008, p. 35) diz que:

[...] é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horários, emprego do tempo sequência de ações, trabalhos dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada etc. A importância das rotinas na Educação Infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e cuidado. É possível afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais.

O papel de todos os profissionais da Educação Infantil deve ser desempenhado com estudo e bases sólidas de conhecimento, porém devem sempre organizar e executar seus planejamentos com amor e trabalho afetivo, garantindo que a inteligência emocional da criança também seja favorecida através de laços afetivos e segurança emocional. Paulo Freire (1997, p. 9) disse que:

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece.

Os profissionais que atuam na Educação Infantil desenvolvem seu trabalho por meio técnico, mas se utilizando da afetividade em tempo integral, pois sabemos que, para que a aprendizagem aconteça, a ligação de afeto, respeito e confiança precisa existir entre a criança e o professor. De acordo com Chalita (2001, p. 162):

[...] e para que possa transmitir afeto é preciso que sinta afeto, que viva afeto. Ninguém dá o que não tem. O corpo transborda quando está cheio; o mestre tem que transbordar afeto, cumplicidade, participação no sucesso, na conquista de seu educando; o mestre tem de ser o referencial, o líder, o interventor seguro, capaz de auxiliar o aluno em seus sonhos, em seus projetos.

Para desenvolver estes elos de confiança e respeito, o professor precisa dispor, além de seu conhecimento sobre a infância, paciência, empatia, amor e criatividade, escreveram Lima e Jesus (2016, p. 44): “Para os pequenos, quanto melhor o vínculo entre o cuidador e a criança, maior a tendência na criança em criar e manter outros vínculos mais seguros ao longo de sua vida social”.

Por isto existe, dentro da rotina, o cuidado e o ensino com base na afetividade e no respeito, onde o professor visa ao desenvolvimento integral da criança por meio do estudo e da confiança. Dentro destes planejamentos há métodos e técnicas pensadas para efetivar a aprendizagem e promover o ensino integral. Para colocar estes métodos em prática, o professor tem que dispor de muito tempo para estudos e formações.

A lei garante que todos que desenvolvam o trabalho de professor tenham formação em nível superior, por isto não é mais aceito o papel de simples cuidador; o professor realiza este trabalho, entretanto, realiza também um outro trabalho de desenvolvimento integral emocional, social e intelectual por meio da educação baseada no estudo e na ciência. Para Freire (1997, p. 18):

Professora, porém, é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz.

Entendendo o processo do educador na infância e repensando outros conceitos, existe a preocupação do professor de ser visto como agente de transformação por meios de estudo e não somente como cuidador no auxílio de pais – que veem na educação apenas um motivo para deixar seus filhos em um local seguro durante o trabalho. Atualmente, a consciência dos pais ou responsáveis sobre educação tem mudado o olhar sobre a verdadeira função do professor.

Dessa forma, Chalita (2001, p. 52) afirma:

Para lidar com crianças na Educação Infantil, o educador precisa ser sensível às suas emoções, estar apto para lidar com situações que exijam paciência, compreensão e técnica, tendo capacidade para lidar com imprevistos que requerem flexibilidade e criatividade, além disso, deve usar sempre o conhecimento e a sociabilidade ligada aos aspectos afetivos, para o bem do aluno e tranquilidade dos pais.

Cabe aos professores e aos pais ou responsáveis compreender seus papéis e conciliá-los no decorrer da caminhada desta criança na Educação Infantil. Dentro deste pensamento, podemos entender que são vários os desafios que enfrentamos na educação e que se deve procurar, por meio da formação continuada, firmar-se no papel que lhe é direito, promovendo o ensino de forma afetiva e muitas vezes flexível, porém técnica e profissional, buscando abandonar antigos rótulos. Em seu livro *Professor sim, tia não* Freire (1997, p. 9) demonstra que:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão.

Para que houvesse um entendimento sustentado na opinião de todos os professores que trabalham no CEIM Dona Virgínia, foi solicitado ao corpo docente da instituição que respondessem a um questionário on-line com a intenção de contemplar o assunto sobre o cuidar e o educar dentro de seu trabalho diário. Ao serem questionados sobre o que entendem e acreditam por cuidar e educar, a maioria absoluta dos professores respondeu que são fatores indissociáveis, indispensáveis e de extrema importância para a Educação Infantil.

Após o retorno do questionário, percebeu-se ainda que grande parte do corpo docente dessa instituição tem Vygotsky como o autor principal ao qual se baseia para elaborar seus estudos e produzir seus planejamentos, avaliações e registros em suas práticas pedagógicas. Importante observação também é vista na formação destes profissionais, onde quase a totalidade das respostas mostrou que os professores buscam sempre procurar formações constantes e buscam também expandirem suas formações superiores em pós-graduações.

Os professores também responderam questões sobre a rotina de trabalho e o espaço do CEIM Dona Virgínia. As respostas abordavam ideias de que o espaço e tempo em que a criança vive exige que a

mediação do adulto ocorra de forma a proporcionar melhores estratégias e em ambientes diversos, que estimulem a curiosidade, de forma que o cuidar e o educar sejam realizados de maneira prazerosa para a criança.

Com a análise das respostas ao questionário, ficou claro que a maior parte dos profissionais do CEIM Dona Virgínia acredita na importância da organização, do planejamento flexível, da mediação do aprendizado por meio de atividades lúdicas e do espaço para ampliar a criatividade com segurança. E também que o cuidar e o educar atende à necessidade da criança, ajudando no seu desenvolvimento como um todo, pois dá suporte para o desenvolvimento integral, tanto no cognitivo quanto no físico e social. Todavia, destacou-se que, para que o desenvolvimento integral ocorra, o educador precisa ter uma visão que contemple a criança, respeitando suas individualidades, sua história de vida, e as realidades que cada uma vive.

Sobre as habilidades necessárias ao professor para cuidar e educar diante das diversidades da infância, Lima e Jesus (2016, p. 40) disseram que:

Se pensarmos na criança, com suas diversas linguagens, logo entendemos a necessidade de profissionais diversos para educar e cuidar dessas infâncias. A escola de Educação Infantil pode ser um espaço de diálogo entre diferentes conhecimentos, um lugar de encontro, de troca e de acolhimento. Para isso, faz-se necessário pensar em uma formação que abranja as múltiplas linguagens da criança, que estimule a imaginação de quem educa e que, ainda, permita ao educador maravilhar-se com o mundo da criança.

Ainda dentro do que foi consultado via questionário entre os profissionais do CEIM Dona Virgínia sobre o retorno que as famílias têm dado às propostas de atividades que são enviadas para a casa nesse momento de trabalho remoto devido à pandemia causada pela COVID-19, tem-se que pouco ou nenhum é o retorno por parte dos pais ou responsáveis pelas crianças. Os profissionais do CEIM Dona Virgínia acreditam que o maior fator de apreensão dos pais e responsáveis seja a falta de assistência e o cuidado diário por parte do CEIM, e não o fato do trabalho pedagógico estar sendo prejudicado pelos planejamentos não presenciais.

Dentro do presente estudo, procurou-se também compreender a visão dos profissionais do CEIM Dona Virgínia no que se refere a como acreditam que os pais veem a Educação Infantil. A resposta da maioria dos profissionais foi no sentido de que ainda existe uma visão de

assistencialismo na Educação Infantil. Alguns profissionais compreendem a necessidade de proporcionar momentos de encontros para um entendimento e compreensão das famílias do verdadeiro objetivo ao qual a educação se propõe, procurando reafirmar outros caminhos de aprendizagem e desviar a ideia de assistencialismo. Apenas uma pequena parte de profissionais da instituição acredita que as famílias compreendem a Educação Infantil como espaço para interação e desenvolvimento para os filhos.

#### **4. ADAPTANDO A ROTINA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

No início do ano de 2020, nos deparamos com a necessidade de uma nova organização mundial para sobreviver e conviver. A população em massa foi obrigada a se reinventar com a propagação do novo coronavírus. Diversos são os fatores que interferiram na vida humana: forma de contágio muito rápida, superlotação de hospitais devido à debilidade causada pelo vírus e o isolamento e distanciamento social.

Devido à repercussão causada pela COVID-19, muitos setores tiveram que reorganizar seus trabalhos, incluindo as instituições de ensino. Creches e escolas tiveram que adotar o método de ensino remoto, o que ocasionou um grande desafio para os profissionais da educação e também para as crianças e alunos, pois o principal desafio é garantir a aprendizagem e o desenvolvimento destes sujeitos.

Muitos são os debates e reflexões que cercam esta nova realidade, onde diariamente professores e famílias estão tendo que se adaptar e garantir a efetiva aprendizagem para as crianças, mesmo que parcialmente. No Brasil, documentos para nortear o ensino a distância foram criados por comissões organizadas rapidamente, em todos os órgãos de ensino de nível municipal, estadual e federal, buscando atender, mesmo que parcialmente, a todos os estudantes da educação nacional. Estes pareceres estão em constante mudança, pois acompanham a evolução ou diminuição dos casos de contaminação pelo vírus.

Diante deste cenário, a solução proposta para os servidores da rede municipal de ensino de Biguaçu foi realizar o trabalho remoto, onde por meio de um plano de ação (MAFRA; BRANGER, 2020) elaborado para o enfrentamento desta situação, procurou-se estabelecer contato com as crianças e famílias de acordo com grupos organizados via aplicativo do

WhatsApp, com o intuito principal de manter o contato e vínculo família/CEIM, mesmo que de forma distante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em síntese ao que foi apresentado neste estudo, observou-se que a Educação Infantil avançou através do tempo e que ocorreram mudanças para o ensino em alguns aspectos, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas com foco na criança. Tendo em vista que se acredita na prática pedagógica fundamentada e no paralelo constante e indissociável do cuidar e educar, vimos que, no cenário atual, muito vem sendo questionado sobre a efetividade do trabalho dentre os profissionais responsáveis pela Educação Infantil no que se refere ao educar, sendo repensada segundo os agravantes da falta de contato social e da impessoalidade promovida pelo isolamento social atual.

Com o questionário aplicado ao corpo docente do CEIM Dona Virgínia, destacamos um entendimento e concordância geral sobre a importância da afetividade, da organização, do estudo e do comprometimento com o bem-estar e o aprendizado de cada criança, fatores ligados diretamente aos cuidados e mediações do ensino por meio da educação nos primeiros anos de vida, enfatizando assim o entendimento de que os termos cuidar e educar são indissociáveis.

Por tudo isto, se mostrou necessário que mais uma vez fosse repensado o trabalho pedagógico como essencial na vida da criança, porém analisado em conjunto com as necessidades da criança e de suas famílias. Acredita-se que este caminho, de reflexão e ação em prol da boa educação, sendo percorrido em parceria e diálogo constante com as famílias, virá a apresentar bons resultados a cada dia futuro.

Espera-se que uma vez feita a reflexão sobre o assunto apresentado, alguns paralelos e mudanças necessárias sejam incorporados em um futuro breve, onde a educação ganhe o espaço, o apoio e o respeito que necessita para prosseguir progredindo, dando assistência, cuidado, amor, dignidade e garantindo crescimento intelectual e social para as crianças.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Referencial curricular para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

CHALITA, Gabriel. **Educação: A Solução Está no Afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESTREITO, Milena Moraes do. **Educar e Cuidar no cotidiano da dreche: Memórias (Auto) Biográficas sobre o estágio na Educação Infantil**. Erechim, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3661/1/ESTREITO.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

LIMA, Mariana Barros; JESUS, Adilson Nascimento de. **Vitória Vai à Escola: Afetividade como elo entre o cuidar e o educar na Educação Infantil**. Jundiaí: Paco, 2016. (E-book)

MAFRA, Priscilla de Freitas; BRANGER, Thaianne Borges. **Plano de Ação para o ensino não presencial 2020 CEIM Dona Virgínia – Educação Infantil**. Biguaçu, 2020.

MENDES, Sarah de Lima. **Tecendo a história das Instituições do Brasil Infantil. Saberes**, Natal, v. 1, n. 11, fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6685>. Acesso em: 02 out. 2020.

PERANZONI, Vaneza Caudurro; BACH, Eliane Loreni. **A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade.** EFDeportes.com, **Revista Digital**, ano 19, n. 192, 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd192/a-historia-da-educacao-infantil-no-brasil.htm>. Acesso em: 02 out. 2020.

## APÊNDICE

### Questionário Corpo Docente

Prezado(a) profissional do CEIM Dona Virgínia,

Este questionário foi elaborado para auxiliar nas pesquisas e reflexões do artigo **“O Cuidar e educar na Educação Infantil: Conceitos paralelos e indissociáveis”**. A partir das respostas, iremos refletir como a prática docente do tema cuidar e educar se evidencia no período de isolamento social que estamos vivendo. Sua participação é muito importante! Destacamos que esta pesquisa busca, exclusivamente, o levantamento de dados opinativo e estatístico e garantimos que esses dados serão tratados em sigilo, para que a integridade seja resguardada.

1) Qual a sua formação?

Nível superior em Pedagogia ( )

Nível superior em Artes ( )

Nível superior em Educação Física ( )

Letras – Inglês ( )

Especialização em Educação ( )

Outra especialização ( )

Outra ( )

2) Ao pensar em sua prática (planejamentos, avaliações, registros) procura seguir algum autor?

Vygotsky ( )

Piaget ( )

Outros ( )

Não sigo nenhum autor ( )

3) Como você acredita que os pais veem a Educação Infantil?

Espaço para interação e desenvolvimento do seu filho ( )

Como assistencialismo ( )

4) Em tempos de isolamento social, observando a resposta das famílias em nossa nova rotina, acredita que o fator de maior apreensão dos pais e responsáveis seja:

O desenvolvimento integral não estar ocorrendo ( )

A segurança e bem-estar da criança ( )

Assistência e cuidado ( )

5) Como você entende o cuidar e educar em sua prática pedagógica?

Resposta aberta.

6) O que você pensa sobre a rotina na Educação Infantil?

Resposta aberta.



## A PRESENÇA GUARANI NO MUNICÍPIO DE BIGUAÇU (SC): EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SABERES TRADICIONAIS, GEOGRAFIA E HISTÓRIA LOCAL

Henrique Cignachi<sup>1</sup>

Mateus Schappo<sup>2</sup>

Marcelo Chitolina<sup>3</sup>

**Resumo:** Tendo em vista a atualização do currículo local de Biguaçu (SC) a partir da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018) e buscando contemplar a necessidade de abordar temas locais e incluir minorias historicamente excluídas, entendeu-se a necessidade de se produzir materiais didáticos multidisciplinares sobre indígenas da etnia Guarani presentes no município. Os guaranis ocupavam grandes extensões do território sul-americano e estão presentes em Biguaçu organizados em cinco aldeias. A partir do projeto “Professores articuladores”<sup>4</sup>, professores de diversas disciplinas realizaram visitas, diálogos e pesquisas acerca de vários aspectos da cultura Guarani. Assim, somando-se a pesquisa sobre o tema (CUNHA, 2012; MATOS, 2009; SANTA CATARINA, 2018; SANTILLI, 2005), desenvolveu-se materiais acerca da importância dos indígenas nas práticas de educação ambiental e buscou-se apresentar conhecimentos tradicionais, geográficos e históricos desta etnia indígena.

**Palavras-chave:** Guaranis; Reestruturação Curricular; História; Geografia; Ciências.

---

<sup>1</sup> Prof. de História na rede municipal de ensino de Biguaçu (SC). Graduado em História (UFSC), Especialista em História do Brasil (UFSC), mestre em Ciências Sociais (UFSC), doutor em Sociologia Política (UFSC). E-mail para contato: h.cignachi@hotmail.com.

<sup>2</sup> Prof. de Geografia na rede municipal de ensino de Biguaçu (SC). Graduado em Geografia (UDESC), mestre em Desenvolvimento Regional e Urbano (UFSC). E-mail para contato: mateuschappo@gmail.com.

<sup>3</sup> Prof. de Ciências na rede municipal de ensino de Biguaçu (SC). Graduado em Ciências Biológicas (UFSC), especialista em Educação Ambiental UCAM (2010), especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares no Ensino de Ciências pela Faculdade Dom Bosco (2014), mestrando em Educação pela Universidad de la Empresa. E-mail para contato: marcelochitolina78@gmail.com.

<sup>4</sup> Os docentes de cada componente curricular puderam, a partir de encontros mensais com seus pares organizados por um professor articulador da área, desenvolver a reestruturação do currículo municipal a partir do estudo da BNCC (BRASIL, 2018) e do Currículo Territorial Catarinense (SANTA CATARINA, 2018).

## 1. INTRODUÇÃO

Buscando servir de base para a formulação dos currículos estaduais e municipais, após anos de debates entre sociedade civil, professores e acadêmicos, em 2018 foi finalizada e aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que era uma exigência expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Este documento tem por objetivo unificar e normatizar um conjunto de aprendizagens essenciais mínimas a serem desenvolvidas na educação básica (BRASIL, 2018).

Este conjunto de aprendizagens foi organizado em competências gerais, comuns a todos os eixos disciplinares, divididos em áreas do conhecimento (ex., Ciências Humanas) e componentes curriculares (ex., história). Das competências derivam diversas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. A base tem, assim, por objetivo, garantir a igualdade e a equidade de oferta de ensino em todo território brasileiro, independente dos sistemas e redes de ensino em que o aluno ingresse, garantindo assim uma educação com parâmetros nacionais mínimos.

Além da garantia dos objetivos comuns nos currículos, uma das exigências expressas na LDB e na BNCC é o desenvolvimento de temas locais/regionais nos currículos dos diversos sistemas de ensino. Em seu texto inicial, ao abordar a composição dos currículos escolares, a Base Nacional Comum Curricular afirma que ambos

têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018, p. 16).

A BNCC enfatiza a importância de buscar formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares visando à adoção de estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. Assim, organizados a partir do projeto denominado “professores articuladores”, os docentes de cada componente curricular puderam, a partir de encontros mensais,

desenvolver a produção do currículo municipal a partir do estudo da BNCC e do Currículo Territorial Catarinense.

Um dos pontos de destaque neste projeto teve em vista um dos objetivos gerais da educação brasileira expresso na LDB e na BNCC, que é claramente a necessidade de a educação assumir um compromisso com a reversão das desigualdades e invisibilidades históricas presentes em nosso país, principalmente de grupos e populações marginalizadas. Conforme expresso na BNCC:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BRASIL, 2018, p. 15-16).

O estado de SC possui diversos territórios indígenas ocupados por povos de 3 etnias (Kaingang, Guarani e Xokleng), perfazendo uma área menor do que 1% do território estadual. No município de Biguaçu estão cinco destas áreas, organizadas em aldeias: M'biguaçu, Mymba Roka, Itanhaé, Amâncio e Amaral. Todas elas pertencentes ao povo Guarani, em um total de 784 hectares de território reservados a moradia, agricultura, preservação da natureza e da cultura Guarani. Sendo assim, era imprescindível agregar estes saberes ao currículo escolar municipal, a partir de uma perspectiva intercultural e multidisciplinar.

Entendendo a multidisciplinaridade como o olhar de diferentes disciplinas sobre um mesmo objeto de estudo, e que a mesma deve ser um exercício constante, professores das séries iniciais e finais do ensino fundamental realizaram pesquisas de campo, entrevistas e levantamento bibliográfico, a fim de elaborar um material que servisse de apoio para que os professores da rede municipal pudessem desenvolver atividades pedagógicas com seus alunos em sala.

A partir disto surgiram os “Cadernos Pedagógicos” denominados “Lendo Biguaçu”, elaborados a partir dos saberes das comunidades tradicionais indígenas acerca de diferentes assuntos que compõem o currículo escolar das referidas disciplinas, sendo os primeiros relacionados à preservação da biodiversidade, religião, astronomia, artes e história.

Neste artigo apresentaremos o desenvolvimento da pesquisa realizada nas disciplinas de Ciências, Geografia e História, a partir da visão dos professores do ensino fundamental – anos finais, buscando

subsidiar uma leitura mínima para professores que desejam produzir materiais didáticos sobre povos indígenas e saberes locais numa perspectiva multidisciplinar.

## **2. OLHARES SOBRE OS POVOS ORIGINÁRIOS E SABERES TRADICIONAIS/LOCAIS**

É importante destacar o entendimento a respeito do saber tradicional indígena como referência do conhecimento local. Estes conhecimentos/saberes tradicionais são aqueles produzidos e compartilhados por comunidades locais, indígenas ou não, estando associados à sua cultura e às relações que estabelecem com o território que ocupam, não demandando necessariamente um esforço na produção de tais conhecimentos (SANTILLI, 2005).

Segundo Cunha (2009, p. 365), o tradicional diz respeito mais à “forma específica” de sua produção do que aos conteúdos, ou, ainda, “[...] tradicionais são seus procedimentos – suas formas, e não seus referentes”. De acordo com o Relatório Nacional para a Convenção sobre Diversidade Biológica (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 1998), o saber tradicional é um conhecimento a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente, de geração a geração; são as práticas e inovações e não um simples repositório de conhecimentos do passado.

Para Mato (2009), o saber pode ser classificado de duas maneiras. Uma destas maneiras ou classes de saber corresponderia à ciência como modo de produção de conhecimentos, o “conhecimento científico”, assumido implicitamente como um tipo de saber com validade universal; uma outra classe corresponderia a uma ampla diversidade de tipos de saberes cuja produção de conhecimento ocorre em escalas locais, e que sendo tratados como conhecimentos particulares, acabam colocados como não universais.

Desta forma, do mesmo modo que a escola trabalha tradicionalmente o conhecimento científico, artístico e cultural do que se convencionou denominar “cultura ocidental”, é importante nos reconhecermos como nação multicultural e avançarmos para incorporar as diferentes formas de organização dos saberes em povos de tradições distintas, como os indígenas, tendo em vista a promoção da tolerância sobre a diversidade que nos funda como nação.

Também é importante identificarmos e apresentarmos os “povos indígenas” ou “povos originários” não como uma amálgama comum, como se fossem uma etnia unificada em diferença ao europeu colonizador. Um dos principais aspectos que devemos destacar no estudo e ensino sobre os povos indígenas é a sua diversidade cultural e de tradições distintas, que tradicionalmente delimitavam as distinções entre as diferentes “nações” indígenas.

No imaginário político, midiático e popular brasileiro os indígenas acabam ocupando diversas posições, muitas vezes excessivamente dualizadas e contraditórias. Como destaca a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha,

No século XVI, os índios eram ou *bons selvagens* para uso na filosofia moral europeia, ou abomináveis antropófagos para uso na colônia. No século XIX, eram, quando extintos, os símbolos nobres do Brasil independente e, quando de carne e osso, os ferozes obstáculos à penetração que convinha precisamente extinguir. Hoje, eles são ora puros paladinos da natureza ora os inimigos internos, instrumentos da cobiça internacional sobre a Amazônia (CUNHA, 2012, p. 122).

Também, como reitera a autora, é preciso superar a visão evolucionista que via nas comunidades indígenas um retrato de sociedades consideradas “pré-históricas”, “primitivas”, como um retrato de sociedades pré-sedentarizadas, pré-civilizacional, como se mantivessem um modo de vida imutável, “condenadas a uma eterna infância”, “porque nos agrada a ilusão de sociedades virgens” (CUNHA, 2012, p. 11).

Decorrente desta constatação também temos que superar uma visão que tenta capturar e manter os indígenas num passado idílico, acusando-os de serem “vítimas da história”. Como destaca Manuela Carneiro da Cunha, “por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial”, como se fossem um elemento externo à história, que teria como centro o mundo europeu.

Esta postura paradoxalmente “politicamente correta” acaba por negar a historicidade dos povos indígenas que não possuíam uma posição de mera sujeição ao colonizador. Não é possível entender a política metropolitana e colonizadora dos europeus sobre a América sem entender a política de alianças, negociações e conflitos adotada pelos diversos grupos de ameríndios em relação aos diversos

colonizadores que estavam disputando os territórios americanos e brasileiros (CUNHA, 2012, p. 22).

Da mesma forma, o estudo da ocupação atual de territórios indígenas garantidos por lei federal só pode ser entendido a partir do estudo das políticas voltadas aos indígenas desenvolvidas durante o período republicano e, principalmente, a partir dos anos de 1980, quando o movimento dos povos indígenas passou a ter expressão nacional a partir de organizações específicas.

No caso peculiar dos povos guaranis, que foi o foco de nossa reflexão e estudo, estamos falando de uma “nação” Guarani, pois esta se subdivide em pelo menos três grupos: *Kaiowá*, *Nhandeva* e *Mbya*. Sua origem e disseminação atual compreendem uma vasta região que vai desde o litoral brasileiro até a bacia do Paraguai, notadamente ocupando os territórios de baixa altitude, estando presentes no Brasil, Paraguai, Argentina, Uruguai e Bolívia (SANTA CATARINA, 2018, p. 14).

### **3. A PRODUÇÃO DO MATERIAL PEDAGÓGICO “LENDO BIGUAÇU”**

Para a produção do material pedagógico “Lendo Biguaçu” houve a preocupação em trazer uma linguagem acessível a toda comunidade de Biguaçu, sobretudo para utilização com alunos do ensino fundamental (anos finais).

Antes da construção do texto, os professores fizeram diversas visitas programadas nas comunidades indígenas do município, com o objetivo de colher informações acerca dos modos de vida – a respeito de temas específicos. Estas visitas foram orientadas pelo prof. Caio Montenegro de Capua, que é pesquisador sobre o tema e possui contato de anos junto às comunidades locais e suas lideranças.

A partir de visitas programadas de professores da Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu nas comunidades indígenas estabelecidas no território do município, foram desenvolvidas entrevistas com os atores sociais das localidades, bem como observações a respeito dos modos de vida dessas comunidades. As relações das comunidades indígenas com as questões ambientais e culturais, bem como a relação com a manutenção de suas tradições milenares, foram o foco central das análises. A seguir apresentaremos pontos centrais para a produção dos materiais em cada área disciplinar aqui especificada (Ciências, Geografia e História).

### 3.1 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

Os temas relacionados às questões ambientais como sustentabilidade, biodiversidade e preservação da natureza são desenvolvidos incansavelmente nas mais diversas aulas, sobretudo em Ciências e Geografia, no entanto, parece ainda insuficiente para sensibilizar alunos a respeito das temáticas ambientais. Um dos focos de análise foram as relações das comunidades indígenas com as questões ambientais. Como produtos destes encontros, o texto intitulado “Indígenas de Biguaçu: os guardiões da biodiversidade” foi minuciosamente escrito para sua utilização no ensino fundamental, revelando a ocupação indígena sob outros aspectos.

À medida que a humanidade foi aumentando sua capacidade de intervir na natureza para satisfação de necessidades e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos em função da tecnologia disponível. Nos últimos séculos, um modelo de civilização se impôs, trazendo a industrialização, com sua forma de produção e organização do trabalho, além da mecanização da agricultura, que inclui o uso intenso de agrotóxicos, e a urbanização com um processo de concentração populacional nas cidades. A tecnologia empregada evoluiu rapidamente com consequências indesejáveis que se agravam com igual rapidez, ameaçando os recursos ambientais, a biodiversidade animal, vegetal e a própria espécie humana.

Ao adentrarmos, mesmo que sutilmente, na cultura indígena presente em Biguaçu, foi possível observar uma extensa relação ações ambientais que fazem parte do cotidiano do povo guarani. A proteção das nascentes de água e a prática de uma agricultura de subsistência sem o uso de agrotóxicos revelou cultivos como: milho, batata-doce, amendoim, melancia, mandioca, além de diversas espécies vegetais de uso medicinal. Vale ressaltar que parece haver uma preocupação educacional no contexto da segurança alimentar da comunidade, pois ao lado da escola do Itanhaém havia horta com diversas espécies vegetais.

Na comunidade do M’biguaçu, utilizando os recursos de bioconstrução, os jovens e adultos estavam construindo um local para encontros e danças tradicionais. Em todas as comunidades foi possível observar o uso de sementes, troncos, tintas e fibras para a produção de artesanato que é vendido para angariar recursos de sustento das

comunidades. Uma observação bastante peculiar foi a grande quantidade de cães andarilhos e abandonados na BR 101, que ao encontrar a comunidade M'biguaçu são acolhidos e cuidados. Neste relato, além dos exemplos de sustentabilidade, ainda aparece a compaixão para com animais abandonados.

Tanto na aldeia Itanhaém quanto na M'biguaçu foram relatadas queixas sobre as relações de caça não predatória na floresta. Segundo eles, há que se ressaltar que com os territórios pouco extensos e descontínuos, essa prática de caça de subsistência fica dificultada. Na aldeia do Itanhaém, por exemplo, como não há grandes rios dentro do território, os indígenas precisam sair e andar pelas terras dos agricultores do entorno para alcançar o rio e efetuar a pesca.

Em todas as entrevistas foi possível capturar informações relativas ao corte ilegal de madeira nas bordas das terras, a caça ilegal, captura de aves silvestres e a extração de palmito juçara (*Euterpe edulis*). Entre as comunidades foi relatado um provérbio que ecoa desde seus antepassados: “a Terra só vai durar enquanto os índios estiverem vivos”. Todas as falas das lideranças são de extrema preocupação em relação ao futuro ambiental do planeta para todas as pessoas.

Segundo os professores da rede municipal de Biguaçu, o entendimento dos modos de vida dos indígenas para com a natureza pode representar uma nova forma de pensar e agir a respeito da educação ambiental nas escolas de ensino fundamental. A aproximação das ações ambientais cotidianamente trabalhadas nas aldeias tem potencial de trazer à luz ideias de projetos educacionais de escolas mais sustentáveis para toda a rede municipal.

Entende-se a escola sustentável como aquela onde o espaço físico cuida e educa, pois tanto edificações quanto o entorno arborizado e ajardinado são desenhados para proporcionar melhores condições de aprendizagem e de convívio social. As edificações integram-se com a paisagem natural e o patrimônio cultural local, incorporando tecnologias e materiais adaptados às características de cada região e de cada bioma. Isso resulta em maior conforto térmico e acústico, eficiência energética, uso racional da água, diminuição e destinação adequada de resíduos e acessibilidade facilitada (BRASIL, 2012).

Escola sustentável educa com o exemplo, praticando a sustentabilidade por meio de ações. Nesse contexto, o cotidiano indígena, por ter a sustentabilidade inerente em suas práticas, seria capaz

de emprestar conhecimento para a Rede Municipal de Ensino de Biguaçu na transformação de seus espaços em locais sustentáveis de fato.

### **3.2. A PRODUÇÃO TEXTUAL NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA**

A produção do texto para a disciplina de geografia, cujo tema aborda a astronomia indígena guarani, deu-se a partir das visitas de campo realizadas às aldeias do município, da entrevista com o pesquisador e interlocutor da cultura Guarani Caio Montenegro de Capua, além de revisão bibliográfica. A escolha deste tema deveu-se à extrema importância que a astronomia possui dentro da cultura dos povos indígenas, bem como por ser ela uma das “ciências” mais antigas já praticadas pela humanidade.

Desde os tempos mais remotos, diferentes civilizações voltavam o seu olhar para o céu, observavam as estrelas, mudanças nas fases da lua, os astros que cruzavam a abóbada celeste e tantos outros movimentos aparentemente sem explicação, e acabavam atribuindo-lhes, muitas vezes, uma conotação divina.

O homem primitivo se interessou em observar os fenômenos que ocorriam à sua volta, para tentar melhor compreendê-los. A partir da observação dos astros e estrelas, percebeu que podia se utilizar destes para se orientar em suas viagens. A introdução da matemática na astronomia feita pelos Sumérios foi de fundamental importância para o avanço desta ciência, à medida que realizaram observações sistemáticas dos movimentos dos planetas, bem como do Sol e da Lua. A partir da identificação de padrões do comportamento dos astros no céu, puderam estabelecer as fases da lua, prever eclipses, predizer as estações do ano, bem como as melhores épocas para o plantio e colheita.

Ao longo dos séculos e milênios, outros povos ao redor do planeta foram adicionando suas contribuições e descobertas para a evolução da astronomia. Contudo, os saberes astronômicos de povos tidos pelos europeus como “selvagens”, “primitivos”, “incultos”, portanto, sem conhecimento, foram subjugados, ignorados, relegados a um plano inferior, como meramente contemplativos da natureza ou, ainda, por vezes, até eliminados.

Sem dúvida alguma, os primeiros observadores do céu brasileiro foram os índios que aqui estavam muito antes das invasões europeias. A observação dos astros no céu fez com que estes povos percebessem

a ligação direta dos fenômenos celestes com eventos terrestres, tais como as mudanças entre as estações do ano, a melhor época para o plantio e colheita e, até mesmo, o comportamento dos animais, tendo muita similaridade com os conhecimentos desenvolvidos por outros povos em diferentes épocas e lugares.

O missionário capuchinho francês Claude d'Abbeville relata em seu livro *Histoire de la mission de pères capucins en l'Isle de Maragnan et terres circonvoisines*, publicado em Paris, em 1614, que “os tupinambás atribuem à Lua o fluxo e o refluxo do mar e distinguem muito bem as duas marés cheias que se verificam na lua cheia e na lua nova ou poucos dias depois”. Destaca-se também que a maioria dos antigos mitos indígenas sobre o fenômeno da pororoca associa essa grande onda aos períodos da lua cheia e da lua nova, demonstrando o conhecimento, por esses povos, da relação entre as marés e as fases da Lua (AFONSO, 2009).

Dezoito anos após a publicação de d'Abbeville, em 1632, Galileu Galilei publicou o livro: *Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo; ptolomaico e copernicano*, onde afirmava que a principal causa do fenômeno das marés seria os movimentos de rotação e de translação da Terra, desconsiderando a influência da Lua.

Somente em 1687, setenta e três anos após a publicação de d'Abbeville, Isaac Newton demonstrou que a causa das marés é a atração gravitacional do Sol e, principalmente, da Lua sobre a superfície da Terra. Esses fatos mostram que, muito antes da Teoria de Galileu, que não considerava a Lua, os indígenas que habitavam o Brasil já sabiam que ela é a principal causadora das marés (AFONSO, 2009, p. 1).

Ao longo dos anos, os indígenas que habitam o Brasil relacionam as posições do Sol e de suas constelações com períodos de chuva e estiagem (no norte) ou de calor e frio (no sul). Dessa maneira, eles constroem seus calendários locais, que marcam as épocas de trabalhos agrícolas, floração, frutificação, reproduções de peixes e animais, festas, aparecimentos de doenças e procedimentos de proteção realizados pelos pajés. Para determinarem os pontos cardeais e das estações do ano, os indígenas observam o movimento aparente do Sol utilizando o *Gnômon*, que consiste de uma haste cravada verticalmente no solo, da qual se observa a sombra projetada pelo Sol, sobre um terreno horizontal. Ele é um dos mais simples e antigos instrumentos de Astronomia, sendo chamado de *Kuaray Ra'anga*, em guarani, e *Cuaracy Ra'angaba*, em tupi antigo (AFONSO, 2009).

A partir da observação do movimento do sol e a sombra projetada por esta haste vertical, os Guarani podem identificar os pontos cardeais, obtidos praticamente da mesma maneira que a chamada “ciência astronômica ocidental”. Utilizando rochas, os indígenas marcam as direções dos pontos cardeais obtidos a partir de sua observação, bem como do nascer e do pôr do sol no início das estações do ano.

À noite, os pontos cardeais e as estações do ano são determinados pela constelação da Cruzeiro do Sul, que eles chamam por diferentes nomes, dependendo da etnia: Curaça, Curusu, Pata de Ema, Garça, entre outros. Além dessa constelação, os indígenas utilizam outras constelações da Via Láctea (que conhecem por caminho da anta) para determinarem os pontos cardeais e as estações do ano, tais como Joykexo (Três Marias), Colibri (Cisne), Boitatá (parte do Escorpião) e Cara da Onça (Híades).

Ainda, conforme destaca Afonso (2006, p. 48):

É evidente, no entanto, que nem todos os grupos indígenas, mesmo de uma única etnia, atribuem idêntico significado a um determinado fenômeno astronômico específico, e a razão disso está no fato de cada grupo ter sua própria estratégia de sobrevivência [...]. Para acessar essa cosmologia é preciso considerar, entre outros pontos, a localização física e geográfica de cada grupo, como os que habitam o litoral e o interior, ou diferentes latitudes.

A partir das observações realizadas por diferentes grupos indígenas, percebe-se que o saber tradicional destes povos, independentemente de sua localização geográfica, antecede, muitas vezes, o conhecimento cientificamente formalizado nas academias; em outras, o conhecimento produzido por estes povos é semelhante àqueles da chamada “ciência astronômica ocidental. Tais fatos reforçam ainda mais a importância de se aprofundar o conhecimento desses saberes tidos como tradicionais, pois os mesmos apresentam uma profunda relação com a natureza, além de estarem densamente contextualizados com o território que esses povos habitam, sendo, portanto, muito menos fragmentado que o conhecimento científico.

Além disso, Afonso (2014 p. 3-4) ressalta que: “Para uma criança, no ensino fundamental, é muito mais interessante e atraente começar o estudo do céu por meio da astronomia indígena, por estar relacionada com a nossa história e cultura, fazer alusão a elementos de nossa natureza (sobretudo fauna e flora), promover a autoestima,

valorizar os saberes tradicionais e auxiliar na compreensão das diversidades culturais.

Deve-se ressaltar a relevância da astronomia indígena, uma ciência ameríndia, para todos os níveis de formação escolar, incluindo o superior, tanto em contextos indígenas quanto não indígenas, pois ela envolve diversas áreas do conhecimento”. Conforme destaca a pesquisadora da cultura Guarani Sioneia Rodrigues da Silva:

Pensar isoladamente na astronomia ou na sua prática por si só, não remete a uma iniciativa para a interculturalidade. Pelo contrário, reforça a colonialidade do saber e ratifica os saberes eurocêntricos e o europeu como produtor de conhecimento. Mas, se pensarmos em uma cosmologia indígena que evidencie e legitime os saberes dos índios que habitavam nossa região, podemos pensar em uma iniciativa para os processos de interculturalidade. Assim, é possível pensar em um processo de interculturalidade [...] que busque a integração e a legitimação dos povos que foram subjugados, rechaçados e considerados inferiores, visando ao desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária (SILVA, 2016, p. 32).

Reconhece-se aqui também a importância em superar o modelo colonial, onde o conhecimento científico ocidental é dominante em direção à interculturalidade. O estudo da astronomia do povo guarani nos auxilia a desenvolver esta habilidade.

### **3.3. A PRODUÇÃO TEXTUAL NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA**

A produção do material que apresentou os aspectos históricos das sociedades guaranis teve por objetivo contemplar habilidades específicas sobre a presença dos povos originários do Brasil na BNCC (BRASIL, 2017), presentes em todos os anos do ensino fundamental. Um material possível de ser trabalhado em todas as séries, contemplando diversas características que liguem o estudo de nossa realidade local (a presença guarani em Biguaçu), com os estudos mais amplos da presença indígena nas Américas. Passo inicial deste estudo foi lembrar aos alunos que a palavra “Biguaçu” (nome de nossa cidade) tem origem na cultura guarani, sendo utilizada para denominar os colonizadores europeus que aqui se estabeleceram.

Inicialmente buscou-se apresentar o passado milenar dos povos guaranis que, a partir de estudos arqueológicos, é datado de cerca de 2000 anos atrás, disseminados a partir da bacia do Rio Paraguai, espalhando-se por uma vasta região da América do Sul. Em nosso

material, buscamos apresentar este passado ligando-o sempre com nossa realidade geopolítica atual, a fim de os alunos compreenderem a magnitude das relações culturais e sociopolíticas existentes nestes grupos originários.

Os guaranis são um dos povos de cultura mais antiga da América do Sul. Ocupam um território extenso a mais ou menos 2.000 anos, que vai do atual Paraguai e Bolívia, passando pela região centro-sul do Brasil, até o Uruguai e Argentina (confira o mapa abaixo). Pois antes mesmos de serem brasileiros, paraguaios ou argentinos, os guaranis são membros da “nação guarani”, muito mais antiga que os países onde hoje vivemos. Desde a colonização europeia, a cerca de 500 anos, eles lutam pelo direito e reconhecimento de sua cultura e tradições. Os guaranis mantêm laços entre aldeias de diversas localidades através de matrimônios, o que cria laços familiares extensos e mantém a unidade de sua cultura (BIGUAÇU, 2019).

Busca-se, assim, superar a consciência comum de que os indígenas guaranis viviam apenas em tribos, quase isolados um dos outros. Outro aspecto central que revela o tamanho e a presença da cultura guarani na região sul é a confirmação da lendária estrada que ligaria o litoral catarinense às fronteiras do antigo Império Inca, o chamado “caminho do Peabiru”, que foi explorada por diversas expedições europeias que buscavam uma rota pelo sul a fim de explorar as pedras preciosas dos Incas.

Além de apresentar a dimensão geográfica do povo guarani, buscou-se apresentar as ligações culturais deste povo com a realidade cultural brasileira e de outros povos indígenas da região, explorando temas como a prática da coivara na agricultura – prática típica dos povos semissedentários da América – e a domesticação de culturas agrícolas que posteriormente foram disseminadas por todo Brasil e estão presentes em nossa cultura alimentar, tais como mandioca, milho, inhame, feijão e abóbora.

Também foram apresentados aspectos centrais da religião guarani, de sua miríade de divindades e semidivindades, buscando complexificar o conhecimento da riqueza religiosa dos diversos povos do mundo, a fim de promover uma cultura de maior tolerância e respeito a religiões minoritárias do Brasil.

Por fim, buscou-se apresentar a realidade mais recente dos povos indígenas num geral em nosso país, que vivem entre a busca do reconhecimento, manutenção de territórios e cultura própria (constantemente ameaçados pela expansão de fronteiras

agropecuárias e de extração de madeira/minerais), bem como pela forma como buscam se organizar nacionalmente por meio de organizações próprias, como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, bem como promovendo eventos culturais e esportivos, tais como os Jogos dos Povos Indígenas.

Também, como expresso por Manuela Carneiro Cunha (2012), a fim de desmistificar certos preconceitos aos povos indígenas, vistos como povos pré-históricos – que hora precisam ser isolados ou assimilados –, buscou-se apresentar os guaranis como um povo presente em nossa sociedade, que compartilha hábitos e práticas como quaisquer outros cidadãos brasileiros.

Por isso é importante destacar que, da mesma forma que a maioria das pessoas no Brasil incorporara elementos das culturas indígenas (seja na alimentação como em práticas culturais, como o uso de colares e brincos de miçangas e penas de aves), estes também passaram a incorporar elementos de toda a sociedade, seja nas vestimentas, na fala ou no uso do celular. Mas o mais importante é reconhecer e defender que o fazem buscando preservar e valorizar suas contribuições culturais e históricas.

## **CONCLUSÕES**

O exercício de produção de materiais didáticos sobre os guaranis foi um passo fundamental para tornar o ensino de parte significativa da cultura e história local do município de Biguaçu, além de fomentar o estudo da geografia local e da educação ambiental.

O contato com as formas de produção e atual preservação da fauna e floras locais pelas comunidades guaranis de nosso município servem para conscientizar nossos alunos e sociedade da importância da preservação da natureza por meio da educação ambiental.

O estudo do conhecimento astronômico dos povos indígenas nos revela como o conhecimento científico acumulado pelo mundo europeu-ocidental não deve ser tomado como único conhecimento válido, visto como as observações astronômicas dos povos indígenas possuíam grande precisão, servindo para orientação geográfica em viagens longas.

O estudo da presença guarani na região buscou desenvolver uma consciência histórica e geográfica acerca do nosso município,

localizando-o na miríade de processos históricos nacionais e internacionais, interligando a presença transnacional e milenar dos povos guaranis ao processo da colonização/exploração europeia e ao nosso presente atual.

Esperamos que, com este trabalho, possamos auxiliar outros colegas a realizar projetos semelhantes em outras localidades, como também buscamos manter e estender este tipo de produção para outros temas locais, como a cultura dos descendentes de açorianos e de africanos.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Germano B. Mitos e Estações no Céu Tupi-Guarani. **Scientific American Brasil**, v. 14, p. 46-55, 2006. (Edição Especial: Etnoastronomia).

\_\_\_\_\_. Astronomia Indígena. In: 61ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. **Anais...** Manaus, AM – julho/2009.

BIGUAÇU. **Lendo Biguaçu**. Mimeo. Biguaçu: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

BATISTA, K. M. **Saberes tradicionais do povo Guarani Mbya como cultura de referência**: contribuição teórica à sociobiodiversidade e à sustentabilidade ambiental. 2017. 125f. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. 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: 08 set. 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

\_\_\_\_\_. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

D'AMBRÓSIO, U. Historiografia e a história das ciências nos países periféricos. Apresentado no In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS E DA TECNOLOGIA. **Anais...** Caxambu, 1993.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política da Secretaria de Estado da Educação de Educação Escolar Indígena.** Florianópolis: Secretaria do Estado da Educação, 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis: Secretaria do Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 08 set. 2020.

SILVA, Sioneia Rodrigues da. **Astronomia Guarani como ferramenta para os processos de interculturalidade.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana. ILAESP. Foz do Iguaçu, 2016.

## CONHECENDO OS VITRAIS GÓTICOS POR INTERMÉDIO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Álvaro Augusto Rodrigues<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo pretende-se versar sobre a utilização das tecnologias da informação e comunicação, as Tics, no estudo, no desenho e na confecção de vitrais<sup>2</sup> góticos em papel como também sobre a relação e aplicação das tecnologias supracitadas no cotidiano da escola da rede pública municipal de Biguaçu. Conhecendo os Vitrais Góticos Por Intermédio das Tics refere-se ao emprego das tecnologias da informação e da comunicação como instrumento de busca e conhecimento desse conteúdo didático. Inicialmente, foi brevemente pesquisado sobre a relevância das tecnologias da informação e comunicação na Escola Básica Municipal Fernando Brüggmann Viegas de Amorim, e de suas formas mais viáveis em relação ao conhecimento da arte dos vitrais góticos, da arte gótica e da confecção de vitrais de papel. O presente artigo dialoga com os autores: Behrens (2013), que defende instigar o aluno a buscar o conhecimento, a ter prazer em conhecer, a aprender a pensar, a elaborar as informações para que possam ser aplicadas à realidade em que está vivendo; Bock (1999), que afirma ser a preocupação do ensino criar condições tais, que o aluno “fique a fim” de aprender; Bzuneck (2000), que trabalha a motivação como forma de ação; Sacristán (2000), que descreve que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo. E sobre avaliação, Esteban (2013), que sustenta que avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. Os resultados obtidos foram baseados nos trabalhos apresentados pelos grupos de alunos, que demonstraram boa assimilação e excelente acabamento na execução da atividade supracitada. Os mesmos construíram vitrais de papel com técnica e qualidade, alcançando assim os objetivos propostos em classe.

**Palavras-chave:** Arte Gótica. Vitrais Góticos. Tics.

---

<sup>1</sup> Professor da disciplina de Artes na E.B.M. Fernando B. Viegas de Amorim. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e mestrando em Educação pela Universidad de La Empresa – UDE. E-mail: alvaro-r@hotmail.com.

<sup>2</sup> Estilo artístico europeu que predomina de meados do século XII ao início do século XV, período compreendido entre o fim do estilo românico e o início do Renascimento.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo conhecer os vitrais góticos por meio da construção vitrais de papel, aplicando e utilizando as tecnologias da informação e comunicação (TICS) como instrumentos imprescindíveis no processo de consulta, execução e entendimento das pesquisas e atividades de artes na escola de ensino fundamental, deixando-a mais eficiente, instigante e prazerosa aos alunos dos anos envolvidos.

Neste ambiente de aquisição do conhecimento artístico, as tecnologias da informação e comunicação são determinantes no processo de pesquisa e observação do aluno no que diz respeito ao estudo das cores e maior visibilidade das inúmeras obras e vitrais góticos. A importância deste método de pesquisa e apresentação de conteúdos da arte gótica é essencial na sala de aula, pois possibilita ao aluno uma melhor observação de suas cores, seus detalhes e infinitas possibilidades de desenhos, estabelecendo-se como um elemento de referência eficaz e atraente, principalmente em relação ao processo de criação e confecção dos referidos vitrais. Conforme destaca Behrens:

O aluno precisa ser instigado a buscar o conhecimento, a ter prazer em conhecer, a aprender a pensar, a elaborar as informações para que possam ser aplicadas à realidade que está vivendo. No processo de produzir conhecimento torna-se necessário ousar, criar e refletir sobre os conhecimentos acessados para convertê-los em produção relevante e significativa (BEHRENS, 2013, p. 86).

A utilização das tecnologias da comunicação no âmbito escolar permite propiciar novas possibilidades de pesquisa ao aluno, num formato diferenciado e didaticamente viável, ofertando-lhe uma possibilidade quase infinita de conceitos sobre arte e suas características, numa perspectiva de aprender e dominar as tecnologias no seu cotidiano, o que lhe trará futuros benefícios e resultados relevantes nas áreas de conhecimento, notadamente da arte gótica, vitrais góticos, suas formas e cores e tudo que se refere à construção de vitrais. Segundo Bock (1999, p. 121), “a preocupação do ensino tem sido a de criar condições tais, que o aluno ‘fique a fim’ de aprender”.

A falta de opções e a quase inexistência de literatura específica em relação à arte gótica e vitrais nas escolas públicas causam grande dificuldade no que se refere ao ensino de conteúdos mais específicos neste campo de estudo; assim, reconhecemos na tecnologia um fator motivacional no processo de elaboração destes trabalhos. Conforme

Bzuneck (2000, p. 9), “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”. Somente a partir do ano 2016, aproximadamente, o ministério da educação iniciou a adoção e distribuição de livros didáticos gratuitos para os anos finais do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, fato inédito, considerando que até então as fontes de estudo mais fidedignas utilizadas em sala de aula vinham das coleções, livros e pesquisas efetuadas pelos próprios professores de artes, que muitas vezes, e às suas próprias custas, construíam o seu material pedagógico minimamente satisfatório para utilização com seus alunos em sala de aula, obviamente, sem abandonar ou desconsiderar nessa construção os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI’s). Como explica Sacristán:

Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para qual se planeja. Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional (2000, p. 15).

Frente a esses aspectos, as tecnologias de comunicação, por meio de seu universo na web<sup>2</sup>, poderão se apresentar como elemento positivo no aperfeiçoamento, melhoria e qualidade de estudos referentes ao conhecimento da arte em geral, como da arte gótica, especificamente dos seus vitrais, suas cores e formas e na construção dos referidos vitrais em papel dentro do processo de aquisição de saberes desta técnica artística.

## 2. MÉTODOS

A atividade a seguir foi proposta nas aulas de artes da Escola Básica Municipal Fernando Bruüggmann Viegas de Amorim, localizada no bairro Jardim Janaína, município de Biguaçu, região metropolitana da grande Florianópolis, e envolveu diretamente o professor da disciplina de artes e os alunos das turmas de 7º ano do ensino

---

<sup>2</sup> Do inglês web, redução de world wide web, que significa “rede mundial de computadores”.

fundamental, em idade aproximada de 11 a 14 anos, perfil de idade que facilitou bastante o desenvolvimento do trabalho em virtude das vivências e conhecimentos já adquiridos dos jovens desta faixa etária no que diz respeito à observação, utilização e manuseio das tecnologias de comunicação, já que as crianças de hoje se encontram bastante inteiradas e familiarizadas com as tecnologias em geral. Toda pesquisa teve como base de aprendizagem as tecnologias da informação e comunicação. Como destaca Selbach:

A aprendizagem dos alunos de Artes, para que possa ser significativa, impõe que os “conteúdos” sejam analisados e apresentados de modo a estruturarem uma rede de significações. “Conteúdo”, portanto, não é informação que se acumula, mas ferramenta com a qual se aprende a aprender e, por saber aprender, consegue se transformar (2010, p. 48).

De acordo com a proposta do trabalho, foi feito um breve levantamento sobre o número de alunos com acesso à internet em suas casas – para a pesquisa e o desenvolvimento da atividade. Mesmo diante de problemas inerentes aos alunos de escola pública, como a falta de orientação da família, a ausência de livros específicos para pesquisa, ausência de equipamentos e de sinal de internet, graças à força de vontade dos próprios alunos, conseguiu-se levar adiante a atividade proposta. Conforme Pais (2002, p. 22-23), “se no passado recente o professor exercia um papel de centralizador como a principal fonte de informações para o aluno, hoje a ampliação das redes digitais, sua prática sofre uma ampliação considerável”.

Iniciando com uma rápida explicação sobre os objetivos da atividade e o tema a ser trabalhado, deu-se início ao projeto propriamente dito, que era o de aprofundar os conhecimentos da arte gótica e das cores na construção de vitrais de papel. Como explica Khristianos, acerca da importância do estudo dos vitrais:

O vitral surgiu nos canteiros das abadias e catedrais góticas. Ele era uma Bíblia feita de luz que ensinava, mesmo ao analfabeto, as verdades da Fé, a História Sagrada e a história dos homens. Ele resumia todo o saber, era um espelho da vida, um apanhado do passado, do presente e do futuro (KHRISTIANOS, 2017).

Na mesma aula foram apresentados aos alunos vídeos e imagens referentes à arte gótica e seus respectivos vitrais como também da arquitetura que os envolve e o processo de confecção dos mesmos. Segundo Moran, (2004, p. 44), “o primeiro passo é procurar de todas

as formas tornar viável o acesso frequente e personalizado de professores e alunos a novas tecnologias”.

Após a apresentação dos vídeos e imagens, discorreremos sobre a importância, não só da atividade em si, mas como também de como utilizar as tecnologias da informação e comunicação no aprimoramento da técnica deste trabalho proposto. Sobre a técnica de confecção dos vitrais, segundo Janson:

Sendo mais trabalhosa que a técnica dos mosaicistas, a dos mestres-vidreiros envolvia a junção, por formas variadas que acompanhavam os contornos de seus desenhos. Sendo bastante adequado ao desenho ornamental abstrato, o vitral tende a resistir a qualquer tentativa de se obter efeitos tridimensionais (JANSON, 1971, p. 147).

Foi recomendado aos grupos de trabalho quais eram as formas mais rápidas de navegar na internet para que a pesquisa fosse mais objetiva e eficiente. Conforme explica Betttega:

[...] o uso de tecnologia no ensino não deve se reduzir apenas à aplicação de técnicas por meio de máquinas ou apertando teclas e digitando textos, embora possa limitar-se a isso, caso não haja reflexão sobre a finalidade da utilização de recursos tecnológicos nas atividades de ensino (BETTEGA, 2005 p. 17).

Sugeriu-se que os alunos pesquisassem no primeiro momento páginas eletrônicas e links sobre arte gótica e vitrais, como também a técnica de construção de vitrais de papel e os respectivos materiais a serem utilizados na referida prática. Segundo Souza (2017), a complexidade de materiais e cores que envolviam a produção de vitrais marcou o período de sua implementação, expressando um novo ideal estético, marcado pela variação de tons e luminosidade. Também expressa historicamente um período de florescimento comercial e de novos processos técnicos no mundo europeu medieval. Como comenta Martins:

Nas catedrais góticas o vitral teve importância fundamental, tanto por seu efeito sensorial que produz a luz colorida que ilumina a igreja e sugere a intangibilidade do espírito de Deus, quanto por sua capacidade metafórica, pois o sol entra e sai pelo vitral, sem rompê-lo nem manchá-lo, assim como se manteve intacta a Virgem Maria depois da concepção e nascimento de Cristo (MARTINS, 2017).

Na sequência, os alunos encontraram junto aos sites de busca termos como vitrais góticos, vitrais de papel e a cor dos vitrais, o que

tornou mais ágil o processo de investigação e o melhor aproveitamento das cores em relação ao trabalho. Segundo Pedrosa (2003, p. 17), “[...] cor é apenas a sensação produzida por certas organizações nervosas sob a ação da luz – mais precisamente, é a sensação provocada pela ação da luz sobre o órgão da visão”.

Conforme recomendado, os alunos tiveram acesso a várias opções na web, onde visualizaram e registraram uma grande quantidade de imagens com vitrais coloridos, o que ajudou significativamente na execução e montagem dos vitrais de papel, facilitando sobremaneira a escolha e harmonização dessas cores na confecção dos referidos vitrais. Segundo Farina, (1990, p. 5),

o termo cor é sempre equivalente à expressão cor-luz. Podemos dizer que a cor constitui um evento psicológico. A Física nos explica que a luz é incolor. Somente adquire cor quando passa através da estrutura do espectro visual. Concluímos, pois, que a cor não é uma matéria, nem uma luz, mas uma sensação.

O círculo cromático ou círculo de cores são uma representação visual de cores. A organização [...] foi uma preocupação de vários cientistas. É uma forma de classificar as cores e de colocá-las numa ordem (COSTA, 2009, p. 6).

Após o levantamento supracitado e a apresentação de imagens e vídeos relacionados ao tema, os alunos puderam observar melhor quase tudo o que se refere aos vitrais, desde sua criação e história como também sobre suas combinações de cores, formas, temas representados, suas particularidades e o processo de confecção e execução.

Depois de reunir todo o material necessário para o trabalho prático, foi dado início às atividades de confecção dos vitrais de papel, onde, no primeiro momento, cada membro dos grupos de trabalho construiu seu próprio esboço ou projeto em uma folha A4, ou no caderno de desenho, sendo que o referido esboço teve como base um espaço em forma de arco gótico, onde cada aluno colocou dentro deste espaço suas ideias por meio de desenhos coloridos que projetou. Na sequência, segundo um breve processo de votação dentro de cada grupo, os alunos escolheram o melhor trabalho entre eles, que, posteriormente, foi utilizado pelo grupo na montagem do vitral de papel que representou o trabalho final do citado conjunto de alunos. Concluído o mencionado esboço, já devidamente avaliado pelo professor, cada grupo de trabalho – com seu desenho escolhido por

votação – passou ao segundo momento na execução e montagem do vitral de papel.

No segundo momento o grupo estendeu sobre a mesa o papel cartão com a parte preta para baixo, deixando para cima a parte mais clara para facilitar o desenho em termos de visualização dos traços e dos detalhes preenchidos com giz de cera ou lápis de cor. Feito o desenho, conforme o projeto e os cortes nos espaços demarcados e preenchidos com cor para não confundir o que seria cortado, as partes coloridas foram devidamente cortadas com tesoura e/ou estilete, sob orientação e olhar permanente do professor. Posteriormente o espaço cortado e retirado foi preenchido com o papel celofane em várias cores, o que causa o esperado efeito do vidro colorido nas partes vazadas. Concluído todo esse processo de forma “espelhada”, ou seja, tudo feito em duas folhas, onde a parte mais clara das mesmas será colada uma na outra, deixando a parte escura exposta nas duas faces, o que possibilitará a visualização do vitral em papel pelos dois lados, constituindo-se assim a finalização do vitral propriamente dito.

Em todas etapas de confecção do vitral de papel os materiais usados pelos alunos foram: caderno de desenho ou folha branca A4, lápis grafite comum, borracha, régua, giz de cera, lápis de cor, papel cartão A2 na cor preta, papel celofane em várias cores, tesoura, cola e estilete para ajudar nos reparos e acabamentos. Concluídas as etapas de criação do projeto, construção e montagem do vitral, passou-se ao processo de avaliação e socialização dos trabalhos efetuados pelos alunos.

*Avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica (ESTEBAN, p. 14).*

Conhecer os vitrais góticos e as cores por meio das tecnologias da informação e comunicação ressaltou na importância das TICs no cotidiano da escola nos dias de hoje.

O projeto se deu por finalizado após conclusão dos vitrais em sala de aula, pela avaliação do professor e com exposição dos respectivos trabalhos nas janelas do pátio coberto da escola e na rede social, o que proporcionou a socialização da atividade aos alunos da turma entre si, como também de outras turmas de anos variados, professores de outras disciplinas, orientadores, supervisores, direção, demais

funcionários e membros da comunidade escolar, o que também contribuiu para uma avaliação ampla do professor em relação à receptividade do projeto proposto como um todo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho teve como proposta inicial a ideia de utilizar as tecnologias da informação e da comunicação, as TICS, como uma conexão específica de aprofundamento e aquisição de conhecimento no que se refere aos conteúdos apresentados, no caso, os vitrais góticos, as cores e a confecção de vitrais de papel.

Segundo Moran (2007, p. 162), “as tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo”. Com a utilização das TICS se fez uma conexão técnico-científica que facilitou não só na agilidade da pesquisa de conteúdos em si, como também no aperfeiçoamento e eficiência no registro dos conteúdos referentes aos temas didáticos trabalhados nas aulas de arte, fazendo com que os alunos de 7º ano do ensino fundamental pudessem ter um novo olhar sobre a arte gótica, sobre cores e os vitrais, observando e ampliando os seus olhares no que se refere à existência destes itens no decorrer da história antiga, como nos dias de hoje e no cotidiano das suas vidas.

Uma das dificuldades dos alunos do 7º ano no processo de confecção dos vitrais foi a falta de material como folhas de papel cartão, papel celofane e outros itens. Problema comum nas escolas de periferia, neste caso, os mesmos se reuniram em grupos e conseguiram solucionar a questão entre si, fazendo com que a atividade fosse devidamente concluída por meio da troca de materiais durante a produção. Além disso, a pesquisa deste trabalho, que deveria contar com uma sala de informática devidamente montada para consultas, também foi comprometida pela inexistência de aparelhos e periféricos adequados assim como a ausência de um sinal de internet capaz de suprimir as demandas necessárias dos alunos. Conforme Moraes Fº, (2016), “a deficiência no acesso e a má qualidade da conexão são apenas a ponta do iceberg dos problemas enfrentados pela população, que busca, no ambiente digital, uma possibilidade de se expressar, interagir e se informar de forma livre e autônoma”.

Mesmo assim, a proposta de trabalho foi mantida e o trabalho foi aplicado e executado com sucesso, superando as dificuldades encontradas. O prazer de trabalhos práticos com arte, assim como as tecnologias, ainda provoca nos jovens e adolescentes uma motivação extraordinária, fazendo com que qualquer adversidade seja superada com relativa facilidade. Segundo Siqueira Neto, (2004), “a motivação é energia para a aprendizagem”.

De maneira geral, quase a totalidade dos alunos do 7º ano envolvidos na atividade não só compreendeu a essência do trabalho, como também concluiu o mesmo, mantendo-se focada ao tema, mesmo com algumas barreiras inerentes às dificuldades comuns de uma escola pública. A facilidade de trabalhar com o jovem de hoje mediante as várias opções de tecnologias da informação e da comunicação potencializa a troca de conteúdos entre disciplinas, facilitando sobremaneira o processo de interdisciplinaridade, como neste caso, onde em alguns momentos a tecnologia, a história e a arte propriamente dita se concentraram em um único objetivo. Segundo Fazenda (2002, p. 15), “[...] o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber deixando-se irrigar por elas”.

## **CONCLUSÕES**

No Brasil ainda se discute muito sobre o acesso público à internet. Existe um vai e vem permanente por parte do governo federal em relação ao processo de democratização deste serviço. O fato é que ainda estamos bem distantes daquilo que almejamos como ideal, ou seja, uma internet acessível, gratuita e de qualidade para todos, e não o que encontramos de fato no cotidiano da maioria das escolas públicas espalhadas pelo país. Conforme Castells:

As redes web de informações/comunicação têm uma importância crescente na mobilização de conhecimentos pela população em geral. No entanto, o acesso às novas tecnologias ainda está longe de ter a participação desejada. Requer-se um acesso indiferenciado à informação e comunicação pela população em geral como forma de construirmos uma sociedade mais democrática (2007).

O emprego das TICS, além de facilitar e viabilizar o processo de interação interdisciplinar, aproxima de maneira incontestável o aluno

do conhecimento, até então muito distante. Neste sentido, concordamos com a reflexão proposta por Cortella:

Ninguém em sã consciência rejeitaria a presença da tecnologia nos processos de educação em geral da escola em particular. Por exemplo, sabemos da importância das plataformas digitais, dos computadores e suas várias lateralidades no processo escolar. No entanto, é necessário ter cautela. De um lado, não podemos ter informatofobia, medo do uso da informática no processo de educação. Por outro lado, não podemos ter informatolatria, adoração dos meios digitais, achando que eles são a única solução. Entre a informatofobia, e a informatolatria, é necessário compreender que não é a tecnologia em si que moderniza o trabalho escolar, mas sem ela esse trabalho não fica modernizado. Um professor ou uma professora não se torna alguém com uma mente moderna porque usa tecnologia. É que uma mente moderna não recusa a tecnologia quando ela é necessária. Nesta hora, o arsenal de material tecnológico no processo educacional precisa ser colocado de maneira equilibrada. Não pode se ausentar. Não é ele vai resolver as nossas questões de educação, mas, sem meios, a educação fica mais prejudicada, com menos consistência. Não devemos recusar totalmente aquilo que nos ajuda a elevar nossa capacidade, tampouco achar que é um a remédio universal que dá conta de todas as demandas (CORTELLA, 2014, p. 35).

Essa prática educativa é irreversível nos dias de hoje, possibilitando uma visão muito além dos muros da escola, que se solidifica ainda mais com a democratização da internet, viabilizando aos alunos da escola pública o sonho real de poder navegar por mares até então nunca antes navegados, consolidando e modificando de maneira profunda suas vidas e vários paradigmas do processo de ensino aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papyrus, 2013.

BOCK, Ana M. Bahia (Org.). **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23/12/96, Brasília, DF.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: OLIVEIRA, F. F. Sisto, G. de; FINI, L. D. T. (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. Disponível em: [http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_06.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf). Acesso em: 29 dez. 2018.

CASTELLS, Manuel. **Democratização do acesso à informação e ao conhecimento**: a educação na sociedade em rede, 2007. Disponível em: <http://liveineduc.blogs.sapo.pt/4073.html>. Acesso em: 31 dez. 2017.

CORTELLA, Mario Sergio. **Pensar bem nos faz bem!:** 1. filosofia, religião, ciência e educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSTA, Isabel. **Cor-Luz**, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/2228530/cor-luz>. Acesso em: 30 dez. 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.); OLIVEIRA, Inês Barbosa; PACHECO, Dirceu Castilho. **Escola, currículo e avaliação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 4. ed. São Paulo: Edgard Bücher, 1990.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

GÓTICO. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3789/gotico>. Acesso em: 29 set. 2020.

JANSON, H. W.; JANSON, Anthony F. **Iniciação à história da arte**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KHRISTIANOS, Rodolfo. **Síntese da história do vitral**. Disponível em: <http://khristianos.blogspot.com.br/2012/10/sintese-da-historia-do-vitral.html>. Acesso em 30 dez. 2018.

MARTINS, Simone. **História das artes, sala dos professores, técnicas artística**: o virtual. fev. 2017. Disponível em: <http://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/tecnicas-artisticas-o-vitral/>. Acesso em: 29 dez. 2018.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do educador com as novas tecnologias**, 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleoead/documentos/moranOsnovos.htm>. Acesso em; 30 dez. 2018.

MORAN, José Manuel. **Desafio na comunicação pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORAES Fº, Ivan. **Carta, Sociedade, A internet democratizou tudo?** Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/201ca-internet-democratizou-tudo201d-para-quem>. Acesso em: 31 dez. 2018.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. 9. ed. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELBACH, Simone. **Arte e didática**. Supervisão Geral. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOUSA, Rainer Gonçalves. Os vitrais góticos. **Brasil Escola**. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/historiag/os-vitrais-goticos.htm>. Acesso em: 29 dez. 2017.

SIQUEIRA NETO, Armando Correa. **Motivação Infantil: sua importância para a vida adulta**. Artigos de opinião, blog Psicologia.pt, 2004. Disponível em: [http://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_opiniao.php?codigo=AOP0023&area=d3](http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=AOP0023&area=d3). Acesso em: 30 dez. 2018.

WEB. **Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/web>. Acesso em: 30 set. 2020.

## Anexos

Foto 1. Apresentação de vídeo e fotos sobre Arte Gótica em sala de aula



Foto 2. Aluna com projeto de vitral gótico concluído em folha A4



**Foto 3.** Visão interna dos vitrais góticos em papel expostos no pátio da escola.



## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO PARA ALÉM DAS DATAS COMEMORATIVAS

Taisy de Agapito Rosa Delgado  
Shirley Martins Koning Bezerra  
Giovana Cristina da Silva  
Elisabete Gil Albertini  
Patrícia Perpétua Guedes  
Stela Maris Sperandio Silveira

**Resumo:** As datas comemorativas fazem parte do planejamento de muitos espaços da Educação Infantil, e nossa, professores, ao realizarmos, enfatizamos, por vezes, nossas formações sociais, pessoais e culturais. Neste artigo visamos ao reconhecimento de que as práticas pedagógicas, para além das datas comemorativas, contribuem significativamente no desenvolvimento da criança. A problemática está amparada em procurarmos, no decorrer de nossa trajetória profissional, questionar, compreender e refutar essa prática que não traduz, geralmente, as vivências e necessidades das crianças, atendendo ao consumismo e capitalismo, contribuindo, em muitos casos, para a exclusão social, não respeitando a diversidade de religiões, crenças e diferentes modos de estar no mundo. A metodologia se deu por pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa. Por meio de reflexões e respaldo teórico, trazemos, entre outros autores, uma das principais pesquisadoras acerca das datas, Ostetto (2000; 2018) e, embasadas na perspectiva histórico cultural de Vygotsky (1989), pautada pelo município de Biguaçu, no qual atuamos, objetivamos suprir nossos anseios diante de uma prática baseada não mais na construção de um planejamento com datas comemorativas. Sentimos a necessidade de transcender essa perspectiva, e passamos, então, a desenvolver diferentes projetos coletivos buscando outras possibilidades de aprendizagens no CEIM (Centro de Educação Infantil Municipal) Jardim Janaína, ampliando as experiências e conhecimentos de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tendo uma escuta sensível para as realidades da comunidade educativa, valorizando a diversidade existente. Percebemos que, ao ir além dessas datas, podemos transbordar numa educação respeitando a criança e suas especificidades.

**Palavras-chave:** Datas comemorativas. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil. Projetos Coletivos.

## 1. INTRODUÇÃO

As datas comemorativas permeiam o calendário escolar desde anos remotos, estando presentes em diferentes segmentos – sejam sociais, políticos, culturais e educacionais, sendo por nós, também, professores, vivenciadas desde a infância. Trazemos esta prática de celebrações de diversas datas enraizadas em nossas formações pessoais, acadêmicas e profissionais.

Refletir sobre algo que nos parecia ser tão imutável ocasionou divergências no grupo de profissionais do CEIM Jardim Janaína, pois sentimos a necessidade de adotar uma postura crítica e reflexiva. A problemática intrínseca nos estudos baseava-se em argumentar, compreender e refutar o planejamento baseado nas datas comemorativas que não traduz, muitas vezes, as vivências, realidades e necessidades das crianças, atendendo ao consumismo, capitalismo, contribuindo, em muitos casos, para a exclusão social, não respeitando a diversidade de religiões, crenças, costumes e diferentes modos de ser e estar no mundo.

Nosso objetivo, com este estudo, é reconhecer que as práticas pedagógicas – para além das datas comemorativas – podem contribuir significativamente no desenvolvimento da criança. A premissa para conseguirmos refutar as datas e sustentá-la na última década em nossa instituição foi baseada em estudos, respaldando nossos questionamentos e expectativas na literatura contemporânea. Muitos autores e estudiosos defendem a não comemoração de datas tradicionais como prática nos espaços educativos, tendo em vista a diversidade de culturas, crenças e religiões trazida pelas crianças e suas famílias com as quais nos relacionamos.

Inserir ao currículo da Educação Infantil a prática constante das datas comemorativas pode torná-lo repetitivo e descontextualizado da realidade, pois não vivemos em uma sociedade heterogênea. O planejamento precisa ser crítico, significativo, interativo e promover múltiplas experiências. É o que afirma Ostetto quando diz que:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente (2000, p. 177).

No CEIM incluímos nos planejamentos projetos que contemplassem várias aprendizagens, conhecimentos e necessidades das crianças. Colocá-las em prática e refletir constantemente sobre eles torna-se sempre algo desafiador e, ao mesmo tempo, nos proporciona riquezas de experiências.

Para entender a dinâmica do nosso estudo organizamos o texto em quatro partes: As datas comemorativas na perspectiva dos contextos: social, político, cultural e educacional; Processo de refutação das datas comemorativas no CEIM Jardim Janaína; Respaldo teórico para uma reflexão coletiva, e Construindo caminhos para uma aprendizagem significativa. Esperamos que este artigo traga diversas ponderações, por meio da partilha nossas vivências, despertando o interesse, considerações e reflexões sobre o tema.

## **2. METODOLOGIA**

Nossos estudos e pesquisas trilharam uma abordagem qualitativa. De acordo com Godoy (1995, p. 62),

os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada.

Para fundamentar essa abordagem e nossos questionamentos, aprofundamos-nos em pesquisas bibliográficas e documentais (PPP – Projeto Político Pedagógico do CEIM Jardim Janaína), compartilhando experiências vivenciadas como grupo.

### **2.1. AS DATAS COMEMORATIVAS NA PERSPECTIVA DOS CONTEXTOS: SOCIAL, POLÍTICO, CULTURAL E EDUCACIONAL**

Em relação às datas comemorativas, no contexto social, podemos observar que ocupam um lugar em destaque no calendário, marcando a celebração dos fatos históricos e religiosos. Dessa maneira, os calendários representam a memória dos acontecimentos já vivenciados e que permanecem com a intenção de serem imortalizados, preservando as tradições e identidades culturais de uma nação.

Na perspectiva cultural, para Faria e Salles (2012), as formas de compreensão de mundo são historicamente construídas tanto no meio social em que a criança está inserida como na cultura. Diante disto, podemos afirmar que somos produtos e produtores da cultura e através dela buscamos conhecer melhor a nós mesmos, o momento histórico em que estamos inseridos e a história de nossos antepassados, relembrando-a por meio de comemorações registradas tradicionalmente no nosso calendário, sendo um aprendizado para atuais e futuras gerações. Vygostky (1989, p. 33) se utiliza, em sua teoria, da história e da cultura, sendo estas primordiais para o desenvolvimento da criança, afirmando que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

No contexto político, as datas comemorativas eram historicamente determinadas pelo Estado, passando pelo Brasil Império, Monarquia e República, onde expurgaram ou fixaram datas para compor um calendário cívico nacional conforme interesses do governo, da sociedade e grupos organizados.

Referente ao espaço educacional, desde sua iniciação, foi um lugar propício para divulgação de datas comemorativas, onde decorações e encenações retratavam os fatos políticos, históricos e culturais, se perpetuando atualmente com celebrações consideradas importantes em diferentes seguimentos. Concordamos com Lira (2018, p. 142) quando diz que “as celebrações e festividades têm feito parte da cultura escolar há anos e são tratadas de forma naturalizada. O que questionamos não são as datas em si, mas a forma como são trabalhadas, seu lugar no currículo e no planejamento e sua existência cotidiana”.

As datas comemorativas não deveriam ocupar lugar de destaque nos currículos de ensino. Em contrapartida, não se trata de negar a existência de tais datas, ou de que não devem ser mencionadas, pois muitas delas fazem parte da história humana, mas trazê-las para o planejamento como algo primordial, sistemático e repetitivo é o ponto crucial de reflexão por nós do CEIM Jardim Janaína.

A nossa cultura e formação étnica são extensivas e receberam influências de várias nações. A música popular, a literatura, a culinária, as festas tradicionais, as histórias, as crenças que perpassam gerações caracterizam a cultura brasileira. As credences populares ou as superstições fazem parte do nosso cotidiano; o que ouvimos de outras gerações e, muitas vezes, tomamos como uma verdade absoluta, influencia nossas ações, modos de ser, pensar e estar no mundo.

Carregamos crenças, superstições e trazemos nossa cultura para dentro dos espaços educativos. Somos frutos de toda uma bagagem histórica, cultural e social nas quais fomos submetidos e que acaba, em muitos momentos, influenciando a nossa conduta profissional. Ostetto (2018) aborda que, mesmo tendo investimento na formação continuada, cada professor traz sua história de vida, sua formação, gerando ações conflitantes e sendo, às vezes, contraditórias.

O professor não é neutro em sua prática e suas ações não se restringem apenas ao pedagógico; ele traz suas experiências e, em conformidade com esta afirmação, Kramer (1994, p. 16-17) diz que:

Nesse sentido, discuto a formação sem restringi-la ao pedagógico tomado de forma restrita, e procuro entender aqueles a que se destinam as estratégias formadoras para além de sua condição de profissionais. Sem perder de vista que são trabalhadores, cidadãos, professores, pretendo tomá-los como seres humanos produtores da história e nela produzidos, criadores e criaturas da cultura, constituídos na linguagem.

Saber conviver com a diversidade cultural, a garantia do respeito e o cumprimento dos direitos humanos é grande desafio para a educação. Faz-se imprescindível um olhar sensível por parte dos professores quando se fala no desenvolvimento da criança, percebendo suas preferências e a realidade que a cerca, considerando sua bagagem cultural para promover aprendizagens significativas.

Diante dessas reflexões, qual seria a importância de incluir no currículo as datas comemorativas tradicionais como o carnaval, Páscoa, festas juninas, dia das crianças e Natal na Educação Infantil? Será que todas as crianças vivenciam as mesmas crenças e valores para serem submetidas às mesmas celebrações? Será que nos contextos educacional, social e cultural, nos quais as crianças estão inseridas, a ação pedagógica voltada para as datas comemorativas acrescenta aprendizagens e contribui para o desenvolvimento? São

questionamentos como estes que precisamos refletir diante das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas junto às crianças.

## **2.2. PROCESSO DE REFUTAÇÃO DAS DATAS COMEMORATIVAS NO CEIM JARDIM JANAÍNA**

Posicionar-se criticamente diante de paradigmas tradicionais é algo que acontece a longo prazo mediante estudo, autoconhecimento e análise de toda uma conjuntura na qual se foi submetido, muitas vezes, desde a infância ao longo dos anos. Romper com velhas estruturas, as quais o próprio grupo de professores vivenciou na infância, na vida escolar, na formação acadêmica e na formação docente, requer ousadia.

Ao ser lançado o tema das datas comemorativas por alguns professores ao grupo de profissionais do CEIM Jardim Janaína, no ano de 2009, inúmeras discussões foram provocadas, por vezes desentendimentos, incertezas e medos, resultando na divisão do grupo em três subgrupos: o que era a favor de continuar trabalhando com datas comemorativas, o que era contra, e o grupo dos indecisos. E assim esse processo foi acontecendo. Nesse sentido, convém ponderarmos que:

É oportuno destacar inicialmente que, num currículo pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, o que se almeja não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a formação da consciência crítica com o conhecimento crítico, para uma prática social que possa fazer alterações na realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social (RIBEIRO, 2018, p. 6).

Precisávamos de argumentos, apoio de outros educadores, fundamentos teóricos e para isso pesquisamos, lemos, socializamos leituras, participamos de formação promovida pela Secretaria de Educação de Biguaçu, e compreendendo melhor o porquê de não trabalhar com datas comemorativas, no final do ano de 2009, chegamos a um consenso e decidimos, como grupo, refutar a hipótese de continuar incluindo esta proposta no planejamento pedagógico. Havíamos amadurecido, nos tornando críticos e ativos, não sendo possível reproduzir padrões depois de tantas discussões e estudos. Em acordo com esta nova postura adotada, Piaget (1982, p. 246) nos aponta que:

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Deu-se ao grupo oportunidade de questionar, de lançar-se ao novo, despertando em cada profissional a necessidade de aceitar desafios, assumindo compromissos e consequências. Como está registrado em nosso PPP: “...o grupo de professores decidiu trabalhar com as crianças propostas que não incentivassem um único modo de ver o mundo, mostrando a elas toda a diversidade que existe. Diferentes modos de viver, modos de pensar e diferentes modos de celebrar” (2019, p. 22). Apresentamos esta nova proposta pedagógica aos pais, expondo os argumentos estudados e pautamos-na no nosso PPP. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2013) reafirma a importância de se ter um PPP relevante que seja assumido coletivamente por toda a comunidade educacional, respeitando a multiplicidade e pluralidade. Atualmente, já é exposto aos pais no ato da matrícula que não trabalhamos com datas comemorativas e reforçamos esta posição nas entrevistas e reuniões com os responsáveis, respondendo às dúvidas e aos questionamentos sempre que necessário.

No início, pudemos constatar que não houve total aceitação desta proposta por parte de muitas famílias, pois se sentiram desapontadas ao saber que não receberiam lembrancinhas, tampouco teriam seus filhos pintados de índio ou coelhinho e com apresentações tradicionais. Ostetto (2000, p. 187) reflete que “parece que a preocupação é ainda a realização da atividade e não os conhecimentos envolvidos, o questionamento da criança, sua pesquisa e exploração”.

A autora coloca que o planejamento é um olhar e ouvir a criança é “a atitude crítica de cada educador diante de sua prática” (OSTETTO, 2000, p. 199), no entanto, o fato de não trabalharmos datas comemorativas não nos impede de falarmos sobre o coelho ou povos indígenas, além de diversos temas como folclore, dia do negro, dia da mulher, e outras datas políticas e históricas em qualquer época do ano.

Nos primeiros anos, após abolirmos as datas comemorativas do nosso planejamento, ainda trabalhávamos com comemoração aos aniversariantes do mês, porém vimos que estas celebrações deixavam

de ter significado para as crianças, que muitas vezes, por seu aniversário já ter passado, ficavam confusas.

Observamos também que muitas famílias e religiões não comemoram o aniversário, portanto decidimos não comemorar também no CEIM. Passamos a trabalhar com as crianças a cada dois meses festas temáticas explorando diferentes culturas: indígenas, africanas, italianas etc., valorizando-as e respeitando diferentes maneiras de ser e viver. Iniciamos a Festa da Família anual no CEIM, incluindo, respeitando e considerando todo tipo de constituição familiar.

O grupo de profissionais do CEIM Jardim Janaína, ao refutar as datas comemorativas, tornou-se receptivo para desvelar um leque de atividades, projetos, ações pedagógicas – serem construídas e desenvolvidas junto às crianças, objetivando diferentes experiências, aprendizagens e conhecimentos.

### **3. RESPALDO TEÓRICO PARA UMA REFLEXÃO COLETIVA**

*Tinha pouca experiência na Educação Infantil ao chegar no CEIM e no meu entender trabalhar as datas seria algo normal, e, ao me deparar com todas as discussões, ouvir o lado de quem era a favor e quem era contra, eu ficava indecisa. Em minha concepção, em alguns momentos, quem não queria trabalhar mais com as datas era por preguiça de fazer atividades e lembrancinhas. Aos poucos fui entendendo, refletindo e percebendo que poderíamos ir além, ampliando o repertório das crianças de diversas maneiras e que não trabalhar as datas seria desafiador enquanto profissional da Educação Infantil, numa busca incessante de planejar, registrar e avaliar (Relato da professora Taisy Delgado).*

Atualmente o grupo de professores do CEIM Jardim Janaína tem como concepção de criança um sujeito em desenvolvimento, um ser único e de direitos que pertence a uma determinada cultura. A instituição de Educação Infantil tem como responsabilidade desenvolver a criança em diferentes aspectos, contemplando suas singularidades, favorecendo vivências de suas múltiplas linguagens, norteadas pelos princípios éticos, estéticos e políticos das DCNEIs (2013).

Pensando num planejamento que considerasse as especificidades dos grupos de crianças com as quais trabalhamos, percebemos que algumas datas comemorativas, vinculadas a eventos religiosos, trazem suas crenças e filosofias num espaço de educação pública que deveria ser laico e representar toda a diversidade e pluralidade brasileira, sem fazer proselitismo e doutrinação. Ainda nas DCNEIs, acerca do P.P.P.,

documento que traz as concepções pedagógicas do espaço educativo, faz-se necessário garantir a:

Valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (2013, p. 200).

Existem também datas que fazem referência ao comércio e consumismo, além de, nem sempre, trazer uma cultura contextualizada, visando ao lucro, com o incentivo às compras. Ostetto (2000) fala que quem lucra é o comércio, que esses dias criados para vender fazem acreditar que as pessoas merecem ser lembradas só uma vez ao ano e não todos os dias. O dia dos pais e das mães, por exemplo, não leva em consideração a criança que possa ter outra constituição de família, diferente da “convencional”.

No dia do índio a criança sai do CEIM com o rosto pintado e um cocar, mesmo sem entender e compreender como os índios vivem, qual sua verdadeira história. A cultura indígena, afro-brasileira, dentre outras, não devem se limitar apenas a um dia do ano para trazer reflexões e conversas com as crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2017, p. 37).

O dia das crianças é festejado, geralmente, numa semana com atividades recreativas e lembrancinhas. Mas por que não oferecer semanas diversificadas durante o ano, apresentando temas interessantes, instigantes que ampliem repertório e agucem a curiosidade delas pelo conhecimento?

Referente à inserção de importantes datas históricas que se apresentam às crianças, muitas vezes, são desprovidas de sentido. Ostetto (2000, p. 182) comenta que:

Poderíamos dizer que o trabalho com as datas comemorativas baseia-se numa história tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores. História que, na verdade, privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade. Por isso, a escolha é sempre ideológica, pois algumas datas são comemoradas e outras não.

Segundo a autora, trabalhar com datas, quase sempre, fragmenta os conhecimentos. A criança, por exemplo, colore uma imagem da Bandeira Nacional na semana da Pátria e, dias depois, pinta uma árvore em uma folha A4 impressa, em comemoração ao dia da árvore. Afirmo ainda que são propostas fora de contexto, trabalhadas superficialmente, sem reflexão e significado; além de ser um trabalho repetitivo, pois a cada ano tudo é igual; com propostas simplistas guiadas pelo calendário, numa produção em massa e sem intencionalidade.

De acordo com Tomazzeti (2016, p. 158), “são situações que não potencializam o questionamento, a reelaboração, ou a ampliação dos significados disso tudo para as crianças, e tampouco para suas famílias”. Para ela, são atividades soltas e, mesmo tentando renovar as atividades, a cada ano que passa o plano de ação sempre é o mesmo.

Como resultado dessa prática, ao longo do tempo que a criança permanece na Educação Infantil, ela experimentará do mesmo repetidamente. Lira (2018, p. 137) faz uma reflexão muito importante:

A execução de atividades repetitivas, destituídas de significado e participação efetiva das crianças, vai na contramão de uma educação humanizadora, desloca a energia dos professores para esses momentos, deixando de lado questões curriculares imprescindíveis à formação dos pequenos.

O tipo de atividade costumeiramente proposta, na lógica de planejar por datas comemorativas, uniformiza e menospreza, ao nosso olhar, a capacidade expressiva da criança, sua coparticipação na produção do conhecimento, enfim, o protagonismo infantil.

O planejamento, fundamentado em datas comemorativas, minimiza, em muitos momentos, importantes datas históricas e, mesmo sem intenção, muitos professores acabam por reduzir sua docência à produção de lembrancinhas, feitas por eles em casa, trazendo modelos para as crianças reproduzirem. Concordamos com Chaves (2015, p. 57) quando diz que:

O que se ensina às crianças, de forma explícita ou não, revela o conjunto de valores que predomina na sociedade. Para melhor expressar essa questão, citamos o exemplo de uma atividade recorrente junto às instituições educativas, por ocasião de uma “data comemorativa”. É praxe que o professor oriente a criança a recortar a figura de algum “astro” que está em evidência na mídia – em geral, de revistas voltadas à vida de “famosos” –; posteriormente, a imagem é colada em cartolina com os dizeres “Feliz dia da Mulher”. Essa prática ilustra

como as vivências das crianças estão empobrecidas, bem ao gosto da sociedade capitalista nesses tempos em que a miséria se mostra cotidianamente.

Francesco Tonucci, pensador, desenhista e pedagogo, traz abaixo uma reflexão, por meio de seu desenho, que mostra a realidade de muitos professores que se baseiam nas datas para planejar suas ações:

**Figura 1.** Realidade de professores



Fonte: Francesco Tonucci (1997, p. 143).

Nosso planejamento, conforme Ostetto (2000), necessita ser escrito por meio de um processo reflexivo, percebendo as necessidades e os interesses do grupo de crianças, com olhar e escuta sensíveis num processo dialógico. Acreditamos que o trabalho do professor deve ter intencionalidade e qualidade num processo indissociável de cuidar e educar, buscando sempre ampliar o repertório imagético e cultural dos pequenos.

O papel da educação é desenvolver seres pensantes e críticos, que busquem perceber a realidade em que vivem para agirem sobre ela. Perceber os limites e possibilidades, conhecer o passado, refletir sobre ele e atuar criticamente no presente. Acreditamos que, enquanto professores da Educação Infantil, precisamos ampliar a visão de mundo da criança.

“Ah! Mas na sociedade todos falam, todos comemoram essas datas!” “As crianças vêm prá creche falando...” É certo que as crianças levam para a creche o que vivem, ouvem e veem fora dela. Mas será argumento suficiente essa evidência? Qual o papel da instituição de Educação Infantil, repetir/reproduzir o que circula na sociedade em geral ou discutir e questionar os conteúdos e vivências que apresentam as crianças? É apenas “respeitar” a realidade imediata da criança, ou ampliar sua visão de mundo? É discutir e negociar significados ou legitimar um sentido único, veiculado nas práticas comemorativas de consumo? (OSTETTO, 2000, p.182).

O planejamento dos professores deve partir da observação das crianças nas interações e brincadeiras, levando propostas para além das datas comemorativas, desenvolvendo potencialidades e habilidades, questionando se as propostas têm como objetivo agradar e emocionar as famílias ou se apresentam algo relevante para as crianças.

#### **4. CONSTRUINDO CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

A BNCC (2017) vem reafirmar o conceito de criança que as DCNEIs (2009) definem para todo o território nacional, um sujeito histórico de direitos que, por meio das interações com o outro ou o objeto, produz sua própria cultura. Este documento apresenta os campos de experiência como um “arranjo curricular”, uma abordagem para abraçar as situações e experiências da vida cotidiana das crianças e seus saberes (BNCC, 2017).

Percebemos a criança como um sujeito que observa, questiona e levanta hipóteses (BNCC, 2017). Por que não oportunizar um universo de situações onde ela possa explorar e viver intensamente a sua infância? Oportunizar o contato com diversos materiais da vida cotidiana, criar espaços e ambientes que levem a criança a valer-se de toda sua imaginação, pondo em prática seus desejos, anseios, questionamentos, nos reporta a ensinar para a vida, para o pensar. Para Martins Filho (2020, p. 240), é necessário

potencializar as pequenas coisas da vida cotidiana, prestar atenção aos detalhes, olhar para os pormenores, viver as diferentes minúcias da vida, penetrar no mundo infantil, despertar para ouvir as vozes das crianças. Perceber as múltiplas

infâncias. Destacar um conjunto de peculiaridades que diferem as crianças dos adultos. Se encantar. Se maravilhar. Se espantar...

Fica claro que necessitamos transformar a rotina em momentos ricos de aprendizagens, como afirma Martins Filho (2020), olhar as minúcias das rotinas rotineiras, perceber que todos os momentos são oportunidades de serem significados, e que não é sobre ensinar coisas, é sim fazer coisas e criar com as crianças.

#### **4.1. NOSSA PRÁTICA NO CEIM PARA ALÉM DAS DATAS COMEMORATIVAS: ALGUMAS PROPOSTAS**

O CEIM Jardim Janaína desenvolve projetos pedagógicos individuais de acordo com a necessidade de cada grupo e, além desses projetos, são realizados na instituição projetos coletivos. O primeiro projeto que realizamos em 2010 foi o *Portas Abertas*, no qual um grupo organizava uma proposta pedagógica dentro ou fora de sua sala e os demais grupos iam conhecer e participar. Hoje temos alguns projetos coletivos anuais fixos: *Projeto Refeitório*, *Projeto Temático*, *Projeto Quinta Interativa*, *Projeto Leitura em Família* e *Projeto O Carteiro Chegou*.

Iniciado em 2010, o *Projeto Temático* teve como objetivo homenagear os aniversariantes trabalhando com temas determinados, porém este fato vinha nos inquietando, e nos impulsionou a indagações acerca das nossas práticas que estavam atreladas, de certa forma, às datas comemorativas. Fomos, então, reestruturando este projeto. Como afirma Ostetto (2000, p. 177), o planejamento “...não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica”. Com esta percepção, fomos deixando de lado estas “homenagens” e abrimos portas para a “*Semana Cultural*” – onde os grupos responsáveis organizavam teatros, contação de histórias variadas, cinemas, circuitos, apresentações, brincadeiras ao ar livre, caça ao tesouro, danças, culinária e cardápios especiais, tudo relacionado às temáticas definidas. As temáticas vivenciadas dentro deste projeto são apresentadas nas *Festas da Família*, promovendo um momento de confraternização e interação.

No ano de 2018, o *Projeto Temático* teve como eixo o *Meio Ambiente*. Durante o ano falamos da importância da reciclagem,

separação de lixo, reutilização de materiais, conscientização sobre economia de água e energia elétrica, os cuidados com os animais, plantas e desenvolvimento sustentável. As DCNEIs (2013, p. 561) afirmam que é necessário criar

...projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania.

Na culinária foram feitas receitas com o reaproveitamento de alimentos. Desafiamos as famílias a confeccionarem brinquedos com materiais recicláveis com seus filhos e, como culminância do projeto, houve a socialização desses brinquedos, sendo que todas as crianças puderam explorar, conhecer e brincar com os mesmos.

Em 2019 a temática trabalhada foi *Alimentação Saudável*: envolvemos as famílias, incentivamos a mudança de hábitos alimentares e a aceitação, pelas crianças, de frutas e verduras em seus cardápios.

Neste mesmo ano propomos o Projeto *O Carteiro Chegou*. Resignificamos o projeto “Papai Noel dos Correios”, explorando o livro “O carteiro chegou”, de Allan Ahlberg. Realizamos a contação da história, as crianças fizeram cartas e no final do ano um carteiro trouxe presentes que foram deixados nas Agências dos Correios por padrinhos.

O *Projeto Refeitório*, iniciado em 2014, tem como objetivo desenvolver a socialização e interação entre crianças de diferentes idades e com os profissionais da instituição. Conforme as DCNEIs (2013, p. 86), a criança “busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos”.

O projeto visou também à conscientização para o não desperdício de alimentos e desenvolvimento da autonomia. Acontece diariamente no horário do almoço e do jantar, com uma escala de profissionais que se dividem em diferentes funções, acompanhando as crianças, que se servem sozinhas.

O Projeto *Quintas Interativas* ocorre quinzenalmente, com a finalidade de propor interação com todos os grupos com brincadeiras, músicas, cinema, oficinas, teatros e outros (PPP, 2019). Conforme a

BNCC, a instituição deve promover ricas oportunidades para que a criança possa, por meio da interação, explorar, vivenciar ludicamente um amplo repertório de “movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (2017, p. 21).

O Projeto *Leitura em Família* surgiu em 2019, superando nossas expectativas. Tem como intuito o incentivo à leitura, tanto para as crianças como para as famílias que escolhem um livro a critério de empréstimo. A BNCC (2017) aborda que as experiências com a literatura desenvolvem o gosto pela leitura, estimulando a imaginação e ampliação do conhecimento de mundo. É muito importante o contato com as histórias, a familiaridade com os livros e diferentes gêneros literários.

Nossos projetos não terminam por aqui. Cada proposta lançada irá exigir um novo repensar, um avaliar todo o processo, partindo para novos estudos, procurando aprimorar, reciclar, ressignificar cada vez mais nossas ações para assim garantir às nossas crianças aprendizagens significativas, visando ao seu desenvolvimento, caminhando constantemente para um trabalho pedagógico para além das datas comemorativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em vista dos argumentos apresentados neste artigo sobre nossa compreensão e refutação no que diz respeito às datas comemorativas, percebermos que os planejamentos desenvolvidos no CEIM Jardim Janaína vêm evoluindo no decorrer dos anos, com a colaboração dos profissionais, além de estarmos sempre em constante pesquisa, uma vez que o conhecimento nunca está acabado, assim como se faz sempre necessário estudos, encontros, diálogos sobre as diferentes construções de apresentar o planejamento, oportunizando às crianças o acesso a diferentes saberes, vivências e descobertas.

Compreendemos que o trabalho com datas comemorativas não dota de significação o desenvolvimento das crianças, por isso estamos em uma busca incessante de ressignificar o processo de ensinar e aprender. Nossos encontros de estudos foram fortes aliados frente a esta ruptura de práticas baseadas nas datas, a qual traçamos como problemática. Pesquisamos em autores, compartilhamos ideias, enfim,

podemos assegurar que este é um dos caminhos que nos levam a um fazer relevante e intencional para e com a criança.

Diante das observações expostas neste artigo, muitos projetos são periodicamente pensados, elaborados e colocados em prática a fim de contribuírem significativamente para o desenvolvimento das competências, habilidades, aprendizagens e autonomia das crianças, respeitando suas especificidades, tendo em vista que o nosso trabalho pedagógico necessita ter um olhar sensível para cada criança, pautado nos seus interesses, nas interações e experiências que transcendam as datas comemorativas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 2013.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan.-abr. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1356>.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. O Currículo na Educação Infantil: as relações das crianças com os saberes e conhecimentos da natureza e da cultura. \_\_\_\_\_. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 22. ed. São Paulo: Ática.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995.

KRAMER, Sônia. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo et al. Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 137-153, jan./abr. 2018.

MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000.

OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Registros na Educação Infantil**: Prática e Pesquisa e Prática Pedagógica. Campinas: Papyrus, 2018.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. CEIM Jardim Janaína, 2019.

RIBEIRO, Marden de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. As concepções marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: Contribuições do Currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, e186783, 2018.

TOMAZZETTI, Cleonice M.; PALOURO, Marisa M. Datas comemorativas na Educação Infantil: quais sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 150-164, jul./dez. 2016.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



**TROCAS COMUNICATIVAS COM CRIANÇAS EM  
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM:  
REFLEXÕES A PARTIR DO CENÁRIO  
EDUCACIONAL BRASILEIRO NO ANO DE 2020**

Sani Gonçalves Jobim<sup>1</sup>  
Marcos Levi Poersch de Souza<sup>2</sup>  
Isabel Cristina Bittencourt<sup>3</sup>

**Resumo:** O fechamento das escolas em âmbito nacional ainda no primeiro trimestre de 2020, devido à pandemia do vírus da COVID-19, levou a sociedade a um novo paradigma educacional: o processo de ensino e aprendizagem por meio da educação a distância. Até aí nada de novo, exceto o fato de agora contemplar todas as etapas e modalidades da Educação Infantil às universidades. Este novo cenário obrigou crianças, famílias e professores a adotarem processos nunca antes utilizados ou mesmo pensados para determinadas etapas da educação básica, como creches e pré-escolas. Diante dessa nova realidade, esta pesquisa constituiu-se numa reflexão sobre as trocas comunicativas com crianças em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), considerando as perspectivas cognitivo-afetivas. Para tanto, parte-se da necessidade de compreender o que é um AVA e suas características, bem como o desenrolar do processo de comunicação nesse espaço. Em seguida, busca-se relacionar tais conhecimentos às especificidades do público infantil, voltando-se o olhar sobre a criança e seus processos cognitivos, relacionando a afetividade, o acolhimento e a motivação como um conjunto indissociável para o desenvolvimento humano, pautando-se nas teorias de Vygotsky,

---

<sup>1</sup> Especialista em Alfabetização e Letramento; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Professora de Educação Infantil efetiva no Centro de Educação Infantil Algodão Doce na Rede Municipal de Ensino de Biguaçu; E-mail: sanijobim13@gmail.com.

<sup>2</sup> Especialista em Psicopedagogia Institucional, Educação Especial e Psicomotricidade; Licenciado em Letras pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL); Auxiliar de Ensino efetivo no Centro de Educação Infantil Professora Páscoa Régis Mendes na Rede Municipal de Ensino de Biguaçu; E-mail: marcoslevips@gmail.com.

<sup>3</sup> Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação; Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); Especialista em Assuntos Educacionais efetiva no Centro de Educação Infantil Algodão Doce na Rede Municipal de Ensino de Biguaçu; E-mail: isabelcb1980@gmail.com.

Piaget e Wallon. Em termos metodológicos, esta pesquisa adotou os procedimentos básicos da abordagem qualitativa e técnicos de pesquisa bibliográfica. As considerações finais apontam para a importância de escolhas estratégicas na condução das interações no processo de aprendizagem das crianças, atuando como elementos de fomento ou inibição à efetiva participação. Sem demonstrações de afetividade não se expressa acolhimento. Sem acolhimento não se produz motivação. Sem motivação aprendizagens não se constroem.

**Palavras-chave:** Ambiente Virtual de Aprendizagem. Comunicação. Afetividade. Acolhimento. Motivação.

## 1. PALAVRAS INICIAIS

O ano de 2020 foi especialmente desafiador para a educação no cenário mundial. Segundo António Guterres, Secretário Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em mensagem de vídeo noticiada no mês de agosto pelo jornal eletrônico DW, o fechamento das escolas afetou mais de um milhão de estudantes em mais de cento e sessenta países e pelo menos quarenta milhões de crianças em idade de pré-escolar, interrompendo seus percursos formativos a fim de seguir os protocolos de distanciamento social recomendados pelos órgãos de saúde para a redução do risco de contágio pelo vírus da COVID-19, garantindo o direito à vida em primeiro lugar.

No Brasil as aulas não foram suspensas simultaneamente em todo o território nacional, mas em 28 de abril de 2020 o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o parecer CNE/CP nº 5/2020, orientando as redes de ensino do país no sentido da utilização de estratégias de educação a distância, a fim de minimizar os impactos do fechamento das escolas e instituições educacionais no desenvolvimento psicossocial e cognitivo de crianças e jovens e ao mesmo tempo garantir o direito destes à educação, mesmo durante o período de pandemia.

Assim, em curtíssimo intervalo de tempo, grande parte dos profissionais da educação presencial brasileira passou a atuar na modalidade de ensino a distância, em muitos casos a partir de plataformas digitais acessadas pela internet, com pouco ou mesmo nenhum conhecimento anterior sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), bem como estratégias de atuação nesse espaço.

Com o novo cenário instalado, povoado de dúvidas e incertezas, não foram poucas as dificuldades que surgiram, principalmente nas primeiras etapas da educação básica. Dentre elas: como instigar o interesse e a participação das crianças dentro de uma realidade de atendimento a distância?

Essa pesquisa tem como objetivo central refletir sobre essa problemática, surgida a partir desse novo desafio que é manipular ferramentas em espaços virtuais, apresentar propostas motivadoras, promover a manutenção de vínculos e incentivar o engajamento das crianças.

Ao longo dos estudos, foi possível identificar uma resposta inicial que naturalmente se encaixava em qualquer situação, moldando-se como elemento indispensável no processo ensino-aprendizagem: a afetividade.

Recorrendo a Vygotsky (1991), verificou-se a importância da interação com o meio social e cultural para o desenvolvimento do sujeito e, em Piaget (2013), o impacto das experiências sociais e afetivas no processo de formação das estruturas cognitivas. A partir dos escritos de Wallon (1968), percebe-se a reunião das partes psicomotora, cognitiva e afetiva como elementos constitutivos da personalidade, elencando a afetividade como a base universal, essência indispensável de todas as ações educativas, seja presencial ou virtualmente.

Deste modo, compreendeu-se que a pesquisa deveria se desenvolver em uma abordagem afetiva e na forma como transmitir essa afetividade em um espaço onde as trocas comunicativas se processam em meio virtual frio e distante, tornando-se, pois, o objeto central deste trabalho. Sendo, no entanto, um desafio novo o atendimento remoto na educação básica, percebeu-se a necessidade de realizar alguns encaminhamentos iniciais para a racionalização do tema, conduzindo o pensamento de forma lógica e gradual.

Seguindo as orientações de Silva e Urbaneski (2009), optou-se por realizar uma pesquisa de natureza básica, por se entender não se tratar de um estudo de caso concreto, mas sim a busca de compreensão dos aspectos conceituais e gerais no cenário estudado. Empregou-se uma abordagem qualitativa, buscando a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. Por fim, foram utilizados procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, procurando o respaldo imprescindível em autores já consagrados, de modo a entrelaçar o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, a fim de

buscar respostas que ofereçam algum suporte à complexidade do processo educativo no atual contexto.

Assim, na primeira parte do texto, tratou-se de conceituar o que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem e, na segunda, em detalhar os aspectos dos processos de comunicação a partir das características de um AVA, relacionando-os às especificidades do trabalho pedagógico com crianças. Na terceira e última parte, destacou-se a importância da afetividade nas interações como ferramenta de acolhimento e motivação, finalizando, a partir dessa perspectiva, a reflexão de quais seriam as mais eficazes estratégias metodológicas de comunicação com o público infantil em âmbito escolar e educacional a distância.

## **2. AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) estão cada vez mais presentes na vida das famílias do século XXI. Os aplicativos de mensagem e as redes compartilhadas de informação permeiam grande parte das interações sociais, eliminando as distâncias e construindo novas formas de relacionar-se no mundo. A educação formal vem tentando há algumas décadas acompanhar os sujeitos nesse novo paradigma relacional, mas poucos foram os avanços, particularmente na educação básica. No entanto, no ano de 2020, com a situação ora enfrentada pelas redes de ensino, foi necessário pensar uma resposta rápida e viável à continuidade do processo educativo.

Assim, como parte integrante do universo das TICs, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ganharam espaço também nas primeiras etapas do ensino básico, promovendo um primeiro enfrentamento ao tão desgastado modelo tradicional de educação que ainda reside no país. Conforme Lévy (1999, p. 173):

não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis de professor e aluno.

Portanto, muito embora a opção pela utilização dos AVAs dentro das possibilidades oferecidas pelas TICs remontem a uma necessidade nascida em meio ao caos da pandemia, já era tempo de acordar para o

enorme potencial dessas tecnologias como elemento agregador de qualidade ao processo educativo.

Assim, iniciando por uma breve análise do conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem, é importante ressaltar que não existe um entendimento único para o termo. Alguns autores optam por defini-lo a partir de abordagens funcionais, apontando características técnicas mínimas para o enquadramento desse conceito. Conforme Milligan (1999, p. 1):

Estritamente, o termo AVA deve ser usado para descrever o software que reside em um servidor e é projetado para gerenciar ou administrar vários aspectos do aprendizado; entrega de materiais; rastreamento de alunos; avaliação etc. A este respeito, um Ambiente Virtual de Aprendizagem é essencialmente uma base de dados de objetos, criando páginas da Web personalizadas sob pedido.

Milligan (1999) descreve ainda “um conjunto básico de recursos que se espera que um AVA possa procurar fornecer”, como controle de acesso, registro de progresso do estudante, controle de cronograma por meio de materiais de acompanhamento, comunicação em vários níveis e tempos (síncrona e assíncrona), espaço de trocas, suporte técnico, entre outros. Nesta mesma linha de raciocínio, Dillenbourg (2000, p. 2) assevera:

Um “ambiente virtual de aprendizagem” refere-se a algum site educacional? Não. No entanto, como muitas palavras da moda, alguns autores usam de uma forma muito ampla, incluindo por exemplo Sites que simplesmente incluem páginas estáticas. É um “ambiente virtual de aprendizagem” restrito a sistemas que incluem alguma tecnologia 3D / realidade virtual? Não. Alguns ambientes incluem interfaces menos sofisticadas, nomeadamente baseadas em texto. Entre essas definições supergenéricas e superespecíficas, há uma gama de ambientes.

No entanto, outros autores como Filatro (2008) e Pereira, Schmitt e Dias (2007) adentram perspectivas menos técnicas, ofertando olhares mais pedagógicos na definição desses espaços. Segundo Filatro (2008, p. 120), os AVAs “refletem mais apropriadamente o conceito de sala de aula on-line, em que a ideia de sistema eletrônico está presente, mas é extrapolada pelo entendimento de que a educação não se faz sem ação e interação entre pessoas”. Pereira, Schmitt e Dias (2007, p. 4-5) pontuam que:

Em termos conceituais, os AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre atores do processo

educativo. Porém, a qualidade do processo educativo depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente.

Portanto, Filatro (2008) e Pereira, Schmitt e Dias (2007) destacam a atividade educativa em seus aspectos humanos, holísticos, sendo, nesse sentido, a compreensão de AVA como espaço de interações, trocas comunicativas e construção conjunta de aprendizagens, independentemente de características propriamente sistêmicas. Ainda segundo Filatro e Piconez (2018, p. 83), “o processo educacional envolve mais do que ferramentas tecnológicas inovadoras ou conteúdos digitais bem desenvolvidos e categorizados: depende de processos interativos entre pessoas, entre pessoas e conteúdos, e entre pessoas e ferramentas”.

### 3. COMUNICAÇÃO E AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Falar em comunicação em uma perspectiva de interação exige que se pense em processo de comunicação ou trocas comunicativas, lembrando tratar-se de uma ação relacional entre indivíduos. Conforme Morastoni (2015, p. 47), comunicação “é todo processo de transmissão e de troca de mensagens entre seres humanos”. Ainda para essa autora:

Para se estabelecer comunicação, tem que ocorrer um conjunto de elementos constituídos por um **emissor** que produz e emite uma determinada mensagem, dirigida a um **receptor**. Para que a comunicação se processe efetivamente entre esses dois elementos, deve a mensagem ser realmente recebida e decodificada pelo receptor, por isso é necessário que ambos estejam dentro do mesmo **contexto** (devem ambos conhecer os referentes situacionais), devem utilizar um mesmo **código** (conjunto estruturado de signos) e estabelecer um efetivo **contato** por meio de um canal de comunicação. Se qualquer um desses elementos ou fatores falhar, ocorre uma situação de **ruído** na comunicação, entendido como todo fenômeno que perturba de alguma forma a transmissão da mensagem e sua perfeita recepção ou decodificação (MORASTONI, 2015, p. 47- 48, grifos do autor).

Assim, o AVA pode ser compreendido como o canal de comunicação. Nesse ambiente, emissor e receptor são os atores do processo educacional, ou seja, professores, crianças e demais pessoas que, de alguma forma, atuam objetiva e diretamente sobre ele. O

contexto estaria situado na turma ou etapa educativa, no tempo-espço desse processo. O código seria a linguagem escolhida, o signo. Conforme Romanini (2011, p. 1):

[...] qualquer coisa pode ser um signo. Por exemplo, um gesto, tom de voz, uma cor, uma palavra, um quadro, um livro, um sonho, uma casa, uma cadeira, uma capa de revista, um carro, uma máquina, um prédio. Basta que essa coisa tenha a capacidade de representar outra coisa qualquer de forma a criar outro signo, que é seu interpretante.

Nesse sentido, vale ressaltar o impacto das ferramentas de um AVA sobre o sucesso dos processos de comunicação, compreendendo que as escolhas dos códigos a serem empregados nesse espaço dependem das possibilidades oferecidas por ele, lembrando que emissores e receptores precisam compartilhar dos signos para serem capazes de compreender um ao outro, minimizando os ruídos e garantindo o sucesso no compartilhamento da mensagem.

Ainda sob essa perspectiva, a opção dos códigos também passa pela identificação do perfil dos envolvidos na comunicação. Nesse sentido, direcionando o olhar para a Educação Básica, é imprescindível compreender que os principais envolvidos no processo de comunicação são os professores e as crianças, em suas mais diversas faixas etárias.

Assim, para que a comunicação se processe satisfatoriamente, faz-se necessário que as ferramentas do AVA possibilitem a utilização de códigos comunicativos apropriados às crianças, sendo o emprego das linguagens visual e verbal escolhas privilegiadas nesse sentido por possibilitarem acesso fácil e autônomo ao conteúdo disponibilizado.

Portanto, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como partes integrantes das TICs, podem ser excelentes ferramentas de apoio ao processo educativo, mas não prescindem do olhar pedagógico na escolha e utilização de suas ferramentas, particularmente em relação às trocas comunicativas que, no caso das crianças, podem abranger algumas das principais estratégias de adesão e engajamento ao trabalho desenvolvido. Segundo Kenski (2012, p. 46):

Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que seu uso, realmente, faça diferença. Não

basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.

Assim, na convergência entre as ferramentas de um AVA e as boas escolhas na efetivação do processo comunicativo, identifica-se a construção de um espaço privilegiado para a promoção da interação e da construção de aprendizagens significativas, pautadas no respeito às individualidades, no estímulo à troca de experiências e no reforço ao sentimento de pertencimento.

#### **4. INTERAÇÃO, COGNIÇÃO E AFETIVIDADE EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

As interações são fundamentais para o desenvolvimento intelecto-afetivo dos indivíduos. Por meio delas as crianças constroem a própria identidade e a percepção do outro, em um processo de construção e reconstrução de sentidos, buscando compreender o mundo e a experiência de estar e agir sobre ele:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece (BRASIL, 1998, p. 21).

Conforme Vygotsky (1991) em sua abordagem sócio-histórica, é por meio desse processo de troca que o indivíduo se desenvolve cognitivamente, devido às experimentações com o meio social e cultural, o contato com o outro num processo de reciprocidade gerador de conhecimento. Essa perspectiva enfatiza a importância do papel do “outro social” no desenvolvimento dos sujeitos, estando evidenciada no conceito-chave da teoria vygotskyana, a zona de desenvolvimento proximal, definida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 61).

A criança amplia seu cognitivo dentro da zona de desenvolvimento proximal à medida que a socialização se estabelece, assimilando novos conhecimentos e experimentações na companhia de seus pares, desenvolvendo suas potencialidades nesses processos de interação. Essas relações serão mediadas por alguém mais maduro, que irá ajudá-la nessa etapa de aquisições empíricas. A mediação social, portanto, possui bastante relevância no estudo de Vygotsky (1991), pois essa experimentação conduzida colabora para com o indivíduo operante, que age no meio onde se encontra, sofrendo, respectivamente, sua ação, permitindo que ele vá internalizando o que antes lhe era alheio, externo, sem significado. Conforme Queiroz (2020, p. 56):

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos, mas uma interação dialética que se dá desde o nascimento, entre o ser humano, o meio social e o cultural em que se insere.

Ainda em uma perspectiva interacionista, a teoria construtivista de Jean Piaget (2013) procura relacionar a amplitude de interações com o meio e os processos cognitivos do sujeito. Para ele, as heranças genéticas não são delimitantes, mas sim ferramentas iniciais na construção do indivíduo por ele mesmo, a partir das experiências vivenciadas no ambiente no qual interage. Destarte, verificamos como o autor compreende a aquisição do conhecimento e o amadurecimento do indivíduo, partindo de predisposições orgânicas que são as primícias do edifício do saber e do autoconhecimento, nascidos do elemento ação e reação entre o sujeito e o lugar em que se expressa, influenciando e sendo influenciado.

Piaget entende que o sujeito herda uma série de estruturas biológicas (sensoriais e neurológicas) que amadurecem em contato com o ambiente e predis põe o surgimento de certas estruturas mentais. Dessa forma, para o autor, não herdamos inteligência, mas um organismo que vai amadurecer em contato com o meio e resultará na formação de estruturas cognitivas que ampliarão a possibilidade do sujeito da interpretação da realidade. Nessa perspectiva, as estruturas que dão origem à inteligência não são inatas, mas construídas pelo sujeito com o meio ambiente (QUEIROZ, 2020, p. 49).

Segundo a teoria de Piaget (2013), são os processos de interação que desacomodam o estado de equilíbrio do sujeito ao provocar

situações com as quais não consegue lidar ou compreender completamente. Conforme Balestra (2007, p. 39), na teoria piagetiana “o desequilíbrio deve ser entendido como um motor que impulsiona o sujeito a novas ações (esquemas) na direção de um novo equilíbrio (adaptação), tendo em vista o objeto do conhecimento (situação nova)”. Ainda segundo a autora:

Outro aspecto importante na teoria piagetiana é o papel que a afetividade exerce no ato de conhecer. Piaget considera que a afetividade é a energia que produz os sentimentos de interesse e entusiasmo, bem como os valores que animam a ação sem, contudo, modificar as estruturas da inteligência. Assim, a afetividade deve ser vista como uma força motriz que impele o sujeito para o conhecimento (BALESTRA, 2007, p. 42).

Para Queiroz (2020), há diferença entre a cognição e a afetividade, porém elas são indissociáveis. Além disso, os estudos voltados para a relação entre estes conceitos são fundamentais para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos seres humanos.

Compreendemos, assim, que em todo processo ensino-aprendizagem a interação entre educador e educando deve ser pautada num fazer baseado no desenvolvimento cognitivo e seus processos, suavizada pelo afeto na forma de ver, entender e interagir com o outro, uma vez que não se constrói nada de efetivo e duradouro sem o duplice aspecto cognição e afetividade. Sujeito integral, a criança não pode ser assim considerada sem que os aspectos emocionais e intelectuais estejam contemplados e refletidos na compreensão da sua personalidade.

A partir dessas discussões, é possível que seja ultrapassada a ideia de que inteligência e afetividade sejam vistas como ações dicotômicas e/ou separadas no processo de construção do conhecimento e aprendizagem. Ao contrário, acredita-se que o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que essas ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos (QUEIROZ, 2020, p. 29).

Caminho natural para todo educador, portanto, a afetividade é o elemento que plasma todas as atitudes, métodos, planejamentos, abordagens e, sobretudo, as interações com o público infantil. Ao trabalharmos com crianças, verificamos – na teoria e na prática – que o aprendizado decorre de estímulos externos, gerando modificações internas, partindo do meio e do social para o cognitivo e o emocional

do indivíduo, que torna a influenciar também essa atmosfera na qual se desenvolve. Segundo Wallon (1968), toda ação motora ou impulso cognitivo e emocional interfere, reciprocamente, uma sobre a outra na edificação da personalidade, não sendo o indivíduo unicamente o resultado de combinações genéticas, mas antes essa construção biunívoca, ou seja, uma correlação direta de elementos a se refletirem uns sobre os outros respectiva e especificamente.

A constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente (WALLON, 1959, p. 288).

Wallon esclarece que a genética não é um fator limitador do indivíduo e que este amplia seu leque de conhecimentos a partir das experiências que vivencia e das inferências que retira das mesmas. Em verdade, segundo o autor, a vontade exercida pela criança, amparada no afeto, é um determinante no seu desenvolvimento. Portanto, é imprescindível um espaço educativo onde ela se reconheça, onde haja uma postura acolhedora do professor, um olhar sensível estendido em gestos, tom de voz, temas abordados etc. Grandemente necessário construir a ponte do afeto para ir até a criança e voltar com ela por essa mesma ponte, granjeando a sua atenção por meio do prazer pelo conteúdo, sobretudo pela forma como é apresentado e contextualizado, permeado pela afetividade que acolhe e motiva esse prazer. Conforme Saltini (2008, p. 100), “a criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado”.

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário. Porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico (WALLON, 1968, p. 149).

No ensino virtual as implicações são as mesmas. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são espaços educativos alternativos, porém não prescindem das teorias cognitivo-afetivas para atingirem seus objetivos pedagógicos. Neles, permanecem os mesmos princípios

segundo os quais se estabelecem as relações de confiança e carinho que irão formar os esteios sobre os quais se erguerão todas as edificações do saber. Partindo de uma compreensão significativa do entrelaçamento entre os conceitos de cognição, interação e afeto, é preciso encontrar os meios para promover a construção dos conhecimentos, ainda que apartados da presença física dos envolvidos no processo educacional.

Assim, compreendendo a importância de imprimir o aspecto afetivo às trocas comunicativas com as crianças a fim de impulsionar o desenvolvimento cognitivo, depreende-se a relevância das escolhas conscientes tanto para os modelos de AVA quanto para as próprias conduções das interações nos mesmos. O professor, como agente mediador do conhecimento, não pode se eximir da responsabilidade de adaptar sua ação pedagógica ao espaço-tempo em que ela se processa, identificando e apropriando-se das ferramentas mais significativas e melhores práticas em cada caso. Para as crianças, o acolhimento se expressa no tom da mensagem, no ritmo e entusiasmo da voz, na expressão facial, nos gestos que inspiram, na postura que incentiva e no corpo que fala.

Portanto, um AVA para crianças precisa possibilitar a presença desses aspectos, amenizando ao máximo os prejuízos da impossibilidade do contato físico direto entre seus usuários. Em relação ao fazer docente, é necessário encharcar a prática pedagógica com os aspectos da afetividade e assim romper de forma definitiva com o pensamento mecanizado de educação, extrapolando a ideia de transmissão do conhecimento e assumindo uma postura verdadeiramente comprometida com a formação integral da criança. Não se trata, aqui, do emprego do afeto como prática artificializada, materializada em textos ou imagens frias, incapazes de gerar emoção e construir vínculos, mas da afetividade genuína, aquela que promove a motivação e impulsiona aprendizagens.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O tema central desse trabalho gravitou em torno da indagação de como pode o professor, dentro de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, promover a qualidade do processo de ensino, acolhendo e motivando a participação das crianças por meio das

ferramentas que tenha à sua disposição. Para isso, no entanto, a compreensão do que pode vir a ser um AVA em uma perspectiva pedagógica tornou-se imprescindível, já que alguns autores ainda divergem nesse sentido. Assim, foram traçadas algumas considerações sobre as características desses ambientes, tomando por premissa básica que os AVAs devem ser essencialmente espaços de trocas, de interações onde, com as ferramentas certas e as abordagens adequadas, se pode estabelecer um processo eficiente de ensino e aprendizado.

No transcorrer da pesquisa buscou-se compreender e explicitar a importância da afetividade como mecanismo não só de acolhimento, mas de motivação, alavanca propulsora dos processos cognitivos da aprendizagem. Notabilizando a criança como sujeito de direitos e indivíduo de complexidade psicológica atrelada à sua faixa etária e a todo um contexto social no qual se desenvolve, a pedagogia da afetividade promove uma abordagem diferenciada no atendimento às especificidades de cada uma, compreendendo-as como sujeitos indissociáveis em seus aspectos emocionais e cognitivos.

Assim, torna-se evidenciado o inevitável entrelaçamento que vai da postura afetiva e acolhedora do professor e suas propostas instigantes à curiosidade infantil, até o protagonismo da criança que, uma vez cativada por esse contexto pedagógico, que respeita o seu mundo onírico e subjetivo, adquire autonomia e confiança para transformar-se em agente do próprio aprendizado.

Desse modo, pautar as trocas comunicativas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para crianças em bases afetivas destaca-se como escolha estratégica significativa e coerente com as teorias de aprendizagem. No entanto, para que isso seja possível, também é fundamental uma avaliação prévia das opções de AVAs, a fim de se certificar que suas ferramentas sejam capazes de proporcionar espaços para trocas comunicativas mais diretas, audiovisuais, síncronas ou assíncronas, e principalmente que garantam à criança a compreensão efetiva das mensagens que lhes são transmitidas, partindo do princípio de que o professor já tenha adotado a afetividade por fundamento de sua prática pedagógica. Se a criança não se sentir devidamente acolhida e valorizada em suas interações, não desenvolverá motivação suficiente para dar continuidade à sua participação.

Assim, proporcionando interações baseadas na afetividade e na valorização dos conhecimentos trazidos pela criança, as trocas comunicativas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem tornam-se grandes aliadas do processo cognitivo, aproximando os sujeitos em desenvolvimento dos objetos de aprendizagem, construindo pontes e amenizando o sentimento de distância, acolhendo, motivando e transformando a realidade desse cenário de 2020 em algo positivo, apesar de todos os acontecimentos vivenciados ao longo desse ano.

## REFERÊNCIAS

BALESTRA, Maria Marta Mazaro. **A psicologia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade**. Curitiba: Ibpex, 2007.

BRASIL, MEC/CNE. **Parecer CNE/CEP Nº 5/2020**. Brasília, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 set. 2020.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 2. Formação Pessoal e Social. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

DILLENBOURG, Pierre. **Virtual Learning Environment**. Workshop on Virtual Learning Environments, EUN Conference 2000: Learning in the New Millennium: Building New Education Strategies for Schools, University of Geneva, 2000. Disponível em: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FILATRO, Andrea; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. Evolução dos sistemas para educação a distância. In: MACIEL, Cristiano (Org.). **Educação a Distância – Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT Digital, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012. Disponível em:

<https://www.passeidireto.com/arquivo/71242298/educacao-e-tecnologias-o-novo-ritmo-da-informacao>. Acesso em: 01 out. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

MILLIGAN, Colin. **Delivering Staff and Professional Development Using Virtual Learning Environments**. The Role of Virtual Learning Environments in the Online Delivery of Staff Development, Institute for Computer Based Learning, Heriot-Watt University. Edinburgh: Riccarton, 1999. Disponível em: <http://www.icbl.hw.ac.uk/jtap-573/573r2-3.html>. Acesso em: 02 out. 2020.

MORASTONI, Josemary. **Múltiplas competências para os profissionais da educação**. Curitiba: IESDE, 2015.

PANDEMIA causou maior interrupção da educação da história, diz ONU. **DW Made for Minds**. Brasil, 4 ago. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/pandemia-causou-maior-interrup%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-da-hist%C3%B3ria-diz-onu/a-54429634>. Acesso em: 25 set. 2020.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Álvares C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: PEREIRA, Alice Theresinha Cybis (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Valdenise\\_Schmitt/publication/265141854\\_Ambientes\\_Virtuais\\_de\\_Aprendizagem/links/54b3afe90cf2318fof955ac8/Ambientes-Virtuais-de-Aprendizagem.pdf?origin=publication\\_list](https://www.researchgate.net/profile/Valdenise_Schmitt/publication/265141854_Ambientes_Virtuais_de_Aprendizagem/links/54b3afe90cf2318fof955ac8/Ambientes-Virtuais-de-Aprendizagem.pdf?origin=publication_list). Acesso em: 30 set. 2020.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis: Vozes, 2013.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. 2. ed. Indaial: UNIASSELVI, 2020.

ROMANINI, Vinicius. **Design como comunicação: uma abordagem semiótica**. São Paulo: FAUUSP, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2606726/mod\\_resource/content/1/Design%20como%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20abordagem%20semi%C3%B3tica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2606726/mod_resource/content/1/Design%20como%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20abordagem%20semi%C3%B3tica.pdf). Acesso em: 02 out. 2020

SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade e inteligência**. 5. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/28570556/afetividade-e-inteligencia-claudio-j-p-saltini>. Acesso em: 29 set. 2020.

SILVA, Renata; URBANESKI, Vilmar. **Metodologia do trabalho científico**. Indaial: UNIASSELVI, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: [https://pt.slideshare.net/unisocionautas/a-formacao-social-da-mente-vygotsky?qid=96f7b25a-4511-483a-8cf2-973d8ab02ace&v=&b=&from\\_search=1](https://pt.slideshare.net/unisocionautas/a-formacao-social-da-mente-vygotsky?qid=96f7b25a-4511-483a-8cf2-973d8ab02ace&v=&b=&from_search=1). Acesso em: 30 set. 2020.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. **Enfance**, tome 12, n. 3-4, 1959. Psychologie et Éducation de l'Enfance. p. 287-296. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1444> [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1959\\_num\\_12\\_3\\_1444](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1959_num_12_3_1444). Acesso em: 10 out. 2020.

## UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROCESSO DE EDUCAÇÃO CIDADÃ ELEITORAL NO ÂMBITO DA EBM PROFESSORA OLGA DE ANDRADE BORGONOVO

Éllen Lisbôa Moreira Ribeiro<sup>1</sup>

Célia de Almeida da SilvaRischter<sup>2</sup>

Marcela Farias Martins<sup>3</sup>

Máyra Patricia Pinto Vieira<sup>4</sup>

**Resumo:** Na presente pesquisa trata-se do tema educação cidadã, objetivando investigá-la, por meio de caso prático de simulação de processo eleitoral nacional, realizado do 7º ao 9º ano das séries finais do Ensino Fundamental da Escola Básica Municipal Professora Olga de Andrade Borgonovo, no ano de 2018. Com o propósito de estabelecer o dialogismo entre a teoria e a prática, neste estudo de abordagem qualitativa busca-se um levantamento bibliográfico inicial, amparado em teorias de estudiosos como Antunes e Padilha (2010), Gadotti (2006), Ferreira (2005), Cortina (1997), entre outros, além da legislação vigente no que diz respeito à educação (CF<sup>5</sup>,

---

<sup>1</sup> Mestranda do PROFLETRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/CCE (2020); especialista em Revisão de Texto pela AVM Faculdade Integrada (2016); graduada em Letras Português pela Universidade Veiga de Almeida – UVA (2006); professora efetiva de Língua Portuguesa da rede municipal de Biguaçu-SC na E.B.M. Professora Olga de Andrade Borgonovo. E-mail: ellenelmr@gmail.com.

<sup>2</sup> Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Positivo (2020); graduada em Licenciatura – Geografia – pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2005); professora efetiva de Geografia da rede municipal de Biguaçu-SC na E.B.M. Professora Olga de Andrade Borgonovo e E.B.M. Manoel Roldão das Neves. E-mail: celiarischter@gmail.com.

<sup>3</sup> Especialista em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2014); graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (2012); professora de Língua Portuguesa contratada da rede municipal de Biguaçu-SC na E.B.M. Professora Olga de Andrade Borgonovo. E-mail: cela\_farma@hotmail.com.

<sup>4</sup> Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual de Maringá-UEM (2011). Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (2015). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá-UEM (2009). Especialista em Assuntos Educacionais da rede municipal de Biguaçu-SC na E.B.M. Professora Olga de Andrade Borgonovo. E-mail: mayrappvieira@gmail.com.

<sup>5</sup> Constituição da República Federativa do Brasil.

LDB<sup>6</sup>, DCNs<sup>7</sup>, Proposta Curricular de Santa Catarina), sendo complementado por uma pesquisa empírica, do tipo estudo de caso, com coleta de dados documental. Os resultados apontam para um aumento do interesse no processo eleitoral e da conscientização da importância de conhecer os candidatos e suas propostas, assim como na maior participação do futuro eleitor no cenário político, pautadas no desenvolvimento de diálogos e discussões, na prática da pesquisa e no maior conhecimento sobre as questões políticas e seus desdobramentos para a sociedade. Por fim, aponta como proposta de novos estudos o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas voltadas para a formação de futuros eleitores mais conscientes, responsáveis e ativos na sociedade.

**Palavras-chave:** Cidadania. Educação cidadã. Formação cidadã. Educação política. Educação eleitoral.

## 1. INTRODUÇÃO

A questão da elaboração de práticas pedagógicas que promovam a formação do ser, com vistas ao desenvolvimento de saberes, habilidades e competências que preparem os alunos para exercício pleno de sua cidadania tem angustiado muitos professores do país, de modo que traduzir as questões apresentadas pelos teóricos estudiosos do assunto e atender à legislação educacional, no que diz respeito a essa temática, não se configura como uma tarefa fácil.

A partir dessa problemática, neste estudo objetiva-se investigar uma proposta de educação cidadã materializada por meio de simulação de processo eleitoral realizado do 7º ao 9º ano das séries finais do Ensino Fundamental da Escola Básica Municipal Professora Olga de Andrade Borgonovo – EBM OLGA, no ano de 2018.

Com a intenção de realizar a investigação proposta, apresenta-se como objetivos específicos: discutir o conceito de educação cidadã e o papel da escola; identificar o contexto eleitoral como parte integrante da educação cidadã; descrever um caso prático de simulação de processo eleitoral; promover a educação cidadã; realizar uma análise comparativa entre a teoria, a legislação e o caso.

---

<sup>6</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

<sup>7</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para atender aos objetivos, apresenta-se uma fundamentação teórica alicerçada em autores estudiosos da temática como Antunes e Padilha (2010), Gadotti (2000; 2006), Ferreira (2005), Cortina (1997), Santos (1994), Paes (2013), complementada pela legislação vigente no que diz respeito à educação (CF<sup>8</sup>, LDB<sup>9</sup>, DCNs<sup>10</sup>, Proposta Curricular de Santa Catarina).

Após a explanação teórica, será realizada uma breve descrição do caso investigado, seguido de uma análise comparativa entre a fundamentação teórica e a experiência prática descrita, seguida das considerações finais.

## **2. OPÇÕES METODOLÓGICAS**

Ao considerar que nesta pesquisa se objetiva investigar um caso prático de simulação de processo eleitoral, realizado no âmbito de uma escola pública do município de Biguaçu-SC, a abordagem a ser adotada será qualitativa, uma vez que Gil (2002) aponta que essa abordagem permite maior aprofundamento das questões relacionadas ao fenômeno.

A pesquisa será operacionalizada por intermédio do estudo de caso, em razão de estar em consonância com o apontado por Yin (2005, p. 32) ao afirmar que “um estudo de caso é uma investigação empírica a qual investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real [...]”, sendo a escolha do levantamento bibliográfico para os apontamentos teóricos, uma vez que possibilita corroborar ideias por meio de publicações de outros autores; assim como a coleta de dados documental tanto para a fundamentação teórica, como para a descrição do caso, conforme Gil (2002) e Duarte e Barros (2006).

## **3. A EDUCAÇÃO CIDADÃ E O CONTEXTO ELEITORAL**

A questão do que vem a ser a educação cidadã e o papel da escola nessa perspectiva de ensino é motivo de muitos debates, seja durante as reuniões pedagógicas das escolas espalhadas pelo país ou nas discussões fomentadas no meio acadêmico. Nesta seção, procurar-se-

---

<sup>8</sup> Constituição da República Federativa do Brasil.

<sup>9</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

<sup>10</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais.

á o amparo tanto nos teóricos como na legislação educacional do Brasil na tentativa de discutir o conceito de educação cidadã, o papel da escola nessa proposta de ensino, assim como identificar o contexto eleitoral como parte integrante da educação cidadã.

### **3.1. A EDUCAÇÃO CIDADÃ E A ESCOLA**

Antes de discorrer sobre o conceito de educação cidadã, cabe pontuar que, substancialmente, cidadania é o desenvolvimento da compreensão por parte dos sujeitos em relação aos seus direitos e deveres numa democracia (GADOTTI, 2006).

A partir da concepção apresentada por Gadotti (2006) a respeito da relação entre a cidadania e a democracia, pode-se inferir que cidadania e democracia são indissociáveis, uma vez que a primeira não existe sem a segunda e vice-versa. Ainda sobre a problematização do que vem a ser cidadania, Gadotti (2006) aponta que:

Não há cidadania sem democracia. [...] Hoje o conceito de cidadania é mais complexo. Com a ampliação dos direitos, nasce também uma concepção mais ampla de cidadania. [...] uma concepção plena, que se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública, por meio, por exemplo, da discussão democrática[...] (p. 134).

Partindo dessa premissa de concepção plena de cidadania, surge uma questão importante para o desenvolvimento da sociedade democrática: como formar o cidadão para o exercício consciente e responsável de sua cidadania? Além das questões referentes à cidadania, já trabalhadas no contexto familiar, a escola também pode contribuir para a resposta desse questionamento, adotando práticas pedagógicas que promovam a Educação Cidadã.

Essa perspectiva de educação deu origem ao ideal denominado como Escola Cidadã, que teve suas primeiras manifestações no Brasil no final da década de 1980 e início da década de 1990, fundamentado em movimentos de educação popular e comunitária. Esse modelo de escola tinha como finalidade a educação para a prática da cidadania e pela cidadania (GADOTTI, 2006). Assim, diversas iniciativas foram implementadas em vários municípios do Brasil, em sua maioria, naqueles em que o poder local foi assumido por partidos democráticos populares (GADOTTI, 2000).

A Educação Cidadã propõe que o ensino oportunizado pelas escolas promova o pleno desenvolvimento dos sujeitos, capacitando-os para o exercício de sua cidadania, de forma autônoma, consciente e crítica, de modo a promover o bem-viver, a justiça social e uma vida sustentável para todos os indivíduos (ANTUNES; PADILHA, 2010).

A partir desse entendimento, uma proposta de educação de e para a cidadania prevê o desenvolvimento do ser em sua plenitude, propiciando uma formação que o qualifique para a tomada de decisões de forma consciente, promovendo ações individuais e coletivas que contribuam de forma ativa para uma sociedade melhor, não somente para si, mas para toda a comunidade, respeitando os direitos humanos, as diferenças, dialogando, ensinando e aprendendo reciprocamente na interação com os sujeitos, de modo a atuar de forma democrática, emancipadora e solidária.

Nesse sentido, para que a Educação Cidadã tenha êxito, é importante que em todas as etapas da educação básica se contribua para educar e formar pessoas mais humanas, conscientes de seus atos, críticas e engajadas, de modo que se importem com o outro e com o meio ambiente, adotando uma perspectiva de mundo mais ampla.

Cumprindo a responsabilidade do estado, no que diz respeito à formação dos sujeitos, a Constituição da República Federativa do Brasil – CF, em seu artigo 205, estabeleceu que a

[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Complementando o sinalizado em nossa carta magna no que diz respeito ao pleno desenvolvimento dos sujeitos, é cabível pensar numa educação que abarque diversos cuidados com a formação do ser, sejam relativos a questões biológicas, cognitivas, afetivas, sociais, éticas, de valores, entre outros. Sob esse prisma, para abranger todas essas demandas, é necessária a atuação de diversos atores, como a escola, a família, a sociedade, o estado e as demais instituições atuantes na sociedade (ANTUNES; PADILHA, 2010).

O estado brasileiro, com o intuito de indicar os aspectos a serem trabalhados no ensino formal brasileiro no que diz respeito à educação cidadã, definiu, por meio do artigo 27, da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação, que as escolas devem promover “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática [...]” (BRASIL, 1996).

Em complementação ao preconizado pela LDB em relação à educação cidadã, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNs definem que

[...] educação cidadã consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade (BRASIL, 2013).

Como forma de enfatizar o comprometimento da educação brasileira com a educação cidadã, foi delineado pelas DCNs que o projeto político-pedagógico de cada escola deve prever “o desenvolvimento de esforços pedagógicos com intenções educativas, comprometidas com a educação cidadã” (BRASIL, 2013, p. 50).

Assim sendo, a partir dos conceitos expostos pelos teóricos citados neste estudo, assim como do preconizado pela legislação educacional brasileira, o estado de Santa Catarina, por meio de sua proposta curricular, sinaliza a relevância do desenvolvimento de práticas político-pedagógicas que promovam a interação entre a escola, os alunos, seus familiares e sua comunidade nos diversos cenários que compõem a vida do discente, de modo a transcender os limites da escola, assim como delimitações entre as áreas de conhecimento, contribuindo, dessa forma, tanto para a valorização da sua identidade, como para sua formação como cidadão (SANTA CATARINA, 2014).

A partir do apontado pela proposta curricular apresentada, no que se refere à questão de transpor os limites da escola, cabe a compreensão de que as atividades pedagógicas devem promover o diálogo entre a cultura escolar e a cultura do aluno, de modo a viabilizar que o discente tenha a compreensão do contexto dos espaços pelos quais ele circula. Esse entendimento torna-se crucial para que o sujeito tenha condições de analisar o contexto e atuar de forma a modificar a realidade que o cerca.

Alguns princípios prático-pedagógicos foram destacados como primordiais dentre aqueles apontados por Antunes e Padilha (2010) como norteadores para a promoção da educação cidadã nas escolas:

[...] partir das necessidades dos alunos e das comunidades, do conhecimento de cada um no processo de aprendizagem [...]; instituir uma relação dialógica professor-aluno [...]; [...] educar para a liberdade e para a autonomia [...] promover e fortalecer o planejamento comunitário e participativo; [...] valorizar e defender a Educação Integral e a formação para o exercício da cidadania desde a infância; promover a educação como direito (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 43-44).

Uma proposta pedagógica que desconsidere a realidade dos alunos, que não estabeleça uma relação dialógica entre docentes e discentes, de modo a não permitir a troca entre saberes dos professores e dos alunos, dificilmente promoverá aprendizagens significativas aos educandos, distanciando-se, assim, da proposta de uma educação cidadã.

Uma comunidade escolar realmente comprometida com a formação cidadã dos alunos deve necessariamente considerar esses princípios no decorrer das tomadas de decisões durante o planejamento, a construção e a execução de seu projeto político-pedagógico. Desconsiderá-los pode ser um erro na medida em que afastará o fazer pedagógico da sua missão constitucional de preparar o aluno para o pleno exercício de sua cidadania.

A partir do exposto, torna-se fácil o entendimento acerca da importância do ensino formal estar alinhado com os preceitos da educação cidadã, de modo que as ações político-pedagógicas da escola viabilizem práticas metodológicas que proporcionem aos discentes experiências pedagógicas mais significativas, com a finalidade de prepará-los para o efetivo exercício de sua cidadania de forma consciente, ética e crítica.

Após a breve explanação acerca da educação cidadã, dos conceitos envolvidos nesse termo, da sua importância para a formação dos sujeitos, assim como da relevância da escola como contribuinte para a formação cidadã de seus alunos, na seção seguinte, pretende-se identificar o papel do contexto eleitoral na educação cidadã.

### **3.2. O CONTEXTO ELEITORAL NA EDUCAÇÃO CIDADÃ**

Uma escola comprometida com os princípios da educação cidadã entende que seu papel primordial é a promoção de aprendizagens que habilitem o aluno para o pleno exercício de sua cidadania. Nesse cenário, vários são os aspectos que precisam ser trabalhados ao longo da educação básica com a finalidade de formar o cidadão. Entre eles,

destaca-se o contexto eleitoral, uma vez que se pretende identificar o papel do processo eleitoral como parte integrante da educação.

As práticas pedagógicas empreendidas nesse sentido encontram amparo na legislação educacional brasileira, uma vez que as DCNs apresentam os princípios políticos entre os norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas a serem implementadas em todo o país. Para as DCNs, esses princípios são de

[...] reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2013, p. 107-108).

De forma a complementar esses princípios, sinaliza-se que os direitos políticos, situados por Gadotti (2006, p. 134) como “liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos”, constituem-se como uma fração dos direitos garantidos pela democracia. Essa compreensão viabiliza o exercício da cidadania política, que, por sua vez, também se constitui como uma dimensão necessária para o exercício da cidadania plena (CORTINA, 1997).

Ampliando o conceito apontado por Gadotti (2006), as DCNs apresentam que o direito político

[...] está relacionado com a inserção plena do conjunto de indivíduos nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública. Implica, ainda, o reconhecimento de que os cidadãos, mais do que portadores de direitos, são criadores de novos direitos e de novos espaços para expressá-los. A educação é, portanto, também um direito político porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabe também à escola desenvolver (BRASIL, 2013, p. 105).

Nesse contexto, a educação possui papel fundamental na formação do cidadão, uma vez que a escola é apresentada como uma das instituições responsáveis por proporcionar aos alunos o desenvolvimento das habilidades necessárias para uma efetiva participação do cidadão na vida pública, sendo o voto um dos aspectos

que compõe essa participação, de modo que reconhecer o processo eleitoral como parte integrante do sistema político faz parte dos conhecimentos que devem ser promovidos no ambiente escolar, assim como estabelecido na LDB, em seu artigo 32, inciso II, ao apontar que a formação do cidadão, entre outros aspectos, deve ocorrer mediante a compreensão do sistema político (BRASIL, 1996).

Dessa forma, proporcionar aos alunos experiências significativas no que diz respeito à apropriação de conhecimentos sobre o sistema político brasileiro com a finalidade de futuramente exercer o seu direito político de votar e ser votado de forma consciente e responsável é, sim, papel de uma escola comprometida com a educação cidadã e com a legislação educacional brasileira.

O voto surgiu com a primeira noção de cidadania, ainda na Grécia Antiga, por volta do século VII, antes da era cristã, quando somente uma parcela da sociedade participava das definições acerca da sociedade da época (SANTOS, 1994), estando, assim, bem distantes da concepção universalista adotada em países democráticos da contemporaneidade.

No Brasil, as escolhas de seus dirigentes por meio do voto acontecem desde o período colonial, com o aparecimento das primeiras vilas, quando a corte ordenava que alguém fosse escolhido como representante desses povoados (FERREIRA, 2005). Nesse período, somente os integrantes da nobreza podiam ser eleitores. Por conta desse privilégio, esses eleitores recebiam a alcunha de *homens bons*, de modo que no Brasil colônia, assim como na Grécia antiga, a população em geral não podia eleger os seus representantes.

Assim como a noção de cidadania foi ampliada com o tempo, o direito ao voto também foi, de modo que várias leis brasileiras surgiram e foram aprimoradas no que diz respeito ao processo eleitoral brasileiro, até a estruturação vigente do sistema eleitoral, merecendo destaque para a concepção universalista do voto, garantida pela Constituição Federal.

No que diz respeito à distinção e à relação entre o sufrágio e o voto, são apresentadas as palavras de Paes (2013):

[...] o voto caracteriza-se como exercício do sufrágio, pois é a exteriorização do sufrágio, ou seja, quando o eleitor se dirige à seção eleitoral e exerce o ato de votar, materializado está o sufrágio. Nesse sentido, o voto emerge como verdadeiro instrumento de legitimação para entrega do poder do povo aos seus representantes,

tendo em vista que é ato fundamental para concretização efetiva do princípio democrático consagrado pela Constituição Federal (PAES, 2013, p. 19).

Sendo assim, entender o voto como manifestação do sufrágio é entendê-lo como ferramenta crucial para a validação legal da transferência do poder do povo para seus representantes, de modo que urge a necessidade do entendimento de que esse ato, além de ser um direito, é um dever para todo cidadão comprometido com a sociedade democrática.

A partir do entendimento que a educação cidadã deve contribuir para o desenvolvimento dos alunos, no que diz respeito às habilidades necessárias para a cidadania plena, desdobra-se a compreensão de que a escola deve trabalhar no sentido de preparar os alunos para que, no devido momento, exerçam seu direito de votar e ser votado de forma livre, consciente e responsável. Seguindo esse raciocínio, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, apresenta em seu art. 5º que

**a educação**, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, **permite o exercício dos direitos** civis, **políticos**, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais (BRASIL, 2010, destaques nossos).

Dessa forma, a escola deve contribuir proporcionando o desenvolvimento de saberes, habilidades e competências no sentido de auxiliar no preparo desse futuro eleitor e cidadão. Para isso, conhecimentos acerca do sistema político brasileiro, mais particularmente do processo eleitoral, necessariamente devem ser disponibilizados aos alunos, considerando a indispensabilidade de práticas que promovam aprendizagens significativas acerca do contexto eleitoral, a partir do entendimento que esse elemento se configura como parcela importante para a escola que se propõe a promover a educação cidadã.

Após as considerações dos teóricos, assim como do previsto pela legislação brasileira, entende-se que foi promovido o entendimento acerca da importância de trabalhar o contexto eleitoral como forma de materialização de uma proposta de educação de e para a cidadania.

Desse modo, a seguir, apresentar-se-á uma breve descrição do caso prático de simulação de processo eleitoral realizado em âmbito escolar, sendo o objeto de investigação deste estudo.

#### 4. O CASO

Antes da descrição do caso, objeto de investigação deste artigo, cabe o esclarecimento de que todas as informações referentes à simulação do processo eleitoral ocorrido são baseadas no Relato de experiência do projeto *Aluno Eleitor: uma experiência a favor da educação cidadã*, documento elaborado no âmbito da Escola Básica Municipal Professora Olga de Andrade Borgonovo – EBM OLGA, no ano de 2018.

Aproveitando o cenário político nacional do ano de 2018, em meio à disputa eleitoral para a Presidência da República Federativa do Brasil, a professora Éllen Lisbôa Moreira Ribeiro (Língua Portuguesa) idealizou o projeto nomeado como *Aluno Eleitor: uma experiência a favor da formação cidadã* – AE. Além da idealizadora, a professora Célia Almeida Rischter (Geografia) e especialista em assuntos educacionais Ana Helena de Souza Moreno (Supervisora Educacional da instituição) trabalharam de forma ativa na operacionalização dessa prática pedagógica, ocorrida entre os meses de julho e outubro daquele ano, contando com a participação de 88 (oitenta e oito) discentes distribuídos entre as turmas 71, 72, 81 e 91 da (EBM OLGA, 2018).

A iniciativa teve como objetivo geral oportunizar elementos que favorecessem o preparo dos alunos (futuros eleitores) para o exercício responsável e consciente de sua cidadania no contexto político, mais especificamente, no contexto eleitoral. Para isso, as ações foram organizadas de modo que ocorresse, no âmbito escolar, uma simulação de uma eleição, a partir da eleição real daquele ano (EBM OLGA, 2018).

Antes do início dos trabalhos, em cada turma participante, foi explicado aos alunos que eles participariam da simulação de uma eleição, na qual seriam, ao mesmo tempo, os candidatos e os eleitores. Para tanto, foi perguntado aos alunos se eles conheciam algum candidato à presidência da eleição real daquele ano. Conforme os alunos iam falando os nomes, as professoras escreviam no quadro os candidatos citados pelos próprios alunos (EBM OLGA, 2018).

Após a relação de candidatos reais, os alunos foram divididos em grupos de, no máximo, quatro integrantes. Como, na maioria das turmas, a quantidade de equipes foi menor que a quantidade de candidatos listados pelos alunos, foi solicitado aos próprios alunos que, de forma democrática, escolhessem quais seriam os candidatos que sairiam da relação. Com a equiparação entre o número de equipes

e o número de candidatos, foi realizado um sorteio para definir qual grupo representaria qual candidato (EBM OLGA, 2018).

Terminada a fase de apresentação do projeto e a distribuição dos grupos, cada equipe ficou responsável por pesquisar as propostas de governo do seu candidato e confeccionar, num prazo de duas semanas, um “Plano de Governo” em que constasse as “suas” propostas para a área da saúde, educação, economia e segurança (naquela ocasião, foi constatada a hipótese, já prevista pelas professoras, de que grande parcela dos alunos desconhecia o que seria um plano de governo).

Além da apresentação da proposta por escrito, após mais duas semanas, os alunos candidatos participaram da etapa denominada debate. Essa etapa foi dividida em quatro fases: apresentação – nessa fase cada candidato teve um minuto para fazer a sua apresentação, dizendo em poucas palavras o motivo pelo qual o eleitor deveria votar nele; plano de governo – fase na qual os alunos, individualmente, deveriam responder de forma oral às perguntas elaboradas pelas professoras sobre o plano de governo escrito do seu candidato, que fora entregue previamente às professoras; perguntas – nessa fase, cada candidato elaborou 3 (três) perguntas para 3 (três) adversários de sua escolha, de modo que, dependendo da situação, a critério da avaliação das professoras mediadoras, poderia ser concedido o direito a réplica ou tréplica; encerramento – fase na qual cada candidato teve um minuto para fazer suas considerações finais, enfatizando o motivo pelo qual o eleitor deveria votar nele (EBM OLGA, 2018).

Encerrados os debates, a proposta teve como etapa seguinte a eleição. Para o dia da eleição foram confeccionadas, pela Técnica em Educação Adalgiza Terezinha Brasil, as urnas (figura 1), e as cabines de votação do colégio (figura 1) que, naquele dia, foi a “República Federativa do Olga”. A biblioteca da instituição foi a “seção eleitoral” e a servidora Araci de Fátima Bernardi (bibliotecária) foi a “mesária” da seção (EBM OLGA, 2018).

Em cada turma participante, os alunos, que naquele dia exerciam o papel de eleitores, foram liberados gradativamente para irem à seção eleitoral. Lá chegando, a mesária conferiu se o nome de cada um estava na relação dos “eleitores”; em caso positivo, eles assinavam a listagem e recebiam suas “cédulas” (figura 2), estando assim aptos a “votar” pela primeira vez (EBM OLGA, 2018). Abaixo segue imagem de um dos “eleitores” votando (figura 3).

Figura 1



Figura 2

REPÚBLICA FEDERATIVA DO OLGA  
CÉDULA ELEITORAL  
ELEIÇÕES 2018

- ( ) ÁLVARO DIAS
- ( ) CABO DÁCILO
- ( ) CIRO GOMES
- ( ) FERNANDO HADDAD
- ( ) GERALDO ALCKMIN
- ( ) GUILHERME BOULOS
- ( ) HENRIQUE MEIRELES
- ( ) JAIR BOLSONARO
- ( ) JOÃO AMOEDO
- ( ) JOÃO GOULART FILHO
- ( ) JOSÉ MARIA EYMAEL
- ( ) MARINA SILVA
- ( ) VERA LUCIA
- ( ) VOTO EM BRANCO

Figura 3



Fonte: As autoras.

Após o encerramento do período de votação, iniciou-se a etapa final do projeto, realizada pelos próprios alunos, com a abertura das urnas, apuração dos votos e divulgação do resultado das eleições. Foram fixados em cada sala de aula das turmas participantes, o resultado da turma e o resultado geral das “eleições” (EBM OLGA, 2018).

Conforme apresentado por EBM OLGA (2018), na percepção das professoras Éllen e Célia, os alunos demonstraram maior engajamento durante a realização dos trabalhos do AE, se comparado com os demais trabalhos propostos naquele ano em ambas as disciplinas. Essa observação das professoras está em sintonia com a visão apresentada nos depoimentos dos alunos, uma vez que a iniciativa chegou a ser citada por alguns como o melhor projeto realizado na escola naquele ano (EBM OLGA, 2018).

O Relato de experiências do AE revelou que a ótima adesão às propostas do projeto ocorreu em função de os alunos terem revelado, em sua maioria, que o fator que mais agradou foi a questão de as ações estarem alinhadas com as questões da vida prática e real do cidadão, uma vez que, naquela oportunidade, eles assumiram papéis de candidatos e de eleitores, que neste último caso, certamente viraria realidade num futuro próximo (EBM OLGA, 2018).

Outro aspecto positivo sinalizado pelos alunos foi a menção ao fato de que a participação no AE despertou o interesse pelas questões políticas, principalmente em relação à necessidade de pesquisar sobre o candidato e suas propostas em fontes legítimas. Segundo os participantes, ao realizarem as pesquisas sobre o plano de governo dos presidentiáveis, eles entenderam que as ideias apresentadas pelo candidato para cada área específica da gestão do país, caso ele viesse a vencer, acarretariam consequências nas diversas dimensões da vida

deles e da sociedade como um todo, possibilitando, dessa forma, o entendimento da importância do voto e do despertar da consciência sobre a necessidade de exercer esse direito de forma responsável e consciente, entendendo que, por meio do voto, o cidadão pode contribuir para manutenção da democracia, assim como para a criação de novos direitos (EBM OLGA, 2018).

Segundo EBM OLGA (2018), os estudantes consideraram como ponto a ser aprimorado para futuras “eleições” a inclusão dos candidatos aos cargos do poder legislativo da esfera federal, assim como novas simulações eleitorais das demais esferas, de modo a oportunizar informações sobre o papel dos cargos do legislativo, nas três esferas, assim como dos demais cargos do executivo nas esferas municipal e estadual.

Foi observado pela professora Éllen que os debates incitaram diálogos e discussões políticas que transcenderam o contexto do projeto, uma vez que os alunos afirmaram ter conversado com seus familiares sobre suas pesquisas e descobertas sobre as propostas dos reais candidatos à presidência (EBM OLGA, 2018).

A partir das considerações apontadas no relato de experiências do AE, tanto na avaliação das professoras Ana Helena, Célia e Éllen, como na avaliação dos discentes, o projeto atingiu seu objetivo geral na medida em que os estudantes afirmaram estarem mais conscientes sobre quais medidas deveriam ser realizadas de forma a melhor subsidiar suas decisões como futuros eleitores, contribuindo, dessa forma, para a formação cidadã dos alunos (EBM OLGA, 2018).

Após a descrição concisa do caso investigado nesta pesquisa, a seguir, será realizada uma breve análise sobre o exposto acerca da teoria, da legislação e do caso prático apresentado.

## **5. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A TEORIA E O CASO**

Nesta parte do estudo, realizar-se-á uma análise do caso, a partir da comparação entre o que foi apresentado como aporte teórico desta pesquisa e o que foi realizado no caso descrito.

Conforme descrição do caso, baseada em EBM OLGA (2018), pôde-se observar que a forma como a proposta pedagógica foi estruturada, de modo a promover a interação entre os sujeitos, por meio de atividades em grupo, objetivando tornar os alunos mais aptos a contribuir para o delineamento de uma sociedade que exerça

autonomia e responsabilidade, a partir do voto, permitiu a observação de que a ação pedagógica desenvolvida está em sintonia com a definição de educação cidadã apresentada pelas DCNs (2013).

O AE atende ao estabelecido pelas DCNs (2013), no que diz respeito à definição dos princípios políticos norteadores das ações pedagógicas a serem conduzidas em todas as escolas brasileiras, tendo em vista que proporcionou aos alunos o reconhecimento de que votar é um importante direito político (EBM OLGA, 2018).

Ao desenvolver a questão da consideração do voto como direito político, apontado tanto por Gadotti (2006) como pelas DCNs (2013), esta legislação complementa que os cidadãos “mais do que portadores de direitos, são criadores de novos direitos e de novos espaços para expressá-los” (DCNs, 2013, p.105). O caso em tela despertou nos alunos a consciência de que o voto, como manifestação do desejo do cidadão, além de um direito, é um importante instrumento para a criação de novos direitos, assim como para a manutenção dos já existentes (EBM OLGA, 2018).

Segundo a CF (1988), Gadotti (2006) e Antunes e Padilha (2010), a ideia de educação cidadã está fundamentada na premissa de que a escola possui como objetivo primordial promover o desenvolvimento dos alunos, com vistas a capacitá-los para o exercício pleno da cidadania. Ao estabelecer uma relação dessa questão com o objetivo geral da experiência analisada, conforme informado por EBM OLGA (2018), pode-se entender que houve uma sintonia em relação à teoria, à legislação e ao caso prático, uma vez que o AE, segundo avaliação das professoras que operacionalizaram o projeto e dos discentes participantes, proporcionou aos alunos um melhor preparo para o exercício de sua cidadania no contexto eleitoral (EBM OLGA, 2018).

Apesar da LDB (1996) reconhecer que o processo eleitoral faz parte do sistema político e que conhecimentos acerca dessa temática devem ser promovidos no ambiente escolar, uma vez que compreensão do sistema político é um aspecto a ser desenvolvido para a formação cidadã, conforme EBM OLGA (2018), a partir das considerações dos estudantes, a experiência do AE foi restrita no que diz respeito ao processo eleitoral federal, tendo em vista a desconsideração dos candidatos que à época concorriam aos cargos do legislativo federal, uma vez que a simulação só contou com a participação dos “candidatos” ao cargo de presidente do Brasil.

Complementando essa questão, cabe ainda sinalizar, nesta análise, que, segundo a EBM OLGA (2018), houve sugestões dos alunos no sentido de serem realizadas novas simulações de eleições das três esferas, com a participação dos candidatos do poder executivo e legislativo.

A seguir serão apresentadas as considerações finais acerca dos pontos apresentados nesta pesquisa, de modo a encerrar este estudo de caso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As demandas da sociedade contemporânea exigem cada vez mais do cidadão de forma que, nesse contexto, a missão de capacitar as crianças e os jovens para o exercício pleno da cidadania fica a cada dia mais difícil. Conforme já evidenciado na fundamentação teórica desta proposta, essa tarefa deve ser cumprida de forma integrada, a partir da atuação de diversos atores, entre eles, a escola.

Após a exposição teórica, a descrição do caso e a análise depreendida, a partir da comparação entre os dois primeiros, concluiu-se que o compromisso de promover a educação cidadã, a partir de práticas pedagógicas voltadas ao preparo dos alunos para que, num futuro próximo, possam atuar ativamente no contexto político da sociedade, de forma ética, consciente e responsável, deve ser encarado como uma prioridade para a educação básica. Isso deve ser reforçado na medida em que, a depender do contexto sociopolítico e econômico da família do estudante, esse aspecto da formação cidadã não contará com outro agente que auxilie nessa preparação.

Nesse sentido, nesta investigação, sinaliza que tanto as ações pedagógicas práticas como os estudos científicos sobre o contexto eleitoral na educação cidadã são necessários para o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais íntegra, consciente, responsável e democrática.

## **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã: Educação Integral. Fundamentos e práticas.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 28 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 29 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 03 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo07\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo07_10.pdf). Acesso em: 01 out. 2020.

CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo**: hacía una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza, 1997.

FERREIRA, Manoel Rodrigues. **A evolução do sistema eleitoral brasileiro**. Brasília: TSE/SDI, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educar para e pela Cidadania. In: RATTNER, Henrique (Org.). **Brasil no limiar do século XXI**: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável. São Paulo: EdUSP, 2000. p. 289-307.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 133-139, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>. Acesso em: 04 out. 2020.

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

PAES, Janiere Portela Leite. O sufrágio e o voto no Brasil: direito ou obrigação? **Revista Eletrônica da EJE**, Brasília, ano 3, n. 3, p. 19-20, abr./maio 2013.

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PROFESSORA OLGA DE ANDRADE BORGONOVO – EBM OLGA. **Aluno Eleitor**: uma experiência a favor da educação cidadã. Biguaçu, 2018. Relato de experiência.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 28 set. 2020.

SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA BIBLIOTECA: DO TRADICIONAL AO WEBINAR

Ana Maria Fonseca de Oliveira Batista<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo visa-se à discussão da revitalização das bibliotecas escolares do município de Biguaçu, tendo como ponto de partida uma vivência de leitura e contação de história realizada na biblioteca da E.B.M. Ruth Faria dos Reis em 2018. Foi feita a leitura e contação do conto do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, intitulado *A Pequena Vendedora de Fósforos* na versão minilivro e foram mostradas outras versões do mesmo. Oito alunos voluntários recontaram a história e foi feita uma roda de conversa. Foram corroboradas as ideias de Bettelheim (1976) quanto à individuação e ao desenvolvimento da personalidade, as de Motta (2016) quanto à promoção da resiliência, as de Ratton (1975) quanto ao papel do livro como possibilidade de experimentar sentimento e emoções em completa segurança, e as de Brenman (2017) quanto à função terapêutica e educacional da leitura e contação de histórias. Com isso, ficou clara a importância de que as bibliotecas escolares invistam em qualidade de acervo e, como organismos vivos que são (RANGANATHAN, 1931), promovam eventos como encenações teatrais e contação de histórias, clube do livro, gincanas etc. São propostas ações para as bibliotecas escolares, principalmente, as que atendem crianças. Elas variam desde o engajamento da comunidade até a “webinagem” da leitura e contação de histórias entre as próprias crianças, sob a orientação de um professor de literatura, o que seria conveniente nos tempos de isolamento social devido à pandemia da Covid-19.

**Palavras-chave:** Revitalização de bibliotecas. Leitura e Contação de História. Desenvolvimento infantil. Webinar.

---

<sup>1</sup> Mestre em Antropologia Social pela UFSC, doutoranda em Estudos da Tradução pela UFSC, Bacharel em Ciências Biológicas pela UFSC, Licenciada em Português e Literatura Correspondente pela UNIASSELVI, Acadêmica do Curso de Biblioteconomia EAD da UNOCHAPECÓ. Atualmente trabalhando como funcionária pública da Prefeitura Municipal de Biguaçu (Professora de Língua Portuguesa – 30h). E-mail: amfobtra@hotmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

Quando se fala em biblioteca escolar, geralmente as associações feitas são biblioteca escolar e comunidade, biblioteca escolar e incentivo à leitura, biblioteca escolar e desenvolvimento intelectual, biblioteca escolar como lugar de guarda e empréstimo de livros, como apoio às disciplinas oferecidas pela escola etc. Na verdade, o que se deve almejar é uma relação que faça jus ao ser humano completo, é a relação biblioteca escolar e desenvolvimento integral.

Conforme Bernardino e Suaiden (2011), é necessário que haja um maior empenho e constantes avaliações em relação à função social da biblioteca.

Cabe, portanto, aos dirigentes de bibliotecas priorizarem o desenvolvimento de suas funções de acordo com a realidade local e identificar novas funções dentro da comunidade. Criar e manter projetos culturais que visem atender à demanda da comunidade usuária, no que diz respeito a disseminação da leitura e da cultura, é responsabilidade da biblioteca pública. Entretanto, avaliar esses projetos quanto ao atendimento de suas metas é um papel não somente da própria biblioteca, mas, **também, de sua clientela, que poderá participar sugerindo, opinando, ajudando a construir uma biblioteca viva, que seja o palco central para a construção do conhecimento** (ênfase minha). Neste sentido, é importante compreendermos que o usuário também é responsável pelo funcionamento e qualidade dos serviços oferecidos pela biblioteca pública, pois, ao mesmo tempo em que pode fiscalizar suas ações, pode, também, inserir-se neste processo, contribuindo para a melhoria e qualidade de suas funções (BERNARDINO; SUAIDEN, 2011, p. 39).

É de grande relevância a proposta de Ferreira Gomes e Lessa (2017), que produziram um artigo intitulado “A biblioteca pública como um empório de ideias: evidências do seu lugar na sociedade contemporânea”, no qual as autoras propõem que, atualmente, além de oferecer serviços tradicionais, as bibliotecas públicas precisam se reconstruir como espaços ativos em termos de mediação e construção social, cultural e histórica dos locais onde se situam, pois se percebe a importância de extrapolar essa noção para as bibliotecas escolares e a pertinência de realizar um estudo que contemple essa relação biblioteca escolar e desenvolvimento integral que se coaduna muito bem com a visão da biblioteca escolar como um empório de ideias.

A contação de histórias é uma ferramenta que se encontra dentro desse empório e esse foi o fator que instigou a feitura da pesquisa em

pauta, objetivando verificar o estado da arte da contação de história dentro desse panorama com uma experiência prática, que será relatada e discutida ao longo deste artigo, não apenas em seus resultados, mas também em suas implicações, que apontam para um retrabalhar de algumas ferramentas com a finalidade de utilizá-las no mundo atual, que enfrenta a pandemia da Covid-19.

Para justificar essa pesquisa é também crucial salientar o quanto ler literatura é importante para o ser humano, embora isso não seja uma ideia recente. Há que se considerar as ideias de Bettelheim (1976) quanto à individualização e desenvolvimento da personalidade, as de Motta (2016) quanto à promoção da resiliência, as de Ratton (1975) quanto ao papel do livro como possibilidade de experimentar sentimento e emoções em completa segurança, e as de Brenman (2017) quanto à função terapêutica e educacional da leitura. Isso é social, psicológico e humano. Em uma de suas falas, esse autor reconta a história de um rei que se casou, e, ao levar a rainha para o palácio, percebeu que ela ficou muito doente e começou a definhir cada vez mais. O rei pesquisou muito, inclusive, indo às ruas de seu reino, onde, em determinado momento, encontrou uma jovem camponesa com um aspecto imensamente saudável, com bochechas rosadas e tudo o mais. Perguntou ao marido da camponesa com o que ele a alimentava e sua resposta foi: com carne de língua. Chegando ao palácio o rei mandou seus cozinheiros fazerem um ensopado com línguas de vários tipos de animais. Mas sua rainha não melhorou. Transferiu a rainha para a casa do camponês e a camponesa para o palácio. A camponesa definiu. A rainha ficou exuberantemente saudável. O rei pediu explicação ao camponês, que lhe disse que quando havia se referido à carne de língua referia-se ao uso de sua língua para contar histórias, e acrescentou que ele tratava a camponesa à base de histórias, muitas histórias. Histórias são nutrientes!

## **2. DA DINAMARCA A BIGUAÇU: CRIANÇAS NUTRIDAS**

A pesquisa foi realizada na turma do quarto ano vespertino na E.B.M Ruth Faria dos Reis, situada na Rua Castro Alves, Morro da Bina, no município de Biguaçu, Santa Catarina, em 2018.

Como foi feita no final do ano, chamou-se a atividade de leitura e contação de história de “Natal na Biblioteca”. Foi feita a leitura do

conto do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, intitulado *A Pequena Vendedora de Fósforos* (publicado pela primeira vez em 1845) na versão minilivro. Foram mostradas outras versões e os alunos que as possuíam em casa foram incentivados a levá-las para a escola e compartilhá-las. Os alunos voluntários recontaram a história, disseram o que mais gostaram e o que menos gostaram sobre a mesma, se a recomendariam ou não para outras pessoas, se acharam a história triste ou feliz. Foi feita uma roda de conversa geral, na qual alguns falaram sobre o que quiseram. Não houve possibilidade de encenação da peça por parte dos alunos devido ao cronograma da escola.

Quanto às filmagens, a da leitura em si não apresentou problemas, já a da manifestação e respostas dos alunos foi feita por voluntários que não se recusaram a ser filmados. Esse material só foi divulgado entre eles. Tal cuidado foi tomado a fim de que não se incorresse em transgressões perante o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e o Regimento Interno da Escola. Viu-se por bem que, depois de lida e contada a história do minilivro, fosse lido o finalzinho do original de Andersen que enfatiza o sorriso nos lábios da menina morta, as belas coisas que ela vira e o esplendor em meio ao qual ela e a avó haviam entrado no Ano Novo.

O encontro foi realizado na biblioteca da escola, que naquele momento estava começando a ser decorada para o Natal. As crianças foram para a biblioteca e acomodaram-se às mesas. Foi começada a leitura da história, e depois a contação da mesma. Dois meninos se esconderam atrás da casinha usada para o teatro de fantoches na biblioteca. Disseram que não queriam nada com “ficar ouvindo historinha de boiola”. Um garoto e as meninas permaneceram na contação. Mesmo assim, o garoto que ficou não quis falar. As meninas ouviram com atenção, leram em voz alta e deram suas opiniões. Todas gostaram. Cinco delas permitiram que suas falas fossem filmadas.

Uma pediu que fosse mostrada a historinha no YouTube. O que foi feito. Outras se interessaram pela versão brasileira da história (*A Vendedora de Chicletes*). Uma desenhou sua cena favorita, depois saiu da sala, fotocopiou o livrinho e pintou-o todo usando lápis de cor. Duas meninas disseram que depois da primeira leitura acharam o final da história triste, mas depois perceberam que não era. Ao saber da contação de história na biblioteca, duas meninas (gêmeas) do quinto ano foram até lá para ler a história e dizer o que acharam dela. Essa

sequência de comportamentos, ou seja, as reações das crianças, foi extremamente variada e houve necessidade de se flexibilizar o plano original, que consistia só na contação de história pela servidora da biblioteca, na leitura da história pelas crianças e na recontação da história pelas crianças, com a posterior discussão da história pelas crianças sentadas às mesas. Como consequência de terem visto também a versão brasileira, surgiram comparações sobre a situação do Brasil e da Dinamarca, bem como de outros países europeus onde o clima é frio (Suécia, Rússia etc.). Houve curiosidade de saber por que a menina vendia justamente fósforos, o que demandou uma explicação da época em que o livro foi escrito e considerações sobre Hans Christian Andersen e sua obra. As crianças disseram que não parecia que o autor de *A Pequena Sereia* fosse o mesmo de *A Pequena Vendedora de Fósforos*. Falou-se sobre o final dos dois livros, que é supostamente triste. As crianças refletiram e chegaram à conclusão de que as duas heroínas tiveram o final que mereciam, sendo que “a vendedora de fósforos foi para o paraíso porque era esforçada e obediente”. E que “Deus ajuda os pobres como a vendedora de fósforos”, a “sereiazinha não podia se dar bem no final porque era filha do rei do mar e quis e quis se passar por outra coisa, ajudada pela feiticeira do mar”. Houve muita interatividade durante a prática.

Certamente o componente catarse foi facilmente identificado com o alívio emocional das crianças, que estavam muito inquietas por ser a semana dos exames que definiriam quem ficaria ou não em recuperação. Algumas estavam em sala ainda, fazendo exames, Vale ressaltar que no quarto ano vespertino nenhuma criança tinha laudo. A fantasia como elemento de purificação foi notada por meio do ambiente, com as crianças calmas, discutindo os problemas sociais mostrados pelo livro.

Acredita-se que também houve introjeção com identificação no caso da menina que desenhou a cena favorita e pintou o livro (foi ela que sentou mais perto da tela quando foi passada a versão do YouTube). Em sua manifestação, ela disse que gostou do livro e que o recomendaria; que o que ela menos gostou foi das pessoas que ignoraram a menina não comprando seus fósforos e que o que mais tinha gostado era da menina ter encontrado a avó e ido para o paraíso.

A contação da história é um evento dialógico, intertextual e com muitas vozes (polifônico) que vão sendo transformadas e lidas de modo

diferente pelos agentes envolvidos que também leem diferentemente o ambiente circundante. O autor, o tradutor/adaptador, a leitora/contadora, o local, as crianças que podem ter uma ideia geral aproximada de tudo o que foi a experiência, mas não exatamente igual para todas. Os tempos de reação também são diferentes. As crianças continuam trabalhando a história em suas mentes e, às vezes, acabam nos surpreendendo. Na biblioteca havia quatro prendedores de cortina em EVA mostrando Alice, Chapeuzinho Vermelho, Gulliver e o Pequeno Príncipe. Uma semana depois da contação, uma garota trouxe um, que ela pediu para a mãe fazer, mostrando A Pequena Vendedora de Fósforos loira como o original de Andersen.

Essa contação de história agregou conhecimento e mexeu com a emoção das crianças que dela participaram. Motta (2016) afirmou que essa história trabalhada com crianças é útil para promover a resiliência, devido ao fato de ela não ser uma daquelas que começa com “Era uma vez” e termina com “e foram felizes para sempre”. No mesmo escrito on-line esse autor faz uma análise dos arquétipos da história a partir da perspectiva junguiana.

A Vendedora de Fósforos seria o arquétipo da criança. O fósforo emitindo luz seria um símbolo da consciência, já que passível de venda, da consciência para atuar no mundo exterior; aceso, representaria contato com o inconsciente. A avó, sábia e acolhedora, seria o arquétipo da anciã. A representação de Deus na psique seria o Self e a morte, um símbolo de transformação, bem como a passagem do ano. Segundo ele, dessa perspectiva, a história não é tão triste quanto parece.

Pensando em trabalhos com crianças a leitura da obra de Bettelheim (1976), *A Psicanálise dos Contos de Fada*, é fundamental. Seguindo essa linha, diríamos que a leitura/contação que foi feita ajudou as crianças no seu processo de individuação, já que elas trabalham os conflitos em sua mente e aprendem com isso.

No caso específico do componente introjeção/identificação para Freud, a criança introjeta o que falta nela se identificando com a heroína e projeta isso para o meio.

No caso específico do componente catarse, a purificação e a sensação de bem-estar após a contação se explica melhor por meio do junguiano Bettelheim (2015). Ou seja, as crianças leem corretamente os arquétipos mencionados acima e conseguem entender que nem

tudo é tão triste, que é possível superar obstáculos, o que se coaduna com a individuação e o crescimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi uma experiência preliminar, gratificante e promissora. Seria importante oferecer a oportunidade de realizar mais contações de história e mais leituras nas bibliotecas de escolas básicas municipais de Biguaçu. A E.B.M. Ruth Faria dos Reis tem uma biblioteca adequada para isso. A equipe mostra-se receptiva a novas ideias, havendo várias iniciativas promovidas pela Escola: Festa da Família, Festa Junina, Celebração no Dia das Crianças, encenações teatrais para datas representativas etc. Não houve problema pelo fato de a história escolhida ser um conto de Natal. Embora cientes de que vivemos em um Estado laico, talvez haja problemas com relação a Halloween, devido à considerável existência de evangélicos na comunidade, mas isso foge ao escopo desse trabalho. Com Natal, deu tudo certo.

Uma das primeiras considerações a serem feitas é que o que foi realizado foi uma simples contação de história, de caráter interativo, mas cujos efeitos positivos foram observáveis, uma prática que deve ser estimulada. Mas existe algo a mais que as escolas poderiam oferecer, Trata-se de sessões individuais ou em grupo de biblioterapia, sendo, para isso, necessário que disponham de um psicólogo/a em seus quadros. Fica como sugestão.

Não se pensou em biblioterapia *a priori*, mas se sabe que ela é indicada, sobretudo, para crianças que necessitem permanecer afastadas de seu ambiente familiar em creches e hospitais (RATTAN, 1975, p. 208), porém, agora, com a pandemia, ela desponta como algo que pode ser de grande utilidade. É importante enfatizar que a criança se sente fragilizada, principalmente, quando seus familiares não podem permanecer ao seu lado. O desconforto presente nestes casos pode ser aliviado com sessões de leitura e atividades auxiliares. A criança, estimulada pela novidade, acabará viajando num mundo de fantasias e aventuras, cuja ferramenta-chave é o livro. Como afirma Rattan (1975, p. 208), “a ampliação do ambiente é a possibilidade de experimentar sentimentos e emoções em completa segurança; são os maiores benefícios proporcionados às crianças pelo livro”. E aqui chegamos ao ponto: o isolamento social devido à pandemia da Covid-

19 é bastante fragilizador. A maioria das crianças não brinca mais com seus amigos e está vivendo uma situação estressante pelas circunstâncias atuais que permeiam as famílias, tornando o mundo mais inseguro e assustador. Agora seria a hora ideal para que as escolas passassem a utilizar suas bibliotecas para oferecer um serviço a mais, respeitando-se, obviamente, as regras de distanciamento social, como é feito no chamado trabalho remoto em que é feita entrega de materiais, com devolutiva e correção. Um/a professor/a de literatura contando uma história para um aluno a dois metros de distância e de máscara não infringiria os protocolos de segurança correntes; seria uma contação de história. Se esse professor estivesse trabalhando em conjunto com um profissional da psicologia, seria biblioterapia, um diferencial a mais oferecido pela escola em uma época em que há necessidade desse tipo de serviço. Mais que nunca as crianças precisam ler, escutar, contar, recontar, inventar histórias. E, assim, trabalhar seus conflitos internos.

Para uma viabilização mais confortável de projetos afins, poderia ser usado o Webinar, que é um seminário em vídeo on-line, podendo ser gravado ou não e que geralmente permite a interação da audiência por chat. Um professor de literatura fazendo *live* de contação de história com possibilidade de interação por chat com a participação de crianças seria um modo de promover uma contação de história eficaz, com benefício para as crianças.

De acordo com Rocha (2020), Webinar é um tipo de videoconferência com finalidade comercial ou educacional sendo o termo uma abreviação da expressão em inglês *web based seminar*, que significa seminário realizado pela internet. Rocha aponta inúmeras vantagens para o webinar, principalmente a interatividade e a disponibilização do conteúdo posteriormente.

Por outro lado, seria interessante e produtivo fazer uma “webinagem” ou uma “webitraquinagem” organizada pelas próprias crianças no *google meet*, por exemplo. Um professor da escola teria que assumir a função de mediador para garantir o acontecimento do evento dentro dos objetivos delineados, mas a participação das crianças teria que ser massivamente contemplada. No *google meet* a participação pode se dar apenas por som (habilitando o microfone), o que poderia ser conveniente no caso de crianças tímidas; por imagem (habilitando-se a câmera e o som), o que seria excelente para as

crianças extrovertidas; e ainda por chat, o que poderia incentivar a concentração. As crianças poderiam participar da cadeia produtiva de uma história e estariam aprendendo Língua Portuguesa. Poder-se-ia argumentar que seria uma “oralidade sofisticada”, no entanto, um computador barato, um *laptop* barato, um *tablet* barato e um celular no estilo *smartphone* barato seriam o suficiente. E é muito raro que não haja pelo menos um celular disponível na família. Além do que a escola pode movimentar-se no sentido de obter recursos de modo que vão do mais simples ao mais elaborado – da “Vakinha” ao Catarse. O esforço despendido neste empreendimento seria recompensado em termos de inclusão. E não seria algo efêmero, pois os equipamentos obtidos poderiam passar por manutenção e ser posteriormente disponibilizados na biblioteca para consultas e pesquisas.

As bibliotecas são “regidas” por cinco leis, conhecidas como leis de Ranganathan (1931), que abordam pontos importantes da Biblioteconomia moderna, e que fazem sentido até os dias de hoje. Essas leis são: a) Os livros são para usar; b) A cada leitor seu livro; c) A cada livro seu leitor; d) Poupe o tempo do leitor; e) A biblioteca é um organismo em crescimento.

Para o que está sendo considerado aqui, a última lei seria muito contemplada se fossem adotadas as sugestões aqui feitas (o que não quer dizer que as outras também não seriam). Essa característica de estar em constante crescimento apresentada pelas bibliotecas implica um crescimento organizado e movido pela necessidade. O fator necessidade se faz presente, agora, mais do que nunca. O crescimento seria organizado, além de inovador. Não seria só em termos de controlar uma explosão bibliográfica, selecionando o que entra e sai, mas incorporando mais que livros e similares, a saber, ideias, equipamentos eletrônicos, e constituindo-se numa experiência de valor histórico porque evidenciará para sempre uma das iniciativas conjuntas da área da Educação e da Biblioteconomia em um tempo tão terrível. que é o de enfrentamento da pandemia da Covid-19.

Agora a proposta é levar a contação de história, um dos serviços que pode ser prestado pelas bibliotecas escolares, do tradicional ao webinar<sup>2</sup>, visando à amenização da situação de estresse e fragilidade

---

<sup>2</sup> As principais plataformas de Webinário são Youtube Live, WebinarJam e GoToWebinar.

que as crianças estão vivenciando no momento e colocando a relação biblioteca e desenvolvimento integral em primeiro lugar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E, M; GOMES, M. do N.; SOUZA DA SILVA, D. M.; SILVA, M. L. Biblioterapia: o bibliotecário como agente integrador e socializador da informação. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v. 3, n. 2, 2013.

ANDERSEN, H. C. **A Pequena Vendedora de Fósforos**. Adaptado por Roberto Belli. Blumenau: Todo o Livro, [s.d].

\_\_\_\_\_. **Contos de Andersen**. Tradução De Virgínia Puppi e Alexandre Carvalho. Ilustrado por Veruschka Guerra. São Paulo: Paulus, 2015.

BERNARDINO, M. C. R.; SUAIDEN, Emir Jose. O papel social da biblioteca pública na interação entre informação e conhecimento no contexto da ciência da informação. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 2941, Dec. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-99362011000400004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362011000400004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 out. 2020.

BETTELHEI, B. **A Psicanálise dos Contos de Fada**. Trad. De Arlene Caetano. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

BRENMAN, I. Homepage. Disponível em <http://www.ilan.com.br/104/home/>. Acesso em: 01 out.

CALDIN, C. F. **A poética da voz da letra na literatura infantil: leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças**. 2001. 261f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FREUD, S. **Os Chistes e suas relações com o inconsciente**. Tradução de Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: M. Fontes, 1994.

LESSA, B.; GOMES, H. F. A Biblioteca Pública como um empório de ideias: evidências do seu lugar na sociedade contemporânea. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 27, n. 1, 25 abr. 2017.

MORAES, F. **A Vendedora de Chicletes**. Ilustrado por Cláudio Cambra. São Paulo: Universo da Literatura, 2013.

MOTTA, P. R. da. A Pequena Vendedora de Fósforos. **Psicologia Profunda**. Disponível em: <https://paulorogeriadamotta.com.br/a-pequena-vendedora-de-fosforos/>. Acesso em: 01 out. 2018.

RANGANATHAN, S. R. **The Five Laws of Library Science**. Bombay: Asia Publishing House, 1967.

RATTON, A. M. L. Biblioterapia. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 198-214, set. 1975.

ROCHA, H. **O que é webinar, como funciona, benefícios e como fazer**. Disponível em: <https://klickpages.com.br/blog/webinar-o-que-e/>. Acesso em: 12 out. 2020.



## **PARTE 3**

# **FORMAÇÃO INTEGRAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM DIFERENTES CONTEXTOS**



## FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO CONTEXTO DE (RE)ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS MUNICIPAIS E INSTITUCIONAIS: PERCEPÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA

Isabela Teixeira Machado<sup>1</sup>  
Katia Bernadeth da Silva<sup>2</sup>  
Marina Koerich<sup>3</sup>  
Nadja Regina Sousa Magalhães<sup>4</sup>

**Resumo:** Este artigo consiste em uma análise do processo de formação continuada de docentes no contexto de revisão e reelaboração da proposta curricular do município de Biguaçu, bem como dos projetos pedagógicos das escolas públicas municipais. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, em que utilizaremos como instrumento investigativo as narrativas dos professores nos anos 2018 a 2019. Buscamos refletir a partir da seguinte questão norteadora: Como o processo de formação continuada pode contribuir no procedimento de discussão e articulação entre as questões políticas normativas definidas em nível nacional e as reflexões promovidas no município e nas instituições escolares? Além da legislação que versa em torno do currículo, para subsidiar nossas discussões, nos fundamentamos em autores como: Nóvoa (2001), Sacristán (2000), Giroux (1997), entre outros. Os

---

<sup>1</sup> Especialista em Fundamentos e Organização Curricular pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Técnica em Educação da Rede de Ensino Municipal de Biguaçu. E-mail: isabela-tm@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação Superior na Universidade Nacional de Rosário – Argentina. Graduada em Pedagogia. Secretária Municipal de Educação no município de Biguaçu. E-mail: katiabernadeth@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Assuntos Educacionais da Rede de Ensino Municipal de Biguaçu. Integrante do grupo de estudos – Relações Linguagens, Cultura e Estética (GEPEL/CNPq). E-mail: marinakoerich@hotmail.com

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Assuntos Educacionais da Rede de Ensino Municipal de Biguaçu. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: formação de professores e práticas de ensino – FOPPE/UFSC. Integrante do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CNPq). E-mail: nadjamagalhaes78@gmail.com.

resultados indicaram a necessidade de um efetivo projeto de formação continuada no contexto da necessidade de adequação das propostas pedagógicas às políticas educacionais atuais vigentes, bem como o compromisso com o processo de formação continuada docente, requerendo das secretarias e gestores educacionais o exercício do olhar para os universos de formação, em especial de formação continuada docente.

**Palavras-chave:** Currículo. Saberes. Práticas. Formação Continuada.

## 1. INTRODUÇÃO

Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. (GONZAGUINHA)

Neste artigo apresentamos uma análise do relatório de três cursos de extensão realizados ao final de cada módulo do Curso de Pós-Graduação lato sensu – Especialização em Fundamentos e Organização Curricular, oferecido pela UNISUL em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina por meio do UNIEDU. O eixo central desta especialização foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no final de 2017. A partir deste documento, estados e municípios brasileiros renovam as suas propostas curriculares, demandando formação de professores nesta temática.

Nesse contexto e na atual conjuntura das políticas educacionais, a necessidade de discutir as teorias curriculares frente a essas novas políticas faz-se necessária a fim de gerar a articulação e discussão teórico-metodológica do novo cenário político educacional com os pressupostos pedagógicos já instituídos historicamente. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, as redes Estaduais e Municipais de Educação precisam se aprofundar nos estudos sobre as suas propostas curriculares. Após a implementação da BNCC, foi iniciada a articulação entre o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) para unificar e elaborar para cada qual um currículo da Educação Básica estadual e municipal em todo o país.

Nesse viés, a rede estadual de Santa Catarina, em conjunto com os municípios, elaborou o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense de acordo com os pressupostos

presentes na BNCC. Levando este documento, portanto, como uma articulação entre BNCC e Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica (2014) espera-se que os municípios tenham um currículo comum alinhado ao novo currículo catarinense e a BNCC até 2020, prazo máximo para a implementação dessas políticas nas escolas e redes municipais e estaduais de educação.

Tendo em vista essa necessidade de retomar os estudos das propostas curriculares municipais, em especial, de Biguaçu, esses cursos tiveram como objetivo, além de cumprir com o pré-requisito para o Curso de Pós-Graduação lato sensu em Especialização em Fundamentos e Organização Curricular, possibilitar um espaço de discussão e ampliação do entendimento sobre a BNCC e sobre o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Buscamos criar um espaço que possibilitasse fomentar a participação de docentes e demais profissionais da Educação num processo de reflexão e articulação das políticas educacionais nos diversos níveis (nacional e estadual), com as propostas pedagógicas do município e das unidades educativas.

Os cursos aconteceram, como já mencionado anteriormente, no município de Biguaçu e contaram com a participação de profissionais da educação básica (professores, técnico em educação, auxiliar de sala, diretor e Especialista em Assuntos Educacionais) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, cujo objetivo geral foi proporcionar aos profissionais da área de Educação um espaço formativo de reflexão e discussão sobre a *práxis* pedagógica como meio para a formação emancipatória dos sujeitos.

Nesse contexto, esta pesquisa poderá servir de apoio para outros estudos, pois apontamos como objetivo: analisar o processo de formação continuada de docentes no contexto de revisão e reelaboração da proposta curricular do município de Biguaçu, bem como dos projetos pedagógicos das escolas públicas municipais. Como questões de pesquisa destacamos: Como o processo de formação continuada pode contribuir no processo de discussão e articulação entre as questões políticas normativas definidas em nível nacional e as reflexões promovidas no município e nas instituições escolares? Nas próximas seções abordaremos como ocorreram as formações docente continuada nos anos de 2018 e 2019.

## **2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: PARA ALÉM DOS DOCUMENTOS PRESCRITOS**

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

Para narrar as experiências descritas pelos professores nos grupos, e com isso deixar emergir explicações sobre os acontecimentos que ocorreram durante a formação docente continuada em 2018 e 2019, utilizamos a narrativa como concepção metodológica. Para Larrosa (1994, p. 48), “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”. Nesse sentido, apontamos que as pesquisadoras participaram como formadora e, ao mesmo tempo, também se formaram neste processo. Apresentaremos a seguir como ocorreu a formação durante todo o curso.

O primeiro módulo do curso teve duração de 12 horas, com os objetivos específicos de: identificar e analisar os fundamentos históricos e teóricos do currículo, seus pressupostos, implicações e possibilidades no contexto atual da educação; analisar a educação como objeto de política pública, de natureza social e sua inserção no processo de constituição do Estado e da sociedade, a partir do estudo dos impactos e das implicações das principais políticas públicas educacionais (Diretrizes Curriculares da Educação Básica) nas propostas pedagógicas e currículos das instituições de educação básica do município de Biguaçu; identificar e analisar os fundamentos teórico-metodológicos das propostas curriculares do Estado de Santa Catarina e do Município de Biguaçu e sua correlação.

O primeiro encontro deste módulo aconteceu no dia sete de novembro de dois mil e dezoito, das 18 horas às 22 horas, no campus da UNIVALI – Centro de Biguaçu. Partindo do objetivo de identificar e analisar os fundamentos históricos e teóricos do currículo, seus pressupostos, implicações e possibilidades no contexto atual da educação, realizou-se, em um primeiro momento, um levantamento de conhecimentos prévios. Para tanto, convidou-se os participantes a

assistir ao curta “Meu Amigo Nietzsche”<sup>5</sup>, que tem como roteiristas Fáuston da Silva e Tatianne da Silva. Logo após, os participantes foram divididos em grupos menores, para que, juntos, elaborassem possíveis respostas para algumas questões expostas via slide.

A pretensão, nesse momento, era possibilitar aos professores e profissionais da educação a reflexão sobre o conceito de currículo e como este conceito é aplicado na prática na rede municipal de Biguaçu. Após a conclusão, pedimos que os grupos dividissem com os demais participantes as reflexões que ali se efetivaram diante da pergunta que lhes foi colocada. Após a discussão do grupo, foi abordado o texto “O que significa o currículo?”<sup>6</sup>, por meio do auxílio de slides, retomando as questões levantadas anteriormente, propondo assim uma conceituação mais ampla sobre o conceito de currículo. Foram entregues para cada participante uma cópia impressa do texto apresentado para a leitura na íntegra.

Para sustentar ainda mais os estudos sobre currículo, foi utilizado, num segundo momento, do livro de Tomaz Tadeu da Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, para apresentar o percurso e os fundamentos dos estudos das teorias sobre o currículo, passando pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. A pretensão era retomar algumas questões do momento de levantamento de conhecimentos prévios e fazer um contraponto das ideias iniciais apresentadas com as ideias do aporte teórico. A questão central foi: “Como está organizado o trabalho pedagógico da escola em que atuo?”.

O segundo encontro deste módulo aconteceu no dia vinte e um de novembro de dois mil e dezoito, das 18 horas às 22 horas, no campus da UNIVALI – Centro de Biguaçu, e teve como objetivo analisar a educação como objeto de política pública, de natureza social, e sua inserção no processo de constituição do Estado e da sociedade, a partir do estudo dos impactos e das implicações das Diretrizes

---

<sup>5</sup> O curta-metragem brasileiro mostra uma maneira sarcástica e irresistivelmente divertida de abordar o analfabetismo funcional e a síndrome crônica que abate a educação no Brasil. Crítico às instituições formadoras e conservadoras da sociedade brasileira – a escola, a família e a igreja –, o filme conta a guinada do menino Lucas, que encontra um exemplar de “Assim Falou Zaratustra”, do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, no lixo, e começa a lê-lo.

<sup>6</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Penso: Porto Alegre, 2013.

Curriculares Nacionais da Educação Básica nas propostas pedagógicas e currículos das instituições de educação básica do município de Biguaçu. Iniciamos esse segundo encontro contextualizando o grupo sobre a educação enquanto objeto de política pública. Para tal, utilizamos como referencial teórico o ensaio “Reformas educacionais e políticas curriculares para a Educação Básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa”. A partir deste refletimos sobre os conceitos de educação, política pública e a educação enquanto objeto de política pública.

No segundo momento, por meio do auxílio de slides, fizemos uma breve análise sobre as políticas públicas, leis e diretrizes abordadas no artigo de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos e Júlio Emílio Diniz Pereira, “Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil”. Dentre as leis, diretrizes e programas abordados, destacamos: A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Nosso objetivo com essa breve análise foi proporcionar aos participantes a reflexão da linha histórica e constitutiva das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Após essa apreciação da constituição e fundamentação das DCNs (2013) no cenário educacional nacional atual, num terceiro momento, abordamos as principais características e fundamentações das DCNs (2013) no viés da educação básica dando destaque para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Nossa pretensão foi suscitar a seguinte reflexão: “Como as Diretrizes Curriculares Nacionais influenciam e implicam propostas pedagógicas das Instituições de Educação Básica do município de Biguaçu?”.

Após possibilitar essa reflexão, abrimos o espaço para discussão do grande grupo em torno da questão anteriormente mencionada. Acreditamos que esse momento possibilitou aos participantes a oportunidade de analisar o cotidiano da sua instituição e do seu fazer pedagógico.

Para finalizar, pedimos aos participantes que registrassem, por meio do instrumento “memória da aula”, suas ponderações sobre o tema, bem como suas reflexões acerca da organização pedagógica de

sua unidade de ensino, pontos negativos e positivos, levando em consideração toda a reflexão sobre as DCNs (2013).

O terceiro encontro deste módulo aconteceu no dia cinco de dezembro de dois mil e dezoito, das 18 horas às 22 horas, no campus da UNIVALI – Centro de Biguaçu, e teve como objetivo identificar e analisar os fundamentos teórico-metodológicos das propostas curriculares do Estado de Santa Catarina e do Município de Biguaçu e sua correlação. Iniciamos nosso terceiro encontro com o vídeo: “Reflexões sobre sistema de Educação e Trabalho/Curta Animado da Alike”. A partir deste, refletimos sobre as práticas das instituições de ensino e como elas “moldam” as crianças e como podemos deixar a escola, o conhecimento e, conseqüentemente, a aprendizagem mais atrativa sem podar a imaginação das nossas crianças e adolescentes.

No segundo momento, por meio do auxílio de slides, fizemos a apresentação da Proposta Curricular de Santa Catarina – leitura e discussão dos fundamentos teórico-metodológicos que a embasam. Nosso objetivo com essa apresentação conceitual foi proporcionar aos participantes a reflexão acerca da concepção teórico-metodológica e filosófica da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

No terceiro momento realizamos a apresentação da Proposta Curricular do município de Biguaçu – leitura e discussão dos fundamentos teóricos metodológicos que a embasam. Nossa pretensão, aqui, foi proporcionar a seguinte reflexão: “Quais aproximações e/ou distanciamentos podemos destacar das propostas citadas?”; “Como esses pontos destacados podem influenciar nas propostas pedagógicas da Instituição em que você trabalha?”. Acreditamos que esse momento possibilitou aos participantes a oportunidade de analisar o cotidiano da sua instituição e do seu fazer pedagógico.

No segundo módulo, também com duração de 12 horas, objetivou-se: identificar e analisar os fundamentos históricos e teóricos da BNCC, seus pressupostos, implicações e possibilidades no contexto atual da educação; analisar a BNCC da Educação Infantil, seus conceitos, estrutura e organização; conhecer, estudar e aprofundar os campos de experiências presentes na BNCC; refletir sobre o processo de transição da Educação Infantil para o ensino fundamental; analisar metodologias de trabalho que possibilitam a formação dos sujeitos em sua integralidade; refletir sobre Projetos de Letramento, inclusive na Educação Infantil.

O primeiro encontro deste módulo aconteceu no dia seis de junho de dois mil e dezenove, das 18 horas às 22 horas, no campus da UNIVALI – Centro de Biguaçu. Partindo do objetivo de identificar e analisar a Base Nacional Comum Curricular como política pública, na sua dimensão pedagógica e legal, relacionando esses fundamentos pedagógicos com as teorias pedagógicas que norteiam, atualmente, a educação básica no Município de Biguaçu, a fim de pensarmos e organizarmos processos educativos tendo por base o desenvolvimento de competências, iniciamos nosso primeiro encontro retomando os conceitos trabalhados anteriormente, contextualizando o grupo sobre a BNCC enquanto objeto de política pública. Apresentamos a BNCC e sua estrutura e organização. Refletimos então sobre os fundamentos teóricos, metodológicos e legais que sustentam a BNCC.

No segundo momento, por meio do auxílio de slides, fizemos uma breve análise para melhor compreensão sobre este processo. Optamos por uma análise ao relato de experiência, de uma proposta de trabalho desenvolvido por uma professora alfabetizadora do município de Criciúma junto aos seus formadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/SC.

Após o intervalo iniciamos, por meio de diálogo expositivo, o aprofundamento dos estudos sobre a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica que é trazida pela BNCC, por meio da projeção de slides. Para tanto, os participantes foram convidados a revisitar o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, suas concepções legais, o educar e o cuidar como elementos indissociáveis da prática pedagógica, o eixo estruturante da prática pautado nas interações e nas brincadeiras e a importância dos processos pedagógicos (observação, registro, planejamento e avaliação).

O segundo encontro deste módulo aconteceu no dia dez de junho de dois mil e dezenove, das 18 horas às 22 horas, no campus da UNIVALI – Centro de Biguaçu. Iniciamos este encontro retomando e relembando os conceitos abordados no encontro anterior. Aprofundamos, ainda, os estudos sobre os campos de experiências trazidos pela BNCC. Para tanto, realizamos em grupo a leitura do texto “Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência” (FOCHI, 2015).

Depois da leitura do texto, abrimos espaço para que os participantes pudessem discutir esses conceitos dentro dos campos, chamando-os sempre a atenção para a não fragmentação dos elementos que compõem os campos de experiência.

Após o intervalo tratamos sobre o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Neste momento, pretendemos pensar sobre esse processo, realizando junto ao grupo uma análise da concepção de infância que está sendo adotada pelos pares e, ainda, se esta concepção está alinhada com os preceitos de uma educação de qualidade e que conceba esse sujeito em sua integralidade.

Dando seguimento à discussão, foram apresentados alguns slides com a fundamentação legal sobre o ensino fundamental de 9º anos, bem como seus objetivos e os fundamentos que embasaram essa implementação – oriundos Diretrizes Nacionais para a Educação (2013) e apresentando um comparativo entre as DCNs e a BNCC, no sentido de traçar alguns paralelos sobre o processo de alfabetização.

O terceiro encontro deste módulo aconteceu no dia dezoito de junho de dois mil e dezenove, das 18 horas às 22 horas, no campus da UNIVALI – Centro de Biguaçu. Partindo do objetivo de refletir sobre a metodologia docente frente às competências e aos objetivos de aprendizagem que constituem a BNCC, discutimos e avaliamos que por meio da metodologia adequada, tratando o planejamento da aula com o preparo teórico-metodológico assertivo, é possível atingir seus objetivos.

Nessa reflexão, compreendemos que é possível, de certo modo, trabalhar a partir dos pressupostos da BNCC, mas sem perder de vista qual é a sua intencionalidade, sendo o professor o agente responsável por definir quais estratégias de ensino são adequadas para efetivar um trabalho de qualidade para com os sujeitos ali inseridos no contexto educativo.

Assim, ao adotar uma proposta pautada em Projeto de Letramento, assume-se os aspectos sociais da língua como objeto de reflexão, de ensino ou de aprendizagem (KLEIMAN, 2000). Nesse sentido, pode-se dizer que a BNCC traz elementos que nos permitem desenvolver a organização do trabalho em sala de aula a partir de textos. Após a discussão, convidamos os cursistas a elaborarem um planejamento utilizando a proposta citada anteriormente, a fim de possibilitarmos maior reflexão acerca das possibilidades metodológicas a partir da BNCC.

No terceiro e último módulo do curso de extensão, este, assim como os anteriores, teve duração de 12 horas e apresentou na sua essência como objetivos específicos: apresentar, discutir e refletir sobre o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense; relacionar os fundamentos do Currículo Base do Território Catarinense e da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) com as práticas adotadas nas instituições municipais de educação básica, por meio do Projeto Político Pedagógico.

O primeiro encontro deste módulo aconteceu no dia vinte e nove de outubro de dois mil e dezenove, das 18 horas às 22 horas, no campus da UNIVALI – Centro de Biguaçu. Partindo do objetivo de apresentar, discutir e refletir sobre o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, iniciamos nosso primeiro encontro retomando os conceitos trabalhados nos módulos anteriores, contextualizando o grupo sobre o documento mencionado enquanto objeto de política pública, que foi apresentado para estudo, acompanhado por. Para tanto, apresentamos o documento, junto de sua estrutura e organização.

No segundo momento foram feitas as reflexões sobre os fundamentos teóricos, metodológicos e legais que sustentam o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Nosso objetivo foi aprofundar os estudos sobre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, por meio de comparativo da primeira e segunda etapas da educação básica que é trazida pelo Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e na BNCC, através da projeção de slides. Para tanto, convidamos os participantes a refletirem sobre os conceitos de educação integral, percurso formativo, atividade orientadora de ensino e particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino trazidos nas duas normativas em pauta.

O segundo encontro deste módulo aconteceu no dia vinte e um de novembro de dois mil e dezenove, das 18 horas às 22 horas, no campus da UNIVALI – Centro de Biguaçu. O encontro objetivou aprofundar os estudos sobre a Situação Desencadeadora de Ensino “Os preparativos para o dia da família na escola de João e Maria”, uma situação emergente do cotidiano, como aponta Moura (1998), originária do campo da matemática, para melhor compreensão sobre deste conceito a fim de promover uma reflexão de articulação dessa

situação desencadeadora de aprendizagem com algum outro componente curricular além do já apresentado no documento.

Após a análise da situação desencadeadora de ensino, abriu-se espaço para que os participantes pudessem discutir esses conceitos apresentados. Nesse momento, chamamos a atenção para a não fragmentação dos elementos e sim para a articulação das áreas do conhecimento/campos de experiência.

Após o intervalo e findada a discussão, disponibilizamos um momento aos participantes para a elaboração individual ou em duplas da Situação Desencadeadora a partir dos conceitos trabalhados e da articulação dessa situação com outro componente curricular. Dando seguimento ao encontro, os participantes apresentaram as situações desencadeadoras de ensino construídas para o grande grupo para que juntos pudessem analisar, refletir e analisar no coletivo as propostas construídas.

## 2.1. AS NARRATIVAS COLETIVAS

O sujeito da experiência não permanece seguro de si mesmo; não é um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. (LARROSA, 2015, p. 28)

Para compreender as experiências apontadas, enfatizaremos alguns recortes das escritas narrativas apontadas durante a formação. Ao conceituar currículo, uma das narrativas feita no encontro destacou este como: [...] *conhecimentos compartilhados e que foram de grande importância para minha prática* (Narrativa 1). Ao falar de prática fica evidente que a prática pedagógica emerge na profissionalidade docente. Para corroborar esta ideia citamos Magalhães e Brandt (2018, p. 127), em relação à profissionalidade docente: “os professores da Educação Básica e os futuros profissionais da Educação Infantil [...] podem, sim, ser agentes que desempenham pesquisas para o desenvolvimento de sua profissionalidade e construção de conhecimentos com seus educandos”.

Para a Narrativa 2, o conceito de currículo é *muito mais do que exposição de conteúdo, mas um momento de construção com a participação e discussões de temas que dinamizam o trabalho em grupo.*

Nesse sentido, a política curricular governa as decisões e se manifesta numa certa ordenação. Na verdade, “é um campo ordenador, decisivo, com repercussões diretas sobre as práticas dos agentes dessa prática” (MAGALHÃES, 2014, p. 56). Sacristán (2000) afirma que tudo gravita em torno do currículo, ou seja, o currículo está impregnado de lutas, conflitos, disputas, diferenças, com as quais convivemos e nas quais estamos implicados.

A Narrativa 3, ao pensar o currículo e conceituá-lo, afirmou que se trata de *gerar uma reflexão do trabalho pedagógico que é feito na prática, pois discutir sobre o entendimento de currículo se torna amplo, mas necessário para educação e a formação dos professores como intelectuais*. Para Magalhães (2014, p. 55), “nos últimos anos, as atribuições do professor têm sido ampliadas, sobrecarregando seus compromissos e expectativas para acompanhar as mudanças da sociedade”. Isso demanda repensar a natureza do trabalho docente. O professor torna-se um intelectual atuante e ao mesmo tempo insurgente de muitas maneiras:

Em primeiro lugar, fornece uma base teórica para se examinar a atividade do professor como uma forma de trabalho intelectual. Em segundo lugar, aquela categoria esclarece as condições materiais e ideológicas necessárias para o trabalho intelectual. Em terceiro lugar, ajuda a desvelar as várias formas de inteligibilidade, de ideologias e de interesses que são produzidas e legitimadas pelo trabalho docente (GIROUX, 1987, p. 21).

Na compreensão de Giroux (1987), implica reestruturar o trabalho docente, ou seja, considerar os professores como intelectuais requer analisar os aspectos ideológicos e as relações de poder que ocorrem na concepção da prática pedagógica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como propósito central, buscamos, de maneira objetiva, proporcionar aos profissionais da área de Educação do município um espaço formativo de reflexão e discussão sobre a *práxis* pedagógica como meio para a formação emancipatória dos sujeitos, tendo em vista as políticas educacionais presentes e postas no país. Analisar a educação como objeto de política pública, de natureza social, e sua inserção no processo de constituição do Estado e da sociedade, a partir do estudo dos impactos e das implicações das principais políticas públicas educacionais,

foi ponto crucial para essa reflexão crítica dos cursistas sobre a sua *práxis*. Além disso, com as análises dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas curriculares do Estado de Santa Catarina e do Município de Biguaçu podemos buscar correlações entre o que está posto nas referidas políticas e o que é adotado nas instituições municipais de educação básica por meio do seu Projeto Político Pedagógico. Ademais, foi possível tecer elementos que precisariam estar postos na revisão da proposta curricular do município de Biguaçu e foram defendidos por esses cursistas que se fizeram presentes nesse processo de revisão e reelaboração.

As análises documentais e os aportes teóricos utilizados contribuíram significativamente para as reflexões e discussões acerca da educação como objeto de política pública, de natureza social e sua inserção no processo de constituição do Estado e da sociedade. Ponto relevante a ser destacado aqui foi com relação aos estudos sobre os fundamentos teórico-metodológicos abordados nas propostas curriculares, tanto do Estado de Santa Catarina, desde a PCSC de 2014 e do atual Currículo Base do Território Catarinense, quanto a Proposta Curricular do Município de Biguaçu. Esta última, apesar de ter sido publicada em 2002, traz em sua centralidade a mesma concepção teórica e filosófica que a PCSC 2014, que se mantém atual.

Por fim, cabe deixar registrado que, após todas as discussões e reflexões realizadas com o grupo que se fez presente nos encontros, os momentos de estudo sobre as políticas que integram o cenário da educação brasileira são necessários e urgentes para que se tornem prática efetiva nas unidades escolares. Precisamos ter conhecimento, diálogo entre os profissionais da educação em relação ao que se propõe para a prática educativa para que de fato se concretize uma educação integral e de qualidade social. Os investimentos em momentos formativos deveriam estar mais presentes dentre as políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BIGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular**. Biguaçu, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (Orgs.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais da cultura, rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KLEIMAN, Â. A concepção escolar da leitura. In: \_\_\_\_\_. **Oficina de leitura. Teoria e Prática**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MAGALHÃES, N. R. S.; BRANDT, A. G. A pesquisa no processo de formação e profissionalidade docente. In: CABRAL, C. L. de O.; COSTA, M. L. da; SILVA, R. V. da. (Orgs.). **A formação docente e a prática educativa: mediações pelos saberes da pesquisa**. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 123-144.

MAGALHÃES, N. R. S. **Educação Integral: olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias-MA**. 2014. 181f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MOREIRA, J. A. da S. Reformas educacionais e políticas curriculares para a Educação Básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, ago. 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular**: formação integral na educação básica. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/cursode-extensao/midioteca/proposta-curricular-de-santa-catarina/359-2014proposta-curricular-de-santa-catarina-formacao-integral-na-educacaobasica/file>. Acesso em: 02 set. 2020.

SANTOS, L. C. P.; PEREIRA, J. E. D. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos do Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.



## PROFESSORES/AS ARTICULADORES/AS: UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM REGIME DE COMUNIDADE DE PRÁTICAS ENTRE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE BIGUAÇU

Luiza Fagundes Neves Azambuja<sup>1</sup>  
Regiane de Fátima Franzoi Lemos<sup>2</sup>  
Tayse Daiane Ribeiro<sup>3</sup>

**Resumo:** Os processos de ensino e de aprendizagem, no contexto social contemporâneo, envolvem muitos desafios, refletindo diretamente na formação inicial e continuada de professores e professoras. Neste artigo intenciona-se colaborar na análise teórico-reflexiva do projeto “Professores/as Articuladores/as”, desenvolvido desde o ano 2019 até os dias atuais, na etapa do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Biguaçu. A partir do estudo do Currículo Territorial, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizada em 2018 de maneira colaborativa com os/as docentes da rede, suscitou-se a relevância da formação entre os pares, propiciando a reflexão partilhada das vivências durante a práxis pedagógica. Com isto, em 2019, constituiu-se um grupo docente composto por um representante de cada ano e área de conhecimento prevista na matriz curricular municipal do Ensino Fundamental. A proposta deste grupo seria a articulação entre os colegas da mesma área, bem como a construção de um referencial curricular único, cujo objetivo fosse estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do Município em uma perspectiva de equidade. Constituído a partir de uma abordagem qualitativa, em forma de pesquisa-ação, partiu-se do seguinte questionamento: “Quais contribuições este projeto trouxe para a formação continuada docente da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu?”. A partir de teóricos como Nóvoa (2009), Schön

---

<sup>1</sup> Luiza Fagundes Neves Azambuja é Especialista em Assuntos Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu. Bacharel em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela PUCRS. Pós-Graduada em Supervisão Escolar pela ASSERS – Faculdade Portal.

<sup>2</sup> Regiane de Fátima Franzoi Lemos é Professora Alfabetizadora e Articuladora dos Professores dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Educação de Biguaçu e de Tijucas. Graduada em Pedagogia pela Univali e Especialização em Educação na Cultura Digital pela UFSC.

<sup>3</sup> Tayse Daiane Ribeiro é especialista em Assuntos Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça/SC, cursando pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão em Educação a distância.

(2000), Dewey (1959) e Garcia (1999), fundamentando nossas análises, a pesquisa aponta o potencial de uma formação continuada baseada no sistema de “Comunidade de Prática”, estabelecendo relações entre planejamentos, ampliando e ressignificando a práxis pedagógica e desenvolvendo senso de equipe entre os pares.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Práxis Pedagógica. Comunidade de Prática. Professor Reflexivo.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma discussão teórica que tem como norte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019). Trata-se de um diálogo e troca de experiências dos professores com aprofundamento da teoria documental visando à organização de um trabalho que sugere a criação de um currículo municipal padrão, evidenciando a importância da ação educativa, de acordo com a perspectiva de Nóvoa (GESTÃO ESCOLAR, 2013), que enfatiza que “os próprios professores devem ter maior peso na capacitação de seus pares, colocando o conhecimento profissional no centro da formação e construindo um espaço que junte a realidade das escolas da rede com o conhecimento acadêmico”.

Assim, num esforço colaborativo da Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu (SEMED), juntamente com uma equipe de articuladores de cada área de ensino unidos ao corpo discente da Rede Municipal de Ensino, deu-se início à ação de construir um referencial curricular único para a etapa do Ensino Fundamental. Esse compromisso foi assumido por todos os profissionais da educação.

O que emerge neste estudo é a necessidade de uma educação que permita o desenvolvimento de sujeitos engajados numa cidadania planetária. Uma educação que possibilite a construção de saberes articulados com novas formas de educar, resgatando o comprometimento dos professores, tornando-os sujeitos responsáveis pelo processo.

Considerando a análise feita por Tardif e Levasseur (2011) sobre as vantagens de um trabalho pedagógico conduzido de maneira

conjunta, descentralizado da figura do professor, mobilizando os demais sujeitos envolvidos na prática pedagógica, no sentido de renovação, abrem-se as possibilidades para dar vez e voz ao professor da rede. Oportuniza-se, desse modo, a revisão de documentos que norteiam a educação, incorporando inovações que o levem a repensar a prática pedagógica, construindo com seus pares um banco de estratégias que tornam o aprendizado agradável, eficaz e motivador.

O estudo formativo foi iniciado em 2019. Foram realizados encontros mensais por área de conhecimento cujo objetivo era estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do Município em uma perspectiva de equidade, ou seja, garantir a todos as condições necessárias para que essas aprendizagens se efetivem, bem como promover a formação continuada de professores que atuam no ensino fundamental tendo como articuladores docentes da rede municipal de ensino, visando ao aperfeiçoamento da prática educativa, numa perspectiva de compartilhamento de experiências com os pares, levando a uma ressignificação de suas práticas.

## **2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA**

Proporcionar Formação Continuada em paralelo com o processo de revisão e reelaboração do Currículo Municipal de Educação de Biguaçu não seria uma tarefa fácil. Frente aos inúmeros desafios impostos pela burocracia de uma contratação externa para formação, análise e estudo de uma proposta em âmbito nacional, a ser contextualizada para a realidade de um município de pequeno porte, com um contexto cultural e educacional próprio, refletiu-se sobre qual seria a metodologia mais efetiva, democrática e significativa para esta rede de ensino.

Por meio de uma abordagem qualitativa, nesta pesquisa-ação se propunha a analisar a implantação de uma metodologia de formação continuada diferenciada das anteriores utilizadas no município, enquanto esta era colocada em prática. Lewin (1978, p. 225) descreve a importância das construções feitas segundo o processo denominado “pesquisa-ação”:

[...] fiquei profundamente impressionado com o extraordinário resultado pedagógico que essas reuniões de avaliação, ideadas com o propósito de registro científico, tiveram no processo de treinamento. A atmosfera de objetividade, a

disposição do corpo docente de discutir abertamente seus erros, longe de prejudicar-lhes a posição, parecia conduzir a um aprofundamento da compreensão e àquela disposição de serena objetividade que em lugar algum é mais difícil de atingir que no campo das relações intergrupais, o qual está carregado de emotividade e rigidez de atitude, mesmo entre os chamados liberais e entre aqueles cuja tarefa é promover relações intergrupais (LEWIN, 1978, p. 225).

Ou seja, a pesquisa-ação permite que seja possível uma atuação conjunta entre a pesquisa e a ação sobre seu objeto de estudo, desde a queixa inicial até os resultados surgirem. Fenômenos e processos de cunho social, como a Educação, não conseguem ser analisados de modo estático, sendo possível uma observação mais ampla no momento em que se participa do processo. A pesquisa-ação parte de uma leitura qualitativa sobre o problema, considerando que todos os envolvidos podem fazer parte também da resolução deste. Sendo assim, de maneira dinamizada, o grupo como um todo pesquisa e propõe resoluções, não somente de maneira isolada como um pesquisador tradicional, mas por meio de análises na busca de uma mudança de comportamento coletivo. Tais análises foram realizadas em encontros bimestrais com o corpo docente formativo, onde, num movimento de autorreflexão coletiva, discutíamos sobre as questões que surgiam durante os encontros de formação. Num viés de comunidades de práticas, e de maneira interdisciplinar, aprimorávamos a práxis pedagógica de forma contínua, sistemática e empírica.

Nesta linha de planejamento aberto para novas alternativas, evidenciou-se que as mudanças deveriam envolver não somente a metodologia e conteúdo dos programas de formação, mas também o próprio corpo docente da equipe formativa, promovendo autonomia ao grupo para intervirem no processo de formação, já que eles são um dos focos principais. Nóvoa afirma:

Insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (2009, p. 37).

Desta forma, partindo da concepção da formação entre pares, fomos reportados à concepção de “comunidades de práticas”, definida por Nóvoa (2009, p. 41) enquanto

espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica.

Com isto, instituiu-se, no ano de 2019, o projeto de formação continuada “Professores(as) Articuladores(as)”, baseado na experiência vivida durante o processo de construção do Currículo da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, iniciado durante o ano de 2018. Critérios como competência técnica, engajamento e liderança foram determinantes para a escolha dos professores convidados para ingressarem neste grupo docente. No dia 05 de abril do ano de 2019, o primeiro encontro deste grupo foi realizado. Para este momento, propiciamos um ambiente diferenciado, para que além de elemento motivador, se demonstrasse na prática o quanto as percepções e sentimentos vividos durante uma experiência são relevantes durante um processo formativo. No Parque Estadual Serra do Tabuleiro, tivemos uma vivência significativa para o projeto, para o envolvimento do grupo, por meio da acolhida, da apresentação clara e objetiva da proposta de trabalho e da possibilidade de construir o projeto coletivamente.

O trabalho com o grupo realizou-se a partir de encontros quinzenais, com duração de quatro horas, com a seguinte organização: para os anos iniciais, duas articuladoras: uma coordenando os trabalhos do 1º, 2º e 3º anos, e a outra com os pares dos 4º e 5º anos. Para as unidades curriculares de artes, língua inglesa, literatura e educação física dos anos iniciais, tivemos um articulador por área de ensino. Para os anos finais, cada unidade curricular teve um articulador como referência dos demais colegas de área de ensino. A proposta de trabalho principal para o ano de 2019 era a análise coletiva da BNCC e Currículo Territorial com vistas à formulação dos organizadores curriculares da Proposta Curricular Municipal. Para isto, era fundamental que se observasse a especificidades culturais, econômicas, históricas e geográficas do nosso município. Desta forma, com maestria e sensibilidade pela rede municipal articulada pelos próprios professores, um currículo municipal trazendo o contexto de fato de Biguaçu foi construído enquanto os grupos discutiam questões relevantes para sua práxis. Ou seja, uma formação com referência entre os pares, de dentro da própria rede para a rede.

Conceitos e habilidades de todas as áreas de ensino relevantes foram introduzidos, visando ao cumprimento da efetivação – de suma importância – de um currículo local, contextualizado e tangível, norteado pela necessidade dos alunos. Exemplo disto foi o caso da área de ensino da Língua Portuguesa, que levou o Estatuto da Criança e do Adolescente para discussão, a fim de ser utilizado como temática do currículo. Um movimento de extrema riqueza e relevância aconteceu a partir da busca pela valorização da cultura local: o olhar sensível para cultura Guarani, tão presente em nosso município, porém pouco difundida para os munícipes. A partir das vivências por meio das visitas *in loco* na Aldeia Itanhaém e M'Biguaçu com os indígenas Guaranis, pesquisas e principalmente o olhar de valorização renderam quatro publicações construídas pelos professores para os seus estudantes sobre a cultura Guarani de Biguaçu, sob a ótica histórica, geográfica, científica e artística.

**Figura 1.** Grupo formador do Projeto “Professores(as) Articuladores(as)” visitando a Aldeia M'Biguaçu, em São Miguel, Biguaçu-SC



Fonte: Autoras (2019).

Ao final do ano de 2019, durante o Seminário “Compartilhando Experiências” da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, como culminância do projeto, podemos presenciar nossos professores(as) articuladores(as) relatando a experiência com o contato direto com a

cultura Guarani e também ouvir Cacique, Vice-Cacique, Diretor de Escola Indígena, Pesquisador da cultura Guarani conversando diretamente com a rede municipal, além de apreciar o lindo coral da Aldeia Itanhaém de Biguaçu, um grande presente após uma construção de valor imensurável.

**Figura 2.** Coral Aldeia Itanhaém, em Timbé, Tijucas-SC



Fonte: Autores (2019).

**Figura 3:** Professores formadores do projeto, apresentando para a rede os textos pedagógicos produzidos a partir das vivências nas Aldeias de Biguaçu-SC



Fonte: Autores (2019).

Finalizamos o ano de 2019 com a proposta preliminar dos organizadores curriculares pronta e disponível para que os

professores já utilizassem este documento, mantendo a possibilidade de ajustes.

Para 2020, a proposta organizada com o grupo de professores articuladores seria expandir a atuação para as demais culturas existentes em nosso município, como a açoriana e a cultura afro-brasileira. A partir dos documentos curriculares já formalizados na rede, juntamente com a BNCC e o Currículo territorial Catarinense, poderíamos delinear a concepção teórica e identidade pedagógica no contexto da Proposta Curricular Municipal, Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno, Alfabetização e Letramento, Planejamento de situações mobilizadoras de ensino e Avaliação, além de abordar questões relevantes ao percurso de construção da Proposta Curricular Municipal. Ademais, o planejamento com o grupo de professores seria voltado ao currículo na prática, trabalhando com os colegas estratégias de ensino, de aprendizagem e avaliação. Um dos destaques de conquista formativa para o Ciclo de Alfabetização foi a busca da consolidação na idade certa, dentro do ciclo. Como proposta planejada, teríamos a escrita de cadernos pedagógicos, a exemplo do que aconteceu em 2019 com a cultura Guarani: Educação Ambiental, Educação para as Relações Étnico-raciais, A Cultura Açoriana no Contexto do Município de Biguaçu. Além da confecção de um material didático para os alunos em Língua Espanhola, Língua Inglesa – anos Iniciais, Filosofia e Literatura, visto que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não contempla estas áreas do currículo municipal.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Conforme uma abordagem qualitativa, esta pesquisa-ação possibilitou o levantamento de dados a partir de uma autorreflexão coletiva, monitoramento e supervisão bimestral com o corpo docente formador, análise das práticas já aplicadas nos ambientes das unidades municipais de ensino, bem como evidenciou a instituição de uma identidade de grupo entre os pares docentes. Durante o processo, percebe-se que o planejamento futuro com o grupo de professores articuladores para o ano de 2020 era denso e extenso, porém teve de ser revisto, tendo em vista todas as mudanças que a Pandemia trouxe para a educação. Mesmo assim, a legitimação de um grupo docente de referência para os

pares foi fundamental no processo de organização da flexibilização curricular para o ano de 2020 e na definição da avaliação por competências e habilidades definidas por conceitos. E serão imprescindíveis para a organização do contínuo curricular para o ano de 2021.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo de professores da etapa do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, antes mesmo de definir os conteúdos a serem trabalhados ou tão somente participarem de um processo formativo terceirizado, geralmente estruturado de maneira globalizada, não levando em consideração as especificidades do município, necessitava de um processo reflexivo sobre a própria identidade. “Biguaçu... Que cidade é esta em que leciono?”, “Quem são meus pares docentes por área de ensino?”, “Quais as maiores dificuldades em trabalhar um conteúdo específico?”, “O que é relevante para um aluno progredir para o ano seguinte?”. Estes foram apenas alguns dos questionamentos suscitados durante os encontros de planejamento de uma proposta de formação continuada que se interligasse ao processo de construção do currículo municipal de ensino, legitimando uma construção democrática, pautada na troca de práticas entre os pares.

Nóvoa (2009, p. 22) destaca o compromisso docente de “captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica”. O autor vai além; ele propõe alguns atributos como indispensáveis ao professor:

[...] construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem  
[...] compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes [...] capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar [...] reforço das dimensões colectivas e colaborativas [...] comunicar com o público, intervir no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, p. 30-31).

A experiência vivenciada durante a partilha entre os pares fomentou um processo de formação contínuo à reflexão, propiciando, assim, novos olhares sobre a atuação enquanto professor, reorientando a práxis de cada docente num pensar reflexivo. De acordo com Dewey (1959):

[...] diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (p. 22).

Foi exatamente durante uma situação de incerteza e desconforto, ao deparar-se com uma Base Curricular num formato nacional, sem atender às especificidades do município – no que tange à prática pedagógica – que a rede de ensino e seus docentes construíram de maneira linear e coletiva – “olho no olho”, uma prática formativa que valoriza a experiência individual de cada docente, incitando de maneira subjetiva que todos refletissem sobre a própria prática, num movimento de *reflexão-na-ação*, concepção designada por Schön (2000):

Assim como conhecer-na-ação, a reflexão na ação é um dos processos que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando se lhes perguntam o que fazem. É claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante. Contudo, nossa reflexão sobre nossa reflexão-na-ação passada pode conformar diretamente nossa ação futura (p. 35-36).

Com essa lógica, evidencia-se que a o movimento de construção formativo, reflexivo e coletivo legitima de maneira efetiva as deliberações e construções oriundas dessa experiência. Ou seja, fortalecendo a ideia inicial do projeto, de valorizar a formação a partir de dentro da rede, não sendo construída a partir de um olhar externo, descontextualizado. De acordo com Garcia (1999):

Já afirmamos que um dos elementos positivos que encontramos na utilização do conceito *desenvolvimento profissional* reside no facto de pretender superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente. Quer isso dizer que o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mais inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular (p. 138, grifos do autor).

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Biguaçu pode afirmar que tem um Currículo que foi construído, de fato, por aqueles que o representam diariamente nas unidades de ensino: nossos docentes. Além disto, criou identidade entre os pares, por meio do processo

formativo. Se reconhecem, cooperam entre si, dividem olhares e sentimentos, numa compreensão colaborativa do ensinar e do aprender a profissão.

Em *Ofício do Mestre*, Arroyo (2002) propõe um leque de conceitos que trazem sentido ao ofício do docente: “[...] um coletivo de trabalhadores qualificados, aos mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes” (p. 18). Ou seja, a partir desta ótica, o ofício, a práxis pedagógica, é sinônimo de orgulho. No momento em que os conhecimentos elaborados segundo a práxis docente são socializados entre os pares, a partir de uma tríade formada por tentativas, erros e acertos, eles passam a tornar-se motivo de orgulho para o docente que o realizou. Legítima ali, no momento da fala compartilhada com seu grupo de pares, que sua experiência foi exitosa e que o seu objetivo principal, o de ser mediador do seu conhecimento no processo de aprendizagem, foi alcançado. Elencada a isto, a construção de um documento que será norteador do trabalho pedagógico da rede que carregue no seu conteúdo essas práticas como propostas estratégicas para as habilidades e conteúdos serem desenvolvidos.

Isto não é somente reconhecimento, mas a validação de que a construção coletiva e reflexiva é possível, de um valor imensurável, desencadeia melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem e desenvolve educadores reflexivos – providencial para lidarmos com as inseguranças e transformações atuais – cientes e mobilizados – política e pedagogicamente – para garantir o prosseguimento de uma nova cultura formativa docente.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEWEY, J. **Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

NÓVOA, António. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Três bases para um novo modelo de formação**, 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>. Acesso em: 15 set. 2020.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

## CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS DA EBM PROFESSOR MANOEL ROLDÃO DAS NEVES: UM RELATO DE PARTICIPAÇÃO NOS JOGOS ESCOLARES

Janilton Gentil da Silva<sup>1</sup>

Shir Tuann Souza<sup>2</sup>

**Resumo:** A escola deve ser um lugar de formação integral, onde todos possam ter o direito de aprender e desenvolver suas potencialidades. Compreendemos que o ambiente educacional se configura como um importante local de socialização e instrumento para a transformação e evolução dos estudantes. Nesse sentido, ensinar deve ir além da sala de aula e, algumas vezes, além dos muros da escola. No presente estudo temos o objetivo de evidenciar como a escola, a disciplina de Educação Física e suas competências podem contribuir para a formação integral de estudantes de nível fundamental em uma escola rural do município de Biguaçu, além de discutir e perceber como o esporte escolar e os Jogos Escolares podem impactar e influenciar socialmente esses educandos. O estudo descritivo tipo relato de experiência traz atividades desenvolvidas nos anos de 2018 e 2019 na Escola Básica Municipal Manoel Roldão das Neves, que resultaram na participação de alunos nas etapas regionais e estaduais dos Jogos escolares de Santa Catarina. Verificamos que, após as aulas de Educação Física e gincanas esportivas desenvolvidas na unidade escolar, os participantes demonstraram potencialidades que envolviam habilidades específicas para o atletismo, portanto, foram inscritos para representar a escola na fase regional dos Jogos Escolares. Como consequência, a classificação para a fase estadual, após excelente resultado, ficando evidente a contribuição para a formação pessoal, escolar e social dos alunos, impactando positivamente as suas vidas. Esse estudo apoia-se na ideia de Libâneo (2002) para pensar a educação escolar numa perspectiva crítica e emancipatória e Assis de Oliveira (1999) pensando de forma crítica a educação física escolar e o esporte na escola.

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFSC, Especialista em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Interdisciplinar pela Faculdade Dom Bosco – Professor de Educação Física efetivo da Rede Municipal de Biguaçu – E.B.M Professor Manoel Roldão das Neves – janiltongentil@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional pela UDESC – Especialista em Assuntos Educacionais na Rede Municipal de Biguaçu – E.B.M. Professor Manoel Roldão das Neves – shir.tuann@gmail.com.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Formação Integral. Socialização. Esporte Escolar e Jogos escolares.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação física é um componente curricular presente no ensino básico. Na BNCC, dentre as unidades temáticas da disciplina a serem trabalhadas, encontra-se o esporte. Este se configura como um valioso dispositivo de influência social ganhando destaque nas últimas décadas por ser uma produção histórica e cultural da humanidade, alcançando mais facilmente a vida dos indivíduos de forma concreta e formadora. Segundo Bassani; Torri; Vaz (2003), os benefícios do esporte têm superado o limiar apenas de saúde física e têm se evidenciado como potencial educacional para uma melhor formação de crianças e adolescentes. A prática esportiva é um poderoso aparato de socialização e para o desenvolvimento das potencialidades.

O processo de socialização é aquele pelo qual o sujeito se apropria das regras de um espaço social. Podemos considerar o espaço familiar como o lugar inicial de socialização, onde as primeiras normas são retratadas. No decorrer de sua vida, o indivíduo defronta-se com diferentes espaços de sociabilidade com organizações e regras diferenciadas. Cada instituição de convivência possui suas próprias regras, onde o indivíduo precisa aprender novas formas de interação.

Um desses espaços muito importantes é a escola, que evidencia sua própria função social, desempenhando um papel significativo para o processo de socialização. De acordo com Libâneo (2002), a educação vincula-se aos processos de comunicação, dos quais os integrantes da sociedade trocam experiências e comportamentos. Na convivência no espaço escolar que se forma como um local dotado de regras preestabelecidas, os jovens trocam suas vivências. Vivências essas que lhes permitem conhecer e somar seus aprendizados que ampliam os aspectos cognitivos e suas relações interpessoais.

Neste sentido, a educação física escolar e o esporte oportunizam a aquisição de conhecimento de regras básicas de convivência, além do respeito ao próximo. A prática de atividades esportivas acarreta em um estilo de vida mais saudável, proporcionando a autodescoberta, a elevação da autoconfiança e de sua autoestima. Acreditamos que a prática de

atividades esportivas na escola e os jogos escolares sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento social e individual dos estudantes.

Desta maneira, a partir da participação de estudantes do ensino fundamental anos finais da Escola Básica Municipal Professor Manoel Roldão das Neves nos Jogos Escolares de Santa Catarina (JESC) etapas regionais e estaduais nos anos de 2018 e 2019, foram traçados como objetivos evidenciar como a escola, a disciplina de Educação Física e suas competências podem contribuir para a formação integral de um estudante de nível fundamental em uma escola rural do município de Biguaçu. Discutindo, ainda, como o esporte escolar pode impactar na socialização e aprendizado dos educandos e como a participação nos Jogos escolares pode influenciar os alunos em sua formação humana.

A relevância social deste estudo reside, fundamentalmente, no foco que propõe sobre o valor pedagógico e cultural do esporte e dos jogos escolares no contexto da educação física escolar para a formação dos estudantes da E.B.M. Prof. Manoel Roldão das Neves. A reflexão proposta aborda a perspectiva docente, em uma análise qualitativa *in loco* feita a partir da participação com os estudantes nas etapas regionais e estaduais dos jogos escolares.

## **2. UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ESPORTE**

A escola deve ser um lugar de formação integral, onde todos possam ter o direito de aprender e desenvolver suas potencialidades. Por isso, para ensinar, é preciso ir além da sala de aula, criando projetos e oportunizando aos educandos o desenvolvimento de forma integral. Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) 2020 da EBM Prof. Manoel Roldão das Neves define que a meta fundamental é proporcionar condições de ensino e formação social do educando para o exercício da cidadania, com participação e solidariedade.

Neste cenário, a disciplina de Educação Física possui o papel importante de ser copartícipe, assim como as demais disciplinas, na busca pela formação integral dos educandos, “tendo responsabilidade na concretização do processo de formação e desenvolvimento de valores e atitudes” (GUIMARÃES et al., 2001).

Além disso, “a Educação Física como componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação

e significação social [...] produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p. 231) tem a seu favor o movimento humano como forma de atuação. Por isso, é preciso promover ações que oportunizem esse movimento durante as aulas, para que todos os educandos possam experimentar e, por meio de vivências que considerem o contexto de sua comunidade, desenvolver suas capacidades motoras.

De acordo com a BNCC, a Educação Física no ensino fundamental deve ser capaz de:

Garantir aos estudantes oportunidades de compreensão, apreciação e produção de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura. As práticas foram trabalhadas visando: à identificação de suas origens e dos modos como podem ser aprendidas; ao reconhecimento dos modos de viver e perceber o mundo a elas subjacentes; ao compartilhamento de valores, condutas e emoções nelas expressos; à percepção das marcas identitárias e à desconstrução de preconceitos e estereótipos nelas presentes; e, também, à reflexão crítica a respeito das relações práticas corporais, mídia e consumo, como também quanto a padrões de beleza, exercício, desempenho físico e saúde (BRASIL, 2018, p. 483).

Na BNCC, uma das unidades temáticas da disciplina de Educação Física é o esporte. Este é caracterizado por regras definidas para cada modalidade, possui organização e institucionalização hierárquica e tem caráter competitivo. “Embora possua tais características, o esporte pode e deve estar presente na escola, pois como toda a prática social, é passível de recriação por quem se envolve com ele” (BRASIL, 2018, p. 215).

O esporte como unidade de ensino é tema de controvérsias na área, pois em vários momentos da história, principalmente nas décadas de 60 e 70, a educação física escolar se apropriou do esporte como forma de atender a interesses políticos. Já em outro momento, na década de 80, foi a vez de usar o esporte para buscar “talentos” na escola. Ainda hoje permanecem resquícios desta prática e por isso muitos autores criticam a maneira como o esporte é utilizado nas aulas de Educação Física.

Para Frizzo (2013), a Educação Física e o esporte são tratados como sinônimos e essa naturalização da competição traz consequências de exclusão que transcendem os muros da escola. Para Assis de Oliveira (1999), o esporte entra e sai da escola da mesma

forma, ou seja, não há reflexão e apropriação de forma crítica pelos alunos, visando apenas à produção de “atletas” e consumidores.

Ainda para Assis de Oliveira (1999), outras críticas alçadas ao esporte recaem sobre as regras, a técnica e a tática. As regras por serem fixas, a técnica por ser considerada um movimento já determinado e padronizado, aplicado de forma mecânica, e a tática como estratégias preestabelecidas. Neste sentido, o autor propõe como solução a este dilema explorar no ambiente escolar a técnica como forma de resolução de problemas e a tática como processo desafiador de entendimento e de análise do desenvolvimento do jogo, de forma a modificar seu andamento e alterar as regras.

Outros autores tratam dos aspectos positivos do esporte na escola, dentre estes a promoção da cultura escolar do esporte, da cidadania, da inclusão, da socialização, do respeito às regras e normas e às vivências que permeiam a vitória e derrota.

Para Gonzalez e Borges (2015), a prática de jogos desportivos intervém de forma positiva nos aspectos de cidadania e desenvolvimento humano, tais como inclusão, cooperação, respeito, socialização, entre outros. Vago (1996), por sua vez, considera fundamental que os professores de Educação Física transformem o esporte em objeto de ensino, para terem condições de ampliar suas práticas, propiciando, assim, uma cultura escolar de esporte. Já Almeida e Fonseca (2013) definem que o esporte é um espelho social em relação ao respeito às regras e normas e circunstâncias de vitória e derrota, fatores muito importantes para a formação dos alunos.

Da mesma forma, a valorização da participação de alunos em Jogos Escolares não é uma unanimidade na área, pois a própria política pública no âmbito nacional é controversa. Desiderá (2016) explica que, com a mudança da legislação brasileira em 2005, o esporte escolar passou a ser reconhecido como esporte educacional ou esporte-educação. Frizzo (2013), porém, questiona o fato de os Jogos Escolares da Juventude (JEJ) ser organizado pela área do esporte de rendimento e não pela área de educação, esporte, lazer e inclusão social da Secretária Especial do Esporte (antigo Ministério do Esporte).

Apesar de que essas relações causem polarizações e controvérsias, a escola e os educadores da área devem oportunizar aos educandos o desenvolvimento de seus conhecimentos e potencialidades, não apenas nas questões esportivas, mas em todas

aquelas que integram a formação do sujeito como ser social, seus valores e saberes.

Neste sentido, Almeida e Fonseca (2013) destacam a importância dos jogos escolares para a aprendizagem de aspectos sociais, cognitivos e sociais dos alunos participantes. Avaliam, também, que a competição é inerente à nossa sociedade, por isto “devemos encará-la com um ato educativo que ultrapassa as barreiras do vencedor e do vencido e que ensina seus participantes nos mais variados campos da aprendizagem” (ALMEIDA; FONSECA, 2013, p. 98).

Para Desiderá (2016), durante a competição dos Jogos Escolares, os estudantes têm a possibilidade de interagir com alunos de outras regiões, logo, há a promoção do intercâmbio cultural e da inclusão social, reflexo positivo que se estende para além das atividades escolares.

A prática esportiva como instrumento educacional visa o desenvolvimento integral das crianças, jovens e adolescentes, capacita o sujeito a lidar com suas necessidades, desejos e expectativas, bem como com as necessidades, expectativas e desejos dos outros, de forma que o mesmo possa desenvolver as competências técnicas, sociais e comunicativas, essenciais para o seu processo de desenvolvimento individual e social. O esporte, como instrumento pedagógico, precisa se integrar às finalidades gerais da educação, de desenvolvimento das individualidades, de formação para a cidadania e de orientação para a prática social (DESIDERÁ, 2016, p. 6-7).

### **3. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

A Escola Básica Municipal Professor Manoel Roldão das Neves está localizada na comarca de Três Riachos, pertencente ao município de Biguaçu/SC. A comarca de Três Riachos é considerada área rural. No ano de 2020, a escola conta com 318 alunos matriculados, distribuídos entre Educação Infantil e ensino fundamental, anos iniciais e finais, sendo 7 turmas no período matutino e 7 no período vespertino. Para todas as turmas há 3 aulas semanais de Educação Física, disciplina objeto deste artigo.

Como recursos para a disciplina de Educação Física, a escola dispõe de uma quadra poliesportiva de cimento cru e uma caixa de areia para realização de saltos. O planejamento é voltado para atender democraticamente todos os alunos, de modo que possam desenvolver seus movimentos de maneira individual e integral. O professor, nesse

sentido, atua como um agente motivador dos alunos para que estes possam se sentir capazes e confiantes para a realização das atividades. Conseqüentemente, propicia aos educandos o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Nas aulas de Educação Física, o esporte é um dos conteúdos abordados. Este, se utilizado de forma pedagógica, cumpre papel importante na promoção do desenvolvimento dos alunos. Na referida escola, a partir de 2012, além de outros esportes, o atletismo foi introduzido nas aulas de Educação Física como esporte que utiliza em suas práticas os movimentos naturais do ser humano, tais como correr, saltar, lançar, arremessar e marchar – ações que contribuíram sobremaneira para esta evolução.

Além das aulas habituais, outras formas de conhecimento que a escola promove todos os anos é a “GincaRoldão”, que tem o objetivo “de contextualizar a prática esportiva como forma de estímulo ao desenvolvimento motor, cognitivo, cooperativo e sócio afetivo” (REGULAMENTO, 2019, p. 1). Disputada entre classes, são realizadas provas diversificadas, a fim de contemplar todos os alunos e suas competências pessoais. O atletismo é um dos esportes desenvolvidos na gincana e, de forma adaptada, é disputado na quadra, na caixa de saltos e no pátio, podendo participar até doze alunos por turma, sendo este número muitas vezes mais da metade de uma turma, o que torna a modalidade democrática para toda a escola.

#### **4. OS ALUNOS NOS JOGOS ESCOLARES**

A partir das aulas de Educação Física e das gincanas, alguns alunos se destacavam e despertavam o interesse em participar dos Jogos Escolares de Biguaçu (JEBIG). Inclusive a escola obteve medalhas na disputa do atletismo, tanto masculino quanto feminino durante todos os anos que disputou, incluindo um troféu como campeão da “primeira categoria”<sup>3</sup> feminina no ano de 2015. Porém, nos últimos três anos (de 2018 a 2020) não houve disputa do JEBIG, embora esses alunos demonstrassem potencial, vontade e curiosidade. Por este motivo, a escola decidiu, nos anos de 2018 e 2019, inscrever esses

---

<sup>3</sup> Os alunos são divididos de primeira até a quarta categoria dependendo da idade. A Primeira categoria corresponde à idade de 9 a 11 anos.

alunos diretamente nos Jogos Escolares de Santa Catarina (JESC), para lhes dar a oportunidade da participação em um torneio desportivo.

Em 2018, a aluna “A”<sup>4</sup>, com 13 anos, foi inscrita na categoria feminina de 12 a 14 anos, nas provas de 80 metros rasos e de salto em distância do atletismo, e na fase regional conseguiu o segundo lugar (medalha de prata) na prova de salto, sendo classificada para a fase estadual dos JESC. A fase regional é a que reúne escolas das 13 cidades que compõem a região da grande Florianópolis, e foi disputada na pista de atletismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para a aluna, a conquista da vaga “foi muito emocionante”, algo que ela “sonhou” desde que foi inscrita. Isso demonstra a sua capacidade de sair da zona de conforto e enfrentar novos desafios. A fase estadual, por sua vez, foi sediada em São José – SC, município vizinho de Biguaçu, porém como a cidade não tem pista de atletismo, a competição aconteceu nas dependências da UFSC.

Como era próxima, a ida e a volta aconteceram no mesmo dia, logo após o término da competição. Para ela, foi “algo muito especial”, que envolveu diversos sentimentos como nervosismo, entusiasmo e “outros que eu não sei dizer”. Seu relato demonstra que lidar com as emoções foi um aprendizado importantíssimo para a aluna que, em uma disputa no ambiente escolar, não teria essa intensidade.

Em 2019 foram três alunos inscritos. Novamente a aluna “A”, com 14 anos, na categoria feminina de 12 a 14 anos, na prova de salto em distância, o aluno “B”, com 14 anos, na categoria masculina de 12 a 14 anos, nas provas de 80 metros rasos e salto em distância, e a aluna “C”, com 15 anos, na categoria feminina de 15 a 17 anos, na prova de salto em distância. Todos foram medalhistas em suas categorias na prova de salto em distância, sendo: a aluna “A” campeã (medalha de ouro), o aluno “B” segundo colocado (medalha de prata) e terceiro colocado (medalha de bronze) nos 80 metros rasos e a aluna “C” terceira colocada (medalha de bronze). Entretanto, somente a aluna “A” e o aluno “B” se classificaram para a fase estadual dos jogos, sediada pela cidade de Curitiba, há 320 quilômetros de Biguaçu. Para a aluna “A”, conquistar a vaga novamente foi “emocionante”, pois ela conseguiu evoluir de um ano para o outro, evidenciando como a “experiência” de já ter disputado uma vez fez diferença para sua evolução emocional. Já para o aluno “B”, a conquista o deixou

---

<sup>4</sup> Os alunos terão seus nomes trocados por letras para preservar suas identidades.

motivado e confiante, pois pôde perceber que “tem condições de traçar e alcançar suas metas”.

A viagem aconteceu em dois dias, considerando o deslocamento e o evento. Estava muito frio, e eles competiram em temperaturas entre 1 e 6 graus, o que dificultou ainda mais o desempenho nos saltos. O mais importante foi perceber em seus semblantes a felicidade de estarem em outra cidade, representando sua região e sua escola, por méritos, e saber que conseguiram realizar o melhor naquele momento. Para ambos, o sentimento foi de “dever cumprido”, ou seja, fizeram o melhor que podiam fazer naquele momento. Fato que evidencia que o amadurecimento emocional para lidar com resultados adversos foi mais relevante que qualquer resultado.

Para a aluna “A”, viajar e participar dos Jogos Ihe causou muita alegria e foi algo inesquecível, por representar a sua escola em uma competição estadual. Já para o aluno “B”, “foi um sentimento bom demais”. Para ele, representar a escola foi incrível e espera, com isso, incentivar outros alunos a também participarem. Em ambos é perceptível melhora da autoestima, o que corrobora a necessidade de diversificar a ação pedagógica, de modo a evidenciar e explorar os potenciais dos educandos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observamos, após este estudo, que a escola e a disciplina de Educação Física podem contribuir para a formação integral de seus estudantes, possibilitando não só os conteúdos estabelecidos pelos currículos, mas “abrindo portas” para eles irem além, tirando-os da zona de conforto, dando-lhes autonomia e responsabilidades para tomada de decisões, aumentando sua autoestima, proporcionando novas experimentações emocionais e o conhecimento geográfico, ao sair de sua cidade. Enfim, ampliando o repertório de conhecimentos e experiências que os educandos levarão para toda a vida e que certamente serão agregados na formação do seu caráter.

Para o professor de Educação Física, oportunizar aos estudantes a participação em jogos fora do contexto da escola é dar um sentido a mais na sua participação profissional na relação dos seus alunos. Por outro lado, é uma forma de aproximação da escola e família, uma vez que se estabelece uma relação de confiança entre ambos. Para os pais, é

desafiador permitir que seus filhos, tão jovens, realizem uma viagem e fiquem, ainda que por pouco tempo, ausentes e sob a responsabilidade do professor e demais envolvidos nesta logística. Para a escola e para os profissionais que a compõem, desde a Direção à equipe pedagógica e de apoio, propiciar estes momentos é também elevar o valor da Instituição em sua comunidade, seu município e região.

Portanto, é importante que a Escola e a Educação Física possam criar possibilidades para os alunos nas suas diferentes unidades temáticas, seja no esporte, lutas, dança, esportes de aventura, ampliando a todos as oportunidades e valorizando as características de cada um.

Em relação ao estudo, este ficou limitado à percepção dos acontecimentos, das anotações e visões dos pesquisadores a partir das vivências de todos os fatos relatados na pesquisa. Fica a sugestão de um estudo mais amplo com os estudantes de todas as escolas públicas do município que tenham alunos participantes nos Jogos Escolares, independente da fase (municipal, regional ou estadual), para analisarmos com mais profundidade como essa participação pode influenciar a formação e a vida destes estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, U. M.; FONSECA, G. M. M. Jogos Escolares de Vacaria: retrato da participação dos estudantes. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 11, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2013.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **A reinvenção do esporte**: possibilidades da prática pedagógica. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. **Sobre a presença do esporte na escola**: paradoxos e ambiguidades. Porto Alegre: Movimentos, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2018.

DESIDERÁ, R. A. **Jogos escolares e a inclusão**: benefícios possíveis de uma política pública no jep's acad's. Paraná, 2016.

FRIZZO, G. Os jogos escolares como mecanismo de manutenção e eliminação: uma crítica à lógica esportiva na escola. **Revista Movimento**, v. 19, n. 4, p. 163-180, 2013.

GINCAROLDÃO. **Regulamento**, 2019.

GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Diálogos sobre o ensino dos esportes da educação física escolar: uma pesquisa-ação na formação continuada. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 172-188, 2015.

GUIMARÃES, A. A. et al. Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 17-22, jan.-jun. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, S. A. Escola e esporte: campos para ocupar, resistir e produzir. **Pensar a Prática**, n. 3, p. 19-35, jul./jun. 1999-2000.

**PPP – Projeto Político Pedagógico**. Escola Básica Municipal Professor Manoel Roldão das Neves. Biguaçu, 2020.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, ano III, n. 5, p. 4-17, 2. sem. 1996.



## USO DAS TECNOLOGIAS E DAS MÍDIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DE APRENDIZADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APARATOS PARA O APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS DOCENTES.

Ana Helena de Souza Moreno<sup>1</sup>  
Esther Meireles do Nascimento<sup>2</sup>  
Grazielle Oliveira da Rocha<sup>3</sup>  
Jane Aparecida Silva Velasco<sup>4</sup>

**Resumo:** Cada vez mais o uso das tecnologias tem se incorporado ao cotidiano da comunidade escolar. Por conta disso, no presente trabalho buscamos dialogar acerca das práticas docentes apoiadas na tecnologia, considerando os prós e contras do uso dessas novas ferramentas digitais e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, usamos pesquisas atuais da área proposta em nível de mestrado e doutorado como referência, e também autores clássicos que apoiam esta abordagem, tais como Lévy (1996; 1999), Belloni (2005), Meneguzzo (2014), Moraz (2015), Oliveira (2015), Freire (2000; 2001) e Vigotsky (2007). Considerando que as crianças e adolescentes vêm progressivamente se apropriando mais e mais das tecnologias e mídias digitais, as questões norteadoras do presente artigo serão acerca de qual o papel que a escola deve assumir neste novo cenário, e também a importância da formação continuada dos professores para que o uso dessas ferramentas seja um aliado, e não um contraponto no processo de ensinar e aprender. Por fim, consideramos que a inserção das ferramentas

---

<sup>1</sup> Pós-Graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Dom Bosco, graduada em pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina, especialista em Assuntos Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC, possui como email de contato: anahkds@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Pedagogia pelo Centro Universitário Municipal de São José, formada em Magistério, técnica em magistério auxiliar de sala na Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC, possui como email de contato: esther\_mmeireles@hotmail.com.

<sup>3</sup> Pós-Graduada em Orientação, Supervisão e Gestão Educacional, formada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais, auxiliar de ensino da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/ SC, possui como email de contato: grazioliveirarocha@gmail.com.

<sup>4</sup> Pós-Graduada em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Médio pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco, graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC, possui email de contato: janeavsilva@hotmail.com.

tecnológicas no campo educacional precisa acontecer com total intencionalidade docente, para que não se torne simplesmente o manuseio de aparelhos, mas sim tenha um significado incorporado ao seu uso e contribua efetivamente com o desenvolvimento integral da criança.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais. Formação continuada. Infância-mídias.

## 1. INTRODUÇÃO

No presente artigo buscamos dialogar acerca do uso das mídias digitais na Educação Infantil, seus benefícios e contrapontos. Também serão feitas reflexões acerca da formação continuada proposta aos professores nesta área e as implicações no processo de ensino aprendizagem.

O uso da tecnologia e das mídias digitais é cada vez mais presente no meio social. Fazemos uso destas ferramentas desde o momento em que saímos de nossas casas, para nos localizar, nos comunicar com quem está longe, e também ter acesso a todo tipo de informação. O vice-presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Paulo Afonso Ferreira (2017, on-line), afirma que “a tecnologia e a inovação são dois itens que proporcionam evolução e revolução, sendo imprescindível a relação dos sujeitos com a tecnologia”. Isto por envolver não apenas o cotidiano, mas também as relações sociais, profissionais e afetivas das pessoas.

Para entender as implicações do uso das tecnologias na educação, é preciso partir do princípio de que, conforme o pensamento de Freire (1996, p. 98), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Sabendo que a área da educação é a principal responsável pela formação dos sujeitos, certamente a escola também acaba por refletir os impactos que as mídias digitais apresentam atualmente.

Da mesma forma, a tecnologia desempenha um papel de contextualizar os saberes, possibilitando assim o aprendizado desde a infância. Neste sentido, Freire (2000, p. 47) afirma que “as crianças precisam crescer no exercício dessa capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas mais do que propostos, impostos”.

Desta maneira, faz-se necessário que o professor atualize suas práticas a fim de atingir o interesse e a atenção da criança. Busca-se então, por formas de utilizar as mídias digitais como aliadas nas práticas docentes, somando a bons resultados no processo de ensino aprendizagem na sala de referência.

Desse modo, será feito um diálogo acerca do uso das tecnologias na educação, desde uma ferramenta de aprendizagem para a criança, até uma estratégia de planejamento e ensino pelo professor, de forma a aprimorar e modernizar as práticas docentes com foco total nos processos de ensinar e aprender.

## **2. O CAMINHO PERCORRIDO PELA TECNOLOGIA ATÉ A EDUCAÇÃO INFANTIL**

As ideias de diversos autores como Lévy (1999), Belloni (2005), Meneguzzo (2014), Moraz (2015), Oliveira (2015) trazem estudos bastante amplos sobre o que é o meio digital e as suas implicações na sociedade. Desde o surgimento dos primeiros equipamentos digitais, em 1945, eram usados majoritariamente para o processamento de dados científicos por militares:

Desde então, o computador iria escapar progressivamente dos serviços de processamento de dados das grandes empresas e dos programadores profissionais para tornar-se um instrumento de criação (de textos, de imagens, de músicas), de organização (banco de dados, planilhas), de simulação (planilhas, ferramentas de apoio à decisão, programas para pesquisa), e de diversão (jogos) nas mãos de uma proporção crescente da população dos países desenvolvidos (LÉVY, 1999, p. 31-32).

A partir disso, não demorou muito – em meados de 1980 – para que o uso pessoal dessas ferramentas digitais caísse no gosto da população, justamente por toda a interatividade proposta (LÉVY, 1999). De fato, são inúmeras as possibilidades de uso das tecnologias em nosso dia a dia. Podemos ter acesso aos mais diversos tipos de informação via internet, e estes benefícios advindos do meio digital trouxeram um novo estilo de vida para os indivíduos, modificando os meios de comunicação e de interação social.

Além disso, vale destacar a influência das mídias sociais, que são as principais responsáveis pelas tendências coletivas. Eis uma rede de aplicativos voltada para o compartilhamento geral de informações,

onde as pessoas podem falar e serem ouvidas, compartilhando e visualizando fotos, vídeos e textos –, unindo-se ou separando-se entre seus ideais e concepções sobre o mundo, permitindo a liberdade de expressão e possibilitando que cada um defenda seu ponto de vista. Torna-se, assim, autores de suas falas em um movimento onde a pessoa não é só um receptor da informação, mas também é um emissor de suas ideias.

Com esse movimento social, a internet tornou-se um aparato tecnológico capaz de mudar e influenciar os usuários de forma a transformar seus comportamentos e ideias sobre o mundo. Esta influência também pode ser chamada de cibercultura. A cibercultura muda, transforma e influencia os grupos sociais de tempos em tempos, sendo assim um fator importante na construção das relações dos sujeitos com a sociedade. Em seus estudos, Lévy (1999, p. 17) define a cibercultura como sendo: “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Desse modo, ela interfere diretamente nas relações humanas em processos de colaboração e de troca.

Ademais, temos a escola, que é a maior responsável pela formação dos sujeitos na sociedade. Meneguzzo (2014) afirma que a educação é fundamental para a humanização do homem, “dando-se a humanização de forma processual e histórica, a qual se transforma com o tempo e com a cultura”. Além disso, a educação torna possível que os indivíduos conheçam e transformem o meio em que vivem por meio da comunicação.

Visto isso, certamente o campo educacional também se beneficia com os impactos advindos desta revolução digital. Essas mudanças estão presentes nas relações de toda a comunidade escolar, modificando inclusive o processo de ensino aprendizagem, já que as Tecnologias Digitais (TD) estão aliadas aos comportamentos de professores e alunos da atualidade:

Anteriormente, o professor era o participante ativo da sala de aula, o detentor do conhecimento, que transmitia, e os alunos recebiam passivamente. Atualmente, o aluno detém muito conhecimento e, em alguns assuntos, mostra-se conhecer mais que o professor, caracterizando uma geração habituada a agir, a participar, interagir, questionar, já que as TD possibilitam a ela saber praticamente tudo do que está acontecendo no mundo e em tempo real (MENEQUZZO, 2014, p. 25).

Essa revolução digital retrata a realidade que se vive atualmente, onde o professor não é mais o protagonista no processo de ensino aprendizagem, muito menos o detentor do conhecimento. Ele é levado a mudar o seu fazer pedagógico pela mobilização da geração cibernética. Dessa forma, a formação continuada do professor se faz fundamental para repensar suas práticas de ensino, uma vez que o acesso da criança às mídias digitais já é considerado em documentos atuais na educação.

Sendo essa revolução digital um acontecimento iminente no campo educacional, a escola precisa repensar suas práticas de ensino, uma vez que o acesso da criança às mídias digitais já é considerado em documentos atuais na educação. A Base Nacional Comum Curricular, homologada no ano de 2018 traz, dentre suas dez competências, quatro pautadas no uso das tecnologias:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9).

Vale destacar que todos os tipos de linguagens são importantes para o desenvolvimento integral das crianças (BNCC, 2018) e considerar as práticas educacionais na educação básica é um movimento que contribui para a transformação da sociedade. Assim, o uso da tecnologia no espaço educacional também se tornou assunto substancial. Em outras palavras, planejar, desde a Educação Infantil, metodologias que atendam a estas novas demandas do mundo

informatizado, junto às ações do professor, forma cidadãos articulados, críticos e comunicativos, tornando-os protagonistas no meio social em que estão inseridos desde sua infância.

Portanto, repensar as práticas educacionais na educação básica se tornou um assunto substancial, tratando-se da formação de cidadãos articulados e atuantes no meio social. Em outras palavras, planejar, desde a Educação Infantil, metodologias que atendam a estas novas demandas de um mundo centrado no uso das tecnologias.

## **2.1. RELAÇÕES CRIANÇA/INFÂNCIA E MÍDIAS DIGITAIS: UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para entender um pouco mais sobre as atuais relações que a criança tem com as mídias digitais, é necessário pontuar que os conceitos de infância se modificaram ao longo dos anos. Hoje o objetivo principal da Educação Infantil não é apenas o cuidar, mas sim, como traz a Matriz Curricular De Biguaçu – MCB(2016, p. 12), “educar a criança sem abrir mão do cuidar com intenção pedagógica”, assim também considerando a criança como um ser social e histórico:

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BIGUAÇU, 2016, p. 11).

Além disso, com a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, garantindo direitos como “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, on-line). Por isso, há de se considerar novos aspectos no que tange ao processo de ensino e aprendizagem da criança.

A partir daí, voltamos os olhares para as reais necessidades da criança, biológicas ou cognitivas, considerando que se comunicar é uma das principais necessidades na infância. Desde o nascimento, o bebê interage do seu modo, por meio do choro ou de olhares. Conforme o seu crescimento, a criança está a todo o momento encontrando meios de interagir com seus pares e com os adultos que

a cercam. Além disso, é por meio das interações e das brincadeiras que a criança aprende e se desenvolve. Vygotsky (1987), em sua teoria da aprendizagem, retrata a importância destas interações para o desenvolvimento infantil:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (VYGOTSKY, 1987, p. 35).

Vista a importância das relações que a criança constrói com o mundo para o seu desenvolvimento, adentramos o campo da influência dos aparatos tecnológicos no mundo atual, onde o contato entre o humano e a máquina é iminente. Com base nos estudos feitos, sabendo que a criança é um ser social que produz cultura (BIGUAÇU, 2016), certamente a infância também permeia o uso dessas tecnologias, o que nos leva a questionar como este uso pode corroborar positivamente no desenvolvimento da criança.

Começamos por considerar as mudanças na forma de planejar e ensinar do professor, que, com os avanços tecnológicos, também teve que se adaptar. Assim refletimos sobre as incertezas com que o professor precisa lidar frente a essas novas ferramentas:

Para o indivíduo cujos métodos de trabalho foram subitamente alterados, para determinada profissão tocada bruscamente por uma revolução tecnológica que torna obsoletos seus conhecimentos [...] – ou mesmo a existência de sua profissão –, para as classes sociais ou regiões do mundo que não participam da efervescência da criação, produção e apropriação lúdica dos novos instrumentos digitais, para todos esses a evolução técnica parece ser a manifestação de um “outro” ameaçador. Para dizer a verdade, cada um de nós se encontra em maior ou menor grau nesse estado de desapossamento (LÉVY, 1999, p. 28).

Dessa forma, entendemos que pode haver inseguranças da parte dos profissionais da Educação. No entanto, mesmo que essa insegurança referente ao uso de tecnologias digitais exista, toda criança, independente do contexto social ou familiar, precisa interagir com o mundo cibernético para se desenvolver de forma integral e contextualizada.

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em

contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem (PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE, 2006, p. 15).

A tecnologia contribui para que a criança seja autora de suas próprias falas e escritas, e levar essa prática para a Educação Infantil é importante para a formação de sujeitos críticos, conscientes e atuantes no meio social (BNCC, 2018).

Portanto, a criança que está em fase de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, e que é também capaz de produzir cultura se relacionando com o meio em que vive, age com naturalidade a todos esses avanços. Com a mediação do professor, ela vai gradualmente se tornando protagonista da sua própria aprendizagem, e muitas vezes até ensinar o adulto a manusear os aplicativos contidos em um smartphone.

Uma pesquisa feita pelo Panorama Mobile Time/Opinion Box em outubro de 2019 avaliou 1580 pais de crianças entre 0 e 12 anos e concluiu que “o desejo pelo smartphone começa cedo. Mal aprendem a falar as crianças pedem um celular de presente. Esse pedido já foi feito por 40% das crianças até três anos de idade”. Também se notou o considerável número de famílias que disponibiliza esses smartphones para seus filhos (PAIVA, 2019, on-line).

Atualmente existem também projetos nacionais que estimulam essa atitude. É o caso do Projeto Estante Mágica, fundado em 2009 pela inquietude de dois jovens empreendedores, Robson Melo e Pedro Concy, ambos com olhar sensível ao incentivo a produções literárias feitas pelas crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental com a possibilidade de publicação do próprio livro e noite de autógrafos (on-line, 2020).

Essa iniciativa possibilita o desenvolvimento da autoestima, da criatividade e da imaginação, incentivando a prática da leitura, que é um canal importante para a construção do raciocínio lógico e da organização de ideias para as produções das crianças, envolvendo também as famílias e a escola na valorização do trabalho por elas realizado.

Neste caso, apoiando-se nas pesquisas feitas até aqui, consideramos que há três apontamentos importantes a serem feitos:  
1) É fundamental a supervisão do adulto quanto ao conteúdo e tempo

que a criança utiliza essas ferramentas. 2 ) Visto que a tecnologia desperta tanto fascínio na criança, seu uso na sala de referência pode se tornar um aliado no processo de ensino e aprendizagem, desde que planejado com a devida intencionalidade pelo professor. 3) O professor precisa da formação adequada, que amplie suas possibilidades de desenvolver seu trabalho apoiado às novas tendências, para tornar seu trabalho mais atrativo, qualificado e atender às demandas da atualidade.

Esses apontamentos reforçam a importância de incentivo à formação de professores capacitados ao uso da tecnologia em sala de referência com planejamento e intencionalidade pedagógica, comprometidos com a educação das crianças ao longo da sua formação, enquanto sujeitos com o direito ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

## **2.2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A TECNOLOGIA**

Eis que vivemos a era digital da informação, e nessa sociedade informatizada é fundamental pensar a mídia como parte da formação dos professores e professoras, fazendo desses novos meios de comunicação seus aliados no processo de ensinar. Sendo assim, é preciso debater acerca das mídias no campo educacional, bem como a formação desses profissionais para que a inserção desses veículos tecnológicos não seja puramente mecânica, mas sim significativa.

Precisamos ressignificar a prática pedagógica. O uso em todos os espaços sociais que antes se davam face a face vem provocando uma reorganização dos padrões já consolidados de comunicação, e ao passo que faz surgir novas possibilidades interativas no campo da educação, também implica anseios e incertezas por profissionais da educação. Oliveira alerta que:

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação estão inseridas em todos os ambientes da sociedade e, muitas vezes, está carregada de medos, preconceito e desinformação. Para desmistificar este quadro é fundamental reconhecer sua importância, apresentando-a de forma contextualizada e facilitando seu acesso (2015, p. 42).

A formação do professor em relação à inserção das mídias no campo educacional é o horizonte. Nas entrelinhas, há uma exigência

de que os professores sejam conectados a este novo tempo. Este tempo corre em várias e novas descobertas, e, dentre estas, as mídias e as tecnologias têm um lugar de grande envergadura e contribuição.

Um recente relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostrou que o desafio de inovar e de incorporar novas ferramentas para o ensino vai além da infraestrutura e carece de uma total revisão dos modelos pedagógicos. Assim, para que a tecnologia cause real impacto na educação, é preciso inteligência humana para criar as conexões que darão sentidos práticos aos conteúdos aprendidos. E é justamente neste ponto que o papel do professor se torna imprescindível. “Os docentes precisam ser os protagonistas dessa mudança e não apenas implantadores de softwares. Se isso não acontecer, colocar a tecnologia na frente dos alunos não vai fazer muita diferença”, diz o diretor da divisão de educação da OCDE, Andreas Schleicher.

Neste ponto, é importante salientar que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que se refere a investimentos destinados à inserção das mídias tecnológicas no contexto escolar. Isto porque há uma constante necessidade de formação dos profissionais por conta das demandas tecnológicas que evoluem exponencialmente.

Neste sentido, alguns projetos desenvolvidos pelo Estado de Santa Catarina merecem destaque, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), que foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. O PROINFO, em sua gênese, intenciona gerar mudanças nas práticas pedagógicas. Insere-se em um conjunto de ações voltadas ao fortalecimento da ação pedagógica do professor/a em sala de aula, em busca de soluções educacionais e modernização com inovações tecnológicas a serem introduzidas no processo de ensino aprendizagem. Os fundamentos desse programa estão reunidos e contidos na lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96.

A partir do PROINFO, o MEC criou o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação em 2005, o que materializa a formação do professor/a. O programa foi definido com base em três eixos norteadores: o primeiro teve a tecnologia como objeto de estudo e reflexão. O segundo tratou a tecnologia como uma estratégia pedagógica e o terceiro eixo valorizou a questão da autoria e da

produção. Este programa está disponibilizado na página<sup>5</sup> do MEC, e sua proposta principal é formar o corpo docente para a compreensão do atual contexto educacional e o papel das mídias no processo de ensino e aprendizagem.

O uso dessas tecnologias a favor do processo ensino-aprendizagem é o que, aparentemente, assegura aos professores maior participação das crianças e interesse no que é ensinado. Segundo Belloni (2005, p. 36), “o desenvolvimento de uma maior autonomia no contato com as mídias favorece o surgimento de competências diversas, sejam elas organizacionais, técnicas ou sociais”. Dessa forma, é possível que o processo de ensino aprendizagem se dê de forma interativa e contextualizada.

O processo de ensino aprendizagem é em grande parte dependente das ações do docente, pois é o professor quem cria, organiza e promove o ambiente propício para que o conhecimento se desenvolva. Se o professor não tiver formação no uso das mídias, todos os esforços em disponibilização das ferramentas podem ser em vão. Meneguzzo (2014) fala em uma reformulação do sistema educacional, mudanças que tornarão o processo de ensinar e aprender mais dinâmico e contextualizado com a vida real da criança. Ou seja, o trabalho do professor deve estar voltado para práticas que busquem o desenvolvimento integral da criança:

A nova dinâmica da construção do conhecimento, com o auxílio das tecnologias, precisa trazer a novidade que rompe com o conforto da linearidade e com o modo convencional de utilizar as tecnologias para mero repasse de informações descontextualizadas. A construção de ambientes de aprendizagens dinâmicos pervaga em práticas pedagógicas mais abertas que reconhecem o aprendente na sua multidimensionalidade e o caráter imprevisível e complexo das aprendizagens e das realidades de cada aprendente (MORAZ, 2015, p. 65).

Neste contexto digital, a prática pedagógica do professor precisa acontecer por meio de propostas significativas que envolvam elementos que façam sentido para a criança. Este movimento promove um aprendizado de forma efetiva e o desenvolvimento de forma integral, alcançando todas as suas potencialidades.

Outro ponto é que o currículo dos cursos de formação de professores não contempla a formação de docentes no uso das novas

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/>.

mídias, e a formação continuada destes profissionais fica a cargo deles mesmos. Eis que a oferta por vagas para formação em ensino midiático oferecida pelo governo é limitada, não contemplando a categoria como um todo, o que faz com que professores nem tenham acesso a algum tipo de formação para trabalhar com as mídias.

Dado o exposto, parece-nos que o professor vem percorrendo um caminho solitário, onde precisa modernizar suas práticas, mas sem as devidas orientações para de fato o fazer. Além de necessitar de formação continuada de qualidade, o professor precisa atender à sua demanda diária na sala de referência, com crianças em suas particularidades de cuidado e educação. Por conta disso, notamos uma real necessidade de pensar as práticas docentes para ações que promovam a integralidade da criança. Segundo a ideia de Oliveira (2015), o uso da tecnologia na sala de referência pode contribuir para o desenvolvimento da criança de forma que esteja “em sintonia com as necessidades e anseios da sociedade”.

Hoje o professor convive com alunos “nativos da informática”, nascidos na era digital, que acessam com facilidade informações por meio de variadas fontes, como: televisão, internet, telefone, livros, além das vivências do seu cotidiano. Pierre Lévy (1998) enfatiza esse ponto nas seguintes palavras:

O papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital não seria “substituir o homem”, nem aproximar-se de uma hipotética “inteligência artificial”, mas promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca (LÉVY, 1998, p. 25).

A partir dessa perspectiva, torna-se impraticável a técnica de transmissão de conhecimento de forma unilateral. Assim sendo, os recursos da informática favorecem a autonomia e a independência dos professores e dos alunos. Os diferentes meios digitais trazem à escola novas formas de ler, de escrever, e, portanto, de pensar e agir.

Assim, as palavras-chave para a construção eficaz do conhecimento usando as novas tecnologias são: iniciativa, inovação e criatividade, de modo que o ensino de qualidade se definirá pela formação do profissional para atuar e auxiliar na formação de alunos modernos, críticos, atuantes, reflexivos, que desejem aprender e utilizar os recursos tecnológicos disponíveis para uma melhor formação no âmbito pessoal e profissional.

Com isso, notamos que, com as novas tecnologias, surgem variadas formas de aprender e, com elas, novas competências são exigidas para a realização do trabalho pedagógico. Por conseguinte, é fundamental formar continuamente esse novo professor que vai atuar nesse ambiente telemático, onde a tecnologia será um recurso mediado por ele para ampliar as possibilidades de aprendizagem no espaço escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir deste diálogo, constatamos que no campo educacional é fundamental promover constantemente reflexões relativas às práticas de ensino. Visto que a sociedade está em constante mudança, a escola, em seu papel de formadora de sujeitos sociais, precisa se adequar para atender às necessidades que a criança apresenta de acordo com o meio em que vive. Este é um trabalho árduo de frequente estudo e pesquisa para então pôr em prática tudo o que aprendemos.

Neste contexto de mudanças, é natural que o profissional da educação se sinta inseguro no que diz respeito às suas práticas pedagógicas. Mesmo porque esta área de formação ainda recebe pouca atenção e investimento do Estado, tornando o acesso ao conhecimento e à aplicabilidade das tecnologias um ideal distante de ser concretizado em sala de aula.

Todavia, o professor segue em busca de alternativas capazes de atingir o interesse e atenção da criança para quem planeja suas ações. Alternativas essas que possam encantar seu aluno, fazendo com que ele se identifique e “se enxergue” no que é proposto pelo professor. Este é um ato que leva ao aprendizado. Ensinar, sobretudo, pautado no contexto ao qual a criança está familiarizada. E considerando que as ferramentas tecnológicas são inerentes à criança dos dias atuais, eis a importância de aprimorar as práticas docentes mediante as novas tecnologias digitais.

Entendemos que as mídias digitais podem ser de fato grandes aliadas no desenvolvimento infantil, desde que utilizadas com intencionalidade e planejamento adequado pelo docente no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que se alcance o êxito, é fundamental que o professor esteja devidamente preparado para

trabalhar com estes aparatos, tornando seu trabalho dinâmico e obtendo bons resultados neste trabalho.

Dessa forma, destacamos que a criança tem a possibilidade de se apropriar dessas ferramentas e desenvolver de forma lúdica sua fala, imaginação, percepção do mundo, corporeidade, interagindo com outras crianças e adultos, para acompanhar a sociedade emergente, a qual possibilita cada vez mais sua participação ativa. Isto é possível por meio das ações pensadas com intencionalidade pelo professor, que necessita de estudos e formações que o preparem e qualifiquem para realizar práticas pedagógicas modernizadas que possibilitem a troca de conhecimentos entre as crianças, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

## REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 3 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Informatização**. PROINFO. Brasília, DF: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Mídias na Educação**. Módulo introdutório. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época – v. 23)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indagação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: EdUNESP, 2000.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MENEGUZZO, L. **O brincar na Educação Infantil**: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2014.

MORAZ, A. de A. **Educação e tecnologias em contextos de complexidade**: experiências formativas e aprendizagens colaborativas. 2015. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Chapecó, 2015.

PAIVA, F. **Crianças e smartphones no Brasil.**, out. 2019. Disponível em: &lt;<https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2019/10/panorama-criancas-celulares-out19.pdf>&gt;. Acesso em: set. 2020.

PREFEITURA Municipal de Biguaçu. **Matriz Curricular da Educação Infantil**. Biguaçu, 2016.

ESTANTE MÁGICA. **Projeto Estante Mágica**, 2020. Disponível em: <https://estantemagica.com.br/>. Acesso em: set. 2020.

OLIVEIRA, N. M. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação Infantil**: representações sociais de professoras. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

VYGOTSKY, L. S. \_\_\_\_\_. In: BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasil MEC/SEB. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.



## **“ELES LEEM, MAS NÃO ENTENDEM! E AGORA?”: LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES NA REDE DE ENSINO DE BIGUAÇU, SC**

Iara de Oliveira<sup>1</sup>

Éllen Lisbôa Moreira Ribeiro<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente estudo traz como tema a leitura e as defasagens de sua aprendizagem entre alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, SC. Considerando teorizações em estudos recentes da área, como os desenvolvidos por Gomes e Boruchovitch (2019), Andersen (2018), Kleiman (2011), Rojo (2004), Solé (1998), entre outros, e dados apresentados em índices internacionais e nacionais sobre leitura (PISA, INAF, SAEB), propomo-nos a apresentar um breve panorama da leitura no Brasil e as defasagens encontradas no contexto escolar do município, bem como apontar algumas estratégias que promovam a formação de leitores competentes. Para tanto, a metodologia utilizada neste estudo é de abordagem quali-quantitativa, operacionalizada por meio de pesquisa documental e bibliográfica. A discussão mostra que os alunos do município, embora apresentem defasagem leitora, conseguem, de acordo com os índices, demonstrar uma melhor experiência de leitura se comparada a índices das escolas estaduais no município de Biguaçu, assim como ao índice médio geral das escolas públicas do país. O estudo direciona também para uma ressignificação e reformulação das práticas docentes, bem como proposições de estratégias que possibilitem o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras, dos diferentes níveis de leitura e de um leitor competente.

**Palavras-chave:** Leitura. Defasagem leitora. Habilidades e competências leitoras. Leitor competente.

---

<sup>1</sup> Doutora e mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2004 e 1999), graduada em Letras português-espanhol pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (1995), professora de Língua Portuguesa na E. B. M. Professor Donato Alípio de Campos, Biguaçu, SC. E-mail: iararevisora@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda do PROFLETRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/CCE (2020); especialista em Revisão de Texto pela AVM Faculdade Integrada (2016); graduada em Letras Português pela Universidade Veiga de Almeida – UVA (2006); professora de Língua Portuguesa na E.B.M. Professora Olga de Andrade Borgonovo, Biguaçu, SC. E-mail: ellenelmr@gmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade letrada. Essa afirmação, já muito conhecida, praticamente um clichê, evidencia um fato importante: em uma sociedade letrada precisamos dominar a leitura e a escrita. Por meio delas entendemos o mundo que nos cerca, expandimos nossos horizontes comunicativos e atuamos de forma mais efetiva na transformação do contexto em que nos inserimos.

A vivência escolar nos mostra, na contramão do que se espera, que os alunos de nosso ensino fundamental, embora consigam decodificar, não conseguem compreender o que leem e, conseqüentemente, não interpretam, analisam e avaliam o conteúdo lido. Prova disso são as conversas em salas de professores e em reuniões pedagógicas das quais se retiram falas como “sabe fazer a conta, mas não sabe interpretar o problema”, “não consegue entender o enunciado, por isso erra a questão”, “eles [os alunos] leem, mas não sabem interpretar” e os vários indicadores de leitura no Brasil, que estão muito abaixo da média.

Durante o período de pandemia do coronavírus, em que as aulas presenciais foram suspensas por meses e as atividades remotas adotadas em caráter emergencial, o desenvolvimento insatisfatório das habilidades leitoras se fez ainda mais evidente. Alunos tiveram sérias dificuldades em ler as atividades recebidas nos suportes papel e digital e compreender o conteúdo e o que precisava ser realizado.

Além disso, já é notório: à medida que as crianças avançam nos anos da educação básica, vão perdendo o interesse pela leitura. A metodologia empregada para o desenvolvimento das habilidades leitoras não é adequada? É apenas um desinteresse natural da idade? Há falta de incentivo? O problema está em leituras sobre assuntos que não interessam? Ou a questão é associar à leitura exigências como as fichas de leitura, os resumos etc.? Essas e outras questões apenas reforçam o fato de que nossos alunos, por motivos que queremos muito investigar, não são leitores competentes.

O breve cenário apresentado deixa claro que, por vários fatores, abordados sinteticamente ao longo deste artigo, os alunos do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu têm séria defasagem no desenvolvimento de suas habilidades e competências leitoras. Dessa forma, o problema que move nosso estudo é como minimizar a defasagem da leitura e desenvolver habilidades que

instrumentalizem os alunos para a leitura competente de textos nos mais variados suportes e modalidades.

No intuito de facilitar a compreensão, o artigo apresenta inicialmente dados sobre o panorama da leitura no Brasil. Na sequência, traz alguns estudiosos do tema, como Gomes e Boruchovitch (2019), Andersen (2018), Kleiman (2011), Rojo (2004), Solé (1998) para um diálogo sobre a leitura e o leitor competente. Em seguida, mostra o que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) traz sobre o tema e, por fim, propõe alguns caminhos para minimizar a defasagem das habilidades leitoras entre os alunos do ensino fundamental da rede municipal de Biguaçu, SC, Brasil.

## **2. CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO**

A formação de leitores e os problemas com a leitura são temas-alvo de muitas discussões e estudos em todo o mundo. No entanto, neste artigo, trazemos essas questões para o contexto educacional de Biguaçu. Desse modo, a pesquisa que apresentamos, considerando o problema proposto e o objetivo deste estudo, é de caráter exploratório-descritivo, uma vez que traz elementos para tornar o tema explícito e levantar hipóteses para sua ocorrência e, ao mesmo tempo, descreve o fenômeno e estabelece relações entre as suas variáveis. O delineamento adotado foi o da pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002).

A análise dos dados coletados terá uma abordagem quali-quantitativa. Haverá a apresentação de dados estatísticos, no entanto, dar-se-á destaque à análise que considerará o fenômeno, seu contexto, suas variáveis e as relações entre elas. A ênfase se deve porque, como apresenta Gil (1999), a pesquisa quantitativa mensura e a qualitativa possibilita o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno, no caso específico desta pesquisa, a defasagem no desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos do ensino fundamental da rede de ensino de Biguaçu.

## **3. OS ÍNDICES DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITOR COMPETENTE**

Várias são as habilidades desenvolvidas pelos seres humanos que lhes permitem o pleno entendimento do que ocorre ao seu redor,

tornando-os capazes de refletir, criticar e modificar a realidade na qual vivem. Dentre elas, destacamos as habilidades leitoras.

Essas habilidades são desenvolvidas a partir dos eventos de letramento, ocorridos dentro e fora da escola, de modo que, quanto maior for a quantidade de ocorrências dessa natureza, maior será a possibilidade de o homem ampliar suas capacidades leitoras, permitindo-lhe uma compreensão mais apurada da sociedade, cada vez mais grafocêntrica, ou seja, centrada na escrita, e tornando-o, assim, mais apto a atuar nessa realidade. O cenário da leitura em nosso país, no entanto, revela que há um descompasso entre o que se espera de um leitor e aquele existente na educação básica, como mostram vários índices que acompanharemos a seguir.

### **3.1. PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL E SUA DEFASAGEM**

Apesar de, na contemporaneidade, a leitura ser de suma importância para a vida do ser humano,

as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita e da escrita [...] (SOARES, 1998, p. 45-46).

Essa realidade apontada por Soares (1998) foi evidenciada recentemente pelo alto índice de não leitores<sup>3</sup> na população brasileira (48%), conforme apontado pela 5ª e última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil<sup>4</sup> (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020), desenvolvida<sup>5</sup> com o objetivo central de conhecer o comportamento leitor do brasileiro.

Além do relatório da pesquisa ter apontado que quase metade dos entrevistados não lê, também revelou que, entre os leitores, a

---

<sup>3</sup> A pesquisa define como leitor o indivíduo que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 (um) livro nos últimos 3 (três) meses anteriores à entrevista. Foi considerado como não leitor aquele que declarou não ter lido nenhum livro no período, ainda que tenha lido nos últimos 12 meses.

<sup>4</sup> Relatório emitido em setembro de 2020, referente à coleta dos dados realizada entre os meses de outubro de 2019 e janeiro 2020, entrevistando 8.073 (oito mil e setenta e três) pessoas em 208 (duzentos e oito) municípios do Brasil, com idade a partir de 5 (cinco) anos de idade, alfabetizados ou não.

<sup>5</sup> A realização desta edição contou com a parceria entre o Instituto Pró-Livro e o Itaú Cultural.

média de livros inteiros lidos por pessoa foi de 1,05, apontando uma queda em relação ao índice apresentado na edição anterior da pesquisa, que era de 1,06.

Outra questão evidenciada a partir dos resultados foi a relação entre o gosto pela leitura e o hábito de ler, tendo em vista que 26% dos leitores apontaram o gosto como principal motivação para a leitura. Em específico, em relação aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, o percentual foi 37% e 26%, respectivamente, indicando que, nesse nível de escolaridade, o sentimento em relação à leitura possui grande influência para a formação leitora.

Entre os entrevistados da pesquisa Retratos da Leitura (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020), 32% indicaram que não possuem as habilidades necessárias para a compreensão leitora. Esse percentual, associado ao alto índice de pessoas que não gostam de ler, pode explicar a origem do baixo nível de leitura do brasileiro, evidenciando que a escola, bem como a família, não tem conseguido formar leitores competentes.

Em relação aos alunos da educação básica, o comportamento leitor torna-se ainda mais preocupante, pois a ausência dessa atividade pode agravar o não desenvolvimento das habilidades leitoras, que, por sua vez, apresentam seus reflexos no aproveitamento dos diversos componentes curriculares, contribuindo para o baixo rendimento escolar de muitos jovens em nosso país. Com isso, constata-se a necessidade de revertermos esse quadro, uma vez que “o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar: ao fracasso na formação de leitores podemos atribuir o fracasso geral do aluno [...]” (KLEIMAN, 2010, p. 7).

Nessa mesma perspectiva da importância da leitura para o ensino, Allende e Condemarin (2005, p. 13) afirmam que:

A leitura é a única atividade que constitui, ao mesmo tempo, disciplina de ensino e instrumento para o manejo das outras fases do currículo. Primeiramente, uma das maiores metas na educação básica era “aprender a ler”; agora, a ênfase está em “ler para aprender”.

Apesar de a leitura ser fundamental para a formação integral do ser, especialmente para a realização das atividades propostas pelas escolas, ainda não conseguimos que nossos estudantes

apresentassem bons resultados em leitura nos exames de larga escala<sup>6</sup> aplicados no Brasil, como observado no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2018<sup>7</sup>, mais conhecido pela sigla do seu nome em inglês PISA (*Programme for International Students Assessment*)<sup>8</sup>.

O resultado do PISA 2018 (BRASIL, 2019) aponta que aproximadamente metade dos nossos estudantes termina o ensino fundamental sem conseguir identificar a ideia principal de um texto de tamanho mediano, não alcançando, desse modo, a compreensão do propósito do texto. Ou seja, os dados revelaram que 50% dos estudantes brasileiros de 15 anos, na área de letramento e leitura, apresentam séria defasagem, estando abaixo do nível 2 (dois) de proficiência, conforme critério da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (BRASIL, 2019), numa escala decrescente com 9 (nove) níveis (6, 5, 4, 3, 2, 1a, 1b, 1c e abaixo de 1c). Isso significa que os 50% mencionados não conseguem o previsto para o nível 2 (dois):

[...] identificar a ideia principal em um texto de tamanho moderado. [...] entender as relações ou interpretar o significado em uma parte específica do texto quando a informação não é destacada, produzindo inferências básicas e/ou quando o(s) texto(s) inclui(em) alguma informação distratora. [...] selecionar e acessar uma página em um conjunto com base em solicitações explícitas, embora às vezes complexas, e localizar uma ou mais informações com base em vários critérios parcialmente implícitos. [...] refletir sobre o objetivo geral, ou sobre o objetivo de detalhes específicos, em textos de tamanho moderado. [...] refletir sobre características visuais ou tipográficas simples. [...] comparar argumentação e avaliar os motivos que a sustentam com base em declarações breves e explícitas (BRASIL, 2019, p. 68).

---

<sup>6</sup> Apesar de entendermos que as avaliações de larga escala não consideram as desigualdades sociais existentes entre os sujeitos participantes, optamos por utilizar esses dados como referência em função do reconhecimento da credibilidade em relação aos processos utilizados nesses exames.

<sup>7</sup> A edição de 2018, que possuiu como foco central a leitura, produziu indicadores com a finalidade de contribuir, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação (BRASIL, 2019).

<sup>8</sup> O PISA é uma avaliação internacional, realizada a cada 3 (três) anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, com a finalidade de medir o nível do ensino dos jovens de 15 (quinze) anos, por meio de provas de leitura, matemática e ciências.

O PISA não é a única pesquisa que nos serve como parâmetro para verificar os níveis de leitura do nosso país. Podemos, ainda, tomar como referência os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)<sup>9</sup>, também realizado em 2018. A avaliação, destinada ao público entre 15 (quinze) e 64 (sessenta e quatro) anos, possui a finalidade de verificar as habilidades e as práticas de leitura, de escrita e de cálculos aplicados ao cotidiano do brasileiro.

Em relação à leitura e escrita, o INAF 2018<sup>10</sup> trabalhou a partir do entendimento que alfabetismo é a

[...] capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2019, p. 4).

Convém esclarecer que, para o INAF 2018, o funcionalmente alfabeto é aquele que, de forma elementar:

Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. [...]. Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social [...]. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2019, p. 21).

Com base nesse entendimento, a última edição do INAF constatou que 30% dos brasileiros estão classificados como analfabetos funcionais, possuindo, dessa forma, muita defasagem leitora, além de baixo nível de escrita e pouca habilidade com as operações matemáticas em situações do cotidiano.

Relacionando apenas o dado estatístico, apresentado pelo resultado preliminar do INAF, com as habilidades necessárias para atingir o nível elementar (alfabeto funcional), evidencia-se que 3 (três)

---

<sup>9</sup> O INAF é fruto da parceria entre a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro (IPM) e conta com o apoio do Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE) para a realização da coleta de dados.

<sup>10</sup> INAF 2018 escalonou em 5 (cinco) níveis o alfabetismo no Brasil: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. Os dois primeiros fizeram parte do grupo denominado como analfabetos funcionais e os três últimos foram considerados como funcionalmente alfabetizados.

a cada 10 (dez) brasileiros não conseguem, por exemplo, compreender as informações apresentadas a partir de um gráfico que relacione dados numéricos e textuais ao mesmo tempo.

Os dados expostos até este ponto apresentaram o panorama da leitura no Brasil e sua defasagem, mas como estão os estudantes da rede municipal de Biguaçu nesse contexto? É claro que esse público também faz parte dos números mencionados, haja vista as inúmeras queixas dos professores das diversas disciplinas das séries finais de que os alunos não compreendem o que leem.

Como forma de ratificar os dados empíricos dos professores em relação ao desempenho em leitura apresentado pelos alunos das séries finais das escolas municipais de Biguaçu, tomamos como parâmetro os resultados da última prova aplicada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2019 nas turmas de 9º ano do ensino fundamental.

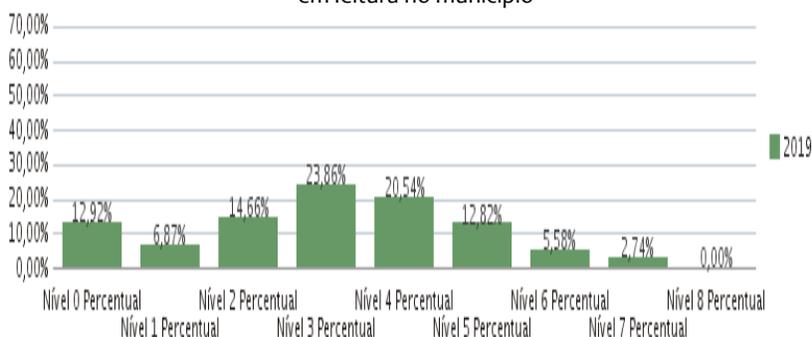
De acordo com os resultados divulgados pelo INEP (BRASIL, 2020)<sup>11</sup>, a média obtida pelos estudantes do 9º ano das 4 (quatro) escolas da rede municipal de Biguaçu foi de 263,05 pontos. O resultado divulgado aponta para a classificação no nível 3 da escala.

Em relação à distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em leitura no município, apresentamos o gráfico a seguir.

---

<sup>11</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP é o órgão responsável por desenvolver e gerenciar as avaliações em larga escala da Educação Básica no Brasil. Essa instituição definiu que, para o SAEB, a prova de Língua Portuguesa apresenta como foco central avaliar as capacidades leitoras dos alunos/escolas, por meio de um escalonamento com 9 (nove) níveis de proficiência (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8). A classificação em cada nível da escala é definida pela pontuação obtida pelos estudantes.

**Gráfico 1.** Percentual dos estudantes do 9º ano por nível de proficiência em leitura no município



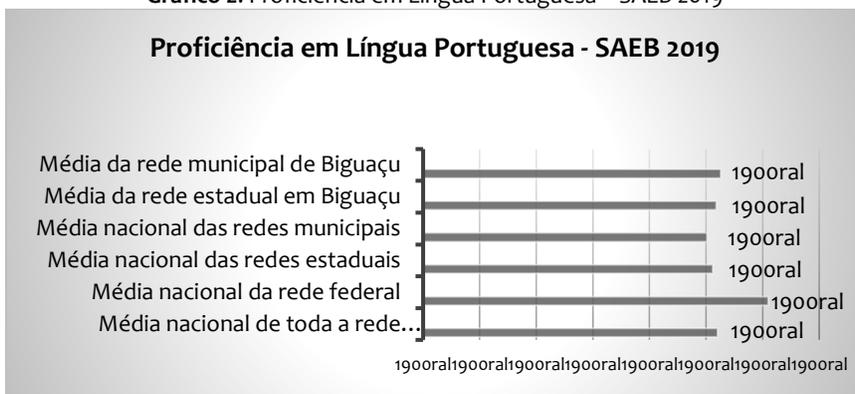
Fonte: Brasil (2020).

A partir desse gráfico, podemos observar que a rede municipal de ensino de Biguaçu, no que diz respeito à defasagem leitora, não difere do panorama geral do Brasil, apresentado por meio dos resultados do PISA e do INAF. Em uma escala de 9 (nove) níveis, proposta pelo SAEB, 58,31% dos estudantes do 9º ano ficaram com desempenho entre os três primeiros níveis, significando que esse grupo de alunos não desenvolveu as habilidades leitoras previstas para o nível 4 (quatro) da escala:

Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos (BRASIL, 2020, p. 1).

Mesmo entendendo que a realidade da rede municipal de ensino de Biguaçu contribui para o panorama nacional deficitário em leitura, por outro lado, cabe-nos sinalizar os aspectos positivos em relação ao desempenho dos nossos estudantes, como é o caso da comparação das médias das escolas municipais com as médias das escolas estaduais em nosso município, além de outras médias, conforme gráfico a seguir.

**Gráfico 2.** Proficiência em Língua Portuguesa – SAEB 2019



Fonte: Autoras com base nos dados do SAEB 2019 (BRASIL, 2020).

É explícito que os aspectos positivos em relação à comparação do desempenho da rede municipal de ensino de Biguaçu com as demais redes não nos permitem a acomodação. Em nosso município há muito a se fazer para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos educandos. Os dados expostos sobre o panorama da leitura no Brasil deixam isso evidente e reforçam a necessidade de ampliação da compreensão leitora no ensino fundamental na rede municipal, tornando-se premente a definição de claros parâmetros para a formação de leitores competentes. Alguns desses parâmetros são enfatizados na nova Base Nacional, como veremos a seguir.

### 3.2. O LEITOR COMPETENTE E A BNCC

Os dados trazidos pelos índices oficiais mostram que nossos alunos leem, mas não são competentes. A leitura, segundo Kleiman (2011) e Andersen (2018), não é apenas o ato de decodificar símbolos e signos linguísticos, mas também compreender o que se lê e relacionar o texto lido e as informações nele contidas com os conhecimentos acumulados (prévios).

Formar um aluno letrado e, por conseguinte, um cidadão consciente, crítico-reflexivo e capaz de interagir na sociedade globalizada, significa possibilitar que ele desenvolva a capacidade de

[...] escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; [...]

discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; [...] trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (ROJO, 2004, p. 1-2).

A autora destaca que capacitar o aluno, formando-o como um leitor competente, exige que se façam abordagens adequadas ao texto, dando relevo a procedimentos e capacidades de ordem social, cognitiva e discursiva (ROJO, 2004). Nesse sentido, Rojo (2004) afirma que, atualmente, quando se pensa em leitura, devemos considerar as habilidades reunidas em três grupos de capacidades: de decodificação, de compreensão, de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. Também destaca que, embora cada grupo tenha características diferenciadas, é preciso lembrar que durante o ato leitor se espera que esses conjuntos sejam mobilizados de forma simultânea.

Kleiman (2011), corroborando Rojo (2004), afirma que uma leitura não significativa, ou seja, que não é fruto de uma necessidade e para atingir um propósito, é apenas um exercício mecânico sem relação com significação ou sentido. Essa é uma constatação importante, já que é comum encontrar no espaço escolar leituras que não condizem com os interesses dos alunos, nem apresentam uma perspectiva real de comunicação/interação.

Somando a ideia de Kleiman (2011) com as capacidades apresentadas por Rojo (2004), perceberemos que nossos alunos mobilizam as capacidades de decodificação. No entanto, boa parte deles fica neste estágio. Poucos chegam a mobilizar capacidades de compreensão e o grande nó da questão: salvo exceções – fato lamentável –, nenhum consegue mobilizar satisfatoriamente capacidades de apreciação e réplica. Dito de outro modo, nossos alunos não conseguem relacionar o que leem com seus conhecimentos prévios e, diante disso, também não conseguem se posicionar frente ao que leem.

Já constava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes ao ensino da língua portuguesa a seguinte perspectiva de leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão

na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 41).

Fica evidente que não se trata apenas de mobilizar habilidades de decodificação. Espera-se que as atividades pedagógicas desenvolvidas no processo ensino e aprendizagem conduzam o aluno a interagir com os textos, significando-os, e a gerar novos textos, interagindo ativamente na sociedade (ANDERSEN, 2018).

A BNCC, homologada em 2017, é o mais recente documento norteador da educação brasileira. Ele consolida o que já havia sido apresentado nas Diretrizes Curriculares e desenvolvido nos PCNs. Pautase no desenvolvimento de habilidades e competências e, no que tange à formação de leitores, destaca os princípios mencionados por Rojo (2004).

No documento, as dez competências gerais se referem diretamente às formas de interação do ser humano consigo, com os outros e com o mundo que o cerca. O ser social ali definido é feito de, para e na linguagem. Embora todas as competências se vinculem à ideia que acabamos de expor, nas competências de 4, 5 e 7 fica mais evidente o destaque para o leitor competente:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Nessa área específica (linguagens), o documento destaca as interações que ocorrem pela linguagem e, reforçando o texto como base para a comunicação humana, deixa claro que as habilidades de leitura passam pelos três grupos de capacidades que Rojo (2010) apresentou com sendo essenciais. A questão primordial está em como promover todas as dimensões necessárias à formação do leitor competente.

Tal questionamento se fez (e se faz) evidente sempre que a BNCC foi apresentada ou discutida. Os especialistas responsáveis por sua constituição fizeram questão de expor que ela define **o que** o aluno/sujeito precisa ter, cabendo às instituições de ensino estabelecer o **como**. No que se refere à leitura, o ponto nodal está em definir estratégias para que se devolva um trabalho consistente no ensino da leitura, levando o aluno a desenvolver os três conjuntos de capacidades, enfatizando-se o segundo (compreensão) e o terceiro grupo (apreciação e réplica), já que são os que apresentam maior defasagem.

A discussão apresentada até aqui desvela o seguinte cenário: em nossas salas de aulas, temos um percentual alto de alunos que “leem, mas não entendem”, ou seja, não têm desenvolvidas as habilidades e competências ao ponto de se classificarem como leitores competentes. Resta-nos pensar em formas de minimizar essa defasagem.

### **3.3. A FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES NO ÂMBITO ESCOLAR MUNICIPAL DE BIGUAÇU**

Temos cometido o erro de pressupor que nossos alunos dominam as habilidades de leitura e, dessa forma, levamos para o contexto da sala de aula diversificados textos para serem usados como motivadores, como parte do conteúdo ou como atividades para “fixação”. Ao nos depararmos com as dificuldades de compreensão e análise/réplica – os dois níveis de leitura propostos por Rojo (2004) –, frustramo-nos e perdemos tempo e energia em buscar culpados (sociedade, família, professores de português etc.).

A primeira questão a ser evidenciada, de suma importância, é que desenvolver as habilidades de leitura não é tarefa apenas do(a) professor(a) regente ou do(a) professor(a) de língua portuguesa. Todos os professores precisam trabalhar em prol da formação de leitores porque é na interação – por meio da leitura – que o conhecimento se constrói.

Como ponto de partida, devemos entender que toda a leitura é feita com um objetivo. Portanto, antes de levarmos um texto para a sala de aula, necessitamos estabelecer no planejamento o que se quer com este texto, por que deve ser lido, como será lido. Sem isso, há grandes chances de que ele não tenha validade na formação de conhecimentos dos estudantes.

Ao definir os objetivos de leitura, é importante traçarmos estratégias de leitura (SOLÉ, 1998). Serão elas que possibilitarão que a leitura ocorra de forma plena, como prática social e como espaço de produção de sentidos, elevando o leitor também ao patamar de coautor do texto.

Por isso, as estratégias de leitura devem considerar três etapas: **pré-leitura, leitura e pós-leitura**. Ou seja, é preciso preparar para o que será lido, acionando conhecimentos já construídos e de mundo sobre o assunto; ter contato com o texto propriamente dito, independente da linguagem empregada, do formato e do suporte, e analisar o que foi lido, posicionando-se sobre ele (ANDERSEN, 2018).

A **pré-leitura** é o momento de acionar os conhecimentos prévios do leitor sobre o assunto e motivá-lo a ler o que virá. Nesta etapa é importante apresentar o objetivo da leitura e utilizar estratégias que permitam fazer um levantamento do conhecimento prévio que se tem sobre o assunto, antecipar o tema a partir da observação dos elementos paratextuais (título, subtítulo, imagens, disposição no suporte etc.), levantar hipóteses sobre o que o texto trará de informações, questionar e questionar-se sobre as contribuições que o texto poderá trazer ao tema em estudo. Também é a hora certa para explorar o suporte do texto (se impresso ou digital) e o que se espera de um texto no suporte apresentado, a linguagem, as características estruturais e formais (se é um gráfico, uma narrativa, um texto dissertativo etc.) (SOLÉ, 1998). A leitura ainda não foi realizada, mas o leitor já tem a clareza do porquê e para quê está lendo, já criou a expectativa necessária, já está motivado para ir adiante, para adentrar o texto.

Após a preparação inicial ocorre a **leitura** propriamente dita. Neste momento, de acordo com os propósitos estabelecidos para o ato de ler, opta-se por uma modalidade de leitura: silenciosa, oral, em grupos, sequenciada etc. Se o texto for muito grande, a melhor estratégia é fracionar o texto, trabalhando partes menores a cada vez. Para esta fase, se pode estimular a utilização de recursos, como destacar/sublinhar o que for considerado mais importante, fazer inferências (trazendo o que sabe e comparar com o que está lendo). Também é importante planejar estratégias que estimulem o(a) aluno(a) a se perguntar se está entendendo e, no caso de uma resposta negativa, propor a releitura. Nesta etapa, é comum aparecerem palavras desconhecidas. Uma boa estratégia é pedir que

o(a) estudante substitua aquela por uma outra palavra que tenha ligação como o sentido do texto. Caso ainda não se consiga decifrar o sentido, será possível buscar o significado em dicionário (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). Além disso, também é o momento de formular conclusões com base em seus conhecimentos prévios e que estão implícitas no texto, buscar informações complementares, identificar referências a outros textos etc. (SOLÉ, 1998).

Por fim, após a leitura, entramos na etapa da **pós-leitura**. É hora de estabelecer o que foi entendido do texto, quais foram suas principais informações, que contribuições trouxe para o tema estudado, se aquelas hipóteses formuladas na pré-leitura se confirmaram ou não. Também é um excelente recurso fazer um resumo do que leu, destacar as informações mais importantes, as palavras-chave. Esta fase ainda deve enfatizar as relações que o leitor consegue fazer entre o que leu e seu contexto (escolar, familiar, social, cultural, econômico etc.). É o momento de trocar impressões de leitura, avaliar o texto, em termos de conteúdo e estrutura, reconhecer o ponto de vista apresentado pelo autor e posicionar-se diante do que foi lido (SOLÉ, 1998).

Como fica evidente, formar leitores é um ato contínuo, descolado de uma área específica e que exige planejamento. Cabe ao professor, como mediador, levar/selecionar textos significativos e definir estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura que garantam a interação entre leitor-obra-autor-contexto. Este é um dos caminhos para o efetivo desenvolvimento das habilidades leitoras e da formação de um leitor competente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em uma sociedade gráfica<sup>12</sup> como a nossa, ler e escrever são elementos essenciais para as interações sociais. No que se refere à leitura, é na interação com os diferenciados tipos/gêneros de texto que o ser humano constrói conhecimentos, constitui-se como sujeito, como ser social e como agente transformador de seu entorno. Por isso, o desenvolvimento adequado das habilidades de leitura fará com que se tenha um leitor competente, não apenas um decodificador.

---

<sup>12</sup> O termo aqui se refere à acepção de grafia, de escrita.

Os índices em diversas pesquisas, nacionais e internacionais, expõem que em nosso país há uma defasagem no desenvolvimento da leitura e de suas habilidades. Desse modo, temos um número expressivo de decodificadores que leem, mas não entendem o que leram, comprometendo, desse modo, sua formação e sua atuação em nossa sociedade.

A Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) traz em todas as suas dez competências gerais, mas destaca nas competências 4, 5 e 7, que o ser social se faz com e na linguagem, sendo primordial a leitura competente nesse processo. Por isso, no desenvolvimento dos currículos e das práticas pedagógicas esse aspecto da formação também deve ser destacado.

Para amenizar a defasagem, também visível em nosso município, é preciso um trabalho conjunto entre todas as áreas e não apenas na língua portuguesa. Afinal, o uso do texto está no nosso dia a dia e os textos formais fazem parte do contexto escolar. Nesse sentido, no planejamento, é preciso estabelecer quais textos serão utilizados, com que objetivo, e deixar isso claro para os estudantes, já que muitos se mostram desmotivados porque não entendem o porquê de efetuar aquela leitura. Além disso, é preciso promover estratégias de pré-leitura, acionando conhecimentos prévios e formulando hipóteses para o texto; de leitura, como o texto será efetivamente lido; e de pós-leitura, selecionando informações principais, identificando pontos de vista, fazendo relações e posicionando-se a respeito.

É um trabalho meticuloso, que exige dedicação, mas tende, dentro de nosso contexto educacional, a trazer, em médio e longo prazo, os resultados tão esperados: a efetiva formação de um leitor competente e socialmente atuante.

## REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8. ed. Porto Alegre: Penso, 2005.

ANDERSEN, Elenice. Uma proposta para o ensino da compreensão leitora em uma concepção de educação cognitiva. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 22, n. 44, p. 219-232, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2018.** Versão Preliminar. Brasília, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. **Resultados do SAEB 2019.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Maria A. M.; BORUCHOVITCH, Evely. Compreensão autorregulada da leitura: Como promovê-la em estudantes da educação básica? In: BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria A. M. (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada:** como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis: Vozes, 2019. p. 39-69.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Relatório do INAF 2018.** São Paulo, 2018. Disponível em: <https://ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 20 set. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil.** São Paulo: Instituto Pró-livro, 2020. Disponível em: <https://prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 30 set. 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 13. ed. Campinas: Pontes, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**, 2004. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=letramento+e+capacidades+de+](https://www.google.com/search?q=letramento+e+capacidades+de+leitura+para+a+cidadania+roxane+rojo&oq=letramento+e+capacidade+de+leitura+para+cidadania+ro&aqs=chrome.1.69j57j0.20100j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#)

[leitura+para+a+cidadania+roxane+rojo&oq=letramento+e+capacidade+de+leitura+para+cidadania+ro&aqs=chrome.1.69j57j0.20100j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#](https://www.google.com/search?q=letramento+e+capacidade+de+leitura+para+cidadania+roxane+rojo&oq=letramento+e+capacidade+de+leitura+para+cidadania+ro&aqs=chrome.1.69j57j0.20100j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#). Acesso em: 22 set. 2020.

SOARES, M. **Letramento – Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **PARTE 4**

# **EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, PEDAGÓGICAS E DE INSERÇÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**



# INTERAÇÃO HUMANA NO TRABALHO DOCENTE: ASPECTO INDISSOCIÁVEL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO PRESENCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leana Gioia Siqueira<sup>1</sup>  
Isabel Cristina Bittencourt<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo abordamos a temática da docência como um trabalho interativo, ou seja, a partir da interação dos professores com as crianças. O enfoque deste trabalho está voltado para as interações que se efetivam no trabalho docente com crianças da primeira etapa da Educação Básica, com isso, apresenta como objetivo geral discutir como ocorrem as interações humanas no trabalho docente na Educação Infantil. Como orientação metodológica optamos pela revisão bibliográfica (BARROS; LEHFELD, 2007), a qual nos forneceu base para discutir sobre o trabalho docente e sobre as especificidades da Educação Infantil. O detalhamento desta discussão, referente ao trabalho docente interativo (TARDIF; LESSARD, 2014; TARDIF, 2014; FREIRE, 1996), nos permitiu identificar as interações e as brincadeiras (FOCHI, 2020; OLIVEIRA, 2010; NOVO HAMBURGO, 2020), o cuidar e o educar (MARTINS FILHO, 2013; OLIVEIRA, 2010) e a afetividade e a escuta (ROCHA, 2010; RODRIGUES; FREIRE, 2017; NOVO HAMBURGO, 2020; MARTINS FILHO, 2013) enquanto características específicas da docência na primeira etapa da Educação Básica. Constatamos que a docência na Educação Infantil é um trabalho que acontece efetivamente a partir da interação humana, ou seja, da interação do/da professor/a com a criança em todas as especificidades desta etapa educacional.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Educação Infantil. Interação Humana. Especificidades da Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); especialista na área de Educação Especial; licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Professora efetiva de Educação Física no Centro de Educação Infantil Algodão Doce na Rede Municipal de Ensino de Biguaçu; Vinculada ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE; E-mail: leanagsiqueira@gmail.com.

<sup>2</sup> Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação; licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); especialista em Assuntos Educacionais efetiva no Centro de Educação Infantil Algodão Doce na Rede Municipal de Ensino de Biguaçu; E-mail: isabelcb1980@gmail.com.

## 1. PALAVRAS INICIAIS

A Educação Infantil marca o ingresso das crianças nos espaços coletivos e institucionais de educação. Desde que foi reconhecida como dever do Estado, em 1988 (BRASIL, 1988), passou por várias modificações. Dentre elas, podemos destacar a busca pela superação da perspectiva assistencialista e da ideia de ser uma etapa de preparação para os anos seguintes de escolarização. A partir destes acontecimentos e dos marcos legais subsequentes a 1988, a Educação Infantil vem construindo sua identidade pelo viés do direito da criança.

Agostinho e Lima (2015, p. 59) contribuem com esse entendimento quando nos demonstram que:

os estudos dos suportes teóricos e metodológicos que tecem a área da Educação Infantil, nos permite ancorar análises consistentes que visibilizam as particularidades da educação de crianças e contribuem para a superação de práticas higienistas, espontaneístas e escolarizantes que antecipam a lógica do ensino fundamental e contemplam uma aprendizagem da profissão, que localiza-se especialmente, no olhar que reconhece o tempo da infância como um tempo de direitos.

Atualmente a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996) e atende crianças de zero a cinco anos e onze meses. Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a organização do sistema nacional de ensino foi dividida em duas etapas: o ensino básico e o superior, sendo a educação básica subdividida em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesta subdivisão, já é possível observar a diferenciação entre os termos educação e ensino. Agostinho e Lima (2015, p. 59) ressaltam a importância de estar atento a essa diferenciação:

Enfatizamos que essa diferença não é meramente semântica, mas resultante do amplo processo de debate nos movimentos sociais, profissionais da área e sociedade civil no Brasil, de forma a alcançar uma definição do que caracteriza a especificidade da Educação Infantil e o tempo da infância como um direito.

Destacamos também que “a diferença na orientação e finalidade da Educação Infantil em relação às etapas seguintes se dá pelo

reconhecimento das especificidades dessa fase da vida” (AQUINO, 2015, p. 2). Partindo deste pressuposto, este estudo busca contemplar as interações realizadas no trabalho docente na primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo geral discutir como ocorrem as interações humanas no trabalho docente na Educação Infantil.

Diante disso, optamos por abordar a temática destacando algumas particularidades do trabalho docente, principalmente no que se refere às interações e às brincadeiras enquanto eixo estruturante da Educação Infantil, o cuidar e o educar como elementos indissociáveis na prática pedagógica na Educação Infantil e a importância da afetividade e da escuta nas interações humanas que ocorrem nas instituições de Educação Infantil.

A interatividade é a essência do trabalho docente, pois a sua atividade profissional se desenvolve a partir da interação com seu objeto de trabalho, ou seja, as crianças (TARDIF; LESSARD, 2014). As interações e as brincadeiras, como já mencionado anteriormente, fazem parte dos eixos estruturantes da Educação Infantil, o que nos motivou a refletir sobre as singularidades dos saberes e fazeres pedagógicos nesta primeira etapa da educação básica.

Este é um estudo teórico que está inserido no âmbito da pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa oferece ferramentas para a interpretação das questões voltadas à educação, contribuindo para fazer a relação entre teoria e prática (OLIVEIRA, 2008). Para André (1983), este tipo de pesquisa apresenta vantagens com relação à possibilidade de compreender a relação dos indivíduos, do seu contexto e de suas ações.

A revisão bibliográfica foi utilizada para fundamentar as discussões sobre a temática abordada no texto. Para Barros e Lehfeldd (2007), este tipo de pesquisa se caracteriza pelo ato de ler, selecionar, fichar e arquivar conteúdos que sejam relevantes para o tema abordado. Neste estudo foram utilizados autores e documentos oficiais que abordam o trabalho docente e a Educação Infantil em suas especificidades das interações e das brincadeiras, do cuidar e do educar, da afetividade e da escuta.

Após realizar a contextualização do texto, apontando características gerais sobre o foco do estudo, o objetivo geral e suas orientações metodológicas, nas próximas seções destacamos

aspectos inerentes ao trabalho docente e às especificidades da docência na Educação Infantil.

## 2. O TRABALHO DOCENTE

Ao longo de sua história, a docência vem passando por algumas transformações com relação ao seu processo formativo. Com isso, se faz necessário refletirmos sobre a profissionalização e a profissionalidade docente.

A profissão é compreendida como um conhecimento especializado, funcional e que tem certo valor na sociedade. Porém, com relação à profissão docente, não há consenso sobre o conceito. Os funcionalistas apresentam uma visão estática e monolítica dos saberes. Na perspectiva interacionista, os saberes são constantemente construídos e negociados pelos profissionais ao longo da vida e da carreira. Na abordagem interacionista-simbólica existe uma distância entre os saberes oficiais e a prática. Na vertente marxista predomina a estrutura de classes e mecanismos de dominação e de repartição de poder (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2019).

A respeito do trabalho docente, Tardif e Lessard (2014, p. 17) apontam que ele

é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva.

É preciso levarmos em conta, no entanto, que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 17).

Em relação à profissionalização docente, uma das grandes mudanças foi a obrigatoriedade do nível superior para lecionar e um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Este processo é contínuo e está relacionado com a apropriação da cultura, de valores e das práticas características da profissão (MORGADO, 2011).

Para Garcia (2010), o aprendizado da profissão docente acontece na prática por se tratar de conhecimentos específicos do contexto de trabalho. Portanto, trata-se de uma profissão diversificada, de natureza complexa e dinâmica.

Para Tardif e Lessard (2014), o trabalho docente se caracteriza pela interatividade humana, sendo o trabalho realizado sobre e com o outro, ou seja, “é uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 8). As interações podem ocorrer por meio de “discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc.” (TARDIF, 2014, p. 49).

O docente, em sua atuação, está em constante interação com seus alunos. A atividade docente ocorre em um contexto em que “estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão” (TARDIF, 2014, p. 49). “A sala de aula e a interação cotidiana com as turmas de alunos constituem, de um certo modo, um teste referente tanto ao ‘eu profissional’ quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelo docente” (TARDIF, 2014, p. 52).

Para Freire (1996, p. 36), “ensinar é uma especificidade humana”, sendo necessária a compreensão que deve haver uma relação de respeito entre a autoridade docente e as liberdades dos alunos. É preciso saber escutar, pois somente com a escuta paciente e crítica é possível falar com outro, pois “ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (FREIRE, 1996, p. 45). É essencial que o docente tenha disponibilidade para o diálogo e também queira bem aos educandos, sendo que a prática docente é marcada pela afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico e ir contra a desesperança, a acomodação e a transferência de conhecimentos (FREIRE, 1996).

A prática pedagógica é entendida por Freire (1996, p. 54) como

um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista.

Podemos perceber que o trabalho docente acontece fundamentalmente a partir da relação do docente com seu objeto de trabalho, ou seja, se configura como uma prática estritamente humana. Na próxima seção abordaremos o trabalho docente voltado para as especificidades da Educação Infantil.

### 3. ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e atualmente atende crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Educação Infantil foi inserida como etapa da Educação Básica, assim como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e sua oferta acontece em creches para crianças de até 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 1996). De acordo com a Lei 12.796/2013, a matrícula é obrigatória a partir dos quatro anos de idade, devendo ser realizada pelos pais ou responsáveis da criança.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o trabalho docente realizado na Educação Infantil

[...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

A docência na Educação Infantil constitui-se a partir do encontro entre adultos e crianças, crianças e crianças e adultos e adultos. A prática pedagógica é organizada para e com as crianças por meio de um planejamento intencional, que destaca a pluralidade de acontecimentos, o conjunto das relações e a particularidade dos sujeitos, assegurando, desta maneira, os princípios da promoção e garantia do direito das crianças (AGOSTINHO; LIMA, 2015). Desta maneira, é possível destacar que ser professor de Educação Infantil exige responsabilidade quanto ao domínio pedagógico, metodológico e cultural, além de ter abertura e disponibilidade pessoal para se relacionar com as crianças (FOCHI, 2020).

A Educação Infantil é um espaço que envolve conhecimentos, afetos, saberes, valores, cuidados, atenção, seriedade, riso, acolhimento, alegria e brincadeira (KRAMER, 2006). Tendo em vista o desenvolvimento integral da criança, a prática docente na Educação Infantil apresenta características próprias.

Não temos a pretensão de esgotar as especificidades da Educação Infantil, mas sim apontar alguns elementos para que possamos refletir sobre a prática docente nesta etapa da educação básica.

### 3.1. AS INTERAÇÕES E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As interações e as brincadeiras constituem o eixo estruturante da docência na Educação Infantil. As práticas pedagógicas nesta etapa educacional são efetuadas por meio das interações que as crianças estabelecem com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo (criança-criança, criança-adulto).

As interações da criança, com os adultos e com outras crianças da mesma idade ou de idade diferente, têm papel importante na construção da autonomia, da identidade e da produção de cultura pelas crianças, pois “as aprendizagens nesse momento da vida são construídas nas relações e interações que a criança estabelece com o mundo social e material e mediadas por outras crianças, pelos adultos e pela própria cultura” (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 20).

Para Fochi (2020, p. 14), a pessoa humana deve ser a centralidade dos processos educativos porque “acentua as interações como dimensão importante na construção do conhecimento, das identidades, do suporte às relações e daquilo que determina o pulsar da pedagogia que acredita na participação e nas relações como a chave para a transformação social”.

A criança cria e compartilha significados a partir da interação, sendo a brincadeira a sua principal maneira de expressão. A brincadeira é um direito da criança e é essencial que seja garantido na Educação Infantil, pois é uma maneira de expressar, criar, sentir, aprender, experimentar, (re)significar o mundo e a si mesma (NOVO HAMBURGO, 2020). Desta maneira, podemos compreender que “para oportunizar à criança uma aprendizagem significativa, considera-se de suma importância os jogos, os brinquedos e as brincadeiras como recurso de alta relevância para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança” (BIGUAÇU, 2019, p. 76).

Para Oliveira (2010, p. 6), “brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz”. A brincadeira

é composta pela aprendizagem de repertórios e vocabulários que compõem a cultura lúdica da infância e de cada grupo de crianças. Esses repertórios precisam ser vividos pela criança na interação com outras crianças e com os

professores, que têm um papel fundamental na escolha e na organização dos contextos, dos materiais e dos objetos e no reconhecimento e na valorização da importância da brincadeira na vida da criança (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 21).

A partir das reflexões sobre as interações e as brincadeiras, podemos destacar que estes aspectos, além de serem orientações expressas dos documentos oficiais que normatizam a Educação Infantil, são essenciais para a prática pedagógica com as crianças dessa etapa educacional. “Durante as brincadeiras a criança tem a oportunidade de ter mais autonomia, vivendo papéis sociais, refletindo sobre suas vivências e interiorizando modelos de situações que presencia” (BIGUAÇU, 2019, p. 87). No próximo tópico abordaremos as especificidades do cuidar e do educar enquanto elementos indissociáveis na prática pedagógica da Educação Infantil.

### **3.2. O CUIDAR E O EDUCAR NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As instituições de Educação Infantil nem sempre tiveram o objetivo de cuidar e educar. Estes espaços surgiram devido ao aumento da mão de obra feminina no mercado de trabalho e tinham o objetivo de cuidado, apresentando um caráter assistencialista. A partir de 1988, com a instauração de alguns marcos legais, esta ideia assistencialista vem sendo deixada para trás (MOURA; MORENO, 2015).

Atualmente o atendimento educacional para as crianças que frequentam os espaços de Educação Infantil está voltado para a integração do cuidar e do educar, sendo estes aspectos praticados de maneira indissociáveis. Para Martins Filho (2013), o cuidar e o educar são conceitos que não se opõem, mas que se compõem.

Para Oliveira (2010), o cuidar e o educar estão integrados, e a partir destes aspectos a criança deve se sentir segura e acolhida para “trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade” (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

Os cuidados “com as crianças pequenas requerem competência delicada e profunda e a capacidade de um pensamento reflexivo, interrogativo da parte das professoras” (MARTINS FILHO, 2013, p. 211). “O termo cuidar refere-se aos aspectos físicos, social e afetivo” (BIGUAÇU, 2019, p. 86) e, por conta disso, há a necessidade “de um diálogo contínuo entre o pensamento e a ação” para que “os cuidados

se tornem significativos tanto para quem cuida, como para quem é cuidado” (MARTINS FILHO, 2013, p. 211). Martins Filho (2013, p. 211) ainda contribui, destacando que

cuidar é dar sentido ao olhar e ao sorriso, é saber ouvir o choro com paciência na hora de trocar de roupa, medir a temperatura, calçar o tênis, pentear o cabelo e alimentar uma criança [...] nesses contatos há uma relação corporal que propicia a construção da afetividade com as crianças.

A Educação Infantil é um espaço coletivo de educação e cuidado que visa à garantia dos direitos da criança, bem como de sua formação integral. Para isso, é necessário fazer uso de uma prática docente intencional e planejada. “A prática docente na Educação Infantil necessita ter unidade e coerência. [...] Assim, sua prática precisa ser pensada, analisada e repensada, em um constante processo de ação-reflexão-ação” (BIGUAÇU, 2019, p. 51).

As práticas pedagógicas da Educação Infantil são propostas de acordo com as características e peculiaridades de cada instituição e visam à garantia de que as crianças tenham experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo; o acesso a diferentes linguagens e às relações quantitativas, de medidas, de formas e orientações espaço-temporais; a participação em atividades individuais e coletivas; o desenvolvimento da autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais; experiências que motivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento; o relacionamento e a interação com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra; a interação e o conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras; a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010).

Não deve haver separação entre o cuidar e o educar no cotidiano da Educação Infantil. O trabalho docente deve favorecer o desenvolvimento e aprendizado das crianças por meio de um planejamento intencional e organizado. Destaca-se como essencial para o trabalho que envolve as interações humanas a afetividade e a escuta, que serão destacadas no tópico seguinte.

### **3.3. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E DA ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A prática pedagógica na Educação Infantil visa à garantia dos direitos das crianças, bem como proporcionar experiências para o seu desenvolvimento integral. O planejamento deve ser intencional e organizado a partir dos interesses da criança. Para isso, se faz necessária a prática da escuta. Destacamos também a afetividade como particularidade da Educação Infantil por ser um trabalho que envolve sujeitos que estão em constante interação e se constituem a partir de suas relações.

A escuta é essencial na Educação Infantil, pois a partir dela acontece a orientação pedagógica, possibilitando, desta maneira, a tomada de decisão do docente com relação ao que precisa ser privilegiado em cada momento. Com isso, é preciso que o adulto eduque seu olhar para romper a relação vertical com a criança, criando um relacionamento em que adultos e crianças compartilham as suas experiências e aprendizados, estabelecendo assim uma relação horizontal de trocas (ROCHA, 2010).

Martins Filho (2013) nos atenta para o fato de as crianças pequenas não possuírem a linguagem oral como principal meio de comunicação, razão pela qual se expressam a partir de sensações, emoções, relações e expressões, como, por exemplo, o choro, o toque, os gestos, as expressões faciais, os risos, os movimentos, os balbucios, entre outras. Desta maneira, para dar sentido à sua prática pedagógica, é preciso que o adulto esteja atento e disponível para compreender e se comunicar com as crianças.

É por meio de uma postura de escuta que se

assume um papel relacional no processo educativo e compreende as necessidades das crianças, o professor traduz em situações de aprendizagem tais necessidades, criando contextos de bem-estar global e de cuidado, em que as crianças se sintam convidadas a descobrir por si, experimentar e aprender nas interações e na brincadeira e acessar o patrimônio sócio-histórico (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 19).

A escuta se estabelece como sendo fundamental para o processo educativo e para a compreensão da necessidade das crianças. Na Educação Infantil insere-se também a afetividade como elemento central nas relações entre os sujeitos que estão envolvidos neste contexto.

O afeto não é um privilégio apenas para as relações que acontecem na sala de aula. A afetividade deve estar presente em todos os espaços e tempos das instituições, não apenas entre o docente e as crianças, mas também nas relações com a direção, no refeitório, nos momentos de recreação, na sala de vídeo, na biblioteca, na limpeza e organização, entre outros (RODRIGUES; FREIRE, 2017).

Para Rodrigues e Freire (2017, p. 15),

...o afeto é um elemento de extrema importância durante todo o processo de ensino-aprendizagem, devendo permear todo o planejamento da prática pedagógica, pois é também nessa época, que o indivíduo forma hábitos, valores, atitudes para construção das bases de sua personalidade.

A afetividade está presente na prática pedagógica quando o docente observa, incentiva, pergunta, escuta, explica, pega no colo, sorri para e com a criança (RODRIGUES; FREIRE, 2017), sendo fundamental para a construção de novos conhecimentos e para as relações que estabelecem nas instituições educacionais de Educação Infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e vem passando por mudanças significativas que favorecem a garantia dos direitos das crianças. A docência na Educação Infantil apresenta algumas especificidades como as interações e as brincadeiras enquanto eixo estruturante, o cuidar e o educar como elementos indissociáveis na prática pedagógica e a importância da afetividade e da escuta nas interações humanas que se estabelecem nas instituições educacionais. “As interações estão no coração da mediação pedagógica” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 26), ou seja, as interações humanas que acontecem na Educação Infantil permeiam o trabalho docente em todos os tempos e espaços, sendo então um trabalho interativo que requer planejamento e intencionalidade.

A intencionalidade do trabalho docente consiste em articular todas essas especificidades, reconhecendo a importância das crianças viverem o tempo da infância, garantindo assim um atendimento educacional que respeite e assegure os seus direitos. Para que isso se efetive, de maneira concreta e significativa, é necessário reconhecer

que o trabalho docente na Educação Infantil é um trabalho de interação humana.

A interação humana, aspecto indissociável da prática pedagógica na Educação Infantil, é o fio condutor para que o trabalho educativo garanta o desenvolvimento integral das crianças. Compreendendo que as crianças são sujeitos que interagem, trocam, significam e ressignificam tempos e espaços, aprendem e se desenvolvem por meio das relações estabelecidas no cotidiano educativo. Assim, para que a interação humana aconteça nas práticas pedagógicas, é fundamental que estejam presentes no cotidiano das instituições a escuta atenta, a afetividade, a segurança e, também, um grande desejo de estabelecer relações verdadeiramente humanas.

Reconhecemos a importância de refletir sobre a temática devido à relação direta com a prática profissional das autoras. O trabalho na Educação Infantil requer uma postura de escuta sensível, observação, afetividade e interação com as crianças e demais sujeitos envolvidos no processo educativo. Diante disso, acreditamos que cabe aos docentes ter uma disponibilidade pessoal para pensar a interação humana como aspecto intrínseco da docência em relação às especificidades da ação pedagógica na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 11 set. 2020.

AGOSTINHO, Kátia; LIMA, Patrícia. A docência na Educação Infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Revista Investigar em Educação-IIª Série**, n. 4, p. 57-67, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/98>. Acesso em: 30 ago. 2020.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contributions of the Historical-cultural theory to an early childhood education as a children and childhood place. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 39-43, 2015.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4996>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BIGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Proposta Curricular da Educação Infantil** (Versão Preliminar). Biguaçu: Rede Municipal de Educação de Biguaçu, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: versão atualizada até a Emenda n.107/2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 set. 2020.

COELHO, Ana Maria Simões; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: conceitos em disputa e as possibilidades de se repensar o sentido do magistério. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (Orgs.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Formação continuada e desenvolvimento profissional docente. v. 4. Cuiabá: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. p. 47-71. (Formato Ebook)

FOCHI, Paulo Sergio. A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no observatório da cultura infantil–OBECI. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.10>. Acesso em: 23 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez, 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 15 set. 2020.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 set. 2020.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

MOURA, Gislaíne Franco de; MORENO, Gilmar Lupion. Cuidar, educar e brincar: refletindo sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: XVI SEMANA DA EDUCAÇÃO E VI SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Londrina, p. 81-85, 2015. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/semana\\_educacao/pages/arquivos/ANAIS/RESUMO/SABERES%20E%20PRATICAS/CUIDAR%20EDUCAR%20E%20BRINCAR%20REFLETINDO%20SOBRE%20A%20ORGANIZACAO%20DO%20TRABALHO%20PEDAGOGICO%20NA%20EDUCACAO%20INFANTIL.pdf](http://www.uel.br/eventos/semana_educacao/pages/arquivos/ANAIS/RESUMO/SABERES%20E%20PRATICAS/CUIDAR%20EDUCAR%20E%20BRINCAR%20REFLETINDO%20SOBRE%20A%20ORGANIZACAO%20DO%20TRABALHO%20PEDAGOGICO%20NA%20EDUCACAO%20INFANTIL.pdf). Acesso em: 17 set. 2020.

NOVO HAMBURGO. Secretaria de Educação. Documento Orientador. **Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil**: Caderno 2. Novo Hamburgo: Rede Municipal de Ensino Novo Hamburgo, 2020.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: [https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/OLIVEIRA-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/OLIVEIRA-Pesquisa_Qualitativa.pdf). Acesso em: 25 set. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. A formação como Pedagogia da Relação. **Revista FAEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/Aformacomopedagogiadarelao.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: PMF; SME; Prelo Gráfica e Editora, 2010.

RODRIGUES, Marinéa Figueira; FREIRE, Rosângela Batista. A importância da afetividade na Creche. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 1, p. 11-16, 2017. Disponível em: <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/924/pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 325.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.



**ARTE:  
IMPORTÂNCIA E SUAS METODOLOGIAS DE ENSINO NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Caroline Feix<sup>1</sup>

Denise de Córdova de Lima<sup>2</sup>

Samara Vieira Laurentino<sup>3</sup>

Ronilce Attie<sup>4</sup>

Ana Helena de Souza Moreno<sup>5</sup>

**Resumo:** Neste artigo de caráter bibliográfico tem-se como objetivo geral atentar para a valorização do Ensino de Arte na Educação Infantil. A pesquisa é fundamentada teórica-metodologicamente na perspectiva histórico-cultural, onde autores como Swanwick (1994), Schafer (1997), Barbosa (2020), Iop (2008), Gardner (2000), Bréscia (2003) e principalmente Vygotsky (1988), além de vários documentos oficiais como PCNs (1997), BNCC (2017), LDB (1996) e RCNEI (1998), vem servir como referência ao estudo que convida o professor a refletir e desenvolver particularidades inerentes ao ensino das linguagens artísticas, como a música e as artes visuais, em sua jornada como mediador. Facilitador no espaço escolar, o professor estimula a sensibilidade,

---

<sup>1</sup> Pós-Graduada em Arte e Educação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, graduada em Pedagogia Séries Iniciais com habilitação em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC, possui como e-mail de contato: branca\_carol@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Auxiliar de Ensino, efetiva da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC, possui como e-mail de contato: denicordova\_lima@hotmail.com.

<sup>3</sup> Pós-Graduada em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade Dom Bosco, graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC, possui como e-mail de contato: samara.professora89@yahoo.com.br.

<sup>4</sup> Graduada em Licenciatura de Artes Visuais pela Universidade Paulista. Professora ACT da Rede Municipal de Ensino de Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC, possui como e-mail de contato: nilceattie@hotmail.com.

<sup>5</sup> Pós-Graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Dom Bosco, graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Especialista em assuntos educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC, possui como e-mail de contato: anahkds@gmail.com.

percepção, reflexão e imaginação de seus educandos por meio da arte. Linguagem inerente ao ser humano, a arte faz parte da construção social. A temática surgiu a partir da necessidade de perceber o Ensino da Arte como agente de transformação e inclusão. Pretende demonstrar a linguagem visual e musical como ferramentas nesse processo. A metodologia do ensino da música e artes visuais se dá segundo uma organização didático-pedagógica com aspectos que direcionam o planejamento dos materiais e conteúdos de aprendizagem. Cabe ao professor ampliar seus conhecimentos, de forma contínua, na construção de metodologias criativas a serem aplicadas em seus planejamentos. A arte é disciplina obrigatória no ensino-aprendizagem dos educandos devido às habilidades propiciadas em sua vida escolar, estendendo-se por sua atuação social e cidadania. É um grande desafio fazer, criar e apreciar a linguagem da música e das artes visuais, porém os benefícios trazidos à escola, professores, alunos e sociedade merecem esforços diários do professor no sentido de enriquecer seus conhecimentos em sua prática diária em sala de aula. A arte na educação brasileira nos mostra seu valor como agente transformador e inclusivo na sociedade.

**Palavras-chave:** Educação. Metodologia. Música. Artes Visuais.

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino da Arte na Educação Infantil é realmente importante na formação de sujeitos críticos, pensantes e atuantes na sociedade contemporânea? Como objetivo geral deste artigo, tem-se a busca pela valorização do ensino da arte na Educação Infantil. Historicamente, o ensino da Arte no Brasil passou por ressignificações teóricas e práticas, e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, o ensino de arte passou a ser obrigatório nas escolas brasileiras. No entanto, a partir dos anos 80, com a abertura democrática e a nova Constituição, novas discussões possibilitaram a criação das associações estaduais de arte-educadores, que culminou em uma intensa mobilização em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Educação brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, constituiu o ensino da arte como componente curricular obrigatório na educação básica. Esta medida visava ao desenvolvimento cultural dos alunos. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontaram o ensino de arte como área de conhecimento.

As práticas pedagógicas devem ser organizadas com conteúdo e serem trabalhadas conforme as possibilidades e características das linguagens artísticas: dança, teatro, música e artes visuais. Tem-se aqui a primeira fundamentação legal na promoção do senso estético e cultural dentro das escolas. Desde então, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (1997), exigem formação específica para os professores na graduação, sendo que, diferentemente de propostas anteriores, o formado será um profissional que atuará em uma área específica dentro das Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro. Isto se dá por suas especificidades e amplitude de conhecimentos das linguagens artísticas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte desenvolve a percepção, reflexão e potencial criativo. Ela tem função importante e significativa ao ser comparada às outras áreas de conhecimento como a Matemática, História, Geografia e Português.

Na Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017), a Arte faz parte da área Linguística, direcionando o debate para as especificidades das Artes Visuais e Música, ponto central desta obra. A docência se dá na promoção do conhecimento teórico e prático na sociedade, habilitando o professor como mediador, incentivador e estudioso em ações e práticas pedagógicas baseadas em conhecimentos estéticos, históricos e culturais.

## **2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Para a construção deste artigo, a pesquisa baseia-se em informações teóricas de fontes bibliográficas, qualitativa e exploratória, conforme as referências finais, com a intenção de analisar e conhecer conteúdos científicos sobre o tema supracitado.

A referida temática surgiu da necessidade de perceber o ensino da Arte na Educação como agente de transformação e inclusão. Pretende demonstrar a linguagem musical e visual como ferramentas essenciais nesse processo. Diante do exposto, buscou-se uma proposta que relacionasse a teoria com a prática, ampliasse e aprofundasse saberes já existentes.

O desenvolvimento desta pesquisa será apresentado em dois subtemas. Primeiro, as metodologias do ensino: músicas e artes visuais que visam à notabilização do ensino da arte na educação como linguagens na construção do ensino-aprendizagem. Segundo a

importância da música na Educação Infantil e sua influência no desenvolvimento da criança, apresentando a música como recurso fundamental para a formação integral da criança.

### **3. METODOLOGIAS DO ENSINO: MÚSICA E ARTES VISUAIS**

Diante da problematização de como ensinar Artes Visuais e Música, devido às suas especificidades e amplo espectro de ações na Educação Básica, são necessárias as Metodologias. No Ensino da Linguagem Musical, trabalhar o timbre é importante, pois por meio dele o aluno consegue distinguir sons, vozes e instrumentos. Uma atividade interessante em sala de aula é fazer a audição de sons, vozes e instrumentos e tentar adivinhar quem ou o que produziu aquele som. A acuidade auditiva é desenvolvida a partir da exploração sonora.

O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música agora. (SWANWICK; JARVIS, 1990, apud SWANWICK, 2003, p. 72).

Segundo Swanwick (1994), as atividades em sala de aula podem ser divididas em: composição, execução, apreciação, literatura e técnica. A Composição é a atividade de criação da música e proporciona a expressão da linguagem musical do aluno. A Execução é a atividade de tocar e cantar uma música. A Apreciação é a atividade da audição musical, ou seja, momento em que o aluno vai ouvir a música. Este momento e atividade são extremamente importantes, pois o aluno ouve e escuta a música e seus processos cognitivos são de aprofundamento e entendimento estético. Daí a necessidade de disponibilizar aos alunos gêneros, épocas e estilos diferentes de música, desenvolvendo sua vivência, experiência e critérios de julgamento artístico. A Literatura é a atividade com fundamentação teórica, contextualização histórica e seus desenvolvimentos na produção musical. A Técnica é a atividade em que o aluno toca, canta ou estuda a música e os meios para obter melhor resultado sonoro.

Como visto acima, os métodos ativos de Educação Musical, onde o aluno é sujeito ativo, participante na atividade, possibilitam o desenvolvimento global, o respeito, a desmistificação da música como

dom transcendental, a sensibilização à música, o desenvolvimento da autoestima, da qualidade na escuta e na fala, assim como da capacidade de improvisação musical.

Schafer (1997) sugere algumas metodologias recentes para o ensino musical, como a exploração, experimentação e invenção do som. Atualmente, alguns dos elementos essenciais para o desenvolvimento metodológico no ensino musical são: o hábito de escutar, a exploração sonora, a criação de grafismos, o fazer musical, dialogar com os alunos e incluir gestos corporais.

O hábito de escutar é importante, pois o aluno adquire condições de fazer suas próprias escolhas por meio do pensamento crítico. Na exploração sonora são apresentados diferentes repertórios e instrumentos musicais. A criação de grafismos se dá em desenhos que representam os sons, permitindo uma organização mental para futuro estudo de partituras. O fazer musical traz habilidades na experiência artística da produção, que consiste na ação do ouvir-fazer.

Dialogar com os alunos sobre música é avançar no autoconhecimento, na participação e troca de opiniões e ideias de acordo com a livre expressão. Por fim, incluir gestos corporais nas aulas de música possibilita às crianças o desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina e ainda adquire o sentido e as características do som. A coordenação motora ampla é o equilíbrio corporal. Por meio do desenvolvimento da coordenação motora fina, a criança adquire habilidades para aprender um instrumento musical.

A criação musical trabalha o ouvido e explora o espaço através da percepção, de onde o som vem e para onde ele vai. Ela também trabalha a voz, um instrumento eficaz, que emite diferentes sons e emoções. Com a música, criamos paisagens sonoras, onde o silêncio é o suporte e os sons das naturezas são as cores. Alternar o silêncio e os sons da natureza apura os ouvidos e desperta a sensibilidade auditiva.

As metodologias para o ensino da música partem do próprio professor, quando ele dá ênfase à criação e imaginação, contextualiza seus conhecimentos e busca suas potencialidades no constante estudo dentro desta linguagem artística.

As Artes Visuais estão relacionadas a tudo que percebemos pela visão. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (1997), as aulas podem ser nos campos do cinema, fotografia, pinturas,

esculturas, gravuras, desenhos, colagens, vídeos, televisão, design, cerâmica e computação gráfica.

Vygotsky (1988) sugere que o campo visual é expandido e deve ser trabalhado conforme o grau de maturidade de cada faixa etária. Desta forma, uma das metodologias baseadas na Teoria Histórico-Cultural incentiva os trabalhos coletivos, estruturados e colaborativos com a participação do eu e do outro.

Barbosa (2020) reconhece que o ensino das Artes Visuais consiste na ação dialógica entre obras de arte, utilizando seus elementos visuais para a contextualização nas áreas científicas. Obras de arte desenvolvem a capacidade cognitiva dos alunos para lerem imagens. Desenvolver a linguagem visual potencializa a capacidade das crianças em ver, julgar e interpretar fatos e coisas que estão constantemente no campo visual. Cabe ao professor promover um ensino que dialogue com os vários conhecimentos, através da seleção e ampliação das informações a serem apresentadas nas salas de aulas.

Para Iop (2008), trabalhar o multiculturalismo e a diversidade cultural faz parte da metodologia a ser aplicada em sala de aula. Dentro da pluralidade cultural, temas como pinturas corporais, indumentária, artefatos, construções, culinária, parlendas, brincadeiras, brinquedos e folclore podem ser trabalhados na linguagem artística.

Segundo Gardner (2000), teórico de Inteligências Múltiplas, há a existência da inteligência pictórica, ou seja, a capacidade humana de se expressar por traços e cores. Desde modo, as metodologias de Artes Visuais devem utilizar atividades com uma abordagem que vai desde a utilização da memória até a execução de uma atividade com traços e cores. Apresentar várias obras e manifestações artísticas, para a leitura visual, corresponde à metodologia de ampliar o universo cultural, levando tendências contemporâneas para dentro e fora das salas de aulas.

#### **4. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI (1998), a música faz parte da história; ela está presente em todas as culturas e povos, nas mais diversas situações. Dessa forma, fica evidente a sua importância no desenvolvimento da criança

desde a mais tenra idade, pois desde que a mesma está no ventre de sua mãe consegue ouvir sons. De acordo com Ilari e Filipak (on-line, 2005), já existem estudos informando que determinados tipos de música são capazes de auxiliar no desenvolvimento do cérebro dos bebês, sendo possível perceber que diferentes tipos de música ou gêneros musicais ocasionam diferentes reações nos mesmos – algumas os deixam mais agitados, outras, porém, conseguem tranquilizá-los. Nesse sentido, a música é uma ferramenta comunicativa muito importante para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Brécia (2003), o aprendizado de música favorece o desenvolvimento da sensibilidade, a imaginação, a coordenação motora e a atenção. Além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia também a atividade cerebral. Sendo assim, permite que a criança conheça a si própria, aos outros e a vida, desenvolva a autonomia, diversas funções neurais, a criatividade, aumentando seu vocabulário. A música ainda estimula sentidos que trazem memórias e atribuições de valor afetivo, emocional ou cultural e é comprovadamente importante para enriquecer a aprendizagem e desenvolvimento da memória humana.

A música também está relacionada com o movimento, pois ao estimular o sensor auditivo também se estimula o desejo de se movimentar ou dançar, acompanhando o ritmo e expressando-se corporalmente. Além de estimular todas as potencialidades citadas anteriormente, também auxilia no desenvolvimento das capacidades linguísticas, matemáticas e espaciais. A criança, para Brito (2003), aprende quando brinca, é um ser brincante, e nesse movimento ela se concentra, formula sua visão de mundo e tira suas próprias conclusões. Desde muito cedo, a criança se relaciona de uma forma intuitiva com a música, começa observando e utilizando seu corpo para produzir sons e se divertir com eles.

Nós, humanos, somos uma espécie musical além de linguística. Isso assume muitas formas. Todos nós (com pouquíssimas exceções) somos capazes de perceber música, tons, timbre, intervalos entre notas, contornos melódicos, harmonia e, talvez no nível mais fundamental, ritmo. Integramos isso tudo e “construímos” a música na mente usando muitas partes do cérebro (SACKS, 2007, apud PALES e SOUZA, on-line, 2017).

A música pode ser considerada como um modo ou uma forma de se expressar por meio dos sons, uma combinação de sons e silêncios que segue uma pré-organização, como defendem os autores, porém para ser considerada música precisa envolver três componentes técnicos: melodia, harmonia e o ritmo.

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta (BRITO, 2003, p. 17).

Segundo Pales e Souza (2017), a música apresenta grande relevância no desenvolvimento humano ao ocasionar a mediação com as formas superiores de pensamento e sensibilidade, impulsionando o desenvolvimento da personalidade. Desenvolve a capacidade de ressignificar e entender o mundo, ampliando sua percepção para além da aparência e desafia a imaginação a construir novas maneiras de perceber o mundo.

Para Brito (2003, p. 28), “a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro”. Sendo assim, com a música nos sentimos mais próximos uns dos outros. Por meio das diversas interações e da mediação de indivíduos mais experientes é que a criança passa a compreender e tirar suas próprias conclusões a partir do que aprende. As interações permitem ensinar e compreender sua importância na vida individual ou coletiva da sociedade. Segundo estudos da neurociência, ao ouvir uma música, diferentes regiões do cérebro são estimuladas.

Um estudo publicado na revista Science revelou que tocar um instrumento musical muitas vezes pode fortalecer as conexões entre ambos os hemisférios cerebrais em crianças. A explicação vem de outras pesquisas apresentadas na reunião anual da Sociedade de Neurociência Cognitiva dos Estados Unidos, que revelou que a prática musical aumenta as conexões neuronais e pode aumentar em 25% o corpo caloso, a área que conecta ambos os hemisférios cerebrais.

No entanto, esta não é a única pesquisa que encontra uma relação próxima entre aprendizagem e música no cérebro infantil. Outro estudo, desta vez realizado por psicólogos da McMaster University, no Canadá, comparou os efeitos da aprendizagem de música com a sensibilidade e capacidade de memorização de crianças. Após dois

anos, esses pesquisadores descobriram que as crianças que aprenderam música apresentaram sinais de maturação acelerada do córtex cerebral, a base das funções cognitivas mais altas (ESCOLA FUTURE, on-line, 2019).

Segundo Chiarelli e Barreto (2005), o contato com a música se mostrou benéfico também em relação ao desenvolvimento da autoestima das crianças. Muitas vezes as crianças apresentam timidez e inibição, mas acabam se tornando mais sociáveis e desinibidas através da música, o que contribui também para o respeito ao próximo e facilita o processo de outras aprendizagens.

A criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. Nesse processo a autoestima e a auto-realização desempenham um papel muito importante. Através do desenvolvimento da autoestima ela aprende a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações (CHIARELLI; BARRETO, on-line, 2005).

A música é algo que se desenvolve e possui estruturas próprias no que diz respeito à apreciação, à reflexão e ao desenvolvimento de um raciocínio rápido e eficaz. Segundo Lutz e Rech (2019), desde que está no ventre da mãe a criança convive com diferentes sons, movimentos, cadências e começa a desenvolver o senso de ritmo. As crianças desenvolvem esta habilidade com o tempo, por meio do aprendizado. A questão da fala também precisa de ritmo, e com as interações que estabelece a criança começa a aperfeiçoá-la, sendo que, com a influência da música, ela é capaz de desenvolver essa habilidade mais facilmente.

A música, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI (1998), tem sido, em muitos casos, recurso para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos, dentre eles o lavar as mãos antes do lanche, o escovar os dentes e outros. Nesse sentido, a música, por estar inserida em diversos momentos da rotina da criança, desde que ela entra na instituição até o momento de ir para sua casa, pode ocorrer por meio de brincadeiras, atividades lúdicas, o cantar na hora do lanche, do parque, das atividades direcionadas, da higiene, do sono, em jogos, exercícios de relaxamento, entre outros tantos momentos; sendo utilizada com objetivos definidos pelo educador ou até de forma livre, deixando com que a própria criança escolha e ensine aos seus colegas e professores músicas novas e de sua preferência, transformando assim o ambiente mais alegre, prazeroso, facilitando a aprendizagem.

A ludicidade, para Rau (2012), é uma possibilidade pedagógica que, fortalecida pelos diferentes tipos de linguagem, entre elas a música, torna significativos os conceitos a serem trabalhados. Nesse sentido, a atividade lúdica é necessária para o processo de aprendizagem da criança, pois este ensinamento conduz a criança a um ambiente gratificante e atraente, ou seja, por intermédio da ludicidade a criança consegue ter uma base da importância da música e consegue expandir os seus conhecimentos por meio da questão dos símbolos que são realizados nas músicas e também em algumas atividades artísticas.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes (ALVES, 2008, p. 103).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo do desenvolvimento deste artigo, percebe-se que a música na Educação Infantil ganha espaço como um importante recurso para a aprendizagem. Na medida em que se estimula o interesse da criança, criam-se condições favoráveis à construção de novas descobertas, tendo o papel do professor como mediador e motivador da aprendizagem, sempre atento às possibilidades e limitações no processo de apropriação do conhecimento pela criança. Para Brito (2003, p. 35), “os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – com a música”. Nesse sentido, é evidente a importância da música como ferramenta pedagógica.

Além de proporcionar a construção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa, a música promove a interação entre parceiros e torna-se significativa à medida que a criança inventa, reinventa e avança nos aspectos cognitivos, afetivos e no seu desenvolvimento social. É, também, um importante recurso para desenvolver habilidades do pensamento, tais como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, entre outras.

Tendo ainda como base geral proposto para este artigo, que versa em torno da valorização do ensino da Arte na Educação Infantil, percebe-se que a construção do ensino-aprendizagem nas linguagens artísticas da Música e das Artes Visuais levam o aluno/criança à crítica social. Para Barbosa (2020), fazer a leitura de obras de arte remete a questionamentos. Delors (1999) afirma sobre os quatro pilares da educação que são as bases de formação da cidadania em um mundo tecnológico. Posicionar-se na descoberta de tendências pedagógicas aprimora a teoria e a práxis do professor, levando os alunos a se tornarem apreciadores de arte por meio do pensamento crítico, científico e humano.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta, 2008. [Livro eletrônico]

ARISTIDES, Marcos André Martins; SANTOS, Regina Márcia Simão. Contribuição para a questão das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem de música. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2020.

BARROS, Rosa Maria Rodrigues; TAVARES, Luiza Sharith Pereira; MARQUES, Letícia Coleoni. A importância da música para o ensino-aprendizagem na Educação Infantil: reflexões à luz da psicologia histórico-cultural. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO-COLBEDUCA, **Anais...** v. 3, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera L. P.: **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

CERNEV, Francine Kemmer. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspectiva metodológica para o ensino de música. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, 2018.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**, Instituto Catarinense de Pós-Graduação, n. 3, junho 2005.

CRAIDY, Carmen Maria. **Educação Infantil Pra Que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

DE OLIVEIRA, Maria Eunice; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em Revista**, n. 36, p. 77-93, 2010.

GAMA, Nelson. **Introdução às Orquestras e seus instrumentos.** São Paulo: Britten, 2005.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ILARI, Beatriz; FILIPAK, Renata: **Mães e bebês: Vivência e linguagem musical**, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/download/2656/11548>. Acesso em: 19 set. 2020.

ILARI, Beatriz; BROOK, Angelita (Orgs.). **Música e Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 2016. [Livro Eletrônico]

IOP, Elisa. O multiculturalismo e o ensino das Artes Visuais no Brasil. **Visão Global**, v. 11, n. 2, p. 151-162, 2008.

LUTZ, Armgard; RECH, Tatiana Luiza. Cantares e Brincares: Alimentando a infância com alegria. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta**, v. 7, n. 01, p. 104-105, fev. 2020. ISSN 2595-1386. Disponível

em: <http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/768>. Acesso em: 28 set. 2020.

MOLESIN, Claudete Alves da Silva et al. **Compreensões de aprendizazes acerca do processo de aprendizagem de LE mediada pela música**, 2020.

PALES, Isamar Marques Cândido; SOUZA, Sandra Suely de Oliveira. **A música, o desenvolvimento infantil e a teoria de Vygotsky**, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7324/710>. Acesso em: 28 set. 2020.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Artes para a Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

RAU, Maria Cristina T. Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SCHAFER, Raymond Murray. **A Afinação do Mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: EdUNESP, 1997.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, Atravez, n. 4/5, p. 7-14, 1994.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

YVYOTSKY, Lev Semenovich et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 10, p. 103-117, 1988.

YVYOTSKY, Lev. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994.



## EM UM UNIVERSO PARALELO IMAGINÁRIO, A LITERATURA INFANTIL NOS FAZ SONHAR

Heloísa Helena da Silva de Oliveira Medeiros<sup>1</sup>

Natália Elizabeth Roesner Weiss<sup>2</sup>

Lilian da Silva<sup>3</sup>

Suéllyn Westphal Valgas<sup>4</sup>

Ana Helena de Souza Moreno<sup>5</sup>

**Resumo:** No presente artigo tem-se como objetivo apresentar uma breve discussão teórica a respeito da literatura, a qual abre caminhos para o processo de imaginação, refletindo sobre os fatores que contribuem para a realização dessa habilidade no espaço da Educação Infantil. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica qualitativa usando alguns teóricos como Abramovich (1997), Martins (2005), Machado (2006) entre outros, que propõem discussões e esclarecimentos a respeito da temática. A partir desses aportes teóricos foi possível mostrar a importância de se trabalhar a literatura numa nova perspectiva no espaço da Educação Infantil, considerando e explorando os diversos aspectos que conduzem a uma visão ampla do imaginário e que,

---

<sup>1</sup> Graduada pela Faculdade Municipal de Palhoça, Técnico em Magistério, Auxiliar de Sala da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC, possui como email de contato: cleytonpercussao@gmail.com.

<sup>2</sup> Pós-Graduada em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci, graduada em Pedagogia com Educação Infantil pela Universidade do Estado de Santa Catarina, professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC, possui como email de contato: nataliaroesner@hotmail.com.

<sup>3</sup> Pós-Graduada em Prática Pedagógica Interdisciplinar em Educação Infantil, Séries Iniciais, Ensino Fundamental e Médio pelo Centro Universitário Dom Bosco, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina, professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC, possui como email de contato: lilyduarteog@hotmail.com.

<sup>4</sup> Pós-Graduada em Prática Pedagógica Interdisciplinar em Educação Infantil, Séries Iniciais, Ensino Fundamental e Médio pelo Centro Universitário Dom Bosco, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci, formada em magistério pela EEB Wanderley Junior, professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC, possui como email de contato: sininho00@hotmail.com.

<sup>5</sup> Pós-Graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Dom Bosco, graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina, especialista em Assuntos Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC, possui como email de contato: anahkds@gmail.com.

a partir dessa habilidade, permite interação ativa e satisfatória com o meio. Existe a necessidade de uma prática de literatura significativa, que traga motivação no ambiente da Educação Infantil, fazendo com que se realizem leituras de mundo e que tal movimento contribua para a formação de sujeitos conscientes e criativos que possam compreender, analisar e se sobressair na sociedade em que vivem, imaginando um universo, que em muitos momentos, é comparado ao mundo real. Ao se entrar em contato com a literatura, a criança passa a imaginar personagens e fatos que são fruto da criação mental. O poder de criação que se envolve na imaginação é conduzido pela criança com fantasias que ela constrói pelo que vivencia.

**Palavras-chave:** Literatura. Imaginação. Educação Infantil. Criança.

## 1. INTRODUÇÃO

O tema do estudo é a literatura e o processo de imaginação na Educação Infantil. A literatura é um dos processos que envolve a imaginação e a fantasia, mediante o qual se compreende a escrita, a leitura e o mundo. Assim, existe a necessidade simultânea de manejar com destreza as habilidades de decodificação da escrita e a interpretação do texto, com seus objetivos, suas ideias e seu vocabulário. De acordo com a compreensão dos autores deste artigo, também é a partir da literatura que se compreende os mais diversos signos e imagens, bem como se aprende sobre a vida, num processo de ida e vinda ao universo imaginário.

De acordo com os estudos de Abramovich (1997), é necessário que uma criança, ao se envolver com a atividade de literatura, se sinta capaz e estimulada, tanto de forma autônoma, como apoiada, sendo ideal esse envolvimento se dar desde bebê. Desse modo, consegue sentir desejo de participar e viajar no mundo do faz de conta proposto pela literatura na Educação Infantil. O prazer por entender as histórias, conhecer as características dos personagens e investir na criação de outros momentos ou até mesmo pela imitação contribui para o desenvolvimento da criança.

Segundo Martins (1994), a literatura torna-se importante para o desenvolvimento do ser humano, fazendo com que este se socialize com o mundo, criando o universo imaginário em seus pensamentos e depois o comparando com o real. Além de ampliar o conhecimento, a literatura, na Educação Infantil, também transforma pessoas em

sujeitos capazes de refletir, ou seja, capazes de pensar e chegar a um consenso ao que a sociedade oferece.

Em concordância com o pensamento de Martins, Machado (2006), por meio da literatura a criança internaliza/adquire informações as quais auxiliam no seu desenvolvimento intelectual. É a literatura uma fonte de informações de prazeres que faz com que o leitor amplie seus conhecimentos culturais e sociais. Isso traz benefícios para o crescimento e o desenvolvimento da criança, pois ela consegue transformar diante das histórias.

O objetivo da pesquisa é apresentar uma breve discussão teórica a respeito da literatura que abre caminhos para o processo de imaginação, refletindo sobre os fatores que contribuem para a realização dessa habilidade no espaço da Educação Infantil.

## **2. MÉTODOS**

Compreende-se que a pesquisa bibliográfica serve como base para dar encaminhamentos acerca da aproximação entre o problema da pesquisa e as hipóteses lançadas para justificar as considerações acerca do que foi detalhado sobre a literatura e o processo de imaginação na Educação Infantil. Os autores pesquisados no estudo mostraram detalhes sobre a exploração do tema de forma qualitativa. A pesquisa faz assumir então um valor de investigação mais profunda do tema, visando ao uso das respostas para favorecer a formulação de novos propósitos para a verificação da contextualização temática. Segundo Gil, a pesquisa define-se como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007, p. 17).

Conforme o escrito acima mencionado, bem como seu autor, a pesquisa foi definida como bibliográfica, sendo uma das etapas da investigação científica exigindo dos pesquisadores atenção, tempo e dedicação, para que ela possa contribuir para a compreensão de um problema como também para investigação de detalhes a serem redefinidos. Essa pesquisa é um conjunto que aborda a revisão da literatura para fomentar a imaginação e o faz de conta das crianças.

Fonseca (2002) afirma que o método qualitativo é aquele em que se evidencia o problema, com embasamento bibliográfico. No método qualitativo o objetivo é levar a desenvolver a pesquisa com o intuito de explorar o tema com a valorização do que já se tem previamente estabelecido como referencial para a organização dos aspectos a serem abordados. Assim, percebe-se que o método utilizado para o desenvolvimento deste artigo é o qualitativo e, segundo Fonseca:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (2002, p. 32).

Lakatos e Marconi (2005) apontam que o método qualitativo leva à análise dos conhecimentos e à elaboração de conceitos que vão ao encontro da superação de objetivos traçados para o estudo. Desse modo, se faz uma busca de conhecimentos de forma geral para depois se definir os aspectos que formam os detalhes, com exploração do tema proposto.

Logo, “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (LAKTOS; MARCONI, 2005, p. 269). E ainda de acordo com autores acima, na pesquisa qualitativa, os dados, em vez de serem tabulados, são retratados por meio de relatórios, levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do entrevistado.

### **3. DESENVOLVIMENTO**

A literatura se constitui como ferramenta para a aprendizagem, sendo um processo fundamental para o desenvolvimento humano, pois enriquece, ampliando a quantidade de conhecimentos, estimulando o crescimento intelectual e, assim, alimentando o imaginário. Segundo Martins, “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente na formação integral do indivíduo” (1994, p. 25).

Abramovich (1997) aponta que esta é a ligação do ser humano com sua cultura. Por meio da literatura, a criança adquire conhecimentos, usufrui de novos vocabulários e passa a ter uma facilidade para entender determinados assuntos e formar conceitos. Além disso, a literatura também pode proporcionar diferentes tipos de interações, seja criança-criança ou criança-adulto, ampliando o vocabulário e potencializando a imaginação.

Para a criança ter o hábito de participar de momentos de leitura, de acordo com Sandroni e Machado (1988), precisa ter contato com vários livros ou outras formas de linguagem que despertem sua atenção. Quando a criança “lê” aquilo que interessa a ela, as condições para seu desenvolvimento aumentam substancialmente, levando a uma comunicação e expressão enriquecedora. E Machado (2006) complementa este pensamento quando aponta que, desta forma, é importante que desde cedo o adulto ofereça essa oportunidade de a criança ter contato com os livros, apresentando-lhe estes e lendo os mesmos, deixando ela tocar, sentir, manipular, descobrindo os encantos dele, percebendo suas cores e imagens, imaginando, a partir desses elementos, fazendo com que sinta prazer em estar em contato com eles.

No contato com a literatura o ser humano desenvolve sua expressão gráfica, plástica, musical, escrita e oral. Sandroni e Machado expõem que:

Desde que sejam respeitadas a liberdade e autenticidade de expressão, a experiência é altamente enriquecedora e leva o leitor a penetrar e sentir a história com mais profundidade. Todo e qualquer recurso usado é apenas uma ponte para chegar ao verdadeiro objetivo, que é formar o leitor consciente e independente (1988, p. 55).

Percebe-se que na Educação Infantil é primordial levar em consideração os interesses das crianças, trazendo literaturas relevantes e pré-selecionadas, que estejam de acordo com a faixa etária e curiosidade delas. Abramovich (1997) entende que a literatura é importante no desenvolvimento do pensamento da criança, porque desperta suas ideias, fantasias, reproduz várias formas de expressão, explora os sentidos, leva à contação, desenvolve no leitor/criança a capacidade de argumentar sobre o que leu. Com a prática da literatura, desenvolvem-se sujeitos pensantes, criativos, proporcionando um crescimento intelectual.

Abramovich acredita que é importante para a formação de qualquer criança “ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las desde o início da aprendizagem para ser um leitor e ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

De acordo com a compreensão dos autores deste artigo e sobre a literatura do imaginário e com a fundamentação teórica apresentada acima, Machado (2006) afirma que a literatura auxilia no processo de desenvolvimento das crianças, porém, também irá contribuir no processo de amadurecimento e entendimento de questões existenciais da própria criança, seus sentimentos, emoções, curiosidades e medos, aspectos esses naturais e comuns na primeira infância.

De acordo com Lajolo (2001), o trabalho pedagógico com literatura deve ter início por meio de possibilidades de contato com o livro, desde a mais tenra infância. O ideal é que este contato com os livros seja construído primeiramente em casa, por meio de histórias lidas pelos pais, avós, tios, para que a criança exponha seus momentos de alegria, tristeza, medo, descubra novos lugares, como também no espaço da Educação Infantil, sendo que tanto os educadores como a família servem de exemplos para a criança. Machado declara que:

[...] dois fatores levam uma criança a gostar de ler: curiosidade e exemplo. Por isso, é fundamental o adulto mostrar interesse... É preciso ensinar aos alunos a beleza da língua e reafirmar a noção de que o livro é um amigo, que está sempre do nosso lado (2006, p. 20-21).

Acerca dos estudos de Machado, Lajolo (2001) segue a mesma linha de pensamento, onde a criança precisa ter exemplos para possuir o hábito de usar o imaginário no seu contexto real. É necessário obter materiais adequados para o desenvolvimento de capacidades, despertando na criança a curiosidade e conduzindo-a ao prazer de desfrutar momentos em se explorar a literatura com fantasia, podendo estar em lugares que não está ou ser alguém que não é. Além disso, quando os escritores deste artigo falam em histórias e literatura no presente texto, não se está fazendo referência somente às histórias de livros físicos, mas às diferentes formas que elas podem acontecer, seja no livro, no teatro, num gesto, em uma contação, na história que a criança escuta de sua vida, entre diferentes formas.

Segundo Lajolo (2001, p. 45), “[...] a literatura é a porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem”. Por isso se entende que o ponto de partida em um planejamento deve ser a criança e seus interesses, pois não adianta querer apresentar uma literatura muito complexa, pois ainda não terá sentido ou ainda não faz parte da realidade daquela criança. Lajoto (2001) aponta que o olhar do educador/professor deve ser direcionado e, ao levar uma literatura, deve selecioná-la, buscando ampliar as possibilidades já existentes, encantando, dando espaço para as crianças imaginarem e se envolverem.

### **3.1. ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AMBIENTE INCENTIVADOR DA LITERATURA**

Mediante os estudos realizados para a elaboração deste artigo, considera-se que a literatura de forma geral é algo muito antigo, tendo seu início em nossa cultura há séculos, todavia, a literatura direcionada às crianças é algo mais recente, iniciando no século XVII, se estendendo até os dias atuais. Ainda segundo o autor, “contar histórias é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo assentava ao redor do fogo para esquentar, alegrar, conversar, contar casos. Pessoas que vinham de longe de suas pátrias contavam e repetiam histórias para guardar suas tradições e sua língua” (ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

O contato inicial concreto da criança, na maioria das vezes, com a literatura, acontece desde muito cedo. Quase todo ser humano tem alguma imagem de seus pais ou professores da Educação Infantil contando alguma história com o livro em mãos, ou com a contação de vivências, relatos em rodas de conversa, teatro, baú de fantasias. Nessa idade, de acordo com Abramovich (1995), não se sabe de fato ler, mas se compreende que a ideia ali veiculada seja pela interpretação que se absorve ou pelas simples ilustrações que dão a ideia da narrativa. Abramovich ainda ressalta:

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (1997, p. 17).

Assim, de acordo com o apresentado, o primeiro e importante espaço incentivador na promoção da literatura deveria ser como referência a casa, com os responsáveis, os pais. Mas nem toda criança tem em seu lar condições físicas ou financeiras para desfrutar desse bem. Ainda segundo Abramovich (1997), aí dar-se-á importância da escola no incentivo ao trabalho pedagógico desde a Educação Infantil. O ato de ler histórias constitui-se em uma enorme dimensão, recheada de pequenas partes distintas de competências e habilidades individuais e coletivas do ser na construção do conhecimento. Tal fato precisa ser explorado diante da Educação Infantil, fazendo da literatura sua ferramenta de estímulo à aprendizagem.

[...] ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 2001, p. 117).

De acordo com o apontamento acima, a prática de literatura não deve ser direcionada estritamente à quantidade de histórias que se explora, mas na equidade entre a quantidade e qualidade, levando o indivíduo a uma aprendizagem significativa e ao gosto pelo ato de ouvir, interpretar e reproduzir histórias. Bettelheim (1978) aponta que na Educação Infantil é preciso oportunizar a compreensão da importância da literatura, devendo oferecer espaço para que a criança interaja com os outros colegas e que os mesmos façam desse processo um instrumento essencial para a vida. Esses instrumentos facilitarão o entendimento e a identificação dos símbolos, gráficos, sinais, entre outros.

### **3.2. EDUCAÇÃO INFANTIL: UM TRABALHO COM LITERATURA INFANTIL**

O interesse da criança pelo mundo se constrói nas histórias da literatura infantil, que a fazem viajar pelo universo imaginário conhecendo novas formas de enxergar a realidade diante de um processo mágico que envolve a fantasia. Os conceitos explorados nas entrelinhas dos textos da literatura infantil denotam o processo educacional e promovem a motivação da criança diante do que escuta

e participa por meio da interpretação e observação. Bettelheim (1978) observa que:

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento - separar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral - a criança necessita entender o que se está passando dentro de seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados - ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da estória em resposta a pressões inconscientes. Com isto, a criança adequa o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo (1978, p. 16).

Na percepção dos autores deste artigo entende-se que na Educação Infantil a literatura assume papel de ser um instrumento facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois enquanto se conta ou se lê uma história se está revelando novos momentos para que aconteça o interesse e a motivação para construção de conceitos essenciais no progresso infantil, diante da ligação entre a fantasia e o real. Assim, Chalita afirma que: “Sem o passaporte mágico dessas narrativas, é difícil conceber viagens, aventuras, temores, medos e receios imaginários fundamentais ao nosso desenvolvimento intelectual e emocional” (CHALITA, 2003, p. 10).

A literatura, de acordo com Zilberman (2003), deixa a criança encantada com o mundo da fantasia, mesmo as que ainda não esteja alfabetizada, no caso, as que fazem parte da Educação Infantil. São principalmente as crianças que estão na Educação Infantil que mais sabem aproveitar o vislumbiar desse mundo da imaginação, da fantasia e do encantamento, que aos poucos vai dando margem para a construção de conhecimentos que são necessários para o desenvolvimento infantil e compreensão do mundo. Zilberman (2003, p. 49) afirma que “a fantasia é um componente indispensável do texto dirigido à criança”.

Por meio do contato com o mundo da fantasia, Abramovich (1997) cita que as crianças vão criando mecanismos de expressão e potencializando sua imaginação, criando assim fantasias, contribuindo para o processo de desenvolvimento da sua personalidade e percebendo melhor o mundo que a cerca. Os autores acima

mencionados ainda afirmam que é importante para a formação das crianças ouvirem muitas histórias.

Como é importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem de ser um leitor, e ser leitor é um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... Escutá-las é o início da aprendizagem para um ser leitor (ABRAMOVICH, 1997, p. 15, 16).

Assim, é no cotidiano com os familiares que a criança começa sua trajetória com a literatura infantil, ou pelo menos deveria ser, de acordo com o entendimento dos escritores desse artigo, e de acordo ainda com o que foi apresentado até então. Ao entrar na Educação Infantil, Abramovich (1997) apresenta que a criança passa a explorar uma nova forma de contato em que o educador consegue investir em interpretação e leituras para atrair as crianças e fazer a constituição de momentos de atenção, pelo interesse ao conteúdo explorado nos textos direcionados às crianças. A autora supracitada ainda comenta que “o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens)” (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

Como falado anteriormente, o ideal é que esse primeiro contato se de em seu lar, todavia, esse momento acontecendo ou não em casa, no espaço educacional os professores devem dar continuidade à inserção dessas histórias literárias, desta forma buscando ampliar repertórios. Paiva e Rodrigues (2009) afirmam que cabe ao educador oportunizar à criança momentos em que ela consiga ter contato com a literatura, com o intuito de fazer trocas de experiências e formular conhecimentos essenciais para que ela se desenvolva nos aspectos emocionais, cognitivos, afetivos e sociais. Cada história traz um contexto diferenciado para difundir conceitos favoráveis ao processo de desenvolvimento infantil, por isso é tão importante o momento da contação de histórias e os passos que seguem a interpretação dos fatos. Segundo Paiva e Rodrigues (2009):

São múltiplos os fatores que contribuem para que a Literatura Infantil se faça cada vez mais presente em nossas escolas: o crescente desenvolvimento editorial da produção voltada para esse segmento; a qualidade das obras produzidas por escritores e escritoras brasileiros (reconhecida mundialmente); as políticas públicas preocupadas com a formação do leitor; a divulgação de

títulos e autores brasileiros por organismos públicos e privados; as recomendações explícitas dos PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais – para o desenvolvimento de práticas de leitura em todos os níveis de ensino; o empenho de inúmeros educadores em levar a leitura literária para as suas práticas docentes e principalmente o fato de a instituição escolar cumprir a função de democratizar o livro, num país de poucas bibliotecas e de praticamente inexistente compra de livros em livrarias por esse segmento da população que frequenta a escola pública (PAIVA; RODRIGUES, 2009, p. 103).

Assim, para Paiva e Rodrigues (2009), é no cotidiano da Educação Infantil que a criança, no contato com a literatura, passa a ter entusiasmo pelo encantamento trazido nas poesias, contos e textos, que descrevem um mundo imaginário que está aliado ao real de uma forma muito envolvente. A criança traz em sua bagagem conhecimentos sobre a literatura que envolvem contato físico, emoções e reprodução de textos literários. Aos poucos a criança vai conhecendo outras histórias, em outros contextos que passam a estar ligados com cognições realizadas ao escutar e participar de outros momentos em que a literatura foi pertinente. Isso acontece com a formação da cultura literária, que nasce já nos primeiros dias de vida, quando a mãe, com sua voz doce e afinada, a pega no colo.

Frantz (2001) observa que o educador deve levar para a contação de histórias, textos originais, com o conteúdo na íntegra, para que a criança consiga reconhecer ações, fatos e personagens, valorizando a linguagem utilizada para época com o significado colocado no pensamento descrito no conhecimento difundido. A sequência cronológica para a criança implica a assimilação de fatores que ocorreram por entendimento do tempo e espaço. Frantz ainda afirma que:

Quando as crianças já tiverem ouvido e lido vários desses contos tradicionais, o professor selecionará outros contos contemporâneos baseados naqueles antigos. Como exemplo pode-se citar A Verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo. Depois de ler essas histórias o professor chamará a atenção das crianças para as semelhanças e diferenças desses em relação às tradicionais, de maneira a fazê-las perceber que o autor serviu-se de texto antigo, porém introduzindo elementos novos característicos de nossa época e que atualizam o significado daqueles contos ou simplesmente mudam a proposta de leitura original (2001, p. 70).

De acordo com o apresentado, o trabalho pedagógico desenvolvido pelo educador é fator essencial diante do uso da literatura. A seleção precisa estar direcionada ao que as crianças estão

revelando de interesse, num processo em que se mostra o conhecimento a partir dos objetivos que a criança tem. Abramovich (1997) aponta que o educador se envolve no processo de descoberta e observação para colher o maior número de informações que a criança demonstra em sua situação de sujeito em processo de desenvolvimento, sendo que o mesmo serve de espelho para as crianças, pois na primeira etapa da educação básica sabemos que as crianças estão a todo o momento aprendendo e interagindo com o mundo que as cerca. Sendo assim, o professor, quando faz uso da literatura em seu planejamento, deve demonstrar prazer e interesse por esta e por suas crianças.

No pensamento de Lajolo (2008) há a afirmação de que, todavia, as práticas relacionadas com a literatura devem perpassar por toda a instituição diariamente onde a criança esteja inserida – e não somente professores específicos, devendo se fazer presente no PPP da instituição, pois se o corpo docente segue a mesma direção potencializando a leitura e o contato com livros desde cedo, a criança tem muito mais oportunidades de demonstrar interesse pelos livros e pela prática de ler. Lajolo (2008) afirma que:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (p. 106).

Por fim, Abramovich (1997) aponta que a criança precisa experimentar e descobrir, criar e recriar, ao mesmo tempo em que necessita também de sugestões que são simbólicas, mas que a ajudam a crescer compreendendo questões que fazem parte da vida. A convicção moral da criança vai se estabelecendo quando ela entra em contato com as histórias que mostram o bem e o mal, as derrotas e as vitórias, pois dessa forma ela vai conseguindo dar conta de interpretar os conceitos trabalhados.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Baseado em Abramovich (1997) ao aproximar as crianças do mundo dos livros, está se oportunizando a preparação para que se tornem futuros sujeitos críticos diante do que vivenciam, pois muitas não têm acesso ao espaço da Educação Infantil, no contato com livros adequados à sua idade. É preciso transformar o ambiente educacional num espaço diferente, lúdico e atrativo para as crianças. Um espaço físico na Educação Infantil que antes da inserção da literatura era desprovido para uma recreação e aprendizado das crianças, torna-se um lugar aconchegante, com condições de deixar as crianças na expectativa de uma nova história, de um novo momento a ser experimentado com a imaginação. Assim a criança desenvolve sua oralidade, suas ideias e emoções. De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998):

A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolvem tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta, canto de músicas e brincadeiras, como a participação em situações mais formais de uso as linguagens, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos (BRASIL, 1998, p. 127).

A criança em contato com a literatura consegue desenvolver capacidades que a fazem investir em novos contextos – como relatar o que experimentou fora da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que coloca o que observou e descobriu nesse espaço. A relação entre observar, ouvir e relatar faz desenvolver momentos de troca de experiências significativas para o desenvolvimento infantil. De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil:

Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhe aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo, pedir informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p. 121).

Compete às instituições e ao educador, conforme Bettelheim (1978), tornar o momento do contato da criança com a literatura uma situação prazerosa, sensibilizando-a para descobertas, mas também para ajudar no desenvolvimento de sua personalidade, pois a criança vive intensamente cada momento, sendo que o ato de folhear livros,

observar gravuras e remontar histórias à sua invenção ou a pedido de que o adulto conte para ela, mostra o quanto o pensamento infantil é fértil diante da imaginação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no objetivo geral proposto para este artigo, que versa em torno de apresentar uma breve discussão teórica a respeito da literatura que abre caminhos para o processo de imaginação, refletindo sobre os fatores que contribuem para a realização dessa habilidade no espaço da Educação Infantil, percebe-se que a literatura faz com que a criança consiga viajar no universo imaginário, compreendendo o mundo que a cerca por meio das comparações e do faz de conta.

Diante da reflexão acerca do tema fica nítida a preocupação com o futuro das crianças no que diz respeito ao meio social, pois a literatura proporciona momentos em que se utiliza a imaginação para compreender o universo real. As histórias devem ser levadas às crianças desde muito cedo, lidas de forma suave e com entonação para a fala dos personagens e ações dos mesmos, num sistema de respeito ao momento em que a atenção infantil está ali destacada, criando silêncios e expectativas que levam à elaboração de pensamentos para formulação de conhecimentos úteis ao universo que cerceia a criança. É preciso trabalhar as versões mais variadas de histórias, nas quais lobos viram “bonzinhos” e porcos são vilões ou bruxas são amigas, para dar conta de mostrar que na realidade existem outros olhares.

De acordo com toda fundamentação teórica apresentada e de acordo com a compreensão dos autores deste artigo, o próprio livro acaba gerando conflitos dentro do espaço educacional, não por afastar as crianças, mas por fazer com que elas reflitam sobre o que vivem e o que está posto nas histórias, reconhecendo assim a questão entre o que pode e o que não dá para acontecer. Assim, a literatura exerce um duplo papel, não sendo inofensiva, mas positiva, pois deixa a criança desenvolver suas capacidades de pensar para agir, formando sua personalidade.

Assim, com base no exposto, entende-se que a literatura, quando desenvolvida com a função do lúdico, colabora para que a criança interaja com momentos em que acontece a formação, em que ela

consegue fazer um recorte do mundo real, colocando seu pensamento para realizar aquilo que é possível, realizando um processo de transformação no interior, assim como age na função de equilibrar os conceitos que aos poucos vai selecionando para adquirir melhor relacionamento no ambiente em que vive.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor, “A contribuição das histórias universais para a formação de valores da nova geração”**. São Paulo: Gente, 2003.

FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Como elaborar projetos de pesquisa e monografias: guia prático**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2002.

FRANTZ, Maria Helena. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. Ijuí: EdUNIJUI, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar métodos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: Leitores & leitura**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. **O ensino da literatura nas series iniciais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAKATOS, EvaM.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. A literatura infantil no contexto escolar atual. In: \_\_\_\_\_. **Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança.** Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso; Entrelinhas, 2005.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula C. A. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: MACIEL, Franciscal. P.; MARTINS, Raquel M. F. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luís Raul. **A criança e o livro:** guia prático de estímulo à leitura. São Paulo: Ática, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: ABDR, 2003.

**VIVÊNCIAS DO PROJETO COLETIVO BOI DE MAMÃO:  
EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO  
CEIM PROFª LINDÓIA MARIA SOUZA DE FARIA**

Fabiana de Souza<sup>1</sup>

Luciana Salvador<sup>2</sup>

Raquel Alaide Lima Ventura Batista<sup>3</sup>

Andréa Perelmutr Gonçalves<sup>4</sup>

**Resumo:** O artigo traz uma dialética entre a teoria sócio-histórica e a pedagogia relacional fundamentadas em Vygotsky e Becker (2003), as vivências e experiências de um grupo de professores e crianças na Educação Infantil do CEIM Professora Lindóia Maria Souza de Faria – Biguaçu, SC, com a proposta de um projeto cujo enfoque se refere à cultura do boi de mamão da Ilha de Santa Catarina. A presente prática educativa ocorre por meio de trabalhos coletivos que envolvam crianças de diferentes idades acerca de um mesmo tema cultural, proporcionando trocas e aprendizados entre seus pares, e por meio de tal envolvimento promova a aproximação e participação das famílias. Neste contexto, mobiliza-se conceitos de práticas coletivas e culturais embasadas nos teóricos acima citados, como construção social e histórica, reconhecendo os professores e crianças enquanto agentes educativos que o configuram e o praticam no cotidiano da instituição educativa. Os dados foram coletados segundo documentos escolares (registros textuais e audiovisuais) dos professores no período compreendido entre 2013 e 2020, assim como por pesquisa bibliográfica. Trata-se, desta maneira, de uma abordagem qualitativa descritiva, baseada em documentos das práticas educativas coletivas no interior de uma instituição de Educação Infantil cujo projeto foi idealizado e desenvolvido por um grupo de professoras. Essa prática permitiu identificar o que as

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais (Faculdades Dom Bosco). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Biguaçu. fabysouza15@hotmail.com.

<sup>2</sup> Especialista em Educação Infantil, Séries Iniciais e Ensino Médio (Facvest). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Biguaçu. lusalvador70@gmail.com.

<sup>3</sup> Especialista em Educação Infantil, Séries Iniciais e Educação Especial/Gestão Escolar (Faculdades Dom Bosco). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Biguaçu. raquellvb@gmail.com.

<sup>4</sup> Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais/Supervisão, Orientação e Administração Escolar (UNIASSSELVI), especialista em assuntos educacionais na Prefeitura Municipal de Biguaçu, especialistaandrea@gmail.com.

professoras alcançaram em termos de desenvolvimento individual e coletivo entre os envolvidos ao longo destes anos no Projeto Coletivo Viajando com o Boi de Mamão, e as práticas educacionais que estreitaram laços entre os profissionais, crianças e família.

**Palavras-chave:** Vivências; Experiências; O Projeto coletivo; Boi de Mamão; Creche/família.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar a prática pedagógica desenvolvida no CEIM Professora Lindóia Maria Souza de Faria, entre os anos de 2013 e 2020, pautada na concepção sócio-histórica cultural, por meio de um trabalho planejado e proposto com crianças de 03 a 06 anos de idade, utilizando estratégias pedagógicas do trabalho coletivo.

Trata-se de uma pesquisa documental, onde os registros textuais e audiovisuais das professoras envolvidas são o suporte para discorrer sobre o trabalho realizado, com aporte teórico que assegura as estratégias e os objetivos traçados de acordo com os documentos norteadores da Educação Infantil municipal. São estas fundamentações que garantem a busca ao desenvolvimento integral da criança e apoiam a importância do trabalho coletivo nos espaços educacionais, inclusive abordando a relação família/instituição educativa. A importância dos registros como documentação de constante reavaliação de estratégias e possibilidades de interação fundamenta-se em documentos norteadores como a BNCC (2017), que traz como parte do trabalho do educador registrar, refletir, organizar, planejar e mediar o conjunto de interações em busca dos objetivos necessários ao desenvolvimento integral infantil.

Buscou-se mostrar a possibilidade e necessidade da prática educativa de projetos coletivos nos espaços nas instituições a fim de propiciar desenvolvimento integral entre crianças de diferentes idades e conhecimentos culturais. Por meio de estudos dialéticos envolvendo a teoria e prática visitados para a escrita deste artigo, apresenta-se a importância de trocas de experiências, tanto entre crianças, quanto adultos, para o desenvolvimento integral da criança como um ser crítico e de toda a sociedade.

Desta forma, pretende-se contribuir para a educação com esta pesquisa, destacando a importância do trabalho coletivo no desenvolvimento pleno das crianças, em todas as suas dimensões: social, afetiva, cognitiva e física, na qual a criança é vista como um todo, indissociável, um sujeito-criança que vive intensamente suas linguagens, considerando o que traz a BNCC (2017) como aprendizagens a partir dos eixos estruturantes, interações e brincadeiras organizadas em cinco campos de experiências que asseguram o desenvolvimento envolvendo os novos conhecimentos aos saberes de patrimônio cultural, proporcionando assim a apropriação de conhecimentos de forma significativa.

Para trazer uma melhor compreensão desta proposta, dividimos em três partes a escrita do texto. Na primeira parte apresentaremos a fundamentação teórica, em seguida os estudos acerca do trabalho coletivo, bem como a importância do professor neste processo e a história e desenvolvimento do projeto Viajando com o Boi de Mamão. Nas considerações finais da pesquisa traremos as observações dos resultados alcançados até o momento, uma vez que o trabalho continua em movimento.

## **2. DO EMPIRISMO E RACIONALISMO PARA O INTERACIONISMO**

Neste trabalho busca-se trazer dentro das práticas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu experiências educativas realizadas em uma de suas unidades, o CEIM Professora Lindóia Maria Souza de Faria, dentro da perspectiva do trabalho com projetos, mais especificamente o trabalho coletivo. As práticas aconteceram no período 2013 a 2020, tendo breves períodos de intervalo, em turmas com crianças entre 03 e 06 anos de idade, e foi planejado pelos grupos de professoras das referidas turmas.

Sabendo que a Educação Infantil é pautada pela busca do desenvolvimento integral da criança, como aponta a BNCC (2017) através do eixo interações e brincadeiras, e buscando atender ao que prescrevem os documentos, temos os Projetos, que, de acordo com Marques (2019, p. 01), são “[...] uma forma dinâmica de organizar o trabalho com objetivos e metas claras de construção do conhecimento e de desenvolvimento integral da criança, proporcionando situações significativas de exploração e criação”.

Para todo trabalho pedagógico a ser realizado com crianças é necessário partir do pressuposto de que o processo de aprendizagem ocorre por meio de estudos teóricos que tenham passado por observações de desenvolvimento e tenham resultados comprovados, ainda que compreendamos que o processo de aprendizagem não seja igual a todos, sendo necessário levar em consideração o local de fala e aprendizagem, conforme José Pacheco (informação verbal)<sup>5</sup>. Dentro deste aspecto são apontadas duas vertentes muito discutidas no campo da educação, e, porque não dizer, opostas, justamente para embasar um estudo para o trabalho pedagógico coletivo, aquele que ouve diferentes lados, estuda diversas possibilidades, e adéqua cada momento buscando a melhor experiência à criança. Neste formato de trabalho coletivo temos que:

As relações entre os sujeitos com postura cooperativa são do tipo heteárquicas, o que permite uma tomada de decisão em grupo de forma consensual e não de cima para baixo, ou de um(s) sobre o(s) outro(s). Estas relações heterárquicas promovem uma consciência social onde estão presentes a tolerância e a convivência com as diferenças dos membros dos grupos. Por sua vez, e somente a partir dos elementos acima é que os sujeitos se sentem parte importante e ativa do processo e passam a assumir uma postura de responsabilidade com relação à sua própria aprendizagem e a do grupo como um todo. Assim, surge a colaboração, isto é, as contribuições individuais a fim de se alcançar os objetivos comuns estabelecidos pelo grupo (TIJIBOY et al., 1998, p. 24).

Neste aspecto teórico apontamos o empirismo, com estudos datados desde o século XVII, partindo dos métodos adotados por Francis Bacon e Thomas Hobbes, chegando aos registros do britânico John Locke, conforme os estudos apontados por Teruya, Gomes, Luz, Carvalho (2015). De acordo com estes estudos, a prática educativa institucional relacionada a esta teoria demonstra o professor como detentor do conhecimento, uma vez que este projeta e planeja o que determina como necessário a ser transmitido, em termos de conhecimento, ao ser vazio, um sujeito desconecto de história. Este aprendizado que se espera da criança se dará por meio de experimentos e repetições de execução. Esta teoria teve seus estudos comprovados em seu tempo histórico e serve

---

<sup>5</sup> PACHECO, José. Aprendizagem Criativa. III SEMANA PEDAGÓGICA. Rede Pedagógica, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=veKa18Vw4M&t=187s>.

até hoje como base de desenvolvimento para novos conhecimentos pedagógicos. Com base nos estudos aqui realizados acerca da teoria empirista, a instituição de educação tem um papel de salvadora, de quem reorganiza uma sociedade.

Segundo os estudos de Leonel (1994), o empirismo traz a criança como uma tábula rasa, mostrando que há a formação do ser e cabe ao professor transmitir conhecimento suficiente para fazer com que o futuro cidadão, que está ali sendo formado, tenha atitudes ditas como corretas e produtivas perante a sociedade. Esta teoria em seu tempo histórico tinha fins aristocráticos, uma vez que preceptores eram contratados para formar os filhos dos homens detentores de poderes financeiros e, também, futuros aristocratas. Assim, Leonel traz que havia um objetivo para este pensamento.

A pedagogia de Locke tem por finalidade, a formação do homem de negócios, não faz outra coisa, senão, submeter a forma e o conteúdo da educação, que se pratica a dois critérios eminentemente burgueses e intimamente relacionados: a utilidade e a economia de tempo (LEONEL, 1994, p. 118).

A segunda teoria, o racionalismo, uma doutrina datada do século I a.C., aqui pautada nos estudos de Pánik (2009), se apresenta mais estudada e comprovada, inclusive no meio educacional, por René Descartes entre os séculos XVI e XVII. Os estudos desta teoria foram embasados e comprovados admitindo-se a tese inatista, onde as pessoas exercitam e desenvolvem suas habilidades conatas. Esta doutrina traz a criança como um ser detentor do conhecimento, precisando apenas do auxílio do professor para aflorar aquilo que ela já detém. A teoria desenvolvida por Descartes, Spinoza e Leibniz, estudada e comprovada em seu tempo histórico, que auxilia em estudos pedagógicos, e que está aqui apresentada em seu método cartesiano segundo pesquisa de Pánik (2009), afirma que a dedução e a razão estão acima da experiência e investigação filosófica, o que acarretaria conhecimento consciente, próprio de um ser superior, que é o humano, detentor de inteligência. Assim, temos, segundo estudos de Pánik (2009), o racionalismo como busca da verdade absoluta por meio de dúvida, racionalização e aplicação. A capacidade de discernimento entre o certo ou errado, verdadeiro ou falso advém de comprovação da realidade, objetivo máximo da teoria de René Descartes. Sob a ótica desta teoria e estudiosos apresentados, fica

evidenciado que alguém nascido e criado em um ambiente desprovido de boas condições financeiras, sanitárias e alimentares jamais chegará ao mesmo patamar de conhecimento que aquele nascido e criado em condições muito mais favoráveis.

Para embasar o trabalho educacional, especialmente em propostas coletivas, trazemos o interacionismo, ou teoria sócio-histórica, ou, ainda, pedagogia relacional, mais discutido e estudado por Vygotsky e Becker já no século XX (BARBOSA, 2013).

Com esta teoria busca-se, sim, aquilo que ambas anteriores têm de melhor. E concordando com os estudos de artigos organizados por Barbosa (2013) entende-se, então, que o indivíduo deve ser respeitado em sua história, sua bagagem cultural, e que por meio de novas experiências que o levem a reflexões conscientes, ele construa e desenvolva sua nova história. Nesta abordagem leva-se em consideração, talvez, “maior contribuição” da teoria vygotskyana, que é não dissociar o aprendizado do conhecimento. E o que vem a ser um trabalho coletivo, senão, uma dialética, um dos pontos principais de fundamentação da teoria de Vygotsky? De uma tese descobre-se uma antítese, que gera uma nova síntese. Esta síntese será novamente confrontada e é, neste processo contínuo de debates, compreensão de novos conhecimentos e novas inquietudes que o indivíduo constrói sua história e a da sociedade em que vive. Concordando com Pinto, Porciúncula e Silva (2011, p. 03),

uma proposta pedagógica relacional deve ser construída com base na interação do sujeito com o meio. Para que haja aprendizagem é necessário que os sujeitos intercalem momentos de exploração, realizando experimentos contextualizados no mundo físico com momentos de reflexão. A construção do conhecimento se dá pela diferenciação, coordenação de diferentes ações, tomada de consciência das ações, que remetem à construção de habilidades e competências e a novos saberes e fazeres.

A pedagogia relacional discutida e estudada a partir de Vygotsky e Becker é, no atual momento histórico, a teoria que melhor se encaixa ao trabalho coletivo aqui descrito. Esta teoria, abordada para o desenvolvimento do trabalho apresentado, entende o indivíduo como ser transformador e transformado constantemente pelas trocas de experiências relacionais e ambientais. O processo de dialética que se dá entre as crianças com seus pares, os meios em que vivem, aquilo

que lhes é apresentado como novo e as experiências vividas é que geram o desenvolvimento.

### **3. O TRABALHO COLETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

É importante ressaltar que nas literaturas publicadas até o momento pouco se encontra sobre trabalhos coletivos na Educação Infantil, especificamente, sendo grande parte dos estudos voltada a propostas interdisciplinares no Ensino Fundamental. A prática educativa coletiva buscada na primeira infância, público-alvo deste estudo, abrange, além de questões curriculares, suas múltiplas linguagens e carga histórica cultural. Ao chegar à instituição educativa, a criança se depara com um novo conjunto de elementos, pessoas diferentes, espaços desconhecidos e um mundo de descobertas que aprenderá a lidar diariamente. Ao sair do espaço familiar, ela passa a interagir concomitantemente com essas duas esferas sociais, consequentemente, com uma gama nova de saberes que são especialmente vivenciados no dia a dia na instituição educacional, com momentos planejados por profissionais da educação especializados para contribuir no processo de desenvolvimento individual. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a proposta pedagógica deve prever e propor trabalhos coletivos, com espaços seguros, materiais organizados de maneira que valorizem, respeitem e promovam as interações. Neste contexto, as relações vão sendo construídas, os vínculos são estabelecidos, a cooperação, a competição e os conflitos surgem; tudo isso é estabelecido com os indivíduos e com o espaço físico que os rodeia.

De acordo com Piaget (1977), o desenvolvimento da criança caracteriza-se por etapas que ela desenvolve de acordo com as relações no convívio social. Por volta dos 2 anos a criança está na fase da ANOMIA, que consiste em ausência de regras, por isso é normal que seja necessário repetir a orientação diversas vezes, e com isso ela vai construindo e internalizando as orientações e chega à fase da HETERONOMIA, na qual ela já compreende regras e internalizou alguns conceitos, e, por fim, chega à fase da AUTONOMIA, na qual a criança se relaciona bem com as regras, sugere novos acordos nos jogos e nas brincadeiras, reflete criticamente sobre as regras, questiona e sugere mudanças que julga necessárias e atraentes. Sendo assim: “a autonomia só aparece com a reciprocidade,

quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar o outro como gostaria de ser tratado (PIAGET, 1977, p. 155).

Quando uma criança não é devidamente estimulada e instigada a realizar desafios, a fazer sua própria organização e escolhas, seu desenvolvimento poderá ser incompleto. Desta forma, é possível que se torne um adulto incapaz de refletir, questionar e a resolver problemas do seu cotidiano.

O trabalho coletivo é fundamental para um desenvolvimento integral e intencional, promovendo atividades coletivas que respeitem a individualidade, o exercício da escolha, debate de ideias, o compartilhamento de ambientes e objetos. Assim como nos trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2011), no seu item 11, em seus eixos norteadores acerca das interações e as brincadeiras, é preciso garantir a diversidade de experiências educativas, respeitar os ritmos e processos de apropriação de cada indivíduo em suas particularidades qualificando, assim, as vivências diárias e tornando-as mais significativas, sendo este um dos objetivos principais da prática educativa coletiva. Seguindo estas orientações, este trabalho leva em conta o saber de cada sujeito dessa relação e instiga a criança a construir seu aprendizado, desenvolvendo suas habilidades, cooperando com os demais, trocando experiências e saberes com seus pares e com o espaço. A interação com um espaço coletivo significativo, rico em pluralidade de opções educativas e de múltiplas influências culturais, favorece a formação de crianças protagonistas do seu aprendizado.

De acordo com os DCNEIs (2011), promover o trabalho coletivo é promover a educação em sua integralidade, no diálogo e na escuta atenta, estabelecendo vínculos afetivos com as crianças e famílias.

Concordando com Vygotsky (2000), entende-se que a teoria sócio-histórica cultural afirma que as interações sociais favorecem o aprendizado, e, dessa forma, o desenvolvimento das múltiplas linguagens, também apontadas pelo autor, exerce papel importante no processo e deve ser explorado das mais variadas formas. A estimulação de novas vivências, a oportunidade de expressar as diferenças, diálogos, confrontos de opiniões, troca de ideias, contribuem para o desenvolvimento integral da criança e precisam ser favorecidas.

Com o intuito de proporcionar o contato com a cultura catarinense e ampliar o repertório cultural nasceu o Projeto Viajando com o Boi de Mamão. O projeto surgiu por meio das observações de crianças com idades diferentes, mas que interagem muito bem quando se encontravam nos espaços coletivos da instituição. As professoras então refletiram sobre um tema que contemplasse os interesses e os direitos de aprendizagem nos seus princípios éticos, estéticos e políticos (DCNEIs, 2011). No ano de 2013 deu-se início à elaboração e à aplicação em prática do projeto. De acordo com os registros dos professores em seu jornal mensal “Diário Encantado de Viagem” (BATISTA; SALVADOR; SOUZA, 2013, ed. 4, p. 01), “o boi de mamão será nosso passaporte para essa nova viagem que promete momentos inesquecíveis às nossas crianças. Histórias, músicas, danças e muita cantoria estarão presentes no dia a dia das nossas turmas”. Por meio desta proposta coletiva tem sido possível avaliar que as crianças vivenciam experiências representadas segundo a linguagem do movimento, da música, da oralidade, da expressão artística e, principalmente, do convívio social.

Quando se pensou em realizar um projeto de interação entre crianças de idades diferentes e adultos atuantes em grupos diferentes, foi por se ter clareza de que neste espaço de Educação Infantil o objetivo maior é o desenvolvimento integral das crianças em todos os seus aspectos (físico, psicológico, intelectual e social). Neste sentido, pensar num espaço organizado e uma proposta de trabalho voltada para este fim possibilita aos envolvidos no processo de interação a troca de conhecimentos e experiências entre sujeitos mais experientes e outros menos experientes. Vale ressaltar que o termo “mais experiente” não está atribuído aqui à idade e, sim, às experiências vividas por cada criança e adultos.

Desta forma, quando o foco da ação é a interação social para que seu desenvolvimento seja de forma completa, de acordo com Mello e Teixeira:

[...] o ser humano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros seres humanos para incrementar e construir novos conceitos. O outro social se torna altamente significativo para as crianças que estão no auge do seu desenvolvimento, uma vez que assume o papel de meio de verificação das diferenças entre as suas competências e as dos demais, para, a partir deste processo, formular hipóteses e sintetizar ideias acerca desses laços constituídos,

tornando um processo interpessoal, num processo intrapessoal (MELLO; TEIXEIRA, 2012, p. 03).

Assim, objetivando essa construção de novos conhecimentos, a prática pedagógica se dá conforme uma gama de fatores, sendo que a organização dos espaços físicos e materiais também será aspecto mediador no processo de interação. Quando o espaço de Educação Infantil propicia a interação, ele também contribui à construção de procedimentos e atitudes fundamentais à vida em coletividade, como a colaboração, ajuda, cooperação, solidariedade e principalmente o respeito.

Planejar atividades de interação significa entrar em relação com a criança, mergulhar na busca pelo desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças e os adultos. Essas múltiplas vivências e experiências com certeza contribuirão para que a criança conheça o outro e a si própria, o que torna o viver e o conhecer junto uma experiência única, inesgotável de prazer, contradições e aprendizados.

#### **4. CONHECENDO O BOI DE MAMÃO**

O boi de mamão, em Santa Catarina, e principalmente na cidade de Florianópolis, é uma das mais ricas manifestações culturais. Mesmo diante de muitos estudos sobre sua origem ainda há controvérsias. Alguns dizem que veio do nordeste brasileiro com a migração de muitas famílias para Florianópolis e outros que tenha vindo da Ilha dos Açores. Segundo a Fundação Franklin Cascaes (2008, p. 14), seu nome também tem muitas variáveis, como “Bumba meu boi, Boi Bumbá, Boi de reis, Boizinho, Boi da Cara Preta, Boi Pintadinho, Boi Calemba, entre outros”. No entanto, hoje, na ilha da magia-Florianópolis é conhecido por Boi de Mamão, onde conta a história de que na pressa de terminar o boi antes de uma apresentação, utilizaram um mamão verde para fazer a cabeça, ficando assim conhecido como Boi de Mamão.

Concordando com Marcoliva (2012), a brincadeira do boi de mamão atrai adultos e crianças, contando a história da morte e ressurreição do boi. Acompanhando a versão contada no livro de Graça Carneiro (2001), Maria, mulher de Mateus, está grávida e com vontade de comer coração de boi. Mateus então mata seu boizinho de estimação, mas depois se arrepende. Chama um médico curandeiro para benzer o boi. Este, por sua vez, ressuscita o animal. A freguesia se alegra e todos os bichos entram no salão. Percebe-se aqui que a dança

e cantoria do boi tem um aspecto leve e alegre como um teatro de rua. São muitos os personagens existentes no boi de mamão. Cada pessoa que representa um personagem precisa incorporar seu papel para que assim possa cantar, dançar e encantar o público.

Cada personagem ali representado ganha vida na alma dos artistas, a elegância do cavaleiro rodando com o cavalinho, a cabrinha mesureica vem chegando de mansinho, até o urubu é lindo pinicando o bozinho afugentado pelo cachorro vai saindo em revoada e pouco a pouco entra na roda toda alegre a bicharada (MARCOLIVA, 2012, p. 14).

Percebe-se que o projeto coletivo acerca do tema Boi de Mamão oportuniza a conquista de novos espaços, nas relações estabelecidas, nas construções de vínculos. Deste modo, a criança apropria-se de saberes a cada experiência vivida. Como o grupo do projeto desenvolvido no CEIM Professora Lindóia era formado por crianças de diferentes idades, nessa interação foi possível identificar o cuidado com o outro, a troca de vivências e experiências entre os pares.

De acordo com Brandão (2010), que em seus estudos dialoga com pesquisas de W. A. Corsaro, a criança interage com a cultura nas trocas de novas informações ou já repassadas, produzindo, assim, diferentes culturas a partir desta dinamicidade permitida por ambos os lados. É a herança cultural se associando a novas apresentações e transformando o mundo à volta a partir de uma ressignificação cultural.

É urgente pensarmos em conhecer os modos de expressão das crianças, significando suas manifestações culturais, a partir das relações que estabelecem com seus pares. Pois, se é importante à criança conhecer e integrar valores, normas e condutas da sociedade em que está inserida, é também necessário que se reconheça que esse conhecimento e integração são reconstruídos por ela mesma, ultrapassando as meras dimensões de inculturação e reprodução que historicamente lhe têm sido atribuídas (MARTINS FILHO, 2015, p. 23).

E o projeto aqui apresentado proporciona o relacionamento e o contato com muitas linguagens, não ficando restrito apenas à fala, abrangendo a dança, música, pintura, desenho, expressão corporal e teatralização. A criança faz a sua escolha de atuação, que pode ir se modificando ao longo das atividades, e por meio das linguagens e trocas interage com o mundo e, portanto, constrói seu conhecimento enquanto sujeito produtor de cultura, brincadeiras, alegria, euforia,

assim também como um espaço de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

Foi a partir deste espaço de brincadeira e interação que o boi de mamão proporciona às crianças e aos adultos que, no decorrer do ano de 2013, foi iniciado o projeto coletivo “Viajando com o Boi de Mamão”, que naquele ano reunia um grupo de 65 crianças na faixa etária entre 3 a 6 anos de idade e três professoras da unidade. Este projeto tinha como objetivo alcançar o desenvolvimento físico, psíquico e motor das crianças, resgatando a cultura açoriana e mantendo viva a brincadeira do boi de mamão, e, por consequência, levando a dança e cantoria a outros espaços e outras pessoas. Vale ressaltar que durante os sete anos de existência o projeto passou por breves intervalos, no entanto, encontra-se em atividade. Mesmo diante da pandemia de coronavírus neste ano de 2020 o boi de mamão está sendo trabalhado remotamente, por meio de propostas enviadas semanalmente por redes sociais, com devolutivas encaminhadas pelas famílias, utilizando o mesmo recurso. O material retornado fica arquivado com as professoras para acompanhamento do desenvolvimento individual e coletivo das crianças nos diferentes grupos. Cabe ressaltar que, por conta do distanciamento social, as tecnologias da informação ficam mais acessíveis às crianças, e assim, segundo Lóssio e Pereira (2007), é de suma importância trabalhar a cultura popular com as crianças para que haja o conhecimento e reprodução daquilo que identifica a região onde moram. Esta identidade gera trocas, resignificação, movimento econômico e, por conseguinte, valorização das práticas culturais.

O projeto coletivo Viajando com o Boi de Mamão iniciou-se no ano de 2013 primeiramente oportunizando às crianças conhecerem a brincadeira do boi por meio da história contada por fantoches. Esta prática tem sido vivenciada todos os anos em que as crianças demonstram interesse pelo tema, geralmente, tendo os personagens à disposição na sala e levantando questionamentos a respeito. Segundo registro dos professores no material mensal Diário Encantado de Viagem: “Depois de conhecer a história e cantoria do boi de mamão, nada melhor do que poder brincar com os personagens. Levando a alegria da cultura açoriana para outras crianças e outros lugares” (BATISTA; SALVADOR; SOUZA, 2013, ed. 5, p. 02). Neste momento, ocorre uma interação entre crianças/personagens,

crianças/crianças e crianças/adultos. Isto se apoia em estudos sobre temas para planejar, como afirma Ostetto (2008, p.180):

O tema busca articular as diversas atividades desenvolvidas no cotidiano educativo, funcionando como uma espécie de eixo condutor do trabalho. No trabalho organizado com base em temas, pode-se visualizar a preocupação com o interesse da criança, colocando-se em foco suas necessidades e perguntas. Os temas escolhidos pelo professor, sugeridos pelas crianças ou surgidos de situações particulares e significativas vivenciadas pelo grupo indicam o trabalho a ser desenvolvido.

Em um segundo momento, no ano de 2013, ocorreu a confecção de todos os personagens numa perspectiva de reutilização de materiais, sempre pensando na questão ambiental. Foram momentos de muita ação, com utilização de grude (cola artesanal feita com farinha de mandioca, água e vinagre), folhas de jornal, caixas de papelão, garrafas pet, entre outros materiais. Esta atividade e a revitalização – sempre que necessário –, acontecem junto às crianças, levando-as a participarem da produção de seus futuros brinquedos. À medida que a criança participa da construção e revitalização do boi de mamão, a mesma vai incorporando os personagens, dando vida às suas criações.

Personagens prontos e então chega o momento de socializar todo o trabalho de resgate da cultura popular. Durante este processo as famílias também são convidadas a participar arrecadando materiais, contando histórias que conhecem sobre a brincadeira do Boi de Mamão, ensaiando as músicas e danças em casa com as crianças. Iniclam-se as apresentações do boi de mamão já no primeiro ano.

O projeto foi apresentado aos demais membros da instituição de ensino e às famílias em um evento chamado de ‘Café Açoriano’, realizado no espaço do CEIM em um fim de semana onde, além da apresentação das crianças, organizou-se uma mesa com pratos e bebidas típicas (roschas de polvilho, broas, café, suco, cucas). Como afirma o registro dos professores por meio do documento Diário Encantado de Viagem: “Foi uma tarde pra lá de especial. Recebemos com muito carinho e alegria as famílias de nossos pequenos artistas” (BATISTA; SALVADOR; SOUZA, 2013, ed. 06, p. 01). Logo depois, começaram as idas e vindas de apresentações do boi de mamão pelo município de Biguaçu. Utilizamos o transporte da prefeitura para que pudéssemos levar a dança e cantoria pelo município. Tamanha foi a

divulgação e repercussão do trabalho que outras instituições solicitaram a presença do Boi de Mamão daquele grupo do CEIM Professora Lindóia, dentre estes colégios da rede particular de Biguaçu e São José, CEIMs de Biguaçu, projetos voluntários de Florianópolis, festivais do município, asilos entre outros. Foram momentos de levar cultura açoriana, alegria e diversão para outras crianças e adultos. Afirmam os registros dos professores de acordo com o material Diário Encantado de Viagem (BATISTA; SALVADOR; SOUZA, 2013, ed. 07, p. 01): “O boi de mamão viajou... conheceu lugares muito bonitos e divertidos... do dia 31 de outubro ao dia 22 de novembro foram quatro viagens, e a exemplo da primeira, lá no comecinho de outubro, uma saída foi mais encantadora que a outra”. As apresentações continuaram acontecendo nos outros anos que se seguiram, exceto em 2020, por conta do isolamento social. Neste momento de pandemia do coronavírus nossa proposta foi apresentada às crianças por meio da história com os fantoches, vídeos de apresentações das crianças no CEIM Professora Lindóia, desenhos, música, construções de personagens com sucata e até mesmo com a culinária açoriana. As famílias puderam conhecer um pouco mais da cultura local e interagir com a história da morte e ressurreição do boi.

A cada momento destes de socialização as crianças dançavam, cantavam e encantavam o público presente. O que nos leva à certeza do quanto são importantes o trabalho coletivo e o resgate a cultura popular nas instituições de Educação Infantil, de modo a desenvolver as crianças de forma integral e possibilitar a apropriação dos conhecimentos.

## **CONCLUSÃO**

O projeto coletivo “Viajando com o Boi de Mamão”, desenvolvido no CEIM Professora Lindóia, entre os anos de 2013 e 2020, gerou diversas avaliações e alcançou diferentes objetivos, traçados a cada período e de acordo com os grupos de cada faixa etária. Por meio deste projeto foi possível proporcionar interação entre crianças de diferentes idades, inclusive, o convívio entre irmãos dentro do espaço da instituição. O trabalho desenvolvido englobou aprendizados curriculares previstos em documentos como a proposta curricular municipal, BNCC e DCNEIs que regulam a Educação Infantil,

trabalhando conhecimentos matemáticos, linguísticos, biológicos e sociais de maneira integral. Abordou ainda a parceria prevista em documentos que asseguram a situação social e educativa da criança no país embasados na constituição federal onde se prevê a educação como responsabilidade de família e instituição educativa, trazendo os familiares para o convívio e participação ativa dos processos que ocorrem dentro deste espaço educativo.

O processo educacional passa constantemente por transformações, pela busca por um aprendizado que envolva os conhecimentos sócio-históricos trazidos por cada criança e o que lhe é apresentado como proposta dentro do espaço educativo está cada dia mais presente. A Educação Infantil traz esta possibilidade com maior clareza, uma vez que os aprendizados curriculares perpassam por todos os níveis, apenas, com diferentes enfoques. O projeto coletivo amplia tal possibilidade, visto que, por meio das interações, as próprias crianças trocam experiências e saberes, permitindo um aprendizado com seus pares.

Por todos os aspectos apresentados ao longo deste artigo, constatou-se que se a instituição educativa privilegiar um espaço onde a criança possa vivenciar sua infância através das brincadeiras e interações, estará comprometida com o seu desenvolvimento integral e com a apropriação dos conhecimentos que foram sistematizados ao longo da história da humanidade. Ficou evidente que é imprescindível que os profissionais da educação, mais especificamente a infantil, se conscientizem da importância do trabalho com projetos coletivos a fim de assegurar à criança seu direito de aprendizagem e desenvolvimento com seus pares. Desta forma, será possível proporcionar momentos de aprendizagens significativos para a criança, estimulando a produção de novos saberes, visando, assim, à formação e ao desenvolvimento integral de um cidadão criativo, crítico, autônomo e participativo voltado à transformação social.

É importante ressaltar que esta pesquisa documental não se encerra aqui. Poderá, sim, ser fonte para novos estudos, permitindo que se façam outras reflexões e questionamentos, contribuindo para um constante repensar do cotidiano educativo, proporcionando, desse modo, o redimensionamento da prática pedagógica nas instituições educativas, a fim de favorecer a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento integral da criança.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, R. A. L. V.; SALVADOR, L.; SOUZA, F. **Diário Encantado de Viagem**. v. 1, edições 4, 5, 6 e 7 – agosto/setembro/outubro e novembro 2013.

BECKER, F. Vygotsky versus Piaget – ou sociointeracionismo e educação. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas**. São Paulo: EdUNESP, 2003.

BRANDÃO, I. F. **A criança ressignifica a cultura**: a reprodução Interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciados. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: [https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/ilana\\_brandao.pdf](https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/ilana_brandao.pdf). Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARNEIRO, G. **Boi-de-mamão** – Grupo Folclórico Infantojuvenil do Porto da Lagoa. Florianópolis: Papa-livros, 2001.

FUNDAÇÃO FRANKLIN CASCAES. Equipe Técnica da Coordenadoria de Patrimônio Cultural. **Roteiro das Manifestações Culturais do Município de Florianópolis**. Ilustrações de Maurilo Roberge. 3. ed. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 2008. 60 p. il.

LEONEL, Z. **Contribuição à história da escola pública**: elementos para a crítica da teoria liberal de Educação. 1994. Tese (Doutorado) –

Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253849>. Acesso em: 09 set. 2020.

LÓSSIO, R. A. R.; PEREIRA, C. M. A importância da valorização da cultura popular para o desenvolvimento local. In: III ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, **Anais...** Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador, Brasil, 2007.

MARCOLIVA. **De A à Z: Uma história poética da brincadeira do Boi-de-mamão na Ilha de Santa Catarina.** Ilustrações de Denilson Antônio. Florianópolis: Bernúncia, 2012.

MARQUES, F. F. **Pedagogia de projetos na Educação Infantil.** Entrevista Diário Escola. Brasil, 2019. Disponível em: <https://diarioescola.com.br/pedagogia-de-projetos-na-educacao-infantil/>. Acesso em 24 ago. 2020.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e pré-escola.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

MELLO, E. F. F.; TEIXEIRA, A. C. A Inteiração Social Descrita Por Vygotsky e a Sua Possível Ligação Com a Aprendizagem Colaborativa Através Das Tecnologias de Rede. In: IX ANPED, **Anais...**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/ganpedsul/paper/viewFile/6/871>. Acesso em: 14 set. 2020.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: Nomear e significar as experiências. In: \_\_\_\_\_. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2008.

PÁNIK, C. C. **Agora eu, corpo, sinto, penso e evidencio a presença do dualismo e racionalismo na educação.** 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

PEREIRA, A. C. S. O. (Org.). **Práticas do cotidiano da Educação Infantil.** Núcleo de Pós-Graduação Gastão Guimarães. Feira de Santana, 2019. Disponível em: <https://www.gastaoguimaraes.com.br/site/wp-content/uploads/2019/11/P%C3%93S-GRADUA%C3%87%C3%83O-M%C3%B3dulo-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-8-e-9.11.2019.pdf#page=22>. Acesso em: 11 set. 2020.

PIAGET, J. **O julgamento moral da criança.** São Paulo: Mestre Jon, 1977.

PINTO, S. S.; PORCIÚNCULA, M. M. da S.; SILVA, J. A. da. Modelo Pedagógico Relacional na Educação Estatística. XIII CIAEM-IACME, **Anais...** Recife, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1639/Modelopedagogicorelacionalnaeducacaoestatistica.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 set. 2020.

TERUYA T. K. et al. **As contribuições de john locke no pensamento educacional contemporâneo.** Campinas, Universidade estadual de Campinas, 2015. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada9/\\_files/BDxADf\\_tT.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/BDxADf_tT.pdf). Acessado em: 23 ago. 2020.

TIGIBOY, A. V. et al. Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos. IV CONGRESSO RIBIE, **Anais...** Brasília, 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6267/3735>. Acesso em: 25 ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**QUINTO ANO DESCOMPLICA E A EDUCOMUNICAÇÃO:  
RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
EDUCOMUNICATIVA EM UMA TURMA DE QUINTO ANO DO GRUPO  
ESCOLAR MUNICIPAL PROFESSORA RUTH FARIA DOS REIS**

Gabriella Araujo Souza Esteves<sup>1</sup>

**Resumo:** Vivemos em um período onde as tecnologias têm se apoderado dos indivíduos em todas as idades, principalmente crianças e adolescentes. Elas são importantes, mas não devem ser motivo para que os discentes percam o interesse pela aprendizagem e, frente a isso, torna-se necessário criar estratégias educacionais que possam despertar o interesse destes. Fazer uso das tecnologias a favor do processo ensino-aprendizagem deve fazer parte do cotidiano dos docentes. Diante do exposto, foi realizada uma prática de educomunicação com uma turma de quinto ano do ensino fundamental I, do Grupo Escolar Municipal Prof<sup>a</sup> Ruth Faria dos Reis, localizado no município de Biguaçu, no ano 2019, onde foi criado um canal na plataforma digital *YouTube*, denominado Quinto Ano Descomplica<sup>2</sup>, onde os alunos produziam vídeos relacionados aos conteúdos estudados em sala de aula. Em termos de fundamentação teórica, essa prática é conhecida como Educomunicação, sendo citados no decorrer deste relato autores como Sartori e Roesler (2015) e Soares (2011), ambos pesquisadores assíduos sobre a temática em questão. Essa pesquisa apresenta como objetivo analisar a eficácia da prática pedagógica educ comunicativa, conforme relato de experiência do canal “Quinto Ano Descomplica”.

**Palavras-chave:** Quinto Ano Descomplica. *YouTube*. Educomunicação. Tecnologia.

---

<sup>1</sup> Educadora, licenciada em Pedagogia, pós-graduada em Educação a Distância e mestranda em Educação (UDESC). Atua com quinto ano do ensino fundamental na Rede Municipal de Biguaçu e é tutora externa dos cursos de Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). gabriellauniasselvi@gmail.com.

<sup>2</sup> *YouTube* é uma mídia social, que permite que você publique vídeos, assista a vídeos de outros usuários e interaja por meio de comentários ou chats ao vivo (para o caso de vídeos sendo transmitidos ao vivo). Quinto Ano Descomplica é a nomenclatura dada pelos alunos ao projeto.

## 1. INTRODUÇÃO

Crianças e adolescentes nascidos no século XXI estão imersos nas mídias sociais. Como professora regente de uma turma de 5º ano, do Grupo Municipal Escolar Profª Ruth Faria dos Reis, percebi que meus alunos estavam muito focados nos “YouTuber’s”<sup>3</sup>. O assunto aleatório da turma era edição de vídeo ou o vídeo de algum YouTuber conhecido. Logo, comecei a imaginar uma estratégia a ser trabalhada que pudesse aliar ao uso dessa ferramenta. Em determinado dia, o assunto novamente surgiu em sala e um aluno questionou que possuía muitos vídeos para editar. Eu o questionei, pois, se editava vídeos, poderíamos criar um canal para a turma e os vídeos serem editados por ele. Daí em diante, a turma se movimentou. Lancei a proposta de criarmos um canal onde eles próprios gravariam vídeos com conteúdos apreendidos em sala de aula. Seriam verdadeiros criadores de conteúdo. Sugerimos nomes no quadro e a turma votou, dando vida, então, ao canal Quinto Ano Descomplica<sup>4</sup>, que será descrito no corpo deste trabalho.

Para que o projeto fosse executado, foi necessário um aprofundamento teórico da professora na área de Educomunicação, que possui o objetivo de estudar e criar sistemas de comunicação, com o objetivo de aprimorar os níveis de expressão e comunicação.

Este trabalho é um relato de experiência sobre como a educomunicação foi inserida no cotidiano escolar como prática de ensino-aprendizagem, por meio da mídia social YouTube, apresentando o objetivo de conscientizar docentes e discentes sobre como podemos usufruir da tecnologia para rever o conteúdo aprendido em qualquer lugar e como podemos criar nossos próprios conteúdos.

Cabe salientar aqui a importância de fazer com que a aprendizagem seja inserida ao contexto dos alunos, ou seja, fazer a educação acontecer de maneira prazerosa, logo, tal prática teve bons resultados, devido à inserção de cultura digital, que faz parte de nossa rotina diária.

---

<sup>3</sup> YouTuber é o criador de conteúdo da plataforma YouTube. Ganha popularidade com o compartilhamento de vídeos.

<sup>4</sup> Link para acesso ao canal: [https://www.youtube.com/channel/UCW-QER7AZosCM\\_gJfbUNsXw](https://www.youtube.com/channel/UCW-QER7AZosCM_gJfbUNsXw). Acesso em: 05 out. 2020.

## 2. O QUINTO ANO DESCOMPLICA

A tecnologia tem sido um dos grandes desafios dos professores atualmente, mas também pode ser uma grande aliada. O ensino básico nem sempre possui os recursos necessários, mas se houver criatividade, nada impede que a inovação ocorra dentro da sala de aula.

Nessa turma, havia um aluno com bastante dificuldade na disciplina de matemática. Quando eu estava preparando os clássicos “problemas” para deveres, surgiu a queixa desse aluno, alegando ter muitos vídeos para editar em casa e ainda ter que executar deveres da disciplina com que ele não se simpatizava. Partindo da queixa deste aluno, foi lançada a proposta de ideia para o nosso canal, em fevereiro de 2019. Inicialmente, expliquei aos alunos que alguns conteúdos aprendidos em sala de aula seriam levados ao canal, porém, quem explicaria o conteúdo seriam eles. Todos gostaram da ideia e começamos a pensar em um nome para a criação do canal. Vários nomes foram sugeridos pelos alunos e entramos em votação, ao que foi decidido o “Quinto Ano Descomplica”.

Após esse processo de votação, percebi que deveria ensinar aos alunos sobre criação de roteiro, pois não poderiam gravar vídeos sem planejamento. Trabalhamos sobre roteiro por uma semana e, para finalizar os estudos sobre roteiro, a turma foi dividida em grupos, para criarem um roteiro padronizado para o canal. Todos os roteiros criados foram analisados pelos grupos e entramos em votação sobre como seria o roteiro oficial do canal.

O roteiro criado por um grupo de alunos era dividido em três partes: a primeira parte, contendo os dizeres: “Fala, galera! Aqui é o (nome do aluno), do canal Quinto Ano Descomplica, que vai descomplicar a sua vida na hora de estudar para a prova”. A segunda parte do roteiro iniciava com: “Hoje iremos falar sobre...” e ficava um espaço em branco para o aluno explicar o conteúdo por escrito que iria gravar. Por fim, a terceira e última parte, que finalizava o vídeo, com os seguintes dizeres: “Esse foi o vídeo, galera! Não esqueçam de deixar o seu like e ativar os sininhos das notificações para não perder nenhum vídeo”.

Com o nome do canal e o roteiro padronizado definidos, pensamos nas regras. Como se dariam essas gravações? A primeira regra definida era que ninguém seria obrigado a gravar vídeos, isso deveria acontecer por livre vontade do aluno. A segunda regra definida

foi que todos os conteúdos e roteiros seriam selecionados pela professora, bem como analisados. A terceira regra seria a seriedade e o comprometimento com o que foi criado.

Dali em diante, o canal começou a fluir. Todos quiseram participar e todos participaram, do início ao fim do ano. Os dois primeiros vídeos do canal eram caseiros, até que, curiosamente, conseguimos um editor voluntário, transmitindo mais seriedade ao projeto.

**Figura 1.** Entrada do Canal no YouTube



Fonte: [https://www.youtube.com/channel/UCW-QER7AZosCM\\_gJfbUNsXw/videos](https://www.youtube.com/channel/UCW-QER7AZosCM_gJfbUNsXw/videos).

Diante do exposto, percebi que estava inserida em minha prática a educomunicação, teoria da comunicação e da educação que se dá quando há incorporação da tecnologia na forma de aprender, onde deve existir um mediador no decorrer do processo, incentivando o aluno a ter uma formação cidadã.

### 3. A EDUCOMUNICAÇÃO

Pensando na criança e no adolescente, durante a jornada escolar, como usuários da internet, as pesquisas e os trabalhos acontecem de maneira muito rápida, sem comparações de informações e pesquisas minuciosas em vários sites para comparar o conteúdo. Além disso, o mundo virtual ilude muito com redes sociais, canais do YouTube e jogos que consomem muito o tempo da criança e do adolescente, restando para pesquisa e trabalhos escolares parte obrigatória do seu tempo.

Uma consequência sobre o usuário é que este é induzido a agir de maneira indisciplinada. De fato, como o espaço de trabalho é puramente mental, pode-se fazer de tudo, sem consequências diretas do mundo real. [...] Além disso, tudo pode ser corrigido, de maneira que não é preciso seguir uma disciplina para fazer as coisas corretamente ou bem feitas (SETZER; VALDEMAR, 2001, p. 31-32).

Nota-se, portanto, que o esmero pela realização de atividades por meio da internet fica esquecido. Já o professor, que pode fazer bom uso da internet, pois deveria possuir mais discernimento em pesquisar, preferindo artigos a blogs livres que podem conter qualquer informação, muitas vezes também faz uma pesquisa rápida em seu planejamento e leva atividades retiradas da internet para seus alunos que não apresentam diferenças significativas se comparadas às tradicionais atividades dos livros didáticos. Quantas vezes já vimos ou ouvimos falar de professores que conseguem encontrar textos e conteúdos muito bons para serem debatidos em sala de aula, mas que não são impressos com layout da página da web na qual estavam publicados, distanciando o aluno do meio real de circulação daquele texto? Isso é bastante comum na realidade do ensino brasileiro que vivenciamos.

Assim, os computadores parecem ser ferramentas muito úteis no sistema ensino/aprendizado. Minha objeção a esse respeito é que a comparação está sendo feita com o ensino formado por maus professores. Não há razão para que os professores não atraiam muito mais a atenção dos alunos do que quaisquer máquinas. [...] Suas aulas são excessivamente abstratas, dirigidas essencialmente ao intelecto dos alunos, fazendo-os sentirem-se massacrados, achando-as extremamente enfadonhas, pois não conseguem identificar-se com seu conteúdo (SETZER; VALDEMAR, 2001, p. 108-109).

Com a reflexão do autor citado, onde menciona que o computador parece uma ferramenta útil no sistema ensino/aprendizado, percebe-se que a ferramenta que constrói e destrói ao mesmo tempo, a saber, a internet, pode ser positiva e negativa no processo de ensino-aprendizagem. É um paradoxo bastante complexo para todos que vivenciam a educação, pois hora estimula e hora atrapalha o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, dos adolescentes e dos educadores.

Diante do exposto, tem-se discutido sobre a incorporação de práticas pedagógicas educacionais em salas de aula.

A Educomunicação, compreendida pelas inter-relações entre Comunicação e Educação, visa à execução de ações que possibilitem uma formação crítica da produção, recepção e da gestão de processos comunicacionais, potencializando, assim, o diálogo pedagógico com as mídias e a construção de ecossistemas comunicacionais. O termo ‘educador’ foi cunhado por Mário Kaplún, na América Latina, inspirado no pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, fundamentado, mais tarde, por Jesús Martín-Barbero, filósofo espanhol radicado na Colômbia, e, atualmente, é desenvolvido por Ismar Soares, pesquisador brasileiro, coordenador do NCE (Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo) (SCHÖNINGER; SARTORI; CARDOSO, 2016).

Educomunicação se dá quando a tecnologia é utilizada em sala de aula, tendo apropriação no ambiente escolar, sendo capaz de aprimorar a dinâmica das aulas. O professor é o mediador que incentiva as mudanças, proporcionando aos alunos uma formação crítica e cidadã. Dessa forma, quando a comunicação e a educação são/estão concomitantes, com apoio da mediação do professor, os alunos se tornam protagonistas das aulas, sendo um fator motivacional para o aprender a aprender.

Para Soares (2011, p. 36), a Educomunicação se refere a “ações de natureza diversificada (no campo da gestão de processos comunicativos; da expressão estética; do uso das tecnologias nos espaços educativos; da pedagogia da recepção, entre outras), articuladas com base em uma dada intencionalidade comunicativa”.

Percebe-se, então, que há um desafio entre os educadores: entender as mídias como parte de uma prática pedagógica educacional, trazendo criatividade e colaboração na execução de suas aulas. Isso ocorre quando o docente sai do modelo de educação onde ele é visto como único detentor da palavra – enquanto os discentes se limitam a escutar e fazer anotações, para construir e desconstruir noções do que é aceitável ou não, por meio de trabalhos de pesquisas e utilização de tecnologia, sob mediação do docente.

Verifica-se que há uma influência nos avanços tecnológicos. Os discentes, ao chegarem às escolas, carregam um contexto de vida, experiências e vivências com o mundo tecnológico que fazem parte desse meio. Atuantes da área educacional têm consciência de que as práticas pedagógicas precisam ser inovadas e, diante das inúmeras

informações proporcionadas pelas tecnologias, há uma dificuldade para que os docentes acompanhem essas evoluções, que chegam com tamanha velocidade. Para Mercado (2001), com a Internet, tem-se que repensar os conceitos perante a pesquisa nos meios escolares. Caso saiba utilizar com inteligência, tem-se um poderoso e versátil instrumento no processo educativo e o professor poderá contar com excelentes recursos pedagógicos.

Percebe-se então a necessidade da mudança de postura do professor, frente às novas tecnologias e às práticas educomunicativas. Tajra (2000) afirma que professores abertos e inovadores podem realizar mudanças de paradigmas.

A internet, a todo o momento, possui infinitas oportunidades, pois com frequência informações são inseridas, alteradas e excluídas. O docente possui um leque de pesquisa e grande troca de informações com os alunos. Para Sartori e Roesler (2005), nos ambientes virtuais de aprendizagem ocorre mediação por meio de diversos dispositivos, possibilitando a comunicação síncrona e assíncrona e a criação de estratégias diferenciais, favorecendo a participação ativa dos discentes. Logo, pode-se pensar o ambiente virtual de aprendizagem como um espaço social e uma grande possibilidade de inclusão dos discentes como atores no processo de ensino-aprendizagem.

O uso de tecnologia apenas para executar as mesmas tarefas que sempre são feitas não é uma razão suficiente. O docente precisa explorá-la mais. A utilização de ferramentas de comunicação implica a aquisição de habilidades educomunicativas por parte de docentes e discentes. Há uma preocupação entre estudiosos da área tecnológica educacional em relação à criação de momentos de interação e possibilidades de trabalhos colaborativos serem executados. De fato, o maior desafio é a compreensão das interações virtuais e a integração destas onde forem pedagogicamente relevantes.

As possibilidades de comunicação de vídeo em ambientes virtuais de aprendizagem são pouco exploradas pelos docentes. Comunicação de vídeo tem sido muitas vezes limitada a exibir a face e utilizar o alto-falante. Não questiono aqui o futuro da comunicação por vídeo, mas saliento que sua utilização atual não tem sido inovadora por muitos atuantes na área educacional tecnológica. Há de se criar usos de comunicação e vídeos que aprimorem a comunicação no espaço virtual.

Dessa forma, o docente pode contar com dispositivos de comunicação como *blogs*, plataforma de compartilhamento de vídeos (*YouTube*), redes sociais, dentre outros. É necessário que haja um planejamento para cada dispositivo de comunicação e um preparo para atuar conforme as peculiaridades, assim, a mediação ocorrerá com êxito.

É preciso prover condições para que os docentes possam ser capacitados nos aspectos que afetarão diretamente a implantação de práticas educomunicativas na área educacional. Conhecimentos e habilidades básicas de informática, educação e tecnologias e integração da tecnologia com proposta pedagógica são assuntos pertinentes a serem estudados, pois o docente deve se tornar um facilitador do aprendizado, conduzindo os alunos, de maneira individualizada, à busca do aprender a aprender.

#### 4. REFLEXÕES

Com as discussões anteriores, nota-se que a educomunicação tem sido uma ferramenta útil na criação de novos tipos de aprendizado, atendendo à pluralidade e diversidade cultural. Por isso, esta prática deve ser fomentada como prática pedagógica, não apenas no âmbito educacional formal, mas sim como meio de amparar uma cultura digital.

Os alunos se dedicaram mais com essa motivação. Analisei a evolução da desenvoltura dos alunos, o interesse pelo bom desempenho e qualidade do vídeo e também pelo conteúdo. No que se trata da minha prática, avalio como positiva. A cada obstáculo que enfrentamos no decorrer desse projeto, me esforcei ao máximo para superá-lo.

A questão de criação de roteiros e de ensinar técnicas de oralidade a eles foi um desafio. Penso que as estratégias e atividades propiciaram que o objetivo tenha sido trabalhado com êxito.

Vale salientar que, apesar de o município não ter atingido a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>5</sup>), essa turma foi a segunda maior média do município.

---

<sup>5</sup> O **Ideb** foi criado em 2007 e hoje é o principal indicador de qualidade da **Educação** do Brasil. Para que toda a comunidade possa acompanhar a evolução do trabalho feito pelas escolas, o **Ministério da Educação** (MEC) disponibiliza um sistema on-line de consultas. Indicando qual é o Estado, o município e o nome da escola, é possível saber as notas obtidas pela unidade desde a criação do índice até o dado mais recente. Mais do que apenas ver a média, há outros dados interessantes, como a adequação da formação do corpo docente, um índice de complexidade da gestão escolar, a

**Figura 2.** A turma, professora e diretora



Fonte: Imagem de arquivo pessoal (2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa experiência, constatei que fazer a diferença em sala de aula é primordial. Tem sido um desafio diário de novas pesquisas e o desafio que ainda está presente é a carência de alguns alunos à tecnologia. Trata-se de um processo difícil de lidar, visto que o restante da turma possui fácil acesso. Um problema de contexto social que merece ser pesquisado com mais afinco.

A experiência vivida por mim pode, sim, ser replicada por outros professores, caso tenham pelo menos acesso a um smartphone. As dificuldades para essa replicação podem ser empecilhos de como organizar a turma, como criar o roteiro, como gravar um vídeo de qualidade, como postar no YouTube. A escola possui acesso à Internet? Ou o professor não se importa de gastar seu pacote de dados do celular? São pontos a serem pensados. Certamente, os professores inspirados em minha prática terão aprendido sobre a educomunicação e suas contribuições para o ambiente escolar, e podem esperar que os

---

infraestrutura disponível no local. Além disso, ainda é possível fazer comparação entre unidades. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-ideb-e-para-que-ele-serve/>. Acesso em: 05 out. 2020.

alunos tenham mais motivação de frequentar a escola e estudar, visto que querem participar dos vídeos e replicá-los a outros colegas da mesma faixa etária, pois a pessoa que aprende também pode tentar ensinar algo, gravando, editando e inserindo vídeos ao YouTube, compartilhando o seu processo de aprendizado como, por exemplo, o processo do canal “Quinto Ano Descomplica”.

## REFERÊNCIAS

MERCADO, Luís P. A internet como ambiente de pesquisa na escola. Revista Presença Pedagógica, v.7, n° 38, p. 52. Belo Horizonte, 2001.

SARTORI, A.; ROESLER, J. **Educação superior a distância**. Gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e online. Tubarão: Unisul, 2005.

SCHÖNINGER, R. R. Z. V.; SARTORI, A. S.; CARDOSO, F. L. **Educomunicação e Prática Pedagógica Educomunicativa**: uma revisão sistemática, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4626>. Acesso em: 24 abr. 2019.

SETZER, V. W. **Meios Eletrônicos e Educação**: Uma Visão Alternativa. São Paulo: Escritura, 2001.

SOARES, I. de O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

TAJRA, S. F. **Informática na educação**. São Paulo: Érica, 2000.

## OS (MULTI)LETRAMENTOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Andrei Rafael Galkowski<sup>1</sup>

Eloara Tomazoni<sup>2</sup>

Iara de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** O tema do presente estudo é os (multi)letramentos. Propomo-nos, à luz das teorizações que tratam desse tema em estudos da área, como as desenvolvidas por Kleiman (2001), Rojo (2009; 2013), Barton (2010), Cosson (2014), Fofonca (2015), Paduan et al. (2017), entre outros, empreender discussão teórica e refletir acerca de suas implicações no processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas de Arte, Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, tendo como ponto focal a prática de sala de aula na Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, SC. Desse modo, a metodologia utilizada neste estudo tem abordagem qualitativa interpretativista, operacionalizada por meio de pesquisa documental e bibliográfica. A discussão aponta para a necessidade de reflexões no ambiente escolar sobre a formação de leitores competentes, bem como a ressignificação na formação e nas práticas docentes, de modo a poder empreender um ensino com o objetivo de ampliar os (multi)letramentos dos alunos, valorizando o viés do uso social da escrita, o letramento literário e o letramento visual.

**Palavras-chave:** (Multi)letramentos. Leitor competente. Uso social da escrita. Letramento literário. Letramento Visual.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2019). Especialista em Fotografia pela Universidade Tuiuti do Paraná (2014). Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Univille (2012). Professor de Ensino da Arte na E.B.M. Professor Donato Alípio de Campos e E.B.M. Professora Olga de Andrade Borgonovo. E-mail: andrei.galkowski@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Língua Portuguesa nos anos finais das redes municipais de ensino de Biguaçu e Bombinhas, e na Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino. E-mail: eloara\_tomazoni@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutora e mestra em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Graduada em Letras português-espanhol pela UFSC, professora de língua portuguesa na E. B. M. Professor Donato Alípio de Campos, Biguaçu, SC. E-mail: iararevisora@gmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema os (multi)letramentos. Nele, à luz das teorizações que tratam do assunto, buscamos empreender discussão teórica e refletir acerca das implicações dessas teorizações no ensino e na aprendizagem nas disciplinas de Arte, Literatura e Língua Portuguesa<sup>4</sup> no ensino fundamental, não perdendo de vista a prática de sala de aula.

Ao descrever teoricamente os estudos dos letramentos e suas implicações na sala de aula, objetivamos responder à seguinte questão de pesquisa: **Quais as implicações das teorizações dos (multi)letramentos no ensino e na aprendizagem nas disciplinas de Arte, Literatura e Língua Portuguesa?** Tal questionamento vem da necessidade de reformular as práticas pedagógicas para que, de fato, se promovam e ampliem os variados letramentos, essenciais no mundo contemporâneo.

No que diz respeito ao ensino de Arte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o trata como componente curricular obrigatório e atrelado à área de linguagens. Este componente é composto pelas linguagens da Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, definidas como subcomponentes, e que, de acordo com Paduan et al. (2017), podem auxiliar o aluno no desenvolvimento e na construção de diferentes letramentos. Já no que diz respeito à Literatura, a BNCC a considera um campo de atuação inserido na disciplina de Língua Portuguesa, mas, em Biguaçu, a proposta curricular para os anos iniciais a colocou como uma disciplina específica no intuito de valorizar o letramento literário e ampliar os diferentes letramentos na formação dos leitores da rede.

Sobre as teorizações de letramento, a BNCC aborda as implicações desses estudos de forma mais abrangente, como a relação entre escrita e seu contexto, bem como as diferentes mídias pelas quais interagimos. Isso remete diretamente aos (multi)letramentos, mesmo sem se ater em profundidade e essa abordagem teórica.

Na prática de sala de aula, entretanto, como professores da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, SC, das disciplinas de Arte e de

---

<sup>4</sup> A interdisciplinaridade neste artigo justifica-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entende as disciplinas de Arte, Língua Portuguesa, e, no âmbito da Rede Municipal de Biguaçu, SC, de Literatura, como áreas afins de linguagem, mas também por serem disciplinas pelas quais os estudos do letramento transitam e colaboram com as discussões.

Literatura nos anos iniciais, e de Língua Portuguesa nos anos finais, entendemos a relevância dessas discussões. Elas possibilitam analisar os desafios em empreender um ensino pautado em uma perspectiva culturalmente sensível aos letramentos dos quais os alunos participam e que carecem ser ampliados por meio das práticas de ensino.

Visando a tal discussão, este artigo conta com duas seções de conteúdo. Na primeira, por meio de um olhar pontual, descrevemos as teorizações do letramento na origem do conceito, concebido como uso social da escrita; e dos novos letramentos, dos quais recortamos o letramento visual, o letramento literário e o letramento digital. Todos inseridos na perspectiva dos (multi)letramentos. Na segunda seção, passamos a responder à questão de pesquisa que move este artigo, refletindo sobre as implicações das discussões empreendidas na primeira seção nas disciplinas mencionadas.

## **2. MÉTODO**

O tema letramento, com o advento da era digital, ganhou novos contornos e agregou novos conceitos, como os de novos letramentos, (multi)letramentos, (multi)modalidades etc. Com o intuito de entender como essas novas perspectivas se fazem presentes e ressignificam o processo de ensino e de aprendizagem nas disciplinas de Arte, Literatura e Língua Portuguesa (componentes da área de Linguagens da BNCC), o presente estudo, de caráter descritivo-exploratório, constitui-se com abordagem qualitativa interpretativista (MASON, 1996), operacionalizado por meio de estudos teóricos a partir de pesquisa documental e bibliográfica.

A opção por uma pesquisa de abordagem qualitativa interpretativista deve-se ao fato de entendermos que há uma visão de mundo explícita e implícita na linguagem, conseqüentemente, na forma de olhar o mundo e as relações nele estabelecidas. Dito de outro modo, sendo a pesquisa (seus recortes e nuances) manifestação de interesses específicos, carrega consigo visões diferentes e não neutras do seu objeto de estudo. “Todo instrumento ou procedimento de pesquisa encontra-se inextricavelmente permeado de compromissos para com versões particulares do mundo e modos de conhecimento do mundo adotados pelo pesquisador que os utiliza”, como afirmou Hughes (1983, p. 22).

### 3 OS (MULTI)LETRAMENTOS

O ensino das diferentes áreas de conhecimento está intrinsecamente relacionado a ancoragens teóricas que subsidiam as práticas que acontecem no contexto de sala de aula. Nesta seção, apresentamos a ancoragem teórica que sustenta a discussão proposta neste artigo a respeito das teorizações dos (multi)letramentos nas disciplinas de Arte, Literatura e Língua Portuguesa.

#### 3.1. TEORIZAÇÕES SOBRE LETRAMENTO: A ESCRITA EM USO SOCIAL

O termo letramento passou a ter lugar no cenário nacional a partir da década de 1980 – mais precisamente 1986, em publicação de Mary Kato –, época em que era ainda concebido em sua estreita vinculação com níveis expressivos de escolarização. A partir do movimento internacionalmente conhecido como Novos estudos do letramento, desencadeado especialmente no Reino Unido e nos Estados Unidos<sup>5</sup>, o termo passou a ter outro significado também no Brasil.

Com foco no desenvolvimento social, acompanhado pela expansão do uso da escrita, os estudos sobre letramento delineiam uma nova concepção sobre a presença dessa modalidade da língua na sociedade, tomando-a na perspectiva social e, dessa forma, compreendendo-a como parte da vida cotidiana das pessoas. Nessa concepção, o termo letramento significa, como registra Kleiman (2001, p. 18-19), “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ao compreender a escrita no âmbito das relações sociais, entendemos que ela passa a ser um recurso da comunidade e não uma propriedade individual dos seres humanos, que deve ser estudado incluindo fatos culturais das práticas que envolvem o letramento (BARTON; HAMILTON, 1998).

Conceber a modalidade escrita da língua nesses termos é entender que ela deve ser estudada em relação ao contexto em que está inserida. Podemos dizer que o uso da escrita e o contexto são variantes inseparáveis, ou seja, leitura e escrita devem ser analisadas

---

<sup>5</sup> Naquele contexto que já se usava o termo para se referir à condição de quem era letrado, no sentido de ter aprendido a ler e escrever, mas foi ressignificado, implicando o contexto social envolvido na aprendizagem e nos usos da leitura e da escrita.

no entorno social em que estão presentes. Sobre as relações que se estabelecem entre letramento e o contexto em que as práticas que envolvem leitura e escrita estão inseridas, Street (1984) aponta que as funções e a importância do uso da modalidade escrita da língua variam de acordo com as necessidades impostas pelo contexto. Nessa direção, Kleiman (2001, p. 16, grifos no original) entende que, devido à necessidade de relacionar o uso da escrita com o contexto, os estudos

[...] foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Na vida cotidiana, as pessoas estão em contato com a modalidade escrita da língua a todo o momento. Barton (2010) chama atenção para o fato de que as pessoas não mantêm contato com o letramento somente na escola ou no trabalho, mas também nas atividades cotidianas. Nessa perspectiva, entender o que o letramento significa na vida dos seres humanos é fundamental para entender como usamos a escrita em nosso cotidiano.

O letramento está presente, portanto, na vida das pessoas desde a casa, com a família, e não somente quando começa a escolarização formal. Ao chegarem à escola, as crianças já possuem concepções sobre a escrita, pois já aprenderam sobre ela. A concepção de letramento como uso social da escrita reconhece que sujeitos sociais fazem uso dessa modalidade da língua de maneira diferente, de acordo com as exigências de seu entorno cultural, mas isso não implica que o papel da escola seja denegado. As práticas de uso da escrita que acontecem na escola são diferentes das que fazem parte de nossa vida cotidiana, mas porque a escola, assim como a casa, o trabalho, a igreja etc., é um domínio e, como tal, tem suas práticas de uso da linguagem.

### **3.2. NOVOS LETRAMENTOS**

Como registramos anteriormente, o termo letramento implica os usos e as práticas sociais da escrita nos diferentes domínios da vida humana. De acordo com Rojo (2009), as mais recentes abordagens

acerca dos estudos sobre letramento têm se voltado a formas heterogêneas, nas quais estão presentes as práticas de leitura e escrita para além de somente linguagem verbal. Nessa concepção, estamos diante de novos letramentos que, segundo a autora, possibilitam a compreensão do conceito de letramento de várias maneiras, como veremos ao longo desta seção.

### **3.2.1. Letramento visual**

O letramento envolve uma diversidade de elementos e ocorre das diversas interações sociais, o que inclui o contato visual. Portanto, por meio do reconhecimento de símbolos, formas, cores e letras, estamos em contato com o chamado letramento visual.

O letramento visual permite ao indivíduo explorar a habilidade de ler, interpretar e entender informações inseridas em imagens. Este tipo de letramento, conforme Silvino (2012), possibilita que o indivíduo reúna ideias e informações contidas em um espaço imagético para que possa contextualizá-las e determinar se são válidas ou não para a construção do seu significado. Desse modo, o indivíduo, ao estar em contato com o letramento visual, de acordo com Procópio e Souza (2009, apud SILVINIO, 2012), pode desenvolver diferentes habilidades, entre elas: a compreensão dos elementos básicos do design visual; a percepção das influências emocionais e a compreensão das imagens simbólicas.

Este tipo de letramento, para Afonso (2014), deveria ser exteriorizado por meio de diferentes referências, entre elas a compreensão crítica da cultura visual e da leitura de imagens. Nesta perspectiva, o professor, ao utilizar a imagem na sala de aula, pode possibilitar ao aluno a percepção, construção de sentido, organização e expressão daquilo que foi compreendido a partir de diferentes aspectos.

Além da imagem propriamente dita, a língua também permite que, na escrita, se criem imagens e se construam objetos que se inserem no campo da Arte por meio das palavras. Desse modo, também é importante o letramento literário na constituição do sujeito, como veremos a seguir.

### 3.2.2. Letramento literário

A literatura, sendo expressão da subjetividade e da imaginação do que poderia ser, configura-se como uma manifestação artística. Sua interação com o leitor exige destas habilidades específicas porque, na literatura, as palavras criam imagens, despertam sentimentos/sensações e se associam a diversificadas significações.

Nesse sentido, além das habilidades relacionadas às competências leitoras, ligadas às práticas sociais de leitura (letramento propriamente dito), é preciso que o sujeito também desenvolva o letramento literário. Isso porque é uma das características do texto literário se preocupar mais com o COMO dizer, do que com o QUE dizer. Como afirma Cosson (2014, p. 17-18):

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita.

Por isso, há a necessidade de formar leitores competentes para a literatura. Como o texto literário é arte, é manifestação da subjetividade humana, não basta apenas “ler” a sequência de palavras e reconhecer algum gênero específico. O leitor precisa fazer parte de um jogo de significações e ressignificações, mergulhar na linguagem utilizada – sua constituição fônica, semântica, sintática, estilística –, aceitar o pacto ficcional que é proposto pelo autor, “sintonizar-se” com o contexto de produção do texto e, ao mesmo tempo, perceber a atualidade contida nele, seu caráter universalizante e atemporal, bem como estabelecer conexões com textos de outros autores e tempos (PAULINO, 1998).

Quanto à formação do leitor literário, Cosson (2014) afirma ser a leitura o objetivo central do letramento literário, por isso, nas aulas de literatura, é necessário desenvolver estratégias de leitura diferenciadas. O autor ainda destaca que essas estratégias se

estabelecem em uma sequência que compreende três momentos: antecipação, decifração e interpretação<sup>6</sup> (COSSON, 2014).

Na antecipação há uma preparação para o ato de ler, levando em consideração os objetivos da leitura. É o momento de motivar para a leitura, ambientar para o que estará no texto, estabelecendo a “sintonia” entre leitor-texto-autor-contexto (COSSON, 2014). Após a antecipação segue-se a decifração. Ela corresponde à leitura propriamente dita, ao ato de entrar no texto por meio das letras, palavras etc. (COSSON, 2014). No terceiro momento se dará a interpretação, fase em que ocorrem as negociações de sentido, as inferências, as associações com os conhecimentos de mundo e prévios do leitor. “A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade” (COSSON, 2014, p. 46). Esses momentos são cruciais para o desenvolvimento de um leitor literário competente e devem fazer parte do planejamento das aulas de literatura.

Ainda cabe lembrar que, com a era digital, o texto ganhou novos suportes para sua concretização. Com isso, a literatura também ganhou novos contornos, fazendo com que seja necessário não apenas o letramento literário, mas também o letramento digital.

### **3.2.3. Letramento digital**

Diante dos avanços tecnológicos, devemos considerar a presença das tecnologias no cotidiano e na escola, ou seja, a construção de um letramento digital se apresenta como uma necessidade. Conforme Buzato (2006), os letramentos digitais são redes de letramentos que se entrelaçam e se apoiam continuamente por meio de dispositivos digitais com finalidades específicas em contextos socioculturais limitados fisicamente e em contextos denominados on-line.

O letramento digital envolve, de acordo com Fofonca (2015), as capacidades para procurar informações, bem como acessar, gerenciar, armazenar, processar, produzir, comunicar e avaliar as informações possibilitadas pelas tecnologias digitais.

Os conhecimentos relacionados às novas mídias e tecnologias deveriam fazer parte dos conhecimentos do professor. Para isso, a

---

<sup>6</sup> Estes momentos também são conhecidos como pré-leitura, leitura e pós-leitura (SOLÉ, 1998).

formação continuada e a articulação entre instituições formadoras e a escola básica devem ser priorizadas, pois são essenciais para que o docente consiga desenvolver uma prática pedagógica com resultados significativos, que inclua as diferentes tecnologias, já que os textos também se manifestam nestes suportes.

Toda a discussão que fizemos até aqui deixa claro que já não é mais possível trabalhar com a ideia de letramento por si só. Diante dos novos suportes e das configurações do texto, muitos deles nascidos da era digital, é necessário rever a formação do leitor considerando, agora, a perspectiva dos (multi)letramentos.

### 3.3. (MULTI)LETRAMENTOS

Não é preciso observar por muito tempo para perceber que estamos cercados por diferentes linguagens que se associam para compor os textos que utilizamos para a comunicação e as interações sociais. No *outdoor*, vemos imagens e palavras. No texto digital, há palavras, imagens, sons, vídeos, animações etc. A cada dia novos gêneros textuais/discursivos surgem para dar conta das novas interações e, para isso, incorporam mais dimensões da linguagem.

Neste contexto, pensar apenas em letramento não é o suficiente para explicar as diversificadas habilidades e competências que se fazem necessárias para a formação de um leitor competente, capaz de agir de forma responsável e crítica nos vários contextos em que se insere. É preciso, diante da multiplicidade de combinações da linguagem, pensar também em (multi)letramentos.

As ideias apresentadas pelo grupo de estudiosos que primeiro começou a citar o termo letramento, como já visto anteriormente, foram adotadas e expandidas, no cenário nacional, pela pesquisadora e referência no assunto Roxane Rojo (2013). A autora, ao mencionar as diferentes combinações de linguagem, a era digital e os novos suportes de textos, as novas características de letramento, apresentou o termo (multi)letramento, definindo-o como:

[...] práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e a (re)produção de imagens, de fotos, diagramas, gráficos, infográficos, vídeos, áudios etc. (ROJO, 2013, p. 21).

O aluno do ensino fundamental dispõe de vários aparatos tecnodigitais, utilizando-os como extensões de si mesmo. Além disso, em sala de aula, também é convocado a ler multimodalidades de textos (imagéticos, verbais, não verbais, gestuais, comportamentais etc.). Não apenas ler, mas interagir com eles na geração de novos textos. Por isso, é preciso que a formação deste leitor abarque todas essas dimensões, ou seja, que o leitor seja (multi)letrado.

Ao mencionarmos o letramento em si, seu uso social, e os letramentos visual, literário, digital, buscamos mostrar como há em nossas aulas a necessidade de que nossos leitores sejam capazes de ler, interpretar, significar e ressignificar as várias modalidades textuais, por isso o destaque que damos aos (multi)letramentos.

#### **4. IMPLICAÇÕES DAS TEORIAS DOS (MULTI)LETRAMENTOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE, LITERATURA E LÍNGUA PORTUGUESA**

Tendo discutido as bases teóricas que sustentam o ensino pautado nas discussões sobre (multi)letramentos no ambiente escolar, cabe refletir acerca das implicações desses estudos nas disciplinas tematizadas neste artigo.

No âmbito escolar, os alunos são expostos ao universo de imagens. Entretanto, conforme Brandão (2016), eles possuem baixa capacidade de leitura imagética e, diante deste fator, o uso de letramento visual na prática pedagógica do professor é de suma importância. O ato de aprender a ler imagens é um processo lento, visto que o olhar da criança deveria ser trabalhado desde cedo e com o objetivo de identificar a existência de percepções variadas para uma mesma imagem e de possuir um olhar crítico em relação às imagens que estão inseridas em seu cotidiano. Diante disso e conforme Barbosa (2010), a imagem pode ser utilizada como forma de apreciação estética no sensibilizar e no educar do aluno por ser um aprendizado imediato.

Para atender a essa perspectiva de formação de leitores imagéticos, surge a Proposta Triangular para o Ensino da Arte. Ela é um método de leitura/releitura imagética muito utilizada. Na proposta, criada por Ana Mae Barbosa, na década de 1980, a leitura/releitura imagética é baseada em três eixos: fazer, ler e contextualizar que, de acordo com Paduan et al. (2017), não devem ser considerados como

etapas ou níveis. Portanto, o fazer, o ler e o contextualizar participam de um mesmo processo de ensino e aprendizagem e seus campos se misturam em uma relação dinâmica e não hierárquica.

No que diz respeito aos eixos da Proposta Triangular, Araújo e Oliveira (2013) nos mostram que no eixo “contextualizar” acontece a inserção da obra em contexto – um lugar e momento histórico – de produção, bem como o conhecimento a respeito do artista e da época em que a obra foi produzida, relacionando-a com o panorama atual e pensando na obra de arte de um forma mais ampla para posteriormente ampliar o conhecimento em Arte. O eixo “ler” objetiva a percepção, a sensibilização, a apreciação e a leitura de imagem por meio da gramática visual para a descoberta e discussões que a imagem revela, permitindo ser comparada com outras obras e artistas e interpretada de maneira subjetiva. Por fim, o eixo “fazer” objetiva o momento de criação, produção, representação e expressão artística em que a obra observada se torna uma referência para estimular o indivíduo a criar artisticamente, tendo em vista a experimentação de diferentes linguagens, sem o intuito de copiar ou apresentar um modelo estereotipado da obra observada.

Já no âmbito da arte literária, vivemos tempos difíceis no espaço escolar. Para muitos profissionais da educação, alunos e representantes da sociedade, a literatura é vista como desnecessária e não deveria constar nos currículos. Essa visão acaba transformando-a em uma espécie de apêndice da disciplina Língua Portuguesa. No caso do ensino fundamental, esse “apêndice” é utilizado para a leitura frutiva, descontextualizado, fragmentado e sem que ocorra uma ressignificação, consolidada em um momento de interpretação. No caso do ensino médio, é transformada em uma sequência “chata” de autores e características de estilos de época a ser decorada pelos estudantes.

No entanto, sua importância é reconhecida na BNCC, que a menciona nos anos finais do ensino fundamental e dá o seguinte direcionamento para sua prática:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências

(por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (BRASIL, 2017, p. 155).

Cabe destacar que não há uma menção formal, no documento, de literatura para as séries iniciais, embora apresente o indicativo de uso de diversificados textos, inclusive os literários, para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras. No entanto, entendemos que é de vital importância que essa variável do letramento se inicie em concomitância com o processo de alfabetização/letramento.

O Município de Biguaçu, SC, em processo de reformulação curricular para atender à nova BNCC, optou por inserir na estrutura das séries iniciais do ensino fundamental da disciplina de Literatura. Ela tem por objetivo a formação de um leitor literário competente, configurando-se como o espaço de excelência para o letramento literário, para a apreciação estética e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Em seu segundo ano de inserção no currículo, a disciplina vem mostrando que a Literatura, independentemente de sua vertente, de seu suporte e de seu contexto de produção, segue crucial para o desenvolvimento do ser humano. Como campo artístico-social-gráfico propício para o debate, a reflexão, o despertar da sensibilidade e da criticidade, este ramo da arte e da linguagem contribui significativamente para a (trans)formação do sujeito e do contexto no qual se insere. Por isso, sua estreita relação com os (multi)letramentos neste artigo já explorados – visual, como prática social, digital etc.

Por fim, mas não menos importante, é preciso conceber o ensino de Língua Portuguesa à luz das atuais teorizações dos (multi)letramentos. Isso implica lançar um novo olhar às práticas de leitura e escrita na sala de aula, de modo que visem à ampliação dos usos sociais da escrita, já empreendidos fora do ambiente escolar, de modo a ressignificá-los. Essa discussão nos remete a Barton (2010), para quem o letramento<sup>7</sup> é concebido como ecologia da escrita. A metáfora da ecologia intenciona tomar o letramento integralmente com o seu contexto, ou seja, estudar a relação do ser humano com o meio ambiente, de forma que a atividade humana, no caso, o

---

<sup>7</sup> O autor faz uso do termo letramento, no entanto, sua exposição, em nosso entendimento, abarca o sentido também dos (multi)letramentos.

letramento, é parte do meio ambiente, influenciando-o e sendo influenciada por ele.

Ao propor essa metáfora, Barton (2010) concebe que atividades envolvendo o letramento não podem ser isoladas de seu contexto para que sejam entendidas. Segundo o autor, a abordagem ecológica do letramento visa ao entendimento de como ele está embutido na atividade humana, qual a sua função na vida social, na história, na linguagem e na aprendizagem, o que implica práticas de leitura e escrita que, mesmo tendo lugar na escola, sejam associadas ao seu contexto e ao modo como funcionariam fora do ambiente escolar.

Kleiman (2001) chama atenção para o fato de que devemos entender os usos da escrita na escola em relação às estruturas de poder que essa agência de (multi)letramentos representa e, conseqüentemente, implicações derivadas desse olhar no contexto de aquisição da escrita. Nesse sentido, partimos de uma perspectiva culturalmente sensível. Pesquisadores e professores devem privilegiar não somente as práticas de letramento de grupos dominantes, mas também olhar para as práticas de usos da escrita igualmente em grupos considerados iletrados. Barton (2010) atenta para o fato de os eventos de letramento também abrangerem atividades diárias em que a escrita está presente. Isso nos leva a entender que os eventos, apesar de serem regulares, podem variar, dependendo da finalidade ou contexto em que se inserem. Um exemplo é o fato de que, há alguns anos, ler um e-mail não era um evento de letramento, pois sequer tínhamos computadores.

Para Barton (2010), os seres humanos participam de uma atividade em que a escrita esteja presente, trazendo conhecimento cultural. Desse modo, um mesmo evento de letramento pode ser valorizado de diversificadas maneiras em dois lugares e pode ter diferentes significados para diferentes participantes. Com base nessas considerações, entendemos que, apesar de, muitas vezes, os eventos parecerem similares na superfície, as práticas individuais de cada ser humano, aqui com foco em nossos alunos, fazem com que eles sejam profundamente diferentes, o que nos leva a conceber que há diversas maneiras de ler e escrever.

Dadas as possíveis interpenetrações entre os letramentos vernaculares e dominantes, comungamos com Street (2003), para quem, na escola, é preciso propor um ensino que considere a

hibridização entre o que é local e o que é global. Para Street (2003, p. 11-12, grifos no original),

[...] hoje em dia a boa prática em educação exige que os facilitadores expandam aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ouvindo e não apenas transmitindo, e respondendo às articulações locais do que é “necessário” tanto quanto chegando aos próprios “juízos” dessa necessidade, como pessoas de fora. Da mesma maneira, a boa prática política exige que os desenvolvedores escutem de onde as pessoas vêm, expandindo os pontos fortes locais, sem simplesmente imaginar que fosse possível trabalhar sem eles.

Nessa perspectiva, é necessário “[...] implementar e avaliar programas que sejam mais sensíveis aos aspectos culturais e que sejam baseados em relatos bem fundamentados sobre que tipos de ‘letramento’ as pessoas ‘necessitam’” (STREET, 2003, p. 13, grifos no original). Entendemos, portanto, que conceber a língua como objeto social, e aqui, especificamente, a modalidade escrita, é entender que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é atender, tanto quanto ressignificar, a demandas da sociedade de forma que seja possível promover uma ação dialética entre os universos local e global, não de forma a impor práticas dominantes sobre práticas vernaculares, mas possibilitar aos alunos participarem de eventos de letramento – e (multi)letramentos – em que não lhes seria dado se inserir sem essa hibridização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O mundo vivenciou significativas transformações nas últimas décadas com o estabelecimento da era digital. Tais mudanças trouxeram também novas formas de interação e novas práticas sociais, exigindo o desenvolvimento de diferenciadas habilidades e competências que possibilitem o “ser, estar e fazer” nesse novo contexto.

É na e por meio da linguagem que as interações ocorrem. Isso significa que estamos constantemente tendo que ler, escrever/falar textos e nos posicionar diante deles. Nesse sentido, as práticas de letramento são essenciais. No entanto, diante dos “novos tempos”, já não podemos mais considerar apenas o letramento, mas os múltiplos letramentos.

No contexto escolar, enfatizamos a necessidade de desenvolver os múltiplos letramentos, destacando o letramento visual, literário e

seu uso social, considerando a era digital. Por isso, entendemos que as teorias sobre os (multi)letramentos apresentadas atualmente trazem importantes implicações para o processo de ensino e aprendizagem na área de Linguagens – destacando a Arte, a Literatura e a Língua Portuguesa –, levando os docentes dos vários componentes curriculares a necessitarem e a buscarem formação continuada/atualizada, redefinirem seus papéis e remodelarem suas práticas. Entendermos como os (multi)letramentos funcionam, sua devida importância e os caminhos a serem percorridos para colocá-los em prática fará com que nos “reinventemos” como docentes e como escola (comunidade). E essa reinvenção é de sua importância para que, de fato, sejamos comprometidos com a formação de leitores (multi)letrados e transformadores de seu contexto social.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, D. R. **A fotografia como instrumento de educação visual**. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. Sobre Métodos de Leitura de Imagem no Ensino da Arte Contemporânea. **Rev. Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 70-76, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/270084926\\_Sobre\\_metodos\\_de\\_leitura\\_de\\_imagem\\_no\\_ensino\\_da\\_arte\\_contemporanea](https://www.researchgate.net/publication/270084926_Sobre_metodos_de_leitura_de_imagem_no_ensino_da_arte_contemporanea). Acesso em: 03 set. 2020.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackweell, 2010.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRANDÃO, M. A. D. O. **Cultura Visual e a formação do olhar: desafios conceituais e didáticos para o currículo escolar**. 2015, 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A arte no ciclo de alfabetização**. Caderno 06. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/1996**, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. **Anais...** São Paulo: CENPEC, 2006.

CAMAS, N. P. V.; MANDAJI, M.; RIBEIRO, R. A.; MENGALLI, N. M. Professor e Cultura Digital: Reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para o nosso século. **Revista Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 179-198, jul./dez. 2013.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

FOFONCA, E. **Entre as práticas de (multi)letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital: as percepções estéticas de educadores das linguagens**. 2015, 190f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

HUGHES, J. **A Filosofia da Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.  
KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas: Mercado dos Letras, 2001. p. 15-64.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage Publications, 1996.

PADUAN, C.; PRESTO, R.; MACHADO, V.; PRATES, V. **Ligamundo: arte 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais**. São Paulo: Saraiva, 2017.

PAULINO, G. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: REUNIÃO DA ANPED, 22. Caxambu, 1999. **Anais...** Caxambu, 1999. (CD ROM)

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVINIO, F. F. Letramento Visual. In: SEMINÁRIOS TEÓRICOS INTERDISCIPLINARES DO SEMIOTEC. I. Nov. 2012. **Anais...** 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116>. Acesso em: 03 set. 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'**, out. 2003.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.



## O PROTAGONISMO DOS PARQUES INFANTIS PARA ALÉM DA BRINCADEIRA LIVRE

Janine Nunes Rosar<sup>1</sup>  
Rebeca Fernanda Scherer<sup>2</sup>  
Roberta Roque da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** Partindo do eixo norteador “Experiências educativas, pedagógicas e de inserção e desenvolvimento profissional docente”, no presente artigo, de cunho bibliográfico, buscaremos justificar a importância das brincadeiras como forma de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças pequenas e bem pequenas, ressaltando o parque infantil como um local de considerável instrumentação de intencionalidade pedagógica, sendo solo fértil para que a criança se desenvolva e aprenda a ter subsídios na construção da sua própria cultura infantil. Ressaltaremos o papel do professor nesse processo, sendo mediador, interventor e observador do espaço, estimulando e criando possibilidades para que o desenvolvimento infantil aconteça neste espaço privilegiado de ações. No presente artigo trataremos como autores de referência Freinet (2004) e Vygotsky (1989), sendo que o estudo da obra desses autores nos motiva a uma reflexão acerca do ato de brincar e, principalmente, do uso dos parques infantis na rede municipal de Biguaçu, o que propõe novas formas sensíveis e significativas de se pensar a intencionalidade educativa desses espaços.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Parques. Brincar. Criança. Papel Docente.

---

<sup>1</sup> Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar. Licenciada em Pedagogia – Licenciatura Plena. Auxiliar de Ensino no Centro de Educação Infantil Municipal Dona Paulina, em Biguaçu, Santa Catarina. janine\_nr@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Licenciada em Pedagogia – Licenciatura Plena. Auxiliar de Ensino no Centro de Educação Infantil Municipal Dona Paulina, em Biguaçu, Santa Catarina. rebecascherer@gmail.com.

<sup>3</sup> Pedagoga com habilitação em Orientação Educacional. Especialista em Educação no Centro de Educação Infantil Municipal Dona Paulina, em Biguaçu, Santa Catarina. robertaroque91@gmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo, escrito e finalizado no ano de 2020, faz parte da iniciativa realizada pela secretaria de Educação de Biguaçu – SEMED, cujo objetivo é explanar as ações pedagógicas das práticas da Rede de Educação Municipal em Biguaçu.

Partindo do eixo estruturante “Experiências educativas, pedagógicas e de inserção e desenvolvimento profissional docente”, tivemos por objetivo elucidar a respeito da importância da brincadeira como forma de desenvolvimento infantil, enfatizando o parque como espaço privilegiado para este processo. Além disso, problematizaremos o papel do professor como observador, mediador e interventor nesse espaço.

De cunho bibliográfico, o presente artigo aclarou a temática tendo como autores bases Freinet (2004) e Vygotsky (1989). A presente, trabalhosa e prazerosa escrita é fruto da reflexão de um tema que nos causava inquietude em nosso dia a dia de trabalho: a aparente falta de intencionalidade dos parques infantis.

Refletindo este dia a dia de um centro de Educação Infantil, nos damos conta de que existe um contexto que engloba o ambiente e todas as experiências vividas ali, e também os atores principais que integram este contexto: as crianças e nós, docentes. Além disso, os centros de Educação Infantil existem por um propósito: educar para desenvolver e, segundo a perspectiva metodológica seguida pela Rede de Ensino de Biguaçu, a teoria histórico-cultural, os centros de Educação Infantil, bem como a educação de modo geral, têm por função humanizar as pessoas, ou seja, fazê-las sair do plano de constituição biológica e formar qualidades humanas na medida em que vão se apropriando da cultura mais elaborada, construída historicamente por homens e mulheres, o que implica o relacionamento da criança tanto com seus pares, quanto com adultos mais experientes. Para que isto ocorra, os centros de Educação Infantil dispõem de recursos e metodologias.

No presente artigo, focaremos no recurso do parque infantil como promotor do desenvolvimento infantil, tendo na brincadeira um de seus pilares fundamentais. A brincadeira aqui citada está intimamente ligada ao desenvolvimento infantil. Quando as crianças brincam, adentram um contexto que envolve suas percepções e

principalmente interpretam de acordo com essas percepções. Conseguimos observar isso por meio de suas atitudes imitativas e sua forte capacidade imaginativa. Ressaltamos que é por intermédio do ato de brincar que as crianças produzem juntas sua cultura infantil e começam a entender e aprender sobre o mundo que as cerca.

O espaço privilegiado para que estas brincadeiras ocorram é o parque. Sabe-se que os parques infantis são subutilizados, ou utilizados de forma equivocada, como forma de gratificação, fato que não condiz com sua serventia, que pode e deve ser plural em suas utilizações. O parque infantil é uma extensão da sala de aula e deve ser visto como uma continuação de um processo de busca de desenvolvimento. Nos parques infantis as crianças têm mais facilidade em se sentirem livres, preceito defendido por um de nossos autores bases, Freinet (2004). Além disso, esse ar de espontaneidade criado pelo parque acaba facilitando a percepção dos mediadores quando se pensa na heterogeneidade que uma turma de Educação Infantil, pois nesse local é possível observar e intermediar, reconhecendo mais facilmente a individualidade de cada criança e as necessidades essenciais de cada uma. Surge aqui mais um dos questionamentos que abordaremos no texto a seguir: o papel do docente nas intervenções, observações, ações e mediações nos parques infantis.

No presente artigo propomos o seguinte caminho de entendimento: Questões que envolvem o ato de brincar e sua importância, seguidas de um breve histórico do surgimento dos parques infantil, finalizando com a importância do mesmo e como a atuação dos docentes poderia se dar nesses espaços.

## **2. SOBRE A BRINCADEIRA E O SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS PEQUENAS E BEM PEQUENAS**

Quando nos referimos às crianças pequenas e bem pequenas, é comum imaginarmos um mundo à parte. Poderíamos supor que existe um mundo regido por emoções, que pertence somente às crianças, onde habita o lúdico e a imaginação, um lugar ativo onde as ideias são criadas e se transformam em instantes e, em contrapartida, um outro mundo predominantemente regido por um caráter racional, que seria pertencente aos adultos. Na verdade, há realmente grandes diferenças entre esses dois possíveis mundos, mas não tão definidas e

nem tão separadas. Para Carvalho et al. (2006, p. 18 e 19), “a cultura infantil se forma na relação com a cultura adulta, [...] os adultos transmitem, mediados pelo caráter lúdico, sua visão de mundo”.

Essa cultura infantil é então um rico contexto em que as crianças exploram e vivenciam com seus pares, criam situações e vão se desenvolvendo de acordo com suas experiências. É muito comum vermos as crianças reproduzindo atitudes, tanto dos pares quanto dos adultos mais próximos. Nesse sentido, Carvalho et al. (2006, p. 18) falam que “a criança significa o mundo, como ser social que é e o faz através da apropriação de elementos culturais a partir da lógica infantil. [...] e as produções da cultura infantil não são ensinadas, mas aprendidas na ação infantil que é o brincar”. O parque infantil traz um contexto extremamente fértil para o ato de brincar, já que o parque traz um ar de liberdade e espontaneidade às crianças. O parque tem um caráter amplamente significativo, é uma extensão das salas de aula e um ambiente rico em informações que contribuem para criação e propagação da cultura infantil.

Podemos falar na brincadeira como a atividade mais séria que a criança desempenha. É por meio da brincadeira que as crianças se reconhecem e reconhecem seus pares. Nas brincadeiras é comum que as crianças aparentemente reproduzam muitas das suas vivências, por vezes imitando situações vivenciadas pelos adultos mais próximos, dando vida, assim, à sua cultura infantil. Nelas é possível observarmos crianças sendo as mães de suas bonecas, pegando o seu carro fantástico e seguindo para o seu trabalho ou fazendo o almoço com seus utensílios de plástico colorido e sua comidinha feita de areia e folhas de árvore. Assim reproduzem o que entendem ou tentam entender a partir de suas interpretações, misturando seus entendimentos, dividindo e, ao mesmo tempo, multiplicando suas experiências. Para Carvalho et al. (2006, p. 22 e 23),

a imitação significa uma ação simbólica da criança, através da qual ela tenta, na repetição do ato adulto, aprender seu significado. Tal imitação não é a cópia mecânica da ação do adulto, mas sua apropriação, mediada pela imaginação. [...]. No ato da brincadeira, buscando compreender o universo que o cerca através da imitação, a criança desenvolve uma função psíquica fundamental: a imaginação.

Nesse contexto de definições em relação à imaginação e à imitação que permeiam o ato de brincar, Vygotsky (1989, p. 108) nos traz que “é possível concluir que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária

[...] e que é um processo baseado em regras, que vão mudando durante o jogo e que tem origem na própria situação imaginária”.

Diante disso, podemos dizer então que o ato de brincar não é um ato livre e sem sentido, pelo contrário: é permeado por regras que são criadas pelas próprias crianças e que vão de acordo com os desafios trazidos juntamente ao ato de brincar. Durante a brincadeira as crianças têm a oportunidade de testar sua voz de comando e também sua resiliência, lidando com sentimentos de difícil compreensão e muitas vezes potencialmente frustrantes, mas que são uma forma de fornecer vivências únicas que servirão não só para a socialização momentânea e aceitação no grupo, mas situações que contribuirão para aprendizagens futuras que surgirão com o passar dos anos. Segundo Carvalho et al. (2006, p. 21):

O caráter lúdico medeia a ação da criança no mundo, em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados buscados pelos adultos, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem do brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança vai além da realidade significada pelo mundo adulto, ao atribuir ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real.

A brincadeira é o instrumento mais preciso que a criança pequena possui para se socializar e entender a cultura à qual pertence. E o parque infantil faz parte desse processo se apresentando como uma ferramenta de atenção e interação para educadores e um magnífico cenário para as crianças. A ação do educador é de observar e participar desse momento, fornecendo subsídios que facilitarão esse processo de interação e de experiência. Além disso, é importante que se admita que sempre há uma troca entre a criança e seus mediadores, tendo ambos algo a oferecer. Temos a sensação de que quando assumem o ato de brincar, as crianças trocam as lentes pelas quais enxergam o mundo, simplificando situações e criando oportunidades de satisfazer seus anseios momentâneos. Não importa se a criança não possui brinquedos exatamente fabricados para um determinado fim, como uma varinha mágica que transforme os objetos aos quais tocar; a criança normalmente dará um jeito de criar uma varinha mágica, por meio do que já possui em mãos, seja com um simples graveto, o objeto criado por ela terá o mesmo fim e utilização. Nesse sentido, Vygotsky (1986, p. 111) nos fala que:

[...] é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, pois há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. [...] já na idade pré-escolar ocorre uma divergência entre os campos do significado e da visão. Agora, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos.

No momento da brincadeira, a criança pequena consegue se afastar um pouco da condição de concretude que faz parte dos seus anseios diários para que, com a ajuda da imaginação, consiga criar e transformar situações. Nesse ato de brincar, também chamado de jogo, as crianças muitas vezes contam com a pressão de se relacionar com ideias contrárias às suas e outras infinitas possibilidades de frustrações, no entanto, são justamente esses detalhes que possibilitam à criança oportunidades de ir além das dificuldades, superando essas possíveis adversidades, com o intuito de continuar tendo prazer, que é o que o ato de brincar proporciona. De acordo com Vygotsky (1986, p. 113):

A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. [...]. Comumente, uma criança experiencia subordinação a regras ao renunciar a algo que quer, mas aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo.

Os momentos de brincadeira para a criança devem ser vistos pelos educadores como além de direitos fundamentais, grandes ensaios para a vida adulta. Crianças que quando brincam vivenciam experiências que as possibilitam se expressarem e serem ouvidas, além de oportunidades de ora se impor ora se subordinar, estão mais preparadas para os caminhos aos quais a vida os levará. O trabalho pedagógico, as diferentes posturas dos educadores e a forma de organizar e usar os espaços das instituições de Educação Infantil estão intimamente ligados à forma como o ato de brincar irá se tornar um diferencial positivo ou não na vida das crianças. É importante que os parques infantis estejam dentro dessa conjuntura de forma natural e ao mesmo tempo significativa. Que forneçam subsídios de apoio para conduzir de forma mais efetiva a prática dos educadores e

simultaneamente engrandecem as vivências e convivências dentro dos ambientes de Educação Infantil, tornando-o mais acolhedor e inspirador para as crianças. Freinet (1986, p. 33) nos faz recordar que

Trabalhar seriamente... fazer coisas bonitas... para servir... são estas as grandes preocupações da criança em contato com a vida. Termina o seu castelo de areia coroando-o com um ramo de flores. Nos seus dedos de mágico, agita o sol um prisma que dá ao mundo as cores maravilhosas do arco-íris.

A sensibilidade de olhar as crianças com olhos de criança por muitas vezes facilita esse processo ao qual se almeja e se quer realizar: de crianças que brincam nos parques infantis e produzem sua cultura infantil por si mesmas e por meio de suas próprias experiências, mas subsidiadas por adultos preparados e bem posicionados em relação ao seu papel de educadores. Mas de que parque estamos falando?

### **3. O PROTAGONISMO DO PARQUE INFANTIL**

O parque infantil tem seu peculiar cheiro, som e movimento. É impossível pensar em um parque infantil e não nos remetermos ao cheiro de areia, ao vento presente, ao som estridente dos pequenos gritos de diversão, às conversas com as vozes em afino, passinhos leves e apressados a explorar de um canto ao outro. É um ambiente vivo e vívido. Vivo por conter as dinâmicas das autorias que nele estão e vívido por despertar o brilho de cada criança, sendo que dificilmente encontramos tristeza neste espaço.

Os parques infantis nos Centros de Educação Infantil, foco deste artigo, carregam consigo um protagonismo ímpar, uma vez que neles estão os atores principais do ato educativo desenvolvido nos CEIS: as crianças.

Mas nem sempre os parques infantis estiveram presentes nos CEIS. Conforme Faria (1999), os parques infantis surgiram por volta de 1935, na cidade de São Paulo. O criador deles foi Mário de Andrade, que convidado pelo então prefeito de São Paulo, Fábio Prado, assumiu a criação e condução do Departamento de Cultura, um órgão análogo a uma Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Mário de Andrade via nessa tarefa a possibilidade de transformar em algo concreto suas pesquisas sobre cultura e folclore nacional. Nas palavras de Faria (1999, p. 63),

o idealismo de Mário de Andrade, sua atenção e seu respeito para com as crianças, e suas características de grande educador (além de ter sido professor

de música e de piano no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e professor de filosofia e história da arte na Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro) fazem com que ele conceba um Parque Infantil diferente das experiências com jogo, espaço aberto e nacionalismo existentes para disciplinar o operariado: enquanto as crianças estavam no parque, não estavam trabalhando, estavam conhecendo várias manifestações da cultura brasileira, estavam expressando-se das mais variadas maneiras, convivendo com a natureza e com pessoas de idade e origem étnica e cultural diversificadas.

Os parques infantis criados por Mário de Andrade tiveram como intuito inicial oferecer uma educação não escolar para os filhos da classe operária que, enquanto seus pais tivessem trabalhando, teriam um lugar garantido e apropriado para elas, estavam assistidas por meio do esporte, do canto, da alimentação, do tratamento odontológico e de diversas atividades. Não era um espaço escolar, mas sim um espaço complementar à educação formal, sendo que as crianças nem sequer eram separadas em classes por idade. Era um espaço para brincar, para estar, tomar sol, fazer bagunça.

A forma como estes parques foram se desenvolvendo se assemelha à criação e, até mesmo, pode ser considerado um dos pontos de origem para a criação da Educação Infantil, pois as atividades desenvolvidas neste espaço, conforme mencionadas anteriormente, eram intimamente ligadas à criança, ao jogo, à cultura, à educação e à saúde, dando assistência ampla à criança. Surgem então os primeiros instrutores para trabalhar nestes parques, conforme Beutrame (2011, p. 4):

Assim os primeiros instrutores para trabalhar nos PIs foram contratados por um ano, para depois serem efetivados por meio de um concurso envolvendo provas e títulos. As exigências para os cargos revelaram a preocupação com a qualidade da educação esperada. Nos Parques Infantis, estavam integradas cultura-educação-saúde para crianças pequenas, e, portando, ele não era entendido como um programa apenas assistencial, mas também cultural.

As educadoras deveriam brincar com as crianças, ensiná-las a brincar e não lhes perturbar ou ameaçar a liberdade e a espontaneidade. O adulto educador tinha como função ser educado, estudando a criança nos seus aspectos higiênicos, psicológicos e sociais. Fugindo das características da escola tradicional cheia de horários e normas a seguir, “[...] escola rápida – expressa: quatro horas de aula; recreio em quinze minutos escassos de intervalo para lanches,

‘é proibido correr’, ‘é proibido brincar’ é ‘proibido gritar’ é ‘proibido rir’, ‘é proibido ser alegre’, por que temos pressa” (FARIA, 1999, p. 157).

Aqui surge um de nossos primeiros questionamentos: onde foi que nos perdemos? Quando foi que a rotina preestabelecida pelas secretarias de educação nos endureceram e nos retiraram da postura de promoção de cultura e bem-estar dos pequenos, respeitando seu espaço, suas vontades e anseios próprios para o seu desenvolvimento? Quando foi que o parque virou o espaço para o tempo livre e respiro das atividades em folha? Quando foi que a liberdade dos parques nos permitiu, enquanto docentes, amainar ao invés de intervir, mediar, observar e fazer uso das vivências no parque como um ato educativo? Já dizia Freinet (2004, p. 19):

Coloquem essa criança num meio vivo, se possível comunitário, com possibilidade de se entregar às atividades que fazem parte da sua natureza. Então, às refeições ou antes delas, estará esfomeada. O problema da alimentação mudará de sentido e de espírito. Já não será preciso você empurrar à força uma sopa recusada de antemão, mas sim fornecer somente os materiais suficientes e válidos.

Essa analogia a que nos referimos nos fere por dentro ao vemos educadores de nossos CEIS municipais entupindo nossos pequenos com atividades programadas em folha, que fogem da natureza de nossos pequenos, deixando-os perdidos em sua essência. Fornecer os “materiais suficientes e válidos” (FREINET, 2004) é dar subsídios respeitando a natureza da criança, para que no tempo em que estiver no CEI seja um tempo de desenvolvimento integral, que possibilite a apreensão máxima de experiências por meio das tantas interações possíveis dentro da rotina diária de um centro de Educação Infantil. Cabe ressaltar aqui a importância que se tem em relação ao olhar cuidadoso desse contexto infantil: são as crianças que devem nos ajudar a guiá-las, nosso papel é apenas mediá-las, elas nos mostram os caminhos segundo suas interações e criações. Nesse sentido, devemos ter clareza do cuidado com as rotinas, pois essas, em algumas situações, podem nos impedir de fazermos das nossas crianças protagonistas desse cenário. Muitas vezes, conseguiremos mais resultados na busca de promover oportunidades de produções culturais infantis quando deixamos que as experiências e momentos sejam guiados pelas circunstâncias que vão sendo criadas pelas crianças sem nos apegarmos a algumas raízes tóxicas que nos colocam

novamente naquele ciclo vicioso que se preocupa apenas em respeitar horários e definições preestabelecidas.

Contrárias a estas ideias e relutantes a essa pressa desenfreada, que prejudica nossas crianças, embasamos nosso pensamento em Freinet, grande pedagogo que se voltara para questões político-educacionais, demarcando sua militância por uma educação transformadora. Conforme Sampaio (1989), Freinet opunha-se de forma acirrada aos métodos tradicionais de ensino de então, os ditos “manuais”. Nessa perspectiva, Freinet (1973, p. 36) criou algumas técnicas de trabalho norteadas pelos princípios de cooperação, livre expressão, tateio experimental, trabalho e autonomia. Para o educador francês, “[a] inteligência manual, artística, científica, não se cultiva de modo algum apenas com o uso das ideias, mas por meio da criação, do trabalho, da experiência”.

Barros (2014, p. 47) elucida que, para Freinet, a escola está vinculada à vida dos alunos. Nesse sentido, pode-se dizer, segundo a autora, que o trabalho e a livre expressão são conceitos essenciais em sua proposta pedagógica, tendo por eixo orientador a experimentação e a cooperação. “É por meio da experimentação que a criança se apropria dos objetos construídos pelo homem e das relações que eles estabelecem com o mundo”.

É nessa afirmação que nos embasamos quando defendemos os parques infantis como local de uso coletivo, que deve ser explorado, experimentado, imaginado, permitindo às crianças expressarem conceitos de sua própria vida. Defendemos uma educação humanizadora, para que se crie condições para que as crianças possam desenvolver suas potencialidades, enxergando no parque um espaço amplo, intimamente ligado à natureza, uma vez que em sua maioria possuem árvores, espaços sem cobertura para avistar e receber o sol, a chuva, o vento. É preciso que as crianças se apropriem e que sejam considerados tanto os bens materiais, quanto os não materiais produzidos pelo homem ao longo da história (MELLO, 2007), que criem suas brincadeiras e produzam sua cultura a partir delas. Que façam uso do parque para desenvolver-se e que tenham nesse espaço subsídios materiais e interativos (ações do próprio docente) para seu crescimento enquanto ser humano em formação. Defendemos a ideia de que todo local educativo não precisa necessariamente ter cadeiras,

quadros, livros e lápis: todo local educativo deve ter intenção, ação, amor e permitir a experiência plena a tudo o que se propõe ensinar.

Nesse sentido, o educador tem o papel de proporcionar e conduzir vivências enriquecedoras às crianças a ponto que as instiguem a refletirem e a pensarem conscientemente sobre o seu papel na sociedade. Assim, contribuindo com a construção de um sentido humanizador de escola, espaço de múltiplas dimensões que deve ou “deveria” proporcionar às crianças o conhecimento científico de forma que resignifiquem/ressignificassem a sua própria vida e o pensar conscientemente sobre ela.

#### **4. O PAPEL DOCENTE NO ESPAÇO DO PARQUE**

Seguindo o que nos traz Freinet, para que um professor consiga trabalhar com a sua proposta pedagógica, necessita ter claro que seu primeiro passo deve estar pautado em rejeitar quaisquer resquícios da escola tradicional, por ser contrária ao tatear experimental e aos prazeres das crianças. Freinet acredita que é fundamental o professor “rejeitar os chapelões e as saias pregueadas de uma época que se ficou para trás, pôr-se ousadamente a escuta da nova vida, adaptar essa vida, a seu espírito, e a suas técnicas...atualizar-se” (FREINET, 1966, p. 4). Ainda, segundo seus preceitos,

Célestin Freinet adotou uma técnica pedagógica construída com base na experimentação e documentação, tendo em vista uma prática educacional que fosse totalmente centrada na criança, atribuindo grande ênfase nos trabalhos (atividades) manuais, pois acreditava que só adotando essa postura seria possível proporcionar às crianças uma formação diferente da formação escolástica. O autor almejava a formação de crianças ativas, responsáveis por uma futura transformação social. Considerava assim, que para haver tal transformação era necessário que as crianças conhecessem a realidade de uma sociedade de classes e enfatizava que as crianças só chegarão ao verdadeiro conhecimento através das experiências e da realidade concreta. Para isso acontecer, as escolas deverão adaptar-se ao meio social das crianças, trazê-lo para dentro da escola e fazer com que ela seja totalmente ativa e dinâmica, só assim a escola permitirá que as crianças alcancem com a máxima exuberância seu destino de homem e contribuíssem em prol de uma transformação social (COSTA, 2018, p. 60).

O autor acreditava, assim como nós, que a espontaneidade que a criança traz consigo é o ápice de um dos caminhos possíveis para o

pleno desenvolvimento, uma vez que é por meio dessa naturalidade que a criança consegue eclodir, no ambiente educativo, um clima de liberdade e confiança. Seguindo a autora Élise Freinet (1978), a criança não é um saco vazio que enchemos: é necessário serem entendidas também suas particularidades, delicadeza e complexidade.

A infância não é um saco que enchemos; é uma pilha generosamente carregada, cujos fios complexos mais cuidadosamente montados não correm o risco de deixar perder a corrente, rede delicada e poderosa, profusamente distribuída, que penetra até os mais secretos recônditos do organismo para dar-lhe vitalidade e harmonia (FREINET, 1978, p. 6).

Entendidos de alguns de seus princípios, seguimos para a visão de docente o qual o autor nos traz. Para Freinet não é o diploma, nem o certificado que faz com que os professores proporcionem aos alunos um verdadeiro conhecimento, não sendo necessária uma ampla bagagem teórica, mas importando o amor e compreensão da alma da criança, enxergando em cada uma delas a sua beleza interior, pois, assim, verificaremos o quanto podemos aprender com elas.

Para que essa aprendizagem advinda das crianças possa ser efetivada, é preciso que se escute as crianças, deixem-nas falar e expressarem-se amplamente, demonstrando suas necessidades, angústias e que principalmente sejam respeitadas, dignificando o que cada criança traz nas significações de seus pensamentos espontâneos. A criança que junto ao autor defendemos é esta: cheia de vida, ativa, com necessidades e vontades próprias. Neste sentido Freinet vê na figura do professor a luz para a construção do novo modo de pensar: “Os professores são os obreiros, que irão erguer as construções do futuro” (FREINET, 1978, p. 38).

Ao darmos esta confiança e liberdade às crianças, compreendemos que muitas vezes, por sentirem-se seguras em seu processo, o resultado de suas produções consegue superar a capacidade de raciocínio e criatividade de muitos professores. O autor mostra ao longo de suas obras que a preocupação dos professores não deve estar pautada em: “fazer engolir a massa de conhecimento que irá encher as cabeças ingurguradas até a indigestão e a náusea. A arte deles é a de empanturramento e condicionamento, e também da mediação suscetível de tornar assimiláveis as noções ingeridas” (FREINET, 1973, p. 55).

Com isso, o trabalho realizado por Freinet, dentro da sala de aula, consegue encorajar vários educadores a descerem de seu púlpito, tornarem-se humildes e se colocarem totalmente a serviço das crianças, preceito ao qual defendemos fielmente. Descer do púlpito é reconhecer que somos feitos de uma mesma matéria: carne, osso e alma. Apesar de evoluirmos de diferentes modos, ainda somos feitos da mesma natureza. Freinet sugere ainda que “ao invés de procurar esquecer a infância, acostumemos a revivê-la, reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea” (FREINET, C., 1988, p. 23).

Pensar em uma educação humanizadora é pensar que esta divisão hierárquica é dispensável, sem sentido e que não serve para o mundo o qual pretendemos viver. Freinet aconselhava aos professores agirem de determinada forma com as crianças: “[...] ame-os! Espalhe a sua bondade a sua volta e sentirá poderosamente a sua ação” (FREINET, 1978, p. 276) – sabendo que para o autor é inadmissível que o professor não tenha como objetivo principal atender à necessidade e aos anseios das crianças, pois se, ao contrário, a criança é impedida de usar sua liberdade e livre expressão, o parque exerce papel de suma importância nesse processo, uma vez que é nele em que a liberdade de movimentos, brincadeiras e expressões ocorre.

Devo me sentar e deixar livre para as crianças expressarem a sua espontaneidade? Pergunta-me você, leitor, deste artigo. Pois respondemos inquietando-lhe: não. Ao compreendemos que o papel do professor é de encorajar-se e atender às necessidades das crianças, compreendemos que precisamos aguçar essas necessidades, interagir com suas curiosidades e despertar interesse nas crianças para que o desenvolvimento aconteça.

Compreendemos que o parque, em suas características peculiares, promovem por si só grande aprendizado motor (por seus brinquedos, subidas e descidas arquitetados por nós – surge aqui nossa primeira intencionalidade pedagógica), aprendizado social (por sua inata característica de interação entre os pares – sendo também uma de nossas intencionalidades pedagógicas), aprendizado cognitivo (relacionado às curiosidades que surgem no decorrer das brincadeiras que ali se desenvolvem – eis aqui um de nossos objetivos mais relacionados ao autor em que nos baseamos).

Além do amor, Freinet atribui aos professores alguns deveres, tais como: lutar para que a sociedade, ou melhor, para que o sistema possa oferecer às crianças condições favoráveis para o desenvolvimento infantil, assim, aconselha também os professores a aplicarem em todos instantes os princípios democráticos, para que as crianças aprendam desde pequenas a respeitarem as opiniões de outras pessoas. Pois o autor acredita que com o cumprimento destes deveres os professores conseguirão colher os melhores frutos que a alma infantil possa produzir. Por isso, pergunto-me e pergunto a você: prosseguimos sentados?

Ousamos responder novamente a você, leitor: não! Promover o desenvolvimento infantil é tarefa árdua, nos concernem muitas ações planejadas e não planejadas, olhos abertos, escuta sensível e eterno ir e vir para compreender as necessidades, atenuá-las e respondê-las em seu primor. Assim diz: “Demos-lhe ar puro, alimentação sã, espaço para brincar, vigilantes, bem preparados e veremos como a criança se recompõe e desabrocha longe do amor familiar” (FREINET, 1978, p. 275). Para o autor,

se você quiser crianças inteligentes, capazes de erguer a cabeça e escolher os trilhos, também você terá que proceder de outra forma, que saber conservar nos seus cabritos aquele soberano apetite de brotos tenros, aquele delicado instinto que os faz mordiscar prudentemente as ervas suspeitas e aquela exuberância de vida que parece alimentar-se de primavera e beleza. Só que você não mais terá esse tranquilo pisar do rebanho que desfila sempre pelos mesmos caminhos. Terá personalidades que se formam e se defrontam, cabeças que se detêm a olhar para o céu, vozes que se chamam através da montanha. Mas você sentirá também o invencível frêmito da vida (FREINET, 1988, p. 31).

E é isso que deveríamos lutar para produzir. Nós, educadores, devemos priorizar vivências que despertem nas crianças a vontade de saber e de ser mais, ajudá-las a se descobrirem curiosas diante da vida, entusiasmadas com as oportunidades, criativas com o que não for novo. Para isso, não precisamos fazer nada muito além do que apenas criar oportunidades para que as crianças encontrem caminhos que as faça fazer algo inerente a sua natureza: Imaginar.

Ter o ambiente a nosso favor para esta tarefa nos pula algumas casas neste grandioso jogo de ensinar e aprender. Em seu livro *Pedagogia do Bom Senso*, notamos que Freinet (1973) pretende fazer

da escola um espaço agradável, pois acredita que a aprendizagem deve decorrer de um ambiente estimulador.

Em sua obra pedagógica, Freinet (2004) buscou criar modos de fazer a educação da criança que muito se aproximam dos princípios apontados por Vygotsky e seus colaboradores. Se estes últimos têm na Educação uma forma essencial de humanização, um momento particular – pela sua intencionalidade e sistematicidade – de apropriação dos conhecimentos acumulados na cultura e, portanto, de aprendizagem e de desenvolvimento das capacidades psíquicas necessárias para o seu uso social, Freinet (2004) propõe técnicas que permitem justamente essa aproximação significativa entre a criança e a cultura, primando pela sua expressividade. Entendemos que a possibilidade de expressão, ou de objetivação, apenas se concretiza à medida que acontece a apropriação dos conhecimentos da cultura material e não material. Nesse sentido, expressar-se livremente, como defendia Freinet, significa ter consolidado conhecimentos sobre a realidade e, para além deles, também os conhecimentos sobre as formas de expressão existentes: o desenho, a pintura, a dança, a música, o teatro, por exemplo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sabendo da concepção adotada pela rede de Biguaçu, é possível pensarmos em caminhos viáveis para um diálogo com as obras de Freinet (2004), na medida em que nos ensinam a educar o olhar e o acolhimento das crianças pequenas e bem pequenas. Um pensamento de rede, que universalize e unifique os modos de se fazer algo, é uma utopia nos dias atuais. Pensar em um espaço privilegiado de ações como o parque infantil requer um olhar cuidadoso e atento aos objetivos desse espaço. Sua arquitetura interfere e interage com os objetivos que temos implícitos, uma vez que é nela que as ações e interações acontecem. Espaços estes que sejam alegres e divertidos, com áreas verdes, onde seja possível interagir com o meio ambiente de forma concreta é uma das premissas as quais devemos respeitar, mas é preciso que se objetive em aprendizados reais, que considerem a criança em sua totalidade e que ouçam o que parte dela. Devemos imaginar o parque como uma grande área aberta e cheia de oportunidades, que forneça subsídios para o despertar da curiosidade

e viabilize as experimentações que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem principalmente para as crianças, mas que também auxilie como uma ferramenta norteadora para o educador, no sentido de fornecer subsídios que tragam uma maior funcionalidade e significação em seus planos e suas práticas.

Não estamos, no presente artigo, impondo uma nova forma, revolucionária e mágica, de pensarmos a educação. Propomos aos leitores apenas um movimento: reflexão de sua própria prática, observar os movimentos de reinvenção a partir da referência de base e principalmente reposicionar e educar o olhar.

É preciso que se tente, procure, ajuste-se o processo em todas as suas etapas, continuamente e principalmente de forma unida. Somos tantos com o mesmo objetivo, mas cada um com suas impressões e inclinações, cada um com seus resquícios de infância, bem vividos ou não. Cada um com uma prática que segue uma linha geral, mas que tem suas diferenças perceptíveis nos detalhes. O detalhe importa muito, porque é nele, que às vezes, durante uma brincadeira, enxergamos o que a criança não fala, mas sente. Complementamos dizendo que nosso desejo é que o parque infantil sirva como espaço privilegiado de nossas ações e busque enriquecer os espaços da imaginação, sendo possível trabalhar com este espaço como uma ferramenta pedagógica para além da brincadeira livre: que seja permitida a espontaneidade de cada criança, mas que se forneçam subsídios para que a criança, por meio de sua brincadeira, aprenda, desenvolva-se e produza sua cultura infantil.

Procuremos então agir mais próximos ao que Freinet (2004) nos instiga: que sejamos um instrumento de luz para essas crianças que nos cruzam os caminhos. Busquemos alcançar a essência da Educação Infantil como um ambiente verdadeiramente lúdico, fornecendo meios para que de fato as crianças se desenvolvam brincando, dançando, cantando, se movimentando, com estruturas e subsídios para que isso aconteça da melhor forma. E por fim, que nos movamos juntos, deixando que nossa criança interior também ressurgja, ainda que seja no intuito de se curar de possíveis reflexos vivenciados de forma desatinada quando tivermos oportunidade.

## REFERÊNCIAS

BARROS, F. C. O. M. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: a construção do sentido da escola para as crianças.** 2014, 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.

CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. **Desenvolvimento e aprendizagem.** Belo Horizonte: EdUFMG/Proex-UFMG, 2006.

BEUTRAME, L. M. Parque infantil e brincar de faz-de-conta: uma parceria retratada no cotidiano infantil. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO –EDUCERE, 2011. 13f. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, **Anais...** Curitiba, 2011.

COSTA, M. C. da C. Célestin Freinet: O papel do professor em sua proposta de uma pedagogia popular. **Revista Uniube: Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, n. 10, p. 52-66, 4 jun. 2018.

FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura: uma pedagogia da Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 1999.

FREINET, C. **A Pedagogia do Bom Senso.** 7. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação pelo Trabalho**, v. I. Lisboa: Presença, 1974.

\_\_\_\_\_. **O jornal escolar.** Lisboa: Estampa, 1974.

\_\_\_\_\_. **As técnicas Freinet da Escola Moderna.** Lisboa: Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_. **O método natural 3: a aprendizagem da escrita.** Lisboa: Estampa, 1977.

\_\_\_\_\_. **Para uma Escola do Povo.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de Psicologia Sensível.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, É. **Nascimento de uma Pedagogia Popular.** Lisboa: Estampa, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizontes, 1978.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Hellen Martins Rios<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo são tecidas reflexões sobre o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre suas contribuições para os processos de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos. As reflexões foram desenvolvidas por meio de metodologia qualitativa a partir de registros e produtos das aulas de História em uma turma dos anos iniciais (1º ao 5º anos) do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos da rede de educação municipal de Biguaçu, em Santa Catarina, durante o segundo semestre do ano de 2019, dialogando com Soares (2004), Freire (2001), Fonseca (2010), Bittencourt (2008), entre outros. Os norteadores das aulas foram os conceitos de fontes históricas, sujeitos históricos e a valorização dos conhecimentos e experiências prévias dos trabalhadores-estudantes. Com descrições de fontes, fala e escrita de si, reflexão sobre mudanças e permanências observadas e sentidas por eles, os conteúdos e conceitos foram sendo trabalhados ao mesmo tempo em que os estudantes eram incentivados na escrita e leitura. Este processo resultou em reflexões compartilhadas em sala sobre passado e presente, produção de textos individuais e relatos de experiências elaborados de forma coletiva pelos estudantes. O aprendizado histórico é parte fundamental do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural de estudantes de todas as idades e, por meio da leitura de mundo que proporciona, desempenha também um importante papel nos anos iniciais e no processo de alfabetização e letramento na EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Ensino de História. Anos Iniciais. Alfabetização. Letramento.

---

<sup>1</sup> Mestra em História (UFSC), bacharela e licenciada em História (UDESC). Professora Efetiva de História da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Biguaçu. E-mail: hellenrios@gmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

Conforme ensina Paulo Freire (2001, p. 259), “não existe *ensinar sem aprender*”. É por isso que esse artigo surgiu, tendo em vista que foi escrito a partir de uma experiência pedagógica com a disciplina de História em uma turma de anos iniciais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos. Trabalhar com a EJA proporciona aprendizados diários para o/a docente e, neste caso, em especial, pois se tratou da atuação de uma professora de História, com formação em licenciatura em História, em uma turma de anos iniciais e alfabetização.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que atende ao público que não concluiu os estudos do ensino básico na idade obrigatória pela legislação e que tem interesse em concluir<sup>2</sup>. De forma geral, matriculam-se na EJA trabalhadores, trabalhadoras e jovens que em algum momento da sua vida escolar se afastaram da sala de aula ou que sequer tiveram acesso ao ensino regular<sup>3</sup>. Essa modalidade, em Biguaçu/SC, conta atualmente com três polos e com turmas do Ensino Fundamental: de anos iniciais (1º ao 3º anos), (4º e 5º anos), onde atuam professores pedagogos/as e de anos finais (6º e 7º anos), (8º e 9º anos), onde atuam professores de disciplinas específicas.

No ano de 2019, porém, foi aplicado um projeto para atuação de professores de disciplina nas turmas de anos iniciais<sup>4</sup>. Com aulas uma vez por semana, o objetivo era o de possibilitar familiaridade dos alunos com as disciplinas específicas, com as quais entrariam em contato ao ingressarem no Ensino Fundamental II. Muitos jovens e adultos recebiam a promoção para o ensino fundamental II por não se acreditarem capazes, por terem recém se alfabetizados, ou, ainda, por estarem há muito tempo longe da escola ou desconhecerem os novos professores e as metodologias. Assim, a proposta era de o Ensino Fundamental II se aproximar mais do Ensino Fundamental I. Desta

---

<sup>2</sup> EDUCAÇÃO de jovens e adultos. **Projeto Político Pedagógico**. Biguaçu, 2010. O Ensino Médio é ofertado pela Secretaria do Estado de Educação. A prefeitura é responsável pelo Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> Há também situações de estudantes que não se adaptaram à escola, que têm histórico de reprovações e optam pela EJA por já estarem com idade para fazer a matrícula: 15 anos para Ensino Fundamental.

<sup>4</sup> Além de História, também atuaram em turmas dos anos iniciais durante o ano de 2019, os professores e professoras de Artes, Ciências, Educação Física e Geografia.

forma, naquele segundo semestre, lecionei História para a turma de 1º ao 5º anos da Escola Básica Municipal Profª Olga de Andrade Borgonovo, na qual a Profª Rosângela Pereira da Silva era regente.

Nessa turma, havia pessoas de idades variadas, desde jovens até idosos, como acontece na maioria das turmas da modalidade. A diferença para mim era que, dentre eles, alguns eram alfabetizados, outros não. Alguns reconheciam letras e sílabas, outros não. A maioria estava longe da escola há muitos anos, outros estavam naquela turma buscando a alfabetização há alguns anos.

Nesse sentido, é importante frisar que não busquei atuar diretamente no processo de alfabetização, pois há metodologias e conhecimentos específicos para esta atuação. Por mais que o processo de ensino possibilite que o professor aprenda, conforme ensinou Paulo Freire (2001, p. 259), eu não poderia ensinar algo que desconheço.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe.

De toda forma, a observação atenta de aulas ministradas pela professora regente possibilitou atuar conjuntamente nesse processo, pois a demanda da maior parte da turma era dominar o sistema de escrita, codificando e decodificando, enfim, era aprender a escrever e ler. Por isso, os momentos de escrita que eram hábito nas práticas com os anos finais foram mantidos nos anos iniciais, embora de forma bastante diferenciada<sup>5</sup>. Entendendo algumas estratégias utilizadas pela professora regente, todas as atividades que envolveram escrita foram feitas por meio de ditados – para que os alunos conseguissem, de alguma maneira, relacionar o fonema ao grafema, o “conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (SOARES, 2004, p. 15) – através de escrita das palavras por sílabas no quadro, usando letras em caixa alta, enfim, estratégias com as quais eles estavam

---

<sup>5</sup> Os momentos de escrita são bastante comuns nas aulas de História nos anos finais do Ensino Fundamental. São utilizados para registrar ou fixar conteúdos, organizar ideias, elaborar argumentos com base histórica etc. Como visto, grande parte da turma dos anos iniciais não dominava o sistema de escrita, não juntava sílabas, mas reconhecia algumas letras, então outras estratégias foram usadas.

habituaados. Meu objetivo era, então, introduzir conceitos fundamentais do ensino de História, aliando-os ao processo de apreensão do sistema de escrita, um dos pontos que define a alfabetização (SOARES, 2004), devido a essa demanda dos próprios alunos, e ao letramento.

O fio norteador das aulas foi o trabalho com os conceitos de sujeitos históricos, fontes históricas e o reconhecimento de que os estudantes eram indivíduos dotados de conhecimento a partir de suas vivências, apesar da escola. Os mais variados conteúdos foram, então, trabalhados sobre esse tripé.

Na História há conceitos que são básicos e de grande importância para o ensino de História desde os primeiros contatos com a disciplina. Esses são os casos dos conceitos de sujeitos históricos e fontes históricas, pois a partir deles se começa a compreender os processos de construção da História, desnaturalizando-a. Corroboro a professora e historiadora Selva Guimarães Fonseca (2010, p. 64), que defende “desenvolver desde o início do ensino fundamental noções sobre como a História é construída (as fontes, registros, documentos), sobretudo explorando sua importância para nossas vidas”. Para Bittencourt (2008, p. 333), o trabalho com fontes históricas/documentos auxilia no desenvolvimento do pensamento histórico, pois “facilita a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade”.

O rol de fontes históricas foi bastante ampliado durante o século XX e conta atualmente com uma grande variedade de exemplos para, quando transformados em material didático, serem questionados em sala de aula<sup>6</sup>. Desta forma, entende-se como fontes históricas:

todas as manifestações e evidências, como resultado das experiências humanas, como as fontes escritas, orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão, etc.), obras de arte, como pinturas e esculturas, objetos e materiais diversos (FONSECA, 2010, p. 56).

---

<sup>6</sup> Importante atentar para a discussão feita por Bittencourt (2008, p. 327) sobre os diferentes usos que historiadores e estudantes fazem de fontes históricas, de acordo com os contextos e objetivos. O trabalho com as fontes em sala de aula da educação básica não é o mesmo que um historiador faz em sua pesquisa e produção historiográfica.

O entendimento do conceito de sujeitos históricos segue uma linha próxima nesse processo, pois busca reconhecer o próprio estudante, jovem e adulto, como um indivíduo que não apenas está na história, mas faz história, um sujeito; logo, um cidadão (FONSECA, 2010, p. 63-64). Trabalhar com o conceito de sujeitos históricos possibilita a compreensão desse jovem e desse adulto como “sujeito produtor de história e de saberes” (FONSECA, 2010, p. 63), buscando desenvolver habilidades de percepção de mudança, pertencimento e memória. Em contraposição a ideias já ultrapassadas que consideram como sujeitos históricos apenas pessoas de poder político e/ou econômico.

O estudo desses conceitos nos anos iniciais possibilita “desenvolver desde os primeiros anos de escolaridade as noções e os conceitos básicos para a compreensão da História como uma construção coletiva, conhecimento e prática social” (FONSECA, 2010, p. 64).

Também neste sentido, a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, que é de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem de forma geral – pois além de garantir o diagnóstico da turma, orienta os planejamentos e busca garantir a real compreensão dos estudantes – é “condição necessária para a construção de novos significados e esquemas”, conforme orienta Circe Bittencourt (2005, p. 189). Desta forma, “a História escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio” das experiências históricas vividas pelos estudantes e das apreensões da história apresentada pela mídia, por exemplo. Essas representações são entendidas no ensino de História como uma modalidade de conhecimento, a partir da qual é possível trabalhar os conteúdos e conceitos históricos (BITTENCOURT, 2004; SIMAN, 2005).

Pensando sobre a alfabetização, por sua vez, Paulo Freire (2001, p. 261) nos ensina que um ponto indispensável no processo de alfabetização de adultos é o conhecimento que o estudante possui, a “leitura do mundo” que tem antes de desenvolver a leitura da palavra, “entendendo-se aqui como ‘leitura do mundo’ a ‘leitura’ que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade”. Desta forma, o ensino de História pode atuar diretamente na interpretação dessa leitura do mundo desse aluno, pois é formativa e participa da compreensão do mundo.

Com os norteadores definidos, as aulas foram ministradas, durante o segundo semestre de 2019, nas segundas-feiras, com duração de 3 horas semanais. Os registros e os produtos de duas atividades desenvolvidas nesse período foram analisados sob abordagem qualitativa<sup>7</sup>, a fim de observar as contribuições do ensino de História com fundamentos pedagógicos alinhados com a pesquisa histórica para os anos iniciais e para a alfabetização e letramento.

“Narradores do passado e do presente: mobilizando memórias do lugar” foi a primeira atividade analisada. A partir do filme “Narradores de Javé” (2003), foi possível refletir sobre as concepções dos estudantes sobre as mudanças e permanências entre o passado e o presente, acessando suas memórias sobre o lugar onde moram e estudam, além de mobilizar os conceitos de fontes históricas e sujeitos históricos, quando da produção de um cartaz. “Sambaquis e escritas de si” foi a segunda atividade analisada. A partir do entendimento sobre os sambaquis, foi possível refletir sobre a rotina pessoal e profissional dos estudantes, buscando o aprofundamento do conceito de fontes históricas que identificam vivências individuais e coletivas diferentes no tempo e espaço.

## **2. NARRADORES DO PASSADO E DO PRESENTE: MOBILIZANDO MEMÓRIAS DO LUGAR**

Após uma breve aula expositiva-dialogada<sup>8</sup> sobre fontes históricas e sujeitos históricos, na qual os conceitos foram definidos e exemplos foram questionados, propus que assistíssemos ao filme “Narradores de Javé”, de Eliane Caffé (2003)<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Metodologicamente, portanto, realizou-se uma pesquisa de campo com técnica de observação participante, isto é, “a observação que conta com a participação do próprio pesquisador. É, por exemplo, quando um professor, na investigação do fenômeno educativo, coleta dados sobre o processo de ensino de que ele participa como professor” (TOZONI-REIS, 2009, p. 29).

<sup>8</sup> A aula foi ministrada com uso de datashow e imagens em powerpoint. O entendimento dos conceitos é o que está exposto na parte introdutória deste artigo.

<sup>9</sup> “O filme tem direção de Eliane Caffé, roteiro de Eliane Caffé e Luiz Alberto de Abreu, produção de Vânia Catani e no elenco conta com José Dumont (como Antônio Biá), Gero Camilo (como Firmino), Nelson Dantas (como Vicentino), Sílvia Leblon (como Maria Dina) e outros. Foi rodado entre junho e setembro de 2001, em Gameleira da Lapa, cidade do interior da Bahia. Recebeu vários prêmios, entre eles: nove prêmios no Festival de Recife 2003, incluindo melhor filme; melhor filme também no Festival

O enredo do filme que interessa para essa análise trata, de forma geral, de um personagem chamado Zaqueu que narra a história de um vilarejo chamado Javé que seria inundado para a construção de uma hidrelétrica. Para evitar que isso acontecesse, os moradores decidiram escrever a história do local, porque consideravam que assim o local teria importância, tornar-se-ia patrimônio histórico, o que impediria sua destruição. Porém, a maioria da população do local não sabia escrever, e decidiu que o ex-carreiro, Antonio Biá, o único habitante de Javé que sabia, seria o responsável por escrever a história do local, a partir dos relatos colhidos dos moradores. O filme se desenrola, então, com alguns moradores relatando os causos e acontecimentos da fundação da cidade sob sua ótica, colocando a si e seus antepassados como herdeiros dos heróis míticos, buscando objetos e fotografias que pudessem comprovar seus relatos. E outros relatando situações de tensões familiares, e situações presentes de pobreza e abandono. O tom cômico empregado em toda a narrativa costuma ganhar a atenção dos estudantes. Assim, vários conflitos e discussões sobre a “verdadeira história” de Javé ou sobre a “história de Javé que importa” são colocados em discussão durante o enredo. Por fim, aquele livro não é escrito e o vilarejo é inundado, mas as discussões sobre a “história que importa” continuam na migração daquele povo<sup>10</sup>.

Esse é um filme bastante famoso nas aulas de História. Tem aspectos diversos para serem trabalhados em sala, como as questões ambientais, questões de políticas e econômicas, por exemplo. Porém, para o objetivo proposto, o filme possibilitou questionamentos sobre os conceitos de sujeitos históricos e fontes históricas: Afinal, não saber ler e escrever impede um indivíduo de ser sujeito histórico? O relato oral, o testemunho sobre um acontecimento é o mesmo que a história do acontecimento?

Abrindo também reflexões sobre versões lineares da história, que apagam “conflitos, temores, esperanças e motivações de homens e mulheres” (CARDOSO, 2008, p. 2) e, assim, relações entre memória e história. Quais são as aproximações e distanciamentos entre memória e história?

---

de Cinema das 3 Américas, de Quebec/Canadá, e no Festival de Bruxelas – Independent Film”, conforme indica Cardoso (2008, p. 2).

<sup>10</sup> Uma análise sobre variados pontos do filme, principalmente sobre aspectos de escrita historiográfica, memória e história pode ser estudada em Cardoso (2008).

Após a amostra do filme, questões como essas foram levantadas para serem discutidas em grande grupo. No senso comum, a memória é comumente confundida com história, como se rememorar um acontecimento, presenciar o fato e narrá-lo fosse o mesmo que escrever a história daquele acontecimento ou daquele fato. Os historiadores alertam, porém, que memórias coletivas ou individuais não são história. Conforme lembra Bittencourt (2005, p. 170), “as memórias precisam ser evocadas e recuperadas e merecem ser confrontadas”. Memórias coletivas e individuais nem sempre coincidem, mesmo quando são sobre o mesmo acontecimento. Há diversos interesses, vontades, influências nas narrações feitas sobre os mais variados acontecimentos e situações, por isso esse confronto deve ser realizado. Já a história, conforme indica Bittencourt (2005, p. 170), quando evocada de lembranças, “exige, na análise de memórias, um rigor metodológico na crítica e na confrontação com outros registros e testemunhos”.

Levantar essa distinção com a turma foi fundamental para que entendêssemos o que faríamos dali em diante. A proposta de atividade foi que toda a turma se dedicasse a pensar no bairro onde morava, a fim de identificar mudanças e permanências entre o passado (sem data estipulada) e o presente. A viagem temporal, desta forma, seria livre. A partir das conversas entre eles, das memórias individuais mobilizadas, busquei orientar a organização das ideias que estavam sendo expostas a partir da localização temporal (ano, década), da busca do confronto de fatos narrados entre estudantes diferentes, localização espacial etc. e sugeri iniciarmos os registros. Num primeiro momento, houve certo estranhamento, porque não consideraram que a conversa sobre as mudanças e permanências no bairro fossem passíveis de ser registradas na aula de História, e depois, afinal, como iriam fazer o registro, se não sabiam escrever?

O entendimento de que um relato oral é uma fonte histórica porque traz informações sobre determinado tempo e que os próprios estudantes são agentes, sujeitos históricos, foi importante nesse ponto e, novamente, o filme foi mobilizado, afinal, a grande maioria dos habitantes de Javé era analfabeta, o que não foi impeditivo para que eles buscassem relatar suas experiências de vida. Conforme defendem Schmidt e Cainelli (2009, p. 162), “essas fontes [orais] registram a experiência vivida, o depoimento de um indivíduo ou de

vários de uma mesma coletividade”. Além disso, um dos objetivos do ensino da História consiste em fazer o aluno ver-se como partícipe do processo histórico. Tal compreensão, de um lado deve levá-lo a entender que sua história individual resulta de um movimento processual e, de outro, a compreender que também ele faz a história (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 161).

Essas narrações seriam fontes orais, portanto, relatos, mas não “a história” do local. Desta forma, os estudantes narraram os fatos que foram registrados por um dos alunos alfabetizado, para que pudéssemos montar um pequeno texto de toda turma. Assim, os estudantes, sobretudo os mais velhos, iam narrando suas vivências na região, relatando nomes, lugares e pessoas com as quais conviveram. Os mais jovens por sua vez, que ouviram bastante sobre o passado do lugar, atuaram mais ativamente, fazendo a comparação com a atualidade, quando passaram a narrar experiências atuais para buscar compreender essa passagem do tempo.

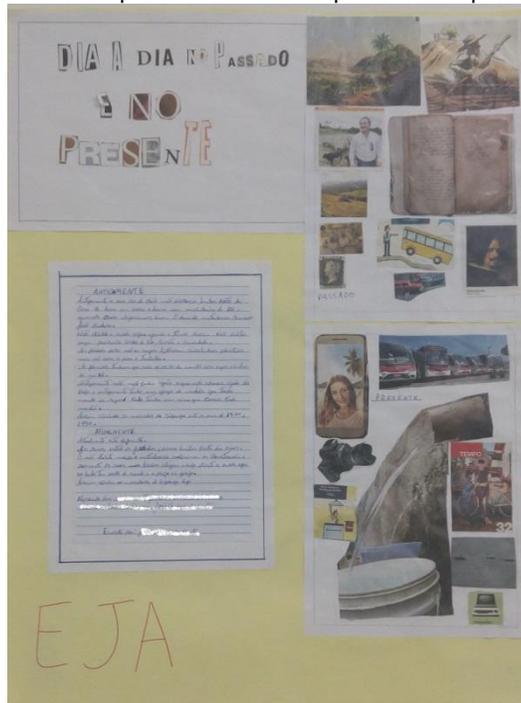
O texto foi, então, escrito e dividido entre “ANTIGAMENTE” e “ATUALMENTE”, identificado com o nome dos narradores e o nome do escriba<sup>11</sup> (Apêndice 1) e, a partir dele, imagens foram procuradas em revistas e escolhidas pelos estudantes para que representassem o “passado” e o “presente” ali narrados (Apêndice 2).

Como o produto final era montar um cartaz com o que eles estavam produzindo, a fim de expor na sala de aula, pensamos na necessidade de um título e em como fazê-lo. Uma das alunas sugeriu usar letras da revista, já que já estavam manuseando. Assim, o título do cartaz foi feito com letras recortadas de revista, possibilitando a construção das palavras a partir do reconhecimento de cada letra que as compõem. Por fim, o cartaz foi montado (figura 1).

---

<sup>11</sup> Optei por não identificar nominalmente os estudantes que assinaram a atividade.

Figura 1. Cartaz pronto: “Dia a dia no passado e no presente”



As memórias evocadas na narrativa abordaram questões materiais, relacionadas ao trajeto para o trabalho e à escola, como o calçamento da rua “antigamente a rua era de chão”, “as pessoas para não se sujar botavam sacolinhas plásticas nos pés para ir para o trabalho”, “atualmente está diferente [...] as ruas estão asfaltadas”; a água encanada “antigamente não tinha água encanada, apenas água do poço”; o transporte público: “As pessoas tinham que sair às 05:30 da manhã para pegar ônibus lá na BR”<sup>12</sup>, “atualmente está diferente [...] passa ônibus perto das casas”; a escola “antigamente não existia a escola Olga, só a [escola] Tânia Mara”, “hoje existe a escola Olga do lado do posto de saúde” etc. Essas escolhas, certamente, não são ao acaso, não havia um tema específico sobre o qual os estudantes foram convidados a falar, por isso optaram por relatar práticas de seu cotidiano, relacionadas ao trabalho, estudo, saúde, etc., dando sentido, assim, à experiência vivida e a si mesmos nela.

<sup>12</sup> Abreviação para indicar BR-101.

As imagens escolhidas pelos estudantes para representarem o passado mostravam extensas áreas verdes, ônibus em estrada esburacada, carros e livros antigos; para representar o presente mostram frota de ônibus modernos, celular e câmera fotográfica, água saindo de um cano, bicicleta e computador. Cada uma das imagens foi defendida por eles, justificando por que representariam o “passado” e o “presente”.

A partir dos pontos levantados pelos alunos para serem registrados e das justificativas das imagens, surgiram conversas sobre questões políticas, de enfrentamento a problemas do presente, como tratamento de água e esgoto, acesso à saúde e à educação, questões ambientais; os quais poderiam, se com mais tempo para aplicação, ser aprofundados em práticas de letramento com pesquisa e sugestão de melhorias para a comunidade, por exemplo<sup>13</sup>.

A narração sobre a atualidade não se desenvolveu tão facilmente quanto a do passado. Por alguns momentos, as narrativas eram apenas de que “mudou bastante coisa”. Foi necessária, então, uma orientação sobre os objetos e tempos de estudo de história, indicando a possibilidade da história do tempo presente e também orientação sobre processo comparativo. Assim, questionando os pontos que eles levantaram sobre o passado para serem pensadas hoje, as conversas foram se desenvolvendo e as percepções de mudanças e permanências no decorrer do tempo foram sendo registradas. Como lembra Fonseca (2010, p. 51), “o estudo de História é fundamental para perceber o movimento [...] possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços”, neste caso, o estudo também de conceitos históricos e as comparações nas próprias vivências em tempos diferentes.

Essa foi uma atividade desenvolvida de forma diagnóstica e formativa, pois possibilitou identificar diversas compreensões dos estudantes e atuar no processo de entendimento dos conceitos. Abrangeu o estudo da “história do ‘lugar’”, conforme Bittencourt (2008, p. 172) defende:

Não se trata, portanto ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de

---

<sup>13</sup> Outra sugestão de continuidade à abordagem poderia ser por meio dos conceitos de temporalidade e pesquisas sobre o entorno, sob viés histórico.

procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros 'lugares'.

Para ela, ainda

o cotidiano deve ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta e permeada de alienação (BITTENCOURT, 2008, p. 168).

Desta forma, foi possível identificar as noções de permanência e mudanças, levantar questões sociais, e aplicar os conceitos de fontes históricas, tendo em vista que produziram, oralmente, relatos sobre seu lugar, e o conceito de sujeitos históricos a partir da própria prática de narração e vivência. A abordagem possibilitou também a identificação do passado no presente, nos espaços de convivência deles, como escola, casa, trabalho, comunidade, lazer, possibilitando falar sobre problemas da história do presente (BITTENCOURT, 2008, p. 172).

### **3. SAMBAQUIS E ESCRITAS DE SI**

A segunda atividade analisada teve o objetivo de aprofundar o entendimento sobre fontes históricas. Para isso, o conteúdo foi sobre sambaquis. Como Santa Catarina é um estado com exemplares importantes e um dos usos exploratórios foi para a produção de cal, material de trabalho de muitos dos estudantes, esse conteúdo foi utilizado também para trabalhar os conceitos propostos.

Assim, uma aula expositiva-dialogada foi elaborada para que os estudantes se familiarizassem com o conceito de sambaqui e sítio arqueológico, localizassem-nos nos estados brasileiros e nos municípios de Santa Catarina e compreendessem sua formação e o que eles podem informar sobre os modos de vida dos povos sambaqueiros. Um sambaqui, quando escavado por arqueólogos, mostra uma formação interna “em camadas”, as mais profundas são mais antigas e as mais superficiais são mais recentes. Nessas camadas é possível encontrar diversos objetos arqueológicos que são considerados fontes históricas, como ossos humanos e de animais marinhos, vestígios de pontas de flecha e outros instrumentos e ferramentas, conchas de moluscos etc.

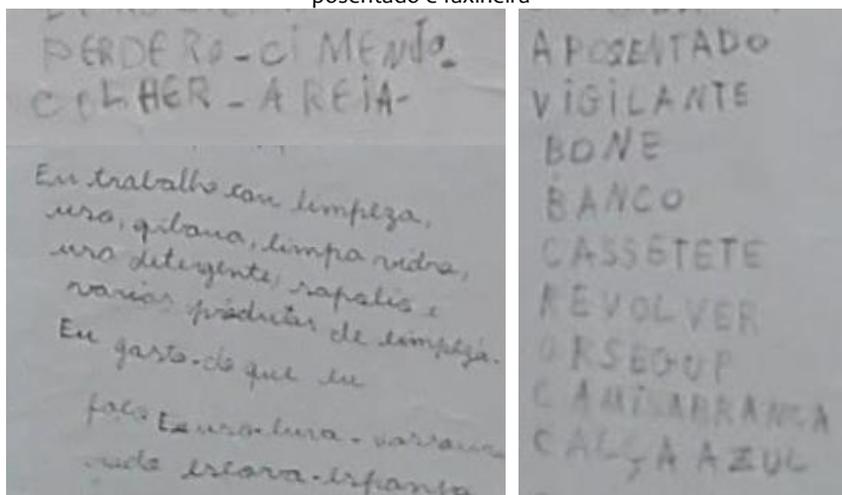
Através da análise desses achados, é possível traçar um perfil sobre o modo de vida desses indivíduos. Assim, de forma geral, considera-se que esses indivíduos se alimentavam de animais marinhos, utilizavam determinadas ferramentas feitas de ossos e de pedra e enterravam os mortos nessas montanhas de conchas que foram denominadas de sambaquis. As fontes históricas, assim, são as fontes de onde se retiram as informações para escrever a história dos povos sambaquieiros.

A partir da aula, diversas imagens foram trabalhadas e os estudantes foram questionados sobre quais seriam as fontes históricas que apareciam e o que elas poderiam dizer sobre os modos de viver daquele grupo. A partir desse entendimento, questões foram levantadas para introduzir a atividade: quais seriam fontes históricas possíveis para escrever sobre a escola? Sobre a comunidade? Sobre suas próprias vidas?

Após a discussão, a proposta de atividade foi a de que cada estudante escrevesse sobre sua vida, sua rotina e/ou seu trabalho, buscando identificar objetos que fizessem parte do seu dia a dia, tanto de trabalho quanto pessoal. O objetivo era que listassem os objetos que faziam parte de sua rotina, que representariam as fontes históricas sobre suas vidas, como se fossem as camadas dos sambaquis e, a partir dessa lista, seria possível inferir sobre o trabalho e/ou vida de cada um deles.

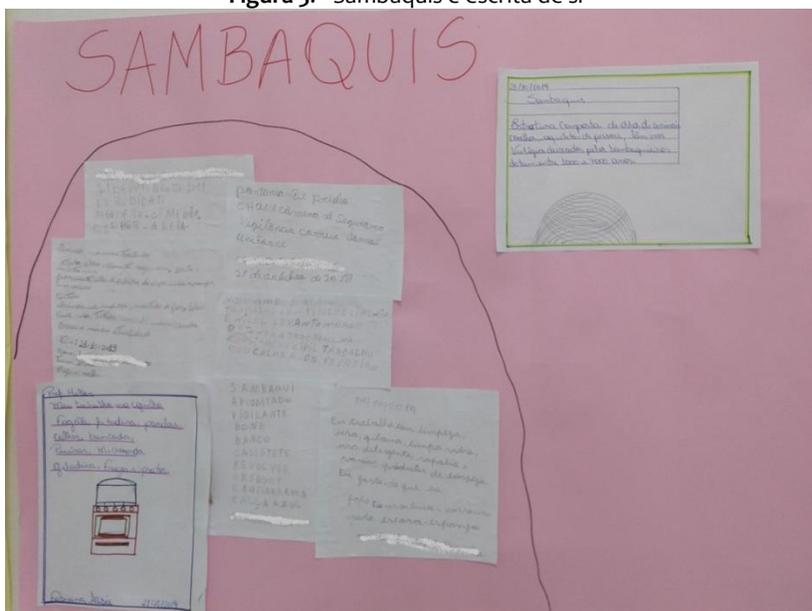
Novamente, um estranhamento foi sentido, pois eles diziam que não sabiam escrever. Minha atuação foi a de encorajamento para que começassem pelo que já tinham de conhecimento, que eu auxiliaria no restante. Assim, estudantes que trabalhavam na construção civil, escreveram “cimento”, “cal”, “areia”, “colher de pedreiro” etc. Um estudante que era aposentado como vigilante escreveu “boné”, “cassetete”, “calça azul” etc.; uma estudante que trabalhava na portaria de prédio residencial escreveu “chave”, “câmera de segurança”, “vigilância” etc. Uma estudante que era cozinheira escreveu “fogão”, “panela”, “colher” etc. Uma estudante que trabalhava com limpeza procurou escrever “vassoura”, “detergente”, “limpa vidro” etc. (Figura 2).

**Figura 2.** destaque da escrita de trabalhadores da construção civil, vigilante aposentado e faxineira



Após a finalização da atividade, os estudantes apresentaram as palavras que representavam os objetos (fontes históricas) com os quais trabalhavam para a turma e pudemos montar o “sambaqui” representativo daquela turma. A partir da leitura das palavras, os estudantes foram provocados a inferir sobre as profissões que pudessem ter aqueles objetos como representativos. Os papéis com as listas foram colados dentro do desenho de uma montanha e uma das alunas – já alfabetizada – escreveu a definição de sambaqui para apreciação. Fizemos, então, no cartaz, as camadas do “sambaqui” que diziam respeito às suas vidas (Figura 3).

Figura 3. “Sambaquis e escrita de si”



Conforme defende Bittencourt (2008, p. 165), “a associação entre o cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva”. O sambaqui montado com as fontes históricas das variadas vivências dos estudantes possibilita o entendimento de que a história individual deles é articulada com a histórica coletiva, a comunidade da sala de aula, ou a representação do “sambaqui” da sala.

## ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DA EJA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma definição possível de História é o estudo das ações e experiências humanas em diferentes tempos e espaços. Ou seja, o ensino de História possibilita o estudo e entendimento de maneiras variadas de vivências e experiências, inclusive dos próprios estudantes. Tendo em vista que a História é formativa, e que possibilita a compreensão do mundo (FONSECA, 2010), seu estudo desde os anos iniciais é fundamental.

Por muitas décadas, o estudo da história nos anos iniciais teve caráter conteudista, com objetivo de memorização de datas, fatos e

nomes de heróis nacionais e eventos políticos (BITTENCOURT, 2008; FONSECA, 2010). Era mais ou menos isso, inclusive, que os estudantes, sobretudo os mais velhos, esperavam das aulas de História nesse projeto. Nos primeiros contatos com a disciplina, relataram conhecer sobre Getúlio Vargas e falaram sobre a independência do Brasil, evocando, em ambos, certa heroicidade. Justificavam dizendo que foi o que aprenderam na escola.

A prática e as reflexões feitas aqui, no entanto, se contrapõem a essa concepção. Ao priorizar o estudo do conceito de fontes históricas, de sujeitos históricos e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, por exemplo, já nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos eles têm a possibilidade de acessar conhecimentos históricos de forma mais próxima às suas realidades, compreender os processos de construção histórica e desenvolver a criatividade e criticidade<sup>14</sup>.

Além disso, atividades como estas propostas na disciplina de História corroboram a concepção de Freire (2001) de que os adultos possuem uma “*leitura de mundo*” que precede a “*leitura da palavra*”. Se para Freire, as palavras geradoras deveriam fazer parte do mundo adulto, das experiências vividas pelos estudantes, o uso dessas palavras com os conteúdos e conceitos históricos denota significação histórica. Nesse sentido, podem ser abordados como pontos de partida para os processos de aquisição do sistema de escrita, para a “*leitura da palavra*”. E juntamente aos conceitos históricos abordados, possibilitam que esses estudantes “*leiam sua leitura de mundo*” (FREIRE, 2001), compreendam suas implicações.

Neste sentido, corroborando Soares (2004, p.14):

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

O ensino de História nos anos iniciais e na alfabetização pode colaborar diretamente para esses processos, pois possibilita que o estudante aprenda o código de leitura e escrita em situações reais de leitura e escrita, questionando-se sobre sua vivência e aplicando conceitos históricos. Assim, este estudante estará ao mesmo tempo

---

<sup>14</sup> As possibilidades metodológicas e os conceitos mobilizados para os anos iniciais são diversos. Ver Fonseca (2010).

“aprendendo um código e envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita, que provavelmente, não ficarão restritas ao espaço do grupo de alfabetização e à presença da professora alfabetizadora” (MORAES, 2005 p. 63).

A partir de atividades com conteúdo e conceitos históricos, que podem ser esmiuçadas e aprofundadas com o tempo do ano letivo, os estudantes podem receber formação histórica ao mesmo tempo em que se alfabetizam –orroborando Fonseca (2010, p. 83).

Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem papel fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças, desigualdades e contradições múltiplas. Muito além da simples memorização mecânica de datas, fatos, acontecimentos e nomes de personagens, precisamos questionar e buscar compreender o como e o porquê das experiências históricas.

Por isso, o ensino de História não pode ser pensado separado dos anos iniciais, nem da criança, nem do adulto<sup>15</sup>. O aprendizado histórico é parte fundamental do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural de estudantes de todas as idades e, através da leitura de mundo que proporciona, desempenha também um importante papel nos anos iniciais e no processo de alfabetização e letramento na EJA. Para Fonseca (2010, p. 110), inclusive, “é possível alfabetizar aprendendo e ensinando a nossa própria história”.

As atividades realizadas tiveram curta duração no semestre letivo de 2019, deixaram margem para aprofundamentos que, embora sugeridos, não puderam ser desenvolvidos, mas as reflexões feitas sobre elas abrem diversas possibilidades de continuação tanto para a alfabetização e letramento quanto para aprofundamento dos conceitos históricos nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

---

<sup>15</sup> Fonseca (2010), inclusive, relata diversas possibilidades metodológicas de conciliação entre o ensino de História e os processos de alfabetização e letramento.

CARDOSO, Heloísa Helena Pacheco. Narradores de Javé: histórias, imagens e percepções. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, ano 5, n. 2, p. 1-11, abr./maio/ju. 2008. Disponível em: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo\\_04\\_ABRIL-MAIO-](http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_04_ABRIL-MAIO-)

JUNHO\_2008\_Heloisa\_Helena\_Pacheco\_Cardoso.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

EDUCAÇÃO de jovens e adultos. **Projeto político pedagógico**. Biguaçu, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História: Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREIRE, Paulo. Carta aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

MORAES, Mariléia Gollo de. Alfabetização – leitura do mundo, leitura da palavra – e letramento: algumas aproximações. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n. 7, p. 57-67, 2005. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/26>. Acesso em: 02 out. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. História oral e o ensino da História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-64, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a07v2567.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/EdUFMG, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.





## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**



### **NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES**

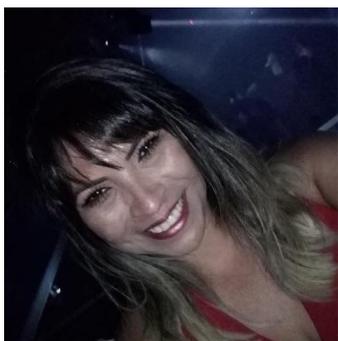
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, com especialização em Educação Especial e TGD, Especialização em Supervisão Escolar e Especialização em Gestão Educacional. É participante do grupo de estudos e pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino - FOPPE/ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC-. Também integra o grupo de Pesquisa “INTERDISCIPLINAR: Educação, Saúde e Sociedade” da Universidade Estadual do Maranhão. Realiza estudos referentes à Educação Integral em Tempo Integral. Possui experiência na área de coordenação pedagógica e gestão educacional, bem como já publicou livros e artigos na área da Educação Integral, formação de professores, entre outros temas da área educacional. Atualmente é Especialista em Assuntos Educacionais na rede de Ensino municipal de Educação de Biguaçu-SC, no Departamento de Educação Infantil- SEMED.



### **KÁTIA BERNADETH DA SILVA**

Mestranda em Educação Superior na Universidade Nacional de Rosário - Argentina. Graduada em Pedagogia. Atualmente é Secretária Municipal de Educação no município de Biguaçu.

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós graduação em Gestão Pública Municipal pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e Pós graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade da região de Joinville (UNIVILLE). Foi Diretora Executiva e de Ensino da Secretaria Municipal de Educação - Biguaçu (SC).



### **MARISTELA DA ROSA**

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pós-Graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais pela UNIASSELVI. Graduada em Ciências

Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Pedagogia pela UDESC. Especialista em Assuntos Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu (SEMED), lotada no Centro de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes.



**Kátia Roussenq Bichels**

Mestranda em Educação Superior na Universidade Nacional de Rosário - Argentina. Graduada em Pedagogia Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Pós Graduação em Psicopedagogia Clínica pela UNISUL e pós graduação em

Educação Especial -Práticas de Inclusão pela UNIASSELVI. Foi Secretária Municipal de Educação no município de Biguaçu. Atualmente é Especialista em Assuntos Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu (SEMED).



**TAYSE DAIANE RIBEIRO**

Especialista em assuntos Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça /SC, cursando pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão em Educação à distância.



**MARINA KOERICH**

Mestranda em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Assuntos Educacionais da rede de ensino municipal de Biguaçu. Integrante do grupo de estudos – Relações Linguagens, cultura e estética (GEPEL/CNPq).



**LUIZA FAGUNDES NEVES AZAMBUJA**

Especialista em Assuntos Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu. Bacharel em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela PUCRS. Pós-Graduada em Supervisão Escolar pela ASSERS – Faculdade Portal.

Esta obra, idealizada pela Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu (SC), através da sua comissão científica, materializa a divulgação de práticas educativas e pedagógicas realizadas nesta rede ensino, entre os anos de 2018 a 2020. A proposta do livro coletivo, com artigos escritos por vários profissionais da educação, foi tecida a partir da seguinte temática geral: "Práticas formativas e ações pedagógicas nos espaços educativos", com foco nos eixos norteadores: 1) Práticas Educacionais e Pedagógicas no contexto da Pandemia da COVID-19; desafios do atendimento remoto; 2) As Políticas Educacionais e Curriculares na constituição das identidades, saberes e profissionalização da prática docente; 3) Formação Integral e Continuada de professores em diferentes contextos e 4) Experiências educativas, pedagógicas e de inserção no desenvolvimento profissional docente. Os 30 estudos desta coletânea mostraram a boniteza e a força de práticas que constituem o ser e o fazer pedagógico dos profissionais da educação de Biguaçu, e sobretudo, a construção da sua identidade como "professores, intelectuais e pesquisadores", e todos os sentimentos que pulsam no chão das escolas e dos setores SEMED (Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos).

**Dr<sup>a</sup> Nadja Regina Sousa Magalhães e**

**Dr<sup>a</sup> Maristela da Rosa**

**COMISSÃO CIENTÍFICA DO LIVRO**



PREFEITURA DE  
**BIGUAÇU**

