

REVISTA

Educação & Infâncias



V.1 N. 2 | SET 2022

SUMÁRIO

- 03** ESCUTA INFANTIL E SUJEITO DE DIREITO: UMA INTERCESSÃO NECESSÁRIA
- 16** O ENSINO DE ALGEBRA DE FORMA INTRADISCIPLINAR SOB A ÓPTICA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS ESCOLARES INICIAIS
- 34** BRINCADEIRAS E INVESTIGAÇÕES DESAFIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO ESTATÍSTICO
- 46** A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO ENSINO REMOTO COM CRIANÇAS DE CINCO ANOS
- 61** OS DESAFIOS DO SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS PANDÊMICOS
- 80** TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A AFETIVIDADE NA AÇÃO DOCENTE
- 100** AMBIENTES NATURAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL EXPLORAR, SENTIR E RESSIGNIFICAR
- 113** A IOGA, A CRIANÇA PEQUENA E O AMBIENTE VIRTUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

ESCUA INFANTIL E SUJEITO DE DIREITO: UMA INTERCESSÃO NECESSÁRIA

Maria das Vitórias Dantas Rodrigues¹
Elizangela Dias Santiago Fernandes²
Valdenise Lima Pimentel Nogueira³

RESUMO

A escuta infantil, enquanto objeto de estudo científico, é um campo novo, além de ser bastante desafiador. Se olharmos para a história da humanidade, é possível compreendermos melhor nossa dificuldade ao lidar com esse tema. Estamos tentando desconstruir o que, por séculos, foi apresentado por meio de uma cultura *adultocêntrica*, a partir da qual as crianças nunca tiveram a mesma prioridade em relação aos adultos. O reconhecimento legal e oficial da criança enquanto sujeito histórico e de direito é bem recente no Brasil e no mundo. Para um olhar mais atento sobre a temática, buscamos alguns aportes teóricos na pedagogia da escuta sensível e empática que emergem da perspectiva malaguzziana, a qual está presente na abordagem de Reggio Emilia, na Itália, que, a nosso ver, suscitam reflexões filosóficas e metodológicas amplas. Assim, em diálogo com a referida pedagogia, objetivamos discutir sobre a importância da escuta infantil como propulsora para o exercício da cidadania das crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada no estudo bibliográfico, cujos conceitos trabalhados foram os defendidos por autores e autoras como: Malaguzzi, Hoyuelos e Riera, Rinaldi, Bondioli, Tonucci, Campos e Cruz, Garcia, Oliveira Formosinho, Friedmann, Bondía, Fochi, Vecchi, entre outros. Faz-se urgente repensar a didática das instituições destinadas à Educação Infantil, afinal a criança tem “cem linguagens”, então, é nosso dever legitimá-las.

Palavras-chave: Crianças; protagonismo infantil; escuta infantil.

ABSTRACT

Child listening, as an object of scientific study, is a new field, in addition to being quite challenging. If we look at the history of humanity, it is possible to better understand our difficulty in dealing with this issue. We are trying to deconstruct what, for centuries, was presented through an adult-centric culture, from which children never had the same priority in relation to adults. The legal and official recognition of the child as a historical and legal subject is very recent in Brazil and in the world. For a closer look at the theme, we seek some theoretical contributions in the pedagogy of sensitive and empathic listening that emerge from the Malaguzzi perspective, which is present in the approach of Reggio Emilia, in Italy, which, in our view, raise philosophical and methodological reflections. Then, in dialogue with the aforementioned pedagogy, we aim to discuss the importance of children's listening as a propeller for the exercise of children's citizenship. This is a qualitative research, anchored in the bibliographic study, whose concepts worked were those defended by authors such as: Malaguzzi, Hoyuelos and Riera, Rinaldi, Bondioli, Tonucci, Campos e Cruz, Garcia, Oliveira Formosinho, Friedmann, Bondía, Fochi, Vecchi, among others. It is urgent to rethink the didactics of institutions dedicated to Early Childhood Education, after all, the child has “a hundred languages”, so it is our duty to legitimize them.

Keywords: Children; child protagonism; child listening.

¹ Técnica da Divisão de Educação Infantil - Bayuex Pb. Professora de Educação Infantil Rede Pública Município de João Pessoa. Mestranda em Educação na UFPB. <http://lattes.cnpq.br/1913737030457390>

² Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. <http://lattes.cnpq.br/1833561631983447>

³ Assessora da Coordenação de Educação Infantil. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Conde-PB. <http://lattes.cnpq.br/0034884617423561>

1. Introdução

Olhando para o universo infantil, ao longo da história, percebemos que os conceitos *crianças e infâncias* foram ganhando novas definições e concepções no decorrer do tempo. Segundo Sarmiento (2008), o estudo da infância, enquanto categoria social, intensificou-se nos últimos 35 anos, especialmente a partir da década de 19'90. A criança que, por séculos, foi considerada um adulto em miniatura, há pouco, conquistou oficialmente o direito de ser sujeito histórico e de direito.

Pensando nessa discussão sobre os direitos das crianças, é importante lembrar a sua linha do tempo brevemente. Tal discussão é iniciada formalmente por Janusz Korcsak, médico pedagogo da Polônia que publicou a *Declaração de Genebra dos Direitos da Criança*, em 1924. Janusz Korcsak desenvolveu muitos trabalhos voltados para as crianças, entre eles, fundou e dirigiu o Dom Sierot, um orfanato que acolhia crianças de diferentes idades. Janusz Korcsak implementou, na administração do Dom Sierot, a concepção da comunidade de autogestão, que criava as suas próprias instituições, tais como: parlamento, tribunal, jornal, sistema de horas de serviço, notário e uma caixa de crédito. Certa vez, o Psicólogo Jean Piaget foi visitá-lo e disse:

Este homem maravilhoso teve a coragem de confiar nas crianças e nos jovens, com os quais trabalhava, ao ponto de transferir para as suas mãos as ocorrências disciplinares e de confiar a certos indivíduos as tarefas mais difíceis e de grande responsabilidade. (DIÁRIO DA MANHÃ, 2018, [s. p.]).

Embora a *Declaração de Genebra* (1924) não tenha a força de uma convenção entre diferentes países, a sua influência sobre os documentos elaborados, a partir de então, foram contundentes. Korcsak era firme e lutava pelas crianças. Durante a Segunda Guerra Mundial, as suas crianças foram encaminhadas a um campo de concentração. Korcsak, mesmo diante da opção de permanecer em Varsóvia e escapar da câmara de gás, optou por ir com as crianças e todos, inclusive ele, foram executados em agosto de 1942. O seu exemplo de absoluto respeito e empatia sensibilizou o mundo.

Novos documentos surgiram, entre eles, a *Carta da Convenção sobre os Direitos da Criança* em 1959. Esta carta inspirou muitas ações no mundo inteiro. Em 1979, foi declarado o *Ano Internacional das Crianças*. Esse marco avultou a discussão sobre as péssimas condições das crianças e suas infâncias, inclusive a ONU retomou a carta elaborada durante a *Convenção dos Direitos das Crianças* (1959) em uma ‘Assembleia Geral das Nações Unidas’, em 20 de novembro de 1989. Destacamos um trecho desse documento a fim de destacar a luta em defesa das crianças:

Tendo presente que a necessidade de garantir uma proteção especial à criança foi enunciada pela Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança e pela Declaração dos Direitos da Criança adotada pelas Nações Unidas em 1959, e foi reconhecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos (nomeadamente nos artigos 23º e 24º), pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (nomeadamente o artigo 10º) e pelos estatutos e instrumentos pertinentes das agências especializadas e organizações internacionais que se dedicam ao bem-estar da criança (UNICEF, 2019, p. 6).

Nesse período, o Brasil vivia um momento de redemocratização política. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, muitos documentos normatizadores, dirigidos ao atendimento institucional das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, sucederam-se devido à grande pressão dos movimentos feministas e sociais. Entre esses documentos, podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), que ratifica o dever do Estado em garantir a todas as crianças o atendimento em creche e pré-escola; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394/96, que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Em 1998, foi instituído o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram estabelecidas, sendo que esse último documento reconheceu a criança como protagonista do seu processo de conhecimento. Mais recentemente, após diferentes embates filosóficos e políticos, em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os documentos oficiais e a literatura científica, destinados à primeira infância, reconhecem a criança enquanto sujeito histórico e de direito. Nesse sentido,

entendemos que a escuta sensível de crianças é um terreno fértil para novas práticas, embora reconheçamos a grande dificuldade que nós, professores, sentimos em garantir esse direito. Podemos inferir que essa dificuldade se deve à falta de formação mais consistente sobre o tema.

Analisando as rotinas, espaços físicos, propostas pedagógicas de muitas instituições infantis, percebemos, especialmente na Educação Infantil, a presença de uma pedagogia centrada na mera transmissão de conhecimentos e inspirada nos objetivos do Ensino Fundamental. Oliveira-Formosinho (2007) questiona essa pedagogia de cunho assistencialista e escolarizante que, historicamente, tem marcado o atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil de nosso país.

A fim de analisarmos a temática da Educação Infantil, buscamos alguns aportes teóricos na tentativa de encontrar uma filosofia pedagógica que respeitasse o protagonismo infantil. Durante nossa pesquisa⁴, encontramos a pedagogia da escuta sensível e empática, na perspectiva malaguzziana, presente na abordagem de Reggio Emília na Itália que, a nosso ver, suscita reflexões filosóficas e metodológicas amplas.

Assim, a reflexão, a partir de diferentes autores, sobre a escuta infantil como propulsora do exercício da cidadania das crianças, suscitou um diálogo franco entre a teoria e a realidade dos educadores da primeira infância. A fim de fomentar a discussão e análise da temática da escuta infantil na escola, questionamo-nos: como enxergamos a criança, um ser completo ou inacabado? Escutamos ou apenas ouvimos nossas crianças? Por que a nossa voz – adultos - ainda é tão predominante? O que de fato nos falta? Essas indagações ecoam na mente de educadores, verdadeiramente comprometidos com a infância, que exigem novas reflexões frente a esse sujeito: a criança.

Rinaldi (2012), sobre escuta numa perspectiva malaguzziana, aponta:

⁴ A pesquisa citada corresponde aos dados coletados, inicialmente, no interior da escola com a finalidade de sistematização do projeto de pesquisa para ingresso no curso de Mestrado em Educação.

A escuta das cem linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. E ainda: Escuta, portanto, como uma metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (RINALDI, 2012, p. 124).

É importante ressaltar que não estamos nos referindo a uma escuta que acata toda e qualquer proposição da criança na sua literalidade. Na hipótese de que as crianças expressem, por exemplo, “não queremos escovar os dentes”, logo os professores não iriam reorganizar a rotina para tirar essa atividade. Absolutamente, estamos defendendo uma escuta que acolhe essa fala da criança e questione: por que algumas crianças não querem escovar os dentes? Como tem ocorrido essa escovação? O que elas já sabem sobre esse hábito? Enfim, a escuta acontece na tentativa de compreender, a partir da ótica da criança os seus questionamentos.

Ao levantarmos algumas iniciativas de escolas e projetos que concebem a centralidade das vozes das crianças, identificamos algumas iniciativas que merecem destaque: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil (SP), Observatório da Cultura Infantil (RS), Cria Cidade (Glicério SP), Mapa das Infâncias Brasileiras (MIB), Vozes da Infância Brasileira (VIB), Casa Amarela (Florianópolis), Grupo de Trabalho 7 (GT 7) que pesquisa a educação da criança de 0 a 6 anos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Infâncias (multiplataforma), Programa de Formação para professores - Paralapraca - com atuação especificamente no Nordeste.

Consideramos esses projetos como referências para questionamentos relacionados ao nosso objeto de estudo, mas sem o objetivo de transpor para nossa realidade ou generalizar essas ações. Entendemos que as crianças e as infâncias não são as mesmas em todos os lugares, afinal, o contexto social é determinante da constituição de cada sujeito (DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003). As experiências citadas acima apontam caminhos possíveis, inspiram-nos e desafiam-nos. Freire (1993, p. 10), afirma que: “[...] aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica”. Mesmo em meio às

incertezas e às inseguranças profissionais, optamos por não nos aquietar e, assim, buscar novos saberes que aprimorem a nossa práxis, fortalecendo a cidadania das crianças.

Não estamos em um território de certezas. É, no mínimo, desafiador pensar a escuta das crianças como exercício científico e coletivo. Algumas vezes precisamos desfazer e refazer conceitos, ideias e hábitos consolidados historicamente.

A pedagogia malaguzziana, desde que devidamente contextualizada, é uma forma revolucionária de pensar a educação voltada à primeira infância. Ela nos provoca a repensar novos espaços físicos, novas metodologias, novas rotinas, novos atores e autores nesse processo de construção das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos.

2. Aspectos Teórico-Methodológicos

A metodologia foi estruturada em torno de estudos qualitativos, por considerarmos que este tipo de pesquisa aborda “[...] de modo geral, a análise de micro processos, através de estudos das ações individuais e grupais” (MARTINS, 2004, p. 292). Ancorada no estudo bibliográfico, a pesquisa demarcou o levantamento de autores que se debruçam em estudos acerca da escuta infantil e de como esse objeto de estudo é interpretado pelos estudiosos. Segundo Fonseca (2002, p. 32) a pesquisa bibliográfica busca “[...] referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”.

Para tanto, consideramos as publicações disponíveis acerca do objeto de estudo, fazendo destaque para o entendimento de escuta infantil nos autores que investigam este conhecimento. Os dados propiciam a contribuição de que a escuta infantil tem correlação com o protagonismo infantil, bem como, a consideração de crianças como sujeitos históricos e de direitos. Dessa forma, a prática da escuta infantil sinaliza uma nova postura que os(as) professores(as) devem assumir no trabalho pedagógico com as crianças.

Nesta pesquisa, apresentamos uma discussão da revisão bibliográfica, construída a partir de autores como: Loris Malaguzzi, Alfredo Hoyuelos e Maria Antonia Riera, Anna Bondioli, Francesco Tonucci, Maria Malta Campos e Silvia Hena Viera Cruz, Júlia Oliveira-Formosinho, Carla Rinaldi, Paulo Sergio Fochi, Adriana Friedmann, Bondía, Paulo Freire, Veia Vecchi, entre outros. Após uma leitura cuidadosa das referidas publicações, utilizamos alguns princípios de análise de interpretação para discorrer sobre os achados aqui apresentados. Segundo Andre (1995),

Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (ANDRE, 1995, p. 37-38).

Contudo, mesmo com dados em processo de análise, nosso desejo é que os achados deste estudo possam contribuir para o trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas nos contextos das instituições escolares. Esperamos que ele possa apontar reflexões para repensar o lugar que reservamos à participação das crianças no cotidiano das nossas ações e a forma como encaramos as manifestações das crianças. Afinal, conceber que as crianças participem mais ativamente dos espaços que elas circulam significa respeitá-las na condição de sujeitos com história própria, galgando, assim, a melhoria da qualidade na educação das crianças pequenas.

3. Resultados e Discussão

Debruçamo-nos sobre a realidade vivida, a fim de enxergar melhor a criança que opina, interage, discute, pesquisa e, assim, constrói seu pensamento e as suas experiências. Para Garcia *et al.* (2018),

A observação é uma atitude de escuta que, consiste, essencialmente, em uma disposição pela qual os professores procuram significados nos gestos e nas expressões das crianças, para compreendê-los sob uma nova

perspectiva. O universo infantil é rico em possibilidades e oportunidades (GARCIA *et al*, 2018, p. 46).

A Pedagogia da Infância apresenta as crianças como sujeitos ricos, competentes e diversos, capazes de participar da construção de suas próprias vidas. Corsaro (2011), ressalta que a criança faz parte de uma classe social e a infância, embora seja um período temporário, é uma categoria estrutural permanente de uma sociedade, portanto não pode ser ignorada ou silenciada.

Escutar a criança é uma forma ética de estar e de relacionar-se com ela. Para Malaguzzi, esta escuta é uma possibilidade dos adultos perceberem e tornarem-se conscientes das tantas riquezas e potencialidades das crianças (REDIN; FOCHI, 2014, p. 15).

Percebemos, durante nosso estudo, que os educadores sabem de forma incipiente a respeito da escuta infantil, limitando-se muitas vezes ao audível, afinal, existem muitas outras formas de comunicação que precisam ser reputadas. É imperativo lembrar que não há qualidade na educação da criança sem que ela seja ouvida (BONDIOLI, 2004). Logo, é preciso reconhecer a criança como ser potente ou, como afirma Malaguzzi (1999), um sujeito com múltiplas linguagens.

Acreditamos que temas como o nosso fomentam discussões relevantes sobre o papel do(a) professor(a) da Educação Infantil. Precisamos estar atentos às amarras provocadas pelo ensino tradicional, muitas vezes, restringimos nosso fazer a esquemas predeterminados conforme fomos instruídos. Segundo Vecchi (2017), perdemos o foco quando damos maior atenção ao produto final, ao invés de refletirmos, na tentativa de enxergar melhor o processo vivido por nós, adultos e crianças, na busca do conhecimento. Assim, “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (BONDÍA, 2002, p. 25).

De acordo com Malaguzzi (1999 p. 4), acreditamos que “uma escola deve ser um lugar para todas as crianças, não baseada na ideia de que todos são iguais, mas que todas são diferentes”. Afirmamos que as crianças precisam ser respeitadas e ouvidas e, para escutar verdadeiramente, é preciso nos colocarmos no lugar do outro, tentando compreender a sua perspectiva, partindo da sua lógica (DUNKER, 2019).

As instituições de Educação Infantil precisam acolher as diferentes realidades, necessidades e linguagens que as crianças apresentam, afinal é nessas instituições que elas passam grande parte do seu tempo. A escola/creche é um lugar privilegiado para as crianças porque há a possibilidade de conviver com outras crianças, vivenciar papéis, estabelecer regras, descobrir seu lugar no mundo. Oliveira-Formosinho e Lino dizem que:

Observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a ação educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto tempo de vida (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2008, p. 70).

A experiência que elas vivem na Educação Infantil impacta, profundamente, em suas vidas. Ter professores que, em suas práticas, acolhem e apresentam, de modo respeitoso, o mundo a essas crianças é essencial, afinal a pedagogia da infância é carregada de sutilezas. Friedmann (2006) nos convoca a aguçar nossa sensibilidade e, assim, perceber: “A criança está falando, escrevendo com seu corpo uma melodia. Com seu gesto, sua mão, seu olhar e seu sorriso imprimindo a pegada do seu coração” (FRIEDMANN, 2006, p. 3).

As trivialidades das instituições de Educação Infantil como, a citar, a alimentação, o banho, o sono, a troca de fralda, entre outras, fazem parte do currículo e dizem muito sobre a visão que temos das crianças. Como estamos conduzindo esses momentos e qual tem sido a relação estabelecida entre nós e as crianças são questões fundamentais. Campos e Cruz afirmam que “a qualidade das falas das crianças é reflexo da rotina e do currículo pouco enriquecedor a que elas têm acesso na creche, bem como da frágil formação de suas professoras” (CAMPOS; CRUZ, 2006).

Por fim, reafirmamos: “educar é essencialmente um ato político” (FREIRE, 1979). Então, a promoção de uma escuta atenta das crianças, dentro e fora das instituições de educação infantil, é reconhecê-las como sujeitos potentes e competentes, podendo ser considerada um ato político e democrático, conseqüentemente, libertador. É importante que os contextos educativos considerem

as crianças como sujeitos de direitos e não neguem o direito à fala e à atenção de escutá-las nas suas cem linguagens.

Por conseguinte, é uma atitude de enfrentamento à sociedade que, no cotidiano, insiste em ignorar as vozes infantis. Constatamos, a partir dos estudos, que é importante desenvolvermos uma escuta atenta a todas as formas de comunicação para além da oralidade ou dos mecanismos que tentam validar apenas uma voz como a verdadeiramente eficaz e relevante para o contexto infantil.

4. Considerações Finais

A leitura das contribuições dos pesquisadores contemplados no presente estudo nos convida a, efetivamente, ressignificar as práticas educacionais junto às crianças. De fato, é plausível que nosso compromisso deve estar centrado no sujeito, aqui de forma particular nas crianças, considerando-as como sujeitos histórico e de direito.

Defendemos que é importante valorizar o ineditismo tão singular das crianças, evitando colonizá-las pelo nosso olhar, abrindo espaço para uma pedagogia mais aberta aos acontecimentos extraordinários do mundo infantil. Bruner (1998) destaca o paralelo que as crianças estabelecem, a partir da imaginação, entre o mundo real e o possível. Logo, o(a) professor(a) não precisa se calar para ouvir as crianças. Ele precisa estar atento às demandas, num processo dialógico, recíproco e contínuo com elas.

O cotidiano tem revelado que as crianças nos colocam diante de inúmeras incertezas e desafios. “Não podemos educar sem nos indagarmos”. (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 31). Nesse território, é preciso reconhecer a complexidade das relações estabelecidas e nos abrir para novos mundos, novos lugares, ainda que não tenhamos a maioria das respostas.

No que tange ao aspecto legal, é notório que avançamos significativamente, mas ainda temos uma longa caminhada até que a prática traduza suas afirmativas. Como visto, esse salto qualitativo demanda o abandono de propostas tradicionais que

orientam algumas unidades educacionais cujo público são crianças da educação infantil.

Estarmos atento(as) para as vozes das crianças que podem ser traduzidas na conduta de uma escuta sensível e acolhedora, que respeita suas iniciativas e interage com as suas singularidades.

Diante do exposto, reiteramos o nosso comprometimento com a discussão acerca da escuta das crianças, no sentido de possibilitar, a partir das nossas pesquisas e da nossa prática como educadoras e pesquisadoras, o reconhecimento dos direitos da criança, fazendo interlocuções com autores que tratam do tema, a fim de fortalecer essa prática fundamental na formação da infância.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.
- BONDIOLI, A. (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRUNER, J. S. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998 [publicado originalmente em 1986].
- CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil**: o que pensam e querem os sujeitos desse direito. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação infantil da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed. 2003.
- DIÁRIO DA MANHÃ. **As crianças de Janusz Korczak**. Publicado Em 15 de outubro de 2018. Disponível em: <<https://www.dm.com.br/cotidiano/2018/10/ascriancas-de-janusz-korczak/>>. Acesso em: 15 set. 2021.
- DUNKER, C. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas/ Christian Dunker, Cláudio Tebas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- FRIEDMANN, A. **“O brincar no cotidiano da criança”**. Rio de Janeiro: Moderna, 2006.
- GARCIA, J. *et al.* **A Reinvenção da Educação Infantil**: uma experiência de Reggio Emilia. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2018.

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. Tradução Bruna Heringer de Souza Villar – 1 ed. – São Paulo: Phorte, 2019.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, H. H.T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa** - USP, São Paulo, v. 30 n. 2, p. 289/299, mai/ago. 2004.

OLIVEIRA - FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Modelos de curriculares para a educação de infância: construído uma práxis de participação**. Portugal, 2007.

OLIVEIRA - FORMOSINHO, J.; LINO, D. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In. OLIVEIRA- FORMOSINHO Julia. (org.). **A escola vista pelas crianças**. Editora Porto, Portugal, 2008.

REDIN, M. M.; FOCHI, P. S. **Infância e educação infantil II: Linguagens**. Edição. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2014.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In:

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.). **Estudos da infância**. Educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: Agora Chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos**. Comité Português para a UNICEF. Edição revista em 2019. Disponível em: <https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-ao_dos_direitos_da_crianca.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. Tradução: Thais Helena Bonini. Paulo: Phorte, 2017.

O ENSINO DE ALGEBRA DE FORMA INTRADISCIPLINAR SOB A ÓPTICA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS ESCOLARES INICIAIS

Rizaldo da Silva Pereira¹
Arthur Gonçalves Machado Júnior²

RESUMO

No presente estudo, cujo objetivo era investigar como determinados professores relacionam suas práticas docentes ao ensino de álgebra, de forma integrada com a geometria e a aritmética, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos propomos a apresentar parte dos resultados de uma pesquisa vinculada ao Programa de mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC/IEMCI/UFPA), a partir das narrativas extraídas de um curso de formação continuada de professores que ensinam matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, utilizamos como lentes teóricas para compreender e divulgar as diversas relações oriundas das reflexões em relação ao ensino da álgebra, de forma intradisciplinar, os estudos/pesquisas de Lorenzato (2010), Canavaro (2007), Ponte (2005), Lins e Gimenez (1997), Imbernón (2009, 2010 e 2011), entre outros. Neste sentido, trilhamos um percurso metodológico da pesquisa qualitativa, segundo Bicudo (2010), com uso da abordagem de pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011). Para subsidiar a ação, o curso foi implementado em São Francisco do Pará, com duração de seis meses, fazendo uso de questionários, de registros de áudios e de material produzido pelos professores durante os encontros, para captação das informações que foram organizadas e tratadas através da análise narrativa, na intenção de inferir resultados. A título de considerações, o estudo possibilitou aos participantes formas significativas de aguçar uma melhor compreensão da álgebra que deve ser desenvolvida nos anos iniciais, e da organização do ensino de forma intradisciplinar para uma melhor compreensão do pensamento algébrico pelo aluno e de sua relação com os demais campos da matemática.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Álgebra nos anos iniciais. intradisciplinaridade.

ABSTRACT

In the present study, whose objective was to investigate how certain teachers relate their teaching practices to the teaching of algebra, in an integrated way with geometry and arithmetic, in the early years of Elementary School, we propose to present part of the results of a research linked to the Program in Teaching in Science and Mathematics Education (PPGDOC/IEMCI/UFPA), based on narratives extracted from a continuing education course for teachers who teach mathematics in the early years of Elementary School. To do so, we use as theoretical lenses to understand and disseminate the various relationships arising from reflections in relation to the teaching of algebra, in an intradisciplinary way, the studies/research by Lorenzato (2010), Canavaro (2007), Ponte (2005), Lins et al. Gimenez (1997), Imbernón (2009, 2010 and 2011), among others. In this sense, we follow a methodological course of qualitative research, according to Bicudo (2010), using the action-research approach, according to Thiollent (2011). To subsidize the action, the course was implemented in São Francisco do Pará, lasting six months, using questionnaires, audio recordings and material produced by the teachers during the meetings, to capture the information that was organized and treated through of narrative analysis, with the intention of inferring results. As considerations, the study provided participants with significant ways to sharpen a better understanding of algebra that should be developed in the early years, and of the organization of teaching in an intradisciplinary way for a better understanding of algebraic thinking by the student and its relationship with the other fields of mathematics.

Keywords: Continuing teacher education. Algebra in the early years. intradisciplinary.

¹ Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemática - Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC) do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA). <https://lattes.cnpq.br/6404018682980903>

² Docente do Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC) do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA). <http://lattes.cnpq.br/3148593292236740>

1. Introdução

Esta pesquisa versa sobre uma proposta de formação continuada em serviço para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Abordei como diretriz da investigação a seguinte questão: de que forma organizar o ensino de álgebra, utilizando o pressuposto intradisciplinar com outros objetos do conhecimento matemático, estruturando o ambiente formativo para possibilitar aos professores condições para o desenvolvimento dessa organização para o ensino?

O objetivo, a partir do curso de formação continuada *Ensino Integrado de álgebra, aritmética e geometria para professores dos anos iniciais do ensino Fundamental*, era verificar como os professores colaboradores articulam seus conhecimentos com relação ao ensino de álgebra de forma integrada à geometria e à aritmética ao elaborarem tarefas matemáticas para os anos escolares iniciais.

Neste estudo, elencou-se uma diversidade de pesquisas que apontam para a organização do ensino intradisciplinar da matemática e não sequenciada de álgebra, aritmética e geometria. Diante disso, adotamos como base de sustentação teórica, as pesquisas de Lorenzato (2010) Lins e Gimenez (1997), Canavarro (2007), Ponte (2005), Fiorentini (2013), Fiorentini e Lorenzato (2012), no sentido de aproximarmos das questões do ensino de álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma intradisciplinar e, ainda, debruçamo-nos nas teorias e discussões de Imbernón (2009, 2010 e 2011), enquanto amadurecimento epistemológico sobre a questão da formação e desenvolvimento profissional do professor, entre outros teóricos.

Como percurso investigativo, aplicou-se a Pesquisa-ação, pois segundo Pereira (2001, p. 165 e 166) essa forma de fazer pesquisa valoriza os dados empíricos como fundamento de uma melhoria reflexiva da prática, enfatizando a sua intenção de tornar válidas e aceitas as teorias e hipóteses que não dependem de provas científicas de verdade, mas dos benefícios que podem proporcionar, dentre os quais, levar o docente a atuar de modo mais inteligente e acertado.

2. Fundamentação Teórico-Methodológica

2.1. O ensino de álgebra nos anos iniciais e a intradisciplinaridade

A presença da álgebra no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental não é uma novidade se olharmos para os outros países e atentarmos para os textos de documentos curriculares brasileiros que antecederam a BNCC.

O *National Council of Teachers of Mathematics* - NCTM (2007), na elaboração dos “Princípios e normas para o ensino da álgebra”, indica o estudo da álgebra desde a Educação Infantil e [...] dá à Álgebra o status de tema transversal, que, além de fazer relação com os outros eixos da Matemática, a considera como um fio condutor curricular desde os primeiros anos de escolaridade (FERREIRA, 2017, p.18).

Também, neste sentido, a conferência da Academia Nacional de Ciências (NAS), ocorrida nos Estados Unidos em 2006, reuniu um grupo de especialistas em matemática e da educação matemática para estudo e reflexão do ensino da álgebra nas escolas. No seio desta conferência, surge o termo *Early Álgebra*, que denominou o subgrupo que discutiu o ensino de álgebra nos primeiros anos de escolarização.

Segundo Canavarro (2007), em Portugal, nos anos 90, não havia nenhuma referência a esse trabalho, mas em documentos mais recentes, como no Programa de Matemática do Ensino Básico, publicado em 2007, a álgebra é considerada como uma forma de pensamento matemático desde os primeiros anos de escolarização, o que permite estabelecer relações entre os objetos de conhecimento entre si e com os outros (CANAVARRO, 2007, p. 96).

A partir de suas investigações, Canavarro (2007) aponta como desafios para o desenvolvimento do pensamento algébrico a “A elevação das expectativas acerca das capacidades matemáticas dos alunos (e professores), [...] e a transformação da cultura de sala de aula no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da Matemática”. (CANAVARRO, 2007, p. 82). Para a efetivação do ensino de álgebra nos anos iniciais precisamos romper com essa cultura enraizada acerca do ensino fragmentado da matemática e criar caminhos para uma nova maneira de ensiná-la, levando em

consideração alguns fatores, dentre eles: a motivação dos alunos e professores e a obrigatoriedade de sua inserção a partir do 1º ano do EF.

No Brasil, nas últimas décadas, Fiorentini, Miorim e Miguel (1993); Ferreira, Ribeiro e Ribeiro (2017), dentre outras pesquisas, apresentam uma tendência de considerar o desenvolvimento do pensamento algébrico desde os anos iniciais de escolarização por meio do estudo de padrões e regularidades. Dessa forma, argumentando que o pensamento algébrico também se desenvolve por meio da compreensão das relações, padrões e estruturas matemáticas, inicialmente da aritmética.

[...] se concordarmos com as vantagens do ensino interdisciplinar, com mais forte razão devemos professar o ensino intradisciplinar, o qual pode ser reduzido, sinteticamente, ao ensino de aritmética, geometria e álgebra. Assim fazendo, os alunos irão perceber a harmonia, coerência e beleza que a matemática encena, apesar de suas partes possuírem diferentes características (Lorenzato, 2010, p.60)

Além disso, é necessário difundir a ideia de que a partir do ensino na perspectiva intradisciplinar é viável elevar o nível do conhecimento do aluno para um patamar onde um conhecimento amplo e genuíno é desenvolvido, em detrimento de um conhecimento fragmentado.

Considerando que os conceitos não são construídos em sequência linear, nem de forma isolada, não é recomendável que sejam apresentadas separadamente ao aluno as noções de aritmética, geometria e álgebra. Aqueles que estudaram de modo isolado os conceitos ficaram com a impressão de que estes não se inter-relacionam e que aprenderam assuntos distintos. (Lorenzato, 2010, p. 69 a 70).

Dessa forma, os três ramos da matemática trabalhados concomitantemente, nos permitem relacionar ideias comuns e perceber as características distintas (vocabulário, simbologia, conceitos, regras, definições), levando “[...] os estudantes à visualização das conexões de diferentes ramos da Matemática, ou seja, que a Matemática se relacione com a própria Matemática, em uma perspectiva intradisciplinar.” (SILVA, 2018, p. 72), ratificando que “A matemática não é uma coleção de ramos ou padrões separados, embora seja frequentemente particionada

e apresentada dessa maneira. Em vez disso, a matemática é um campo de estudo integrado”. (NCTM, 2007).

Além disso, o ensino integrado é uma possibilidade viável para que os conceitos algébricos tenham mais significado e sejam mais livremente desenvolvidos, por conta da aproximação com a realidade que a aritmética e a geometria têm.

2.2. Formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais

Tendo em vista a necessidade emergente de formação continuada do professor, faz-se necessário reformular os modelos de formação que tem sido implementados, dando primazia a iniciativas como o acompanhamento pedagógico individualizado e a formação em serviço, mediante a promoção de encontros formativos que valorizem a troca de saberes e a aprendizagem colaborativa, em que todos os envolvidos sejam vistos como iguais e como parceiros nessa busca por respostas e soluções, pois “Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos e investigadores.” (IMBERNÓN, 2011, p. 55).

Pensar a formação de professores a partir da perspectiva colaborativa é assumir uma proposta de formação que valoriza o conhecimento do professor e o reconhece como autor de sua própria prática, porém, isso não acontece repentinamente, é necessário investimento, já que o pensamento reflexivo não ocorre de forma automática. Schön (2000) propõe formação baseada em uma epistemologia da prática, que valorize a prática pedagógica do profissional, de forma que este possa construir conhecimentos por meio da reflexão sobre o que realiza.

Uma formação continuada em serviço, no viés da Pesquisa-ação, de forma colaborativa, pode promover melhorias na formação da equipe docente e consequentemente nas atividades escolares. Nesse processo de colaboração, o papel de cada um (escola, pesquisador, formador e professor) é revisto, sendo conferido o reconhecimento e o respeito devido aos conhecimentos práticos dos bons professores (ZEICHNER, 1993).

Segundo Imbernón (2010, p.70), a formação permanente do professor deve tornar-se um processo de construção do conhecimento profissional coletivo, em que todos são responsáveis por si e pelo grupo. Uma formação que gere um conhecimento profissional ativo e não dependente nem subordinado a um conhecimento externo. Conhecimento profissional especializado que está atrelado à ação docente e que, portanto, refere-se à construção de um conhecimento prático. Dessa forma, “[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]”. (IMBERNÓN, 2009, p. 15)

Imbernón (2010) valoriza a formação continuada e permanente centrada no diálogo, na troca, na colaboração entre os pares na escola, quando assevera que o conhecimento profissional se transforma em um conhecimento experimentado por meio da prática diária em um contexto específico, primando pelo viés colaborativo quando assegura que essa formação permanente deve oferecer procedimentos compatíveis às metodologias de participação, observação, estratégias, comunicação, tomada de decisões, entre outros, tornando possível ao docente produzir processos de intervenção autônomos.

2.3. Conhecimento matemático para a organização do ensino

Para Fiorentini e Lorenzato (2012) só será possível o ensino e a aprendizagem de Matemática se o professor tiver domínio do objeto em estudo e dos processos de ensino relacionados à “transmissão, assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar” (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p.5). Sabemos que a tarefa de ensinar Matemática no Fundamental I fica ao encargo do profissional com formação superior em cursos de licenciatura em Pedagogia ou em um curso de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que apesar de não serem licenciados em Matemática, obtém êxito no ensino quando compreendem a importância do domínio do conhecimento do objeto matemático para o ensino e das formas diferenciadas de arranjo pedagógico, e se apropria disto.

A educação algébrica, em particular, tem sido alvo de preocupação de professores e pesquisadores em Educação Matemática, pois durante muito tempo prevaleceu uma concepção equivocada de que tarefas com equações eram a base para o ensino de álgebra, dando ênfase aos exercícios para memorização (PONTE, 2005). Acreditava-se que a álgebra era um conteúdo exclusivo para os anos finais do Ensino Fundamental.

Mas sabe-se que conceitos elementares ligados à estrutura do pensamento algébrico eram conscientemente ou inconscientemente trabalhados pelos professores dos anos iniciais, e isso era previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998), dentro do eixo temático “Números”, como também nos outros, com menor frequência. O que não é o suficiente, pois “Para que se possa almejar e desenvolver um Pensamento Algébrico com os alunos e nos alunos, torna-se essencial que o próprio professor detenha o conhecimento desse pensamento e sobre ele”. (FERREIRA; RIBEIRO; RIBEIRO, 2017, p.501), agindo com respaldo teórico e intencionalidade.

Sem a inserção da álgebra, desde os anos iniciais no currículo, os alunos ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental sem uma compreensão das “coisas da álgebra” (LINS; GIMENEZ, 1997) e sua relação com outros conteúdos, enfrentando dificuldades: na compreensão de uma expressão algébrica e seu significado, para tê-la como mais um recurso para a resolução de problemas; na compreensão de conceitos, de símbolos (+ e =) e de convenções estabelecidas, algumas vezes, distintos do que aprenderam, que acaba por confundi-los; na representação de variáveis e incógnitas por meio de letras, não conseguindo atribuir-lhes a representação de um valor desconhecido quando, segundo Ponte (2005), necessitam traduzir informações da linguagem natural para a linguagem algébrica.

São dificuldades que ocorrem pela complexidade dos conceitos, sutilezas da linguagem simbólica e das metodologias de ensino focado no simbolismo – tão comum no ensino de álgebra. Ponte (2005) assevera que estamos diante de um problema complicado: de um lado o valor que a simbologia tem, pelo seu poder de sintetizar as ideias concebidas na operação em um formato simplificado e de fácil

compreensão e manipulação e, de outro lado, este mesmo simbolismo como um grande perigo para o processo de ensino e de aprendizagem.

A solução não está em banir o simbolismo ou atrasá-lo para o mais tarde possível (...). Também não está em impor o simbolismo desde o mais cedo possível, obrigando os alunos a aprender e manipular símbolos e expressões que para eles não têm qualquer significado. A solução terá de passar por uma estratégia de ir introduzindo os símbolos e o seu uso, em contextos significativos, no quadro de atividades que mostrem de forma natural aos alunos o poder matemático da simbolização e da formalização (PONTE, 2005, p. 40).

O ensino de álgebra exige muitos domínios, pois há muitos conteúdos e com características distintas. O professor que espera que os alunos resolvam situações envolvendo álgebra, entendendo o que fazem como fazem e porque precisam fazê-lo, deve apropriar-se dos conteúdos, suas singularidades, o que perpassa a ideia do saber fazer, ou seja, não basta dominar a linguagem algébrica envolvida nos conteúdos, é preciso entender as ideias envolvidas nos processos de resolução de tarefas/problemas, sabendo o porquê dos erros e dos acertos. Canavarro (2007, p. 82) fala da imprescindível atuação do professor no desenvolvimento do pensamento algébrico de seus alunos, “[...] sublinhando-se a importância da criação de uma cultura de sala de aula adequada à discussão e confronto de ideias, à argumentação e à construção coletiva de generalizações matemáticas [...]”.

Esse é um conhecimento inerente ao professor que ensina – saber quando uma determinada resolução não está correta, compreendendo o porquê e tendo subsídios teóricos para fazer com que o aluno compreenda, discuta e se aproprie desses processos e dos porquês de cada encadeamento, não desenvolvendo uma mera resolução sem sentido algum para si e para o outro.

O considerável feito da inserção da álgebra no currículo dos anos iniciais não garante sua efetivação. É necessário que se reconheça a importância do papel do professor nesse processo, caso contrário, tudo ficará apenas no documento. Para Fiorentini, Miorim e Miguel (1993, p. 90) faz-se necessário garantir o “exercício daqueles elementos caracterizadores do pensamento algébrico”, ratificando a ideia de que o sucesso da aprendizagem de álgebra vai depender do “modo como conduzimos e expressamos o nosso pensamento” (FIORENTINI; MIORIM; MIGUEL,

1993, p. 90), dos arranjos pensados para a inserção da álgebra nos planos de ensino e do modo como organizamos as tarefas para esta finalidade.

2.4. O contexto da investigação, os colaboradores e o curso de formação

A necessidade de realizar uma pesquisa na formação continuada de professores dos anos iniciais, de forma a estabelecer uma prática escolar, por meio de uma colaboração entre pesquisador e professores, num ato contínuo e coletivo de reflexão na e para a ação, encontra nas abordagens qualitativas o percurso mais adequado, pois o “qualitativo engloba a ideia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões” (BICUDO, 2010, p. 106), a partir de um processo imbricado de reflexão e de análise do contexto investigado.

Dentre as ações a serem realizadas em um estudo acadêmico, a autorreflexão coletiva desempenhada por um determinado grupo social, na intenção de buscar melhorias para suas práticas, é fundamental, e segundo Thiollent (2011), esta ação é a base da Pesquisa-ação, sendo essa a modalidade escolhida como norteadora do processo de investigação, já que se realizou de forma colaborativa entre pesquisador e professores. Segundo Pereira (2001, p. 167 e 168), “a Pesquisa-ação reforça a postura colaborativa dos professores. A prática educativa não é criação isolada dentro de ambientes institucionais. Os professores-pesquisadores, ao refletirem suas práticas, trabalham-nas dialogicamente com seus colegas [...]”.

A pesquisa foi realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação/SEMED de São Francisco do Pará. Desta forma, o curso realizou-se com professores Fundamental I, no período de seis meses, perfazendo um total de 10 encontros *on-line* e 04 encontros presenciais, com a carga horária de 60 horas, sendo pensados e organizados a partir das necessidades elencadas pela equipe de formação da SEMED, das inquietações geradas com a aprovação da BNCC (2018) e do atual período pandêmico atinente a COVID-19 (SARC-CoV-2).

Por compreendermos que um curso de formação para professores no modelo híbrido é algo totalmente novo, foram planejadas diversas ações com o objetivo de

familiarizar os professores colaboradores com as tecnologias que seriam utilizadas para tornar possível a realização das diversas ações, com encontros formativos *on-line* (síncronos e assíncronos), encontros formativos presenciais e tarefas extraclasse, a serem realizadas de forma síncrona e assíncrona. Para os encontros assíncronos utilizamos a ambiente virtual do *Google Classroom* (sala de aula criada para esse fim) e para os encontros síncronos utilizamos o *Google Meet* – *videoconferência*.

A análise foi feita no contexto da Pesquisa-ação, à luz de uma abordagem qualitativa, utilizando a análise narrativa (FIORENTINI, 2003; FIORENTINI; FREITAS, 2008; BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001), que se baseia na construção de narrativas de acontecimentos ou processo de desenvolvimento profissional dos participantes. Essas narrativas são escritas em episódios, mediante atribuição de sentido e significado, e destacam os elementos comuns e singulares que configuram suas histórias, ao longo do tempo. (MACHADO JR, 2014, p.142). As análises narrativas revelam uma prática produzida em constante processo de negociação das situações concretas de trabalho, promovendo aprendizagens (FIORENTINI; FERNANDES; CARVALHO, 2015).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As respostas oriundas do formulário de inscrição, das leituras de textos e tarefas realizadas nos encontros formativos desencadearam a reflexão sobre a presença da álgebra no currículo dos anos iniciais, desnudando a necessidade de uma base teórica e metodológica mais aprofundada para os docentes organizarem suas aulas de Matemática.

A partir da tarefa de sondagem acerca dos conceitos de álgebra, aritmética e geometria e de outras tarefas realizadas nos encontros, verificamos que estes sujeitos não apresentaram considerável dificuldade em definir os conceitos, mas sim em resolver as atividades propostas e, ainda, desconforto em explicar os procedimentos adotados. Sobre os conhecimentos matemáticos observados, percebemos que, embora haja diferentes estudos que nos apontem os conceitos que devem ser

oportunizados na construção do pensamento algébrico, por meio da generalização de padrões e regularidades, muitos professores ainda desconhecem esta prática.

Episódio I – Registros do Formulário de Inscrição

Ao indagarmos os professores colaboradores sobre a organização do ensino intradisciplinar de álgebra, aritmética e geometria, obtivemos algumas respostas que denotam o desconhecimento do conceito de intradisciplinaridade e/ou de como desenvolver o ensino seguindo essa premissa. Algumas respostas foram selecionadas e organizadas pelo pesquisador em três blocos distintos, para melhor compreensão e análise:

Episódio I

Samara³: Sim, procuro pôr os conteúdos e atividades de acordo com a realidade do aluno.

Cinthia: Sim, sempre procuro envolver os alunos nas atividades de aritmética e geometria, de acordo com seu cotidiano.

Valdo: Sim, porque o ensino de álgebra, aritmética e geometria estão no nosso cotidiano.

Maria Rita: Sim, pois é uma forma de aprender se divertindo.

Eduardo: Sim. Organizo com bastante cuidado e cautela para que meus educandos consigam assimilar de forma mais clara e trabalho com dinâmicas educativas.

Silmara: [...] temos que trabalhar com o aluno o concreto, desde a Educação Infantil.

Janeth: Sim. Intra, pois se trabalha de acordo com a disciplina. Embora quando haja oportunidade se trabalha de forma interdisciplinar.

Bruna: Não, assuntos pouco trabalhados nos anos iniciais.

Vera Lucia: Não, pois o desenvolvimento das seguintes disciplinas se dá de forma separada.

No primeiro bloco, é perceptível a preocupação em adequar o ensino à realidade do aluno, pois há uma associação da intradisciplinaridade com o trabalho contextualizado, que considere as vivências do aluno. No segundo bloco, percebe-se

³ Para preservar a identidade de nossos colaboradores, usamos codinomes para identificar os participantes neste e nos demais episódios. A Resolução 510, de 7 de abril de 2016, regimenta os aspectos éticos em pesquisa com seres humanos. Em seu Artigo 17, inciso IV, preconiza "a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas".

uma correlação dessa organização diferenciada do ensino – organização intradisciplinar, com as atividades lúdicas, quando os professores utilizam expressões como: “aprender se divertindo”, “dinâmicas” e “trabalhar com o aluno o concreto”. No terceiro bloco, nota-se uma compreensão equivocada do termo intradisciplinaridade.

É fato que quando se fala de um ensino da Matemática que aproxime os alunos da aprendizagem, pensa-se logo nos fatores supracitados, que obviamente permeiam a organização metodológica das tarefas que serão desenvolvidas em classe mas, nesse momento, a intenção é fazê-los refletir sobre o currículo prescrito e a organização para o ensino da Matemática, nos anos iniciais, de forma a possibilitar uma aprendizagem consistente dos conceitos matemáticos, e da Matemática como um todo, através da percepção das relações existentes entre os conteúdos, o que enfatiza essa relação de interdependência e coexistência.

Segundo relato dos próprios colaboradores que participaram da investigação, houve uma grande quebra de paradigma com relação às experiências, sentidos, concepções, atitudes, procedimentos e aprendizagens acerca da organização do ensino de Matemática, conforme pode ser percebido no trecho abaixo, referente à fala de uma das professoras que participou do curso:

Episódio II – Registros de áudio

A fala da professora no Episódio II reflete algumas divergências entre a Proposta Curricular da rede municipal (organizada em 2018 e com validade até 2021) e o ensino intradisciplinar. Este documento curricular municipal traz os conteúdos distribuídos por bimestre, em uma organização linear, o que dificultou o trabalho com ensino integrado dos objetos do conhecimento.

Episódio II

Quando comecei esse curso de ensino integrado na matemática, fiquei logo pensando que ia ser impossível fazer isso, que as crianças não iam entender e, principalmente, porque nosso planejamento se dá de forma diferente, como sempre fizemos: em cada bimestre, trabalhar um ou no máximo dois campos da Matemática. Assim ó: primeiro, números, depois, geometria, depois, medidas e etc., mas, depois dessa aula, fiquei esperançosa. Acredito

que agora vou conseguir organizar essas habilidades no meu planejamento para tá trabalhando com essas habilidades de forma integrada. [...] Então, integrando os conhecimentos, tudo vai caminhar junto, assim, os alunos vão ver números álgebra e geometria e outros conteúdos ao mesmo tempo. Muito melhor. (Bruna Miranda)

Uma das dificuldades que encontramos no trabalho com os professores para a organização das atividades com base no ensino integrado foi exatamente a Proposta Curricular do município que ainda traz, no seu âmago, a ênfase nos conteúdos e na linearidade no ensino. Vale ressaltar que um novo documento está sendo elaborado para ser implementado, em 2021.

Outro percalço foi o olhar de alguns professores colaboradores sobre o currículo, habituados em trabalhos compartimentados, que os leva a crer que seja essa a melhor maneira de ensinar para que haja aprendizagem. Ao olhar a organização dos objetos do conhecimento e habilidade por Unidades Temáticas, na BNCC, e não atentando para as conexões existentes entre eles, professores tendem a manter uma organização linear no ensino, não considerando o que diz a BNCC sobre o assunto:

Essa divisão em unidades temáticas serve tão somente para facilitar a compreensão dos conjuntos de habilidades e de como eles se inter-relacionam. Na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, devem ser enfatizadas as articulações das habilidades com as de outras áreas do conhecimento, entre as unidades temáticas e no interior de cada uma delas. (BRASIL, 2018, 275).

Na organização do Plano Curricular do município, as unidades temáticas da BNCC (2018) vêm organizadas por bimestres. Esse ensino linear dificulta uma organização de ensino que relacione e conecte os conteúdos para uma melhor aprendizagem, pois tal conexão, segundo Lorenzato (2010), contribui para uma melhor compreensão dos conceitos matemáticos pelos alunos. Na intenção de buscar caminhos para a adequação do plano onde as habilidades da BNCC (2018) sejam desenvolvidas integradamente, faz-se necessário motivar os professores colaboradores para uma análise do documento curricular e o estudo de pesquisas que versam sobre a organização do ensino integrado da matemática nos anos iniciais.

Em todas as unidades temáticas, a delimitação dos objetos de conhecimento e das habilidades considera que as noções matemáticas são retomadas, ampliadas e aprofundadas ano a ano. No entanto, é fundamental considerar que a leitura dessas habilidades não seja feita de maneira fragmentada. A compreensão do papel que determinada habilidade representa no conjunto das aprendizagens demanda a compreensão de como ela se conecta com habilidades dos anos anteriores, o que leva à identificação das aprendizagens já consolidadas, e em que medida o trabalho para o desenvolvimento da habilidade em questão serve de base para as aprendizagens posteriores. (BRASIL, 2017, p. 276. Grifo do pesquisador).

A parte grifada remete justamente a um dos princípios da BNCC (2017) que diz respeito a “retomadas”, “ampliação” e “aprofundamento” dos conteúdos. Ressaltamos que toda a organização desse documento aponta para esse fim, inclusive dentro de um próprio ano letivo, o que respalda a fala de Kátia, quando o pesquisador, na intenção de provocar a reflexão, faz questionamentos ao grupo acerca de como poderia ser feita essa conexão entre essas habilidades da BNCC (BRASIL, 2017).

Kátia: Penso que isso seja muito fácil de resolver. Olha só: se eu já trabalhei com as habilidades 01 e 02 da álgebra e com as habilidades 01 e 02 da geometria e com a habilidade 01 de Estatística, no 1º bimestre e, lá na frente, no segundo ou no terceiro bimestre, encontro essas mesmas habilidades, faço uma revisão e digo para eles: ‘você lembram que já trabalhamos isso? Vamos agora somente revisar e fazer uns exercícios’, o que para mim resolve, além de reforçar a aprendizagem. E eu coloco lá nas minhas anotações, no diário, que já trabalhei com essa habilidade e com aquelas outra também. (Fonte: transcrição de áudio, 2020).

As habilidades são as aprendizagens ou conhecimentos essenciais para cada disciplina e ano. Olhando com atenção para as habilidades, o professor perceberá como está organizado e estruturado o conteúdo. Essa integração de habilidade de unidades temáticas distintas numa única tarefa e esse retorno constante às habilidades já desenvolvidas em classe (assuntos, conhecimentos, conceitos e conteúdos) pode ser um apoio para aprendizagem de muitos alunos. Os estudos de Lins e Gimenez (1997, p.12) apontam que:

Aritmética e a álgebra constituem, junto com a geometria, a base da matemática escolar. Não apenas essa é a percepção da maioria dos

educadores matemáticos, mas essa é de fato a realidade cristalizada nos livros didáticos e nas propostas curriculares.

Dessa forma, não há sentido para a manutenção de um ensino pautado na fragmentação dos objetos do conhecimento. Se os diversos campos da Matemática forem trabalhados de forma conjunta, além de garantir de fato a aprendizagem e a apropriação de conceitos, considerando que estes “não são construídos de forma linear nem de forma isolada” (LORENZATO, 2010, p.69), garante ao estudante uma base matemática mais sólida que possibilitará a redução dos impactos gerados pelo ensino compartimentado desses campos da Matemática. (LINS E GIMENEZ, 1997). Neste viés, discorreremos sobre a possibilidade dessas conexões como um caminho para a ampliação do saber docente, que reforça a importância dessa integração.

Diante disso, apresentamos como resultados mais diretos ligados aos objetivos do estudo, que cada um dos docentes participantes carrega em sua trajetória conhecimentos que se constroem empiricamente mediante sua prática diária, sendo a formação continuada uma grande aliada com relação à prática reflexiva do professor sobre os processos de construção do pensamento algébrico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de um curso de formação organizado de modo a potencializar a prática do professor que ensina Matemática foi um artefato de grande importância, no sentido de que os resultados com os quais nos deparamos serviram como processos norteadores para estes sujeitos, visto que as propostas aqui discutidas revelaram as principais dificuldades do grupo, e ao mesmo tempo tornaram-se parâmetros de melhoria do trabalho docente com relação ao tratamento algébrico e com a organização do ensino intradisciplinar.

Ao aprofundarmos nosso estudo, nas análises das vivências dos professores colaboradores e das tarefas desenvolvidas durante os encontros formativos, foi possível perceber que algumas tarefas construídas pelo grupo apresentam indícios de uma organização do ensino intradisciplinar (não linear) de álgebra com outros

objetos do conhecimento, com ou sem intencionalidade. Isso mostra-nos que o problema nem sempre é a falta de conhecimento para o ensino, mas, sua organização.

Por fim, acreditamos como sendo um fator de extrema necessidade, sensibilizar os professores que ensinam Matemática sobre as questões aqui tratadas, pois embora muitas pesquisas revelem as dificuldades que os alunos apresentam com o trabalho algébrico, ainda há pouco avanço no sentido da busca por medidas com finalidade de minimizá-las.

Deste modo, deixamos como sugestão que diversos outros pesquisadores se aprofundem neste objeto de estudo, lançando-se na busca por pesquisas que venham a convergir para esta temática, possibilitando resultados futuros significativos em suas pesquisas e contribuindo para o avanço da ciência.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, M. A. V. (Org.). **Filosofia da Educação Matemática**: Fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación**: enfoque e metodologia. Madrid: La muralla, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília, DF, 1998.
- CANAVARRO, A. P. **O pensamento algébrico na aprendizagem da Matemática nos primeiros anos**. Universidade de Évora e CIEFCU: Quadrante, Vol. XVI, nº 2, p. 81-118, 2007.
- FERREIRA, M. C. N. **Álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: uma análise dos documentos Curriculares Nacionais. REnCiMa, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP, v.8, n.5, p.16-34, 2017.
- FERREIRA, M. C. N.; RIBEIRO, A. J.; RIBEIRO, C. M. **Conhecimento matemático para ensinar Álgebra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Zetetiké, Campinas, SP, v.25, n. 3, p.496-514, set./dez.2017.
- FIORENTINI, D.; FERNANDES, F.; CARVALHO, D. (Orgs.). **Narrativas de práticas e de aprendizagem docente em matemática**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.
- FIORENTINI, Dário. **A investigação em educação matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional**: desafios e possibilidades de aproximação. Cuadernos de investigación y formación em Educación Matemática. Costa Rica. Año 8. Número 11. p.61-82. 2013
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- FIORENTINI, D.; FREITAS, M. T. M. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. **Revista Brasileira de Educação**: 2008, 13 (37), 138-149.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. Trad. Sandra Tabucco Valenzuela. 1° ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

LINS, R. C; GIMENEZ, J. **Perspectivas em Aritmética e álgebra para o século XXI**. 4 ed. Campinas: Papyrus Editora, 1997, 176 p.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de Professores).

MACHADO JR., A. G. **Aprendizagens compartilhadas de formadores de professores**: o caso da licenciatura integrada em educação em ciências, matemática e linguagens. 2014. Tese.

NCTM. **Princípios e Normas para a Matemática Escolar**. (Tradução portuguesa dos Principles and Standards for School Mathematics). Lisboa: APM, 2007.

PEREIRA, E. M. **Professor como pesquisador**: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-181.

PONTE, J. P. **Álgebra no currículo escolar**. Educação e Matemática – Revista da Associação dos Professores de Matemática. Lisboa, Portugal, n. 85, p. 36-42, nov./dez, 2005.

SILVA, Lilian Esquinelato da. **Ensino intradisciplinar de matemática através da resolução de problemas**: o caso do *algeblocks*. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2018.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores - Ideias e Práticas**. Lisboa, Portugal, EDUCA: 1993.

**BRINCADEIRAS E INVESTIGAÇÕES: DESAFIO PARA O
DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO ESTATÍSTICO**

Flávia Luíza de Lira¹
Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho²

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado e busca analisar uma vivência com crianças de 3 a 5 anos, para compreender o processo de desenvolvimento do Letramento Estatístico na Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida após a realização de estudos a respeito do Letramento Estatístico, com professoras que trabalhavam em turmas de Educação Infantil. Nesse artigo, analisamos a prática de uma das professoras que participou dos estudos e desenvolveu uma pesquisa sobre brincadeiras com as crianças, a partir das etapas do ciclo investigativo que partem de um problema cujo tema tenha significado para as crianças. Realizamos a análise de cada etapa vivenciada pela professora, considerando as etapas do ciclo investigativo de Wild e Pfannkuch (1999). Os resultados apontam que houve um engajamento da professora e das crianças, em todos os momentos da pesquisa. Ressaltamos a relevância de um fazer pedagógico que valorize aspectos que estão presentes no cotidiano das crianças, que abranja elementos sociais e que envolva a vida das crianças em práticas de investigações. A ação docente foi de grande relevância para essa análise.

Palavras-chave: Educação Infantil. Letramento Estatístico. Brincadeiras. Investigação.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the master's thesis and seeks to analyze an experience with children from 3 to 5 years old, to understand the process of development of Statistical Literacy in Early Childhood Education. The research was developed after carrying out studies on Statistical Literacy, with teachers who worked in Early Childhood Education classes. In this article, we analyze the practice of one of the teachers who participated in the studies, and developed a research on playing with children, from the stages of the investigative cycle, which starts from a problem whose theme has meaning for children. We performed the analysis of each stage experienced by the teacher, from the stages of the investigative cycle of Wild and Pfannkuch (1999). The results indicate that there was an engagement of the teacher and the children, at all times of the research. We emphasize the relevance of a pedagogical practice that values aspects that are present in children's daily lives, that encompasses social elements and involves children's lives in investigation movements. The teaching action was of great relevance at that analysis.

Keywords: Early Childhood Education. Statistical Literacy. Jokes. Investigation.

¹ Secretaria de Educação, Municípios do Jaboatão dos Guararapes-PE e de Camaragibe-PE.
<http://lattes.cnpq.br/1185511212054707>

² Professora do Departamento de Políticas e Gestão da Educação e da Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco - EDUMATEC / UFPE.
<http://lattes.cnpq.br/4514107834669536>

1. Introdução

As informações estatísticas estão presentes em nosso cotidiano, circulando na mídia por meio de diferentes tipos de gráficos ou tabelas que abordam diversos temas. Algumas dessas representações podem aparecer de maneira enganosa (CAZORLA; CASTRO, 2008) causando prejuízos sociais, ao serem tomadas decisões erradas. Gal (2002) ressalta que para compreendermos as informações de maneira crítica é necessário estarmos letrados estatisticamente. Para o autor, letramento estatístico é a capacidade de compreender informações estatísticas de maneira crítica, além de comunicar suas percepções a respeito das informações.

Na Educação Infantil, o trabalho com o letramento estatístico precisa oportunizar vivências que valorizem a curiosidade da criança (LOPES, 2012). Dessa forma, a produção e análise de dados será relevante, pois serão coletados a partir de uma problemática do interesse das crianças, possibilitando novas aprendizagens. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) recomendam que as práticas pedagógicas sejam baseadas em interações e brincadeira, que são os eixos estruturantes para essa etapa da Educação Básica. Essas práticas precisam oportunizar o protagonismo das crianças, pois quando o professor possibilita que as crianças participem ativamente de vivências lúdicas e desafiadoras, a aprendizagem ocorre de forma prazerosa.

Wild e Pfannkuch (1999) mencionam o trabalho com diferentes etapas para a realização de uma pesquisa, podendo contribuir para reflexões sobre dados e ter implicações para o desenvolvimento do letramento estatístico. Santana e Cazorla (2020) ressaltam que o ensino de Estatística, na perspectiva do ciclo investigativo, não se restringe a procedimentos de tratamento de dados, mas envolve o processo de investigação na sua totalidade e a valorização da curiosidade dos estudantes.

Freire (1992) menciona a relevância de considerarmos como ponto de partida, os conhecimentos que as crianças trazem à escola. “Não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola” (FREIRE, 1992, p. 59). As crianças possuem seus

próprios conhecimentos e irão se interessar por temas relacionados aos seus saberes e que suscitem novas provocações.

Ressaltamos a relevância da vivência de propostas com potencial lúdico ligadas à prática docente na Educação Infantil, em especial relacionada a aprendizagem de conhecimentos estatísticos, que é o foco dessa pesquisa. Diante disso, é importante entender que, as vivências lúdicas podem ser consideradas como aquelas vivências que proporcionam prazer e possibilitam a aprendizagem de novos conhecimentos. Portanto, nosso objetivo com essa pesquisa é analisar uma vivência com crianças de 3 a 5 anos, para compreender o processo de desenvolvimento do Letramento Estatístico na Educação Infantil.

Após essa introdução, apresentamos uma discussão teórica a respeito do letramento estatístico e do Ciclo Investigativo. Em seguida, discorremos sobre nossos procedimentos metodológicos e, na sequência, discutimos os resultados da investigação à luz de nosso referencial teórico. Finalizamos com nossas considerações a respeito da pesquisa.

2. Letramento Estatístico e Educação Infantil

Gal (2002) salienta que estar letrado estatisticamente é a capacidade de compreender e analisar criticamente informações estatísticas presentes em nosso cotidiano. O autor destaca que letramento estatístico está relacionado à duas competências que se entrelaçam: a capacidade de interpretar e avaliar criticamente informações encontradas em diferentes contextos e a capacidade de comunicar suas percepções e opiniões diante dessas informações. Para que dados estatísticos sejam compreendidos na perspectiva do letramento estatístico, Gal (2002) aponta um modelo de letramento estatístico que aborda componentes do conhecimento e componentes disposicionais. A Figura 1 mostra esse modelo.

Figura 1: Modelo de Letramento Estatístico segundo Gal (2002).

Fonte: Gal (2002, p. 4).

Esses elementos de conhecimento e de disposição são diferentes e se desenvolvem a partir de situações de aprendizagens que são vivenciadas com as crianças, desde a Educação Infantil. É importante envolver as crianças em problematizações e reflexões sobre temas do interesse delas, proporcionando, assim, vivências estatísticas prazerosas. Os conhecimentos das crianças precisam ser valorizados para que elas estejam cada vez mais estimuladas a buscar novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, Gitirana (2014) destaca que o ensino de Estatística precisa envolver temas do interesse das crianças e que ocasionem debates e reflexões, valorizando o desenvolvimento da curiosidade investigativa da criança. Assim, o trabalho com a Estatística irá contribuir para proporcionar a integração das linguagens vivenciadas na Educação Infantil, tornando a aprendizagem mais envolvente e cheia de significados.

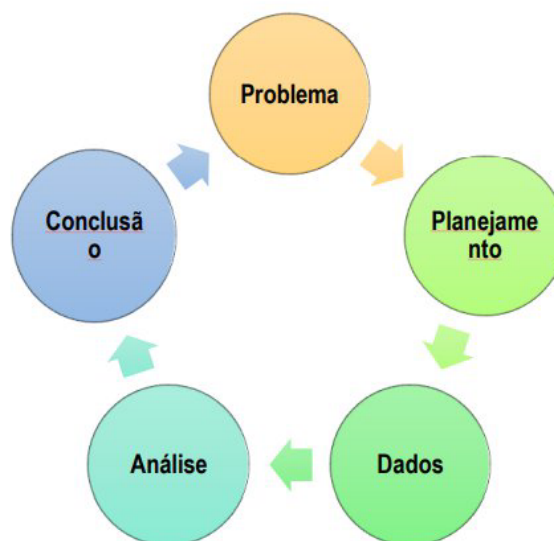
O ensino de Estatística nessa concepção abrange todo um processo de pesquisa, com etapas definidas, e não se resume apenas a procedimentos de leitura e interpretação de dados (WILD; PFANNKUCH, 1999; GITIRANA, 2014; CAZORLA; MAGINA; GITIRANA; GUIMARÃES, 2017; LIRA, 2020). O ciclo investigativo inicia com um problema a ser resolvido. Na sequência, o planejamento inclui a delimitação da amostra e dos instrumentos a serem usados, a coleta dos dados, a organização e representação, seguidas da fase de análise dos dados e das conclusões.

Na pesquisa de Souza e Lopes (2012), os autores afirmam que a partir de um trabalho com as diferentes etapas do ciclo investigativo é possível identificar o

envolvimento das crianças, a valorização da curiosidade e do protagonismo infantil. Alsina (2017) argumenta sobre a importância do letramento estatístico na formação das crianças para a vida social, enfatizando que habilidades relacionadas ao letramento estatístico são adquiridas ao longo da vida escolar, por meio de um planejamento que contemple os conhecimentos propostos pelo currículo e a abordagem a partir dos contextos significativos para elas.

Para Wild e Pfannkuch (1999), o ciclo investigativo envolve a ideia de etapas inter-relacionadas e inclui a problematização, o planejamento e a execução da pesquisa na qual se realiza a recolha, tratamento, interpretação e comunicação dos resultados obtidos. Santana e Cazorla (2020), baseadas nas pesquisas de Wild e Pfannkuch (1999) a respeito do Ciclo Investigativo, elaboraram o esquema que apresentamos na Figura 2.

Figura 2: Ciclo Investigativo



Fonte: Santana e Cazorla (2020, p. 5)

Cada uma das etapas do ciclo investigativo precisa ser vivenciada com reflexão constante junto às crianças, proporcionando o envolvimento das crianças e possibilitando o desenvolvimento do letramento estatístico.

3. Aspectos Metodológicos

Esse artigo é um recorte da dissertação de mestrado, que envolveu quatro professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI de Pernambuco em encontros de formação, nos quais foram abordados aspectos relevantes sobre o letramento estatístico na Educação Infantil, conforme as etapas do ciclo investigativo. Na ocasião, foi criado um grupo no *WhatsApp*, para que pudéssemos interagir e colaborar umas com as outras, em momentos além dos encontros presenciais. Após os encontros de estudo, as professoras problematizaram com as crianças das turmas que lecionavam temas que gostariam de conhecer mais e, após a escolha do tema, convidaram as crianças para participarem de uma investigação.

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2013), é uma abordagem que produz melhores investigações relacionadas aos grupos de sujeitos pré-definidos ou segmentos, delimitando grupo social e considerando os atores. Discutimos a prática de uma das professoras que participou dos estudos, e que foi desenvolvida com crianças de três a cinco anos. A professora é pedagoga, atuava há seis anos nessa etapa de ensino e estava cursando especialização em Educação Infantil. Ela vivenciou brincadeiras antigas com as crianças e conversou sobre essas brincadeiras, a partir da apreciação de obras de arte e confecção de brinquedos com materiais recicláveis. Em seguida, realizou uma pesquisa, inicialmente, com as crianças de sua turma e, posteriormente, estendeu-se a todas as crianças que estudavam naquele turno. A pesquisa foi sobre as brincadeiras que as crianças mais gostaram de conhecer, dentre as que elas haviam brincado.

No decorrer da pesquisa com as crianças, a professora enviou o planejamento e fotos para a pesquisadora, que acompanhou o desenvolvimento das etapas, por meio do grupo do *WhatsApp* e em encontros presenciais. Analisamos, aqui, a pesquisa que foi vivenciada pela professora com as crianças, a partir de categorias envolvendo etapas do Ciclo Investigativo (WILD E PFANNKUCH, 1999).

4. Análises dos Resultados

A professora enviou o planejamento prévio que iria vivenciar com as crianças de sua turma (crianças com 5 anos de idade). Ela ressaltou que a problematização para a pesquisa, que é a primeira etapa do Ciclo Investigativo (WILD E PFANNKUCH, 1999), surgiu a partir da vivência de brincadeiras, durante a “Semana do Brincar”, quando a professora utilizou obras de arte do artista Ivan Cruz, que retrata brincadeiras antigas. As crianças demonstraram suas preferências e interesses por algumas brincadeiras e brinquedos que não conheciam, e ficaram curiosas para saber de quais brincadeiras as crianças das outras turmas haviam gostado, surgindo o desejo de pesquisarem. A docente conversou com as crianças e elaboraram uma questão de pesquisa para entrevistarem as crianças das outras turmas (duas turmas com crianças de 3 anos e duas turmas com crianças de 4 anos). A Figura 3 mostra um momento da professora brincando no pátio com as crianças.

Figura 3: Professora realizando brincadeiras no pátio



Fonte: dados da pesquisa.

A escolha do tema, primeira etapa do ciclo investigativo, tem relevância para o desenvolvimento de toda a pesquisa. Santana; Cazorla (2020) apontam que, “Para se definir o Problema ou fenômeno a ser investigado, o professor pode discutir com

os estudantes uma temática que seja do âmbito local ou global” (SANTANA; CAZORLA, 2020, p. 5).

Seguindo para a próxima etapa do Ciclo Investigativo, o planejamento, a professora planejou, juntamente com as crianças, a realização da pesquisa, pensando em como iriam coletar e organizar os dados, após a coleta. Optaram por fazer uma entrevista, interrogando individualmente as crianças de todas as turmas do turno, a respeito de qual brincadeira mais gostaram de brincar.

A docente organizou um cartaz com imagens de brincadeiras que haviam brincado no pátio e recortou quadradinhos de papel, todos do mesmo tamanho, para que as crianças colassem acima da imagem da brincadeira que mais gostaram, construindo um gráfico de colunas. Nesse momento de coleta dos dados sobre a brincadeira preferida, a professora passou em cada sala de aula, juntamente com as crianças de sua turma. As crianças eram interrogadas, observavam o cartaz, faziam sua opção pela brincadeira e colavam o quadradinho formando uma barra vertical. Todas as crianças foram entrevistadas sobre a brincadeira que mais gostaram. A professora realizou a coleta e a organização dos dados no mesmo momento, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4: Criança participando da construção do gráfico



Fonte: dados da pesquisa.

A Figura 4 mostra o momento da construção do gráfico de colunas pelas crianças, juntamente com a professora. Cazorla et al. (2017) ressalta que esse tipo

de gráfico é mais adequado para representar variáveis qualitativas em que para cada categoria ergue-se uma barra vertical. Para essas autoras, “ao se introduzir na escola a construção de um gráfico de barras é recomendável iniciar com uma escala unitária para que os alunos possam perceber a relação de cada sujeito e sua representação” (CAZORLA; MAGINA; GITIRANA; GUIMARÃES, 2017, p. 58).

A professora registrou previamente a escala unitária para que as crianças colassem os quadradinhos acima da imagem representando a categoria escolhida. Assim, as crianças percebiam claramente qual era a brincadeira que estava com mais voto.

A próxima etapa, na sequência do Ciclo Investigativo, foi a análise que aconteceu após a coleta e organização dos dados. A professora realizou a leitura do gráfico com as crianças de sua turma, discutindo e aprofundando a interpretação com elas. Foi uma etapa bem peculiar, pois ela partiu dos dados presentes no gráfico, contando os votos de todas as crianças do turno, e discutiu com sua turma.

Na etapa final, a professora e algumas crianças de sua turma, socializaram os resultados da pesquisa durante a entrada do turno, no CEMEI. As crianças estavam reunidas no pátio para o momento de acolhida e a professora apresentou o cartaz, lembrando com as crianças algumas etapas e mostrando o resultado que o gráfico apresentava. A Figura 5 retrata um momento dessa atividade de socialização.

Figura 5: Socialização da pesquisa no pátio do CEMEI.



Fonte: dados da pesquisa.

Esse momento final de socialização, fechando o ciclo da investigação com todas as crianças, foi relevante porque puderam perceber e discutir coletivamente o resultado da pesquisa. As crianças perceberam que seu voto foi significativo, mesmo que não tenha sido a brincadeira mais votada, pois eles estavam aprendendo a respeitar a escolha do colega. Os resultados apontam que houve um engajamento das crianças em todas as etapas da pesquisa.

5. Conclusões

Ressaltamos a relevância de um fazer pedagógico que valorize aspectos que estão presentes no cotidiano das crianças, que abranja elementos sociais e envolva a vida das crianças em movimentos de investigações que gerem descobertas e novas aprendizagens. Vivências como a que discutimos nesse artigo precisam estar mais presentes nas salas de aula, pois foi notório o envolvimento das crianças em todas as etapas da pesquisa, valorizando a curiosidade e a opinião de todos os aprendizes.

Todavia, para trabalhar com o letramento estatístico é importante que os professores conheçam as etapas do ciclo investigativo, considerando a integração das linguagens relacionadas à Educação Infantil e, conseqüentemente, tornando a aprendizagem significativa. A vivência da professora foi possível devido a sua participação nos encontros de formação. Constatamos, portanto, a necessidade de formação continuada para os professores a respeito dessa temática.

REFERÊNCIAS

ALSINA, Á. Contextos y propuestas para la enseñanza de la estadística y la probabilidad en Educación Infantil: un itinerario didáctico. **Épsilon - Revista de Educación Matemática**, v. 34, n. 95, p. 25-48, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, [2009].

CAZORLA, I.; MAGINA, S.; GITIRANA, V.; GUIMARÃES, G. **Estatística para os anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAL, I. Adults statistical literacy: meanings, components, responsibilities. **International Statistical Review**, The Hague, v. 70, n. 1, p. 1-25, abr, 2002.

GITIRANA, V. Classificação e categorização. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Estatística**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Caderno 7, 2014.

LOPES, C. E. A Educação Estocástica na Infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, p. 160-174, 2012.

LIRA, F. L. **Letramento Estatístico na Educação Infantil: analisando possibilidades pedagógicas para o trabalho docente**. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. Ed. 2013.

SANTANA, E.; CAZORLA, I. O Ciclo Investigativo no ensino de conceitos estatísticos. **Revemop**, Ouro Preto, Brasil, v. 2, e202018, p. 1-22, 2020.

SOUZA, A. C.; LOPES, C. E. Os processos de formação de um educador matemático da infância. In: Carvalho, M.; Bairral, M. A. (orgs.). **Matemática e Educação Infantil: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WILD, C.; PFANNKUCH, M. Statistical thinking in empirical enquiry. **International Statical Review**, v. 67, n. 3, p. 223-265, 1999.

A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO ENSINO REMOTO COM CRIANÇAS DE CINCO ANOS

Janice Anacleto Pereira dos Reis¹

RESUMO

A pedagogia de projetos constitui-se um importante aporte teórico-metodológico na Educação Infantil por subsidiar um trabalho pedagógico pautado no desenvolvimento integral da criança, a partir das mais diferentes linguagens. Nessa perspectiva, o presente artigo constitui-se um relato de experiência, de uma professora de crianças de cinco anos, de uma instituição pública de Educação Infantil, localizada em Campina Grande, na Paraíba. Para a discussão, trazemos o projeto Futebol, que emergiu a partir dos diálogos com as crianças, durante os encontros síncronos, realizados na plataforma Google Meet, no período de ensino remoto, decorrente da pandemia COVID-19, ano de 2021. Os registros das nossas análises foram realizados por meio de diários de reflexão docente, edição on-line, no Google Drive, registros fotográficos e vídeo gravações enviados pelas famílias das crianças. Consideramos que a pedagogia de projetos é uma possibilidade potente para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, sobretudo, no período de ensino remoto.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia de Projetos. Ensino Remoto. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The pedagogy of projects constitutes an important theoretical-methodological contribution in Early Childhood Education, as it subsidizes a pedagogical work based on the integral development of the child, based on the most different languages. From this perspective, this article is an experience report of a teacher of five-year-old children at a public institution of Early Childhood Education, located in Campina Grande, Paraíba. For the discussion, we bring the Football project, which emerged from the dialogues with the children, during the synchronous meetings, held on the Google Meet platform, in the remote teaching period, resulting from the COVID-19 pandemic, year 2021. Our analyzes were carried out through teacher reflection diaries, online edition, in Google Drive, photographic records and video recordings sent by the children's families. We believe that project pedagogy is a powerful possibility for learning and child development, especially in the period of remote teaching.

Keywords: Child education. Project Pedagogy. Remote Teaching. Pedagogical Practice.

¹ Secretaria de Educação de Campina Grande – PB. <http://lattes.cnpq.br/6523109604539997>

1. Introdução

A década de 1990 foi crucial para a Educação Infantil no Brasil, pois, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil tornou-se primeira etapa da educação básica, garantindo o direito da criança de até cinco anos e onze e meses estar na escola.

Conforme o documento normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), a criança é concebida como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, vivencia, constrói identidade pessoal e coletiva. Nesse sentido, os currículos das instituições de Educação Infantil devem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, mediante práticas de educação e cuidado, que devem ter por referências princípios éticos, políticos e estéticos. Esses princípios devem compor as práticas nas instituições de Educação Infantil, mediante diferentes linguagens (BRASIL, 2009).

Consideramos que a pedagogia de projetos é uma possibilidade metodológica potente na Educação Infantil, pois tem uma perspectiva global ou interdisciplinar, que abrange diversas linguagens e áreas do conhecimento humano. Além do mais, a pedagogia de projeto envolve uma ação concreta para obtenção de um conhecimento e, com isso, permite que a criança se torne protagonista de sua aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008).

Nessa perspectiva, o presente artigo discute a pedagogia de projetos, a partir de um relato de experiência de uma professora de um grupo de crianças de cinco anos. A referida experiência foi realizada no primeiro trimestre de 2021, em uma instituição de Educação Infantil de Campina Grande, na Paraíba. Para a discussão, abordamos o projeto Futebol, decorrente da observação e da escuta dos interesses trazidos pelas crianças nos encontros síncronos, durante o período de ensino remoto, na pandemia COVID-19.

O ensino remoto diz respeito à transposição do ensino efetivado no espaço presencial para o espaço digital, com foco no conteúdo, gama de abordagens educativas, metodologias e atividades (ALMEIDA, 2020). Para Ujiie, Mitura e Pietrobon (2022), essa transposição é uma perspectiva que vem sendo ressignificada pela práxis, numa dialogia entre teoria e prática, que leva em consideração a criança em seu universo de pertença, o contexto vivido, o concebido, o percebido, a família, a mediação da tecnologia e o acolhimento de si e do outro, estando ancorada na realidade eminente da necessidade de afastamento social.

No ensino remoto, as interações podem ser síncronas e assíncronas. As interações síncronas ocorrem com acesso simultâneo às tecnologias digitais, propiciando que os participantes estejam conectados em tempo real, a citar: bate-papos virtuais (chats), webconferências, áudios, videoconferências, lives, etc. As interações assíncronas, por sua vez, não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo flexibilidade temporal e espacial como, por exemplo, fóruns virtuais, blogs, wikis, videoaulas gravadas, etc. (OLIVEIRA, et al. 2020).

Nesse contexto, buscamos manter nossas propostas fundamentadas na pedagogia de projetos e efetivadas no ensino remoto. Os encontros síncronos, com as crianças, ocorreram por meio da plataforma Google Meet, três vezes por semana, durante uma hora por dia. Os encontros assíncronos aconteceram duas vezes por semana, a partir de propostas enviadas para o WhatsApp das famílias.

Os dados para análise foram gerados a partir de: a) registros diários de reflexão (docente) em documento de edição on-line, por meio do Google Drive; b) registros fotográficos e vídeos gravações enviados pelas famílias, das propostas realizadas pelas crianças nos encontros síncronos e assíncronos.

O texto está organizado da seguinte forma: na primeira seção, discorreremos sobre a pedagogia de projetos na Educação Infantil. Na segunda seção, relatamos a nossa experiência com crianças de cinco anos, a partir da pedagogia de projetos como aporte teórico-metodológico, no período de ensino

remoto. Na ocasião, trazemos reflexões sobre o projeto Futebol, temática que se constituiu a partir dos interesses das crianças, revelados nos encontros síncronos. Finalizamos, tecendo considerações sobre a importância do protagonismo da criança nas propostas da Educação Infantil, bem como sobre as possibilidades e os desafios no ensino remoto.

2. A Pedagogia de Projetos na Educação Infantil

Historicamente o fazer docente com projetos tem atravessado diversos momentos na educação, sendo transformado, ao longo do tempo. No final do século XIX, John Dewey, um dos estudiosos do movimento Escola Nova, percebeu a pedagogia de projetos como metodologia importante para a aprendizagem significativa dos sujeitos, uma vez que provoca questões e conflitos da realidade social (BARBOSA; HORN, 2008; BARBOSA, 2017).

Diante disso, a pedagogia de projetos tem papel relevante na construção de uma aprendizagem significativa pelos sujeitos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997),

O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados. (BRASIL, 1997, p. 35)

Desta maneira, a escola tem a função de transformar as experiências² das crianças em conhecimento científico e artístico. Para tal, é necessária uma educação que vise uma aprendizagem significativa para os sujeitos. Os significados são construídos individualmente e coletivamente, a partir da socialização e da transmissão de heranças culturais. Nessa perspectiva, cabe

²O que toca e atravessa os sujeitos (LARROSA, 2002).

à família e à escola a função e responsabilidade pela educação das crianças, cada qual na sua especificidade, porém em parceria (SANTANA, 2022).

A pedagogia de projetos, por seu caráter interdisciplinar, e por solicitar a parceria das famílias no processo de aprendizagem das crianças, busca estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e os saberes do cotidiano dos sujeitos. As crianças tornam-se protagonistas da própria aprendizagem e o professor um mediador do processo.

Diante disso, os projetos abrem possibilidades de trabalhar diferentes conhecimentos produzidos na história da humanidade de modo relacional, propiciando às crianças aprendizagens de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes possibilitam a reconstrução do que já foi aprendido (GRAÇA; HORN, 2008).

Para Faria e Dias (2007), a pedagogia de projetos solicita ações organizadas coletivamente, envolvendo professor, crianças e famílias, na perspectiva de tentar responder alguma curiosidade suscitada pela criança, sobre sua realidade física e social. Nessa busca, emergem conteúdos das mais diversas naturezas.

Nesse contexto, entendemos a pedagogia de projeto como possibilidade de construção de práticas potentes na Educação Infantil, por articular os conhecimentos valorizados pela cultura, com os conhecimentos da realidade social das crianças e famílias.

Os projetos nascem, geralmente, a partir da observação e da escuta das crianças nas situações de brincadeiras e atividades cotidianas, presentes na rotina das instituições de Educação Infantil, tais como: hora do sono, da alimentação, nos momentos de contação de histórias, pinturas, etc. Estes momentos geram pistas e sugestões importantes para a formulação de projetos, com temáticas que dizem muito sobre os modos como a criança percebe a vida e se constitui como sujeito produtor de cultura.

Os projetos podem acontecer em uma semana, um mês, ou em períodos mais longos. Comum ainda que dois projetos se articulem, bem como diversas turmas de uma mesma instituição, ao mesmo tempo que atuam nos mesmos

projetos, desenvolvam projetos específicos de cada grupo. Para Corsino (2009), os projetos devem ser flexíveis, considerando aspectos, tais como: o nome da temática do projeto; a faixa etária e interesses da criança; duração/tempo previsto de realização; justificativa; objetivos; etapas previstas; recursos materiais necessários; finalização da proposta e fontes de consulta .

É importante a reflexão das proposições e percursos dos projetos a partir da faixa etária das crianças. O grupo de zero a três anos é caracterizado pela dependência dos adultos e pelo início da atividade simbólica. Sendo assim, os projetos devem explorar as competências corporais da criança e as possibilidades físicas e pedagógicas dos espaços. O grupo de quatro a cinco anos, por ter bem desenvolvida a oralidade e o domínio do próprio corpo, pode contribuir de forma direta na construção dos projetos, sugerindo percursos, escolhendo materiais ou solucionando problemas (BARBOSA; HORN, 2008).

A pedagogia de projetos oferece, ao professor, a possibilidade de sair da fragmentação, uma vez que as crianças podem construir uma história coletiva, com significados compartilhados. As famílias e a comunidade, por sua vez, passam a compor a produção de conhecimentos, compreendendo a escola como espaço que acolhe, valoriza e produz diferentes saberes (BARBOSA; HORN, 2008).

3. O Projeto Futebol como Disparador de Práticas com Crianças de Cinco Anos

A observação e a escuta das crianças são ações que conduzem nosso fazer pedagógico na Educação Infantil, de maneira que o projeto Futebol emergiu da fala de uma criança do grupo: “Para qual time de futebol você torce”? As propostas em torno do projeto iniciaram em março e foram concluídas no mês de maio, do ano de 2021, ao observarmos o interesse das crianças para uma nova temática. O quadro abaixo revela o percurso do projeto.

Quadro 1: Vivências selecionadas para a reflexão

Ação	Proposta	Objetivos	Participação	Observações
1	Apresentação dos times de futebol das crianças e famílias.	-Conhecer e socializar os times de futebol das crianças e suas famílias; -Dialogar sobre as especificidades dos times das crianças, tais como: hino, bandeira, mascotes, regiões do país de cada time, etc.	Síncrona	-Alegria das crianças e das famílias na elaboração do vídeo, para apresentar os times de futebol ao grupo. -Cada família organizou, a seu modo, o espaço para gravação do vídeo, com bandeiras, caixa de som com música do hino do time, camisetas e adereços.
2	Entrevista online como uma técnica de futebol.	-Conhecer o trabalho de uma técnica de futebol. -Dialogar sobre a presença da mulher no futebol.	Síncrona	-As crianças mostraram-se entusiasmadas em conhecer o trabalho da técnica, especialmente, por ser uma mulher.
3	Criação de um nome para o time de futebol do grupo.	-Ampliar os processos de criação e decisão das crianças, a partir da criação de um time de futebol para o grupo.	Síncrono e Assíncrono	-Alegria das crianças em criar um time de futebol para o grupo. Para tal, elas sugeriram nomes para o time de futebol do grupo.
4	Criação de um nome para o mascote do time de futebol do grupo.	-Envolver e valorizar a participação das crianças e famílias na proposta.	Assíncrono e Síncrono	Boa aceitação das crianças ao nome escolhido para o mascote do time, que ocorreu mediante sorteio.
5	Elaboração de um hino para o time de futebol do grupo.	-Vivenciar processos de uso real da linguagem escrita, bem como exercitar a capacidade leitora das crianças.	Assíncrono e Síncrono	Entusiasmo das crianças em criar, coletivamente, a letra do hino do time de futebol.
6	Etapa final do projeto.	-Apresentar para as crianças e famílias o trabalho construído coletivamente.	Síncrona	Interesse e curiosidade das crianças e famílias pelo projeto.

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Na ação 1, “Apresentação dos times de futebol das crianças e famílias”, buscamos possibilitar às crianças vivências em torno do time de futebol que

torcem, bem como conhecimentos sobre aspectos do time de futebol dos colegas. Para tal, sugerimos que as crianças gravassem um vídeo, com as respectivas famílias, sobre o time de futebol que torcem e, em seguida, nos enviassem o material, que seria exibido para o grupo em um encontro síncrono. O encontro síncrono, no qual exibimos os vídeos, foi um dos que mais obteve participação das crianças, nos revelando a importância da parceria escola-família. Quanto maior o envolvimento das famílias com as práticas, mais participantes e assíduas poderão estar as crianças nas propostas, sejam elas no modo remoto ou presencial.

Nessa vivência sobre times de futebol, as crianças puderam acessar diversas linguagens, concomitantemente, tais como: a linguagem audiovisual, por meio da produção de vídeo; a verbal e a musical, ao cantarem o hino do time; a corporal, a partir de danças e gestos; a espacial, mediante o diálogo sobre informações do time, tais como: estado e cidade de origem dos times e localização geográfica.

A ação 2, “Entrevista online com uma técnica de futebol”, teve a colaboração de Grazielle, treinadora de uma escola de futebol para crianças, do Rio Grande do Sul. Um dia anterior à visita da técnica, com as crianças, elencamos possíveis questionamentos para a profissional.

Na ocasião, a técnica estava em seu local de trabalho, uma quadra de futebol e, ao mostrar meninos e meninas treinando juntos, instantaneamente, uma criança interpelou: “As meninas e os meninos jogam juntos”? Indicando espanto pela presença de meninos e meninas jogando juntos. Reação semelhante foi observada em outra criança que, ao reconhecer um quantitativo, majoritariamente, feminino no momento do treino, questionou “Cadê os homens? Eles jogam?”.

As curiosidades das crianças sobre o esporte e a sua organização, envolveram, ainda, questões de alimentação dos atletas; tempo de trabalho de um treinador ou treinadora de futebol; questões salariais; custos de materiais, como bolas e uniformes; truques e técnicas utilizadas; prêmios, a exemplo, de taças e medalhas, etc.

A vivência com a técnica subsidiou uma reflexão geográfica, a partir da discussão sobre a distância física entre a técnica e as crianças do grupo. Na ocasião, projetamos na sala virtual um mapa do Brasil, para ajudar as crianças a compreender a distância entre os estados da Paraíba e Rio Grande do Sul. A linguagem verbal destacou-se na vivência, mediante o diálogo, os questionamentos e as inferências das crianças, sobre os desafios da profissão de técnico (a) de futebol para a profissional. Por fim, a matemática foi envolvida a partir da reflexão sobre a quantidade/porcentagem de torcedores por time, idades, tempo/anos, etc.

A ação 3, “Criação de um nome para o time de futebol do grupo”, envolveu a criação de um nome para o time de futebol do grupo. A escolha do nome ocorreu por meio de um formulário, via Google Forms, enviado para o WhatsApp de cada família. O nome mais votado foi *Grupo 5 Futebol Clube*.

Destacamos que em um encontro anterior, listamos com as crianças possíveis nomes para compor o formulário. Na vivência, as crianças acessaram a linguagem escrita, por meio dos gêneros lista e formulário, bem como a linguagem matemática, a partir da contagem e seleção dos possíveis nomes para o time de futebol do grupo, que iriam compor o formulário.

Na ação 4, “Criação de um nome para o mascote do time de futebol do grupo”, elencamos, com as crianças, uma lista de possíveis nomes e características para o mascote do time do grupo. O processo de escolha para o nome do mascote ocorreu de modo semelhante à ação 3. Ou seja, organizamos informações sobre diferentes aspectos do mascote, tais como: aspectos físicos- altura, cor dos olhos e cabelos; estilo- roupas e acessórios; características de personalidade- espontâneo, brincalhão etc.

As crianças decidiram que o mascote seria alegre, usaria um relógio, um colar de prata e o uniforme da instituição. Elas ainda decidiram que, próximo ao pé do mascote, teria uma bola. O passo seguinte foi a escolha do nome para o mascote, que ocorreu por meio de um sorteio. Star foi o nome sorteado, sugerido por uma criança do grupo, que informou para o grupo que o nome do mascote

tem origem na língua inglesa. A palavra Star, quando traduzida para o português, significa estrela.

A partir das definições das crianças a respeito de Star, pedimos para que o artista Leandro Blun³, realizasse um desenho do mascote como mostra a figura 1.

Figura 1: Star, mascote do time Grupo 5 Futebol Clube



Elaboração: Leandro Blun, 2021.

A ação 5, “Elaboração de um hino para o time de futebol do grupo”, solicitou a escrita das crianças de palavras e/ou frases que elas julgaram pertinentes para compor um hino. Na ocasião, em encontro síncrono, transcrevemos o texto sugerido pelas crianças para o Word e o compartilhamos na sala virtual, em tempo real, no Google Meet.

Na ação com as crianças, nos valem do processo de escrita e reescrita das frases, tecendo avaliações sobre as combinações e rimas entre as palavras que iriam compor o hino. O passo seguinte foi musicalizar o hino com a ajuda de Christiane⁴. Segue o texto do hino:

Da UAEI para o mundo, nossa história gloriosa há de brilhar
Juntos, todos amigos, muita alegria vai rolar
Uma vez unidos, sempre unidos, iremos conquistar
Muitos títulos troféus e medalhas
Porque com garra vamos jogar
Sou Grupo 5 Futebol Clube

³ Designer gráfico, do Rio Grande do Sul.

⁴ Cantora de Campina Grande-PB.

Somos amigos de coração
Tu és o mais querido
Da Paraíba o grande campeão
E cada vitória
Temos que celebrar
Com força e alegria festejar
Para juntos entoar
Vamos lá, Grupo 5! Vamos lá!
Muitos gols
Vamos fazer
Grupo 5 vai vencer
Com os amiguinhos
Vamos conquistar
E mais uma vez,
Um grande grito
Nós vamos ecoar
Vamos lá, Grupo 5! Vamos lá! 4x
É Grupo 5

Na ação, as crianças vivenciaram a linguagem escrita, a grafia de palavras e de frases curtas para compor o hino, bem como experimentaram hipóteses sobre a escrita e a sonoridade das palavras. Exploramos a linguagem musical, a partir da finalização da musicalização do hino e concluímos o projeto exibindo, para as crianças e famílias, um vídeo elaborado no aplicativo Inshot sobre as vivências (desenhos, fotografias e vídeos) das crianças no decorrer do projeto.

4. Considerações Finais

O período de ensino remoto representou desafios, sobretudo, para Educação Infantil, tendo em vista os limites nas interações e brincadeiras das crianças, aspectos estes, cruciais para o desenvolvimento infantil. A internet e as ferramentas tecnológicas, tais como: computador, tablet e celular, ao mesmo tempo que possibilitaram a aproximação da escola com as crianças e famílias, por outro lado, reafirmaram disparidades sociais no acesso dos sujeitos a esses bens.

Segundo Macedo (2021), em 2019, 20 milhões de domicílios brasileiros não possuíam internet (28% da quantidade total). Nas classes A e B, a presença da internet era de 100%, em 2019. Nas classes D e E, o acesso consistia em

50%. Em relação à posse de equipamentos, as desigualdades também eram grandes. Enquanto nas classes A e B a posse de computador era frequente (95% e 85%, respectivamente), nas classes D e E, a presença do computador era de 14%.

A pandemia ampliou as desigualdades tecnológicas de tal modo que constatamos um quantitativo significativo de crianças que participaram dos encontros síncronos pelo aparelho de celular. Um dos principais desafios do uso do aparelho para encontros síncronos é que a tela do celular pode não exibir, ao mesmo tempo, todos os participantes da sala virtual, bem como pode apresentar imagens desfocadas ou reduzidas, o que pode dificultar a boa interação entre os sujeitos.

Nesse sentido, se por um lado a internet e as ferramentas tecnológicas auxiliaram o nosso fazer pedagógico no ensino remoto, a partir da aproximação com as crianças e famílias, por outro lado, o período pandêmico escancarou as disparidades de acesso a essas ferramentas.

Foi diante do nosso compromisso de garantir o direito das crianças a uma educação Infantil de qualidade, no período de ensino remoto, que realizamos nossas ações pedagógicas a partir dos interesses das crianças. Percebemos a pedagogia de projetos como possibilidade de proximidade e parceria com as crianças e famílias, bem como uma forma de suscitar o protagonismo das crianças na própria aprendizagem.

A pedagogia de projetos, por envolver diversas áreas do conhecimento, possibilita o desenvolvimento integral das crianças. A escuta dos interesses trazidos pelas crianças nos encontros síncronos foi crucial para a construção do projeto Futebol. Por meio do projeto, buscamos capturar, nas perguntas de crianças, temáticas possíveis de contextualizar para, em seguida, agirmos com intencionalidade e promover aprendizagens mais significativas no ensino remoto.

A pedagogia de projetos busca contribuir para que a criança exerça a função de protagonista da própria aprendizagem, sendo o professor um sujeito em constante aprimoramento do seu saber e dos seus conhecimentos. Por fim,

consideramos a pedagogia de projetos como abordagem potente na Educação Infantil, sobretudo, no período de ensino remoto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Ensino Híbrido**: rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental. Curitiba-PR: Pró Infantil, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Trabalhando com projetos pedagógicos. In: **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Marita Martins Redin...[et. al.] 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 ago.2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 08 nov.2022.

BRASIL. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. 17 jul. 2022.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de.; DIAS, Fátima Regina Teixeira de. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Spcione, 2007

LARROSA, Bondía J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002, n. 19, Jan-abr, p.19-28. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de

Linguística. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos** Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 21 abr.2022.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima et.al. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. 30 p.: il. (Coleção Ensino Remoto no PLE ; 1). ISBN 978-85-7946-342-6 Recife: EDUFRPE, 2020. Disponível em: http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com_.docentes.ensino.remoto.planejamento.did%C3%A1tico.pdf. Acesso em: 01 mai. 2022.

SANTANA, Cláudia Próspero de ; ROSSI, Francislene Andreia Berti; SILVA, Patrícia Farias da; NARIMATSU, Karem Cristine Pirola. **Escola e família: participação dos pais na escola** / Cláudia Próspero de Santana, Francislene Andreia Berti Rossi, Patrícia Farias da Silva, et al. – Guarujá-SP: Científica Digital, 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/books/978-65-5360-079-9.pdf>. Acesso em 08 nov. 2022.

UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; MITURA, Marlei. Educação da infância e ensino remoto: interseções, tecnologia e aprendizagem na educação infantil. In: **Educação em tempos de complexidade: desafios e proposições**. [livro eletrônico]. Organizadoras Miriam Adalgisa Bendim Gogoy; Sandra Aparecida Machado Polo.-Maringá. PR: Uniedusul, 2022.

OS DESAFIOS DO SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS PANDÊMICOS

Maria da Conceição Lira da Silva¹
Flávia Luíza de Lira²

RESUMO

Este artigo busca analisar as práticas que as docentes propunham às crianças da Educação Infantil, durante o ensino remoto. Apoiamo-nos em Tardif (2011), Freire (2006), Tozetto (2011) e Gatti et al. (2019) para fundamentar o trabalho. A pesquisa foi realizada a partir da aplicação de um questionário elaborado no Google Forms, com perguntas abertas e fechadas, para professores da região do Agreste de Pernambuco. Inicialmente recebemos 39 respostas, mas adotamos os critérios de analisarmos apenas os professores com cinco anos ou mais de trabalho com a docência da Educação Infantil, professores que tivessem estudado disciplinas relacionadas a Educação Infantil na formação inicial e, professores com participação em formação continuada com temas relacionados a essa etapa. Após a aplicação dos critérios, chegamos aos 20 participantes da pesquisa. Com base nos dados presentes nos questionários, iniciamos nossas análises, tabulando-os a partir de duas categorias: a identidade docente na Educação Infantil e a atuação docente durante a pandemia. O tratamento dos dados, que se apoiou na análise temática de conteúdo (BARDIN, 2011), revelou que o fazer profissional requer uma base de conhecimentos. As docentes apontaram que estudaram temas específicos da Educação Infantil em sua trajetória formativa e isso repercutiu em sua prática. Mesmo sem os meios tecnológicos necessários para o ensino remoto, havia uma preocupação das professoras em promover atividades prazerosas. No entanto, compreendemos que o ensino remoto é inadequado para a Educação Infantil, diante da necessidade das interações e das brincadeiras na prática pedagógica com as crianças dessa etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação. Pandemia. Professores. Ensino Remoto.

ABSTRACT

This article seeks to analyze the practices that the teachers proposed to the children of Early Childhood Education, during remote teaching. We rely on Tardif (2011), Freire (2006), Tozetto (2011) and Gatti et al. (2019). The research was carried out using a questionnaire prepared in Google Forms, with open and closed questions, for teachers. We initially received 39 responses, but we adopted the criteria of analyzing only teachers with five years or more in Early Childhood Education teaching, teachers who had studied subjects related to Early Childhood Education in their initial training, and teachers who participated in continuing education with topics related to this stage. After applying the criteria, we reached the 20 research participants. Based on the data present in the questionnaires, we started our analysis, tabulating them from two categories: the teacher identity in Early Childhood Education and the teaching performance during the pandemic. Data processing, which was supported by thematic content analysis (BARDIN, 2011), revealed that professional practice requires a knowledge base. The teachers pointed out that they studied specific themes of Early Childhood Education in their formative trajectory and this had an impact on their practice. Even without the necessary technological means for remote teaching, there was a concern of the teachers in promoting pleasurable activities. However, we understand that remote teaching is inappropriate for Early Childhood Education, given the need for interactions and games in pedagogical practice with children at this stage of Basic Education.

Keywords: Child education. Training. Pandemic. teachers. Remote Teaching.

¹ Secretaria de Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes-PE. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação-UFPE. <http://lattes.cnpq.br/4038094681262568>

² Secretaria de Educação dos Municípios do Jaboatão dos Guararapes- PE e de Camaragibe-PE. Doutoranda em Educação Matemática e Tecnológica/UFPE. <http://lattes.cnpq.br/1185511212054707>

1. Introdução

Durante o período de pandemia do novo Coronavírus, período no qual a população mundial foi atingida e o distanciamento social foi uma das primeiras orientações a serem seguidas, a educação passou por momentos difíceis e foi inserida no ensino remoto. Tendo em vista as exigências legais das Diretrizes Nacionais de 6 de outubro de 2020, publicadas para a implementação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, ficaram estabelecidas “normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020” (BRASIL, 2020). Cientes da especificidade da Educação Infantil e da necessidade de a prática pedagógica priorizar a interação e a brincadeira, passamos a nos questionar sobre como o ensino remoto garantiria esses direitos.

Pesquisar sobre as especificidades da infância nos interessa bastante e, nesse momento tão atípico, nos preocupamos e discutimos a respeito das infâncias e o que seria de fato significativo para as crianças da Educação Infantil. Assim, desenvolvemos um estudo no estado de Pernambuco, durante o ano de 2020, quando estávamos vivendo um momento crítico da pandemia, em parceria com um grupo de pesquisa voltado para estudos sobre a infância e os profissionais que atuam com a Educação Infantil. A pesquisa apresentada é um recorte de uma pesquisa maior e o nosso campo de investigação delineou-se em instituições públicas municipais da Mesorregião do Agreste-PE. Nesse contexto, abordamos a profissionalidade docente em tempos de pandemia.

Nosso problema investigativo foi definido a partir da seguinte questão: de que maneira as experiências propostas às crianças concretizam-se na profissionalidade docente da Educação Infantil, em tempos de pandemia? Diante da referida questão, objetivamos analisar as práticas que as docentes propunham às crianças da Educação Infantil, durante o ensino remoto.

A partir de nosso objetivo investigativo, estabelecemos diálogos com autores como Freire (2006), mencionando que ser professora é assumir uma profissão; Tardif (2011), Tozetto (2011) e GATTI et al. (2019) que discorrem sobre os saberes docentes e desenvolvimento profissional, além de analisarmos os marcos legais da Educação Infantil.

Após essa introdução, apresentamos nossa fundamentação teórica a partir da qual discutimos sobre a profissionalidade docente e os documentos oficiais da Educação Infantil. Na sequência, discorremos sobre nossos procedimentos metodológicos. Em seguida, expomos e discutimos os resultados da investigação relativa à análise das respostas dos participantes do estudo e finalizamos com considerações a respeito da pesquisa.

2. Fundamentação Teórico-Metodológica

2.1. Profissionalidade docente

Durante muito tempo, para ser professor ou professora de Educação Infantil bastava gostar de crianças e/ou ser mãe. O grupo de professores dessa etapa da Educação Básica era, prioritariamente, formado por mulheres que eram chamadas de “tias”. No entanto, para ser professor ou professora de Educação Infantil exige-se saberes específicos e muito estudo. Nessa direção, Tozetto (2011) afirma que,

Ao olhar para a Educação Infantil, a lei deixa clara a importância do profissional da docência nesse nível de ensino. Não cabem mais sujeitos leigos, sem preparo adequado para atuar nas creches e pré-escolas. O reconhecimento da necessidade de formação inicial específica para os docentes nessa etapa de escolarização traz um avanço significativo. Os saberes e conhecimentos, adquiridos na formação inicial, fundamentam o ensino para as crianças de 0 a 5 anos. (TOZETTO, 2011, p.24).

Segundo a autora, esses profissionais precisam ter conhecimentos teóricos para desenvolver melhor a sua prática pedagógica com as crianças. Salaria também a importância da formação inicial para a construção de ações voltadas à transformação social. Essa formação inicial se aprimora nas interações do espaço escolar e nas formações continuadas, pois os saberes docentes são aprendidos gradativamente e se revelam durante a ação docente, incluindo, além dos conhecimentos científicos e culturais, aspectos sociais, valores e crenças.

Dessa forma, a atuação na Educação Infantil requer diferentes conhecimentos e, de acordo com Tardif (2011), os docentes em suas atividades profissionais utilizam diversos saberes que são adquiridos em espaço de formação profissional, por meio da experiência, do currículo, da cultura, entre outros. Assim, o saber docente é um “Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2011, p.54).

Na mesma direção, Gatti et al. (2019) ressaltam que

A constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Com vistas a construção da profissionalidade docente, os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas. (GATTI et al. 2019, p. 40-41).

Nesta perspectiva, a profissionalidade docente é construída durante a trajetória profissional, pois o professor ou a professora constroem conhecimentos específicos da profissão, a partir da formação inicial, perpassando pelo campo de atuação. Podemos afirmar que as instituições de ensino e os espaços da formação continuada podem ser considerados espaços de reflexão, estudo, planejamento e replanejamento da prática profissional. De acordo com Freire (2006),

[...] 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. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (FREIRE, 2006, p.11).

Dessa forma, ser profissional é diferente de sermos tios ou tias e para atuarmos junto às crianças da Educação Infantil exige-se saberes específicos. Nesta etapa de ensino é imprescindível que o docente promova interação e brincadeira, portanto, percebemos a dificuldade do ensino remoto substituir as experiências presenciais, pois essa modalidade limita a mediação docente, bem como limita a interação entre os pares e entre adultos e criança.

Nesta perspectiva, corroboramos com os autores quanto a profissionalidade docente se constituir na trajetória profissional, tendo a formação continuada grande importância nesse percurso. Diante da relevância da formação continuada, nos questionamos se no momento atípico de pandemia foi proporcionada alguma formação para esses profissionais. Ou algum tipo de orientação prévia para esses docentes atuarem em um contexto tão atípico como o remoto.

2.2. Os documentos oficiais da Educação Infantil: o que asseguram às crianças?

Nesta seção, discutiremos, brevemente, os documentos que orientam a Educação Infantil em nosso país. Nos atuais documentos, as crianças são vistas como sujeitos de direitos, no entanto, sabemos que a visão de criança e de infância foram se modificando ao longo do tempo. Na contemporaneidade, a criança é concebida como um sujeito histórico e de direitos, um ser plural, ativo e integral, uma vez que elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas.

Inicialmente, destacamos a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pois a partir desta Lei a Educação Infantil ampliou seu atendimento e passou a ser

considerada como primeira etapa da Educação Básica. Essa lei estabeleceu novas orientações para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, refutando a visão assistencialista e preparatória, até então predominante na Educação Infantil. No âmbito das políticas públicas, as crianças passaram a ser vistas de maneira integral e o atendimento a elas voltado a uma diversidade de aspectos, como o cuidado com o corpo, a saúde, a alimentação, a afetividade e as diversas linguagens, respeitando a faixa etária das crianças. Em virtude da formalização da Lei, sucederam documentos que influenciaram na sistematização de um currículo para Educação Infantil, inserindo o cuidar em uma relação de indissociabilidade com o educar.

O segundo documento que observamos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil -DCNEI, instituídas em 2009 mediante Resolução Nº05/2009, que contemplam a garantia do atendimento às crianças de 0 a 5 anos e orientam que as propostas pedagógicas das escolas considerem a criança no centro do planejamento pedagógico, respeitando os princípios éticos políticos e estéticos, respeitando as singularidades, as diferentes culturas e o direito à cidadania. Com relação ao currículo, o Art. 3º aponta que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

A sistematização do currículo da Educação Infantil destaca a valorização dos conhecimentos que a criança possui e as suas múltiplas experiências vividas no seu meio social. Portanto, essa compreensão curricular propõe a ampliação dos conhecimentos de mundo das crianças a partir da valorização de seus conhecimentos prévios. As interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes do trabalho pedagógico, o que constituem ganhos significativos para esta etapa de ensino. Desta maneira, a atuação docente requer a realização de vivências nas quais as crianças troquem saberes entre elas, com a professora ou professor e com o conhecimento. O brincar, por sua vez, é tomado como primordial para o desenvolvimento da criança

e se apresenta de formas variadas no contexto educativo, podendo ser dirigido ou livre, fantasiando e representando papéis sociais.

No Art.9º, incisos de I ao XII, é apontada a necessidade de uma Educação Infantil que garanta a materialização das diferentes linguagens de maneira significativa, oportunizando às crianças a ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, participação em atividades individuais e coletivas, orientações espaço-temporal, relações quantitativas, conhecimento do meio físico e social, conhecimento das tradições culturais, relacionamento com diversificadas manifestações da música e das artes plásticas, entre outras.

Reconhecemos a relevância de um currículo que proporcione a ampliação dessas experiências nas instituições escolares e que deve ser organizado coletivamente, considerando o contexto real da instituição e respeitando os grupos sociais que ali estão inseridos. Dito isso, reportamo-nos à Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), cujo processo de construção foi iniciado em 2014 e trata-se de um documento normativo que define, dentre outros aspectos, os objetivos de aprendizagem para a educação básica de todo o país, orientando a construção dos currículos das unidades públicas e privadas dos estados e dos municípios.

Com relação à Educação Infantil, nas primeiras versões, ocorreram debates com especialistas da área, no entanto, na versão homologada, a discussão se restringiu a cinco audiências públicas, realizadas nas cinco regiões do país. A BNCC tem como referência as DCNEI (BRASIL, 2009), apontando como eixos estruturantes as interações e a brincadeira.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 35).

Percebe-se que a BNCC (BRASIL, 2017) destaca a importância do professor ou da professora estar atento ao momento que as crianças estão interagindo por meio da brincadeira com seus pares e com outros adultos, pois durante esses momentos pode-se identificar muitas aprendizagens. O documento apresenta seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando os direitos de aprendizagem, o documento estrutura-se em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e escuta, fala pensamento e imaginação.

Analisando os campos de experiências percebemos ausências de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que consideramos importantes de serem trabalhados com as crianças. Vejamos algumas lacunas, por exemplo, no campo de experiência “Escuta, fala pensamento e imaginação”, no qual há ausência de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que façam menção ao nome das crianças, uma vez que consideramos que essa é uma aprendizagem relevante para conhecimento e fortalecimento da identidade da criança, além de proporcionar discussões sobre palavras cujo registro é significativo. Outro aspecto que gostaríamos de pontuar é que a BNCC tampouco aborda, de forma explícita, o desenvolvimento da consciência fonológica. Contudo, as brincadeiras cantadas e os jogos de rimas são possibilidades para as crianças aprenderem, dentro de um contexto lúdico, e para refletirem sobre a língua.

Essa lacuna do documento, com relação à faceta linguística, não ocorreu por acaso, é fruto da falta de consenso do que se deve trabalhar com relação à escrita na Educação Infantil. Isso colabora para a permanência, nos espaços educativos, de práticas em que priorizam cópias de letras e exercícios repetitivos. Essa ausência também aprofunda a falta de trabalho qualificado sobre a língua escrita, tendo em vista que os docentes permanecem sem ter uma clareza de que aspectos da escrita podem ser vivenciados nessa etapa da Educação Básica. A esse respeito, concordamos com Brandão e Leal (2013) e Morais (2015, 2019), que defendem que as crianças da Educação Infantil podem aprender alguns princípios do sistema

alfabético, dentro de uma perspectiva lúdica, respeitando a infância e as suas peculiaridades.

Diante dos marcos legais apresentados nos questionamos sobre como assegurar esses direitos às crianças em tempos pandêmicos. Em meio a esse momento atípico, a Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabelece em seu “§ 4º (Art. 2º) que municípios com sistemas de ensino poderão desenvolver atividades pedagógicas não presenciais para a Educação Infantil.” (BRASIL, 2020). Após a promulgação da Lei, em 6 de outubro, o Parecer CNE/CP nº 15 tratou da implementação dos dispositivos legais estabelecendo normas excepcionais para o período de calamidade pública. Vejamos o que o parecer passou a orientar:

Art. 16. Para a realização de atividades não presenciais na Educação Infantil, conforme disposto no art. 2º da Lei nº 14.040/2020, as secretarias de educação e as instituições escolares devem elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades que possam ser realizadas com as crianças em seus lares, durante o período de isolamento social.

Art. 17. Na Educação Infantil podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais, a critério dos sistemas e instituições de ensino, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da Educação Básica e com as orientações pertinentes quanto ao uso de tecnologias de informação e comunicação.

Conforme já dito, as instituições de Educação Infantil adotaram o ensino remoto, mesmo com tantas fragilidades. No entanto, refletimos a respeito de como esse ensino chegou para as crianças, tendo em vista que nem todas têm acesso aos recursos tecnológicos necessários para esse momento pandêmico. Dessa forma, questionamos a garantia das interações e das brincadeiras em um contexto tão adverso, com tantas desigualdades sociais.

2.3. Aspectos metodológicos

A pesquisa foi realizada com professores da região do Agreste Pernambucano, no período da pandemia provocada pelo novo Coronavírus, a partir da aplicação de um questionário elaborado no Google Forms e enviado para os e-mails das secretarias de Educação. O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, sendo que as questões abertas possibilitaram, aos participantes, mais liberdade de expressão já que eles respondem com suas próprias palavras. Já nas questões fechadas, os participantes da pesquisa escolhem suas respostas a partir de uma lista previamente apresentada (GIL, 2008). A escolha por esse instrumento se deu por possibilitar maior rapidez em sua aplicação e abrangência nas respostas, visto que desejávamos alcançar o maior número possível de profissionais da Educação Infantil. O questionário foi acompanhado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nos quais, a adesão à pesquisa pautou-se pelo critério dos profissionais estarem atuando no ensino remoto, na Educação Infantil.

Após recebimento dos formulários, analisamos os dados dos profissionais que atendessem aos seguintes critérios: ter cinco anos ou mais em docência na Educação Infantil; ter cursado disciplinas relacionadas à Educação Infantil na formação inicial; ter participado de formação continuada com temas relacionados a essa etapa da Educação Básica. Inicialmente recebemos 39 formulários e, após a aplicação desses critérios, chegamos aos 20 sujeitos participantes da pesquisa.

As 20 respondentes eram do sexo feminino e atuavam em cinco municípios distintos do Agreste pernambucano, sendo uma em Santa Cruz do Capibaribe, uma em São Vicente Ferrer, uma em Passira, uma em Bezerros, uma em Caruaru, uma de Garanhuns, três em Buíque e onze em Jucati. Quanto a faixa etária, oito professoras tinham entre 30 e 39 anos, 11 tinham entre 40 e 49 anos e uma tinha 55 anos de idade. O Quadro 1 apresenta o perfil acadêmico e profissional dessas professoras.

Quadro 1: Perfil acadêmico e profissional das professoras

		Tempo de experiência	
--	--	----------------------	--

Formação Inicial	Vínculo com a rede pública	na Educação Infantil na rede pública	Segmento de atuação na Educação Infantil
Pedagogia: 15 Outras licenciaturas: 03 Cursando graduação: 02	Efetivas: 09 Contrato temporário: 11	5 a 10 anos: 07 11 a 20 anos: 08 21 a 30 anos: 05	Atuam na Creche: 09 Atuam na pré-escola: 12 Uma professora atua nos dois segmentos.

Fonte: dados da pesquisa.

Das 20 professoras que estamos analisando, oito cursaram especialização. Com base nos dados presentes nos questionários, iniciamos nossas análises tabulando-os a partir de duas categorias: a identidade docente na Educação Infantil e atuação docente durante a pandemia. Os achados estão sistematizados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

3. Resultados e Discussão

A pesquisa analisou as práticas que as docentes propunham às crianças da Educação Infantil, durante o ensino remoto. A partir da análise das respostas das 20 docentes, estabelecemos duas categorias, identidade docente e atuação, conforme já anunciado.

Com nossas lentes voltadas para a trajetória de formação, apresentaremos a análise das respostas das docentes relacionadas à primeira categoria. As participantes foram instigadas a se posicionarem em relação à formação continuada acerca da Educação Infantil, às temáticas abordadas nas formações, às ações da Secretaria de Educação durante a pandemia, ao sentimento em relação às possibilidades e limites da atuação profissional no ensino remoto.

Mapeamos as respostas e visualizamos que as 20 professoras responderam que participaram de formação continuada voltadas para a Educação Infantil nos últimos 5 anos, com temáticas relacionadas à ludicidade, jogos, dinâmicas recreativas, brincadeiras, BNCC, currículo, planejamento, importância da educação infantil,

cuidados, sequência didática, inclusão, programas formativos como PNAIC e Criança Alfabetizada.

Quanto às ações da Secretaria de Educação durante a pandemia, as 20 professoras afirmaram que foram entregues kit com materiais pedagógicos, kit alimentação e de higiene. Dessa forma, percebe-se que o investimento das redes de ensino ficou restrito a necessidade de prover, às crianças e as famílias, suas prioridades como alimentação e higiene. Quanto aos aspectos pedagógicos, foi abordado junto às docentes apenas orientações, não havendo formação continuada neste período inicial do ensino remoto. Acreditamos que uma formação continuada, mesmo que acontecesse de forma remota, teria fortalecido as ações propostas às crianças e possibilitaria um atendimento mais adequado. Contudo, no contexto pandêmico, o que ficou evidenciado foi que as secretarias apenas passaram orientações superficiais para as docentes, ficando a responsabilidade do atendimento às crianças ao cargo dessas profissionais.

Quanto aos sentimento das professoras em com relação às possibilidades e aos limites da atuação profissional no ensino remoto, obtivemos algumas respostas das docentes:

Dá um certo receio, por saber que em sala de aula tudo é mais explicado, mais trabalhado. Em vídeos o tempo é restrito e precisa ter movimento para chamar a atenção dos pequenos. (PROFESSORA 1, AGRESTE, 2020)

Desespero, por não conseguir que todos tenham acesso, os que tem a dificuldade de orientar não e fácil você está longe sem ter condição de conduzir a sua aula da forma que é planejado. (PROFESSORA 8, AGRESTE, 2020)

Me sinto feliz porque estou conseguindo passar os conteúdos e tendo bom retorno, porém de tristeza também estamos vivendo em um momento difícil que está atrapalhando muito o desenvolvimento das crianças. (PROFESSORA 9, AGRESTE, 2020)

Resiliência, diante desta pandemia tive que reinventar toda a programação e planejamento, e também o sentimento de impotência, diante dos alunos que não pude alcançar, no meu modo de ver os que mais precisariam. (PROFESSORA 10, AGRESTE, 2020)

Faço o que posso e com carinho. (PROFESSORA 13, AGRESTE, 2020)

Sentimento de tristeza. (PROFESSORA 14, AGRESTE, 2020)

Sinto uma certa insegurança em relação a ensinar a distância, por nunca ter dado aula de forma virtual antes da pandemia. (PROFESSORA 15, AGRESTE, 2020)

Podemos observar, nas respostas das professoras, sentimentos diversos com relação a esse momento atípico. Algumas achavam que estavam se superando, sendo resilientes e se reinventando, cumprindo assim o “seu papel” e dando o melhor de si, desempenhando assim sua função enquanto docente. Essas respostas indiciam uma atitude conformista diante da situação. Entre as 20 docentes, cinco destacaram que sentiam falta do contato com as crianças, dessa forma, esse argumento nos reporta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) que aponta como eixos estruturantes as interações e a brincadeira.

Para Tozetto (2011,p.19), “a função do professor não se reduz à transmissão dos conhecimentos, cabe a ele a problematização da realidade através de ações que levem os alunos à questionamentos sobre o contexto real”. Acreditamos que se fossem proporcionados encontros de formação para reflexões coletivas a respeito do contexto atípico vivenciado, discutindo temáticas prioritárias do contexto real como, por exemplo, as questões socioemocionais, isso fortaleceria a prática pedagógica no período remoto e ajudaria os docentes a enfrentarem as possíveis situações adversas enfrentadas pelas crianças. A formação se constituiria em um momento de crescimento profissional para as professoras e elas estariam mais preparadas para lidar com situações imprevisíveis dessa nova forma de ensinar, em um período tão atípico. Assim, o momento formativo possibilitaria reflexões sobre o contexto atual na busca de possíveis soluções para os problemas que emergissem no cotidiano das crianças.

Discutimos, a seguir, a segunda categoria que emergiu a partir da reflexão sobre o tipo de orientação e/ou atividade pedagógica remota realizada com as crianças e suas famílias durante a pandemia. Vejamos alguns extratos do que nos dizem as docentes com relação as orientações dadas as crianças e famílias:

São ações de acordo com a nova BNCC, atividades rotineiras e praticadas facilmente no dia a dia. (PROFESSORA 1, AGRESTE, 2020)

Vídeos com histórias, música, explicando cores, formas e outros. (PROFESSORA 3, AGRESTE, 2020)

Através de videoaula com contação de história, propondo atividades práticas. (PROFESSORA 4, AGRESTE, 2020)

Músicas, contação de história sugestão de atividades lúdicas na qual os pais orientam as crianças de forma simples. (PROFESSORA 6, AGRESTE, 2020)

Entrega das coletâneas de atividades (uma espécie de apostila) e através desta há explanação dos conteúdos por meio de vídeo aula, de maneira lúdica sempre utilizando recursos de fácil acesso paramos alunos. (PROFESSORA 10, AGRESTE, 2020)

Contação de histórias, confecção de brinquedos, sugestões de brincadeiras, desenhos, pinturas, recorte e colagem, dobradura. (PROFESSORA 12, AGRESTE, 2020).

A maioria das atividades propostas pelas professoras refletem temáticas que foram abordadas durante o percurso formativo. Conforme Tozetto (2011, p. 20), “[...] a produção do conhecimento do docente está amparada na experiência, mas não advém somente dela, é necessário empenho, dedicação aos estudos que promovam a fundamentação da prática e atendam às exigências do dia a dia da profissão [...]”. Desta forma, vemos que tornar-se professor não é uma tarefa simples, o fazer profissional requer uma base de conhecimentos e este é um processo gradativo que exige empenho, estudos e experiência.

Outro aspecto que consideramos relevante é o fato de as docentes fazerem uma tentativa de colocar em prática o que orientou o Parecer CNE/CP nº 15 que tratou da implementação dos dispositivos, estabelecendo normas excepcionais para o período de calamidade pública, no Art. 17 parágrafo primeiro:

§ 1º As instituições escolares de Educação Infantil que adotarem processos pedagógicos não presenciais devem priorizar atividades de estímulo cognitivo e socioemocional e experiências lúdicas com espaço para brincadeiras e estimulação de habilidades específicas propostas nos campos de experiência pela BNCC.

Visualizamos que a Professora 1 cita explicitamente que segue orientação da BNCC e que trabalha com atividades rotineiras. Na análise das respostas das 20 professoras, encontramos práticas recorrentes, como podemos visualizar nos extratos

de fala, a citar: histórias, música, brincadeiras, lúdico, contação de história, coletâneas de atividades, vídeos e apostila.

Quanto à análise das respostas referentes às atividades significativas, as professoras apontaram que a contação de história, por meio de vídeos gravados e de chamadas de WhatsApp, constituíram-se uma prática significativa e, aparentemente, apreciada pelas crianças. Vejamos uma representação das falas sobre a contação de histórias pelas professoras e/ou por familiares:

Sim, porque tive retorno em vídeos onde as mães gravaram eles cantando, dançando e aprendendo a música ou história. (PROFESSORA 7, AGRESTE, 2020).

Sim, porque em meio a pandemia as crianças poderiam continuar fazendo atividades criativas as quais trabalham o imaginário da criança, então acho que as histórias contadas contribuem muito para isso. (PROFESSORA 11, AGRESTE, 2020).

Inferimos que as docentes tinham conhecimento das preferências das crianças e, provavelmente, deram continuidade às práticas estabelecidas nas salas de aula antes da pandemia, procurado, assim, garantir a efetivação do Art.9º, em seus incisos II e III:

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

As docentes procuram vivenciar as diversas linguagens, buscando envolver as crianças em atividades criativas. A literatura infantil também foi prioridade em suas práticas e esse foi um dado relevante, pois as professoras citaram que eram momentos nos quais elas contavam as histórias e chamavam a atenção das crianças que estavam do outro lado da tela. A contação de história possibilita que as crianças possam observar algumas especificidades da linguagem oral. “Elas observam que, quando o professor narra oralmente, ele gesticula, muda a voz, faz expressões diferentes com o rosto, olha nos olhos, improvisa, muda parte da história [...]”

(FONSECA, 2012, p.148-149). É notório que a contação de histórias envolve uma apropriação do texto literário e que envolve também uma performance da professora que irá contar a história.

Vejamos alguns extratos que apontam outras atividades propostas às crianças que elas consideraram significativas:

Sim, a realização da chamada com fotos e nomes das crianças... Eles amaram em se vê e ver os colegas da sala de aula. (PROFESSORA 4, AGRESTE, 2020).

Sim, principalmente para o desenvolvimento da coordenação motora. (PROFESSORA 6, AGRESTE, 2020).

Sim, atividades sobre as diferenças entre as pessoas, mostrando que todos somos iguais e devemos nos tratar com respeito, atividades sobre números onde as crianças aprendem as ordens e sequência numéricas, atividades do alfabeto onde as crianças aprendem a usar as letras para inicialmente formar seu nome, atividades sobre os diferentes meios de comunicação e meios de transporte, entre outras. (PROFESSORA 9, AGRESTE, 2020).

Sim, principalmente as que orientavam o uso de objetos do cotidiano, como embalagens, e as atividades que continham músicas. (PROFESSORA 10, AGRESTE, 2020).

Sim vídeos de histórias que ensinam valores, a conhecer números, cores e sons que os animais emitem. (PROFESSORA 15, AGRESTE, 2020).

Sim todas as atividades são significativas, pois todas passam alegria, conhecimento, afetividade e segurança para as crianças e as famílias. (PROFESSORA 19, AGRESTE, 2020).

Percebemos que a Professora 4 fez uma tentativa de inserir a interação nas atividades. Por meio da realização da chamada com fotos, a docente relata que as crianças amaram ver suas imagens e a dos colegas da turma. Quando questionadas sobre as limitações que encontraram para efetivarem as suas práticas remotas, constatamos que as redes de ensino não conseguiram garantir o que diz o parágrafo § 4º do Parecer CNE/CP nº 15 que diz:

§ 4º Os sistemas de ensino e as instituições escolares de Educação Infantil devem assegurar que as crianças e os professores tenham acesso aos meios necessários para realização das atividades não presenciais, considerando as habilidades específicas das crianças para a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Visualizamos que o proposto no parecer não foi assegurado na efetivação das aulas, pois verificamos, nas falas das docentes, problemas de diversas naturezas:

Sim, primeiramente que minhas aulas não chegam a todos, por não ser possível os recursos tecnológicos a todos, mas entendo que é a única forma de fazermos algo, até agora fiz o que pude, aulas lúdicas de curta duração para não cansá-los, busquei aprender editar vídeos, para deixar as aulas mais atrativas. Entendo que fiz tudo que está ao meu alcance. (PROFESSORA 01, AGRESTE, 2020).

Sim, nem todos possuem acesso à internet e zona rural extensa (PROFESSORA 09, AGRESTE, 2020).

Existe sim. No manuseio das tecnologias. (PROFESSORA 11, AGRESTE, 2020).

Disponibilizar internet para todos. (PROFESSORA 11, AGRESTE, 2020).

Constatamos que uma das dificuldades para a efetivação das atividades propostas foi o acesso à internet, além do manuseio das ferramentas tecnológicas. Os demais problemas foram de limitação de material pedagógico e de falta de participação dos pais. Como foi visto, das 20 respostas analisadas, 17 professoras sinalizaram obstáculos e apenas três alegaram que não tiveram problemas, ficando evidenciado a inviabilidade do ensino remoto para a Educação Infantil.

4. Considerações Finais

A análise dos dados mostrou que as professoras lutaram para superar limites impostos durante o período pandêmico, uma vez que não tiveram formação antes de serem inseridas no ensino remoto. Elas enfrentaram a precarização de meios de acesso à internet, visto que o acesso foi por meios próprios. Outro aspecto a ser considerado está relacionado com o fato de não terem recebido computadores. Os docentes relataram que nem todas as crianças tinham recursos tecnológicos, assim houve omissão do poder público na efetivação do ensino remoto. Visualizamos que as docentes repetiram práticas que são efetuadas no ensino presencial, mas alguns

aspectos chamam atenção como o esforço das professoras na busca de situações de ensino aprendizagem prazerosas para as crianças.

Por fim, consideramos que o fazer profissional requer uma base de conhecimentos. As docentes apontaram que estudaram temas específicos da Educação Infantil em sua trajetória formativa e isso repercutiu em sua prática. Mesmo sem os meios tecnológicos necessários para o ensino remoto, havia uma preocupação das professoras em promover atividades significativas para as crianças. Mesmo com todo o esforço das docentes, compreendemos que o ensino remoto é inadequado para a Educação Infantil devido às especificidades dessa etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousar ensinar**. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; LEAL, Telma Ferraz. Propostas Curriculares para a Educação Infantil: orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças. *In*: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais**. 1. ed. Campinas: Leitura Crítica, 2013. p. 137-156.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, [2009].

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020. Brasília, DF: CNE/MEC, 2020.

FONSECA, EDI. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D, A.; ALMEIDA, P. C. A de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

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

MORAIS, Artur Gomes de. Base nacional comum curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na educação infantil? **Revista Brasileira de Educação – ABALF**, Vitória, v. 1 n. 2, p. 161-173, jul./dez. 2015.

_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1.ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOZETTO, S. S. Os profissionais da educação infantil: formação e saberes. *In*. Pietrobon, S. R. G.; Ujje, N. T. (Orgs.). **Educação Infantil: saberes e fazeres**. Curitiba: CRV, 2011.

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A AFETIVIDADE NA AÇÃO DOCENTE

Ana Paula Fernandes da Silveira Mota¹
Cleicy Emanuelle Leite Bezerra da Silva²
Maria Luiza Coelho Trindade³

RESUMO

O artigo discute o lugar da afetividade no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O objetivo é compreender como docentes do 1º ano têm se preparado para lidar afetivamente com as crianças que chegam no Ensino Fundamental. Trata-se de um breve estudo qualitativo, de natureza exploratória. Nesse sentido, como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista estruturada, realizada com quatro docentes do 1º ano do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos foram analisados a partir de aspectos teóricos sobre afetividade e aprendizagem, sobretudo da teoria walloniana. Os estudos constataam que, para os participantes da pesquisa, a afetividade, apesar de considerada importante no desenvolvimento da criança, ainda se apresenta limitada a uma compreensão de trocas sentimentais, sendo necessário um trabalho mais específico, do ponto de vista formativo, a fim de que os docentes estejam preparados para atender as necessidades afetivas da primeira infância.

Palavras-chave: Afetividade. Ação docente. Criança pequena. Transição.

ABSTRACT

The article discusses the place of affectivity in the transition process from Early Childhood Education to Elementary School. The objective is to understand how 1st year of Elementary School, teachers have been prepared to deal affectively with children who arrive earlier in Elementary School. This is a brief qualitative study of an exploratory nature. In this sense, as a data collection instrument, a structured interview with 4 teachers from the 1st year of Elementary School was used. The results obtained and analyzed from some theoretical aspects about affectivity and learning, especially from the Wallon's theory, show that for the research participants, affectivity, despite being considered important in the development of the child, is still limited to an understanding of sentimental exchanges, requiring more specific work, from the training point of view, so that teachers are prepared to meet the affective needs of early childhood.

Keywords: Affectivity. Teaching action. Little child. Transition.

¹ Departamento de Ensino e Currículo, Universidade Federal de Pernambuco.

<http://lattes.cnpq.br/4435341410757451>

² Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco.

<http://lattes.cnpq.br/5863334573897634>

³ Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco.

<http://lattes.cnpq.br/4816218017169509>

1. Introdução

De acordo com a psicologia do desenvolvimento humano, até os seis anos de idade, a criança vivencia sua primeira infância, período cujas experiências afetivas são cruciais para os significados que as crianças vão estabelecer com as descobertas sobre o mundo. Essa é uma das razões que justifica o sentido de educar indissociável ao de cuidar nessa fase da vida.

Em relação ao processo educativo, desde que foi sancionada a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), a criança de seis anos de idade, isto é, a criança que se apresenta no final da primeira infância, em cumprimento à reorganização etária dos anos iniciais, teve sua entrada no 1º ano do Ensino Fundamental antecipada. Essa conformação tem sido motivo de muitas indagações referentes às reais necessidades de crianças na faixa etária dos seis anos, principalmente, quando refletimos sobre as especificidades pedagógicas da primeira infância. Com isso, a entrada da criança pequena no 1º ano do Ensino Fundamental configura um processo de transição, e, por isso, deve ser realizada com cuidado por parte dos educadores.

Na nova etapa da Educação Básica, as crianças enfrentam uma nova realidade, seja pela cultura organizacional da instituição como um todo, seja pelas características específicas e distintas presentes na prática docente e pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, tais crianças continuam sendo crianças pequenas, crianças da primeira infância com necessidades afetivas insubstituíveis.

Diante da possibilidade de pouca familiaridade, por parte dos docentes, com as necessidades afetivas das crianças que adentram o Ensino Fundamental, perguntamo-nos: de que modo os docentes do 1º ano do Ensino Fundamental se preparam, do ponto de vista formativo, para lidar afetivamente com as necessidades da primeira infância na ação docente? Entendendo ser fundamental construir estratégias e atitudes na ação docente, que facilitem o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, acreditamos que uma formação adequada de professores deve considerar as especificidades exigidas na relação

pedagógica com crianças pequenas. Essa formação torna o educador mais seguro, acolhedor e preparado para atender as necessidades, sobretudo afetivas, referentes ao cuidar-educar na primeira infância.

Mediante o questionamento acima, a presente pesquisa surgiu, tendo como objetivo geral, compreender como professores do 1º ano tem se preparado para abordar afetivamente as crianças pequenas, que chegam mais cedo na segunda etapa da educação básica. Para isso, estruturamos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar se os docentes selecionam estratégias pedagógicas e/ou consideram atitudes para acolher as crianças no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; (ii) verificar como é estabelecido o processo formativo de docentes atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental, quanto às experiências referentes às necessidades afetivas das crianças; e, (iii) averiguar a compreensão docente sobre a valorização da afetividade na relação pedagógica com crianças da primeira infância.

Dessa forma, tomamos como referência, além do pensamento de Henri Wallon (1968) e de outros estudiosos da área, alguns documentos legais, relacionados à temática, com o intuito de subsidiar a discussão sobre afetividade e sua importância no período de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Selecionamos, ainda, quatro docentes atuantes no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a fim de realizar entrevistas, cuja abordagem pudesse contribuir com a compreensão da questão central, levantada na pesquisa. Participaram duas docentes da rede pública e duas da rede privada de ensino, da Região Metropolitana do Recife. A análise das entrevistas realizadas foi organizada em três categorias: a relação professora-crianças, a experiência/formação docente e a percepção sobre o conceito de afetividade.

A seguir, apresentaremos a fundamentação teórica que apoiou o estudo realizado, trazendo elementos que discutem a antecipação da formação escolar da criança mediante o Ensino Fundamental de nove anos, a pertinência da afetividade no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como sobre a formação docente na atuação dessa fase em que a criança vivencia a

educação escolar. Posteriormente, o artigo traz a metodologia da pesquisa, os resultados e a discussão da análise, por fim, as considerações finais derivadas da pesquisa em questão.

2. O Ensino Fundamental de Nove Anos: Antecipando a Formação Escolar da Criança Pequena

Por ser a maior etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental de nove anos é voltado aos educandos de seis a 14 anos de idade, sendo necessário um olhar cuidadoso e acolhedor dos professores, pois, como expresso na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 57), essa etapa lida com “crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros”. No 1º ano do Ensino Fundamental, especificamente, percebemos o processo de alfabetização como uma das principais exigências pedagógicas.

Nesse sentido, a criança deve consolidar novos conhecimentos com base nas experiências anteriores, desenvolvendo aprendizagens de forma contínua e gradual nas duas fases do Ensino Fundamental. O momento de transição para o Ensino Fundamental de nove anos tem sido motivo de muitas indagações por parte dos docentes, visto que as crianças que estão ingressando no 1º ano ainda se encontram na primeira infância e, por isso, é necessário garantir a devida atenção às necessidades próprias dessa fase de desenvolvimento. Nessa perspectiva:

[...] a BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017, p. 57-58)

Sobre isso, o Ministério da Educação, ao orientar a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, aponta que:

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de *manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança*. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o *ambiente acolhedor* para enfrentar os desafios da nova etapa. (BRASIL, 2006b, p.20, grifos nossos)

Percebe-se a necessidade de um trabalho específico, no âmbito pedagógico, para professores que atuam no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. É necessário, portanto, assegurar que as crianças sejam recebidas de forma afetiva e segura nessa nova etapa educativa, evitando uma ruptura tanto no processo de ensino-aprendizagem, quanto nas relações socioafetivas.

3. O Lugar da Afetividade no Processo de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A afetividade é um tema que sempre está presente na área da educação, tendo em vista, dentre outros aspectos, o reconhecido efeito que repercute na facilitação do processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que o processo educativo envolve, inevitavelmente, o contexto histórico do educador e do estudante, visto que, ao entrar na escola, ambos trazem também as vivências de outros espaços sociais e os vínculos afetivos estabelecidos. Nessa perspectiva, se intensifica a ideia de que o professor e a criança devem ser reconhecidos como seres humanos completos (MONTEIRO, 2015).

Para esta temática, iremos nos basear na perspectiva de desenvolvimento da pessoa completa do filósofo, médico e psicólogo Henri Wallon (1879-1962). A referida

perspectiva defende que o ser humano se desenvolve a partir da interação e relação com o outro, considerando as dimensões cognitiva, motora e afetiva, compreendendo a criança como um ser em constante desenvolvimento e que deve ter todas as etapas de seu desenvolvimento respeitadas. O psicólogo francês afirma que as crianças passam por contínuos processos de transformação:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2007, p. 198)

Sabemos que na perspectiva psicogenética, Wallon (1968) aborda a integração das dimensões afetiva, motora e cognitiva, que se relacionam de forma interdependente, constituindo, assim, a pessoa completa. A dimensão afetiva está presente durante todo o processo de desenvolvimento do sujeito, desde o momento em que ainda é um feto até a idade adulta. Estando relacionada a vivências positivas ou negativas, ela se dá por meio de variadas sensações, sendo composta por: emoção, a nível fisiológico; sentimento, de ordem psíquica; e paixão, relacionada ao autocontrole. Nesse sentido, Mahoney (2004, *apud* LEITE, 2012), diz que:

[...]as emoções são identificadas pelo seu lado orgânico, empírico e de curta duração; os sentimentos, mais pelo componente representacional e de maior duração [...] A paixão é encoberta, mais duradoura, mais intensa, mais focada e com mais autocontrole sobre o comportamento. (MAHONEY, p. 17-18, 2004 *apud* LEITE, 2012, p. 360)

Ao compreendermos que o âmbito afetivo está integrado nos primeiros anos da vida humana, devemos perceber o ambiente escolar em uma outra perspectiva, entendendo-o um local de aprendizagem, socialização e interação para as crianças. Dessa forma, compreendemos que é necessário torná-lo um lugar acolhedor e que propicie boas experiências, entendendo ser necessária a existência de experiências que atendam a etapa na qual a criança se encontra.

A Educação Infantil considera indissociável o cuidar e o educar e, prioritariamente, organiza as suas práticas com base nas interações e brincadeiras. Dessa forma, é importante que no 1º ano do Ensino Fundamental esse trabalho tenha continuidade, fazendo com que as crianças desenvolvam interesse pela nova etapa educativa, promovendo experiências que sejam significativas para elas. Nesse sentido, os professores precisam lançar um olhar adequado e reinventar as formas de trabalhar os conteúdos articulados no currículo.

A estrutura organizacional da sala de aula também deve ser levada em consideração, visto que as crianças da Educação Infantil vivenciam experiências que solicitam, constantemente, o livre movimento de participar de rodas de história, brincadeiras ao chão, realizar trocas em rodas de conversa e experiências em pequenos grupos, explorar ambientes lúdicos no espaço escolar para além da sala de referência, um tipo de dinâmica que pode ser, muitas vezes, distinto do que acontece no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, destacamos ainda que, a partir do momento que isolamos as crianças e não incentivamos os trabalhos coletivos e as relações socioafetivas, elas passam a se sentir em um ambiente estranho e pouco motivador, pois a relação com o outro é crucial ao desenvolvimento humano.

4. Formação de Professores para Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais

Sabemos que a infância é marcada por influências sociais, históricas e culturais. Quando se trata da educação formal da criança e do desenvolvimento pleno de suas habilidades cognitivas, motoras e afetivas, podemos afirmar que a criança deve assumir o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Muito se tem discutido sobre a formação docente e, como consequência, sobre como deve ser construído o perfil do professor, visto que é de suma importância a preparação, no âmbito pedagógico, para lidar com as especificidades presentes em cada criança, respeitando também as etapas de desenvolvimento infantil.

Nos últimos anos, a formação de professores ocupou um espaço bastante significativo no âmbito das políticas educacionais. Porém, existem alguns fatores que tornam esse processo formativo contraditório, estes por sua vez, referentes às reais condições de trabalho do professor, que atingem diretamente a qualidade da educação. Quando nos referimos aos anos iniciais do Ensino Fundamental, é de costume que a criança seja cobrada quanto à atenção, disciplina e agilidade nas atividades desenvolvidas, algo que também vem se fazendo presente já Educação Infantil, como uma forma de preparação para a etapa subsequente. Nesse sentido, de acordo com Peraci (2009, p. 108), a infância passa a ser vista como fase preparatória para a vida adulta e da criança é expurgada a principal essência que é “[...] a sua existência em si mesma, o direito a infância real”. Contrariamente, a criança deve ser compreendida como:

[...] um ser humano com características específicas, diferente das do adulto, o qual, porém, é capaz de fazer-se criança, através da sua imaginação, linguagem e sentimentos, ela deve, portanto, ser tratada como criança, sendo-lhe assegurado o direito de conhecer o mundo à sua volta através do lúdico (BATISTA; MORENO, p.18, 2005).

De acordo com Silva (2014, p. 76), “a atuação docente se encontra no limite entre o respeito da infância em suas particularidades e o amortecimento do sujeito em sua totalidade”. Com isso, o professor deve promover:

[...] em sua sala de aula atividades variadas, que as crianças podem desenvolver fundamentalmente de maneira autônoma. Inlui em suas aprendizagens tanto de forma indireta, com a preparação de um ambiente físico e social enriquecido, como de forma direta, com uma intervenção próxima e ajustada a cada criança. (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 155)

É importante o olhar atento do professor às individualidades da criança e ao seu percurso educativo vivido durante a Educação Infantil. Assim, para facilitar a experiência dessa criança na nova etapa de ensino é imprescindível, à ação docente, a promoção de atitudes afetivas como: cordialidade, cuidado, aceitação, proteção e responsividade às necessidades das crianças; atenção positiva, acolhimento e

disponibilidade nas mediações; qualidade na escuta, na postura física e no tom de voz para efetivar uma comunicação adequada (GONZALEZ-MENA, 2015).

Quanto às estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, destacamos a permanência de algumas alternativas pautadas nos eixos estruturantes da Educação Infantil, que valorizam as interações e as brincadeiras, que demonstram respeito aos direitos de aprendizagem das crianças pequenas (brincar, conviver, participar, explorar, expressar, conhecer-se) e consideram suas necessidades relacionais, sobretudo, as experiências que vão oportunizando o desenvolvimento do autoconceito, da autoestima e o apego desenvolvido com adultos significativos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Ainda sobre isso, é comum que, nessa etapa do desenvolvimento humano, a criança estabeleça um vínculo afetivo com o adulto de referência, nesse caso o professor, formando uma ligação emocional com ele:

[...] e isso requer uma educação voltada para o desenvolvimento afetivo, social e intelectual de forma integrada, formando, assim indivíduos autônomos, pensantes, ativos, capazes de participar da construção de uma sociedade contextualizada. (LAKOMY, 2003, p.60)

Dessa forma, os docentes devem participar ativamente de formações continuadas, preferencialmente, oferecidas pela instituição/rede em que atuam, visto que a escola também é um espaço de formação para os professores.

5. Metodologia

A pesquisa teve como objetivo compreender como professores do 1º ano têm se preparado para lidar afetivamente com as crianças pequenas que chegam ao Ensino Fundamental. O trabalho delineia-se exploratório, a fim de proporcionar familiaridade com o campo de pesquisa em questão. Desta feita, o estudo se configurou de natureza qualitativa, utilizando-se da realização de um levantamento bibliográfico, com base na teoria de Henri Wallon, sobre afetividade e de outros estudiosos da área, além de documentos legais que respaldaram a temática em

questão. Também foram realizadas entrevistas estruturadas com professoras atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental, visto que elas lidam com crianças pequenas que recentemente concluíram a Educação Infantil.

Diante do cenário instaurado no país, desde 2020, com a pandemia da COVID-19, as entrevistas, que aconteceram no primeiro semestre de 2021, tiveram que ser realizadas de forma *online*, a fim de respeitar as regras de distanciamento social. Com relação ao referido contexto, durante a realização da pesquisa, as aulas presenciais estavam suspensas em todas as escolas da rede pública e privada, sendo introduzidas aulas remotas e, posteriormente, com o novo protocolo de convivência, as escolas privadas deram início ao modelo híbrido de ensino. Assim, vivenciamos dificuldades para encontrar sujeitos disponíveis à pesquisa, visto que muitos docentes se encontravam sobrecarregados com o formato de sala de aula remota ou híbrida e, por isso, alguns se mostraram indisponíveis para contribuir.

Dessa forma, por meio do contato com pessoas próximas, ligadas à área da educação, conseguimos o contato de quatro professoras, sendo duas profissionais da rede pública e duas da rede privada da Região Metropolitana do Recife. As entrevistas foram agendadas a partir da disponibilidade das docentes. A fim de coletar os dados da melhor forma, utilizamos a plataforma *Google Meet*. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas pelas pesquisadoras com o consentimento prévio das entrevistadas, a partir de um protocolo ético e documentado, garantindo o sigilo de suas identidades e das instituições de vínculo, bem como o uso exclusivo do conteúdo da entrevista para fins da pesquisa.

O intuito das entrevistas foi identificar a percepção das professoras sobre a prática pedagógica que atende crianças pequenas, as suas concepções acerca do conceito de afetividade na relação professora-criança, além de obter informações sobre a experiência/formação docente. Com as entrevistas, buscamos avançar a compreensão sobre a presença da afetividade na ação docente, tendo em vista a transição que a criança pequena enfrenta ao sair da Educação Infantil e iniciar o Ensino Fundamental. Uma vez transcritas as entrevistas, demos início à análise dos dados obtidos, organizando os resultados dos dados coletados em categorias que serão apresentadas na seção a seguir.

6. Resultados

A fim de garantir o sigilo da identidade das participantes, utilizaremos letras e números para identificá-las, sendo A1 e A2 as docentes da escola pública e B1 e B2 as da rede privada. As participantes foram mulheres de faixa etária entre 37 e 52 anos. No que diz respeito à formação acadêmica, A1 e B1 possuem magistério e graduação em Licenciatura em História e Psicologia, respectivamente. A2 e B2, por sua vez, têm Pedagogia como primeira formação e uma pós-graduação, sendo a de A2 em Gestão Escolar e B2 em Psicopedagogia. Quanto ao tempo de atuação das profissionais no 1º ano do Ensino Fundamental, percebe-se que existe uma diferença perceptível, variando entre 5 e 32 anos de experiência. Ainda sobre isso, é válido ressaltar que duas participantes atuam na rede pública e duas na rede privada.

Com a pretensão de compreender como essas professoras têm se preparado para abordar as necessidades afetivas da faixa etária das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, a discussão da pesquisa foi sistematizada em torno de três categorias, sendo elas: a relação professora-crianças; a experiência/formação docente e a percepção conceitual sobre afetividade.

6.1. O Olhar das Professoras para a Relação com as Crianças que Transitam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Durante a primeira infância, especificamente, é natural que a criança desenvolva uma relação afetiva com o educador e, nesse caminho, a relação professor-criança desempenha um papel imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere ao processo de transição aqui discutido. Sobre isso, a segurança afetiva proporciona à criança coragem para se lançar ao desconhecido, com confiança para estar em um ambiente novo, expor suas ideias e curiosidades, envolvida pelo sentimento de aceitação e acolhimento.

Nesse aspecto, buscamos entender o que, para as docentes, é fundamental na relação pedagógica entre professora-criança, considerando, principalmente, a faixa etária que lecionam. Sobre isso, as professoras A1 e B1 expressaram:

Considero de grande importância a questão da afetividade, principalmente nesse processo de transição, visto que elas (as crianças) vêm da Educação Infantil. Esse momento de acolhida faz toda diferença, você pode até achar que não, mas a criança vai absorvendo aos poucos, ela vai entendendo essa nova etapa. (Trecho da entrevista realizada com A1)

Para mim o fundamental é que a relação seja construída baseada na confiança e afetividade, no respeito pelo tempo de compreensão da criança e especialmente em acreditar no seu potencial, na sua possibilidade de crescimento. (Trecho da entrevista realizada com B1)

Percebe-se, na fala das educadoras, que ambas consideram a afetividade um aspecto fundamental na relação professora-criança. A partir dessa interrelação, a criança se sente encorajada a dar os próximos passos na construção de novos conhecimentos. Assim, se faz necessário desenvolver uma relação pautada no acolhimento, que de acordo com Wallon (2007) é um fator preeminente no espaço escolar.

Sabemos que a Educação Infantil apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento distintos do Ensino Fundamental. A transição entre essas duas etapas educativas exige um olhar diferenciado por parte do educador, para que, diante das novas exigências pedagógicas, introduzidas no 1º ano, sejam garantidas a integração e a continuidade do processo educativo da criança, respeitando-a em suas particularidades (BRASIL, 2017). Ainda destacamos, no que se refere ao processo de transição, que registros contidos em relatórios e portfólios são instrumentos importantes para evidenciar o processo vivenciado pela criança durante a Educação Infantil.

A professora A2 reflete sobre a dificuldade de muitas crianças terem o primeiro contato com a escola apenas no 1º ano do Ensino Fundamental dizendo que:

[...] não chega a ser 50% que foram oriundas de creches ou de alguma escola privada do bairro, muitas estão tendo o primeiro contato com a escola. [...]digamos assim, elas simplesmente chegaram na idade

obrigatória de escolaridade e os pais matricularam. Então esse é o nosso maior desafio, porque eu sei que não são todas as salas que as crianças têm o mesmo nível de compreensão, mas essa lacuna da Educação Infantil dificulta bastante. (Trecho da entrevista realizada com A2)

A partir da discussão, constatamos, que o acolhimento do professor a essas crianças e a obtenção de informações referentes à sua trajetória educativa na Educação Infantil fazem diferença durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois permite que o educador busque estratégias, demonstre atitudes afetivas capazes de impulsionar a criança a ampliar suas competências e se sentirem seguras. Ainda sobre isso, reconhecemos e valorizamos os esforços das professoras da rede pública, em seus movimentos de sondagens ou marcação de reuniões com pais para conhecerem melhor as crianças, visando o desenvolvimento integral.

Além disso, fica evidente, nas falas das participantes, as dificuldades enfrentadas pelas crianças nessa nova etapa educativa referentes, principalmente, às novas exigências pedagógicas. Assim, pensamos que o professor precisa estar preparado, do ponto de vista formativo, para lidar com as necessidades presentes na primeira infância em um processo contínuo de aprendizagem.

6.2. Refletindo sobre a Experiência Docente: Formação e Prática

Pode-se dizer que a experiência docente é algo capaz de mudar o olhar do professor sobre o sentido do processo educativo. Durante a entrevista, levantamos um questionamento sobre a vivência das educadoras na Educação Infantil e sobre como essa experiência influenciou o olhar a respeito do processo de transição. Sobre isso, é válido ressaltar que B1 é a única professora que não possui experiência nessa etapa educativa e A2 teve uma breve experiência de três anos.

A1 e B2 destacam a ludicidade e o acolhimento como aspectos que influenciam a sua prática no 1º ano, a partir das suas vivências na Educação Infantil. Sabemos que durante essa faixa etária, as crianças apresentam características que demandam

um trabalho mais específico no espaço escolar e que deve ser pensado a partir dos interesses delas para que, a partir dessas experiências, possam dar continuidade ao processo educativo e ampliar seus saberes. Nessa perspectiva, entendendo ser necessária a utilização de atitudes e estratégias que facilitem esse momento de transição. Questionamos as participantes sobre a existência de práticas a serem utilizadas durante esse processo e, sobre isso, A2 e B1 relatam que:

A Educação Infantil tem um foco na ludicidade no desenvolvimento dos conteúdos, então é importante que eu use isso na minha prática, essa questão do aprender brincando. (Trecho da entrevista realizada com A2)

O diálogo constante e a rotina diária ajudam a criança nesse processo de crescimento como também tranquiliza. Atividades com música, histórias e brincadeiras agradam bem as crianças e facilitam esse encontro. (Trecho da entrevista realizada com B1)

A partir do que foi discutido, percebe-se que as profissionais entrevistadas consideram importante a utilização de estratégias no que se refere à facilitação do processo de transição entre as duas etapas educativas discutidas. As educadoras evidenciam o brincar como eixo essencial e que deve permanecer no processo de aprendizagem diante da faixa etária que as crianças se encontram, reconhecendo a importância da continuidade das aprendizagens desenvolvidas durante a Educação Infantil. Além disso, sabemos que é de extrema importância que haja um equilíbrio diante das mudanças da nova etapa educativa, a fim de evitar uma fragmentação na dinâmica que envolve a prática pedagógica.

Questionando sobre a existência de um processo formativo nas instituições em que estão vinculadas, constatamos que todas as professoras participam regularmente de formações. Porém, formações referentes ao processo de transição e mais especificamente sobre a afetividade durante essa etapa parecem ser insuficientes ou até mesmo inexistentes. A partir dos relatos, as entrevistadas parecem revelar que não há uma base sólida de formação sobre o campo da afetividade na educação, proveniente de seus ambientes de trabalho.

6.3. A Percepção Docente sobre a Afetividade na Educação de Crianças Pequenas

Sabemos que a concepção de afeto pode ser compreendida de forma ampla e, nessa perspectiva, comumente é reduzida ao sentido terno de “afeição”. A partir da fala de todas as entrevistadas, percebemos que elas compreendem, de modo geral, a afetividade como atitude que se manifesta principalmente no campo epidérmico e de cuidado. Vejamos tal percepção nas falas de A2 e B2:

Eu acho que a afetividade é um elo de carinho entre as pessoas, o maior de todos né?! Até mesmo pra facilitar o acesso das relações, com o professor também, é importante estar aberto, ouvir e acolher. (Trecho da entrevista realizada com A2, grifos nossos)

Afetividade é carinho, é olhar, é tocar, é escutar. O professor tem que ter essa sensibilidade, conhecer seu aluno, pra não forçar demais quando não for a hora, ou forçar quando você acha que ele pode, essa é a afetividade! Fazer com que a criança cresça, em todas as etapas, e eu sofro muito nessa pandemia, por exemplo, porque eu sou de pegar, e “amassar” e fazer brincadeiras desse tipo, então ‘tá’ (sic) sendo um sofrimento. (Trecho da entrevista realizada com B2, grifos nossos)

Nota-se nas falas acima que a afetividade é constantemente relacionada a uma expressão de carinho. Dessa forma, entendemos que as relações táteis parecem ser comuns nas experiências das professoras, o que gera uma aproximação corpórea com as crianças. Embora acreditemos que a afetividade envolve esse âmbito e validemos a necessidade dele, devemos compreender o sentido de afetividade em uma perspectiva de acolhimento e segurança, que pode estar presente de várias maneiras, muito além do contato físico, que se dá por meio de abraços, beijos ou do ato de “amassar”, como expressou a professora B2.

Embora B2 entenda a presença da afetividade por meio do contato físico, também ressalta aspectos importantes quando fala sobre o acolhimento, a escuta e sobre estar atenta às diferentes etapas de desenvolvimento, procurando incentivar as crianças quando for oportuno e suavizar a pressão do espaço escolar. Dessa forma, é revelada a existência de um paradigma no que se refere ao entendimento das

professoras sobre afetividade, visto que, em paralelo à concepção do termo relacionado ao âmbito sentimental, elas trazem elementos importantes relacionados ao entendimento mais consistente quando refletimos sobre a teoria walloniana. Assim, pensamos que A2 se sobressai quanto à compreensão do lugar da afetividade no processo de transição, quando traz, em sua fala, que é “importante estar aberto, ouvir e acolher”, aspectos fundamentais na relação pedagógica com crianças pequenas.

Quando nos referimos ao 1º ano do Ensino Fundamental, especificamente, a afetividade é fundamental tanto na adaptação dessas crianças que chegam mais cedo a essa etapa educativa, quanto referente às novas exigências pedagógicas. Dessa forma, ao estabelecer um vínculo afetivo com o educando, o educador oferece o acolhimento necessário para que a criança se sinta segura diante dos desafios que vão surgindo com a ampliação de novos conhecimentos. Nessa premissa, de acordo com A1, “[...] a afetividade tem um papel muito importante, é com ela que vai conseguindo a confiança das crianças e é através dela também que conseguimos evitar muitos bloqueios nessa transição”.

A partir da análise, percebe-se que as professoras reconhecem a afetividade como um aspecto importante na prática pedagógica, visto que está implicada no desenvolvimento das crianças. Porém, fica perceptível que elas apresentam essa compreensão, principalmente, por meio de suas vivências práticas como docente, revelando a ausência de um processo formativo mais direcionado e qualificado.

7. Considerações Finais

A pesquisa apresentada teve a intenção de compreender como professores do 1º ano do Ensino Fundamental têm se preparado para lidar com as necessidades da criança pequena, diante da sua entrada no Ensino Fundamental, caracterizando um momento de transição, a partir da saída da Educação Infantil.

Nesse sentido, docentes do 1º ano do Ensino Fundamental devem estar atentos às necessidades da primeira infância, além de promover práticas pedagógicas voltadas a atender a criança em suas particularidades, por meio de um processo

contínuo de aprendizagem. Com isso, pensamos a afetividade como uma dimensão fundamental na relação pedagógica que atende a primeira infância, principalmente ao refletirmos sobre o processo de transição aqui problematizado.

Constatamos que, apesar de reconhecer a importância da afetividade, tanto na relação docente-discente, quanto no processo de desenvolvimento da criança, as expressões das professoras participantes tendem a uma compreensão insuficiente sobre o sentido da afetividade na ação docente ao tratar das necessidades na experiência com crianças pequenas. Podemos dizer que as professoras, em suas falas, reconhecem a importância da afetividade, porém, quanto às considerações sobre suas percepções na prática com a criança, há um entendimento limitado do conceito de afetividade, sobretudo, ao evidenciá-lo como sinônimo de carinho. Além disso, fica evidente que, apesar das instituições a que estão vinculadas promoverem formações continuadas para a equipe docente, a afetividade parece não se apresentar como uma dimensão incorporada ao fazer pedagógico. As professoras expressam que a afetividade é uma dimensão que está presente nas relações escolares, mas não manifestam, em sua maioria, ao menos nas falas elucidadas, uma compreensão teórico-prática consistente na ação docente.

Enquanto espaço de formação, as instituições educacionais devem ampliar o campo das formações continuadas, visando atender todas as demandas presentes nessa etapa de escolarização, principalmente no que se refere ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, vivido na primeira infância da criança. Ainda sobre isso, é importante que a afetividade passe a ser reconhecida como aspecto inerente ao processo de ensino-aprendizagem, para além do senso comum. Dessa forma, deve-se compreender a afetividade a partir de uma perspectiva de acolhimento, a fim de proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança pequena.

Diante do exposto, observamos que a teoria walloniana traz grande contribuição para o fazer docente, principalmente no que se refere à afetividade como aspecto primordial para o desenvolvimento integral da criança. Com isso, a pesquisa revela provocações relevantes para a reflexão sobre o fazer pedagógico. Dessa forma, fica evidente a importância da formação do docente nos âmbitos inicial e

continuado, para que a ação na prática pedagógica seja desenvolvida, atendendo as necessidades de educar e cuidar de crianças pequenas, durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. V. M.; MORENO, G. L. Visão Histórico-Filosófica de Infância, Perspectiva da Infância na Contemporaneidade. IN ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan (org). **Educação Infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas**. p.7-18. Londrina: CDI, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

_____. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em 03 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2006.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada**. Porto Alegre: AMGH, 2015.

LAKOMY, A. M. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: FACINTER, 2003.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol. [online]**. 2012, vol.20, n.2, pp. 355-368. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext HYPERLINK

"http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"&

HYPERLINK

"http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"pid=S 1413-389X2012000200006

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"&

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"&

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"lng=pt

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"&

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso"&

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso">

MONTEIRO, Ana Márcia L. Afetividade sim! In: SILVA, A., ESPÍNDOLA, A. L., *et. al.* **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a criança no ciclo de alfabetização.** Caderno 2/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 112.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade.** Porto Alegre: ArtMed, 2007.

PERACI, E. M. **A Infância Espetacular sem Criança e a Criança sem Infância Espetacular.** Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação) - Universidade de Brasília. 2009.

SILVA, R. B. Educação Infantil em discurso: formação docente e estratégias pedagógicas. **Revista Zero-a-seis: Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância**, vol. I, n. 29, p. 69-83, jan-jul, 2014.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007

**AMBIENTES NATURAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORAR, SENTIR E
RESSIGNIFICAR.**

Letícia Munhoz Vellozo¹
Fernando Donizete Alves²
Aline Sommerhalder³

RESUMO

Considerando que a Educação Infantil é um campo recente de discussões em nosso país e que a primeira infância ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento de uma criança, esse trabalho busca valorizar práticas pedagógicas relacionadas ao contato dos pequenos com ambientes e elementos naturais. As crianças são seres potentes e é fundamental que a escola esteja atenta a elas para garantir o seu desenvolvimento integral. Partindo desse princípio, é possível perceber que as crianças são ávidas exploradoras e gostam de observar e interagir com tudo que está ao seu redor. Dessa forma, esse trabalho busca reconhecer e destacar a importância dos ambientes e elementos naturais no cotidiano e nas práticas escolares de uma instituição de Educação Infantil para ampliar as interações, enriquecer as práticas pedagógicas e oferecer possibilidades de descobertas e imaginação, estimulando a criatividade. O texto reflete sobre o uso dos ambientes naturais nas escolas de Educação Infantil e discute as suas possibilidades educativas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ambientes Naturais; Natureza; Criança; Interações.

ABSTRACT

Considering that early childhood education is a recent field of discussions in our country and that early childhood occupies a fundamental place in the development of a child, this work seeks to value pedagogical practices related to the contact of the little ones with environments and natural elements. Children are powerful beings and it is essential that the school is attentive to them to ensure their integral development. Based on this principle, it is possible to perceive that children are avid explorers and like to observe and interact with everything around them, so this work seeks to recognize and highlight the importance of environments and natural elements in daily life and in school practices of an early childhood education institution to expand interactions, enrich pedagogical practices and offer possibilities for discovery and imagination, stimulating creativity. Aiming to reflect on the use of natural environments in kindergarten schools and, consequently, discuss their educational possibilities.

Keywords: Child Education; Natural Environments; Nature; Child; Interactions.

¹ Professora de Educação Infantil, Prefeitura Municipal de São Carlos – SP e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação – UFSCar. <http://lattes.cnpq.br/5663159381076383>

² Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. <http://lattes.cnpq.br/3812723309905378>

³ Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. <https://lattes.cnpq.br/4775432120371947>

1. Introdução

A Educação Infantil, fundamental para o desenvolvimento integral da criança, se tornou, com a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), obrigatória a partir de quatro anos de idade, sendo o acesso à Educação Básica um direito público subjetivo. Desde então, a Educação Infantil e o acesso à escola para as crianças pequenas tem recebido novos olhares e significados, além de novas exigências e atribuições. Partindo da legislação vigente, encontrada na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica, possui como propósito o desenvolvimento integral da criança, ou seja, seu desenvolvimento nos aspectos físico, psicológico, social e intelectual, oferecendo possibilidades para que a criança se desenvolva potencialmente.

No entanto, considerando a realidade educacional brasileira, em que muitas escolas de Educação Infantil acabam por manter as crianças em ambientes fechados e reduzidos, grande parte do tempo sentadas e submetidas a longas jornadas de atividades, focando apenas no desenvolvimento cognitivo, percebe-se que há uma ausência de condições favoráveis para que se envolvam com o processo de ensino e aprendizagem, bem como interajam com os diferentes ambientes escolares. (BARROS, 2018)

Neste contexto, o trabalho parte de uma pesquisa de Mestrado, *stricto sensu*, que aborda a temática dos ambientes e elementos naturais como um dos eixos estruturantes da prática educativa na Educação Infantil e do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Entende-se que um ambiente agradável e sem limitações é imprescindível para que a criança se desenvolva com qualidade, além de materiais adequados e atraentes que estimulem e desafiem as infâncias. Dessa forma, para que a criança tenha condições de agir, criar, explorar e ressignificar conhecimento, é fundamental que o ambiente esteja preparado para recebê-la. Como afirma Montessori (2019, p.130),

O segredo da criança, pelo contrário, está escondido apenas pelo ambiente. E é sobre o ambiente que é preciso agir para liberar as manifestações infantis:

a criança encontra-se num período de criação e expansão, e basta somente abrir-lhe a porta.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considera-se que o espaço das escolas de Educação Infantil deve propiciar os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referências das turmas e à instituição (BRASIL, 2010), além de apontar que o trabalho educativo deve levar em consideração o contexto e o entorno em que a escola está inserida como ambiente de aprendizado: os biomas e territórios em que se situam e a diversidade sociocultural dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular traz, como direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, a participação ativa das crianças na escolha dos ambientes e a exploração dos elementos da natureza, a partir do *Campo de Experiência Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações*. Dessa forma, as práticas educativas podem trabalhar com os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, ampliando os conhecimentos das crianças sobre do mundo físico (BRASIL, 2018).

Assim, pensar em ambientes escolares, ambientes naturais e infância é uma forma de contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a criação, a imaginação, a experimentação, o brincar e as interações, considerando a importância do ambiente escolar bem estruturado, cuidado e planejado. Por esse motivo, o objetivo a que esse trabalho se propõe é refletir sobre o uso dos ambientes naturais nas escolas de Educação Infantil e, por consequência, discutir suas possibilidades educativas.

O presente texto fundamenta-se em uma pesquisa caracterizada como qualitativa, à medida que envolveu caráter social e interpretativo, se construindo por meio das interações com outras pessoas, com base em suas perspectivas históricas e sociais. Como afirma Creswell (2010), ouvir o que as pessoas dizem e observar o que fazem em seu ambiente é fundamental para a construção da pesquisa qualitativa.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados foram, inicialmente, a seleção dos participantes: crianças de quatro e cinco anos, que fazem parte de uma turma de uma escola particular de Educação Infantil, previamente selecionada, localizada no município de São Carlos. A instituição, em seu espaço, conta com ambientes naturais. A coleta de dados se efetivou por meio da observação participante, uma vez que esse método aproxima o pesquisador de seu objeto. E os registros foram feitos em forma de diários de campo e também fotografias que não revelam a identidade das crianças. Posteriormente tem-se a discussão parcial dos dados e as considerações finais.

2. Ambientes Naturais e sua Importância na Organização do Ambiente Escolar

O presente trabalho assume como objeto central de estudo o ambiente escolar e, de forma mais específica, os ambientes e elementos naturais presentes na escola como um dos eixos estruturantes da prática educativa na Educação Infantil e, conseqüentemente, do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As escolas de Educação Infantil devem ser estruturadas e muito bem planejadas para atender às crianças. É necessário que o projeto arquitetônico dialogue com o projeto pedagógico e, juntos, contribuam para a construção de uma prática de respeito, pautada na valorização das linguagens das crianças. Por esse motivo, é fundamental que a arquitetura considere a filosofia, a forma de pensar e os diálogos entre todos os envolvidos com a educação.

O ambiente escolar deve contar com cores, luzes, cheiros e sons, criando um ambiente multissensorial e com características diferentes que se alterem ao longo do tempo, como os elementos naturais, além também dos estáticos. Segundo Edwards, Gandini e Forman (2016, p.316):

As estruturas, os materiais escolhidos e sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração. Tudo é cuidadosamente escolhido e disponibilizado com a intenção de criar comunicação, assim como trocas e interações entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções. Esse processo envolve

todos em diálogo e oferece ferramentas, materiais e estratégias conectadas com a organização do espaço para estender ou relançar essas ideias, combiná-las ou transformá-las.

De acordo com Ceppi e Zini (2013), o espaço escolar deve ser agradável, acessível, flexível, sereno, manipulável e possuir fluidez, pois deve proporcionar qualidade e intensidade nas relações por meio das experiências que oferece aos estudantes. É importante que a escola, em seu papel de formação, respeite identidades diversas, exponha as produções das crianças e permita que a realidade atual esteja presente em suas práticas. Nesse sentido, a escola seria “[...] um todo formado por diferentes partes em harmonia, equilibradas”. (CEPPI e ZINI, 2013, p.35)

Ao tratarmos o ambiente escolar, sua estrutura e organização, assim como sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, é pertinente pensarmos também nos espaços e/ou elementos naturais que comporta, conseqüentemente, os animais que são atraídos por eles, como por exemplo, espaços gramados, árvores, flores, insetos, pássaros entre outros.

Na escola participante da pesquisa é possível perceber a grande quantidade de ambientes e elementos naturais. A instituição é arborizada, possui dois tanques de areia amplos, todos cercados por grandes árvores, em sua extensão apresenta uma área de mata ciliar com riacho, plantas de diversas cores, espécies e tamanhos, além de uma grande área gramada, com pequenos morros que permitem a exploração das crianças. Devido à área natural, é possível encontrar pássaros de diferentes espécies, insetos e também lagartos, além de diversas frutas e flores. Esses ambientes naturais estão próximos das crianças, tanto fora da sala de aula, quanto no parque, no trajeto entre uma atividade e outra e em tantos outros espaços que ultrapassam o da Educação Infantil⁴. Dessa forma, as possibilidades de interação e contato com a natureza são diversas, tanto partindo do seu próprio interesse, quanto nas atividades pedagógicas.

⁴ A escola atende, no mesmo prédio, crianças da Educação Infantil a partir de três anos de idade, até a terceira série do ensino médio.

De acordo Edwards, Gandini e Forman (2016), a luz natural e materiais com características que mudam ao longo do tempo – elementos naturais – são extremamente importantes para as crianças.

O infeliz resultado, como visto em muitas creches e em muitas escolas para crianças pequenas, tem sido um conjunto de condições físicas desencorajadoras, especialmente a falta de luz natural e de espaços abertos. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.317)

Compreender que as vivências e experiências práticas são fundamentais para o trabalho com as crianças pequenas e que a natureza, o desenvolvimento, o brincar e o imaginário estão intimamente relacionados, é indispensável na prática pedagógica. Segundo Piorski (2016, p.10):

[...] o mundo tem cor, que o mundo tem cheiro, que o mundo faz um monte de barulho diferente. Que o mundo é bom de pegar, e que para ser mais completo e feliz é fundamental que vivamos isso. Que sintamos isso.

A “Teoria das Peças Soltas”, proposta por Simon Nicholson aponta que as peças soltas estimulam a criatividade e a imaginação, então, quanto mais peças soltas no ambiente, mais criativa será a brincadeira. A relação da criança com a natureza permite que os instrumentos entre o homem e suas ações sejam os elementos naturais – ou as ditas peças soltas –, como galhos, folhas, flores, terra, água, pedras, entre outros (NICHOLSON, 1971).

Essa relação promove sensações diversas e permite que a criança explore seu corpo por meio dos sentidos, tocando em diversos elementos e percebendo as suas texturas, sentindo os diversos cheiros que encontramos na natureza, enxergando as mais variadas cores e ouvindo seus sons, que podem ser de animais até do vento tocando nas folhas. Esta vivência pode ser uma experiência interna, sensível e completa, que permite o envolvimento e o desenvolvimento das crianças, além de despertar a importância do cuidado e da preservação ambiental.

Na natureza, as crianças são solicitadas a agir de dentro para fora, pois há apenas sugestões do que, como e por que fazer algo. Ao contrário dos brinquedos prontos, ou da televisão, que já possuem forma, função e conteúdo definidos, os elementos da natureza convidam a criança a agir ativamente no mundo, transformando a matéria a partir de sua imaginação e

ação. Assim, de um tronco nasce um carrinho; de um sabugo, uma boneca; de uma folha de bananeira, uma cabana. (MEIRELLES, 2015, p.64)

Considerando os documentos brasileiros sobre Educação Infantil citados anteriormente, bem como Ceppi e Zini (2013), a escola deve permitir que as crianças tenham contato com a área externa, sendo essa considerada como ambiente natural. Em área externa, as crianças devem ter possibilidades de notar o comportamento das formas físicas, ou seja, da água, da terra, do vento, entre outras. A fonte de luz natural deve estar presente nas escolas para que a criança seja capaz de sentir o exterior, por isso é extremamente importante que sejam estruturadas e planejadas de forma adequada. Como afirmam Ceppi e Zini (2013, p.61), “É importante que as crianças sintam-se em harmonia com o ambiente do lado de fora da escola e que elas estejam cientes das mudanças que ocorrem”.

Pensar em diálogo, ambientes escolares, ambientes naturais e infância é uma forma de contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a criação, a imaginação, a experimentação, o brincar e as interações, considerando a importância do ambiente escolar bem estruturado, cuidado e planejado.

Nesse sentido, a pesquisa buscou ressignificar o uso dos ambientes naturais nas escolas, sendo eles pequenos ou grandes. Contribuindo para a formação da criança e auxiliando no cuidado atencioso com seres vivos, ajudando de forma sensível o livre desenvolvimento de sua individualidade, com a construção da identidade, desenvolvendo seus potenciais relacionais, estimulando a criatividade e a imaginação.

3. Caminho Investigativo

É um estudo de cunho qualitativo, de caráter exploratório, permitindo uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, buscando elucidar questões educativas do contexto escolar do qual os indivíduos fazem parte. Nesse processo,

foram valorizadas as relações, interações, diálogos e experiências das crianças com os ambientes escolares.

Os dados foram coletados por meio da observação com registro em diários de campo e fotografias dos ambientes de uma escola particular, localizada no município de São Carlos, interior de São Paulo. Os dados foram analisados qualitativamente, a partir dos fundamentos da Análise de Conteúdo, considerando Bardin (2016).

O trabalho buscou evidenciar como as crianças se apropriam dos ambientes e elementos naturais presentes na escola, por isso, a metodologia qualitativa auxiliou a compreensão do contexto. Para tal, foi preciso observar as crianças diariamente na escola, notando qual a relação delas com os elementos e ambientes naturais que fazem parte do ambiente escolar. A instituição selecionada, como foi descrito anteriormente, possui um amplo e privilegiado ambiente natural, conseqüentemente, os elementos naturais são abundantemente encontrados nesse contexto educativo.

Após a escolha da instituição, toda a documentação referente ao comitê de ética foi preparada juntamente com o projeto de pesquisa e enviado à escola, possibilitando o início da coleta de dados. É possível dizer que a coleta ocorreu de forma fragmentada, pois, houveram intercorrências relacionadas à pandemia da COVID-19. Mesmo com as dificuldades impostas pela pandemia, foi possível concluir a coleta com 18 inserções. Ao longo de todas elas, fui construindo diários de campo com as observações realizadas e registradas por notas e fotografias das atividades construídas pelas mãos e pés das crianças, envolvendo os elementos naturais.

Feito isso, foi necessário selecionar a faixa etária das crianças participantes. E os fatores determinantes foram a obrigatoriedade do ensino a partir de quatro anos, como propõe a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) e também Oliveira, Maranhão e Abbud (2019, p. 181), que afirmam que

As crianças que assumiram um lugar na cultura como falantes desde cedo, aos 4 ou 5 anos já devem ter uma expressão comunicativa bastante sofisticada. O trabalho nessa faixa etária deve, então, ajudar as crianças a avançar não apenas nas suas competências comunicativas, mas, principalmente, na elaboração do pensamento.

Nesse aspecto, a turma que fez parte da pesquisa atende crianças de quatro e cinco anos. O início da coleta de dados se deu em junho de 2021, quando a turma contava com cinco crianças matriculadas, sendo quatro meninas que frequentavam a escola de forma presencial e um menino que optou pelo ensino remoto⁵. Após as férias escolares, a coleta de dados foi retomada com nove crianças (oito que frequentavam presencialmente a escola e um que permaneceu no ensino remoto).

A sala de atividades dessa turma fica localizada na parte de trás da escola, com vista para uma área gramada com árvores frutíferas e horta, garantindo o contato direto com um de seus ambientes naturais. O parque também fica próximo à sala de aula e é utilizado pelas crianças diariamente. A sala é bem ampla, com mesas, cadeiras, armário fechado e armário aberto. Também existem brinquedos e materiais de uso das crianças e da professora.

Por ser cercada de ambientes naturais, tanto próximo às salas quanto em outras áreas da escola, é possível que os estudantes desfrutem da observação e interação com os elementos naturais, além de observar o céu e as pequenas vidas que andam pelo chão, podendo proporcionar experiências e vivências que permitam ressignificar, explorar e se inspirar, além de despertar a curiosidade. Após terminadas as inserções e também a execução dos diários de campo, as categorias de análise foram divididas em: 1. Fauna e flora do ambiente escolar; 2. Elementos da natureza (água, terra, fogo e ar); 3. Elementos naturais (gravetos, pedras, sementes, folhas, entre outros).

4. Resultados Parciais

Essa pesquisa caminha por diversos territórios que são ligados entre si, como a natureza – ambientes e elementos naturais –, o ambiente escolar, o desenvolvimento infantil e o diálogo. Considera-se que tanto as pesquisas de campo como as de natureza bibliográfica, realizadas nesses territórios, contribuem para o

⁵ O ensino remoto se deu devido à pandemia da COVID-19, que impôs o isolamento social como medida para conter a disseminação do novo Coronavírus (SaRS-CoV-2).

desenvolvimento de práticas educativas bem-sucedidas, que buscam a formação integral dos estudantes e a valorização dos ambientes e elementos naturais como prática pedagógica de êxito.

Além disso, o trabalho abrange estudos recentes na área da Educação Infantil e práticas pedagógicas inovadoras, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, valorizando campos diferentes de saberes e de experiências, bem como a criança e as suas experiências, no que diz respeito ao contato com os ambientes e elementos naturais. Portanto, espera-se contribuir construindo e sistematizando conhecimentos tendo em vista as teorias e práticas relacionadas com a educação escolar.

Partindo do princípio que a pesquisa encontra-se em desenvolvimento, a análise de dados foi realizada com base na Análise de Conteúdos, proposta por Bardin (2016), que consiste, inicialmente, na pré-análise, buscando o contato com documentos, se permitindo invadir pelas orientações e impressões - a chamada leitura flutuante, seguido pela escolha dos documentos que serão submetidos aos processos analíticos e da formulação de hipóteses e objetivos, finalizando com a preparação do material. Em seguida, pretende-se a exploração do material, que consiste em refletir sobre como analisar, transformando os dados e agregando-os em unidades. Por fim, considera-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

5. Considerações Finais

É preciso oportunizar às crianças o contato com a natureza, com ambientes abertos e naturais, para que sejam sujeitos mais conscientes e capazes de agir curiosamente sobre o mundo que os cerca, tendo contato com elementos que agucem esse desejo por investigar, criar e ressignificar o mundo. Quanto maior o contato dessas crianças com esses ambientes, maior será o interesse e envolvimento delas por eles. É necessário viver concretamente o ambiente natural para que seja possível discursar sobre o tema.

Contudo, o ambiente natural tem um papel fundamental na construção da identidade, sendo que a interação com o meio auxilia no desenvolvimento dos sentidos e das habilidades cognitivas, parte fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, entende-se que esses ambientes devem ser explorados e sentidos para que as crianças possam criar e ressignificar, uma vez que é um ambiente convidativo e comunicativo, ao mesmo tempo em que deve ser um espaço individual e que permite exploração e descobertas.

Considera-se fundamental a reflexão do uso de espaços abertos e da relação com a natureza na escola, possibilitando, às crianças, um contato diferente e novas experiências com elementos naturais.

As crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos e, portanto, para o aprendizado e a criatividade. Essa necessidade revelada de duas maneiras: ao examinar o que acontece com os sentidos dos jovens quando perdem a conexão com a natureza, e observando a magia sensorial que ocorre quando eles – mesmo os que já passaram da infância – são expostos à mais ínfima experiência direta em um ambiente natural. (LOUV, 2016, p.77)

Considera-se que criar, explorar e ressignificar é fundamental e também é importante que o ambiente esteja preparado para receber as crianças (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016). Sendo assim, o ambiente natural oferece condições favoráveis, podendo ser um convite para que a criança desenvolva suas potencialidades, agindo, produzindo e construindo conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, M. I. A. (Org). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

BRASIL. Lei Federal Nº 9394. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm Acesso em: ago. de 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Lei Nº 12.796. Altera a Lei nº 9.394. Brasília: DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: ago. de 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil**. Brasília. MEC. SEB. 2018.

CEPPI, G; ZINI, M. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a Educação Infantil. Organizadores: Giulio Ceppi e Michele Zini; Tradução: Patrícia Helena Freitag; Revisão técnica: Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti, Sylvia Angelini. – Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

COZZOLINO, A. **Liberate i bambini nella Natura**: l'appello delle scuole Montessori nell'era della pandemia. Milão, Corriere della Serra, 2021. Disponível em: <https://www.corriere.it/pianeta2020/21_aprile_13/liberate-bambini-natura-l-appello-scuole-montessori-nell-era-pandemia-cfab359c-9bca-11eb-a4a1-866c33c02647.shtml?fbclid=IwAR3AljzalQuaZNY9inw-RfbVVYI7KDPIxW61_vSW6RwXWIHrYYEt49c_VJU> Acesso em: maio de 2021

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida; Revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa – Porto Alegre: Editora Penso, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire – 67. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza/Richard Louv; [tradução Alyne Azuma, Cláudia Belhassof]. 1. ed. São Paulo: Editora Aquariana, 2016.

MEIRELLES, R. Território do Brincar: Diálogo com escolas / Renata Meirelles, (org.). São Paulo: Instituto Alana, 2015. (Coleção Território do Brincar). Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/wpcontent/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf> Acesso em: ago. de 2021.

MONTESSORI, M. **O segredo da infância** / tradução de Jefferson Bombachim – Campinas, SP: Editora Kírion, 2019. Título original: Il segreto dell'infanzia.

NICHOLSON, S. **How not to cheat children**: The theory of loose parts. Landscape Architecture, vol.62, p.30–35, 1971.

OLIVEIRA, Z. M. R.; MARANHÃO, D.; ABBUD, I. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Editora Biruta, 2019.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. / Gandhi Piorski. – São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

A IOGA, A CRIANÇA PEQUENA E O AMBIENTE VIRTUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Adele Guimaraes Ubarana Santos¹
Sanderson Carvalho da Silva²
Luana Bezerra Pinheiro³

RESUMO

O presente relato de experiência abordará o trabalho desenvolvido durante o primeiro trimestre letivo de 2022, em uma turma de Educação Infantil, no Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O movimento que a humanidade vivia, em decorrência da pandemia, trouxe o afastamento social da maioria da população, principalmente, das crianças. O corpo e a mente anunciavam o desconforto vivido pela necessidade da reclusão, seja do adulto ou da criança. Pensando em levar experiências corporais positivas, mesmo que de maneira remota, os professores da turma lançaram mão de apresentar para as crianças, nos primeiros encontros do ano, algumas posturas da loga, tema instigante que gerou questões que justificaram o desenvolvimento de um “tema de pesquisa”. Os caminhos de nossa pesquisa partiram da escuta das ideias iniciais das crianças a respeito do tema. Essas nos possibilitaram convidar objetivos e planejar possíveis experiências que puderam referendar ou refutar as ideias apresentadas nas falas iniciais das crianças. Finalizamos o presente relato de experiência com a certeza de que a vivência do ensino remoto possibilitou a construção de um trabalho pedagógico de qualidade, com crianças de 4 e 5 anos, mediante um ambiente virtual. Os dados obtidos no presente relato se basearam nos registros dos professores da turma, como também, em referenciais teóricos que abordam o tema. Dialogamos com Rêgo (2020), uma vez que essa autora nos evidencia os aspectos da abordagem do tema de pesquisa e com o documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, Brasil (2018).

Palavras-chave: loga, tema de pesquisa, ensino remoto.

ABSTRACT

This experience report will address the work carried out during the first quarter of 2020, in an Early Childhood Education class, at the Childhood Education Nucleus, College of Application, of the Federal University of Rio Grande do Norte. The movement that humanity was experiencing, as a result of the pandemic, brought the social distancing of the majority of the population, especially children. The body and mind announced the discomfort experienced by the need for seclusion, whether for the adult or the child. Thinking about having positive bodily experiences, even if remotely, the teachers of the class decided to present to the children, in the first meetings of the year, some Yoga postures, a thought-provoking theme that generated questions that justified the development of a “theme of search”. The paths of our research started from listening to the children's initial ideas about the theme. These allowed us to invite objectives and plan possible experiences that could endorse or refute the ideas presented in the children's initial speeches. We conclude this experience report with the certainty that the experience of remote teaching made it possible to build a quality pedagogical work, with children aged 4 and 5, through a virtual environment. The data obtained in this report were based on the records of the class teachers, as well as on theoretical references that address the theme. We dialogue with Rêgo (2020), since this author shows us aspects of the approach to the research topic and with the document of the National Common Curricular Base for Early Childhood Education, Brazil (2018).

Keywords: Yoga, research topic, remote teaching.

¹ Professora do Núcleo de Educação da Infância-CAp/UFRN. <http://lattes.cnpq.br/0487676081443927>

² Professor Substituto do Núcleo de Educação da Infância-CAp/UFRN de 2019 a 2021.
<http://lattes.cnpq.br/8175966923253673>

³ Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

1. Apresentação

A impossibilidade do atendimento às crianças de maneira presencial, no início do ano letivo de 2021, em decorrência da pandemia do COVID 19, anunciou a prática do ensino remoto para as crianças do Núcleo de Educação da Infância-NEI, Colégio de Aplicação - CAp, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. O presente relato de experiência tem como objetivo abordar o trabalho desenvolvido durante o primeiro trimestre letivo de 2021, em uma turma de Educação Infantil da instituição apontada.

Os dados obtidos no presente relato se basearam nos registros dos professores da turma, como também, em referenciais teóricos que abordam o tema. Dialogamos com Rêgo (2020), uma vez que essa autora nos evidencia os aspectos da abordagem do tema de pesquisa e com o documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, Brasil (2018)..

2. Os Referenciais e a Prática Pedagógica: diálogo essencial

O relato em questão se desenvolveu por meio da metodologia do tema de pesquisa, em uma turma de 19 crianças (4 e 5 anos), 2 professores e 1 auxiliar de creche. A metodologia desenvolvida, segundo Rêgo (2020), articula o contexto sociocultural das crianças, o nível de desenvolvimento delas e as áreas de conhecimento (compreendidas como campos de experiência). Ela é constituída de três momentos: Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento e a Aplicação do Conhecimento. A abordagem em questão se apresenta como “tema de pesquisa”.

O movimento que a humanidade vivia, em decorrência da pandemia, trouxe o afastamento social da maioria da população, principalmente, das crianças. O corpo e a mente anunciavam o desconforto vivido pela necessidade da reclusão, seja do adulto ou da criança. Pensando em levar experiências corporais positivas, mesmo que de maneira remota, os professores da turma lançaram mão de apresentar para as crianças, nos primeiros encontros do ano,

desde a representação de seus corpos por meio de esculturas e desenhos, como também experiências com algumas posturas da ioga. Para a nossa surpresa, as vivências despertaram curiosidades, o que justificou o aprofundamento do estudo, mediante um tema de pesquisa.



Imagem de Encontro Virtual- Confecção de escultura com papelFonte: Acervo dos professores (2021).

Tínhamos clareza sobre a relevância da temática, por compreendermos que ela possibilitaria convidar todos os 6 direitos de aprendizagens anunciados na BNCC (BRASIL, 2018), são eles: conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se. O formato remoto, mesmo não sendo a configuração ideal para trabalharmos com crianças pequenas, possibilitou: a convivência das crianças entre si, bem como entre as crianças e os adultos da turma; ações que eram permeadas por brincadeiras; a exploração - dentro do universo de seu lar - de materiais diversos, de conhecimentos, do movimento de seu corpo; a participação efetiva de todos por meio de comunicação diversa (linguagem oral, escrita e artística) e, por fim, a possibilidade de se conhecerem por meio do universo de uma prática corporal até então desconhecida.

Havia uma intencionalidade educativa, já que tínhamos a consciência dos campos de experiências que seriam necessários, como também, dos objetivos de aprendizagens que seriam trabalhados.

Os caminhos de nossa pesquisa partiram da escuta das ideias iniciais das crianças a respeito do tema, momento definido como Estudo da Realidade.

Mesmo em um ambiente virtual, o diálogo com as crianças foi mantido, o que não nos impediu de desenvolvermos o trabalho. Em nossos encontros, as crianças apontaram as seguintes ideias e questões iniciais a respeito da loga.

- loga é uma dança.
- A ioga é uma aula de relaxamento.
- O que é a loga?
- Para que serve a loga?
- loga é uma dança?
- Onde surgiu a loga?
- Como se pratica a loga?
- Só existem posições de animais na loga?
- A loga são animais?
- Quais as posições dos animais da loga?

Registro das ideias iniciais apontadas pelas crianças em um de nossos encontros virtuais. Fonte: Acervo dos professores (2021).

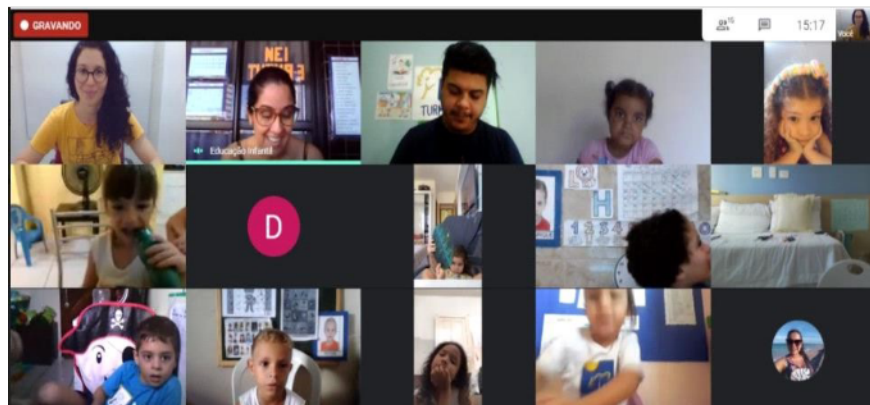


Imagem de Encontro Virtual- Conversa inicial a respeito da loga
Fonte: Acervo dos professores (2021).

As ideias iniciais das crianças nos possibilitaram convidar objetivos e planejar possíveis experiências que puderam referendar ou refutar as ideias apresentadas nas falas iniciais das crianças - momento da pesquisa conhecido como Organização do Conhecimento.

A partir das questões anunciadas pelas crianças convidamos os seguintes objetivos anunciados na BNCC para a Educação Infantil (BRASIL, 2018):

→ **Campo de experiências “O EU, O OUTRO E O NÓS”.** (EI03EO06)
Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida

→ **Campo de experiências “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”.**
(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Além dos objetivos apontados, também destacamos objetivos específicos para o trabalho com o tema da loga:

- Conhecer a loga;
- Conhecer a origem da loga;
- Conhecer algumas posições da loga;
- Refletir sobre as habilidades motoras envolvidas na prática corporal da loga;
- Criar novas possibilidades de posições para a prática da loga;
- Compreender possíveis benefícios da prática estudada para a vida;
- Identificar a Índia como o país onde surgiu a loga;
- Conhecer aspectos da cultura Indiana.

3. Caminhos Percorridos

A Uma vez definidos os objetivos para o trabalho a ser realizado com as crianças, realizamos o planejamento de experiências que foram sendo encaminhadas, ao longo do primeiro trimestre letivo de 2021. Esse momento do tema de pesquisa é conhecido como: Organização do Conhecimento. Nessa etapa, planejamos experiências que possibilitaram responder, referendar ou refutar as ideias iniciais apresentadas nas falas das crianças, no momento inicial da pesquisa.

As questões anunciadas pelas crianças, inicialmente, possibilitaram realizarmos uma pesquisa completa a respeito da prática da loga, iniciando com a apreciação do livro: Meu primeiro livro de loga.

Para possibilitarmos o aprofundamento das descobertas sobre a origem dessa prática, possibilitamos a visita virtual à Índia. Essa visita buscou apresentar desde a localização geográfica desse país, os aspectos culturais do seu povo (ex.: alimentação, artes visuais, vestimenta, maquiagem), o que possibilitou o conhecimento mais amplo do tema.

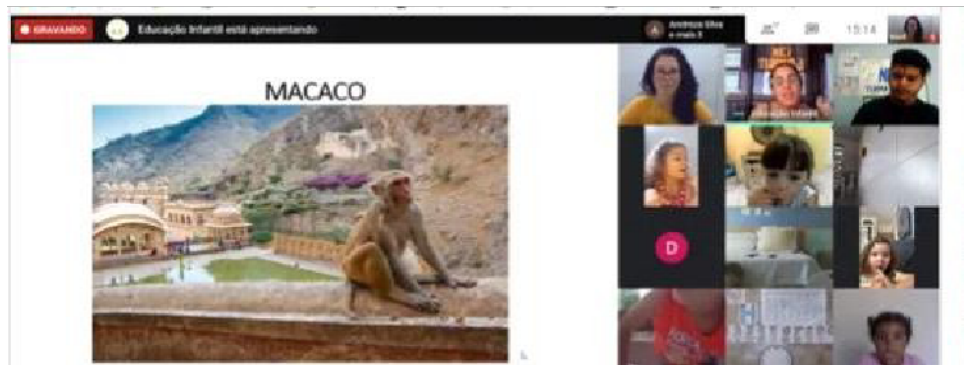


Imagem de Encontro Virtual - Apresentação da Índia.
Fonte: Acervo dos professores (2021).

Proporcionamos também entrevista com uma professora de ioga. Para esse encontro, organizamos antecipadamente com as crianças as perguntas que elas desejariam realizar. A saber:

- Como é a posição da cobra?
- Como meditar?
- Por que para praticar ioga tem que ficar com as mão juntinhas?
- A professora de ioga dá aulas para adultos ou crianças? Tem diferença?
- Qual a postura do sol?
- A ioga nos deixa calmo?
- Podemos criar uma posição de ioga?
- O que precisa para ser uma professora de ioga?
- Quais os benefícios da ioga?

Registro das questões construídas pelas crianças para serem realizadas com a professorade ioga.

Fonte: Acervo dos professores (2021)

No dia da entrevista, cada uma das crianças trouxeram os seus questionamentos e ideias a respeito dessa prática, momento extremamente rico. Em outro encontro bem importante, vivenciado pelo grupo, ocorreu uma

entrevista com a ex-professora de música da turma, a qual vivencia práticas hinduístas desde sua infância e nos presenteou com uma conversa que nos apresentou aspectos peculiares da cultura do povo indiano (desde o porquê do ponto vermelho no rosto das mulheres, as vestimentas, os mantras indianos e a alimentação).



Imagem de Encontro Virtual - Entrevista com a professora de loga. Fonte: Acervo dos professores (2021).

Em meio aos encontros que traziam diversos conhecimentos da cultura indiana, íamos apresentando práticas corporais da loga. Cada criança e os adultos da turma, em seus lares, organizaram um espaço para essa prática. À medida que vivenciávamos novas posturas da loga, as crianças nos mostravam a ampliação das habilidades motoras e de atenção nesses momentos. As experiências com a loga aconteciam semanalmente em nossos encontros. As crianças já aguardavam ansiosas esses momentos.



Imagem de crianças realizando posturas de ioga em suas casas, no momento dos encontros virtuais.

Fonte: Acervo dos professores (2021).

Ao final do tema de pesquisa, na etapa da Aplicação do Conhecimento, as crianças construíram a sua própria postura da ioga, que foi apresentada para os colegas da turma por meio de vídeos; como também, construímos um cartaz com a Saudação ao Sol, que teve a intenção de ensinar para outras pessoas de nossa escola essa sequência de posturas tão importantes da ioga.



Imagem de mandala construída por criança da turma.

Fonte: Acervo dos professores (2021).

À medida que recebíamos esses materiais e apreciávamos junto a todos de nossa turma, observávamos o quanto as crianças haviam compreendido o que era a prática da loga e as suas especificidades. Ouvíamos relatos das famílias que nos apontavam que essa prática estava chegando no dia a dia das crianças, as posturas, as condutas para meditar e respirar começaram a fazer parte do cotidiano das crianças.



Imagem de cartaz com posturas de loga que compões a “Saudação ao Sol”.
Fonte: Acervo dos professores (2021).

Os materiais construídos pelas crianças e as falas das famílias nos apontaram para a conclusão do quanto o trabalho desenvolvido foi significativo. O momento do repouso ganhou outro sentido, as experiências relacionadas à loga foram realmente incorporadas nas práticas diárias do grupo.

4. Considerações Finais

Finalizamos o presente relato de experiência com a certeza de que a vivência do ensino remoto possibilitou a construção de um trabalho pedagógico de qualidade, com crianças de 4 e 5 anos, mediante um ambiente virtual.

Destacamos que o respeito às especificidades das crianças foi essencial para o sucesso da vivência. Contudo, mesmo que proporcionando a todas as crianças o acesso a equipamentos e *internet*, não tivemos a participação de 100% delas. Compreendemos que a idade exige a presença de um adulto para auxiliar no uso do ambiente virtual e, por vezes, essa presença foi impossibilitada, seja pelo não conhecimento do adulto para o uso da ferramenta, seja pela organização familiar.

REFERÊNCIAS

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

REGO, M. C. F. D. **O currículo em movimento**. Caderno faça e conte.
Natal: SEDIS - UFRN, 2020..