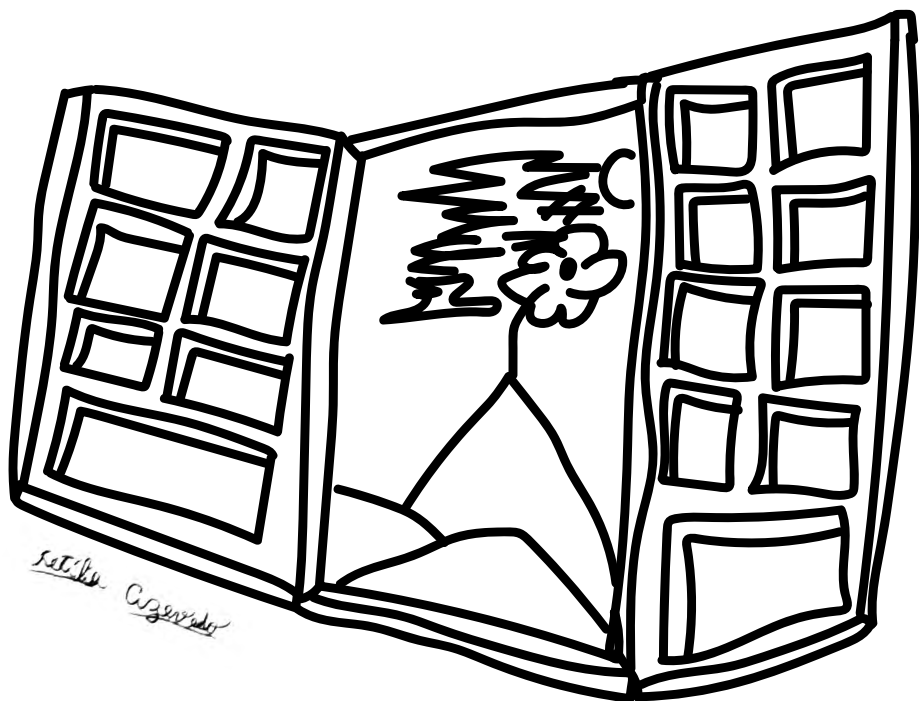




**Quando o NEI
esteve em casa:**
relatos de experiências
de ensino remoto

ORGANIZADORAS:
Danielle Medeiros de Souza
Gildene Lima de Souza Fernandes
Janaina Speglich de Amorim Carrico
Marianne da Cruz Moura Rezende

Quando o NEI esteve em casa:

relatos de experiências de ensino remoto

1ª edição

RNEDITORIA
NATAL/RN
2022

ISBN: 978-65-996489-4-6

Reitor

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretor do Centro de Educação

Jefferson Fernandes Alves

Vice-Diretora do Centro de Educação

Cynara Teixeira Ribeiro

Diretora do NEI

Maristela de Oliveira Mosca

Vice-Diretora do NEI

Denise Bortoletto

Coordenadora de Pesquisa e Extensão

Danielle Medeiros de Souza

Coordenação Pedagógica

Marianne da Cruz Moura Rezende

Gildene Lima de Souza Fernandes

Autores

Professores, técnicos e bolsistas,
do Núcleo de Educação da Infância –
NEI-CAP/UFRN

Organizadoras

Danielle Medeiros de Souza
Gildene Lima de Souza Fernandes
Janaina Speglich de Amorim Carrico
Marianne da Cruz Moura Rezende

Capa

Cecília Santos de Azevedo – Aluna do
5º Ano Matutino/2021

Prefácio

Maristela de Oliveira Mosca

Revisão

Milton Dantas

Projeto Gráfico/Diagramação

RN Editora

Produção

Núcleo de Educação da Infância –
NEI-CAP/UFRN

Coordenadoria de Processos Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Quando o NEI esteve em casa: relatos de experiências de ensino remoto [recurso eletrônico] / Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende ... [et al], (Organizadoras); Gildene Lima de Souza Fernandes ... [et al], autores. – Natal, RN : RNEDITORA, 2022. 336p.: il. –

Mododeacesso: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2022254024877410404524ba-bb1d974d84/Quando_o_NEI_esteve_em_casa.pdf
ISBN: 978-65-996489-4-6

1. Educação. 2. Isolamento social. I. Rezende, Marianne da Cruz Moura Dantas de. II. Fernandes, Gildene Lima de Souza. III. Título.

CDU 371.3

PREFÁCIO

A arte de ser feliz

*[...] Houve um tempo em que minha janela se abria
sobre uma cidade que parecia ser feita de giz.
Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco.
Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto.
Mas todas as manhãs vinha um pobre com um balde, e, em silêncio, ia
atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas.
Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual,
para que o jardim não morresse.
E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que
caíam de seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz.
Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor.
Outras vezes encontro nuvens espessas.
Avisto crianças que vão para a escola.
Pardais que pulam pelo muro.
Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais.
Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar.
Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega.
Às vezes, um galo canta.
Às vezes, um avião passa.
Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino.
E eu me sinto completamente feliz.
Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas,
que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem,
outros que só existem diante das minhas janelas, e outros,
finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.*

Cecília Meireles¹

¹ Trecho retirado da crônica "A arte de ser feliz", do livro *Escolha seu sonho* – Cecília Meireles, 4ª ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 2016.

E num piscar de olhos as janelas cotidianas de nossas casas, das escolas, de tantas vidas foram fechadas. As rodas desfeitas e, de dentro de nossas casas, passados os primeiros momentos de espera por um retorno que tardava em chegar, (re)encontramos as janelas que poderiam ser abertas, a partir da premissa de que a educação acontece nos processos do hoje, não está no porvir.

Ser convidada a prefaciar este livro me possibilitou (re)descobrir mais uma janela, aquela que mostra o fazer, o (re)contar, o compartilhar. Uma janela que nos permitiu colocar diferentes lentes sobre tantos fazeres que buscaram ressignificar as práticas pedagógicas do tempo em que NEI-CAp esteve em casa. Ao me encontrar com tantos relatos, vejo em cada experiência compartilhada, em cada dificuldade vivenciada os pressupostos do NEI-CAp, os encantamentos a cada nova conquista e os suspiros a cada passo dado – um trilhar pelo desconhecido, regido pela insegurança e por tantos cuidados, com a vida, com o outro, com o mundo.

Vemos em cada registro o Tema de Pesquisa – o eixo de nossos fazeres pedagógicos, que tece seus roteiros a partir das vozes das crianças, em seu protagonismo. Vemos as descobertas nesse novo jeito de aprender e de ensinar e o compromisso em partilhar as experiências, em atuar significativamente na formação de nossas crianças e docentes. Vemos o papel das famílias, que abriu tantas outras janelas e, na partilha de desafios conjuntos, permaneceram ao nosso lado em tantas descobertas de um tempo que aprendemos também a olhar, escutar e encontrar outras formas de nos tocar.

E então escancaramos as janelas da interação, nos permitindo trazer valorosos relatos que, ao compartilhar os propósitos de cada ação, podem ressignificar ao leitor atento a uma prática pedagógica emancipadora, democrática, interdisciplinar e inclusiva. Nessa arte de buscar ser feliz, as ações pedagógicas, a produção de conhecimento e, especialmente, o encantamento das/nas narrativas apresentadas sistematizam um currículo em movimento.

Assim, vivemos e compartilhamos acerca de um currículo que não fala sobre o que é, mas de como ele é. Nesse percurso narrativo os textos aproximam concepções teórico-metodológicas dos conceitos de educação, inclusão, interdisciplinaridade, desenvolvimento infantil, procedimentos metodológicos e, ao propor movimentos de conversação e improvisação, permitem a volta ao tema sempre que necessário e propício para mostrar na janela a proposta curricular do NEI-CAP.

A cada capítulo uma janela se abre, na busca da “arte de ser feliz”, de olhar pela janela possível, trazendo os desafios de adaptação ao ensino por meio das telas, que destacam estratégias construídas pela equipe. Os textos marcam o cotidiano escolar vivenciado de forma remota e a relevância dos tempos e espaços da/na escola, também contada pelas vozes das crianças, tatuando a identidade deste lugar, o Colégio de Aplicação que assume o protagonismo das crianças.

São materializações a partir de diferentes olhares – docentes, coordenadores, auxiliares de creche, bolsistas, nutricionista e bibliotecária – que narram experiências, que observam e refletem para, ao elaborar cada narrativa, trazer lembranças, contextos e expectativas.

Possibilidades reais, que nos contam sobre a inserção de crianças bem pequenas ao ensino remoto, bem como ao Tema de Pesquisa. Que refletem acerca dos processos de adaptação, de trazer uma nova escola de uma outra maneira, desafiadora, mas não por isso menos encantadora. Possibilidades que reinventam e marcam novos tempos de novas descobertas, que trouxeram também a oportunidade de oferecer acesso ao conhecimento científico, por meio de diferentes ferramentas.

A cada janela que se abria, a cada improviso curricular, se revelavam e destacavam as interações além do espaço da escola, trazendo as experiências sociais das crianças, bem como seus contextos culturais ao considerar os níveis de desenvolvimento ao longo de construção do conhecimento. Família e escola estiveram juntas como nunca, uma aproximação que demandou diálogo, cuidados e respeito a tênue linha que separava o que é

público (os processos de ensino e aprendizagem) e privado (o lar de cada criança e dos professores).

Nesses processos pudemos vivenciar novos cenários com a leitura e escrita, a partir de ações pedagógicas que concebem a linguagem como constante processo de interação, mediado pelo diálogo e não por um sistema abstrato de normas. Reafirmamos, assim, a inovação pedagógica no trabalho com a leitura e escrita, com a matemática, com as ciências, com as artes – o NEI-CAP esteve em casa, mas não perdeu sua essência.

Como leitora, encontrei deleite em propostas que valorizam a intertextualidade na educação das infâncias, os diálogos entre as diferentes áreas do conhecimento e a ampliação dos repertórios das crianças – de palavras, leituras, escritas, cálculos, procedimentos, técnicas, expressões e atitudes. Os desafios impostos foram imensos e de diferentes ordens, no âmbito da saúde, da educação, da vida privada, das emoções e da socialização. Novos cenários, que impulsionaram a equipe ainda mais a se posicionar de maneira crítica e criativa, abrindo diferentes janelas de relações e interações.

Que as leituras possam inspirar novas práticas e narrativas, em outras janelas, em novas paragens, em outras artes de ser feliz, mesmo diante da adversidade.

Maristela Mosca
Diretora do NEI-CAP

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
 A REESTRUTURAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO NEI EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL – O OLHAR DA COORDENAÇÃO DE ENSINO	14
<i>Gildene Lima de Souza Fernandes</i>	
<i>Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende</i>	
 SER E ESTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL DO NEI: O QUE NOS DIZEM AS CRIANÇAS	32
<i>Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende</i>	
<i>Bárbara Raquel Toscano Coutinho</i>	
 PROFESSORA! QUANDO A GENTE VAI SE ENCONTRAR NA ESCOLA? UM ENSAIO SOBRE AS AULAS REMOTAS NO NEI-CAP/UFRN	52
<i>Gilka Silva Pimentel</i>	
 SER PROFESSOR (A) DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA PANDEMIA: VIVER O ENSINO E INAUGURAR A PESQUISA EM TELA	79
<i>Cibele Lucena de Almeida</i>	
<i>Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário</i>	
<i>Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende</i>	
<i>Vanessa Bandeira dos Santos</i>	
 DESCOBRINDO OS PLANETAS E O SISTEMA SOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL REMOTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	98
<i>Maria José Campos Faustino da Silva</i>	
<i>Maria Núbia Pessoa</i>	
 CONSTRUINDO BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E MEMÓRIAS DA INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO	117
<i>Dominique Cristina Souza de Sena Maranhão</i>	
<i>Julie Andrade Souza</i>	

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS POSSÍVEIS
NO ENSINO REMOTO142**

Lucineide Cruz Araújo

Rebeca Ramos Campos

**LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO REMOTO: PRÁTICAS
POSSÍVEIS?.....163**

Bárbara Raquel Coutinho Azevedo

Neyse Siqueira Cardoso

**A HISTÓRIA DOS NÚMEROS A PARTIR DA METODOLOGIA DO TEMA
DE PESQUISA: O IDEAL, O POSSÍVEL E O REAL EM UM CONTEXTO DE
EDUCAÇÃO REMOTA195**

Patrícia Regina Vieira Viana de Andrade

Isaura de França Brandão

Ana Heloisa Oliveira da Silva

**DO ENSINO PRESENCIAL AO REMOTO: A INTERTEXTUALIDADE
ENTRE RECEITAS, POESIAS, CONTOS E ARTE216**

Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto

Sara Maria Pinheiro Peixoto

Edla Cristina Sarmiento Costa da Silva

**TEATRO, CINEMA E ENSINO REMOTO: A METODOLOGIA DO TEMA DE
PESQUISA COMO FIO CONDUTOR NAS AULAS VIRTUAIS.....241**

Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan

Dennis Emanuel Xaxá da Silva

Jekson Maфра Lira dos Santos

**CAMINHANDO JUNTOS: A TRAJETÓRIA DAS CRIANÇAS DO 3º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL.....265**

Gilvânia Lima de Souza Miranda

Sanderson Carvalho da Silva

**ARTE CONTEMPORÂNEA E ENSINO REMOTO NA INFÂNCIA:
RESSIGNIFICANDO O OLHAR ESTÉTICO EM TEMPOS DE
DISTANCIAMENTO SOCIAL.....291**

Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto

Maria da Conceição de Oliveira Andrade

**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E
AMBIENTAL NA INFÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM
TEMPOS DE FICAR EM CASA310**

Juliana Morais de Sousa

**BIBLIOTECA SETORIAL DO NEI: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM
TEMPOS DE PANDEMIA..... 327**

Milena de Macedo Barbosa Nascimento

APRESENTAÇÃO

A obra “Quando o NEI esteve em casa: relatos de experiências de ensino remoto” apresenta recortes de práticas pedagógicas desenvolvidas no Núcleo de Educação da Infância, em um tempo pandêmico e circunscrito, no qual a instituição adotou o ensino remoto. Os registros são resultados da Pesquisa “Ser e estar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do NEI: o que nos dizem as crianças”, coordenada pela professora Marianne da Cruz Moura Rezende e colaboradores, com o objetivo de compreender os sentidos e modos de ser e de estar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do NEI, Colégio de Aplicação da UFRN, mediante as falas e percepções das crianças que constituem o corpus da investigação.

Com a instauração da crise sanitária no contexto social e educacional, ocasionada pela pandemia da COVID-19, as escolas das infâncias foram desafiadas a buscar caminhos inovadores e possíveis para a prática do ensino. Nessa direção, o NEI privilegiou estratégias que pudessem assegurar a qualidade, a inovação do trabalho pedagógico e a preservação de sua identidade, com respeito aos princípios da abordagem metodológica do tema de pesquisa. Nessa tentativa, os professores, gestores, estagiários e bolsistas dessa instituição precisaram atender às necessidades de mudanças, ao mesmo tempo em que se apropriavam e experimentavam uma nova modalidade de ensino: o remoto. Diante dessa nova experiência e em face da natureza de um Colégio de Aplicação, buscaram aprofundar estudos e pesquisas, dialogar com outras realidades educacionais, trocar ideias e vivências e experimentar caminhos inovadores que pudessem servir de referência e de inspiração para outras realidades educacionais.

Nesse processo, ficou evidente a importância de acolhermos, com

sensibilidade e cautela, a comunidade de famílias e de crianças, respeitando as especificidades deste momento pandêmico e as particularidades das infâncias. Além disso, observou-se a vulnerabilidade social de nossa clientela, no que tange à acessibilidade aos recursos para a efetiva participação no ensino.

Instaurou-se, portanto, um fórum formativo e permanente de discussão das necessidades e possibilidades criadas pelo cenário pandêmico que enfrentamos atualmente, em uma perspectiva crítica e criativa do diálogo pedagógico com as novas tecnologias e do fazer docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como resultado, apresentamos, nesta publicação concretizada com o apoio da Pró-reitoria de Pesquisa (PROPESQ), mediante o Programa de Incentivo à Pesquisa e à Extensão do NEI-CAP/UFRN (PRO-NEI), 15 relatos de experiências desenvolvidas no ensino remoto, que evidenciam a abordagem metodológica do tema de pesquisa, as inovações construídas para atendimento aos desafios deste tempo, as estratégias para o desenvolvimento da prática pedagógica. As temáticas privilegiadas revelam os interesses das turmas, seus sentimentos e suas inquietações, em aproximações com o conhecimento científico, buscas pelos direitos de aprendizagem e diálogos com o contexto sociocultural de cada criança.

Inicialmente, reunimos os textos introdutórios que trazem perspectivas mais centrais do trabalho pedagógico desenvolvido na modalidade remota, nos discursos reflexivos das coordenadoras de ensino, das crianças e da coordenadora de inclusão. Na sequência, exploramos os relatos das práticas desenvolvidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, as quais foram descritas pelos professores e protagonizadas pelas crianças. Por fim, evidenciamos relatos dos trabalhos desenvolvidos pelo setor de Nutrição e pela Biblioteca Setorial Visconde de Sabugosa, como forma de valorização do ensino interdisciplinar, das práticas de educação alimentar, nutricional e ambiental e das práticas

de leitura que foram estruturantes do ensino remoto desenvolvido no NEI-CaP/UFRN. Os capítulos evidenciam, de modo geral, as inovações e estratégias implementadas na prática pedagógica preconizada pelo Colégio de Aplicação do NEI-CaP/UFRN, instituição cuja missão é desenvolver o ensino público e de qualidade, em interlocução com as ações de pesquisa e de extensão constituintes do tripé universitário.

Celebramos, com essa obra, a pedagogia da resiliência e do otimismo, aquela que pulsa no coração do professor persistente, cujo compromisso político e social com o seu fazer o conduz para uma única alternativa: continuar a luta! Experimentar-se na tela; abrir caminhos; questionar os ventos e prosseguir. Tornar-se um pesquisador da educação a distância e um inovador por excelência, sem perder de vista o contexto socio-cultural das crianças, as necessidades e os direitos de aprendizagem, os sentimentos, as emoções e as sensações de todas as pessoas. Conectar-se com seus alunos e com suas famílias, no sentido profundo da palavra. Continuar sendo um aprendiz e aproveitar ao máximo os ensinamentos que provém desses tempos difíceis.

Nessa direção, a nossa expectativa é que esta publicação contribua diretamente para a educação das infâncias e, de modo mais específico, para o fazer docente de interlocutores que se dedicam a práticas, a pesquisas e a estudos situados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, considerando-se esse tempo desafiador, fecundo e propositivo. Assim sendo, a equipe do Colégio de Aplicação da UFRN se sente honrada em convidar os leitores para conhecerem um tempo em que o NEI esteve em casa.

Natal, 10 de novembro de 2021

Organizadoras

A REESTRUTURAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO NEI EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL – O OLHAR DA COORDENAÇÃO DE ENSINO

*Gildene Lima de Souza Fernandes
gilfernandes@nei.ufrn.br*

*Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende
mariannemoura@nei.ufrn.br*

Resumo

O ano de 2020 impôs grandes mudanças na vida de todos mundialmente, devido a pandemia do COVID-19. E nesse contexto, a escola foi um dos setores afetados, pois, de um dia para outro, passou a ter seu formato reorganizado e as aulas passaram a acontecer de modo remoto. Professores, familiares e crianças enfrentaram o desafio de se adaptar ao ensino por meio das telas. Nesse texto, apontamos o caminho trilhado pelo Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAP_UFRN, para o ano de 2020, destacando as estratégias construídas pela equipe para a realização/continuação do trabalho pedagógico, de acolhimento às famílias e crianças e de formação continuada da nossa equipe. Ao final do ano, tivemos a certeza de que todos os envolvidos puderam aprender. Foi possível a realização de atividades significativas com as crianças, inclusive o trabalho com o tema de pesquisa no formato remoto. Conhecemos e acolhemos as especificidades e necessidades de cada criança e sua família. Reafirmamos que a escola exerce e sempre exercerá um papel primordial na vida de todas as crianças, e que, em uma situação emergencial, em que a vida torna-se fator de prioridade, a escola pode sim continuar a exercer seu papel em casa.

INTRODUÇÃO

Este livro tem por objetivo socializar as práticas desenvolvidas pelo Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da UFRN (NEI - CAp – UFRN), realizadas em 2020, quando passamos a atuar no que chamamos de educação/ensino remoto, ou seja, bem *Quando o NEI entrou em casa*, trazendo vários relatos das ações desenvolvidas tanto pelos docentes, como por outros profissionais da instituição, como coordenadores de ensino, pesquisa e extensão, psicóloga, bibliotecária e nutricionista. No capítulo atual, apresentamos, sob o olhar das coordenadoras de ensino que acompanharam os segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, como nossa instituição de ensino se estruturou e atuou no período de distanciamento social, a partir de março de 2020.

UMA HISTÓRIA CONTADA PONTO A PONTO

Em atendimento à portaria do Ministério da Educação, Nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, a reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) comunica a todas as suas Unidades de Ensino, na manhã do dia 18/03/2020, que as aulas fossem suspensas, imediatamente. Nessa mesma manhã, a Direção do NEI envia comunicado para todas as famílias, esclarecendo sobre essa medida e explicando que aguardassem as orientações da escola, sobre como seriam as atividades, a partir de então.

Foi possível ainda, para as coordenadoras e corpo docente, conversar e se despedir das turmas do horário matutino, que estavam em plena atividade. Nossas crianças já estavam atentas ao tema da pandemia do Covid-19, discutindo-o entre seus professores e colegas. Elas já consideravam que a pandemia poderia, assim como estava acontecendo em

outras localidades, exigir que ficássemos afastados presencialmente, por alguns dias. E quantos dias! Nenhum de nós tinha ideia do ano que se anunciava. Era impossível imaginar, no dia 18/03, que não mais estaríamos na escola, neste ano. Ou melhor, que a escola “entraria em casa” e lá ia permanecer, por um tempo indeterminado.

Ainda no marcante, dia 18/03/2020, toda a equipe do NEI se reúne presencialmente, no turno da tarde, para discutir sobre quais estratégias utilizaríamos daquele dia em diante. Era sabido que não contabilizaríamos dias letivos e carga horária, até segunda ordem, mas entendíamos que, como uma escola da infância, não poderíamos perder o contato com as crianças. Foram tomadas algumas decisões, a partir de muita discussão do corpo docente:

- Semanalmente, os professores estariam enviando materiais e orientações pedagógicas para as famílias, de modo a possibilitar que os pais/responsáveis pudessem realizar a mediação de situações significativas de aprendizagem. Nosso objetivo era que as crianças pudessem permanecer em interação com os temas com os quais estavam dialogando na escola, não perdendo o vínculo com a mesmas e tendo as possíveis experiências que seriam vivenciadas em casa qualificadas.
- As orientações seriam organizadas em um formato de QUADRO SEMANAL, que contemplaria uma área de conhecimento por dia, estruturando assim uma rotina para as crianças/famílias, tanto para as turmas de Educação Infantil, como as turmas de Ensino Fundamental: segunda-feira - Linguagem oral e escrita; terça-feira - Matemática/Jogos; quarta-feira - Tema de Pesquisa; quinta-feira - Artes; sexta-feira - Música e/ou Educação Física.
- Cada professor ou dupla de professores iria estabelecer um canal de comunicação com as famílias, seja por e-mail ou WhatsApp, para envio das dicas e recebimento das devolutivas. A partir das vivências propostas, os professores iam solicitando

registros escritos ou imagens das atividades. Para facilitar a comunicação, seria escolhido um representante de turma para assumir a função de interlocutor, podendo ser um pai ou uma mãe.

A partir de 30/03/2020 passamos a enviar as dicas semanais, as quais eram cuidadosamente preparadas pelos docentes e revisadas pelas coordenadoras de ensino, de modo que pudéssemos oferecer encaminhamentos que mantivessem um vínculo produtivo e prazeroso das crianças com a escola, mantendo preservados as concepções de criança, inclusão, ensino e aprendizagem que sempre sustentaram o fazer pedagógico da nossa instituição. A partir do envio, os professores passaram a acompanhar a devolutiva de algumas famílias e a discutir as adequações que eram necessárias a partir desses retornos – e também dos não retornos, os quais significavam que, por algum motivo, as sugestões não estavam sendo colocadas em prática.

A coordenação de inclusão assumiu a importante tarefa de acompanhar a adesão das famílias, cujas crianças possuíam necessidades educacionais específicas, e de refletir com os docentes sobre as adaptações peculiares para cada criança. Com o prolongamento do isolamento, foram feitos levantamentos diversos por essa coordenação, para saber como estavam essas crianças e se as sugestões estavam sendo possíveis e significativas para cada criança/família. O canal de comunicação com as famílias das crianças com necessidades educacionais específicas também foi estreitado com a criação de grupos coletivos e individuais.

Além do envio de dicas/orientações às famílias, os professores foram promovendo, de forma esporádica, alguns encontros virtuais com as turmas, de modo que as crianças podiam se encontrar, ler e apreciar histórias, partilhar os materiais que estavam produzindo a partir das orientações dos professores e principalmente falar como estavam se sentindo, nesse período de isolamento. Com a proximidade dos festejos juninos, a maioria dos professores experimentou os primeiros “eventos virtuais”, organizando a festa junina das turmas, usando a ferramenta Google Meet.

Considerando a publicação do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia da COVID-19, passamos a discutir e elaborar a resolução do Núcleo de Educação da Infância, com vistas a re-dimensionarmos as nossas ações, entendendo que o ensino remoto seria, nesse contexto de indefinição do tempo de distanciamento social, a alternativa possível para a retomada do calendário letivo. Outro fator que endossou o pensamento da equipe foi verificarmos que o envio de materiais, sem a realização de encontros sistemáticos para socialização e sistematização dos estudos (o que estava acontecendo desde o final de março), não estava sendo suficiente para garantir o vínculo das crianças com seus colegas e com a instituição de ensino.

A partir dessa decisão, iniciou-se um processo de construção de uma nova prática pedagógica, que envolveu diálogos de toda a equipe e das famílias, abrangendo todas as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Foram realizados vários encontros de estudo; a equipe docente constrói, coletivamente, o seguinte formato para o ensino remoto, aplicado a partir do dia 20/07:

ROTINA SEMANAL - EDUCAÇÃO INFANTIL -					
2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	
Apresentação da rotina semanal para as famílias e retirada de dúvidas (WhatsApp)	Encontro virtual	Apreciação de vídeo	Encontro virtual	Vivência para ser desenvolvida com a família	Envio de fotos e materiais pela família (WhatsApp)

ROTINA SEMANAL - ENSINO FUNDAMENTAL -					
2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	
Encontro virtual	Estudo dirigido	Encontro virtual	Estudo dirigido	Encontro virtual	
Envio da rotina semanal para as famílias e retirada de dúvidas. (WhatsApp)	(Retirada de dúvidas pelo WhatsApp)		(Retirada de dúvidas pelo WhatsApp)		

Obs.: Os 5os anos participará de encontros com grupos menores, num trabalho de tutoria com seus próprios professores.

Para viabilizar a estrutura de trabalho, planejada com atividades síncronas e assíncronas, foram realizados os seguintes encaminhamentos:

- Apresentação e discussão da proposta de ensino remoto para as famílias da Educação Infantil e Ensino Fundamental, no dia 10/07.
- Criação de grupos de WhatsApp dos docentes e famílias para estreitar os vínculos e facilitar a comunicação no ensino remoto.
- Levantamento das condições tecnológicas das famílias para acesso aos encontros virtuais.
- Realização de uma campanha de aquisição de chips e aparelhos celulares – coordenada pela Direção da Escola e, apoiada, financeiramente, pela Associação de Pais do NEI (ANEI).
- Elaboração de um cronograma para entrada dos professores de Música e Educação Física nos encontros virtuais, bem como dos bolsistas dos projetos de extensão que previam participação direta no ensino (A hora do código, Teatro e Robótica). Foi proposta uma estrutura de quatro semanas distintas, garantindo o rodízio presencial de todos esses atores. Eram encaminhadas propostas de atividades assíncronas pelos professores de Música e Ed. Física, nas semanas que o encontro presencial não estava previsto.
- Participação da psicóloga, da nutricionista e da bibliotecária nos encontros com as crianças.
- Elaboração de roteiros semanais, pelos docentes, contendo todos os materiais de estudo e a orientação necessária para a realização de todas as atividades síncronas e assíncronas. O próprio quadro semanal, apresentado acima, poderia ganhar especificações a cada semana, conforme organização de diferentes agrupamentos das crianças e a previsão a entrada de professores especialistas ou bolsistas em cada semana.
- Elaboração de kits de materiais para as crianças, entregues periodicamente, contendo atividades impressas, livros literários, livros didáticos, tintas, palitos de picolé, entre outros. Para algumas

crianças e em algumas ocasiões, os kits continham jogos educativos confeccionados para as crianças, materiais da natureza (que elas costumavam encontrar na escola), livros impressos com materiais produzidos pela turma, entre outros.

Apenas a turma do berçário II permanece com o envio de dicas e encontros orientativos e de aproximação aos/com pais, tendo em vista que tais crianças não chegaram a estar na escola presencialmente, antes da suspensão das aulas e, conseqüentemente, não chegaram a estabelecer vínculos afetivos com os professores. Essa turma também manteve esse formato por considerarmos as especificidades das crianças bem pequenas com relação às interações via *google meet*, compreendendo que mais significativo, nesse momento, não seria expô-las às telas, mas construir um vínculo via vídeos, além de qualificar e ampliar as experiências que elas estavam vivenciando em casa. Pensamos mais no entrar na casa delas, do que trazê-las para o que estava sendo oferecido às demais turmas.

Todo esse processo de estruturação do cômputo da carga horária se consolida com a publicação da Resolução Nº 1/2020 - NEI/CE, de 13 de outubro de 2020, a qual regula o cômputo da carga horária de 2020 e complementação da mesma em 2021, para as turmas do Ensino Fundamental.

Considerando que as turmas dos 5^{os} anos encerrariam o ciclo das séries iniciais e precisariam cumprir a carga horária em 2020, a coordenação de ensino propõe uma estratégia de ampliação de atividades, no contraturno de aulas, a qual é apresentada e aprovada por toda a equipe docente. A partir do mês de outubro, as crianças do 5º ano da manhã e da tarde passam a ter dois encontros virtuais extras, por semana, no contraturno de aulas, em formato de palestras, entrevistas com ex-alunos do NEI e professores do 6º ano de outras instituições, oficinas e clubes de diversos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História). Para viabilizar tal projeto,

foram envolvidos os professores da Educação Infantil, psicóloga, nutricionista, bolsistas de projetos de extensão, ex-alunos e professores convidados.

Algumas ideias iniciais em relação ao ensino remoto foram se consolidando, na medida em que as ações eram vivenciadas. Entre elas, destacamos:

- O tempo de duração dos encontros não poderia durar o tempo da aula presencial, considerando o quanto não é salutar para a criança o tempo de exposição diante do computador e celular.
- A partir do perfil e necessidade das turmas, os professores poderiam organizar os encontros virtuais com grupos menores, a depender do dia da semana.
- As crianças com necessidades educacionais específicas poderiam, além de participar do encontro das turmas, serem também assistidas por estratégias e encontros individuais com os professores ou com alguns colegas, respeitadas as suas condições de tempo para participarem de encontros mediados pelo uso da tecnologia.
- Para as crianças com dificuldades de aprendizagem, deveriam ser oferecidos encontros individuais e/ou com pequenos grupos para receberem a atenção às suas dúvidas e/ou dificuldades (o que chamamos de atendimento pedagógico, que se configura como a recuperação de aprendizagem do NEI).
- Para as crianças da Educação Infantil, que muitas vezes não conseguiam comparecer aos encontros virtuais (principalmente as turmas bem pequenas), os professores deveriam elaborar vídeos-sínteses referentes aos encontros, como forma de reposição da atividade.
- Como meio de garantir um momento de interação mais próximo com cada criança, foi combinado que se teria semanas em que as turmas realizariam encontros individuais entre as professoras e as crianças.

- O Tema de Pesquisa, nossa abordagem metodológica, deveria ser mantida, mesmo em formato remoto, de modo a guiar as interações com os objetos de aprendizagem, assim como acontecia no ensino presencial.

TEMA DE PESQUISA E O ENSINO REMOTO

Conforme já anunciamos, desde que o NEI *entrou em casa*, toda a equipe esteve dedicada à consolidação do Tema de Pesquisa, mesmo de forma remota. O Tema de Pesquisa é a abordagem metodológica construída pelo Núcleo de Educação da Infância, idealizada, estruturada e, continuamente, fortalecida a partir dos estudos e experiências de ensinar e aprender de nossas crianças e professores.

O Tema de Pesquisa parte das curiosidades e interesses, das necessidades das crianças e do envolvimento do grupo e se constitui objeto de investigação, na medida em que as inquietações são contempladas. Nesse processo, professores e crianças apropriam-se dos conhecimentos do tema, considerando o protagonismo das crianças no processo de investigação.

Rêgo (2020) define alguns critérios balizadores para que uma temática seja considerada Tema de Pesquisa. Com base na autora e a partir das experiências pedagógicas vivenciadas na Escola, a equipe docente entende que, para constituir-se Tema de Pesquisa, é necessário: fomentar questionamentos e a necessidade de um aprofundamento maior; contribuir para uma visão mais ampla do mundo em que vivemos; articular conceitos de vários campos de experiências/componentes curriculares, podendo ou não ser ampliado para outros temas; suscitar a interação, mediada pelo diálogo entre crianças, professores, famílias e comunidade externa; motivar o grupo, afetivamente, para a pesquisa, ou seja, que o grupo esteja curioso e interessado em saber mais/investigar aquele determinado tema.

Considerando a necessidade de manter o protagonismo das crianças no processo de ensino e aprendizagem e a plena condição de

preservar os critérios de escolha dos temas de estudo das crianças, mesmo no formato remoto, foi possível, trabalhar com o Tema de Pesquisa da Turma 1 ao 5º ano. Em alguns casos, as turmas deram continuidade aos temas escolhidos ainda presencialmente. Em outros, as crianças preferiram escolher novos temas.

Nesse novo movimento, docentes e crianças descobriram e construíram um novo jeito de aprender e partilhar experiências, de forma remota. O que acompanhamos, ao longo do ensino remoto de 2020, foi o desenvolvimento significativo das diferentes etapas do trabalho com o Tema de Pesquisa: levantamento do que as crianças sabiam e queriam saber, a partir da escolha dos temas (estudo da realidade - ER); observações de animais, experimentos científicos, resolução de jogos diversos, estudos dirigidos, leituras, apreciação de vídeos e obras diversas, entrevistas, seminários, visitas de estudos virtuais, etc. (organização do conhecimento - OC); e ainda produções escritas, produções artísticas diversas, exposições, produções de filmes-cartas e vídeos, vernissagens, entre outras produções e momentos de socialização entre as crianças e famílias (aplicação do conhecimento - AC). Em todos esses momentos pudemos contar com a participação das famílias que contribuíram para que, mais uma vez e mesmo de um outro modo, o NEI pudesse contribuir de modo significativo e possível para o desenvolvimento das crianças.

A inserção/interação com todas as crianças e famílias

Com o distanciamento social, o diálogo com as famílias foi bastante intensificado, considerando que não tínhamos o contanto diário que era estabelecido anteriormente, de forma presencial. A interação pelos grupos de WhatsApp das turmas exigiu dos nossos docentes um esforço imensurável, para garantir a comunicação referente ao acesso aos roteiros semanais de aula, aos comunicados da escola e a retirada constante de dúvidas e encaminhamentos.

Durante todo o período em que o *NEI entrou em casa*, foi necessário um acompanhamento muito cuidadoso, de modo que nenhuma criança ficasse de fora da nova dinâmica escolar. Muitos foram os contatos e entrevistas realizadas pelos professores, não somente para envio de materiais e devolutivas, mas também para se certificarem do motivo de faltas aos encontros síncronos, da causa da não realização de atividades assíncronas, para combinarem estratégias e/ou horários destinados exclusivamente para determinada criança, entre outras necessidades. Também foram estabelecidos vínculos com profissionais especializados que atendem muitas de nossas crianças, sendo eles psicólogos, fonoaudiólogos, profissionais da terapia ABA, entre outros.

Nos casos mais delicados, em que a participação da criança estava bastante comprometida, a coordenação de ensino, a coordenação de inclusão e/ou a psicóloga do NEI, também participavam das conversas virtuais com os professores, familiares e/ou profissionais. Destes atendimentos, eram retirados encaminhamentos e eram pensadas outras estratégias possíveis para aos envolvidos e, para nossa satisfação, tínhamos muitas vezes a criança de volta às nossas atividades. Em casos bem extremos, foi necessário convencer as famílias da possibilidade e importância do filho (a) manter-se em contato com a própria escola. O fato é que, num universo de 415 alunos, quase a totalidade foi inserida no ensino remoto.

Além dos atendimentos individualizados às famílias, foram promovidas algumas reuniões de pais, desde o período de planejamento do ensino remoto, perdurando após a conclusão de cada trimestre letivo e em situações excepcionais. Vivenciamos experiências mais delicadas nesse processo de comunicação, nas quais fizemos reuniões para retomar combinados do ensino remoto, amenizar dúvidas ou insatisfações, acalmar a ansiedade em relação aos ajustes no calendário e as dúvidas quanto as possíveis “perdas” do ano letivo de 2020, deixando claro que não poderíamos exigir das crianças o mesmo aprendizado que provavelmente seria possível, se estivessemos estabelecendo com elas as interações presenciais de outrora.

Em paralelo às articulações dos docentes, os setores de pedagogia, psicologia, biblioteca e nutrição criaram um grupo de WhatsApp para discutirem ideias e elaborar materiais para postagem nas redes sociais do NEI (principalmente, no Instagram), entendendo que em um período de distanciamento, precisávamos investir na comunicação com as famílias e público externo, principalmente pelo fato de estarmos sendo uma referência na construção de estratégias e adaptações que a Pandemia nos impôs. O Instagram do NEI, por muitas vezes, funcionou e ainda funciona como um material de apoio aos mais diversos públicos. Sob o acompanhamento da pedagoga e das coordenadoras de ensino, todos esses setores passaram a enviar orientações sobre temas diversos, contribuindo para que as famílias pudessem enfrentar uma realidade tão diferente, que se instalava com a pandemia e mantivessem uma interação com o NEI. Foram alguns dos temas postados periodicamente: hábitos alimentares saudáveis, cultivo de hortaliças, dicas de leitura, equilíbrio emocional em tempos de distanciamento social, entre outros.

Como mais um material de apoio às famílias, à comunidade e aos professores de outras redes de ensino, dois grupos de professores se reuniram e produziram duas publicações de orientações e sugestões para esse momento de estar em casa, sendo elas: o “Almanaque - Linguagens e Afetos: acolhendo emoções e sentimentos” (SOUZA, 2020) e o guia “Educação das infâncias em tempos de isolamento social: um guia para pais e responsáveis” (CARRICO, 2020). Ambos os documentos foram divulgados na nossa comunidade, entre as famílias, assim como serviram de referência para outras instituições que ainda estavam com dificuldades para encontrar estratégias para o novo fazer.

Um dos pontos apresentados no guia se referia à construção de uma nova rotina com as crianças, material que ajudou bastante às famílias a se reorganizarem em suas casas.

Uma importante medida para aprimorar a comunicação entre as famílias foi viabilizada pela secretaria da nossa escola: a criação de e-mails

institucionais das crianças e o acesso delas ao SIGAA, nosso sistema de registro e avaliação (a princípio, para as turmas do Ensino Fundamental). Utilizando os e-mails institucionais, as crianças poderiam acessar os encontros virtuais, o que favorecia a comunicação (o próprio nome delas aparecia na tela do google meet, e não os nomes das contas de e-mail dos pais), facilitava o acesso às salas virtuais (não ficavam aguardando a permissão do administrador) e também assegurava ao professor da presença apenas de pessoas previamente autorizadas. Outro acordo feito com as famílias, foi de que, mesmo sendo usado o WhatsApp para envio dos comunicados, todos passariam a ser enviados para as contas de e-mail institucionais.

Sobre o acesso ao SIGAA das crianças, todos os docentes foram instruídos, por meio de tutoriais e orientações em reuniões virtuais, sobre como criar a comunidade virtual da turma e inserir os materiais de estudo. Essa medida favorecia o acesso organizado aos quadros semanais e roteiros de estudo e ainda beneficiava a autonomia das crianças, que não ficavam totalmente dependentes dos pais repassarem o que eles recebiam pelo WhatsApp. Todas essas mudanças foram acompanhadas da divulgação de tutoriais para as famílias: como acessar a conta de e-mail institucional; como acessar a sala virtual, usando essa conta de e-mail; como liberar o novo cadastro do SIGAA; como aceitar o convite de participação na comunidade da turma e como acessar os materiais disponíveis nela disponíveis.

Além dos tutoriais, a coordenação de ensino mediou uma reunião, para orientação das famílias quanto ao e-mail institucional e acesso das crianças ao SIGAA, juntamente com a secretária e o bolsista de TI. Apesar de todo esse investimento, sabemos que nem todas as famílias chegaram a fazer os devidos acessos, seja por dificuldades próprias com o uso da tecnologia, seja pela comodidade do acesso rápido que tinham pelo WhatsApp. Esse é um processo de convencimento e orientação que precisa de continuidade, considerando ainda a necessidade de inserção das famílias da Educação Infantil nessa regulamentação, tão necessária, para promover os avanços da comunicação institucional.

Considerando a terminalidade dos 5^{os} anos, foi acordado com as crianças e famílias algumas ações de interação, diferenciadas das demais turmas, que consideramos serem necessárias, para minimizar as frustrações das crianças que deixavam a escola, sem ter a oportunidade de estarem nela, de forma presencial. Uma delas foi intitulada “Circuito de vivências no NEI”, que consistiu em uma manhã ou tarde em que as crianças brincaram nos diferentes espaços da escola (parques e quadra), ouviram histórias, visitaram todos os espaços que desejavam e saborearam um bolo surpresa, presenteado pelas professoras. Para tanto, as crianças, foram organizadas em pequenos grupos e fizeram uso de máscaras. A escola, por sua vez, se estruturou com pontos de higienização das mãos, limpeza dos espaços e das superfícies. Outra ação que atendeu à especificidade desse grupo foi a realização da aula da saudade presencial, que aconteceu no auditório do Centro de Educação, escolhido em função da amplitude do espaço para favorecer o devido distanciamento.

FORMAÇÕES INICIAL E CONTINUADA NO NEI

Como Colégio de Aplicação, o NEI atua no tripé ensino, pesquisa e extensão. Outro compromisso da nossa instituição é com a formação inicial de estudantes da graduação de cursos diversos, além da formação continuada da nossa equipe e de professores da rede pública e privada de ensino. Dessa forma, foram muitos profissionais da nossa equipe que se envolveram na promoção de várias atividades, de forma a continuarmos sendo referência em formação, tais como: participação em lives, diálogos e oferta de atividades e cursos de extensão diversos, tanto relacionados aos projetos de pesquisa e/ou extensão da nossa unidade. Também conversamos muito com outras instituições de ensino e nos nossos próprios grupos de estudos, tendo a oportunidade de convidar professores de outros estados para dialogar com nossa equipe.

Como ações voltadas para a formação inicial, alguns docentes participaram de aulas dos cursos de graduação da UFRN e outras instituições do ensino superior. Também recebemos estagiários de cursos diversos tanto nas salas de aulas virtuais, como também na coordenação de ensino. Apesar de ser uma experiência totalmente nova, que exigiu adequações, como o número mais limitado de estagiários, avaliamos que a atividade do estágio foi extremamente significativa, permitindo a professores em formação, compreenderem e contribuírem com a nova dinâmica escolar.

Considerando a formação continuada da nossa equipe, a coordenação de ensino, apoiada pelas coordenações de inclusão, pesquisa e extensão, mantiveram os grupos de estudos em nossa agenda mensal de atividades, assegurando que os docentes, bolsistas e auxiliares de creche continuassem estudando, refletindo sobre a prática e formando-se em serviço. Dentre os diversos temas estudados em nossos encontros virtuais, destacamos: Tema de Pesquisa, Estratégias para o ensino remoto, Leitura e Alfabetização, Tecnologias Assistivas e Sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desse texto aconteceu em um momento de encerramento, ao final de todo o processo vivido durante o ano de 2020 e, ao mesmo tempo, de recomeço, na esperança de termos um 2021 mais próximo ao “normal”.

Ao final desse ano, conseguimos cumprir com o nosso compromisso junto às crianças e seus processos de aprendizagem, mesmo diante um contexto de tanta adversidade. Compreendemos que a escola exerce e sempre exercerá um papel primordial na vida de todas as crianças, mas pudemos compreender também, que numa situação emergencial, em que vida torna-se fator de prioridade, a escola pode sim continuar a exercer seu papel *em casa*. Sabemos que jamais será igual à escola física, presencial, com todos juntos em um intenso movimento de interações, trocas e crescimento. Foi e é preciso pensarmos nos modos como as crianças

aprendem sendo a interação o principal deles, por meio de mediações orientadas, intencionais e sistemáticas, fazendo a relação entre os aprendizes e o conhecimento.

Quando nossa equipe se reuniu, naquele 18 de março de 2020, decidimos que algumas das nossas concepções teriam que ser deixadas de lado nesse momento mas, outras não. Uma delas, que não “negociamos” foi o papel das interações com as crianças e o respeito a elas. Aprendemos a interagir de um outro modo, aprendemos a estar junto de outra maneira, aprendemos, todos, a trilhar um caminho até então desconhecido e que não nos foi dado tempo para nos prepararmos. Como ouvimos muitas vezes, por muitas pessoas que trouxeram reflexões sobre esse momento, “trocamos o pneu do carro com o mesmo em movimento”.

Mas como de todas as lições vividas tiramos aprendizados, podemos elencar algumas palavras que passaram a fazer parte do nosso cotidiano e que refletem as nossas práticas no ano de 2020: reinvenção, transformação, aprendizagem, crescimento, compartilhamento, planejamento, superação, criação, interação e esperança. A equipe aprendeu a estar mais próxima, aprendeu que só unida, pensando na instituição como um todo, daria certo; aprendeu a compartilhar mais ainda, a ensinar não às crianças, mas uns aos outros, aprendeu que quem estava aprendendo também não eram só as crianças, mas, novamente todos nós. E assim reinventamos o nosso fazer, sem deixar de acreditar que somos professores, independente da situação ou do lugar. Acreditamos que poderíamos fazer dar certo, acreditamos que iríamos sair dessa e, acima de tudo, acreditamos que devíamos dar o nosso melhor para as crianças.

Dançamos, brincamos, choramos, pesquisamos, estudamos, compartilhamos, inventamos, viramos “youtubers, viramos editores, fizemos vídeos, fizemos histórias, construímos modos próprios de deixar vivo o NEI, de fazer as crianças sentirem que estavam no mesmo NEI. Vimos crianças iniciando um novo ciclo e crianças fechando outros. Vimos medo

e angústias nas famílias e na nossa equipe, mas vimos muitas imagens de momentos de aprendizagem e alegria. Construímos saberes, mas, construímos muito muitas memórias. As casas se transformaram. O quintal passou a ser a sala, a sala de aula passou a ser a varanda. E mesmo assim nós conseguimos.

Foi preciso, mais do que nunca, termos certeza de quem são as nossas crianças, conhecer o que elas estavam fazendo, o que estavam sentindo e como poderíamos propor experiências a partir de um novo contexto, da realidade vivida por cada um em suas casas. Vimos todas as crianças de modo concreto, compreendendo suas possibilidades e necessidades.

Sim, a escola é muito importante e basta uma equipe comprometida e famílias parceiras, em que todos os envolvidos acreditam nesse lugar, para ser possível manter a escola viva dentro da casa de cada criança.

O ano de 2020 nos disse muito sobre o NEI, muito mais do que o trabalho de uma equipe, de uma escola, nos disse sobre o que é ser e estar nesse lugar, sobre o que é fazer e ser parte dele, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, seja presencialmente ou remotamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CARRICO, Janaina Speglich; et al (orgs). **EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL:** um guia para pais e responsáveis. [recurso digital]. Núcleo de Educação da Infância-UFRN. Natal: 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 março. 2020. p. 39.

BRASIL. **Parecer CNE/CP5/2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. BRASIL.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Núcleo de Educação da Infância. **Resolução nº 01/2020, de 13 de outubro de 2020**. Dispõe sobre a alteração e regulamentação do Calendário Letivo do Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação - NEICAp/UFRN, em virtude das atividades pedagógicas em ensino remoto, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Nº do Protocolo: 23077.078385/2020-84.

RÊGO, Maria Carmem. Currículo em movimento. In: **Caderno Faça e Conte** [recurso eletrônico]/Organizado por Sandro da Silva Cordeiro. Natal: SEDIS-UFRN, 2020.

SOUSA, Ana Catarina Urbano Martins de; (organizadora). **Linguagens e afetos**: acolhendo emoções e sentimentos [recurso digital]. Natal, RN: Terceirize, 2020.

SER E ESTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL DO NEI: O QUE NOS DIZEM AS CRIANÇAS

*Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende
mariannemoura@nei.ufrn.br*

*Bárbara Raquel Toscano Coutinho
barbaracoutinho@nei.ufrn.br*

RESUMO

Este texto apresenta a pesquisa “Ser e estar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do NEI: o que nos dizem as crianças”, realizada por professores e colaboradores do Núcleo de Educação da Infância - NEI. A pesquisa tem como objetivo compreender sentidos/modos de ser e estar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do NEI, colégio de aplicação da UFRN, a partir dos dizeres e olhares das crianças. Uma pesquisa que, no seu objeto de estudo, e nas vozes das crianças, traz a identidade desse lugar. O NEI se configura com uma instituição que tem o protagonismo das crianças como uma de suas principais características, sendo a abordagem metodológica da escola um dos fatores que possibilita essa participação. Desse modo, a pesquisa assume, tanto na construção, como na análise dos dados, uma abordagem qualitativa com base nos princípios propostos por L.S.Vigotski (2007) e por M. Bakhtin (2003, 2009) sobre processos humanos-sociais; aspectos do paradigma indiciário de Ginzburg (1989) e da pesquisa etnográfica, visando à apreensão do movimento de apropriação de sentidos atribuídos pelas crianças. Foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas com um grupo de crianças. Nas suas falas pudemos observar a relevância dos tempos e espaços da instituição de ensino para o desenvolvimento de interações e habilidades nos mais diversos campos de saberes integrantes das vivências infantis.

MODOS DE COMPREENDER A CRIANÇA

O Núcleo de Educação da Infância (NEI), Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ao longo dos seus 42 anos, tem se consolidado como uma escola de referência na qualidade do ensino e no modo como compreendem as crianças e a sua participação, sendo elas protagonistas no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Atualmente muitas pesquisas trazem discussões sobre a participação das crianças e o protagonismo delas no espaço da escola. Essas discussões vêm acompanhadas de uma visão de criança contemporânea, singular, completa e integral, que transforma e é transformada pela cultura, produzindo, nesse movimento, saberes e fazeres próprios.

Por muitos anos a visão do senso comum sobre as crianças era de que elas eram seres *infans* “que não falam”, sendo ingênuas, frágeis e vazias de saberes e raciocínio, sendo também vistas como uma “tábula rasa”. Essas visões limitaram e aboliram, por muito tempo, as possibilidades de participação, autonomia, brincadeira e protagonismo infantil nas experiências com o mundo. O ensino era voltado a práticas transmissivas, rígidas e mecânicas, em que o professor era o único detentor do conhecimento. Hoje, compreendemos que essas práticas não favorecem a construção do conhecimento pelo sujeito mediado pela cultura e pelos outros mais experientes.

Para Pinazza (2008),

Distante do naturalismo ou espontaneísmo, que deixa a educação ao sabor da natureza intrínseca do ser humano, ou do racionalismo, que impõe a visão do adulto, observar a criança, ouvir sua voz, sondar suas intenções, para incorporá-la no processo educativo, é o caminho que a Pedagogia da Infância do século XX deixou como herança para os tempos atuais (p.07)

Desse modo, a intencionalidade dos vários atores envolvidos transforma o processo de ensino em uma constante ação colaborativa mediante a criação de condições de aprendizagens, ampliando e diversificando as experiências das crianças, com a participação ativa delas. Esse modo de estar com as crianças, interligam os contextos das famílias, das crianças, da escola e dos adultos, garantindo a participação de todos. “É na interface entre educação e a cultura, na mediação e na escuta da criança, que os processos educativos incorporam as ações livres e espontâneas das crianças, criando espaços para uma educação socioconstrutivista” (PINAZZA, 2008, p.07).

Compreender as crianças como sujeitos que vivem e tecem a história, que são competentes e sensíveis, que precisam da ajuda dos adultos, mas que podem ter autonomia, são essenciais para o planejamento de práticas, que no seu dia a dia, deixam transparecer as concepções que ali se fazem presentes.

Embora as crianças já sejam reconhecidas como sujeitos de direitos, poucas são as pesquisas em que elas participam ativamente respondendo às questões de pesquisa que lhe cabem. Estudos de diversos campos da produção científica, tais como a filosofia, a história, a psicologia, antropologia, a sociologia, a sociologia da infância, os estudos culturais, assim como a própria pedagogia, têm contribuído para construir um amplo e profícuo conhecimento sobre as crianças, ressaltando seus processos constitutivos, suas especificidades como sujeitos, suas necessidades, potencialidades e direitos, como sujeitos humanos. Esses estudos, realizados com temáticas e abordagens diversas, têm colaborado para a construção de uma compreensão que tem buscado a superação de visões estritamente organicistas ou mecanicistas, das quais decorrem modos de pensar “a criança” como ser abstrato, ideal, universal, pré-determinado, fragmentado e incompleto em relação ao adulto, dependente e incapaz ou meramente reprodutor de cultura.

A partir das produções referidas acima, a criança passa a ser concebida como sujeito que, por sua condição humana, ao mesmo tempo se

assemelha e se distingue dos indivíduos de outros ciclos de vida, por especificidades de ordens biológica e cultural. Nesses termos, à visão de criança lacunar, incapaz, abstrata e passiva, contrapõe-se e consolida-se uma perspectiva de criança “rica” e potente (DAHLBE MOSS; PEN-CE, 2003), como pessoa completa e integral, contemporânea, concreta e contextualizada, (inter)ativa, competente, produtiva – notadamente produção de sentidos marcados pela ludicidade – e capaz de participar dos contextos onde vive, das pesquisas que faz parte/participa, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades/especificidades.

Quando falamos de crianças estamos nos referindo não só às crianças que fazem parte da Educação Infantil, mas, também as crianças que estão inseridas Ensino Fundamental e que, por vezes, devido a concepções que veem esses dois “lugares” para crianças diferentes, tem suas infâncias quebradas e seu direito de ser criança “engolido” por demandas ditas do Ensino Fundamental. Educação infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção, seriedade, riso, alegria e brincadeira também. E, a partir do modo como as práticas são realizadas, as crianças aprendem.

Em dos momentos das nossas entrevistas, Zig nos disse: “sobre ser criança:

***“Ser criança é poder** criar bonecos; a gente pode ser criança, adolescente, adulto, pode fazer bonecos, pode brincar. Criança pra mim... é ser criança! É poder brincar e ir para escola todo dia! A gente pode aprender, tipo, pode brincar, aprender muito mais coisas do que a gente pode imaginar. (Entrevista, Zig)*

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura, mediada por inúmeras interações. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma escola digna, uma

vida digna, uma infância digna, onde possam ser criadas, diariamente, condições de possibilidades de práticas ricas e significativas para elas.

Nesse contexto, a partir de toda a discussão aqui apresentada, sabemos que ainda existe uma certa distância entre teoria e prática, quando observamos práticas destinadas às crianças. Esses estudos, mais do que nos ajudar a refletir e a melhorar nossos fazeres, nos fazem reconhecer o NEI como um lugar possível de se observar essa participação das crianças.

Desse modo, essa pesquisa tem como **objetivo compreender sentidos/modos de ser e estar na educação infantil e no ensino fundamental do NEI, a partir dos olhares e dizeres das crianças**. Uma pesquisa que, no seu objeto de estudo, e nas vozes das crianças, traz a identidade desse lugar.

Para Rezende (2019, p.37), buscar compreender “modos” de participação das crianças nos diferentes aspectos da prática pedagógica, como ser e estar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do NEI, no caso dessa pesquisa,

[...] é orientada pela concepção de que as possibilidades de (inter)ação dos sujeitos humanos não se dão no abstrato, mas em condições concretas, em que se inter-relacionam fatores diversos, inclusive as posições que ocupam nas relações – também essas circunstanciadas pelas relações sociais mais próximas e mais amplas – e, ainda, como nos aponta Smolka (2000), os modos de participação nas relações.

Ou seja, a fala das crianças vai nos revelar aspectos dessas condições, relações e participações que acontecem nesse lugar.

A pesquisa “Ser e Estar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do NEI”

Esta pesquisa¹, coordenada e em colaboração por professores do NEI, busca compreender o que as crianças do NEI nos dizem sobre ser

¹ Esta pesquisa tem como professores colaboradores: Adele Guimarães Ubarana, Milena Lira, Patrícia Regina Vieira, Conceição Andrade, Joyce Barros, Neyse Cardoso, Maria Patrícia Oliveira e com as bolsistas de Iniciação Científica Edla Sarmiento, Gabriela e Cíntia Chagas.

e estar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental dessa instituição. Buscamos compreender, a partir do olhar e dos dizeres delas, os sentidos atribuídos pelas crianças ao ser e estar nesse lugar. Como é ser criança nesse lugar? Como é estar no NEI, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental? Compreendemos que essas falas poderão nos dizer muito a respeito das nossas práticas, da identidade desse lugar e do modo como as crianças percebem a sua participação/protagonismo no NEI. Como podemos observa em uma das entrevistas realizadas:

“Gostei de falar aqui sobre a escola! Pra mim a escola é feita pra estudar. Porque assim, a escola é feita pra estudar e um tempo pra brincar; primeiro o estudo, depois a brincadeira; então lá no NEI é tipo assim, tem horário de brincar, e o horário de estudar, e o horário de comer, no caso, primeiro é o horário de estudar, depois a hora da refeição, depois da brincadeira, só que antes de brincar tem que esperar que os outros coleguinhas terminem de comer, tipo, um amigo meu demora muito pra terminar de comer, e eu tô muito ansioso pra ir brincar, aí eu tenho que esperar o tempo do meu amigo, porque todo mundo tem seu tempo.”
(Entrevista, Praia do Forte)

As falas das crianças, nessa pesquisa, representam o combustível que precisamos para ampliar nossos olhares sobre os tempo e espaços existentes na educação infantil e no ensino fundamental. Em nossa pesquisa, tomamos como base os discursos infantis como constituintes de indícios para a prática docente para compreender o modo como as crianças pensam e significam o mundo que as cercam.

Ao longo de dois anos, junto ao grupo de professores e bolsistas, foi possível trilhar um caminho de pesquisa, conhecimento e formação de todos os envolvidos no que diz respeito à pesquisa com crianças. Com um grupo de estudos sistemático, onde são colocadas discussões sobre modos como as crianças aprendem, como se desenvolvem e como a escola pode contribuir (ou não) para esse desenvolvimento, pelo modo como suas práticas são organizadas e pelo lugar que as crianças ocupam, avançamos nos

estudos e conseguimos, junto ao lócus da pesquisa, observar as crianças e compreender um pouco mais o papel que a escola precisa assumir junto a elas. Isso se torna ainda mais relevante quando, a partir dos nossos estudos e concepções, compreendemos que as práticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental devem pautar-se no protagonismo, na escuta e na participação ativa das crianças.

Como profissionais responsáveis pelas crianças, cabe a nós pensarmos e ouvirmos as crianças sobre o “ser e estar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”, o que envolve pensar nos espaços, tempos, na transição de uma etapa para a outra e no modo como são pensadas as práticas relativas à infância. Para Pinazza (2008) “privilegiar a voz da criança requer uma metodologia de pesquisa que contemple as múltiplas manifestações do mundo infantil” (p.07).

METODOLOGIA DA PESQUISA E PRIMEIROS “DIZERES”

O apanhador de desperdícios
Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
[...]
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Por que eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso palavras para compor meus silêncios.
(BARROS, 2003, p.IX)

Por compreendermos que as crianças são da “invencionática”, entendemos que uma pesquisa com crianças envolve ouvir os ditos e ou não ditos, os silêncios que viram palavras e os olhares que viram silêncios.

Fazer uma pesquisa com crianças é muito mais do que buscar palavras, mas buscar os sentidos que elas construíram sobre aquilo.

Rocha (2008) propõe que ouvir e escutar crianças no contexto de uma pesquisa, não é apenas uma percepção auditiva, nem muito menos uma recepção de informações. Ouvir crianças envolve uma compreensão comunicativa do outro, que muitas vezes ocorre de diversas maneiras além do oral. Mas acompanhada de diversas expressões, gestos, desenhos que são próprios da criança.

Para melhor ouvir e interpretar os discursos das crianças é necessário saber relacionar as respostas delas com o ambiente no qual vivem e construir estratégias comunicativas, estabelecer uma troca comunicativa, promovendo o compartilhamento de pontos de vista entre a criança e o adulto pesquisador.

A ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural. Dessa forma, considera-se que as crianças não só reproduzem, mas também produzem significações acerca da sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência (ROCHA, 2008 p. 46).

Desse modo, a pesquisa assume, tanto na construção, como na análise dos dados, uma abordagem qualitativa com base nos princípios propostos por L.S.Vigotski (2007) e por M. Bakhtin (2003, 2009) sobre processos humanos-sociais; aspectos do paradigma indiciário de Ginzburg (1989) e da pesquisa etnográfica, visando à apreensão do movimento de apropriação de sentidos atribuídos pelas crianças.

Compreendemos que nosso estudo tem uma natureza qualitativa, pois estamos preocupados com as significações dos sujeitos, com os modos como vamos construí-las, e não com um quantitativo de dados, ainda que, em outros contextos de investigação, esse seja um foco legítimo e pertinente. Assim, nos orientamos pelos princípios da Abordagem Qualitativa da Pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47,48) as pesquisas que assumem o paradigma qualitativo apresentam as seguintes características:

o ambiente natural é o lugar de apreensão dos dados; o processo de construção do conhecimento e não o seu produto é o foco de interesse; os resultados da investigação são tendencialmente descritivos; o processo de construção é indutivo: caminha do particular para o geral; os significados construídos pelos sujeitos da pesquisa são fundamentalmente descritivos.

Lüdke e André (1996) complementam essa caracterização, acrescentando que o estudo qualitativo é aquele que se desenvolve numa situação natural, tem um plano aberto e flexível, focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada, e tem o ambiente natural da pesquisa como fonte direta de construção de dados.

Já os princípios propostos por Vigotski (2007) contribuem para o desenvolvimento da pesquisa acerca de processos humanos, ao apontar uma abordagem metodológica que permite, não só descrever ou evidenciar as características do processo em estudo, mas observar/estudar esses processos mais a fundo, considerando que o que se analisa quando se investiga questões próprias do ser humano, são processos e não objetos fixos, dados, acabados.

Por serem históricos e sociais não estão prontos, estão sempre em movimento, em transformação e suas características não se encerram em si mesmas, mas são relativas aos contextos de sua emergência. Para o autor, na análise de processos humanos a tarefa básica do pesquisador enfatizado como fundamental no processo de construção de dados é buscar captar essas relações, em movimento de interação com o objeto e seu contexto com os sujeitos cujos processos são tematizados (REZENDE, 2019, p.40).

Corroborando com essa ideia, Bakhtin (2003) aponta que no processo de pesquisa é preciso considerar o lugar de onde observo, escuto, pergunto, meço, avalio, ou seja, a exotopia, entendendo que o objeto pesquisado das ciências humanas, tanto quanto o pesquisador, é sempre um sujeito.

Nessa abordagem, a pesquisa na área das Ciências Humanas considera o humano, não como objeto mudo, mas como ser expressivo e falante (FREITAS, 2002, p. 24) e sua voz é considerada como capaz de revelar uma visão que é constitutiva da realidade que se investiga. A necessidade de considerar a visão das crianças é de suma importância, pois, de acordo com Campos (2008), é a partir de suas vozes e dos seus discursos que medidas de proteção e atendimento mais pertinentes a elas serão tomadas pelas equipes de intervenção, que permeiam as práticas das crianças.

Em nosso contexto de pesquisa, somente a partir da reflexão sobre as visões das crianças sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é que será possível a reflexão sobre os modos de perceber quem é essa criança e que lugar é esse. Para melhor ouvir e interpretar os discursos das crianças é necessário saber relacionar as respostas delas com o ambiente no qual vivem e construir estratégias comunicativas, estabelecer uma troca comunicativa, promovendo o compartilhamento de pontos de vista entre a criança e o adulto pesquisador. A ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural.

Dessa forma, considera-se que as crianças não só reproduzem, mas também produzem significações acerca da sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência (ROCHA, 2008 p. 46). Nesses termos, o sujeito pesquisado torna-se coparticipante do processo de pesquisa e construção de conhecimento; o investigador e os sujeitos investigados encontram-se em interação, mediante a qual produzem sentidos marcados pelas posições que ambos ocupam nas relações sociais mais amplas e na situação mesma de interação em que se envolvem propiciada pela pesquisa. (FREITAS, 2002).

Por último, os estudos etnográficos apontam, segundo Corsaro (2009), vantagens ao destacar seu poder descritivo, sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos

sociais específicos aos dados e sua captura para análise apurada repetida. A interpretação do que as crianças falam ou fazem, numa pesquisa etnográfica, deve ser o resultado de uma longa observação. Nesse sentido, conhecer como é o cotidiano, bem como o ambiente físico e institucional, no qual vivenciam o seu dia a dia e expressam a sua cultura, são elementos que possibilitam uma investigação interpretativa do comportamento da criança, em relação a elas mesmas, as professoras, as práticas pedagógicas.

LOCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

O locus da pesquisa, como já dissemos, é o Núcleo de Educação da Infância (NEI), um Colégio de Aplicação de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os sujeitos são crianças de 3 a 11 anos que frequentam essa instituição. Essa faixa etária corresponde às crianças da turma 1 ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Como procedimentos de construção dos dados, realizamos observações de tipo semi participativa dos diferentes momentos das crianças na instituição, com registro em diário de campo e entrevistas de tipo semiestruturadas com as crianças da pesquisa.

Para este artigo, nos limitamos a trazer os dados de 06 entrevistas², pois a pesquisa ainda se encontra em execução e as entrevistas também, que terá um total bem mais amplo de crianças entrevistadas.

Para uma melhor caracterização do grupo de crianças entrevistadas e que serão citadas aqui, organizamos o quadro a seguir:

² As entrevistas aqui apresentadas foram realizadas pelos seguintes professores colaboradores da pesquisa: Marianne Moura, Neyse Cardoso, Patrícia Regina Viana, Conceição Andrade, Rebeca Ramos e Janaína Carrico. Todos esses professores são parte da equipe docente do NEI.

NOME FICTÍCIO DA CRIANÇA	IDADE	SEXO	TURMA	TEMPO QUE ESTÁ NO NEI
Lady Bugy	5 anos	Feminino	4 (Educação Infantil)	4 anos
Zig	7 anos	Masculino	1º ano do Ensino Fundamental	5 anos
Praia do Forte	7 anos	Masculino	Ensino Fundamental	
Giges	6 anos	Masculino	Ensino Fundamental	6 anos
Ostara	10 anos	Masculino	Ensino Fundamental	8 anos
Homem Aranha	7 anos	Masculino	Ensino Fundamental	5 anos

Quadro 1: Caracterização das crianças entrevistadas

No momento das entrevistas, pedimos que cada criança escolhesse o nome o qual usaria na pesquisa, visto que não usaríamos seus nomes reais. Observamos que essa escolha foi uma boa estratégia para iniciarmos a conversa, pois as crianças, durante o tempo em que pensavam nesse nome, ficavam mais à vontade. Percebemos que os nomes escolhidos fazem menção a personagens que as crianças se identificam ou gostam mais.

Outro aspecto que tivemos muito cuidado foi com relação ao pesquisador que realizaria a entrevista, sendo esse um adulto de referência para aquela criança, de modo que ela se sentisse mais confortável com a presença daquela pessoa. Como já apontamos, devido a Pandemia do COVID-19, as entrevistas tiveram que acontecer de modo remoto, por isso priorizamos as crianças maiores pela maior facilidade de comunicação via tela. As entrevistas foram gravadas e transcritas, assim como as observações foram registradas em diário de campo por cada pesquisador.

É importante considerar que a classe social, os indicadores socioeconômicos, a inserção e as práticas sociais e culturais de leitura oferecem o material concreto para as relações que vão sendo estabelecidas com o objeto de significação. Deste modo, na pesquisa com crianças, precisamos compreender e tecer formas de olhar diferentes da pesquisa com os adultos. Desse modo, precisamos mais do que “dar voz”; é preciso uma escuta atenta dos discursos e observar as interações existentes nas falas das crianças com a realidade social vivida por elas.

Na pesquisa com crianças, a análise se desloca para o modo como a criança, pela leitura, se relaciona com a cultura de seu tempo, de seu lugar, bem como com a cultura e o lugar do outro. A perspectiva que adotamos ao pesquisar com e para as crianças é a de que criança é um ser que se apropria da linguagem como um bem cultural, em um processo histórico e social. Tomamos como base os pressupostos de Bakhtin (2003) a respeito da natureza social da linguagem e de seu lugar na interação entre os homens.

Os discursos apresentados pelas crianças são constitutivos de enunciados, funcionam como signo ideológico e como uma unidade sensível de estruturação das relações vividas no social.

Segundo Azevedo (2016) e Freitas (2002), a entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experiência, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Em nossa pesquisa, cada pesquisador ficou responsável de observar uma única turma, para que assim pudesse ter um olhar mais sensível ao grupo e ao que eles nos diziam nesses momentos. Os dados construídos eram discutidos nos grupos de estudos com toda equipe da pesquisa.

Segundo as mesmas autoras, a observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira

tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.

Sendo assim, na abordagem histórico cultural, o pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa; a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. Bakhtin contribui para complementar essas ideias, afirmando que o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado.

PRIMEIROS “DIZERES”

No ano de 2019, realizamos um total de 96 horas de observações, que se dividiram entre as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Durante as observações e momentos de análises com o grupo que compõe a pesquisa, pudemos perceber um protagonismo das crianças em todas as turmas.

Foi observado que as crianças tinham tempos de fala e participam de decisões, do compartilhamento de saberes, descobertas e curiosidades. A partir das observações, estruturamos, de início, quatro eixos de análise, presentes em todas as observações e que refletem, parte dos sentidos sobre ser e estar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do NEI. São eles:

- 1. Brincadeira como linguagem** – a brincadeira não era vista como uma mera brincadeira ou como um momento livre das crianças, mas a linguagem essencial delas.
- 2. Respeito às singularidades das crianças** – respeito aos desejos, posições, falas, ao tempo e às diferenças de cada uma.
- 3. Mediação do professor com a(s) criança(s)** – uma mediação intencional e atenta, mas que coloca o professor no lugar de mediador;

de possibilitador do conhecimento e da pesquisa (por causa da metodologia da instituição) e não como detentor do saber.

4. Construção da identidade das crianças – as crianças se constituem a todo momento, em diferentes situações, nesse lugar e com essas pessoas. As crianças são e estão sendo nesse lugar.

A imersão no campo nos possibilitou a observação de alguns aspectos que contribuiriam com as análises e escolhas dos eixos. Buscamos compreender o contexto da instituição e das práticas e situações observadas, elencando os seguintes pontos como comum nas observações: Brincadeiras livres; Trocas entre as crianças; Brincadeiras Mediadas; Trocas entre as crianças e os adultos; Estruturação de regras para o convívio; Ser e estar bem em um determinado espaço; Realização de atividades e Discursos das crianças. Esses pontos aconteceram em momentos diferentes do dia/rotina, sendo aspectos que corroboravam com as ideias defendidas sobre crianças, infância, educação infantil e ensino fundamental.

Na fala de Ostara, criança entrevistada na pesquisa, conseguimos perceber que a escola faz parte do dia a dia da criança e a torna parte da sociedade, sendo protagonista de um aprendizado e trocas sociais, inerentes à infância.

“Pra mim uma escola é um lugar que a gente aprende sobre muitas coisas, e essas coisas ensinam outras sem a gente perceber, como na música e Educação Física. A gente aprende a trabalhar em equipe e eu acho que é isso que faz uma escola: aprender mais que o esperado”. (Entrevista, Ostara).

Na fala da criança, ela diz que aprende “coisas sem perceber” isso mostra que o aprendizado escolar é intrínseco à vida da criança, fazendo com que ela se torne uma parte maior de um sistema articulado de interações sociais e aprendizagens.

Na perspectiva do dialogismo de M. Bakhtin, o signo, a palavra, é constitutivo dos processos psíquicos humanos, que se fazem historicamente em

processos dialógico, em relação com o outro. Desse modo, a linguagem e as interações têm lugar central nas investigações que se voltam para compreender tais processos (OLIVEIRA, 2010); o que se busca e o que se produz como explicação sobre tais processos são textos, enquanto produções de sentidos sobre o outro. O olhar atento e o entendimento da importância de dar lugar à fala das crianças, a partir desse processo dialógico e discursivo de produção de sentido e significado, como nos propõe Bakhtin, pode ser evidenciado na cena a seguir, em que percebemos um momento que nos mostra como as crianças são ouvidas na relação adulto/criança e criança/criança:

“Após o lanche, as crianças guardam os seus materiais e pegam livros para aguardar o término do lanche das outras. Uma das crianças olha para o amontoado de lancheiras e chama a professora e diz “essas lancheiras não estão legais, vou arrumar elas professora”. A professora diz: “faça esse favor para os seus amigos, mas vamos conversar com eles depois”. A criança olha para a professora, e, em seguida, segue organizando as lancheiras. Ao final do feito, ela corre atrás da professora e diz: “Pronto, terminei! Mas vamos conversar”. (Diário de Campo, 2019).

Para melhor ouvir e interpretar os discursos das crianças é necessário saber relacionar as respostas delas com o ambiente no qual vivem e construir estratégias comunicativas, estabelecer uma troca comunicativa, promovendo o compartilhamento de pontos de vista entre a criança e o adulto pesquisador. A ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural. Seja na educação infantil ou no ensino fundamental.

Quando questionadas sobre o que é ser e estar no ensino fundamental, as crianças colocaram os seguinte dizeres:

[...] acho que estar no ensino fundamental é como subir de nível, seja de semestre ou um ano todo. A gente consegue ver a evolução de nós mesmos e da dificuldade das atividades”. (Entrevista, Ostara).

A escola do fundamental é onde a gente aprende muitas coisas, assim, muitas coisas. A gente aprende Português, Inglês. Podemos ir...podemos...a gente não pode, a gente deve aprender algumas coisas. Brincar também. A gente também brinca na escola. (Entrevista, Homem Aranha).

Ser criança do fundamental é normal, mas só com atividades mais grandes (sic), se eu fosse um menino da turma três eu não conseguia resolver, entendeu? Mas agora já consigo! (Entrevista, Gigis)

As falas citadas abaixo conseguem exprimir que a escola representa para as crianças um espaço/tempo significativo, lúdico e ao mesmo tempo marcado por cobranças sociais de aprendizagens. O ensino fundamental, mesmo com todo o processo de transição, ainda representa um momento de sistematização de aprendizagens para essas crianças.

Dessa forma, considera-se que as crianças não só reproduzem, mas também produzem significações acerca da sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência (ROCHA, 2008 p. 46). Ao longo da pesquisa no questionávamos: como, nas suas ações, as crianças nos dão indícios desse ser e estar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Pela brincadeira? Pela linguagem? Pelas interações? Pelo tema de pesquisa? Nos momentos de escolha, participação? Como? E as cenas a seguir nos dão indícios dessas respostas:

“Ao beber água uma criança desenha com água no chão, ao ser questionada pela professora a criança responde “Foi um bebê! (anteriormente as crianças do berçário tinham passado para a multimídia) Criança de turma 2 não derruba água no chão”. (Diário de Campo, 2019).

“No fim do horário, duas crianças brincam com bonecos, eles lutavam. Uma criança bateu mais forte ao dar um “chute de gelo”, a criança atingida disse “ Para, para, que eu não estava mais brincando”. O outro para não perder a brincadeira disse: “Ta bom!! Eu chuto mais devagar. Os dois concordaram e seguiram na brincadeira...” (Diário de Campo, 2019). “Logo em seguida uma criança se aproxima com um cachorro querendo brincar. A criança “líder” da brincadeira diz: “Aqui é só com heróis. Cachorro não é herói”. A criança compreende e procura outra opção de brincadeira.” (Diário de Campo, 2019).

Percebemos relações de construção de sentidos a todo momento. A brincadeira como linguagem principal da criança nessa construção, median-do conflitos da própria criança (como não assumir que estava desenhando na água) e a própria construção da regras nas relações entre as crianças. São situações que nos dizem sobre o ser e estar nesse lugar, pois são construções possíveis de serem observadas pelo lugar que foi dado a essas crianças que possibilitou às mesmas a vivência de como fazer relações.

CONCLUINDO PARA COMEÇAR

Os discursos das crianças evidenciam ter marcas além de suas vi-vências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Colocadas por nós na posição de interlocutores, elas trouxeram para nossa conversa outras possibilidades de se compreender o ser criança e estar na escola, o que nos lembra algo ressaltado por Vygotsky (2007), quando afirma que no processo de elaboração dos sentidos pelas crianças, vai se revestindo de nuances diversas que formulam modos de significar a realidade vivida.

Assim, os sentidos que as crianças atribuem a ser e estar na educa-ção infantil e no Ensino fundamental, são múltiplos e diversos, tanto para a mesma criança, como para elas entre si. Esses sentidos se aproximam e se distanciam das significações consideradas “válidas” socialmente, cientifica-mente. Todavia, são sentidos que têm uma base nos significados que circu-lam nos meios onde as crianças vivem e são recriados, reinventados por elas.

Consideramos que dar voz às crianças representou em nossa pesquisa muito mais do que as ouvir, mas assumi-las como sujeitos ativos na constru-ção de visões acerca da leitura que ficam mais alargadas para nós adultos, agora que sabemos o que as crianças pensam sobre.

Refletimos, por fim, que ao ouvir as crianças e considerá-las como su-jeitos, estamos contribuindo para uma reflexão crítica acerca das propostas na Educação Infantil e no Ensino fundamental, visando tornar tais indivíduos partícipes das decisões que lhes dizem respeito nas instituições dessa área.

REFERÊNCIAS:

AZEVEDO, Bárbara Raquel Coutinho Toscano. Ler é poder saber o que a gente não sabe: sentidos da leitura para crianças da Educação Infantil. Natal, 2016.

CORSARO, William. Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. Pro-Posições, 2009.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. A criança fala: a escuta das crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de pesquisas, nº 116, jul/2002.

GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas, Sinais. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL, I: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, Belo Horizonte. Anais. 2010, p. 1-14.

PINAZZA, M. Reflexões gerais sobre o ensino da matemática. In: PANIZZA, M. (Org.). Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

REZENDE, Marianne da Cruz Moura Dantas de. Interações e Brincadeiras Vivenciadas por Crianças de 1 e 2 Anos Na Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós Graduação em Educação, Tese de Doutorado. UFRN, Natal, 2019.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. A criança fala: a escuta das crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008

VYGOTSKY, Lev. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PROFESSORA! QUANDO A GENTE VAI SE ENCONTRAR NA ESCOLA? UM ENSAIO SOBRE AS AULAS REMOTAS NO NEI-CAP/UFRN

*Gilka Silva Pimentel
gilkapimentel@nei.ufrn.br*

INTRODUÇÃO

Para responder a essa pergunta vamos passear um pouco – como se estivéssemos usando as lentes filmicas de uma máquina fotográfica, em movimento lento, regressivo, pausado, sobre o que aconteceu em 2020 no Núcleo de Educação da Infância - NEI-Cap/UFRN, no contexto da pandemia da Covid-19.

Coloco-me como uma observadora atenta, na posição de narradora que conta um pouco dessa história pelas lentes do amor, da paixão, do compromisso, da responsabilidade de um coletivo de profissionais que pertence a uma instituição que tem quatro décadas de história.

Contar uma história é registrar acontecimentos, eventos, processos a partir de uma perspectiva, de um olhar, de um lugar. Podemos dizer que é um recorte a partir de contextos reais, vividos e específicos. É da natureza da história selecionar, iluminar e excluir partes. Sem seleção não haveria história.

Pretendemos apontar luz sobre os princípios, concepções e estratégias que nortearam o processo pedagógico de educação remota vivido com as crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) pelo NEI no período de agosto a dezembro de 2020, nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Para tanto, usamos alguns registros de planejamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental elaborados pelas professoras, os momentos virtuais síncronos com as crianças nesse período, vídeos e depoimentos das famílias em momentos assíncronos.

Desejo que essas reflexões nos levem a andar no sentido da água. Pode ser que esse caminho nos permita lavar as nossas lembranças, recordações, revisitar momentos, contextos, abrindo frestas, fissuras, janelas de possibilidades de olhar para trás, para a frente, para o lado, de costas, de cima, de baixo e reacender crenças, sonhos, utopias e esperanças.

O PRÉDIO DA ESCOLA FECHOU! E AGORA?

Assim que foi anunciada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 17 de março de 2020, que as aulas estavam suspensas devido à pandemia da Covid-19, tivemos tempo de nos reunirmos para pensar como poderia se manter os vínculos da criança com a escola, a turma e as professoras. Até julho, mantivemos um conjunto de orientações e sugestões de vivências - não obrigatórias - a serem realizadas pelas famílias, em casa com as crianças. Quando as aulas foram suspensas, não conseguimos nos despedir das crianças, conversar e explicar o que estava acontecendo. Tínhamos a doce ilusão de que, em breve, retornaríamos à escola. Isso não aconteceu!

Nesse percurso, a escola optou pelo envio das orientações através do e-mail dos pais/mães e responsáveis, assim como pelo contato com as mães interlocutoras, representantes de cada turma. Aos poucos, novas estratégias foram sendo articuladas, como a criação de listas de transmissão e encontros virtuais com as crianças. Alguns professores, já nesse período, criaram um canal de comunicação mais direta com as famílias através do WhatsApp. Esse canal de comunicação, mais tarde, foi desenvolvido por toda a equipe docente. Nesse tempo, observamos que as famílias estavam se distanciando da escola.

Aos poucos as inquietudes, incertezas sobrevoaram nossos pensamentos. Foram chegando como ventos revoltos, rebeldes, revirando telhados – cobertura firme que sustentava a casa. Estarão as famílias conseguindo realizar as propostas da escola? Por que não nos dizem nada? A ausência de retorno e comunicação por parte da maioria das famílias não nos permitia saber se as propostas estavam sendo feitas.

Em se tratando das crianças com deficiências ou com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), lançamos mão do contato com todas as famílias, através da criação de um grupo de WhatsApp. Com essa estratégia as famílias começaram a compartilhar como estava sendo vivido esse período de distanciamento físico e social da escola.

NOSSA PRIMEIRA CONSTATAÇÃO

___NÃO! As mães, pais, tias, tios, avós, avôs não são professores/ professoras! A casa foi invadida pela escola! A fronteira do público e privado se cruzaram no tempo e no espaço. E agora? Esses papéis tão definidos socialmente se misturavam, e as famílias nos davam os sinais de que estava sendo difícil, sofrido e conflitivo esse momento. Para ajudá-las, foi enviado um comunicado da psicologia escolar do NEI que falava, entre outros assuntos, que:

As crianças só precisam de tempo para entender que as famílias podem auxiliar nesse processo... E, como são apenas sugestões, a família pode explicar para a criança e deixá-la à vontade para vivenciar o proposto ou não, de modo tranquilo para todos os envolvidos; talvez, com essa conversa, elas fiquem até mais à vontade/interessadas em participar. (Trecho retirado do comunicado)

Reconhecemos que os pais não são professores, não possuem a formação pedagógica para ensinar os filhos, sendo essa função da escola. As famílias não são professores, são mediadores, e nesse momento têm um

papel muito importante na parceria com a escola. As famílias são fundamentais nesse processo. O papel da escola é possibilitar um mínimo de formação às famílias para que elas possam atuar como mediadoras.

Escutar as famílias das crianças com NEE foi imprescindível. Uma escola tecida no/para o diálogo reconhece os sujeitos/seres humanos com e através das suas experiências, vivências, possibilidades, limites. Nessa relação somos capazes de nos transformar. De modo simples, sincero e direto as famílias nos deram as pistas - indícios do modo de como cada uma estava vivenciando esse processo - dificuldades, sentimentos, limites e possibilidades.

Os depoimentos nos diziam do esforço, da consciência das mães sobre estar ocupando um lugar que não é sua atribuição original, de formação, mas que aceitaram o desafio de se tornar mediadoras diretas entre a escola e a aprendizagem do(a) filho(a).

- “ S. não escuta quando leio história para ele”. (Mãe de S., turma 2)
- [...]. Não tenho formação e ainda não tenho experiência suficiente para adaptar ao meu filho. O que pode ser feito no lugar de forma mais fácil para quem tem mais dificuldade [...]. (Mãe de T., turma 1)
- Eu não sei nem como adaptar nenhuma dessas atividades, ainda não sei como prender a atenção do P., não sei ainda como chamar a atenção dele. (Mãe de P., turma 1)
- Estamos bem. Não consegui seguir nenhuma proposta da escola. Estou utilizando atividades mais caseiras (pinturas, desenhos, escrita com letras de plástico). (Mãe de A., 2º ano)

Desse diálogo fomos refazendo caminhos e estratégias para atender a especificidade da criança e da família. As mães, na maioria das

situações, nos indicavam suas angústias sobre como fazer e realizar as propostas da escola.

Sinto-me frustrada. Às vezes minhas filhas é que fazem. Eu me sinto impotente. Sinto-me frustrada, quando ele não consegue. Estou trabalhando isso em mim. Afinal, não somos professoras, né gente! Somos mães tentando fazer o nosso melhor. É que às vezes é tanta coisa para dar conta que acabamos ficando pra baixo, quando não conseguimos. Mas seguimos tentando. (Mãe de B., turma 2)

Com a leveza das palavras que pretende acalmar as aflições das famílias e sobretudo das mães - principais responsáveis pelo acompanhamento e mediação das atividades da escola em casa -, foram enviadas orientações às famílias pela psicologia escolar do NEI para ajudá-las nesse caminhar.

Com as crianças menores e as crianças com deficiência, orientamos que essa rotina seja posta em um quadro e seja representada por imagens ou materiais concretos. As informações visuais são extremamente importantes e a previsibilidade do que irá acontecer ajuda a diminuir a ansiedade das crianças. (Trecho retirado do comunicado)

As orientações e sugestões planejadas pelas professoras traziam o detalhamento de como fazer, como mediar. Apresentavam possibilidades, com sugestões de *site*, *links* de músicas, brincadeiras, contação de história, culinária, vídeos, livros e brinquedos. Primoroso, bem elaborado, linguagem adequada, acessível, criativo como deve ser um planejamento, feito com qualidade, pesquisa e estudo - próprio do nosso fazer docente. As atividades a serem vivenciadas pela criança em casa foram pensadas e organizadas levando em consideração a fase de desenvolvimento da criança - como se estivéssemos na sala de aula! As atividades buscavam garantir uma aprendizagem significativa através da ludicidade, peculiar ao modo e características do aprender das crianças. Mas faltava a professora, os colegas, a interação, a rotina e o espaço escolar!

Estamos recebendo toda segunda as orientações das professoras para a semana. Algumas conseguimos fazer, outras ela fica dispersa ou ainda não consegue entender o que está sendo proposto. Estou tentando fazer ao máximo que dê certo. (Mãe de I., turma 3)

Estou recebendo as atividades, mas sinto dificuldades nos materiais sugeridos, pois, nem sempre a xerox próxima a casa está aberta. Tenho usado sacola de papel para fazer as tarefas que envolvem recortar. Não temos computador em casa. (Mãe de P., 2º ano)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA – NEICAp



SUGESTÕES DE VIVÊNCIAS EM TEMPOS DE QUARENTENA
(Semana de 20 a 24 de abril de 2020)
TURMA 1 – MATUTINO
Professoras: Cláudia, Esthephania, Karina, Vanessa e Aja.

SEGUNDA-FEIRA Vamos brincar de cabana? Cabaninha é uma brincadeira antiga, maravilhosa, atemporal e muito divertida. Todas as crianças adoram ter um esconderijo ou cabana onde possam brincar. Você pode construir essa cabana colocando uma mesa com um lençol ou juntar cadeiras e poltronas. Separe alguns lençóis, cangas e cobertores e, em seguida, prenda as coberturas nas cadeiras, formando as cabanas. E dentro da cabana vocês podem colocar colchonetes ou almofadas para ficar mais confortável. Podem contar uma história lá dentro ou levar os brinquedos favoritos da criança e deixar a imaginação fluir, inventando aventuras, narrando as falas dos bonecos e assim por diante. Podem juntos imaginar que estão em cenários diversos como florestas, cavernas, planetas distantes e outros. E ainda pode levar pipoca para a brincadeira ficar mais divertida.	MATERIAIS NECESSÁRIOS: Para fazer essa brincadeira você vai precisar de lençóis, cangas, colchonetes, cobertores, cadeiras, poltronas ou uma mesa.
--	---

Campus Universitário – Lagoa Nova – CEP 59072-970 – Natal/RN
Fone: (84) 33422279
www.nei.ufrrn.br

Arquivo enviado pelas professoras da turma 1 às famílias
(Fonte: Arquivo pessoal)

SEGUNDA CONSTATAÇÃO

A presencialidade do toque, do olhar dos colegas, das professoras, da interação não poderia ser substituída de maneira mágica e mecânica. Estava posto o limite, as dificuldades, os desafios. Foi preciso uma reinvenção dos docentes, das famílias para buscar as transformações que o formato remoto apresentava a todos nós. Como o milho duro que se transforma em pipoca, aceitamos nos enlaçar e recriar esses novos

espaços de interação das crianças com a escola. Afinal de contas, o poder do fogo nos conduziu às transformações.

[...] Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre. Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo [...]. (Rubem Alves. O amor que acende a lua. 1999)



Atividade mediada pelo pai de J.
(Fonte: Arquivo pessoal)

Nesse caminhar, fomos organizando materiais idealizados por especialistas, pesquisadores e instituições para as crianças com NEE. Nossa intenção foi colaborar em parceria com as professoras a fim de ampliar suas possibilidades de selecionar os materiais para o trabalho pedagógico. Nessas sugestões e orientações tecemos alguns encaminhamentos para a equipe docente, tais como:

- Socializar um quadro com as principais dificuldades/inquietações apresentadas pelas famílias;
- Realização de conversas online com as famílias das crianças com NEE que estivessem apresentando demandas específicas, tais como: frustração por não saber mediar às atividades/vivências sugeridas pela escola em tempos de pandemia;
- Enviar para as famílias das crianças com NEE sugestões de adaptações das atividades, tornando mais acessíveis as possibilidades de mediação;
- Lista de sites diversos sobre educação inclusiva na seleção de materiais para as crianças com NEE.

TERCEIRA CONSTATAÇÃO

Sem a mediação das famílias, o trabalho pedagógico realizado com as crianças não seria possível. Olhar para as famílias e seus contextos foi imprescindível! Um olhar atento, uma escuta sensível fez toda a diferença na qualidade e participação das famílias nesse processo.

Com paciência, amorosidade, acolhimento, fomos ouvindo as famílias e nos aproximando cada vez mais delas. Fomos refazendo estratégias e organizando um quadro com as principais dificuldades/inquietações apresentadas pelas famílias, o qual foi socializado com as professoras/professores.



Diálogo com os pais das crianças com NEE
(Fonte: Arquivo pessoal)

OLÁ FAMÍLIAS!

Depois de quase 3 meses de distanciamento social em que nossa escola está fechada e as crianças estão em casa, como vocês estão? Gostaria de ouvir cada uma das famílias em relação ao cotidiano e a rotina das crianças em casa.

Essa escuta é importante para que no retorno do recesso em julho possamos repensar sobre o atendimento a distância e o que está sendo possível realizar.

1. Estão trabalhando em casa de forma remota?
2. Estão saindo para trabalhar? Com quem a criança fica em casa?
3. Os atendimentos complementares estão sendo realizados? Quais?
4. As crianças têm apresentado algum comportamento de ansiedade, irritação, de choro frequente?
5. Apresente se desejar, sugestões, inquietações, dúvidas, expectativas sobre o retorno das aulas.

Gilka Pimentel
Coordenação de inclusão

20/04/2020

CONTEXTO INSTITUCIONAL

O NEI é uma escola de aplicação da rede federal de ensino superior que compõe uma das unidades de ensino da UFRN, vinculada ao Centro de Educação. Atende a educação básica – primeira etapa da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I – do 1^a ao 5^o ano.

[...] O Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação - NEI-CAP, iniciou o processo de apropriação dos tempos e espaços de aprender e ensinar de maneira remota com envio de atividades, orientações e dicas para as famílias, para serem realizadas por livre adesão. Buscando manter vínculo nesse momento de distanciamento social com as crianças e suas famílias iniciamos um amplo levantamento para investigar a realidade de acesso digital e utilização de ferramentas, bem como a condição dos familiares de acompanhar as crianças na realização das atividades de caráter remoto, condições

de saúde e de mediação adulta com as crianças. (Portaria nº 452/2020-R, de 17/03/2020 - REITORIA/UFRN, que dispõe sobre a suspensão de aulas e atividades presenciais em decorrência do novo Coronavírus (Covid- 19), posteriormente alterada pela Portaria nº 502/2020-R, de 27/03/2020).



Fachada do NEI-Cap/UFRN
(Fonte: Google)

Preocupada com as condições e contextos familiares das crianças, a gestão da escola realizou um levantamento para identificar as dificuldades encontradas pelas famílias em não conseguir realizar as sugestões e orientações da escola após a suspensão das aulas pela UFRN. As respostas das famílias apontaram para os seguintes obstáculos:

- Pais e mães em teletrabalho e trabalho em domicílio (*home office*);
- Trabalho presencial na linha de frente no combate ao Covid-19;
- Muitas crianças ficando com avós, outros cuidadores;
- Existência de apenas um computador para partilhar também com os irmãos;
- Falta de impressora em casa para impressão das atividades;
- Falta de “jeito” para contar histórias, realizar jogos, brincadeiras;
- Dificuldades em estabelecer uma rotina de estudo em casa para a criança.

O levantamento feito pela escola com as famílias nos indicava o desafio de garantir e assegurar a todas as crianças o acesso ao ensino remoto – nenhuma criança fica de fora! O resultado do levantamento respondido por 300 famílias nos apontou as dificuldades reais e objetivas de cada família quanto à disponibilidade de ter um computador em casa para o uso da criança durante os encontros remotos. A gestão coordenou uma campanha de doação, junto à Associação de Pais do NEI (ANEI), de celulares e computadores que pudessem ser emprestados ou doados para as famílias que declararam possuir apenas um computador em casa ou não dispor de nenhum no momento. Algumas dessas famílias eram pais de crianças com NEE.

NÚMERO DE FAMÍLIAS E A DISPONIBILIDADE DE COMPUTADOR PESSOAL EM CASA:

Possuo, mas compartilho com pessoas da casa, inclusive com meu (minha) filho (a).	120
Possuo e apenas eu utilizo o equipamento	64
Não tenho computador em casa ou está quebrado (com defeito).	44
Cada pessoa da família possui o próprio computador.	7
O local onde trabalho disponibilizou um computador durante a pandemia.	2

(Fonte: Respostas ao Formulário das famílias NEI-CAP sobre as experiências de ensino em caráter remoto)

Enquanto o mundo adoecia de forma feroz, assustadora, os índices de mortes pela Covid-19 iam aumentando, fazendo lembrar um certo passado histórico de pestes que existiram na humanidade, dizimando milhões de pessoas. Foi preciso o avanço da ciência, do conhecimento, das lutas sociais e políticas para poder controlar doenças e níveis de contaminação.

No Brasil atual vivemos tempos ruins – uma distopia marcada pelo sofrimento humano, desigualdades em níveis crescentes, desumanização, ausência de empatia pelo outro. Gente que nega a ciência, os direitos humanos elementares. Imitam e repetem ordens de superiores e/ou representantes, como se a dor, a perda, o luto do outro fosse trivial – o conceito de banalidade do mal, de Hannah Arendt (1999), auxilia na compreensão desse processo. A vida, como afirma Guimarães Rosa, requer coragem (ROSA, 2019). Ela teima em nos fazer lembrança de que não somos nada, além de humanos.

Em meio a todo esse caos, fomos nos reinventando. Não deixamos de trabalhar um dia sequer, diferente do que dizem aqueles que resolveram fazer dos professores seus inimigos e da educação um campo de controle ideológico, como se fosse possível aprisionar sonhos, utopias e pensamentos. Não abandonamos nossos alunos e suas famílias nem por um instante.

Tivemos que aprender rapidamente a usar plataformas digitais, aplicativos, abrir salas para participar de reunião virtual, gravar e editar vídeos para usar em favor do trabalho pedagógico remoto. Passamos a usar nossa própria internet para trabalhar remotamente. A casa se transformou em lugar de trabalho. Tudo acontecia no mesmo espaço – dobramos o tempo.

Em pouco tempo, a equipe docente se debruçou para planejar, pensar um formato remoto possível por segmento de ensino em que os princípios teóricos e metodológicos que iluminam a prática pedagógica da escola pudessem ser preservados e respeitados.

Após reuniões com as famílias das crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, as atividades pedagógicas em caráter remoto foram iniciadas dia 20 de julho. Em 22 de julho foi aprovada a Resolução de nº 03/2020-ADMIN CE que regulamentou, em caráter extraordinário, a abertura de calendário excepcional para as turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental - ano letivo 2020 - do Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação - NEI-CAP/UFRN, no formato remoto, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia

do novo Coronavírus - Covid19. (RESOLUÇÃO Nº 1 / 2020 - NEI/CE (19.05) Nº do Protocolo: 23077.078385/2020-84 Natal-RN, 13 de outubro de 2020).

Podemos resumir a parceria entre a escola e as famílias das crianças com NEE a partir das seguintes ações:

- Reunião com as famílias das crianças com NEE no início dos encontros remotos para conversar sobre as estratégias e participação das crianças nas aulas virtuais;
- Levantamento das demandas junto às famílias frente às dificuldades encontradas no início do isolamento e distanciamento social, considerando as orientações e sugestões de atividades e vivências enviadas pela escola de março até junho para as famílias;
- Elaboração de documento de orientação para a equipe docente com sugestões de materiais, vivências, experiências, a ser consultado e se necessário adaptado para as crianças com NEE;
- Participação no planejamento pedagógico junto aos professores e à coordenação pedagógica;
- Acompanhamento próximo das crianças e suas respectivas famílias durante o período de ensino remoto, através dos grupos de WhatsApp criados (por turma e um exclusivo para as famílias das crianças com NEE), acolhendo e fazendo o encaminhamento de demandas que surgiram ao longo do processo.

É possível garantir uma educação remota de qualidade?



Mãe de L. mediando participação dele no encontro virtual da turma.
(Fonte: Arquivo pessoal)

Escrevemos para guardar. Uma experiência é para ser guardada. “Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la”, como diria o poeta Antônio Cícero. “Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado” (CÍCERO, 1996). Por isso, se escreve, por isso, se publica.

A escola tem uma função social, como um lugar de direitos, de aprendizagens e construção de conhecimentos. Possui um projeto político pedagógico, com princípios, concepções e metodologia. Nesse projeto estão o que pensamos sobre os sujeitos – as crianças, o modo como aprendem, se desenvolvem, como pensam e organizam o conhecimento e suas experiências de mundo.

Acreditando e respeitando seus princípios, fizemos as escolhas das estratégias e organizadores pedagógicos para o ensino remoto. Como a escola e a educação não são apenas um espaço físico, redefinimos itinerários que permitiram às crianças e às famílias manterem os vínculos de maneira mais frequente com a escola, as professoras e os colegas.

As escolhas que fizemos para organizar os encontros virtuais com as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental não foram

aleatórias! Seus fundamentos estão aqui expressados e estão disponíveis no site da instituição.

1. A criança é um ser social, com características, sensibilidade e lógica próprias;
2. O desenvolvimento infantil – em todos os seus aspectos – é um processo dialético construído, implicando em avanços, recuos interdependentes;
3. O desenvolvimento cognoscitivo – em todas as suas manifestações: pensamento, linguagem, relações lógicas e topológicas, conceitos e operações – é um processo construído internamente, mediante atividades externas pautadas nas experiências, interações e ações significativas da criança; este desenvolvimento implica periodicidade, fases com características, possibilidades e necessidades próprias;
4. Na definição das experiências de aprendizagem, professores e crianças têm papéis importantes, com ênfase na iniciativa e aprendizagem ativa.

A METODOLOGIA

O fazer pedagógico do NEI consiste em desenvolver atividades que sejam significativas, centradas nas curiosidades, interesses, necessidades e possibilidades da criança, ajudando-a no avanço efetivo do seu processo de desenvolvimento global.

A ação pedagógica se dá via ***Tema de Pesquisa*** que articula três eixos: o contexto sociocultural, a estrutura dos conhecimentos de área e os processos de construção de conhecimentos nas crianças. Cada um desses eixos utilizados articula-se em uma abordagem de trabalho, que tem como base os conhecimentos já produzidos em diferentes perspectivas, o que traz à tona uma reflexão sobre os limites e possibilidades para os conteúdos das diversas áreas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A ROTINA

Acontece a partir da organização do tempo e espaço da escola com o objetivo de possibilitar a construção da orientação, segurança e autonomia da criança. A estruturação de uma rotina implica numa sequência de momentos – roda inicial, atividade, lanche, parque, hora da história, atividade e roda final – em que, dependendo do andamento do grupo, suas necessidades e interesses as atividades diárias são desenvolvidas.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO NEI

O trabalho de inclusão do NEI é parte da Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN, que assume, como princípios: o direito à dignidade da pessoa humana, à luz da Constituição Federal, o da equidade e inclusão, a educação como direito humano fundamental e o acesso à informação e ao conhecimento.

COMO MANTER OS PRINCÍPIOS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO? EIS A QUESTÃO!



Encontro virtual da turma 1
(Fonte: Arquivo pessoal)

A luz dos conceitos e princípios a equipe se debruçou para pensar e organizar o formato de encontros virtuais com as crianças.

Antes de iniciar o ensino remoto a equipe se reuniu por segmento de ensino junto com as coordenações de ensino e de inclusão para organizar, definir estratégias, organizadores do trabalho no formato remoto, tais como: a duração dos encontros virtuais, a periodicidade com as crianças da Educação Infantil e do ensino fundamental, a rotina, a participação e diálogo com as crianças, os organizadores, as estratégias, o aprendizado e a adaptação com a ferramenta digital (Google Meet).

Para a Educação Infantil, ficou estabelecido que haveria 2 (dois) encontros semanais com duração de 20 a 30 minutos cada. Para o Ensino Fundamental, dos 1^{os} aos 4^{os} anos: 3 encontros semanais, de 60 a 90 minutos; e para os 5^{os} anos: 5 encontros semanais, de 60 a 90 minutos cada.

Para as crianças com NEE, de acordo com suas possibilidades e limites, o tempo seria mais curto – respeitando o tempo que conseguisse e pudesse, sobretudo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que podem apresentar nível de concentração, atenção e interesse reduzido. Essa flexibilidade também se estendia para as demais crianças da Educação Infantil, principalmente.

Em diálogo com cada uma das 19 (dezenove) famílias que têm filhos(as) com NEE foram apresentadas as estratégias pensadas, as quais respeitam as características, possibilidades e limites de cada criança.

Nós ouvíamos os questionamentos das mães a respeito de a criança conseguir ficar sentada durante o tempo proposto – nem que fosse por instantes, minutos, não importava. Como fazer isso do outro lado da tela? Chamar a atenção, seduzir, despertar interesse para perceber quem estava do outro lado falando com ela, cantando para/com ela. Mas aceitaram o desafio de experimentar essa possibilidade.

Reconhecemos que as crianças muito pequenas aprendem através da brincadeira e das interações, sendo a brincadeira, o brinquedo, seu recurso mais precioso para entender e estar no mundo. O poeta Manoel

de Barros (2013), no seu poema *Borboletas*, chama de “insetal” – um neologismo para conceituar esse jeito peralta, ilógico das crianças de enxergar as coisas.

“Vi meus amigos bem pequeninhos!”. Essa foi a leitura de uma criança de dois anos a respeito de como percebia os colegas do outro lado da tela. As crianças e as famílias precisaram aprender essa nova forma de interação. Para as crianças pequenas, com desenvolvimento típico ou atípico, era preciso dar conta de muitas coisas novas: como entender a professora e os colegas falando com elas por detrás da tela, entender de onde vinham as vozes e as imagens todas amontoadas em uma tela.

Para poder interagir com as crianças com NEE e as demais crianças, organizamos marcadores que permitissem a elas acionarem a memória afetiva da escola, como a música, a farda, imagens da turma, do espaço físico, além da organização de um canto na casa onde estivesse o símbolo do NEI, a foto dos colegas, um semanário para marcar a rotina dos encontros virtuais – um clima que lembrasse as crianças que naqueles dias elas estariam com o(a) professor(a) e os colegas.

Em função das características das crianças, à luz dos princípios e conhecimentos que temos sobre o desenvolvimento infantil - pensamentos, linguagem, processo de aprendizagem, construção do conhecimento, a importância da interação das brincadeiras, dos jogos, dos brinquedos, é que as estratégias foram pensadas, tais como: como aprendem, tempo de atenção e interesse reduzido para as crianças menores que precisam do corpo, do movimento, do toque, do pegar, do cheirar...

Para as crianças pequenas foi necessária muita paciência e esforço das famílias. Para algumas, não houveram muitas dificuldades; para outras, foi preciso um tempo maior e o desenvolvimento de outras estratégias.

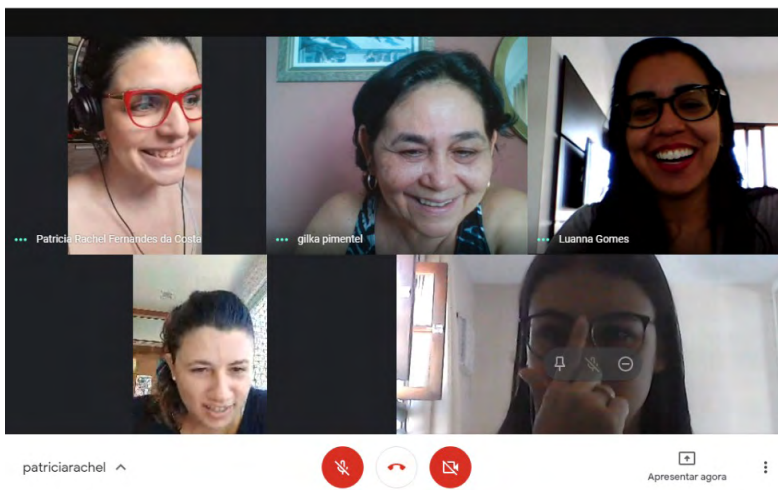
Olhos miúdos, bem abertos, atentos, curiosos, com medo, espantados, excitados, falantes, saudosos... foi assim que receberam as professoras - com seu sorriso encantado, sua voz, o tom chamando por cada uma

delas. Do outro lado, a mãe mediando esse momento com calma, paciência, sem pressa e no tempo de cada criança.

ESTRATÉGIAS E ORGANIZADORES QUE PERMITIRAM OS ENCONTROS VIRTUAIS – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

- Reuniões com as famílias: diálogo com as famílias sobre como seria o formato dos encontros virtuais – periodicidade, tempo, estratégias de comunicação com as crianças e as famílias;
- Criação de canais de comunicação direta com as famílias: através dos grupos de WhatsApp, por turma, os professores compartilhavam um quadro com o planejamento da semana, as orientações e encaminhamentos das atividades, e ficavam disponíveis para tirar dúvidas das famílias, receber os registros das crianças, enviar vídeos;
- Momentos síncronos e assíncronos: dois encontros on-line e dois momentos assíncronos - realizações de vivências/ atividades em casa. Na Educação Infantil, com duração de cerca de 20 minutos e, no ensino fundamental, com duração de 60 a 90 minutos;
- Envio de vídeos, após os encontros, para as crianças que não puderam participar daquele encontro específico ou não podem participar de nenhum encontro virtual por diferentes motivos;
- Adaptações nos encontros virtuais para as crianças com NEE – momentos individuais, envio de vídeos se dirigindo à criança para manutenção dos vínculos, das lembranças das professoras e para motivá-las a participar dos encontros virtuais;
- Respeito ao tempo de tela indicado para as crianças pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

ESTRATÉGIAS PARA O TRABALHO COM AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO PERÍODO REMOTO



Reunião das professoras e da Coordenação de Inclusão com a mãe de L.
(Fonte: Arquivo pessoal)

Um dos desafios que se apresentava para as professoras foi pensar em como cada uma das crianças com NEE conseguiria participar, como assegurar que esses momentos de virtualidade contivessem elementos significativos que as remetesse à escola, às professoras, à rotina da escola e da sala de aula, tais como: a roda inicial, a música que marca o momento de entrada na sala, as músicas da roda, o cartão de chamada, como realizar brincadeiras, jogos, a contação de história, a culinária, quanto tempo cada criança conseguiria permanecer em frente ao computador, como ajudar as famílias a mediar as atividades e vivências propostas.

Pensamos alguns organizadores específicos para esse período de aulas remotas, com base nos princípios pedagógicos e na concepção do que sabemos ser próprio do pensamento e desenvolvimento infantil, do modo como as crianças percebem o mundo a partir das interações, vivências, experimentações, observações. Fomos em busca das possibilidades traduzidas nas estratégias pedagógicas, em diálogos com todas as famílias das crianças com NEE e tendo como base os seguintes indicadores:

1. Identificar como acionar o centro de interesse da criança - canais afetivos, cognitivos, sensoriais, corporais, tempo e duração do interesse, atenção;
2. Considerar, na definição dos objetivos para a criança, a organização dos espaços da casa para realizar os encontros, os tempos e os materiais necessários levando em consideração as especificidades da criança;
3. Criar grupos no WhatsApp com professores, família e a Coordenação de Inclusão;
4. Parceria e diálogos constantes com as famílias nesse processo de mediação entre a professora e a criança;
5. Definir a música do toque da escola para marcar o início dos encontros virtuais;
6. O uso da farda, observando como a criança se comportava. Caso provocasse ansiedade, não se recomendava utilizar. Vestir a roupa da escola poderia ser traduzido como sair de casa e ir para a escola;
7. Escolher um espaço da casa para os encontros – quarto da criança, a sala, onde a família considerasse melhor;
8. Organizar um semanário para indicar os dias dos encontros virtuais;
9. Adaptações nos encontros on-line para as crianças com NEE – encontros individuais, estratégias do envio de vídeos;
10. Adaptações nos materiais enviados nos kits – calendário, fita adesiva, jogos;
11. Planejamento com a Coordenação de Ensino e Coordenação de Inclusão;
12. Planejamentos coletivos com a equipe, momentos de avaliação coletiva entre a equipe, grupos de estudos;
13. Conversas semanais com as famílias para orientação e ajustes necessários nas estratégias;
14. A entrada da criança e do adulto acontecia alguns minutos antes do encontro com a turma para combinar como seria esse momento.

Todas as famílias não participaram de igual maneira, assim como as crianças. A gestão do tempo e o acúmulo de tarefas das famílias, principalmente das mães que culturalmente são as maiores cuidadoras e responsáveis pelo acompanhamento escolar do(a) filho(a), necessitou da compreensão da escola. Em levantamento que realizamos com as famílias pudemos identificar diferentes realidades. Casais que estavam trabalhando em casa, on-line, mães profissionais da saúde que estavam atuando na linha de frente do enfrentamento Covid-19, mães que foram contaminadas e que precisaram ficar afastadas da criança, outras que precisaram deixar o filho/filha na casa dos avós e ainda aquelas cuja criança ficava com outros cuidadores.

Durante esse período, muitas crianças tiveram seus atendimentos complementares suspensos, algumas mantiveram atendimento virtual, outras foram aos poucos retornando de forma presencial os atendimentos no mesmo turno das aulas.

Naquele momento, muitas famílias estavam muito preocupadas com o retrocesso da criança, algumas delas começaram a apresentar ansiedade. Sabemos da importância que o atendimento especializado tem para as crianças com NEE. O tempo é precioso quando se trata da estimulação precoce para seu desenvolvimento. Isso angustiava muito essas famílias.

Reconhecemos que não foi tão simples nem fácil para muitas das famílias a mediação das crianças com NEE no ensino remoto. Coordenar o tempo, a ambiência, as tarefas domésticas, o trabalho acontecendo no mesmo espaço da casa e garantir a presença da criança nos encontros virtuais. Mesmo assim, foi possível observar avanços, momentos significativos de cada uma delas nesse período.

“P. está segurando melhor o lápis, às vezes, querendo tentar responder o que acredita ser a resposta” (Mãe de P., 2º ano)

“Ele já reconhece mais letras do alfabeto, os nomes de alguns colegas, desenvolveu melhor a oralidade e já consegue escrever sem ajuda o nome “J. G.”. Teve bastante facilidade em dominar as ferramentas das aulas online” (Mãe de J., 1º ano)

DIÁLOGOS COM OS PAIS E CÍRCULOS FORMATIVOS

Uma das ações de escuta, parceria e acolhimento com as famílias foi a continuidade dos diálogos com os pais – estratégia que usamos desde 2004 para estreitar a relação com as famílias das crianças com NEE, e o início dos círculos formativos, pensados como espaço também de formação com as famílias sobre o ensino remoto no NEI e outros temas de interesse.



Cartazes de dois eventos realizados pela Coordenação de Inclusão em 2020
(Fonte: Arquivo pessoal)

Para as famílias e as crianças com NEE, tínhamos consciência de que os desafios seriam maiores diante das dificuldades que foram sendo ampliadas e acentuadas. A escola pôde possibilitar nesse processo ações básicas para ajudar as famílias a atuarem como mediadoras das aprendizagens dos filhos e filhas no período de ausência presencial da escola.

Como afirma Paulo Freire, recuperado por Bach e Paula (2017, p. 18270) “o educador de opção progressista, nessa perspectiva, reconhece aqueles com os quais trabalha como sujeitos/seres humanos, com experiências e conhecimentos que podem ser transformados, e não como coisas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses tempos pandêmicos, para se ter esperança é preciso coragem. Coragem parece ter sido tudo que tivemos desde março de 2020, quando de forma inesperada – ligeira, veloz, fomos mandados para casa para nos protegermos do vírus que estava matando em quase todo o planeta.

Tivemos TODOS/TODAS que nos reinventar, aprender a usar plataformas digitais, recursos tecnológicos e abrir possibilidades de novas aprendizagens, relações, interações. Sendo assim, fomos tecendo o hoje, o amanhã, sendo gratos por estarmos vivos. “Esperançando”, do verbo “esperançar” de Paulo Freire (1993) - não desistindo. Fomos nos juntando em diálogo com a escola e a equipe docente para garantir o direito das crianças à educação. Afinal, o prédio do NEI fechou, mas a escola, como um espaço privilegiado de educar, de ensinar, foi mantido aberto, mesmo que de portas e portões fechados.

O “bom dia”, o “boa tarde” da escola mudou de lugar, de espaço – ficou entre as telas, mas o sorriso do encontro com as crianças permaneceu, ainda que através do computador, da imagem que não era presença física, mas do outro lado era a própria pessoa.

Nos vemos e nos encontramos todo esse tempo através de uma máquina engenhosa, criativa, inteligente. Os humanos são capazes de criações quase perfeitas, mas também de grandes destruições.

Aprendemos muito e nos superamos também. Resiliência, resistência, ousadia, criatividade, beleza, cansaço, fomos vivendo a cada dia.

A proposta de ensino remoto que foi realizada durante esse período preservou a qualidade do ensino, da aprendizagem da criança. A ludicidade, a beleza das produções, as participações das crianças junto com as famílias nos encheram de gratidão, da sensação de dever cumprido.

Podemos pensar, sentir que não houve um ano perdido, inútil. Sim, as crianças aprenderam muitas coisas de bichos, natureza, animais silvestres, domésticos, matemática, história, música, educação física. Fizeram

invenções, apresentaram seminários sobre o que aprenderam, *vernissage*, culinárias, brincaram de esconde-esconde. Aprenderam a se ver por detrás da tela, a desligar o botão da câmera, do microfone, a falar pelo *chat*, a levantar a mão para se inscrever... as crianças cresceram. Não nos digam que o ano foi perdido.

Então, respondendo à pergunta “Professora! Quando a gente vai se encontrar na escola?” Quando pudermos estar seguros e protegidos. Quando voltarmos, vamos nos abraçar, ficar juntinhos. Espera só mais um pouco!

“Agora, é preciso coragem para ter esperança”, como disse Mia Couto (2011), poeta moçambicano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A pipoca. In: _____. (org.). O amor que acende a lua. 7. ed. Papirus Editora, 1999.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal*. Companhia das Letras, 1999.

BACH, Daiana; PAULA, Lucimara Cristina de. A relação teoria-prática no pensamento e no trabalho de Paulo Freire e sua contribuição à formação dos (as) educadores (as). In: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 18., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2017. p. 18265 – 18273.

BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. In: _____. (org.). Poesia completa. Editora Leya, 2013.

CAMPOS, Maria. Ensino remoto inclusivo na Educação Infantil do NEI-CAp/UFRN. 2020. (8m20s). Disponível em: <https://youtu.be/Vy_kAlSG1YQ>. Acesso em: 17 dez. 2020.

CÍCERO, Antônio. *Guardar*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CÍRCULOS FORMATIVOS, 2020. [S.l.]: NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, 2020. [Live].

COUTO, Mia. Dar tempo ao futuro. In: _____. (org.). *E se Obama fosse africano?: e outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DIÓGENES, Clarice Ferreira Guimarães. *Inclusão de crianças com necessidades específicas no ensino remoto: pontos a considerar*, 2020. 23 slides.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira; prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo; FREITAS, André Luis Castro de. *A esperança em Paulo Freire: diálogo com outros autores*. XII Congresso Brasileiro de Educação, 2015.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da libertação: perspectivas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA. Dispõe sobre a alteração e regulamentação do Calendário Letivo do Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação - NEI-CAp/UFRN, em virtude das atividades pedagógicas em ensino remoto, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Resolução n. 1, de 13 de outubro de 2020. Protocolo: 23077.078385/2020-84. Natal, 13 out. 2020.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA. NEI, 2014. Proposta Pedagógica. Disponível em: <<https://nei.ufrn.br/instituicao/proposta>>. Acesso em: 17 de dez. de 2020.

PIMENTEL, Gilka Silva et al. (org.). Caderno de inclusão: orientações. Natal: EDUFRN, 2019.

PIMENTEL, Gilka Silva; TORRES, Ana Beatriz Rocha. Relatório anual das ações da Coordenação de Inclusão, 2020.

PIMENTEL, Gilka Silva; TORRES, Ana Beatriz Rocha. Especificidades do ensino em caráter remoto: respostas das famílias ao roteiro enviado. Natal, Núcleo de Educação da Infância, 2020.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. Companhia das Letras, 2019.

SER PROFESSOR (A) DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA PANDEMIA: VIVER O ENSINO E INAUGURAR A PESQUISA EM TELA

*Cibele Lucena de Almeida
cibelelucena@nei.ufrn.br*

*Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário
claudiamacedo@nei.ufrn.br*

*Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende
mariannemoura@nei.ufrn.br*

*Vanessa Bandeira dos Santos
vanessabandeira@nei.ufrn.br*

Resumo

No contexto da pandemia da Covid-19 em 2020, o presente artigo objetiva discutir sobre o papel dos professores no processo de introdução à metodologia do tema de pesquisa através do ensino remoto em uma turma com crianças entre 2 e 3 anos de idade do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para a concretização da investigação, realizamos um estudo de caso de natureza qualitativa no período de julho a dezembro de 2020. Utilizamos como procedimentos para a construção de dados, a observação participante, o registro em diário de campo e o registro fotográfico. Tomamos como referencial teórico as discussões de Freire (1996); Freire e Faundez (1985), Kramer (2007), Oliveira (1997) e Vygotsky (1998). Os resultados da pesquisa indicam a importância do posicionamento criativo, crítico, instigador e problematizador das professoras, além da abertura aos novos conhecimentos provenientes da área tecnológica (utilização de aplicativos para interação, produção de vídeos, manuseio da plataforma *Google Meet*). Verificamos que as relações interativas, mesmo estabelecidas virtualmente, entre professores, crianças e familiares da instituição se configuraram como fundamentais para a motivação à construção do pensamento científico com meninos e meninas da Educação Infantil, e para a construção e preservação do vínculo das crianças com a escola.

Palavras-chaves: Educação remota. Tema de pesquisa. Papel do professor. Crianças bem pequenas.

PRIMEIRAS REINVENÇÕES

A vida só é possível reinventada
(Cecília Meireles)

O ano de 2020 foi diferente! A humanidade precisou parar em função de um vírus invisível e, até então, desconhecido: o coronavírus. O mundo parou, o Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAP/UFRN) suspendeu as atividades presenciais e as crianças (com idades entre 2 e 3 anos) da Turma 1 tiveram os seus processos de inserção/adaptação interrompidos!

A escola precisou se refazer! Reinventar a sua atuação pedagógica de modo que ela pudesse ultrapassar as barreiras do palpável, do aproximado e do presente (no sentido da presença física). Assim, os professores se mobilizaram a construir práticas inventivas de educação remota. Um novo jeito de estar com as crianças; de acolher os anseios e perspectivas das famílias; de compreender os seus novos contextos, interesses e necessidades; de mediar a construção dos novos saberes e de fazer tema de pesquisa (metodologia utilizada na instituição) junto/com as crianças.

Nesse movimento de reinvenção, a parceria com as famílias foi essencial em todo o processo. A lógica foi invertida e a escola entrou nas casas das crianças, fazendo agora parte das novas rotinas familiares que foram estabelecidas durante a pandemia. Para Silva et al. (2020, p. 11),

A complementaridade entre Educação Infantil e família, regulada na LDB e constituinte da função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas (DCNEIs 2009), passa a ser considerada, no contexto da pandemia, com novos contornos. A comunicação com as famílias, nesse momento, é central para a manutenção dos vínculos com a criança e, ao mesmo tempo, a clareza em relação aos papéis de cada instituição é ainda mais necessária, para que as creches e pré-escolas não proponham às famílias atividades de substituição de suas funções. As instituições educacionais podem ainda ser uma ferramenta de acolhimento e de ajuda às famílias no enfrentamento da pandemia. (p. 11)

Nesse contexto, além dos desafios impostos pela pandemia, nós questionávamos sobre o que uma professora de Turma 1 precisava saber para apresentar o tema de pesquisa a crianças tão pequenas e nos moldes virtuais? Que estratégias poderiam ser utilizadas para a aproximação desse grupo ao conhecimento científico via tela? Como o processo de iniciação à pesquisa se estruturaria nessa experiência com meninos e meninas de 2 e 3 anos no ensino remoto? É sobre essas questões que intencionamos discutir.

O locus da pesquisa foi o Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAP/UFRN), instituição inaugurada em 1979. Inicialmente, responsável pela educação de crianças pequenas (até 6 anos) e estruturada para o apoio à comunidade universitária, no atendimento aos filhos de professores, servidores técnicos e alunos da UFRN. Desde 2010, com a democratização do ensino, o NEI configura-se como um Colégio de Aplicação, alargando as suas atividades para os anos iniciais do Ensino Fundamental (de 1º ao 5º Ano) e abrindo sorteio público em ampla concorrência, ou seja, incluindo a possibilidade de entrada para toda a comunidade externa.

Um colégio de aplicação (CAP) se define como uma instituição de ensino a serviço das universidades, em sua maioria federais, no Brasil. Atuando como laboratório acadêmico para práticas iniciais (estágios supervisionados) e continuadas, pesquisas da graduação e pós-graduação, formações em projetos de extensão. Os colégios de aplicação se destacam, assim, pelo ensino inovador e criativo.

Aprimorar o ensino e estimular a pesquisa de novas práticas pedagógicas, o estágio e a formação de professores. Esses são os principais objetivos dos 17 colégios de aplicação existentes no Brasil. A vinculação deles com as universidades (16 federais e apenas uma estadual) tem garantido condições para a melhoria do processo de aprendizagem (SANTO-MAURO; SCACHETTI; SCAPATICIO, 2012, p.1).

Em território de aplicação, os professores de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) se veem imbuídos da responsabilidade de atuar, além das salas de referência com crianças, na promoção de ações na pesquisa e na extensão. Desse modo, no NEI-CAP/UFRN, os professores organizam pesquisas sobre as crianças e com as crianças, essas últimas, especialmente, mediante também com a metodologia do tema de pesquisa.

O grupo investigado era composto por 20 crianças, dentre elas 7 meninas e 13 meninos, na faixa-etária correspondida entre 2 anos e 3 anos de idade. Dentre elas, dois meninos eram considerados público-alvo de Educação Especial, ambos com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA.

Crianças na faixa etária de 2 a 3 anos, geralmente, apresentam uma conduta egocêntrica, centrada nelas mesmas, portanto os conflitos emergem na disputa por objetos e atenção. Estão ainda na fase de abandonar os comportamentos de bebês e desenvolver o simbolismo via aquisição e refinamento da linguagem e se encontram mais seguras na capacidade de se deslocar no espaço.

No que se refere à equipe pedagógica responsável pela turma investigada, era composta por: 1 professora efetiva, com formação em Pedagogia e duas auxiliares de creche, com formação em Ciências Biológicas e Psicologia.

Para a concretização desse artigo, realizamos um estudo de caso de natureza qualitativa no período de julho a dezembro de 2020. A maior intenção desse tipo de estudo é o entendimento de um objeto que pode ser considerado único, singular nas suas particularidades, representativo de uma realidade essencialmente rica; a ponto de despertar o interesse e a curiosidade por parte do pesquisador e de possibilitar um estudo apurado e criterioso do ponto de vista científico. Nesse sentido, García (1997, p. 72) afirma que:

Ao discutir um caso, o professor usa não só os seus conhecimentos acadêmicos, mas também as suas experiências prévias, os seus sentimentos, atitudes e valores pessoais. Os casos constituem uma oportunidade de explicitar as crenças e os conhecimentos.

Além de estudar um caso específico mediante a análise qualitativa, o processo desenvolvido nessa experiência engloba tanto as pesquisadoras quanto os sujeitos pesquisados, podendo ser também caracterizada como uma pesquisa participante (o investigador é um dos dados da pesquisa).

Nessa direção, utilizamos como procedimentos para a construção dos dados: a observação participante, o registro em diário de campo e o registro fotográfico e tomamos como referencial teórico as discussões fundadas em Freire (1996) Freire e Faundez (1985), Kramer (2007), Oliveira (1997) e Vygotsky (1998).

VIVER O ENSINO E INAUGURAR A PESQUISA EM TELA: SABERES E FAZERES DO(A) PROFESSOR(A) DE TURMA 1

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Paulo Freire).

Conduzir a prática pedagógica com crianças por muito tempo foi considerado um trabalho simples, tradicional. As concepções em torno da infância e da criança, como ser que só aprende quando cresce, definiam a profissão docente na Educação Infantil como “rasa” e sem necessárias preparações (OLIVEIRA, 1997). Mas, a história se modificou com o entendimento dos pequenos como sujeitos pensantes, críticos e criativos, capazes de transformar a sua história e a realidade em seu entorno, requerendo do professor da infância, no século XXI, inúmeras habilidades (DELORS et al., 2003).

Desde a década de 80, os debates estabelecidos pelo sistema educacional do nosso país vêm criticando a postura rígida da escola, com foco

predominante na transmissão exaustiva de conteúdos. Uma perspectiva que “castra” a curiosidade dos educandos (FREIRE; FAUNDEZ 1985).

Hoje, diante de uma pandemia que nos obriga a estarmos fora da escola fisicamente, as discussões em torno da função da Educação Infantil voltam à tona. Nesse contexto, observamos a defesa de práticas desconectadas com os princípios éticos, políticos e estéticos que marcam os direitos da primeira etapa da educação básica. São discussões que, por vezes, explicitam as desigualdades sociais do país e desconsideram as poucas condições em que a maior parte das famílias tem para desenvolver qualquer estratégia que tenha a função pedagógica.

Para Souza (2020, p. 13),

É momento emergente da defesa de políticas curriculares emancipatórias. E para isso, é fundamental resgatar o que o campo da educação infantil acumulou historicamente: princípios éticos, políticos e estéticos; a indissociabilidade das práticas de educação e cuidado; o papel das interações e brincadeiras; a organização de espaços, tempos e materiais, como práticas pautadas na emancipação dos bebês e crianças da classe trabalhadora.

E, pensando nesses aspectos, a equipe do NEI trabalhou arduamente para construir, no ano de 2020, uma proposta de ensino remoto que não fosse de encontro aos princípios da Educação Infantil previstos por lei, nem às concepções que permeiam o fazer docente na instituição previstos em sua proposta pedagógica.

E, no palco dessas discussões, a importância das relações interativas no espaço educativo torna-se ponto pacífico, independentemente do nível de ensino ou do contexto social a que se refira, o que inclui a realidade do distanciamento físico provocado pela pandemia de 2020 e evidencia o ambiente virtual como espaço emergencial das interações escolares.

As abordagens vygotskyana e freireana da aprendizagem contribuíram de forma significativa para esse entendimento, principalmente

ao expor que as interações humanas dão-se de uma forma dialética, na medida em que o indivíduo interfere no social e, como, consequência, é influenciado por ele. Essa relação não ocorre de forma direta, mas com a mediação, pelo uso de instrumentos criados pelo homem para intervir no meio em que vive, através de signos, da interação com pares iguais e por um “outro mais experiente”, que o ajudará a significar as práticas socioculturais.

A partir das ideais de Vygotsky (1998), Freire e Faundez (1985), Freire (1996), afirmamos que, também na Educação remota, quando o adulto (o professor na outra “dimensão” da tela e o familiar ao lado da criança) nomeia objetos, realiza perguntas, define suas conexões e relações, está criando novas formas de refletir a realidade com a criança, processo mais complexo e profundo do que o que a criança formaria, apenas, em sua experiência individual.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1998, p. 40).

Ainda segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem na interação com outros mais competentes, impulsionará o processo de desenvolvimento, haja vista a utilização de um conceito tido como moderno e inovador até os dias atuais: *a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*.

A ZDP é a distância entre a *zona de desenvolvimento real*, atividades que uma pessoa consegue fazer sozinha, e a *zona de desenvolvimento potencial*, o que o indivíduo poderá vir a realizar com autonomia e a partir de intervenções adequadas em sua zona de desenvolvimento proximal. Em outras palavras, é o que a criança consegue desenvolver com a ajuda de uma pessoa mais experiente, em nosso caso, dos professores e dos familiares que a acompanham.

Situamos aqui a importância da intervenção pedagógica, já que é no sentido da ZDP que a mediação é mais transformadora, no caso do professor, quando ele atua de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, respeitando o seu ritmo e propondo desafios possíveis de serem superados.

O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Nessa configuração educativa, torna-se fundamental ao professor visualizar a pergunta como mola propulsora da prática. Para, assim, ensinar a criança a perguntar, pela atitude investigativa do exemplo e pela frequente atitude de inquirir sobre as coisas à sua volta.

Ao apresentar os por quês e ao estruturar espaços nas interações virtuais para ouvir a criança, o docente estará abrindo espaço para reflexões por parte dos meninos e meninas, autorreflexão por parte dos professores, além de possibilitar a associação dos saberes cotidianos aos saberes escolares.

[...] talvez devesse ser este um dos pontos primeiros a ser discutido, num curso de formação de jovens que se preparam para ser professores: o que é perguntar. Insistimos, porém, em que o centro da questão não está em fazer com a pergunta “o que é perguntar?” um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante. O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 25).

Os desafios, demonstrações, assistências e fornecimentos de pistas são essenciais no processo das perguntas de mediação, isto é, das perguntas que ensinam a perguntar (FREIRE; FAUNDEZ 1985). Logo, a criança pequena torna-se capaz de apreender novos saberes, reconstruindo e reelaborando as suas próprias ideias acerca dos conhecimentos atuais.

Frente ao desafio de inaugurar o tema de pesquisa com as crianças de 2 e 3 anos virtualmente, alicerçados em uma proposta dialógica e sócio-interacionista de ensino, consideramos que o professor dessa etapa deve ser visto como um “ser” que não apenas age intuitivamente, mas que pensa e analisa a sua prática.

Desse modo, alguns pontos, dentre outros, devem ser observados: saber esperar o tempo da interação por video-conferência – o que inclui imprevistos tecnológicos como conferência de áudios e conexões de internet; agir por meio do afeto e do diálogo - demonstrando sorrisos, olhares expressivos e amabilidade na voz; ser sensível à escuta, ao olhar e ao processo de inserção/adaptação e à faixa etária das crianças bem pequenas, compreendendo os tempos e as diferentes reações das crianças frente às telas; estabelecer parcerias com as famílias – consideradas as mais importantes mediadoras entre a escola e a criança; ser um pesquisador; ter clareza sobre a metodologia do tema de pesquisa; realizar imersões nos temas de pesquisa a serem por ele conduzidos (o professor precisa estudar), saber perguntar para ensinar a fazer perguntas.

INTRODUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA EM TELA: AVANÇOS E CONQUISTAS NO PROCESSO DE PESQUISA

Tema de pesquisa, que abordagem metodológica é essa? Tal questionamento é recorrente entre aqueles que ainda não se aproximaram da prática pedagógica do NEI-CAp/UFRN, dentre os quais podemos destacar futuros professores, alunos das graduações; famílias de crianças sorteadas; participantes de visitas técnicas à unidade.

O NEI possui um trabalho de referência, pautado desde a década de 80, em problemáticas da realidade e a partir de uma importante iniciativa dos professores, ao se questionarem: como podemos aproximar as crianças dos conhecimentos científicos, respeitando as suas questões, interesses, potencialidades e níveis de desenvolvimento?

O tema de pesquisa possui como matriz teórica as obras de Paulo Freire (1996), Sônia Kramer (2007), Demétrio Delizoicov; José André Angotti e Marta Pernambuco (2003), Madalena Freire (1983) e Pontuschka (1993). O trabalho pedagógico nessa perspectiva tem como fundamento a forma como as crianças pensam, impregnada de relações interdisciplinares, e é conduzido pelos questionamentos que elas elaboram sobre determinado tema. Ou seja, no processo de construção de um tema de pesquisa devem ser considerados a realidade da criança, os conteúdos das áreas de conhecimento/campos de experiência e quem é essa criança.

As perguntas infantis, desse modo, delimitam os temas, pois, segundo Rêgo (1999, p. 65), para um assunto se tornar um tema de pesquisa “[...] precisa gerar questionamentos, necessidade de ir em busca de um aprofundamento maior, possibilitando, dessa forma, o diálogo.” (RÊGO, 1999, p. 70-71), também apontou como característica do tema de pesquisa a constituição de três momentos pedagógicos:

[...] estudo da realidade (ER), é onde, a partir do que o grupo já sabe sobre o assunto, sistematizamos as questões a serem estudadas. Nesse momento, é a hora da professora, organizadora do trabalho, observar, ouvir e questionar as crianças, incentivando-as a verbalizarem, para que possam expressar o que já aprenderam em outras experiências anteriores sobre o tema [...]

[...] organização do conhecimento (OC), caracteriza-se pela busca das informações/conhecimentos construídos historicamente pelo homem [...] a professora organiza atividades significativas que possibilitem às crianças avançarem no conhecimento [...]

[...] aplicação do conhecimento (AC), caracteriza-se pela síntese de tudo que conseguiram aprender sobre o assunto, através de uma das formas de expressão humana. De posse das informações, professoras e crianças fazem uma síntese do que aprenderam e expressam de alguma forma, seja através do desenho, da imitação, da escrita, o novo conhecimento [...] em todos os estudos realizados, é produzido um registro coletivo, em forma de texto descritivo, para garantir um fechamento. (RÊGO, 1999, p. 70 e 71).

Nesse sentido, é relevante esclarecer que organizamos o nosso fazer via metodologia do tema de pesquisa por acreditarmos ser uma abordagem que considera a capacidade ativa, criativa e transformadora das crianças (FREIRE, 1996).

[...] os temas dão um colorido e um tom de entusiasmo e descoberta à sala de aula e ao trabalho escolar em geral, e ao mesmo tempo, favorecem o crescimento infantil e a construção de novos conhecimentos por parte dos alunos (KRAMER, 2007, p.53).

Pesquisando, a criança observa, questiona e constata fatos, fenômenos, valores e conceitos que a ciência e o saber popular apresentam no seu cotidiano. É durante a experiência de pesquisa que os pequenos interpretam informações, elaboram suas próprias descobertas e desenvolvem novas maneiras de pensar e agir no mundo (KRAMER, 2007).

No que se refere ao processo de aproximação das crianças de 2 e 3 anos aos temas de pesquisa em 2020, observamos inúmeros avanços e transformações.

No final de julho, ao realizarmos entrevistas com as famílias para conhecermos a nova realidade das crianças na pandemia, ouvimos de seus responsáveis por quais experiências haviam passado e quais eram os centros de interesse dos pequenos naquele período.

Desta conversa, o que nos saltou aos olhos foi a presença de animais de estimação na rotina das crianças, uma vez que nos foi apontado o quantitativo de 11 crianças com bichos de estimação em seu convívio.

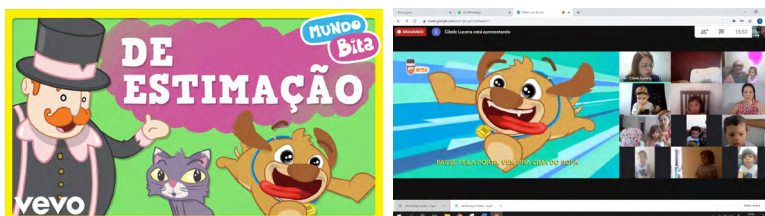
A partir dessa informação e mediante o nosso entendimento acerca da necessidade de apresentar à turma 1, um objeto concreto/palpável para focar o olhar e incentivar a postura investigativa (ALMEIDA, NAZÁRIO, REZENDE, PEREIRA, 2019), identificamos “*Pets: bichos de nossas vidas*”, como o tema de pesquisa de nosso grupo.

Em meio ao processo de inserção/adaptação, também ao formato digital, as crianças, as famílias e as professoras estavam mergulhadas

no receio, no acolhimento, na construção de vínculos e na busca pela efetivação de um trabalho mútuo. Portanto, entre as primeiras resistências das crianças, dos choros, das cadeiras viradas e fugas da tela, o primeiro tema de pesquisa veio como uma mão tranquila a apaziguar os ânimos – um objeto próximo da realidade de cada uma, que poderia ser visível e observável remotamente.

Desse modo, a primeira etapa do estudo consistiu em assistir ao clipe “De estimação”, do grupo musical Mundo Bitá e refletir sobre as questões: o que é um bicho de estimação? Você tem bicho de estimação? Que bicho é esse?

As figuras a seguir ilustram essa experiência vivenciada com a turma:



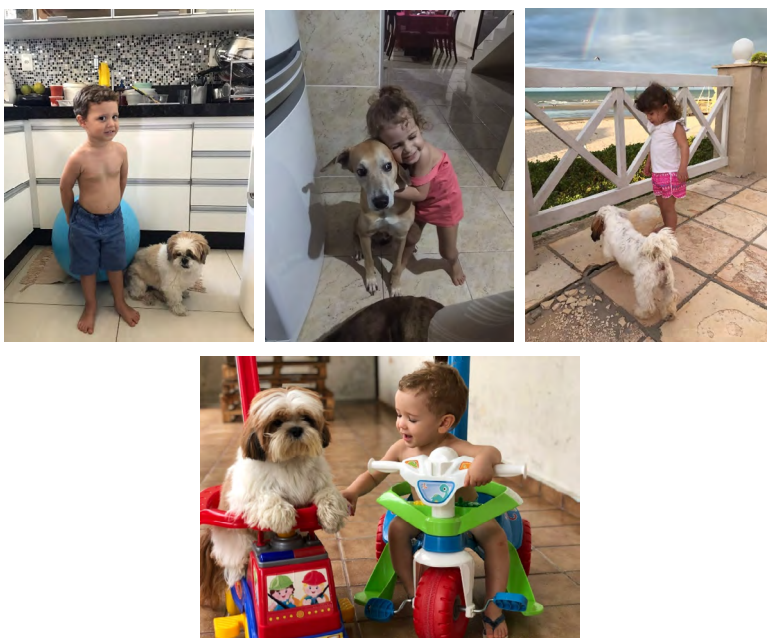
Figuras 1 e 2 – Conversa sobre o clipe De Estimação
Fonte: Arquivo do NEI (2020)

No diálogo inicial, as crianças mencionaram vários animais de suas vidas, inclusive algumas levaram o bicho na frente da câmera para nos mostrar. Dessa experiência, vimos a possibilidade e importância de explorar fotografias dos animais em uma atividade na qual as crianças puderam identificar o seu *pet*, dizer a sua espécie e o seu nome. Dentre os bichos apresentados, tivemos cachorros, gatos, coelho, boi, pássaro, cágado e hamster.

Assim, na intenção de afunilar o interesse da turma frente à diversidade de bichos de estimação, trouxemos para nossos encontros virtuais o *pet* mais evidenciado/mencionado pelas famílias e pelas crianças – o cachorro.

Para estruturarmos o estudo da realidade (ER), observamos apenas as fotografias dos cachorros da turma assim nomeados: Scooby, Sushi, Taylor, Ariel, Tobby, Del e Zulu. Enquanto professoras, estávamos atentas aos olhares, pequenas falas e reações de encantamento e descoberta das crianças. A partir dessas vivências, construímos o primeiro quadro temático expressando os comentários dos meninos e meninas acerca do cachorro.

A seguir, podemos visualizar fotografias de algumas crianças da Turma 1 com seus cães:



Figuras 3, 4, 5 e 6: Alguns cães da turma
Fonte: Arquivo do NEI (2020)

Vale acrescentar que, de início, as falas espontâneas acerca do cachorro foram transformadas em questões de pesquisa pelos professores, uma vez que as crianças ainda não conseguiam realizar perguntas. As afirmações infantis, no fazer das professoras, nos círculos de culturas (FREIRE; FAUNDEZ 1985) das rodas de conversa, foram sendo

problematizadas e convertidas em questões, como podemos visualizar no seguimento:

Tabela 1 – Recorte do quadro programático sobre Os cachorros.

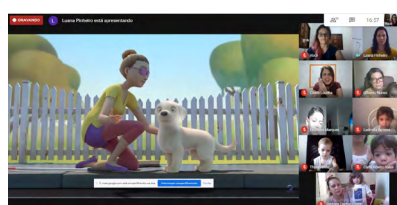
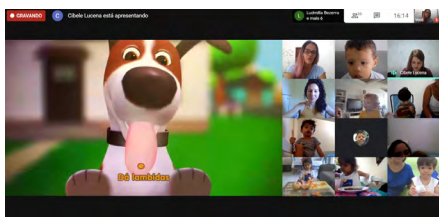
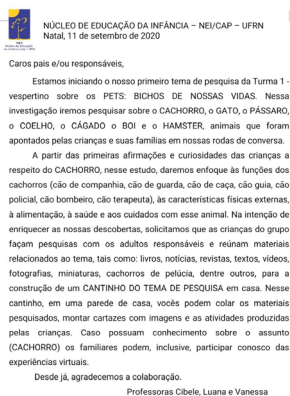
IDEIAS INICIAIS O QUE SABEMOS	QUESTÕES O QUE QUEREMOS SABER
- “Meu auau”; - “Toby gosta de passear”; - “Del brinca de bola, dorme muito e tá com medo de vocês”; - “Tem cauda”; “Tem orelha”; - “Aiel, Ariel, gosta de lamber Tête”; - “Ele cava na areia”; - “Ele é Scooby. Ele mora na minha casa. Ele é meu cachorrinho. Ele gosta de comer ração”; - “Come ração e carninha. Toma água”; - Ele gosta de tomar banho. Ele passa o shampoo dele e o sabonete. Scooby é chique”.	- O que o cachorro faz? - Por que os cachorros lambem a gente? - Por que os cachorros cavam na areia? - Cachorro dorme igual a gente? - O que tem no corpo do cachorro? - O que o cachorro come? - Quando o cachorro tem que tomar banho?

Fonte: Arquivo do NEI (2020)

A pesquisa sobre o cachorro se estruturou em torno do comportamento, anatomia externa, função social, alimentação, saúde e cuidados com esse animal.

Na segunda etapa do estudo, a de organização do conhecimento (OC), vivenciamos experiências diversificadas na busca por respostas às questões iniciais: utilizar, com ajuda dos professores e colaboração das famílias, diferentes fontes (fotografias, livros, gravuras etc.) para busca de informações sobre o cachorro; organizar o cantinho da pesquisa em casa; participar de exposições dialogadas acerca das funções sociais, anatomia e alimentação dos cães; assistir a vídeos com músicas e histórias vinculados ao tema; (Cachorrinho, da Turminha Paraíso; Pip; O banquete; O pum; Aprendendo a desenhar o cachorro com o Loui); registrar por meio de uma diversidade de técnicas artísticas as experiências vividas; participar de entrevista com psicóloga que faz terapia assistiva com animais (TAA).

A seguir, podemos visualizar alguns registros dessas experiências:

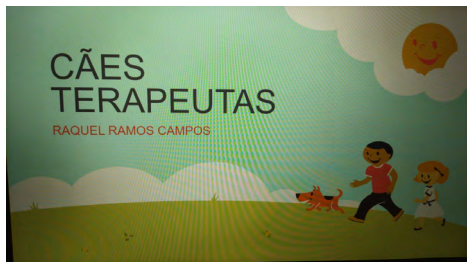


Figuras 7, 8, 9, 10, 11 e 12: bilhete; cantinho da pesquisa; clipe Cachorrinho da Turminha Paraíso; exposição dialogada sobre as funções sociais dos cães; curiosidades do cão guia; curta metragem Pip.

Fonte: Arquivo do NEI (2020)

Dentre as experiências vivenciadas destacamos a entrevista com a psicóloga Raquel Campos, especialista em terapia com animais. Anterior ao encontro, a turma assistiu, em momento síncrono, uma reportagem que mostrava o trabalho de Raquel e, em nosso encontro virtual, ela apresentou um pouco da sua história, abordando as razões pessoais que a fizeram escolher essa modalidade terapêutica (convivência com

um cachorro que contribuiu muito com seu amadurecimento emocional] e trazendo imagens que retratavam como os *pets* podem ajudar os seus pacientes, vejamos no seguimento:



Figuras 13 e 14 – Terapia com animais

Fonte: Arquivo do NEI (2020)

O diálogo com os saberes de outros mais experientes ajudou a nós professoras, no trabalho de ensinar às crianças a observar, a selecionar, a comparar e a elaborar relações com o objeto de conhecimento.

Do movimento de encontro com o primeiro tema de pesquisa e na etapa de aplicação do conhecimento (AC), surgiu a construção de um vídeo a respeito do que aprendemos sobre o cachorro. O áudio visual foi divulgado na página do Instagram da instituição, podendo ser visualizado por mais de 3.500 pessoas da comunidade.

Portanto, a partir da diversificação das experiências, da primeira entrevista, das rodas de conversa virtuais e do agir das professoras como produtoras das perguntas mediadoras, as crianças de 2 e 3 anos inauguraram o processo de investigação, no qual as falas e primeiras perguntas infantis foram adquirindo sentido ao encaminharem, diretamente, o percurso científico vivenciado.

Últimas reinvenções

Os resultados da pesquisa indicam a importância do posicionamento criativo, crítico, instigador e problematizador dos adultos mais

experientes, além da abertura aos novos conhecimentos provenientes da área tecnológica (utilização de aplicativos para interação, produção de vídeos, manuseio da plataforma *Google Meet*).

Nessa perspectiva, ressaltamos a necessidade de importantes posicionamentos por parte dos professores de Turma 1: considerar as crianças como agentes ativos, objetivo maior do trabalho docente; manter uma relação de afetividade com meninos e meninas, mostrando-se acessível e dispostos a auxiliá-los no processo de adaptação escolar e apresentação ao tema de pesquisa; não só propor atividades atreladas ao tema, mas planejar experiências que sejam capazes de responder às inquietações do grupo; atuar como um mediador, sujeito problematizador e instigador na construção dos novos conhecimentos; estabelecer parcerias com a família, profissionais e outros mais experientes, ter consciência do papel que assume ao educar/cuidar/brincar/incluir/ensinar a pesquisar crianças pequenas, o que exige disponibilidade, empatia, atenção, cuidado, zelo, solicitude, carinho, afeto, sensibilidade e amor, além de um comprometimento pessoal, profissional, ético e social.

Finalmente, verificamos que as relações interativas, mesmo estabelecidas virtualmente, entre professores, crianças e familiares da instituição se configuraram como fundamentais para a motivação à construção do pensamento científico com meninos e meninas da Educação Infantil.

Quando uma instituição tem na prática um eixo construído a partir de uma proposta pedagógica clara, sólida, corente e que dialoga com sua equipe, com as famílias e com as crianças, é possível, mesmo em um contexto tão atípico e de dificuldades, a realização de um trabalho significativo, envolvente e de crescimento para as crianças e para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da comissão internacional para a educação do século XXI. MEC/UNESCO: Brasília, DF, 2003.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; *PERNAMBUCO*, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

KRAMER, Sonia. Com a **pré-escola nas mãos.** São Paulo: Ática, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PONTUSCHKA, N N. **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1993.

RÊGO, Maria Carmem Diógenes Rêgo. **O currículo em movimento.** Cadernos Faça e Conte. Natal: EDUFRN, 1999.

SANTOMAURO, Beatriz; SCACHETTI, Ana Lígia; SCAPATICIO, Márcia. **Colégios de aplicação são ilhas de excelência no Brasil:** essas instituições se destacam com ensino inovador e valorização da pesquisa. In: Revista Nova Escola on line. 01 de março de 2012. <https://novaescola.org.br/conteudo/1471/colegios-de-aplicacao-sao-ilhas-de-excelencia-no-brasil>

SILVA, Ana Paula Soares da; MACEDO, Bianca Oliveira de, et al. **Referências para o trabalho na Educação Infantil durante a pandemia de COVID-19.** NAT (Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial). LAPSAPE (Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas - FFCLRP-USP). GEDUC-RP/MPSP (Grupo de Atuação Especial de Educação Núcleo Ribeirão Preto). São Paulo, 2020.

SOUZA, Fernanda Cristina de. **Zero-a-Seis.** Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1383-1403, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI:<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1383>.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DESCOBRINDO OS PLANETAS E O SISTEMA SOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL REMOTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Maria José Campos Faustino da Silva
maria@nei.ufrn.br*

*Maria Núbia Pessoa
nubia@nei.ufrn.br*

RESUMO

O presente artigo versa a respeito de um conjunto de experiências pedagógicas vividas por um grupo de crianças com 4 a 5 anos de idade em ocasião da pandemia do covid-19 no ano de 2020. O trabalho descrito foi realizado com a turma 3 do Núcleo de Educação e da Infância - NEI CAP/UFRN, localizado na cidade Natal-RN. Esse grupo de crianças apresenta uma especificidade em relação aos outros grupos, pois ingressou na instituição no início do ano mencionado. Dessa maneira, as crianças e suas famílias vivenciavam o processo de adaptação escolar quando as atividades presenciais foram paralisadas, dando lugar à educação remota, ou seja, o contato com o grupo se deu de forma virtual, através de encontros via tela (computadores, celulares, tablets etc.). Durante esse período, a escola se reinventou pedagogicamente, oferecendo possibilidades de acesso ao conhecimento científico por meio de ferramentas tecnológicas. Nesse contexto, foram pensadas, organizadas e desenvolvidas diferentes vivências e atividades do Tema de pesquisa planetas. O artigo se fundamentou principalmente nos estudos de Rêgo (1999), professora que nos trouxe os pilares iniciais para pensarmos essa metodologia. Segundo a autora, o Tema de pesquisa se configura enquanto metodologia de trabalho adotada pela NEI e se sustenta em três momentos inter-relacionados (RÊGO, 1999): estudo da realidade (ER), organização do conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC). No decorrer dessa escrita, apresentamos os desafios enfrentados ao longo desse processo e as novas possibilidades ao pensarmos na temática do ensino remoto. Observamos que as crianças ampliaram seus conhecimentos acerca do tema, bem como, o interesse por atividades relacionadas aos planetas. Os resultados foram significativos, contribuindo para o acesso a novas informações, ampliando o repertório

do grupo, assim como o desenvolvimento global dos envolvidos. Ressaltamos também nesse caminhar os vínculos estabelecidos e fortalecidos com as famílias, uma parceria fundamental para o sucesso desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, ensino remoto, Tema de pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava frente aos seus olhos. E foi tanta imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:– **me ajuda a olhar!***
(Eduardo Galeano)

– Me ajuda a olhar!

Esse foi o pedido de Diego ao seu pai diante do que estava a sua frente. A criança naquele momento necessitava de um meio ou mesmo de alguém que lhe ajudasse a ver para além do que conseguia. E é exatamente nessa experiência que nos inscrevemos, na tentativa de vermos e de ampliarmos nossas lentes de professoras da infância dado o desafio imposto pelo contexto: a pandemia do covid-19 no ano de 2020.

Como Diego, ampliamos os nossos olhares para enveredarmos no exercício da docência via educação remota, algo nunca vivido, nunca realizado. Um grande desafio para todos nós professores da infância, constituídos de contato físico, de abraços, de longos momentos de escuta, de troca de olhares, dos diálogos em rodas de conversa e das muitas interações presenciais.

Para enfrentarmos esse novo desafio e estarmos com as crianças de modo virtual, a escola se reinventou pedagogicamente oferecendo possibilidades de acesso ao conhecimento científico por meio de ferramentas tecnológicas. Nesse contexto, foram pensadas, organizadas e desenvolvi-

das diferentes vivências e atividades que serão compartilhadas no decorrer deste artigo.

Dito isto, assumimos nesta escrita uma postura disponível ao aprendizado, adaptação e reinvenção. Diante do novo cenário estivemos aprendentes junto às crianças, fazendo das tecnologias uma via possível para a construção de conhecimento, nesse processo educativo. Segundo Momo (2007, p.204) essa infância contemporânea está completamente imbricada no universo tecnológico e midiático a partir da crescente associação de imagens de crianças com computadores, notebooks, videogames, celulares, televisores.

Anterior ao recorte do trabalho e a apresentação das atividades realizadas/ vividas junto ao grupo de crianças, apontamos e definimos as concepções que assumimos a respeito delas, como as compreendemos nesse contexto. Dessa maneira, corroboramos inteiramente com Dahlberg, Moss, Pence (2003 p. 69-71) ao afirmarem que as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental [...]. As crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões [...]. As crianças contribuem para os recursos e para as produções sociais.

Com base na afirmativa, observamos que as crianças, desde muito pequenas, se interessam por temas relacionados aos fenômenos naturais e sociais que as cercam. O ensino e aprendizado das Ciências Naturais na escola possibilitou um espaço privilegiado em que as diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem possam ser expostas e comparadas. Esse espaço deve ser “palco” da expressão das explicações espontâneas das crianças, bem como de suas comparações e contraposições, favorecendo o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica, questionadora

e investigativa, afinal, nós, alunos e professores, “estamos habitando esse espaço da sala. Ele é um pedaço de cada um de nós, ele é nosso” (FREIRE, 1989, p. 53).

De acordo com o Caderno 8 do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC, p. 102, 2012) aprender Ciências é aprender uma nova forma de linguagem própria de pensar e explicar o mundo. A educação em Ciências, pautada na investigação, proporciona espaço e tempo para que as crianças se expressem de maneiras diversas e por meio de variadas linguagens, privilegiando a oralidade como propulsora para a organização de fatos, informações e ideias que podem ser também apresentadas em forma de registros esquemáticos ou escritos.

Sendo assim, o nosso caminhar pedagógico enveredou pelo desafio de descobrir e conhecer os planetas como Tema de pesquisa proposto pelas crianças no viés da educação remota. O Tema de pesquisa se configura enquanto metodologia de trabalho adotada pelo Núcleo de Educação da Infância - NEI Cap/UFRN e se sustenta em três momentos inter-relacionados (RÊGO, 1999): estudo da realidade (ER), organização do conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC). Nessa direção, o mote que estrutura o trabalho nessa metodologia são as falas das crianças. Acreditamos que elas têm muito a dizer, suas compreensões e conhecimentos prévios apontam para o que pode/deve ser aprendido e como deve ser aprendido, considerando os seus contextos de vida e suas possibilidades cognitivas.

O desenvolvimento de Temas de Pesquisa observa uma sistematização dialógica que tem como objetivo garantir a presença tanto da fala das crianças (aquilo que já sabem e querem saber sobre o tema) quanto a fala do outro (o conhecimento já construído, as informações novas sobre o tema). O professor atua mediando a organização da relação entre a fala da criança e as novas informações. Há, no decorrer do trabalho, e ao final de cada tema, sínteses da articulação entre essas duas falas. (PONTES, 2011, p. 141).

Importante mencionarmos, nesse contexto, que a turma era composta por 21 crianças na faixa etária que compreendia 4 e 5 anos de idade; uma criança chegou ao grupo transferida de um outro Colégio de Aplicação no mês de outubro, totalizando 22 crianças. Observou-se que não havia criança do público-alvo da Educação Especial.

Para narrarmos a história vivida por esse grupo de crianças, estruturamos essa escrita em duas seções: a primeira versa a respeito da trajetória do grupo recém-chegado à escola, destacando o processo de adaptação presencial e a adaptação a educação remota, com ênfase nas estratégias utilizadas naquele momento. Na segunda seção descrevemos as vivências e atividades dos *planetas*. Findamos o artigo tecendo algumas considerações a respeito desse processo, dos desafios enfrentados para a estruturação do Tema de pesquisa via educação remota e das conquistas alcançadas nesse caminhar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DA ADAPTAÇÃO PRESENCIAL À ADAPTAÇÃO REMOTA: UM POUCO DESSA HISTÓRIA

Em consonância com a Proposta Pedagógica do NEI/CAP, de modo específico à Educação Infantil, para conhecer as famílias, no início do ano letivo, realizamos entrevistas, por se tratar de um grupo de crianças novatas. No momento destinado as entrevistas, compartilhamos alguns fazeres da escola, dando conta de sua dinâmica e organização. E, além disso, apresentamos como a instituição se estrutura metodologicamente/fisicamente.

Dessa maneira, iniciamos o ano letivo tomando por base os princípios orientadores e os fazeres da instituição, a partir da leitura de documentos institucionais, das discussões realizadas no espaço coletivo de planejamento e dos estudos junto à equipe, bem como do apoio da professora parceira e das orientações da coordenação pedagógica.

Dada à especificidade da turma novata, da realização de entrevistas com as famílias e planejamento do processo de adaptação escolar, iniciamos o ano letivo na primeira semana de março. Estivemos juntos por duas semanas, vivenciando a adaptação e conhecendo o grupo presencialmente. Nos momentos compartilhados durante os primeiros dias, observamos os interesses que mobilizavam o grupo (as curiosidades da escola, as descobertas desse novo espaço educativo, os saberes construídos, a afetividade entre os pares e a forma como as crianças expressavam suas emoções, enfim, as singularidades desses sujeitos).

Na terceira semana do mês de março foi decretada pelo governo do estado a paralização das atividades e o fechamento das instituições educativas em razão da pandemia do Covid-19. Diante dessa decisão, o Núcleo de Educação da Infância - NEI CAp/UFRN encerrou suas atividades presenciais e iniciou o planejamento/execução de atividades remotas. Frente a isso, a equipe se organizou para orientar as famílias e nossas crianças, considerando-as como sujeitos humanos em fase inicial da vida – pessoas concretas e contemporâneas, ativas, de direitos, capazes, produtoras de cultura. Ao mesmo tempo, estruturamos e encaminhamos às famílias sugestões de vivências respeitando as crianças e suas especificidades. Essas sugestões foram encaminhadas semanalmente e deram conta de vivências que contemplavam a ludicidade como linguagem principal e as interações e brincadeiras, conforme apontam a proposta pedagógica da escola e os documentos oficiais da Educação Infantil.

Para a organização e envio dessas sugestões, foi estabelecida a comunicação com as famílias de modo que todas tivessem acesso às proposições das professoras. Em todo momento, desde o início do ano, pensamos em estratégias para acolher as famílias/crianças, para oferecer outras oportunidades ao grupo (qualificar as experiências), mantendo assim, o vínculo com a escola.

No dia de 20 de julho de 2020, além das sugestões de vivências encaminhadas, iniciamos os encontros virtuais com a turma duas vezes por semana para nos aproximarmos, fortalecermos os vínculos e possibilitarmos que mesmo remotamente, as crianças pudessem ampliar suas possibilidades de conhecer, pesquisar, explorar e questionar sobre o mundo.

Para a realização dos encontros virtuais, planejamos vivências e atividades significativas considerando: a Música, o Teatro, a Robótica, as Linguagens – matemática, jogos, brincadeiras, experiências com leitura e escrita, o Tema de pesquisa, as Mídias, as Artes visuais, a Nutrição – culinárias, entre muitas outras.

Durante esse período remoto, utilizamos diversas estratégias para facilitar o acesso das crianças e o fortalecimento da parceria junto à comunidade escolar: aproximamo-nos das famílias e conhecemos a realidade de cada uma; conhecemos um pouco da rotina do grupo; dos materiais que tinham disponíveis em casa; asseguramos que 100% das crianças tivessem acesso ao ensino remoto; produzimos e enviamos kits com materiais e jogos; criamos um grupo de WhatsApp (duas vezes na semana as professoras ficavam disponíveis para dialogarem com famílias, receberem os registros das crianças, compartilharem os encaminhamentos da semana seguinte); reunimo-nos com as famílias coletivamente e individualmente; ajustamos o ensino remoto (dias, horários, divisão da turma); organizamos momentos síncronos e assíncronos (dois encontros virtuais síncronos e três momentos assíncronos) respeitando sempre o tempo de tela indicado para as crianças; enviamos vídeos após os encontros para as crianças que não puderam participar; enviamos um quadro (semanalmente) com orientações e encaminhamentos das atividades da semana.

Na seção seguinte, apresentamos de modo detalhado, como o Tema de pesquisa se inscreveu nesse contexto, durante os encontros virtuais síncronos, realizados duas vezes por semana.

2.2 OS PLANETAS E O SISTEMA SOLAR: DESCOBRINDO OS ASTROS VIA EDUCAÇÃO REMOTA

Como ponto de partida, o professor precisa acreditar que as crianças são sujeitos singulares, capazes de criar, atribuir sentidos, construir relações, contextualizar, analisar e comparar aquilo que faz parte do seu cotidiano. (Jales e Sena, 2005).

No Núcleo de Educação da Infância-NEI/CAP-UFRN a metodologia que ancora e estrutura o trabalho pedagógico, bem como os processos de ensinar e aprender é o *Tema de Pesquisa*. Nessa forma de organizar o trabalho a criança assume um protagonismo singular, pois são suas falas que traçam os caminhos a serem percorridos, subsidiando o professor no planejamento dos objetivos, conteúdos e estratégias a serem desenvolvidas. Professores e crianças apropriam-se das diferentes áreas do conhecimento, à medida que buscam respostas para as questões iniciais acerca dos temas.

O Tema de pesquisa foi sistematizado a partir dos estudos de Rêgo (1999), com base nos fundamentos de Madalena Freire (1983) e Sônia Kramer (1989). Para a estruturação dessa metodologia, Rêgo (1999) articulou três dimensões do processo de ensinar e aprender: os conhecimentos das áreas de conteúdo, o contexto sociocultural das crianças (realidade imediata) e os aspectos ligados diretamente à aprendizagem. Além dessa articulação, a autora nos diz que nem todo assunto se configura Tema de pesquisa e que existem alguns critérios que o define, tais como:

- Precisa ser um assunto que gere questionamentos, necessidade de ir em busca de um aprofundamento maior, possibilitando, dessa forma, o diálogo;
 - Que contribua para uma visão mais ampla da realidade onde o indivíduo está inserido, favorecendo um melhor entendimento do mundo em que vive;
 - Unifique/aglutine conceitos de outras áreas do conhecimento, com a perspectiva de articular-se com outros conhecimentos, podendo ser ampliado para outros temas. [...]
- (Rêgo, 1999, p.65)

Nesse sentido, o Tema de pesquisa não se constitui só num tema aglutinador de conhecimento sobre o assunto, mas acima de tudo em um provocador de construção/ampliação/resgate de conhecimentos significativos. (Rêgo, 1999, p. 68).

Diante do desafio de vivenciarmos com as crianças essa metodologia remotamente, nos conectando via tela, o movimento inicial foi de primarmos pela essência e concepções do tema de pesquisa. Mesmo distantes fisicamente, era necessário aproximarmos esse grupo de crianças novatas da nossa rotina e organização do trabalho pedagógico, desde a organização dos espaços e tempos, ao uso dos materiais e marcadores (semanário, calendário, cartão de chamada, numerário e etc.).

Para essa primeira aproximação e apresentação da metodologia realizamos uma reunião com as famílias, na qual o Tema de pesquisa foi apresentado aos pais. Alguns dias depois de compartilharmos com as famílias, propomos as crianças que pensassem temas que gostariam de descobrir e aprender.

O primeiro desafio neste percurso foi organizarmos a escolha do Tema de pesquisa com um grupo de crianças que ainda estava em processo de adaptação na escola. Na dinâmica presencial, vivenciamos diversas situações, que por vezes reverberavam em temas de pesquisa: experiências no jardim ou com os bichinhos do parque, histórias apreciadas e as conversas/trocas com os amigos durante os momentos da rotina, por exemplo. Situações que favoreciam a aglutinação de ideias e que em casa talvez não acontecesse da mesma forma.

Para vencermos esse desafio utilizamos duas estratégias: a primeira delas foi encaminharmos para as crianças kits com materiais diversos utilizados em nosso cotidiano escolar (papel, tintas, colas, lápis para colorir etc.) elementos do parque (areia, folhas, gravetos) para aguçarmos as lembranças dos momentos vividos e possibilitarmos o surgimento de outras ideias. Ao mesmo tempo, contamos com a participação e apoio das famílias, realizando o movimento que nós professoras fazíamos na

escola: escutar atentamente as falas das crianças e ajudá-las a pensar em temas que gostariam de pesquisar. Solicitamos aos pais que conversassem com as crianças sobre suas vivências em casa, alguma novidade que emergiu nesse período. Essa conversa seria o início de um possível tema, algo que gerasse curiosidade e interesse.

Posteriormente, organizamos um encontro virtual com todos e fizemos um levantamento para saber que tema de pesquisa gostariam de estudar. Uma das professoras perguntava a criança o tema de seu interesse, enquanto a outra professora registrava as falas. Após esse momento, os temas eram compartilhados para que o grupo fizesse a sua defesa e escolha. Ao término da leitura, as crianças escolheram o tema de pesquisa por meio de uma votação, que apresentou a seguinte configuração:

Tabela 1: votação dos temas sugeridos pelas crianças

TEMAS	NÚMERO DE VOTOS
1- Planetas	04
2- Peixe	01
3- Cachorro	02
4- Gato	01
5- Bailarina	03
6- Robô	02
7- Porções	02
8- Dinossauro	03

Fonte: acervo das autoras

Após a votação, passamos a contagem dos votos de cada tema. Ao término da contagem, observamos que o tema *Planetas* foi o mais votado.

Em outro momento, as crianças compartilharam o que já sabiam e o que gostariam de aprender a respeito dos planetas. Esse eixo do trabalho é denominado *estudo da realidade (ER)*, no qual, segundo Rêgo (1999, p.70 e 71) são considerados os contextos socioculturais das crianças. Nesse mesmo momento sistematizamos as questões a serem estudadas.

Essa organização das falas faz parte da dinâmica de estruturação do quadro programático, um recurso que utilizamos para elencarmos as informações e mapearmos os conteúdos, objetivos e estratégias (atividades). Para ilustrarmos essa afirmativa segue o quadro programático do tema planetas:

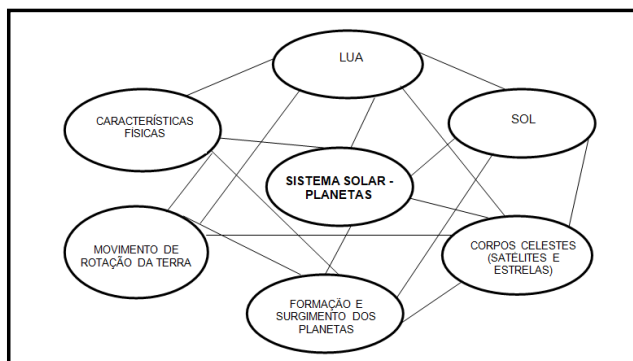
Tabela 2: quadro programático

IDEIAS INICIAIS O que sabemos?	QUESTÕES O que queremos saber?	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
- Alguns nomes de planetas. Planeta solar e júpiter; - São oito planetas. Tem o planeta terra; - O sol não é um planeta, é uma estrela; - Saturno tem cristais de gelo - O sol tem luz; - Mercúrio, marte, netuno e saturno são planetas; - Uma bola marrom que os planetas têm esse formato; - A lua é um planeta; - O planeta júpiter; - Foguete é um planeta; - Saturno, júpiter e terra são planetas; - Terra é o planeta que vivemos; - O céu tem estrelas e tem lua; - A terra e júpiter ficam pertinho do sol; - Tinha um planeta que era tão pequenininho que não é mais planeta; - Netuno tem muito vento, vento forte; - O sol é uma estrela; - Os planetas giram em torno do sol; - O maior planeta de todos é júpiter; - O sol é um planeta; - A terra é um planeta.	- Como são os planetas? - Por que é dia e noite? - Nos planetas têm animais? - Os planetas são grandes? - Qual o tamanho de marte? - A terra é um planeta? - Como os planetas rodam? - De onde vêm os planetas? - Como os planetas nasceram? - Por que júpiter é o maior? - Por que os planetas ficam perto do sol? - Por que são quentes e outros são frios? - Tem vida nos planetas? - São quantos planetas? - O que têm dentro dos planetas? - Por que as estrelas brilham? - A lua é um satélite? - O que é um satélite? - Como o sol pode desaparecer? - O que tem dentro do sol? - Como o sol vem para a terra?	Linguagem: - Oral e escrita; Artes: - Visual - Música Mundo Social e Natural: - Definição de planeta; - Localização dos planetas; - Características físicas dos planetas; - Formação dos planetas; - Surgimento dos planetas; - Lua; - Sol; - Estrelas; - Definição de satélites; - Movimento de rotação da terra. Matemática - Quantidade; - Tamanho; - Massa; Mídia-educação - Audiovisual	- Identificar e nomear os planetas; - Conhecer a constituição, tamanho, forma, cor do sol dos planetas; - Investigar o que são os satélites; - Pesquisar outros elementos que fazem parte do universo (lua, sol e estrelas); - Conhecer o movimento de rotação (terra em torno de si e do sol, reconhecendo a origem do dia e da noite).	- Representar os planetas por meio do desenho; - Apresentar informações sobre as características dos planetas por meio de aula expositiva/ dialogada com utilização de imagens em power point; - Pesquisar e socializar os materiais pesquisados; - Montagem do painel da pesquisa; - Nomear e listar os planetas; - Identificar os planetas do sistema solar e o satélite da Terra (a Lua); - Diferenciar os planetas, o sol e a lua; - Exibição de vídeos; - Leitura de textos informativos; - Leitura de imagens; - Apresentação de mapas do sistema solar para localização dos planetas;

Fonte: acervo das autoras

Nesse contexto, quando concluímos o quadro programático organizamos uma rede temática com o objetivo de relacionarmos os principais conceitos/conteúdos que estruturaram o tema de pesquisa.

Tabela 3: rede temática



Fonte: acervo das autoras

Estruturado o quadro programático e a rede temática, iniciávamos as vivências para descobrir o que as crianças desejavam saber sobre os planetas, ao mesmo tempo em que comprovávamos as ideias iniciais.

Neste artigo fizemos um recorte para compartilharmos algumas das atividades realizadas com ênfase nas características dos planetas e na formação do dia e da noite.

2.2.1. Como são os planetas?

O questionamento de uma criança deu voz a esta seção. Essa fala foi o nosso ponto de partida para o estudo dos planetas.

Para sabermos como são os planetas, delimitamos três características físicas (cor, tamanho e formação rochosa ou gasosa). **As características foram apresentadas através de imagens**, por meio de slides (power point).

Imagens 1 e 2: slides apresentados as crianças com as características dos planetas



Fonte: acervo das autoras

Naquele momento vivenciamos a *organizando o conhecimento (OC)*. Segundo Rêgo (1999, 70 e 71) nessa etapa do estudo buscamos as informações/conhecimentos construídos historicamente pelo homem para construirmos junto as crianças um repertório de ideias e elaborações a respeito do tema estudado.

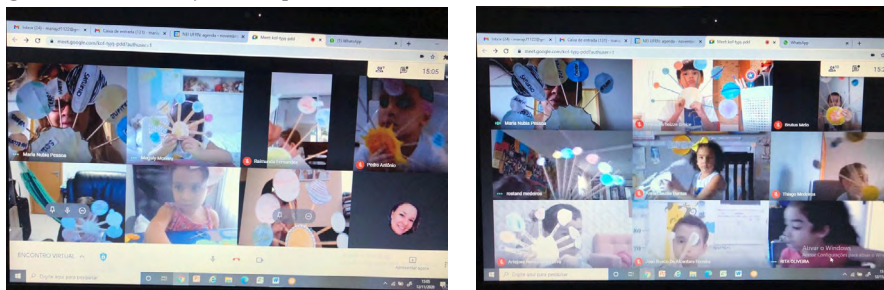
Além dessa atividade, assistimos alguns vídeos que também apresentaram as características dos planetas. Após conhecermos os planetas e pensarmos sobre sua organização no sistema solar as crianças fizeram uma **representação dos planetas e do sol através de desenho para compor um sistema solar por meio da colagem em palitos de picolé/churrasco**.

Imagens 3 e 4: produções das crianças



Fonte: acervo das autoras

Imagens 5 e 6: crianças compartilhando o sistema solar durante os encontros virtuais

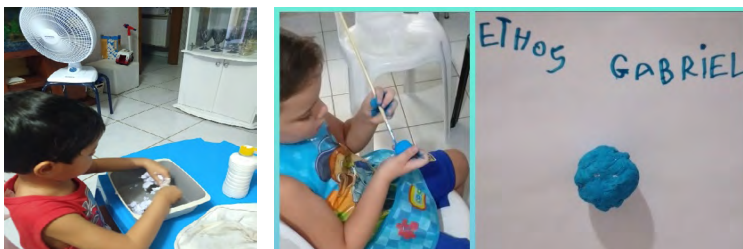


Fonte: acervo das autoras

No decorrer do estudo, descobrimos que o sistema solar era formado pelo sol e outros corpos celestes menores, entre cometas, asteroides e com seus satélites (lua). As crianças apreciaram imagens dos planetas de acordo com a distância do sol: mercúrio, vênus, terra, marte, júpiter, saturno, urano e netuno. Além disso, chamou atenção do grupo o fato de que para ser considerado um planeta, o astro precisaria ter características próprias: girar ao redor do sol, ser grande o suficiente para ter uma forma arredondada. Nesse processo, as crianças descobriram que os quatro primeiros planetas eram formados basicamente por rochas e, por isso, recebem o nome de planetas rochosos. Já os quatro últimos em função da distância do sol, apresentavam uma quantidade maior de gases em suas composições, eram chamados de planetas gasosos.

Outra atividade que contribuiu para respondermos a essa questão inicial foi a **produção do planeta terra utilizando a técnica do papel machê**. Depois de descobrirmos que os planetas tinham a forma arredondada, as crianças produziram e modelaram o papel machê, experimentando modelar e colorir sua produção.

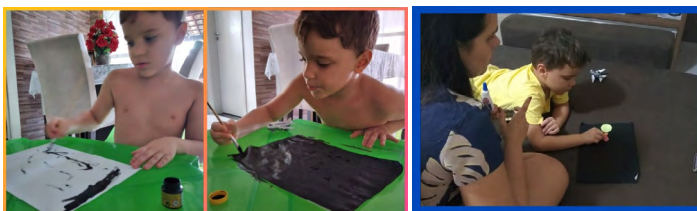
Imagens 7 e 8: produção do planeta terra com papel machê



Fonte: acervo das autoras

Finalizamos este relato com de **representação do sistema solar utilizando a técnica de bricolagem**. Para essa vivência o grupo se organizou em dois momentos: no primeiro deles desenharam os astros do sistema solar e em seguida coloriram utilizando lápis de cor ou colando tecido, lantejoulas, barbante entre outros materiais. As crianças pintaram a folha de papel com tinta guache preta, fazendo pano de fundo. No segundo momento, fizeram o recorte e a colagem dos astros que produziram.

Imagens 9 e 10: produção da bricolagem



Fonte: acervo das autoras

Imagens 11 e 12: representações do sistema solar pelas crianças



Fonte: acervo das autoras

2.2.2. De onde vem o dia e a noite?

Para respondermos essa questão as crianças vivenciaram uma atividade de viés prático, uma experiência. Em um momento anterior, o grupo assistiu ao vídeo “Kika – De onde vem o dia e a noite?”. O vídeo apresenta a curiosidade de uma criança em descobrir como surge o dia e a noite. Nele é exemplificado o movimento de rotação da terra, através das imagens do planeta terra e do sol.

A experiência para exemplificar o surgimento do dia/noite foi realizada através de uma situação prática. Para isso, as crianças utilizaram os seguintes materiais: um palito-churrasco/dente, uma esfera-objeto/fruta, a luz do celular/lanterna, lápis ou caneta do tipo hidrocor. A esfera representava o planeta terra e o palito era inserido nela. A orientação era que a criança marcasse a sua esfera com a caneta e realizasse o movimento de girar iluminando com a luz da lanterna. Elas observaram que a mancha ficava iluminada em certo ponto da esfera, enquanto o outro ficava escuro. Dessa forma, elaboraram que a parte iluminada era o dia e a parte escura seria a noite. Uma das crianças mencionou que quando era dia no Brasil era noite no Japão. Ou seja, dia e noite aconteciam em razão do movimento de rotação da terra (esfera).

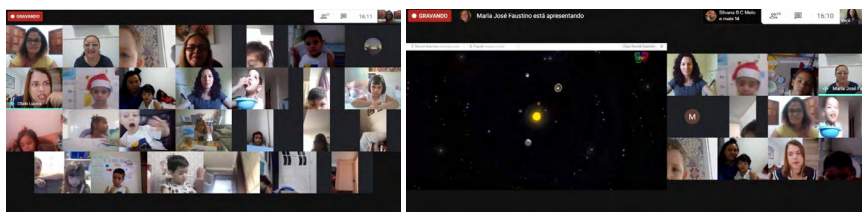
Imagens 13 e 14: crianças realizando o experimento do dia e noite



Fonte: acervo das autoras

Finalizamos o estudo com a produção de um texto coletivo, construído a partir das falas das crianças sobre o que aprenderam dos planetas. Esse eixo do trabalho é denominado de *aplicação do conhecimento (AP)*. A respeito dele Rêgo (1999, p.70 e 71) nos diz que ao final do estudo é possível realizar uma síntese de tudo que conseguiram aprender sobre o assunto, através de uma das formas de expressão humana. Além do texto coletivo o grupo vivenciou um seminário, no qual compartilhavam suas aprendizagens com as crianças e as professoras de outra turma da escola. Foi um momento virtual muito bacana de trocas e desdobramentos do tema estudado. Essa atividade foi outra adaptação realizada remotamente, pois quando estávamos presencialmente essa partilha já acontecia.

Imagens 15 e 16: seminário com as crianças e professoras da turma 1



Fonte: acervo das autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findamos essa escrita na certeza de que os desafios foram vencidos e os obstáculos resinificados em conquistas e avanços.

Como mencionamos no início do artigo, a pandemia do covid-19 e a necessidade de isolamento social trouxeram às instituições educativas novas formas de pensarmos e fazermos a educação. Para nós não foi diferente, o primeiro desafio foi se adaptar a essa nova organização social e estruturar ações pedagógicas que possibilitassem a inserção e acesso das crianças via ensino remoto.

Essa nova configuração nos mostrou que precisamos, inicialmente, nos reinventarmos como professoras da infância e para isso havia uma necessidade urgente de aprendermos, principalmente no âmbito das tecnologias, pois seria por meio delas que o vínculo construído com as crianças seria fortalecido e seguiria firme e coeso durante o todo o ano.

Como apresentamos na introdução deste texto, esse grupo de crianças estava vivenciando seus primeiros dias no Núcleo de Educação da Infância - NEI CAP/UFRN e, junto deles, suas famílias que os acompanhavam nesse novo lugar. Parte do grupo (18 crianças) já tinham experiências escolares anteriores. Mas para 4 crianças o NEI estava sendo a primeira vivência e aproximação com um espaço educativo. Diante disso, estávamos vivendo dois processos de adaptação diferentes.

O vivido nesses primeiros dias na escola foi tranquilo, tendo vista que as famílias estiveram sempre muito próximas às crianças, professoras e coordenação. No entanto, o mais adverso em todo contexto, foi a ruptura brusca que tivemos, ao nos afastar das crianças e elas da escola.

Com essa nova organização remota, precisávamos continuar aproximando o grupo das práticas da escola, privilegiando vivências lúdicas e significativas com ênfase no respeito às especificidades infantis. Havia uma preocupação constante em primar pelas concepções que professores e escola tinham construído por anos e que foram os nossos pilares também durante o ensino remoto.

Para essa aproximação com o grupo e deles com a escola, pensamos estratégias e atividades que os voltassem ao NEI, ao parque, ao jardim, aos espaços que se fizessem parte de nós, quando estávamos juntos durante o período de adaptação. Precisávamos fortalecer os vínculos, mesmo que de longe, e somente carregadas de afeto e muito acolhimento isso se tornou possível.

Junto desse afeto, as crianças receberam alguns materiais utilizados na sala (cartões de chamada, calendário, semanário, numerário) para transformar suas casas em espaços educativos, parecendo com o que estávamos acostumados no NEI. Essa estratégia foi muito positiva, pois

percebemos que as crianças se sentiram mais envolvidas e integradas ao grupo. Além disso, o kit encaminhado contendo materiais didáticos e folhas/gravetos/areia do parque fomentou a curiosidade e aconchegou as crianças, trazendo um pouco de leveza para o vivido.

Com as crianças envolvidas e organizadas na rotina semanal de atividades propostas e desenvolvidas pela escola, chegou o momento de nos desafiar um pouco mais, apresentarmos/conhecermos e vivenciarmos o Tema de pesquisa com o grupo.

Observamos que ao utilizarmos ferramentas tecnológicas para nos aproximarmos das crianças e possibilitarmos atividades práticas, o grupo se manteve junto e participativo. As crianças se envolveram desde a escolha do tema até a produção de planetas.

Estamos certas de que todo esse trabalho, no qual as crianças se fizeram pesquisadoras e curiosas até a finalização do estudo, se efetivou porque as famílias contribuíram intensamente. Os pais se mostraram disponíveis e parceiros durante todo o processo, se mostraram interessados em fortalecer os vínculos das crianças conosco e com a escola.

A nossa caminhada findou com as crianças compartilhando suas aprendizagens com outras crianças, momento riquíssimo de troca e interações.

Acreditamos que em suas próximas experiências com o Tema de pesquisa, elas levarão bocados do que vivemos, apesar da distância, e estarão mais envolvidas pela interlocução, pela participação ativa, pelo protagonismo e principalmente pela prática de expor suas ideias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto Nacional da Educação na Idade Certa: organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem: ano 01, unidade 08/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. –Brasília: MEC. SEB, 2012.

DAHBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Madalena. Relatório do Pré. 1981 – Março, Abril. In: _____. **A paixão de conhecer o mundo**. 7 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p. 53-70.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. – 11 ed – Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 15-45.

JALES, Antônia Fernanda; SENA, Dominique Cristina Souza de. **As Artes e o fazer artístico no cotidiano da educação da infância**. In: Arte e cultura na infância. Natal, RN: EDUFRN, 2011. 300 p. – (Coleção Faça e Conte).

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 366 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2007.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Linguagens artísticas na infância: diálogos em formação**. In: Arte e cultura na infância. Natal, RN: EDUFRN, 2011. 300 p. – (Coleção Faça e Conte).

RÊGO, Maria Carmem Freira Diógenes. O currículo em movimento. **Caderno Faça e Conte**. Natal, v. 2, n. 2, p. 61-82, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Educação. Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação. **Proposta Pedagógica**. Natal, (2017, no prelo).

CONSTRUINDO BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E MEMÓRIAS DA INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO

*Dominique Cristina Souza de Sena Maranhão
dominiquesena@nei.ufrn.br*

*Julie Andrade Souza
julie@nei.ufrn.br*

RESUMO

Esse artigo é o resultado das atividades e experiências propostas na turma 3 – matutino, que permeou o 2º trimestre do ano de 2020, no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Colégio de Aplicação, que atende as crianças da educação infantil ao ensino fundamental e tem como metodologia o tema de pesquisa. O artigo tem como objetivo apresentar o trabalho realizado na turma 3 com a temática, “Brinquedos e brincadeiras” socializando as experiências vivenciadas no período de pandemia. Neste trabalho, destacamos a importância de considerar as experiências sociais das crianças, os seus contextos culturais e as suas interações, considerando os níveis de desenvolvimento delas ao longo de toda construção do conhecimento. Essa temática foi estudada e vivenciada no momento de reinvenção e desafios tanto pedagógicos como sociais, já que as crianças estavam sendo acompanhadas presencialmente em casa pelas famílias e nós, professores, éramos mediadoras de forma virtual. Portanto, trabalhar o tema de pesquisa de forma remoto, nos possibilitou organizar, pensar, estruturar e planejar novas formas de aprender, de ensinar essa metodologia. Assim, conhecer mais sobre os brinquedos e brincadeiras que permeiam as vidas das crianças dessa turma, especialmente nesse momento de Pandemia, como brincavam em casa, com quem brincavam, quais brinquedos utilizavam, num momento que tínhamos de garantir de que o estudo pudesse proporcionar reflexão e ações sobre esse modo de brincar e produzir brinquedos, pela ação educativa.

INTRODUÇÃO

A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça.
(BROUGÉRE, 2002, P.105)

Esse artigo é o resultado das atividades e experiências propostas na turma 3 – matutino, que permeou o 2º trimestre do ano de 2020, no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Colégio de aplicação, que atende as crianças da educação infantil ao ensino fundamental e tem como metodologia o tema de pesquisa. O relato tem como intenção apresentar a temática escolhida pelas crianças, “Brinquedos e brincadeiras” que se respalda nas suas experiências sociais, nos seus contextos culturais, nas suas interações, considerando os níveis de desenvolvimento ao longo de toda a construção do conhecimento delas.

Desenvolvemos essa temática no período da Pandemia do Covid-19. Tal ensino foi vivenciado de forma síncrona³ e assíncrona⁴. Os encontros síncronos foram estruturados para educação infantil, duas vezes por semana, com a duração entre 30 a 40 minutos cada, no respectivo turno de aula em que a turma frequentava no ensino presencial. Os assíncronos eram momentos desenvolvidos pelas famílias com orientações para o mediador de cada momento proposto, sendo organizados também em dois dias da semana. Essas vivências e informações dos encontros eram enviados semanalmente num quadro de planejamento com dinâmicas, atividades significativas, experiências de pesquisas e lúdicas, em forma de vídeos, imagens, audiovisuais, histórias entre outros.

3 As aulas síncronas são aquelas que acontecem em tempo real. Na educação a distância; isso significa que o professor e o aluno interagem, ao mesmo tempo, em um espaço virtual.

4 As aulas assíncronas - A comunicação assíncrona é aquela que acontece sem a necessidade de uma interação em tempo real.

O estudo foi vivenciado num momento de reinvenção e desafios, tanto pedagógicos como sociais, já que as crianças estavam sendo acompanhadas em casa pelas famílias e nós professores éramos mediadores de forma virtual. As famílias se tornaram nossas maiores parceiras, para que a aprendizagem e os momentos fossem possíveis.

Trabalhar, portanto, um tema de pesquisa de forma remota, nos possibilitou organizar, pensar, estruturar e planejar novas formas de aprender, de ensinar essa metodologia. A temática foi muito envolvente e permitiu conhecer mais sobre esses objetos e ações que permeiam nossas vidas desde que nascemos.

As brincadeiras estão presentes diariamente na maioria da rotina das crianças, seja com brinquedos estruturados, aqueles que compramos prontos e usualmente possuem uma finalidade específica, ou não estruturados, os que são produzidos em casa, pela própria criança, com diversos materiais e pela capacidade de se transformar em muitas coisas.

Com os registros diários dos encontros síncronos e devolutivas das vivências assíncronas pelas famílias, com as relações virtuais estabelecidas entre as crianças, professoras e auxiliar, foi possível desenvolver um estudo com aprendizagens significativas. Para tornar o estudo mais envolvente, iniciamos por contextualizar as brincadeiras e formas de brincar, como os brinquedos estruturados, para, em seguida, enveredar para o processo de criação, de produções individuais das crianças, sistematizando as características e os tipos de materiais, conhecendo formas de criar e inventar seu brinquedo, promovendo assim trocas e interações entre as crianças e a família, enriquecendo e construindo um repertório de ideias e produções nesse fazer criativo.

Conhecemos mais sobre os brinquedos e brincadeiras que permeiam a vidas das crianças da turma, de outras regiões, dos parentes próximos, como também, o modo de brincar delas em casa, como

brincam, com quem brincam, de que brincam, quais brinquedos utilizam. Nesse contexto, a maioria das vezes, as crianças brincam sozinhas, ou com um adulto que auxiliar os afazeres dentro de casa, como pai, mãe, avó, babá. Pesquisamos ainda mais sobre o que são brinquedos e brincadeiras, as suas diferenciações, a cultura do brincar, a construção de brinquedos e brincadeiras.

SOMOS BRINCANTES E O BRINCAR NOS (TRANS) FORMA

Quando brinca, a criança se defronta com desafios e problemas, devendo constantemente buscar soluções para as situações a elas colocadas. A brincadeira auxilia a criança a criar uma imagem de respeito a si mesma, manifestar gostos, desejos, dúvidas, mal-estar, críticas, aborrecimentos, etc. se observamos atentamente a criança brincando, constatamos que nesse brincar esta presente a construção de representações de si mesmas, do outro e do mundo, ao mesmo tempo que comportamentos e hábitos são revelados e internalizados por meio das brincadeiras. Através do brincar a criança consegue expressar sua necessidade de atividade, sua curiosidade, seu desejo de criar, de ser aceita e protegida, de se unir e conviver com outros. (SMOLE, DINIZ e CÂNDIDO, 2000, p.14)

A criança experiencia a brincadeira como uma extensão das suas ações, ela se expressa brincando nas brincadeiras. Ela, por si só, é espontânea, é um ser brincante, que cria, imagina, expressa, elabora, constrói e que potencializa as suas ações produzindo brincadeiras, inventando e construindo brinquedos, utilizando ferramentas e objetos para dar sentido a sua imaginação. No seu contexto, na sua diversidade, de várias maneiras elas brincam, elas entram em contato com essa cultura, se transformam e são transformadas e assim vão construindo seu mundo e se constituindo crianças. A essência do brincar transpassa papéis, cor, raça, classes e adentra na vida delas do jeito que veem e vivem esse mundo.

Portanto, considerando as práticas educativas e especificidades pedagógicas da educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) apontam que as crianças aprendem nas interações e nas brincadeiras e os principais objetivos para o trabalho nessa etapa de escolaridade é a socialização, a convivência e a interação de estar juntos.

Com essas afirmações e, considerando o novo formato de ensino, o qual tinha caráter de aproximar, estreitar as relações, estar presente, mesmo que via tela, lançamo-nos na escolha de um tema de pesquisa. Portanto, foi possível planejar, organizar estratégias, situações e dinâmicas que promovessem vivências e experiências significativas, como base nas três dimensões que rege o tema de pesquisa, dando um norte para essa prática pedagógica virtual.

Assim, estudar a temática “Brinquedos e Brincadeiras” de forma remota, sem o contato físico do grupo, dos pares, sem as trocas e vivências presenciais, sem brincar em grupo, sem os espaços que a escola oferece, foi desafiador, pois necessitou compreender o contexto de cada criança, envolver e movimentar as famílias em busca de auxílio para mediação das vivências, com apoio e suporte, estarmos atentas às falas das crianças no momento das atividades, às dinâmicas desse lugar de convívio delas, como também perceber o envolvimento diante da temática, já que muitas crianças levavam para os encontros síncronos brinquedos e relatavam brincadeiras com os irmãos, primos, parentes, um adulto de referência, sendo isso motivador e a problemática geradora.

Neste contexto do tema de pesquisa nos debruçamos a elencar os objetivos do estudo a partir das falas das crianças, pesquisando autores que apontam a importância do brincar na educação infantil, como Tizuko Kishimoto, Gisela Wajskop, Adriana Friedmann, Uiliete Pereira, como também pesquisar e investigar mais sobre brincadeiras e brinquedos, suas ações e produções. O ato de brincar proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa e por meio dessa ação, as crianças aprendem

brincando. Os estudos realizados pelas autoras citadas defendem que na infância é necessário vivenciar, experimentar o brincar, envolvendo tempos livres, que as experiências sejam de criação e imaginação, para que elas possam desfrutar desses momentos.

Para Friedmann (2015) o brincar é um fenômeno universal que tem atravessado fronteiras e épocas, passando por várias transformações, mas perpetuando-se na sua essência. Já Wajskop (2003, p. 29) compreende que “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social”, que a criança brinca pelas interações, nas relações culturais da sociedade em que vive. E Pereira (2016), defende que para conhecermos sobre o brincar é importante explorar o passado, que o sentido do brincar permanece, porém as mudanças na dinâmica social e o avanço da mídia reformularam o modo de brincar.

Com base nessas pesquisas, acreditamos que o brincar é nato dos seres humanos, não tendo distinção do termo brincar, mas há reinvenções na forma de brincar e o aumento nas variedades de brincadeiras construídas culturalmente, considerando o meio social em que vive. Portanto, o brincar é momento de aprender, que envolve fatores sociais e culturais e que pode ter o auxílio dos brinquedos ou não, os quais transformam as crianças.

Os brinquedos são considerados objetos que possibilitam criar, imaginar, desenvolver maneiras de brincar, manipular, sendo utilizado com seu propósito, com regras, mas que podem ser outra coisa na brincadeira da criança, de acordo com suas representações simbólicas. Nem sempre o brinquedo é um objeto estruturado ou não estruturado, pois o próprio corpo pode ser o brinquedo, elemento que necessita de atenção no ato de brincar, em que se expressa por gestos, movimentos, ações brincantes as quais elaboram e criam a brincadeira. Compreendendo esses conceitos, do próprio objeto brinquedo, tão almejado pelas crianças, aprendemos que ele pode ser produzido, construído e no processo de criação, surgem diversas formas de brincar.

Para Kishimoto (2009, p.68) o brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade.

Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Enquanto objeto, é sempre suporte da brincadeira. (Carvalho, 2016, p.26).

Com os brinquedos, as crianças transformam as ações, mobilizam os saberes e se lançam para um objetivo final.

Assim, entendendo o brincar regido nas brincadeiras, que pode ser com os brinquedos ou não, compreendemos que essa ação é de natureza humana, é cultural, já nascemos e conhecemos as brincadeiras, por meio do som dos besourinhos, do olhar da mãe, dos adultos, em se esconder por trás do pano. Brincar é expressão, é conhecimento, desenvolve a autonomia, ensina valores, possibilita a apreender as regras sociais.

Como defende Kishimoto (2009) as brincadeiras se revelam na imaginação das crianças de várias formas, como espontâneas, dirigidas, com regras ou não, livres. Ora envolvem brinquedos, ora objetos não estruturados, materiais da natureza, como também o corpo. Revela-se animada, reflexiva, dinâmica, de descobertas. O espaço e o tempo também estão envolvidos nessas ações, são os desencadeadores de como se vai brincar, pode acontecer em todos os lugares a qualquer tempo.

Tanto os brinquedos quanto as brincadeiras, assim como as atitudes das crianças brincantes, constituem como uma linguagem, símbolos, que precisamos aprender a ouvir, a interpretar, a compreender.

DESCOBRINDO BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS NOSSAS CASAS

Desvendando os conceitos que envolvem os brinquedos e as brincadeiras, já compreendíamos que isso estava presente diariamente na

fala, nos gestos e nos comportamentos das crianças. Observamos, que no início do ensino remoto, nos encontros síncronos, em que organizamos vivências, atividades, experiências, o brincar estava sempre presente, sendo proporcionado, fosse por momentos lúdicos ou sugestões das crianças, com movimentos corporais, com a presença de objetos estruturados. Tentávamos relacionar, essas vivências remotas, aos momentos da rotina do NEI presencial, como brincadeiras na roda, chamada muda e registros no quadro.

Nesses momentos, antes da escolha do tema de pesquisa, já percebíamos na fala das crianças, o interesse em brincar com os amigos, de estar na escola, a saudade de compartilhar esses momentos juntos, de brincar fora de casa, nos espaços ao ar livre. Considerando que, mesmo em casa, muitas famílias, continuaram trabalhando de forma remota, home office e a maioria das crianças brincavam sozinhas ou brincavam com os brinquedos disponíveis em casa. Outra questão que percebemos nesses espaços com o “isolamento”, foi o aumento do uso de brinquedos digitais, com aplicativos educativos, canais interativos, e assim mais tempo de tela, na televisão, nos aparelhos móveis, tablet, em decorrência da ausência do espaço da escola, de lugares mais amplos e arejados, como o parque, o jardim, a areia, como também, de espaço na própria casa. A forte e intensa influência da mídia no brincar, no cenário cultural e tecnológico, se fez mais presentes na rotina das famílias.

Portanto, refletindo sobre essa demanda, percebemos o interesse desencadeado pelas inquietações das crianças em estudarem sobre brinquedos, brincadeiras que estavam sendo possíveis de brincar em casa. Destarte, planejamos momentos para a escolha de um tema de pesquisa nesse formato de ensino, com crianças que ainda precisava de auxílio para oralizar via tela, participar dos encontros virtuais e que articulassem a sistemática dos critérios básicos que envolvem o tema de pesquisa, partindo dos interesses, dúvidas e curiosidades delas e professores, para que também viabilizassem o fazer pedagógico nesse ensino.

Deste modo, propomos no quadro de sugestões o “Dia da curiosidade”. Nessa vivência do encontro síncrono, mediada e orientada pela professora e auxiliar, as crianças oralizavam a escolha de um tema, o que gostariam de estudar, levando em consideração o que queríamos saber e aprender sobre esse tema. Então, no encontro, organizamos um momento de cada criança expor a sua escolha do tema, e em seguida, esses temas escolhidos eram registrados no papel, para que no próximo encontro pudéssemos fazer a votação. Após o lançamento de todos os temas desejados, organizamos os temas, categorizando, pois havia diversos temas. Assim, obtivemos esses temas:

- Profissões (dentistas e astronautas)
- Brinquedos e brincadeiras (bicicleta e pintura)
- Gatos
- Baleia e polvos (animais marítimos)
- Arco-íris
- Insetos (mutucas)

No encontro síncrono seguinte, projetamos essa lista e apresentamos as crianças para elas apreciarem e verem quais temas tinham sido escolhidos. Seleccionamos imagens das temáticas, dentro das categorias, as quais foram projetadas uma a uma. Na sequência, mostramos um slide de cada vez e as crianças foram apreciando. Nesses momentos, íamos expondo os desejos das crianças pelas escolhas, os motivos dos temas estarem organizados daquela forma e como seria a votação. Portanto, no último slide, colocamos todas as imagens das categorias juntas e convidamos uma criança de cada vez para votar. Orientamos que era necessário escolher um tema e que iríamos utilizar a estratégia de votação do jeito que fazemos presencialmente. O mais votado seria o tema escolhido para ser estudado. Nessa organização, percebemos o envolvimento das famílias e até mesmo uma certa influência para as

escolhas, orientamos que o tema de pesquisa precisava ser do interesse e curiosidade da criança, para que ela pudesse se sentir motivada para conhecer e estudar. Concluímos a votação com o tema mais votado - Brinquedos e Brincadeiras.

Com o tema de pesquisa escolhido, partimos para o estudo da realidade, realizando o levantamento das questões, no encontro síncrono, em que cada criança expôs o que já sabia, o que queria saber sobre a temática e suas hipóteses. Diante desse levantamento e considerando o nível de desenvolvimento da turma, percebemos nas falas das crianças o que mais ficou evidente foram: como elas brincavam, as brincadeiras mais realizadas e os brinquedos que ganhavam, “que eu compro”. Destacamos aqui alguns relatos presentes na fala das crianças: - “Os brinquedos vêm das lojas. Eles são feitos lá”. Outra criança disse: - “Eu brinco de esconde-esconde e criei uma brincadeira com meus primos”. E outra criança a mais disse: - “Eu gostaria de saber como os brinquedos são feitos?”

Com essas afirmações, hipóteses e curiosidades levantadas, nós, os professores, organizamos uma sequência de situações didáticas para o estudo:

- O que são brinquedos;
- O que são brincadeiras;
- As brincadeiras antigas;
- Construindo brinquedos;

Sistematizamos os objetivos, os conteúdos envolvidos e as áreas de conhecimentos que iriam permear o estudo. A partir disso, garantimos nos quadros de sugestões, estratégias e atividades significativas, ideias que seriam possíveis para a temática nessa forma de ensino, oportunizando a apropriação de saberes e conhecimentos.

PRODUZINDO BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS NOSSAS CASAS

Nesse contexto, considerando o momento vivido, o que era possível para promover aprendizagens significativas, sabendo que as crianças estavam apenas em casa, fomos pensar e analisar formas efetivas para os avanços, e assim, nos questionamos: Será que nesse formato de ensino conseguimos construir brinquedos? Como produzir brinquedos num contexto de um mundo urbano, tecnológico e industrial? Sim, deveríamos tentar e possibilitar meios para pesquisa. E nessa reflexão, a partir do que as crianças iam apontando, elaborando e pensando, foram surgindo ideias, estratégias que no percurso do estudo fosse possível desenvolver experiências concretas, processo de criação e produção. Nesse caminhar, as crianças foram nossas maiores incentivadoras, elas se lançavam, quando estimuladas, contribuindo com o desenvolvimento do estudo.

Nessa construção coletiva e organização do conhecimento, trouxemos a ideia da produção dos brinquedos, já que uma das questões do estudo foi que os brinquedos vinham das lojas. Embasamos o estudo com exposição dialogada sobre pesquisas do instituto Alana, uma Ong socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança e fomenta formas de viver, em que levando em consideração o contexto em que estávamos vivendo atualmente, pelo consumismo desenfreado, apontamos a necessidade de conscientizar as pessoas para o uso de produtos artesanais, trazendo as vivências de algumas comunidades que vivem dessas produções manuais, promovendo assim, nas crianças, aprendizagens sobre os cuidados com o meio ambiente, sobre a valorização do processo de “faça você mesmo” e reduzindo o consumo de itens plásticos. Diante dessas reflexões, explicamos para as crianças a importância de pensar nos objetos que existem nas nossas casas, itens que passam muito tempo para se acabar, brinquedos que não usamos mais, e que com o a pandemia, não estávamos podendo sair de casa, irmos às lojas para comprar, e assim podíamos reaproveitar e produzir outros itens e nossos próprios brinquedos.

Para nós, educadores, é preciso compreender que ao construir os brinquedos as crianças estão pondo em prática a sensibilidade, a criação, a imaginação, valorizando o processo, sua feitura e as experiências de fruição. Farão as crianças questionarem sobre o consumo, estarão atentas ao descarte de objetos, aos materiais utilizados nos brinquedos estruturados e os possíveis de serem reaproveitados e produzidos. São essas experiências que vão possibilitar ainda mais a aprendizagem na infância, sobre o sentido desse objeto brinquedo, de como brincar com ele, como pode ser criado e organizado por ela.

As concepções que a maioria das crianças têm acerca dos brinquedos e brincadeiras pode ser retratada na fala de uma criança da turma: - Os brinquedos vêm da fábrica de brinquedos. E questionamos: - Será que todos os brinquedos vêm das lojas? E aquelas crianças que não têm acesso às lojas de brinquedos, será que elas não brincam? Será que todos os brinquedos são comprados?

Com essas questões, percebemos as crianças reflexivas e curiosas para conhecer e saber como seria a vida dessas crianças que não têm como comprar os brinquedos e como brincam.

Partindo desse envolvimento, promovemos uma sessão de cinema, em um encontro síncrono. Para aprofundar nosso estudo trouxemos os filmes, “Brincando de imaginar” do Instituto Marlin Azul (2007), em que retrata uma brincadeira de pique-esconde, em que o menino parte de cenas reais para criar um mundo de fantasia onde vive um cavaleiro medieval que enfrenta dragões e passeia por florestas encantadas. E o filme “Bola de Trapos” de Carlos Avalone. Esse filme retrata a realidade de crianças que criam as brincadeiras e mostram conflitos e solidariedade no momento de brincar, em que seus brinquedos construídos, inventados possibilitam essa inclusão.

Após apreciarmos os filmes, as crianças falaram: “Eu gosto de brincar assim também, de imaginar” e “Quando eu não estou com os meus brinquedos eu crio as minhas brincadeiras e crio brinquedos para brincar também”.

Dialogamos com as crianças sobre imaginar, o que gostam de imaginar, quando brincam, e a partir disso criar as brincadeiras.

Ainda tendo os questionamentos das crianças como motivadores, organizamos uma atividade proposta em que as crianças, com ajuda de um adulto, iriam pesquisar e pensar sobre brinquedos que são possíveis de construir. Pedimos que atentasse para os materiais que poderiam ser utilizados, no processo de criação, nas possibilidades de criar e formas de adaptar para construir o que quisessem. As trocas de ideias dessa atividade pesquisada nos enveredaram a refletir sobre as possibilidades de criar. “O processo criador abrange a incorporação do eu na atividade; o próprio ato de criar fornece a compreensão do processo por que outros estão passando, quando enfrentam suas próprias experiências” (LOWENFELD e BRITTAIN, 1977). Ou seja, o processo de criar se torna mais importante, mais significativo, quando compreendemos como é feito, nas maneiras de criar e de dar formas nas produções.

Outro momento que enriqueceu o estudo, de como era possível construir os brinquedos, foi a apreciação, no encontro síncrono, de imagens do Museu Popular do Brinquedo, em que os brinquedos e objetos disponíveis nesse museu são todos produzidos por pessoas das cidades do Rio Grande do Norte e que utilizaram diversos materiais para construção dos brinquedos, como: madeira, alumínio, barro, papelão, elementos da natureza. Nas imagens, foi possível, conhecer as origens dos brinquedos, os aspectos, as características e o processo de construção.

Partindo do que já conhecíamos sobre o tema brinquedos e brincadeiras, com as pesquisas e exposições de imagens e audiovisual, sugerimos às crianças, questionando: “Que tal construirmos os nossos próprios brinquedos?”.

Portanto, fizemos um levantamento dos brinquedos vistos, conhecidos, com levantamentos dos materiais a serem utilizados, as formas de criar e o tempo de criação, elegemos quatro brinquedos que mais chamaram atenção das crianças durante o tema de pesquisa, para

serem construídos em casa com a família. Os brinquedos eleitos foram a peteca, o pião, a (o) boneca (o) e telefone de lata (de copo).

Enveredamos para a construção desses brinquedos, em que a cada semana planejamos com orientações, escolhas dos materiais, tempo de compartilhar o que produziu e expondo nos encontros como tinha sido a produção. Essas produções foram feitas ora em encontros síncronos ora assíncronos. Realizamos encontros dialogados, conhecendo, por meio de imagens, os brinquedos já feitos, estudamos os materiais que tínhamos disponíveis em casa, sugerimos os que eram possíveis adquirir pela família, o nível de facilidade ou dificuldade para construir tais brinquedos. Pretendíamos com esta proposta usar os recursos presentes na casa das crianças, materiais reciclados, e a disponibilidade de tempo das famílias para acompanhar. As crianças colocaram as mãos nos materiais e produziram.

CONSTRUINDO SABERES E BRINQUEDOS NAS NOSSAS CASAS

Para a criança, a confecção de brinquedos a capacita a dar significado aos objetos simples, oferece a ela outras utilidades tornando-os ponto de partida para uma nova brincadeira, transforma o que lhe vem as mãos em objetos significativos para si, ainda que para o adulto aquele objeto não possua grandes sentidos. Assim a produção de brinquedos pela própria criança, estimula e explora a criatividade, além de que a utilização desses brinquedos no momento lúdico, também possibilita o desenvolvimento cognitivo dela. Além do mais, a partir da construção do brinquedo, a criança é desafiada, pois ela tem a missão de transformar materiais em um brinquedo, podendo desenvolver a noção de montagem, espacialidade, de encaixe ao encontrar uma peça maior do que a outra, junto a isso o pensamento lógico, estimulando funções cognitivas, como organização, planejamento, criatividade, memória e percepção.

A partir do ato de criar e recriar, o indivíduo desenvolve autonomia, compreende suas ações e pensamentos e o entendimento de que

ele é capaz de realizar tal ação. Contudo, o uso de materiais reciclados, como garrafas pet, rolos de papel higiênico, latas, tampinhas de garrafas e tantos outros, na confecção de brinquedos proporciona a criação de objetos atraentes e educativos, além de conhecimento sobre os tipos de materiais, separação, tempo de degradação, consciência do cuidado com a natureza, despertando senso crítico em relação ao consumismo.

O primeiro brinquedo escolhido para ser construído foi a (o) boneca (o) de lata (garrafa). Para essa produção, organizamos uma apreciação da música “Boneca de lata” da artista musical Bia Bedran e que após esse momento propomos a construção de um(a) boneco(a) com materiais reciclados e encontrados em casa.

Figura 1 – Produção da boneca de lata



Nessa produção, algumas crianças relataram que gostaram muito de produzir o(a) boneco(a) e demoraram mais, pois necessitava da força de um adulto para furar e manusear ferramentas pesadas e cortantes.

(...) com o intuito de trazer a criança para perto da transformação e da criação, propor-lhe a participação ativa, o fazer e a vontade de lidar com materiais aos quais ela própria dará a forma, inserindo-a na produtividade de cultura e afirmando ainda mais seu direito de brincar, livre e com espontaneidade. (Pacheco, 2009)

Portanto, observamos que as crianças puderam conhecer sobre os materiais de criação, demonstraram satisfação em manipular, em ressignificar formas, ideias e possibilidades. Os materiais se transformaram em um objeto que fez sentidos para as crianças. Elas relataram que precisaram ser cuidadosas na construção do brinquedo, apontando a importância de utilizar os materiais e que estavam felizes na possibilidade de construir seu próprio brinquedo.

Nesse percurso de produção, contextualizamos o brinquedo Peteca. Na exposição dialogada sobre a Peteca conhecemos que esse objeto foi difundido pelos indígenas no Brasil e ainda hoje é feita como uma trouxa de folhas cheia de pedras amarrada numa espiga de milho e descobrimos que a palavra peteca significa bater. A peteca até hoje é produzida com materiais de fácil acesso e materiais da natureza.

Para o estudo da Peteca, buscamos pesquisas sobre essas produções do brinquedo e conhecemos que em algumas partes do Brasil a sua produção, pelas crianças, é natural e corriqueira. Para embasar os conhecimentos, pesquisamos os materiais do projeto “Território do Brincar” em que retratam o brincar na vida das crianças brasileiras. Apreciamos, no encontro, o documentário “Brincadeiras com petecas nas diversas regiões do Brasil” da série infantil idealizado pela educadora Renata Meirelles e documentarista David Reeks. O filme mostra as diversas formas de produção de uma peteca, por crianças do Espírito Santo, da Tribo Panará e das mineiras. Uma peteca feita de borracha de chinelo, outra com palha de milho e cipó e outra de casca de bananeira. Quando argumentamos as crianças da turma sobre o que acharam, elas relataram que as crianças da comunidade têm esses materiais disponíveis e próximos da casa delas. Que por elas morarem perto da natureza, elas tinham como produzir os brinquedos.

Assim retomamos a questão: A criança que não tem brinquedo, ela não brinca? Observamos que as crianças da turma não conheciam essas culturas, já tinham escutado no meio familiar sobre povos de regiões di-

ferentes, mas desconheciam sobre as formas que as crianças brincavam, tendo conhecimento apenas do seu contexto. As formas de inserir as culturas, de conhecer povos diferentes fez perceber também as diversas formas de brincar de outras regiões. Assim, conhecer sobre as culturas promove o acesso e o conhecimento as diferentes regiões, tipos de brincadeiras e brinquedos criados e inventados por outras crianças e de materiais que podem ser utilizados para a construção de brinquedos. Enfatizamos no diálogo com as crianças, a importância do brincar livre, de conhecer mais a natureza e os inúmeros materiais disponíveis para construção de brinquedos e brincadeiras. Para muitas crianças, basta um pedaço de pau, basta querer brincar para que a brincadeira seja garantida, seja de qualidade. É perceptível no filme, as crianças manuseando materiais “de verdade”, como madeira, ferro, ferramenta, prego, martelo, materiais conhecidos, e que a maioria das crianças da turma não têm tanto contato por ser conhecido como perigosos.

Concluindo a exposição filmica e dialógica, sugerimos a produção desse brinquedo peteca. Conhecemos uma música da artista Margareth Darezze em que conhecendo a letra dela, a artista traz a brincadeira de “não deixar a peteca cair”. Assim, contextualizando essa produção, enviamos a letra da música com o vídeo do tutorial de como fazer, para as conhecerem as inúmeras possibilidades de brincar com a peteca.

Figura 2 – Produção da Peteca



O terceiro brinquedo eleito para ser produzido e que fez as crianças se envolverem, quando mostramos, foi o Pião. Pesquisamos que o pião é um dos brinquedos conhecidos mais antigos e que houve uma época em que ele era feito de argila; porém, com o passar dos anos, o material usado foi modificado para a madeira, ganhando o formato de pera e com uma ponta metálica na parte afunilada. Apontamos a importância da mudança desse material, que por vezes na evolução dos brinquedos, são modificados para que durem mais, ora por serem materiais mais baratos, ora por serem mais fácil das pessoas, especialmente as crianças, manusearem. Em decorrência disso, fizemos um levantamento para conhecer os tipos de pião que existem e os materiais que são utilizados na sua produção. Nas buscas, encontramos um vídeo bem interessante, ainda do projeto “Território do Brincar” da série infantil, em que as crianças produziam esse brinquedo com uma semente chamada biorra, da região de Minas gerais. Apreciamos e conhecemos como as crianças produziam seu Pião, como brincavam, com quem brincavam. Com isso, convidamos as crianças da turma a conversar com um adulto da família para saber se eles conheciam, brincaram e se produziram algum pião. As crianças relataram que a maioria dos familiares já haviam brincado com pião, que brincavam de competir para ver quem deixava o pião mais tempo rodando e em pé e que faziam malabarismo com esse brinquedo. E uma minoria nunca tinha construído um pião. Conhecer sobre esse brinquedo foi recordar as brincadeiras de rua, os momentos de brincar livre com certa segurança e retomar a história das brincadeiras antigas. As crianças perceberam que algumas brincadeiras permanecem e outras modificaram, em que as formas de brincar mudam de época e vão sendo ressignificadas de acordo com o contexto. Algumas crianças lembraram que os “novos piões” tem outros nomes e são plastificados, como os *Beyblade*.

Desse modo, as crianças, cada uma no seu tempo, produziram seu pião, e, nessa produção, constatamos que os materiais utilizados, foram os que mais chamaram atenção, tendo como possibilidade de construir com tampinha de garrafa, com papel e com papelão. Compreendemos

que quando a criança é encorajada a buscar, pesquisar, seu conhecimento se amplia, desenvolve a consciência, refletindo sobre suas ações e formas de conhecer o mundo. A busca por materiais para a produção dos brinquedos, encaminhou o estudo para os conhecimentos sobre os materiais disponíveis, as características físicas, como maleáveis, flexíveis e mutáveis, ampliando a imaginação e a criação para dá formas aos brinquedos e revelando ideias para a construção.

O pião estabeleceu uma conexão de gerações; algumas crianças relataram depois que os avós brincavam de pião de madeira, que um parente tinha um pião de corda, e que eles eram feitos por artesãos, vendidos em feiras ou em marcenarias.

Figura 3 – Produção do Pião



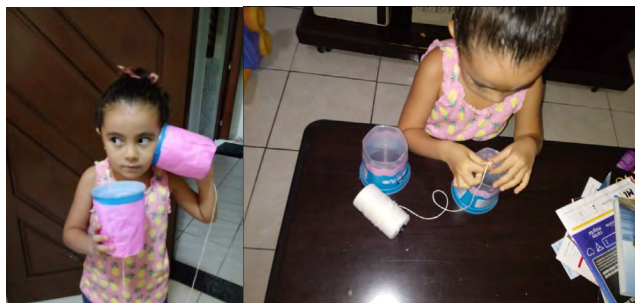
Na temática, apreciamos o documentário “Disque quilombola” dirigido por David Reeks, pelo projeto “Território do Brincar” possibilitando as crianças da turma conhecerem um brinquedo comum nas brincadeiras das crianças de hoje e uma brincadeira tradicional da infância, o telefone de lata. Nessa apreciação, pudemos ver meninos e meninas conversando divertidamente sobre como é a vida em uma comunidade quilombola e em um morro na cidade de Vitória, na qual elas relatam sobre seus cotidianos, suas raízes e sobre a infância de cada região, utilizando um telefone de lata feito por eles.

As crianças da turma puderam conhecer outras realidades de infâncias, diferentes culturas, outras formas de brincar, a diversidade do Brasil, nas distintas regiões, como também crianças brincando de um jeito único e característico daquela região.

Nos encontros seguintes, as crianças puderam relatar suas experiências nas produções do telefone de lata: como brincou, se o telefone teve a função descrita como estava no documentário, se conseguiram escutar quem estavam do outro lado, explicaram que era necessário que o barbante estivesse esticado para que a voz chegasse do outro lado. As narrativas possibilitaram avaliar, pelos diversos relatos, os avanços das crianças, o conhecimento do que foi construído ao longo do estudo, as questões iniciais do estudo, sendo respondidas e aprendidas.

Nesse sentido, o contato e a experiência com o brinquedo feito, artesanal ganha destaque na ampliação do universo lúdico infantil. Nessas produções, a criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando, aprendendo formas de utilizar os materiais, formas de brincar, constrói regras, expande seu olhar diante do que é possível tornar esse objeto. Para Perrotti (1990), o elemento lúdico é dado como objeto, de modo que, o objeto (brinquedo) é peça fundamental na constituição da brincadeira, bem como, na incorporação de valores socioculturais de seu tempo.

Figura 4 – Produção do telefone de lata



Esses estudos demonstram que os brinquedos, mesmo o mais simples, que quando são feitos pela própria criança revela uma história, une gerações, proporciona vínculo diferente, ela amplia o repertório dos conhecimentos sobre a cultura. Quando a criança dispõe de materiais a sua volta, usa suas habilidades e criatividade para transformar, se tornam adversas e encontram soluções para que sua ação de brincar seja concretizada.

Para Machado (1995, p.27)

[...] enquanto usa, manipula, pesquisa e descobre um objeto, a criança chega às próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, desamassa e dá nova forma, a criança transforma, brincando e criando ao mesmo tempo. Poder transformar, dar novas formas a materiais como quiser, propicia à criança instrumentos para o crescimento saudável, que a estimulam a explorar o mundo de dentro e o mundo de fora, dando a eles nova forma, no presente e no futuro, a partir de sua experiência [...]

Consideramos de grande valor na nossa pesquisa, as produções, possibilitando o desenvolvimento das crianças que reinventaram formas de brincar, fatos e atos com brinquedos e brincadeiras inventadas, criadas. Assim, conhecemos as dinâmicas das crianças, quem brincava, com quem brincavam e como foi possível esses momentos, tendo a família esse papel mediador. Diferenciar brinquedos das brincadeiras, conhecer a evolução de brinquedos, construir brinquedos, conhecer características físicas, aspectos espaciais e escolha de materiais que auxiliavam nessa feitura, participar do processo, envolver as crianças nessa dinâmica, garantiu conhecimentos pelo estudo que acreditamos que, mesmo concluindo, não se encerrou na busca por conhecer mais.

As vivências e experiências no estudo constataram que foi enriquecedor, transformador, promovendo um olhar mais instigante para busca do que é possível conhecer e estudar com desejos de conhecer e aprender mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos materializar, por meio do estudo, das vivências, das pesquisas, ideias e conhecimentos pelas produções, no qual essa temática colaborou com a construção do conhecimento, nas reflexões sobre o processo criativo, pela reinvenção, pela ressignificação, pela transformação, nos saberes e conceitos sobre o brincar, no construir brinquedos e criar brincadeiras, nas possibilidades de pesquisar das crianças, nos seus questionamentos e envolvimento do que desejavam aprender.

As orientações e sugestões de construção de brinquedos eram encaminhadas nos quadros de planejamento semanal, com organização e separação desse material antecipado, como o espaço a ser usado para a vivência. Foram enviados vídeos com os tutoriais e imagens que pudessem auxiliar nessa produção. Momentos de pensar juntos, de conhecer para produzir, que materiais utilizar, o fazer criativo e inventado, foi importante para as famílias e as crianças, pois juntas elas conheceram as possibilidades de transformar a sucata em objetos lúdicos e brinquedos.

Essas vivências já estavam formalizadas no quadro de planejamento e toda semana as crianças da turma já perguntavam nos encontros que brinquedos iríamos construir. Percebíamos que algumas crianças, já esperavam essas vivências de produção e outras mais começaram a frequentar os encontros, pois queriam conhecer mais sobre esses brinquedos e brincadeiras que estavam sendo construídos pela pesquisa. Algumas famílias criaram em casa um cantinho onde colocávamos os brinquedos já feitos, produzidos, outras relatavam que não estavam jogando os materiais reciclados fora, aguardando uma nova vivência para a construção dos brinquedos. A casa das crianças estava ganhando vida com todos aqueles materiais e brinquedos feitos.

Esse processo se tornou importante, pois as crianças relatavam nos encontros que estavam brincando com os brinquedos, outras diziam que os brinquedos tinham sido desfeitos com os manuseios, mas que mesmo

assim já tinha feito outros. As experiências com as produções, as possibilidades de criar com materiais que iriam para o lixo, ou que estavam ali e nunca tinha sido utilizado, garantiu a ampliação do campo da ludicidade e da criatividade. Assim, ao mesmo tempo em que a brincadeira de construir acontecia, o contato com os materiais, ressignificava o conceito de brinquedos e brincadeiras.

O jornal disponível virou peteca, as tampinhas de garrafas pet transformaram-se em pião, as latas de leite, latas menores, se transformaram em boneca, telefone de lata, e os papéis se tornaram pião. As produções eram apreciadas por todos. Muitas crianças queriam mostrar, outras queriam dizer que material usou e outras mais falavam da interação com a família, quem tinha ajudado, quem tinha brincado. E todos esses processos de construção dos brinquedos geraram interações e situações, ora de conflito, ora de cooperação e muitas trocas de saberes e afetos.

O processo da prática educativa enfatiza as experiências construindo ações possíveis de aprendizagem, com criação, na construção de vivências sensoriais, na formação para a cultura lúdica. Ainda, destacamos no estudo, conhecimentos sobre outras culturas, outro brincar, outros materiais que proporcionam a produção de brinquedos. Portanto, a proposta do tema de pesquisa Brinquedos e Brincadeiras, da produção de brinquedos possibilitou ampliar o repertório histórico, cultural e social dessa ação, desses objetos; promoveu a formação de crianças para o criar, reinventar, por meio de experiências significativas e possíveis de acontecer.

Desse modo, por meio desse estudo, buscando elementos para a construção de uma aprendizagem significativa com enfoque na cultura lúdica, foi possível desenvolver a sensibilidade, o fazer artístico, a formação cultural, criativa, crítica e transformadora.

As experiências da produção do brinquedo, permeada pela potencialidade da criança, da brincadeira, da alegria, da criação e do prazer, podem, juntos, construir os componentes essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem significativas.

É importante reconhecer as crianças como construtoras de conhecimento, identidade e cultura, bem como a importância das culturas infantis, suas manifestações e formação. As crianças são produtoras de culturas, dão sentidos e, brincando, experimentam papéis e criam esse mundo de transformação. A brincadeira, os brinquedos, especialmente criado por elas, garantiram a valorização das suas produções, possibilitando diálogos para aprender de forma mais significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CARVALHO, Marianne da Cruz de. A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola. Dissertação de Mestrado, pela Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. O papel do brincar na cultura contemporânea. Artigo acessado no dia 10 de dezembro de 2020. https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_papel_do_brincar_na_cultura_contemporanea.pdf.

FRIEDMANN, Adriana. O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko, M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOWENFELD, V. & BRITAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MACHADO, Marina M. O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

MEIRELLES R. Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil. São Paulo: Terceiro Nome; 2009.

MEIRELLES R. Território do brincar: diálogo com escolas / Renata Meirelles, (org.). – São Paulo: Instituto Alana, 2015. – (Coleção território do brincar).

PACHECO, Fernanda Pimentel. A criança protagonista na construção de brinquedos com sucata e material reciclável no espaço do labrinca. extensio: Revista Eletrônica de Extensão Ano 6 • n. 7 • Julho de 2009 • ISSN: 1807-0221.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. 1990.

SMOLE, Katia Stocco. DINIZ, Maria Ignez, e CÂNDIDO, Patrícia. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Coleção Matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS POSSÍVEIS NO ENSINO REMOTO

Lucineide Cruz Araújo
neidinha@nei.ufrn.br

Rebeca Ramos Campos
rebeca@nei.ufrn.br

Resumo

Face ao novo cenário mundial provocado pela Pandemia ocasionada pela Covid – 19, o contexto educacional passa por ressignificações, tornando-se essencial que os profissionais da educação renovem seus conceitos, revejam suas posturas e revisitem suas práticas pedagógicas, buscando uma nova forma de agir e pensar diante das tecnologias digitais. Assim, as aulas remotas passaram a ser os desafios e as perspectivas enfrentadas por docentes, crianças e seus familiares diante dessa situação. O presente artigo é parte de um estudo desenvolvido com duas turmas, na faixa etária entre 05 e 06 anos de idade, da Educação Infantil, no Núcleo de Educação da Infância -NEI, Colégio de Aplicação – CAP, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Tem como objetivo apresentar práticas possíveis com o uso de leitura e escrita na Educação Infantil, em caráter remoto. Trata-se de um relato de experiência, ancorado nos conceitos de alfabetizar letrando de SOARES (2005) e BRANDÃO (2020). Alguns jogos e brincadeiras foram propostos utilizando o programa Power Point, como o jogo da forca, o bingo de palavras e o caça-palavras. Criamos situações que possibilitaram o desenvolvimento de ações significativas com as crianças, favorecendo vivências baseadas na dialética do conhecimento. Por fim, percebemos avanços na ampliação dos saberes, das expressões e das linguagens. As crianças tiveram a oportunidade de pensar sobre a escrita alfabética e serem autoras desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Ensino remoto. Leitura e Escrita.

No Brasil, por motivo da Pandemia do Covid-19, as escolas suspenderam suas aulas presenciais em meados de Março do ano de 2020. Desde então, muitos desafios foram lançados à Educação do país. Segundo a pesquisa intitulada “Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus” realizada pelo Instituto Península e publicada em Agosto de 2020, 82% dos alunos da Educação Básica, deixaram de frequentar as instituições de ensino, um contingente de mais de 39 milhões de pessoas.

A maioria das secretarias municipais do país, que concentra grande parte dos professores dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, emitiu normativas sobre o fechamento das escolas implementando, num primeiro momento (24 de Março): suspensão de aulas (63%), adiantamento de férias/períodos de recesso (27%), atividades não presenciais para cumprimento da carga horária letiva (8%), dentre outras (1%).

Ainda segundo dados da pesquisa, em sua 2ª etapa (de 27 de abril a 4 de maio) diferentes estratégias foram adotadas entre municípios, e 60% das 3.978 secretarias municipais que responderam à pesquisa ofereceram atividades remotas aos estudantes. Essa porcentagem se eleva a 79% em meados de Julho.

Em uma perspectiva mundial, gestores têm buscado soluções para superar as barreiras da distância e garantir o direito de aprender em meio à pandemia de Covid-19. Então, para que as crianças tenham o menor impacto possível no seu desenvolvimento escolar e o calendário letivo não seja tão comprometido, foi inevitável levar o ensino da sala de aula para dentro das casas das crianças.

Toda essa situação colocou o ensino remoto no centro do debate educacional. Professores e discentes passaram a se adaptar às aulas virtuais, estabelecendo comunicação em plataformas, redes sociais e aplicativos de comunicação escolar para manter os vínculos entre escola e famílias, minimizando os impactos da interrupção das aulas presenciais.

Conforme afirmam Hodges et al. (2020) a educação remota é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido às circunstâncias atuais. Pode ser combinada para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos, com duração delimitada pelo tempo em que a condição da pandemia se mantiver.

No ensino remoto, os encontros podem acontecer de duas formas: síncronas e assíncronas. Os momentos síncronos são aqueles em que todos estão juntos, tanto no presencial quanto no online. Na webconferência ou em qualquer outra maneira de estabelecer uma atividade coletiva e simultânea, a interação instantânea permite a sensação de presença. Os materiais utilizados nesses encontros são organizados de acordo com a necessidade do grupo. Por isso, são personalizados, com planejamentos de atividades próprias e um cronograma adaptado para a situação.

Logo, no assíncrono, a interação não é em tempo real e os participantes não estão conectados ao mesmo tempo. Esse formato permite que as famílias adaptem seus horários de acordo com sua rotina para assistir os vídeos ou sugestões enviadas pelo professor. Dessa forma, consequentemente, terão maior liberdade e autonomia para realizá-las.

Nas escolas da infância, os desafios se constituem com maior complexidade. Além dos obstáculos que permeiam o ensino remoto na educação básica pública como um todo, como o acesso limitado à internet, a baixa escolaridade dos familiares, a falta de computador e espaço em casa, a sobrecarga de trabalho docente e os problemas sociais diversos como falta de merenda, o ensino remoto para a Educação Infantil possui especificidades.

A primeira diz respeito ao tempo de exposição às telas. Segundo o Manual de Orientação #MenosTelas #Mais Saúde, divulgado pela Sociedade Brasileira de Pediatria – SBP em fevereiro de 2020, como complemento e atualização das recomendações lançadas em 2016, o Grupo de Trabalho sobre Saúde na Era Digital sugere que “deve-se evitar a exposição

de crianças com menos de dois anos às telas, mesmo que passivamente; limitar em até uma hora por dia o consumo de telas por crianças de dois a cinco anos; em até duas horas por dia por crianças entre seis e 10 anos”. Os problemas médicos relacionados ao excesso de exposição às telas constituem uma lista que vão desde problemas de saúde mental como ansiedade, irritabilidade e depressão até transtornos de alimentação, sono, peso e; outros mais graves, como uso de drogas e risco de suicídio.

A segunda está relacionada à disponibilidade e organização dos pais no apoio às atividades da escola. Como são crianças de até 5 anos e 11 meses de idade, a maioria não apresenta autonomia suficiente para manusear algumas ferramentas e materiais durante os encontros e, por esse motivo, necessitam da presença constante de um adulto responsável. Porém, muitos já voltaram aos seus compromissos profissionais desde o mês de maio e outros, sequer se afastaram, por atuarem na linha de frente de combate ao coronavírus. Há ainda aqueles que não possuem habilidades com a tecnologia e que enfrentam dificuldades no uso das ferramentas e outros, que optaram por não manter vínculo com a escola nesse período por não acreditarem no ensino remoto.

Diante desse panorama, consideramos a parceria entre família e escola ainda mais importante e relembramos um documento de caráter mandatório que reafirma a necessidade dessa relação. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 17) declaram que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica “assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias”. Ainda em outro trecho reforça que, devem assegurar “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (p.19), portanto cabe a reflexão de que escola e família devem e precisam caminhar juntas, uma complementando a outra, potencializando aprendizagens. O diálogo é a chave, nesse momento.

Os desafios foram lançados e o maior deles, sem dúvidas, é o de garantir o direito à educação, desenvolvendo um ensino remoto que não esqueça a natureza de uma escola da infância, respeitando acima de tudo as crianças. Sabemos que o que se faz no contexto da Educação Infantil, em princípio, não combina com essa distância. Porque, inicialmente, nos primeiros anos de vida são a socialização, a convivência e a interação que somente o *estar junto* é capaz de proporcionar.

E quando o assunto são as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil? Como garantir essas experiências via tela? A primeira questão já é polêmica por si só, pois envolve os conceitos de alfabetização e letramento com crianças de até 5 anos e 11 meses. Tanto os discursos da academia quanto os da prática parecem apresentar bons exemplos de relatos sobre o letramento. Mas quando o assunto é alfabetização, há duas situações: ou o silêncio das produções nas Universidades ou a classificação em práticas escolarizantes, no sentido pejorativo da palavra. Não há necessidade de colocá-las como práticas opostas, ou isto ou aquilo, como nos diz o poema de Cecília Meireles (BRANDÃO, 2020). Podemos alfabetizar letrando, com isto e aquilo.

Este artigo tem, portanto, como objetivo apresentar práticas possíveis de leitura e escrita na Educação Infantil, em caráter remoto, a partir de um relato de experiências. Essas vivências possuem como locus o Núcleo de Educação da Infância – NEI um, dos dezessete colégios de aplicação do Brasil, que pertence à Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Como sujeitos, duas turmas, totalizando 47 crianças, na faixa etária entre 05 e 06 anos de idade, que vivenciaram o ensino remoto no ano de 2020.

Para falar dessa experiência devemos contextualizar a implementação do ensino remoto em nossa instituição. No período de 23 de março a 19 de junho, a equipe do Núcleo da Educação da Infância (NEI-Cap/UFRN) adotou a seguinte sistemática: os professores enviaram para as famílias, uma vez por semana, uma proposta simples de rotina semanal,

com estratégias e sugestões de experiências para as famílias, como forma de favorecer a aproximação das crianças com os saberes escolares, e de modo que elas tivessem opções de atividades/experiências que pudessem diminuir a ociosidade e a falta de possibilidades que o momento de isolamento social favorecia. As propostas sempre foram pensadas para o uso de materiais que pudessem ser encontrados em casa para que não houvesse saídas desnecessárias, arriscando a saúde das crianças ou pais.

Após o recesso escolar, a partir do dia 20 de julho do corrente ano, os encontros das turmas começaram a acontecer em caráter remoto e, toda a comunicação entre docentes, crianças e famílias, se deu de forma virtual, em canais de comunicação estabelecidos (Google Meet, WhatsApp e email) e horários determinados pelo tempo estipulado, tendo como objetivos o contato, a orientação, a mediação e o acompanhamento de atividades pedagógicas.

Para a realização das atividades pedagógicas em caráter remoto foram organizadas atividades síncronas (02 dias) e assíncronas (03 dias), planejadas e enviadas previamente às famílias, de forma que pudessem ser realizadas pelas crianças, a partir da orientação docente e da mediação das famílias.

Nesta faixa etária, as crianças possuem muitas curiosidades e aceitam com facilidade a realização de atividades diferentes e desafios que ajudam a fomentar a sua aprendizagem. Mas as primeiras dificuldades surgiram e compreendemos, naquele momento, que precisávamos orientar as famílias nessa mediação. Nesse sentido, gravamos vídeos de orientação aos pais, combinamos de abrir um grupo de WhatsApp com horários definidos para dúvidas relacionadas ao planejamento e às atividades e nos mostramos abertos e dispostos a encorajá-los nessa nova perspectiva.

Para não correr o risco de diminuir a participação das crianças, durante este período de ensino com acesso remoto, chamamos a atenção para a necessidade de planejar estratégias específicas para cada

formato. No momento síncrono, pensamos em estratégias para deixar os encontros menos expositivos e mais participativos, em que as brincadeiras, pudessem estar mais presentes. Afinal, fazemos parte de uma realidade onde as interações e brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Nos momentos assíncronos explorávamos atividades um pouco mais extensas, que demandavam maior elaboração e/ou concentração.

Como aqui nos propomos a apresentar práticas de leitura e escrita se faz importante deixar claro quais os conceitos de alfabetização e letramento que subsidiam nossa prática.

Conceituar alfabetização não é tarefa fácil por se tratar de um fenômeno complexo, multifacetado (SOARES, 2003) determinado por fatores intra e extraescolares (CAMPELO, 1996). Num dos seus estudos sobre alfabetização, Soares (1999) destaca que a mesma pode ser discutida nas dimensões individual e social e seus conceitos podem ser vistos numa perspectiva restrita, ampla e etimológica.

Etimologicamente, alfabetizar seria levar à aquisição do alfabeto e nesse conceito não há nenhuma referência à compreensão e expressão nem à competência do sujeito para os usos individuais/sociais de leitura/escrita. Certamente, houve épocas em que apenas o conceito etimológico era suficiente. Porém, a sociedade brasileira, tendo vivenciado grandes transformações associadas ao processo de industrialização, redemocratização e urbanização necessitou adequar-se à novas exigências sociais, acompanhando o desenvolvimento das Artes, da Literatura e da Ciência. Nesse contexto a alfabetização ultrapassou o simples significado de levar à aquisição do alfabeto.

Nos anos 1980, Emília Ferreiro e colaboradores, trouxeram uma verdadeira revolução para a alfabetização, quando apresentaram a psicogênese da língua escrita, pesquisa que trata da origem do desenvolvimento das funções psicológicas que são evoluídas no processo de aquisição da linguagem escrita. Campelo (2015) nos explica que,

Da mesma forma que Vygotsky e Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky acreditam que para compreendermos um conhecimento, é imprescindível que procuremos reconstruir a sua gênese. E foi o que fizeram as autoras, quando substituíram o ‘como se ensina? Pelo ‘como se aprende?’, mudando, pois, a questão epistemológica básica das pesquisas nessa área e, conseqüentemente, a perspectiva de onde era olhada a alfabetização (CAMPELO, 2015, p.187).

Numa época em que as discussões sobre Educação eram pautadas apenas nos métodos de ensino, Emília Ferreiro (1999) propôs dar voz ao sujeito da aprendizagem, afirmando que ele pensa, formula hipóteses e, portanto, interage com o objeto do conhecimento – a escrita.

O ensino a partir da memorização e reprodução com as cartilhas passava a não fazer mais sentido. O sujeito deveria agora compreender a função social da escrita. Ele deveria saber, o quê a escrita representa? Como ela representa? E como ele iria construir formas de diferenciação dessas representações? Definitivamente, os exercícios repetitivos não levariam os alunos à essas respostas.

Até os dias atuais, a psicogênese subsidia teoricamente a prática de muitos professores alfabetizadores, que planejam suas aulas pensando no aluno como sujeito cognoscente e não como mero receptor de métodos de ensino. Porém, vale salientar, que com essa afirmação, não estamos condenando a utilização de métodos na alfabetização, até porque segundo Soares (2003) “absurdo é não ter método na educação. Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos”, nem ao menos sugerindo a volta aos antigos métodos de alfabetização.

O que acreditamos é que existe um ajuste de domínio de práticas e métodos a determinados contextos, além da capacidade de planejar sequências didáticas relacionadas à reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético como um sistema notacional e não como código. Pois para aprender a ler e a escrever não é preciso apenas discriminar uma letra de outra, traçá-las de modo legível e decorar os sons a que elas se

referem. É preciso compreender as propriedades desse sistema notacional alfabético, como ele funciona (SOARES, 2003; MORAIS, 2005).

Infelizmente, algumas práticas anteriores à essa descoberta epistemológica ainda são vivenciadas nas escolas do país. As crianças, não são ensinadas a pensar sobre a escrita, apenas a reproduzi-la, como um sistema de códigos. Esse é um dos motivos do fracasso escolar em nossas salas de alfabetização.

Diante dessa situação é que surge a necessidade de pensarmos sobre o uso social da leitura e escrita. Por isso falamos no termo letramento, que segundo o material de formação contínua para professores, o Pró-letramento (2008, p.11),

“constitui o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita”.

Nessa perspectiva, a possibilidade de alfabetizar letrando seria a prática mais coerente nos dias atuais. Mas em que consiste essa prática? Segundo Santos e Albuquerque (2007) para alfabetizar letrando devemos

oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético (SANTOS, ALBUQUERQUE, 2007, p.98)

Embora tenham sido vários os estudos acerca da relação letramento e alfabetização, no contexto escolar, segundo Soares (1996, p.95) o letramento adquire “um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora das paredes escolares”. Nesse sentido, para autora, são frequentes os casos em

que indivíduos “são capazes de comportamentos escolares de letramento, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares”.

Para Soares,

a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer: uso da leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 1996, p.36).

Além de conhecer todas as teorias sobre alfabetização e letramento citadas acima, recorrer aos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular se fez necessário, pois ela, além das Diretrizes aponta caminhos para o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil. Em seu campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* diz que “Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas”. Por isso, na Educação Infantil,

“... a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuhas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua” (BRASIL, 2018, p.42).

Com os conceitos e documentos legais estabelecidos teríamos que relacioná-los à proposta pedagógica da escola, que utiliza a metodologia do Tema de Pesquisa (RÊGO, 1999) para subsidiar suas práticas pedagógicas. Esta é sustentada por três momentos que se relacionam. Consistem no estudo da realidade (ER), etapa de definição das questões de estudo; na organização do conhecimento (OC) em que ocorre a pesquisa por informações, marcada pela presença do professor como mediador das problematizações; e na aplicação do conhecimento (AC) no qual ocorre a síntese do grupo sobre tudo que foi construído a respeito do tema estudado.

O Tema de pesquisa tem seu ponto de partida nas curiosidades e necessidades da criança, nos quais vão se constituindo em objeto de estudo à medida que as questões iniciais vão sendo investigadas e respondidas. Nesse movimento pedagógico professores e alunos vão se apropriando, retomando e ampliando conhecimentos de diversas áreas, ao mesmo tempo em que procuram respostas para suas inquietações.

As atividades/experiências do NEI pautam-se, sobretudo, no desejo das crianças em aprender, a partir dos conhecimentos que elas já possuem sobre a temática. Os temas de pesquisa trabalhados devem ser originados, portanto, nos centros de interesse das crianças, diagnosticados pelas professoras e professores por meio de vivências concretas com o grupo. (ALMEIDA; NAZÁRIO; REZENDE; PEREIRA, p.3, 2019).

Nesse sentido, as turmas tinham como Tema de Pesquisa em 2020: “Evolução dos animais” e “Plantas” distintamente. Essa contextualização se faz importante a fim de que compreendam o contexto no qual as atividades foram desenvolvidas. As crianças tinham curiosidades sobre essas temáticas e foram explorando, pesquisando e vivenciando práticas de leitura e escrita com palavras, textos, histórias e brincadeiras relacionadas a esse universo científico. Com isso queremos dizer que cada turma é uma turma, que possui suas curiosidades e possibilidades próprias. E, nesse sentido, acreditamos que cada professor deve ser capaz de conhecer seus alunos, traçando objetivos próprios para ele.

Como exemplos de algumas dessas experiências durante os encontros síncronos citaremos algumas atividades de leitura e escrita que oportunizaram a ideia de criança como sujeito da linguagem, foram elas: *jogo da força, bingo de palavras, caça-palavras e descobrindo as palavras que faltam no poema “A casa” de Vinícius de Moraes.*

No entanto, necessitamos lembrar que, antes de iniciarmos cada jogo e brincadeira, alguns minutos do encontro eram dedicados à contextualização do tema que estava em pauta. A seguir apresentaremos algumas destas experiências.

BRINCADEIRA: JOGO DA FORÇA

O objetivo deste jogo é descobrir uma palavra oculta, adivinhando as letras que ela possui em cada tracinho (espaço). Caso a palavra contenha a letra sugerida, será mostrado em que posição(ões) ela está. Entretanto, caso esta letra não exista na palavra, será desenhada uma parte do corpo de um boneco. Se todas as 6 partes do corpo do boneco (cabeça, corpo, braços e pernas) estiverem desenhadas, o jogador estará fora da partida.

Como ferramentas digitais para a realização do jogo da força utilizamos o Power Point. Neste formato remoto, o jogo foi projetado em tela. Em seguida, as regras apresentadas. Mesmo sendo conhecido pelo grupo, foi preciso retomar as regras desse jogo, já que estariam jogando em outro formato.

A cada palavra que surgia a professora oferecia uma dica, assim as crianças eram desafiadas a identificar as letras que podiam utilizar e onde colocá-las para preencher a palavra corretamente. Esse é um jogo que podemos planejar com diversos objetivos, mas nesse momento queríamos que as crianças pensassem sobre os sons das letras e da junção de uma letra com a outra. Além disso, para as crianças que apresentavam escritas silábicas, foram desafiadas a pensar sobre que outra letra estava faltando ao lado da que já havia sido identificada para registrar um som.

Como no exemplo da figura 2, a palavra era GOIABA e então as primeiras letras que disseram foram OIAA, mas as crianças não entendiam como a palavra ainda possuía espaços em branco e, portanto, estava incompleta. A professora convidava a turma a refletir como a palavra estava sendo lida até aquele momento, com as letras encontradas. E perguntava: para fazer BA, eu já tenho a letra “A”, que outra letra eu preciso? Eles prestavam muita atenção aos movimentos da boca da professora, que oralizava a palavra e estimulava a reflexão sobre a letra ausente.

A possibilidade do jogo faz parte do universo da brincadeira e toma o lugar da concepção de escrita como treinamento. Projetado em tela, proporcionou ainda, um conforto visual maior às crianças, além de uma participação mais efetiva, já que todos conseguiam visualizar de maneira nítida o jogo. Nessa perspectiva, as crianças interagiram com mais entusiasmo, apresentando ricas reflexões sobre o nosso sistema de escrita.

Figura 1. Jogo da forca projetado em Power Point

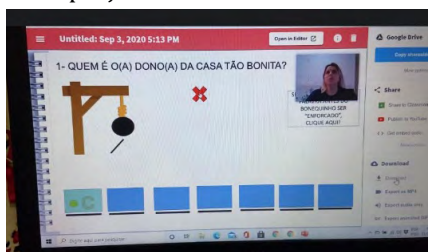
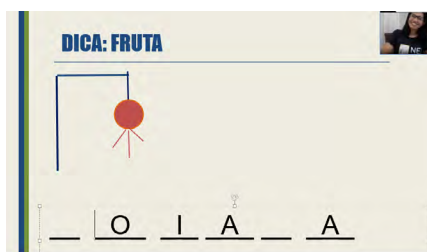


Figura 2. Jogo da Forca com o tema “Frutas”



Brincadeira: Bingo de palavras

O objetivo desta brincadeira nas turmas 4 é estimular a leitura de palavras a partir da consolidação das correspondências grafofônicas, conhecendo todas as letras e suas correspondências sonoras, além de proporcionar a compreensão que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda – direita (CEEL, 2019).

As regras da brincadeira foram explicadas: cada criança recebe uma ficha com seis palavras escritas. Essas palavras fazem parte de seu contexto de pesquisa, como dissemos anteriormente. A professora sorteia essas palavras e elas marcam na tabela a palavra que possuem. Vence o jogo quem marcar todas as palavras da tabela primeiro, dizendo BINGO, fazendo menção ao jogo de números BINGO. Por exemplo “A evolução dos animais”. A professora questiona: qual é o nome do animal que possui o pescoço comprido? Resposta: GIRAFÁ.

Figura 3. Cartela do Bingo de Palavras

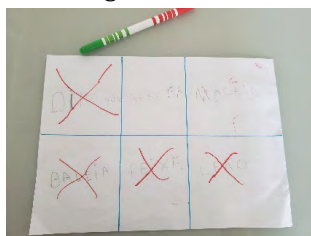


Figura 4. Sorteio de palavras

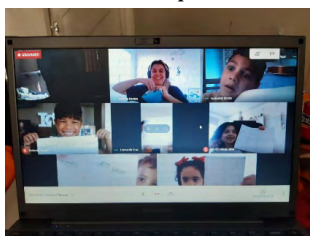


Figura 5. Palavra sorteada



Brincadeira: Caça-palavras

Após apreciação de uma apresentação de slides sobre “a germinação das plantas”, as crianças foram convidadas a participar da brincadeira caça-palavras, que tinha como proposta encontrar as palavras que correspondiam a cada pergunta realizada pela professora. Assim, após cada pergunta, as crianças poderiam responder, para depois, refletirem junto aos colegas e professoras sobre sua escrita, procurando e marcando essas palavras no caça-palavras.

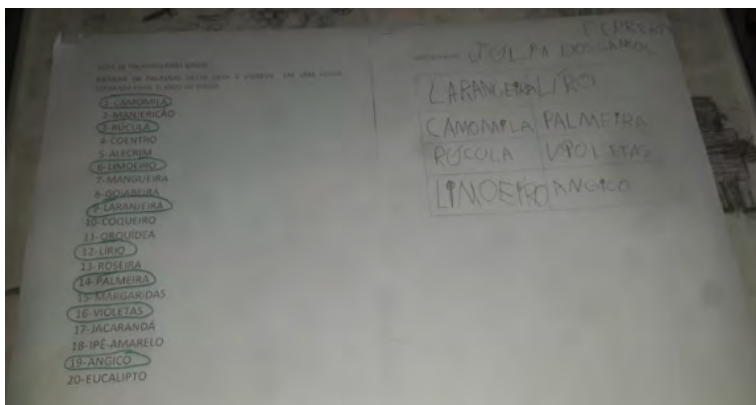
Uma tabela simples de palavras foi enviada às famílias, por e-mail, de modo antecipado, para que pudessem fazer a impressão, ou que servisse de modelo para que as famílias pudessem replicar.

No momento da brincadeira a professora projetou a tabela na tela para que todos pudessem visualizá-la. Após a realização da pergunta pela professora e apresentação de resposta pelas crianças, a professora pronunciava a palavra para o grupo, a fim que de as crianças pudessem

refletir sobre o sistema de escrita alfabético. Em alguns momentos, eram fornecidas dicas de som inicial e/ou final da palavra que estava sendo procurada na tabela.

Como pode se perceber, o mediador (neste caso, a professora), trabalha no sentido de desestabilizar uma leitura mecânica para uma experiência imediata da criança. Essa atitude do mediador foi importantíssima para que todas as crianças percebessem a sonoridade das palavras e esforçassem para realizar saltos, instaurando e construindo hipóteses que pudessem levá-las à compreensão de sentidos.

Figura 6. Atividade “Caça Palavras”



Brincadeira: Descobrimo as palavras que
faltam no poema “A casa” de Vinícius de Moraes

O objetivo desta brincadeira é identificar as palavras que faltam dentro do poema e refletir sobre a escrita da palavra encontrada.

Para a realização desta experiência foi enviada para as famílias a cópia do poema que seria trabalhado e as respectivas orientações pelos canais de comunicação estabelecidos (como WhatsApp ou e-mail).

Foi projetado em tela o poema escolhido “A casa” de Vinícius de Moraes (poema já conhecido pelo grupo). Após a leitura pausada realizada pela professora e pelas crianças começamos a brincadeira de encontrar as palavras que faltavam.

Em seguida foi apresentado o poema faltando palavras para que as crianças as identificassem e falassem, para que a professora digitasse no arquivo que estava sendo projetado ao grupo. A cada palavra escrita era realizada uma reflexão acerca da sua sonoridade. Por exemplo: Como posso escrever a palavra “nada”? A mediação da professora neste momento foi fundamental para que novos sentidos fossem instaurados durante a leitura conjunta. Esse exercício dialógico estabelecido entre a professora e as crianças propiciou diferentes caminhos para a compreensão do processo de leitura e escrita.

Figura 8. Atividade Poema “A Casa”
de Vinícius de Moraes

atividade 2

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA - NEI-CAP/UFRRN
NATAL, 09 DE AGOSTO DE 2020.
NOME: ALTOE HUGO

(MODELO) ATIVIDADE DE LEITURA E ESCRITA - MÚSICA: A CASA DE VINÍCIUS DE MORAES
OBSERVAR AS PALAVRAS QUE FALTAM NA ESTROFE DA MÚSICA PARA DESENHAR NO QUADRINHOS AO LADO.

“ERA UMA CASA	ERA UMA <u>CASA</u>	
MUITO ENGRAÇADA	MUITO ENGRAÇADA	
NÃO TINHA TETO,	NÃO TINHA <u>TETO</u>	
NÃO TINHA NADA.	NÃO TINHA NADA.	
NINGUÉM PODIA ENTRAR	NINGUÉM PODIA ENTRAR	
NELA NÃO	NELA NÃO	
PORQUE NA CASA	PORQUE NA CASA	
NÃO TINHA CHÃO	NÃO TINHA <u>CHÃO</u>	

Figura 9. Criança realizando
atividade remota com autonomia



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica das práticas pedagógicas envolvendo o uso de leitura e escrita já é uma experiência constante no nosso ambiente de sala de aula presencial, onde os avanços e resultados positivos são percebidos tanto pelos professores, como pelos familiares e, principalmente pelas crianças. Com a situação que estamos vivendo, levar essas práticas para o ensino remoto se apresentou como um desafio ainda maior, mesmo estando “distantes” das crianças, era preciso encurtar as distâncias e mantê-las integradas nessa nova condição, mesmo que temporária.

Então, pensando em tornar os momentos dos encontros remotos em momentos mais dinâmicos e interativos, a escolha pelas atividades lúdicas se torna grandes aliadas para trabalhar o processo de leitura e escrita de modo que contribua para o desenvolvimento das habilidades das crianças.

O relato apresentou algumas experiências práticas possíveis, com o uso de leitura e escrita na Educação Infantil, em caráter remoto. Além disso, foi apresentado também, os conceitos de alfabetização e letramento, como forma de embasamento e documentos legais que respaldam nossa prática pedagógica.

As experiências apresentadas permitiram que as crianças, a partir de estratégias mediadas pelas professoras, refletissem sobre o sistema de escrita alfabético, compreendessem que as palavras são formadas por unidades sonoras menores e também, que eles desenvolvessem a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais e finais das palavras trabalhadas.

Além disso, foi possível perceber como as experiências citadas foram importantes, por apresentarem um formato mais dinâmico e lúdico aos encontros, contribuindo assim, com o envolvimento, a interação e a autonomia do grupo. Por via das telas, as crianças demonstraram iniciativa e entusiasmo ao participarem dos jogos e brincadeiras.

De modo geral, avaliamos que os resultados foram positivos, na medida que essa atividade lúdica pode se constituir desencadeadora/organizadora de ações significativas e contextualizadas.

Construir novas práticas e ressignificar o ensino remoto foram metas desafiadoras realizadas durante todo o ano letivo e, para isso, tivemos que estar sempre refletindo sobre ferramentas e metodologias, assim como possibilitar práticas de letramento significativas de acordo com as reais necessidades das crianças, algo que não seja “mecânico”. Mas, algo que se construa aprendizagem a partir de uma relação de trocas e reflexões, mesmo que seja diante de uma telinha de computador ou celular.

Destaca-se, ainda, que as limitações apresentadas pelas crianças servem de base para a melhoria contínua na escolha e aplicação das ferramentas na busca de manter a qualidade do ensino, seja ele presencial ou remoto.

Temos a consciência de que não podemos alcançar todas as crianças que estão vivenciando esse processo de construção da leitura e escrita na turma 4, da mesma forma que seria se estivéssemos presencialmente. Porém, temos a clareza da responsabilidade das ações que foram desenvolvidas junto às crianças. Estamos convictas das possibilidades de ampliar as trocas de experiências e saberes, de poder manter os vínculos entre professoras e crianças, e, principalmente, de ampliar a parceria com as famílias, pois estas se tornaram, sem dúvidas, atores fundamentais neste cenário, por estarem mais próximos à nossa prática, incentivando, acompanhando e realizando as propostas junto às crianças.

Podemos concluir esse artigo considerando que, no formato remoto, há uma responsabilidade maior, que vai além dos processos de alfabetizar. O contexto atual exige ainda mais cuidado, preparo e amorosidade. Cuidado com as crianças. Preparo para que saibamos lidar com a situação, buscando em todos os meios possíveis as garantias de permanência ao processo de ensino e aprendizagem. E amorosidade, tão defendida por Freire (1996), que se torna indispensável nesse contexto, pois é preciso um olhar amoroso para enxergar os limites e possibilidades de nossos alunos.

Referências

ALMEIDA, Cibele Lucena de; NAZÁRIO, Cláudia Roberto Soares de Macêdo; REZENDE, Marianne da Cruz Moura Dantas de; PEREIRA, Uiliete Márcia Silva de Mendonça. **O Tema de Pesquisa na Educação Infantil**: concepções e práticas pedagógicas (no prelo).

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi, ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A aprendizagem inicial da língua escrita: “ou isto ou aquilo”? In: **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos** : caderno de meditações pedagógicas : manual do professor / Secretaria de Educação e Esportes. Organizadoras: Ana Carolina Perrus Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa. – Recife : A Secretaria, 2020., p. 13-28.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15/12/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie, LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey e BOND, Aaron. **The Difference Between Emergency Remote Teach and Online Learning**. EDUCAUSE. Review, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 02/12/2020

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Oportunizar/obstar a alfabetização da criança: afinal em que consiste a mediação do professor? In: **Anais do II Colóquio Francobrasileiro Educação e Linguagem**, vol. 2. Natal: EDUFRN, 1996, p.186-194.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Psicogênese da língua escrita**: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. Revista Educação em Questão, Natal, v. 53, n. 39, p. 4-9, set./dez. 2015.

CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Pernambuco, 2009.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.**

Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

INSTITUTO PENÍNSULA. **Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus:** perspectivas em diálogo. Agosto de 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Retratos-da-Educacao-na-Pandemiav2.pdf>. Acesso em: 01/12/2020

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRÓ-LETRAMENTO. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

RÊGO, Maria Carmem. O currículo em movimento In: Núcleo de Educação Infantil – UFRN. **Caderno Faça e Conte. Ano 2 – nº 2 – Vol. 2.** Natal: 1999.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetizar letrando. In: FERRAZ, Carmi Santos; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e Letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 1999.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital #MENOS TELAS #MAIS SAÚDE (2019-2021)**. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf. Acesso em: 09/12/2020.

SOARES, Magda Becker. Letramento em texto didático: o que é Letramento e Alfabetização. In: SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1996, p. 27-60. 180.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. In: **Revista Pátio Educação Infantil**, ano VI, n. 20, Porto Alegre: Artmed, jul./out.2009.

LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO REMOTO: PRÁTICAS POSSÍVEIS?

Bárbara Raquel Coutinho Azevedo
brcoutinhoo@gmail.com

Neyse Siqueira Cardoso
neysesiqueira@nei.ufrn.br

RESUMO

O presente artigo traz recortes reflexivos de um trabalho desenvolvido, no NEI-CAP/UFRN, no contexto remoto de ensino, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. As ações didáticas surgiram a partir de um questionamento docente: é possível desenvolver práticas pedagógicas dialógicas e interativas com a leitura e a escrita, no contexto remoto de ensino? Objetiva-se partilhar reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita, no contexto remoto, vivenciado no NEI, em função da pandemia do novo Coronavírus. Os aportes teóricos e metodológicos fundamentais são as proposições da *perspectiva histórico-cultural de Vygotsky*, que concebem o aprendiz como um ser “inter-ativo”, que se constitui nas interações vivenciadas no meio social, mediante a apropriação de práticas da cultura, mediado pelos outros e pela linguagem (VYGOTSKY, 2011) e o *sociointeracionismo bakhtiniano* – que concebe a linguagem enquanto constante processo de interação, mediado pelo diálogo e não apenas por um sistema abstrato de normas (BAKHTIN, 1981). Os resultados desse estudo apontam que é possível o trabalho com a leitura e a escrita, no contexto remoto de ensino, de forma dialógica e interativa, mediado por tecnologias digitais e partindo dos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece na vida das crianças.

INTRODUÇÃO

A linguagem escrita é uma das mais importantes formas de expressão elaboradas pelos homens ao longo da história. Sua construção não se fez naturalmente, mas, em função das necessidades surgidas nas relações sociais e culturais: necessidades de registrar, lembrar, controlar suas ações de trocas comerciais e ações pessoais, bem como feitos coletivos importantes. Desse modo, a escrita foi se constituindo em modo de representar, dizer, marcar. Assim, sua história e sua evolução, como prática cultural, estão vinculadas à sua funcionalidade: “para que serve a escrita?”; “para que e para quem escrever?” Escreve-se, sempre, com um objetivo.

No contexto atual, a linguagem escrita vem assumindo um papel primordial de comunicação e acesso aos meios digitais. A escrita saiu dos papéis e dos livros e se transpôs para as telas e *ebooks*. Nossas formas de interações e expressões da linguagem tornaram-se presentes em nosso dia a dia e foram ressignificadas, assumido funções socio-culturais diversas, tais como auxílio à memória individual e coletiva, comunicação à distância, registro e acesso ao conhecimento e à informação, produção artístico-cultural, entre muitas outras.

Entre as práticas de linguagem, vivenciadas nos ambientes escolar e extraescolar, está a de produzir textos escritos. A Escola é responsável pelo planejamento de ações e estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem, necessárias para que as crianças utilizem sua competência discursiva oral – construída, naturalmente, na convivência social – para aprender a escrever textos. Isto porque, ao contrário da fala, a escrita não se desenvolve espontaneamente, é preciso ser refletida, analisada, discutida. É preciso que ela seja objeto de ensino.

O presente texto trata de uma reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita, no contexto remoto, vivenciado pelo Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da UFRN, em função da suspensão das

aulas e atividades presenciais, a partir de 17 de março de 2020, em decorrência da pandemia do novo Coronavírus.

Nosso objetivo é apresentar práticas de leitura e escrita, realizadas com crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, no contexto do ensino remoto, ao longo do ano letivo de 2020. Tomamos como locus do nosso estudo o NEI – Colégio de Aplicação da UFRN que se caracteriza como uma Instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mantida e gerida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, dedicada ao planejamento e à efetivação de práticas pedagógicas diversificadas, atuando como campo de experimentação para inovações em didática e gestão escolar, integrando teoria e prática, por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, por meio de estímulos à investigação de novos princípios e fazeres educativos, possibilitando o estágio de graduandos e a formação docente.

Os aportes teóricos e metodológicos fundamentais nos quais nos ancoramos são as proposições da *perspectiva histórico-cultural de Vygotsky*, segundo as quais é possível conceber o aprendiz como um ser “inter-ativo”, que se constitui nas interações vivenciadas no meio social, mediante a apropriação de práticas da cultura, mediado pelos outros e pela linguagem, compreendida como atividade constitutiva do psiquismo humano (VYGOTSKY, 2011).

Nossos relatos e fazeres também tomaram como norte o *sociointeracionismo bakhtiniano* – teoria do filósofo e pesquisador Mikhail Bakhtin que concebe a língua como uma atividade social, como forma de ação, como lugar/espço de interação entre os sujeitos, em um determinado contexto social de comunicação.

Partindo desse referencial bakhtiniano, concebemos, em nossas práticas interventivas, a linguagem enquanto constante processo de interação, mediado pelo diálogo e não apenas por um sistema abstrato de normas.

Neste sentido, atribuímos ao diálogo papel central em nossos fazeres docentes junto às crianças, por compreender que ele (o diálogo)

constitui uma das formas mais importantes de interação verbal e, que, é por meio desse processo que nos apropriamos da palavra do outro.

Nos espaços de interação que buscamos construir com as crianças, os sujeitos que deles participaram (crianças, professoras, pais, profissionais convidados e colaboradores) construíram sentidos em suas trocas linguísticas orais ou escritas, em função das relações que cada um mantém com a língua, de seus conhecimentos sobre o tema do qual falam ou escrevem, ouvem ou leem, de seus saberes espontâneos, de suas histórias de vida, das imagens que constroem uns sobre os outros.

A escolha dos pressupostos do *sociointeracionismo bakhtinano* se fez intencional e refletida, por dialogar com as concepções e princípios que regem a Proposta Pedagógica de nossa Instituição e pela clareza de, norteadas por essas concepções, podermos ofertar, ainda que à distância, ações e trocas intersubjetivas, considerando a dimensão ideológica e dialógica da linguagem e a evidência de que a língua se constitui enquanto produto histórico, cultural e social.

Assim, comungamos do pensamento de Bakhtin, quando afirma que a linguagem não pode ser desconectada de seu conteúdo ideológico e vivencial, uma vez que existem sempre modos diferentes de falar, muitas linguagens refletindo a diversidade da experiência social (BAKHTIN, 1981).

A partir desses princípios norteadores e convictos de a linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo ser humano, sendo condição imprescindível para a apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e agir sobre ele, que focalizamos a linguagem como objeto de estudo de nossas aulas de Língua Portuguesa, produzida, (re) construída e (re) significada a partir de processos interlocutivos (GERALDI, 1997).

Partindo dessa concepção de que a linguagem é produzida a partir de espaços de interlocução, compreendemos as crianças como sujeitos produtores de múltiplas linguagens. Assim, cabe a nós, educadores, deixá-la fluir, de forma plena e forte, de modo a fazer sentido e a promover impactos em seus interlocutores.

Consideramos também as crianças como aprendizes ativos e produtores de discursos. Assim, adotamos a perspectiva de que a criança é um ser que se apropria da linguagem como um bem cultural, em um processo histórico, social e que, por meio do uso da linguagem como prática, é capaz de significar o mundo. Com base nesses pressupostos é que as crianças se tornaram os sujeitos protagonistas de nosso fazer pedagógico.

Partindo desses referenciais, nosso artigo é dividido em três momentos de reflexões: primeiramente, abordaremos os processos de leitura e escrita e suas especificidades para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Em seguida, discutiremos sobre as experiências com o ensino no contexto educativo remoto, enfatizando as possibilidades, as adaptações, os avanços, as dificuldades e os recuos vividos nessa modalidade diferenciada de ensino, ao longo desse marcante período histórico – da pandemia do COVID-19. Na terceira seção, abordaremos práticas de leitura e escrita realizadas junto às crianças, refletindo sobre seus objetivos didáticos e as possibilidades de intervenções e adaptações vividas em cada uma delas. E, por fim, materializaremos nossas percepções acerca dos avanços e dificuldades, evidenciados no trabalho com a leitura e a escrita, ao longo desse ano letivo.

PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA POR CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com a inclusão obrigatória da criança de seis anos, tem feito emergir questões relativas à organização da escola, dos seus tempos e espaços, exigindo a revisão do projeto pedagógico-curricular para os anos iniciais em função das especificidades das crianças, de suas necessidades e capacidades. Impõe-se a necessidade de os professores reverem suas práticas, particularmente, no que diz respeito aos processos de **alfabetização e letramento**, ou seja, à **aprendizagem e desenvolvimento da linguagem – oral e escrita**.

Mais que um meio de comunicação ou expressão do pensamento, concebemos a linguagem como interação, como uma ação entre indivíduos, atividade social, histórica e, em função disso, como um dos elementos constitutivos do processo de humanização, da emergência do humano em cada indivíduo.

A linguagem não existiu sempre, foi se produzindo na história dos homens a partir das necessidades que foram emergindo nas relações sociais em sua vida concreta. Essa produção, constituída nas interações entre os homens, nos diálogos vivos, permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência. A linguagem é, portanto, fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo, sendo o elemento constituidor do psiquismo humano.

Para Geraldi (1997), mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é concebida como lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pre-existiam antes da fala. A linguagem é atividade, é prática de produção de sentidos nas interações.

Conceber a linguagem como prática de produção de sentidos é:

“[...]focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem”, admitindo: a) que a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específica do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói”; b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros e com os outros que ela se constitui (GERALDI, 1997, p. 6, grifo do autor).

Esse jeito de compreender a linguagem – como interatividade – trouxe mudanças no modo de compreender sua aprendizagem. Nessa perspectiva, aprende-se a linguagem vivenciando, praticando, falando e ouvindo, produzindo textos orais e escritos; buscando dizer algo e buscando compreender o que é dito em diversas situações, com diversos motivos e estratégias. Isso vale, tanto para a língua oral, como para a escrita. Aprender a falar e aprender a escrever significam aprender a produzir e compreender textos, desde o início, mesmo quando ainda nem se sabe falar, nem se sabe escrever; aprende-se experimentando – mediado por outros mais experientes – a falar, a ouvir, a escrever, a ler.

É preciso destacar que, como nos disse Vygotsky (2007), enquanto o aprendizado da língua oral dá-se “naturalmente”, quer dizer, sem uma intervenção formal (pois é preciso intervenção dos adultos para uma criança aprender a falar) o mesmo não acontece com a língua escrita que, pela complexidade de suas convenções de simbolização requer, para seu aprendizado, intervenções intencionais e sistemáticas, cujo lugar é, em nossa sociedade, a escola.

Portanto, a compreensão da natureza social da linguagem é indispensável para entendermos a essência dos processos de alfabetização e do letramento, tendo em vista que, se a escrita é uma linguagem, ler e escrever são práticas de produção e compreensão de linguagem e, portanto, produzidas em situações de interação, com função social, características que devem ser respeitadas em seu ensino-aprendizado, processo identificado historicamente como alfabetização.

A criança se apropria da base alfabética da escrita quando compreende os princípios que regem o funcionamento da representação escrita alfabética, ou seja, da relação entre a escrita e os sons da língua falada, bem como de outros elementos inerentes ao sistema (letras – formas e valores sonoros, aspectos fonoaudiológicos, direcionalidade, alinhamento, segmentação e regras ortográficas básicas).

Esse processo de aprendizagem apesar de ser sistematizado nos dois primeiros anos do ensino fundamental, necessita ter seu início e suas bases ainda na Educação Infantil, em detrimento, que concebemos a aquisição das habilidades de escrever como uma prática de linguagem.

Segundo o documento da BNCC, (BRASIL, 2018), embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

Pela lei, esses são alguns dos procedimentos linguísticos que devem ser estruturados para a alfabetização. Esses conhecimentos serão essenciais para a produção de textos escritos que envolve codificação – conversão de fonemas em grafemas – e ainda as outras convenções do sistema alfabético, bem como conhecimentos sobre o que, para que, como se escreve.

A apropriação do sistema alfabético, do mesmo modo que é a base para a produção de textos escritos, pois possibilita a conversão de sons em grafemas, bem como a notação segundo as convenções alfabéticas, é também a base para um dos procedimentos que constituem a leitura: a decodificação, ou seja, a conversão dos grafemas em fonemas.

Ainda no âmbito das especificidades da alfabetização, é importante que o professor compreenda que a leitura é uma atividade que envolve

decodificação e compreensão de textos escritos. A sua aprendizagem é um processo de construção de sentidos em que a compreensão do texto não depende só de habilidades visuais, mas do emprego de conhecimentos que são elaborados e modificados com a leitura, desde quando a criança ainda não lê, mas participa de leituras mediadas por um leitor.

De uma perspectiva de que a leitura é uma interação entre o leitor e o texto escrito, em que um age sobre o outro, aprender a ler é um processo de apropriação de conhecimentos diversos, envolvidos no ato de ler, relativos à decodificação e à compreensão. Ser leitor é ser produtor de significados e sentidos a partir de textos escritos e de sua decodificação. Esta habilidade se constrói de forma complexa através de inserção intencional e sistematicamente mediada, em práticas reais de leitura.

Nesse sentido, para aprender a ler, a criança precisa construir conhecimentos sobre o que é ler, para que serve ler, o que se lê (os diferentes gêneros de textos), onde se lê (os portadores de textos) como se lê (os procedimentos envolvidos no ato de ler (a decodificação e as outras estratégias de compreensão).

Dessa forma, as atividades pedagógicas devem ser focadas no desenvolvimento das capacidades fundamentais às práticas da linguagem oral e escrita. No contexto da sala de aula, as crianças precisam ouvir e falar, ler e escrever os mais variados textos. A prática pedagógica organizada em torno do uso da língua e sua reflexão deve visar não só o processo de alfabetização em si mesmo, mas também à possibilidade de inserção e participação ativa dos alunos na cultura escrita, nas práticas sociais que envolvem a escrita, na produção e compreensão de diferentes gêneros textuais, evidenciando a perspectiva do letramento.

A proposta de alfabetização em uma perspectiva de letramento apresenta implicações pedagógicas importantes na medida em que o domínio do sistema alfabético não garante a capacidade de leitura e produção de variados gêneros textuais, tampouco o envolvimento intenso com textos, apesar de propiciar à criança situações em que pode desenvolver

conhecimentos sobre gêneros que circulam na sociedade, não permite, por si só, a apropriação da base alfabética, uma vez que essa apropriação não é espontânea e implica reflexões por parte dos alunos sobre as propriedades do sistema de escrita, o que só se alcança por meio de intensas e sistemáticas vivências de experimentar escrever, pensando em como se escreve, mesmo quando ainda não se sabe escrever convencionalmente.

Para que as crianças se tornem leitoras e escritoras competentes, é fundamental que haja a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação. Cabe à escola oportunizar essa interação, criando atividades em que as crianças sejam convidadas a ler e produzir diferentes textos. Ao mesmo tempo, é imprescindível que os alunos desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos. Assim, a escola deve garantir, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético. Essa apropriação não se dá espontaneamente, apenas através do contato com textos diversos. É preciso o desenvolvimento de um trabalho pedagógico sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético.

A prática de alfabetização na perspectiva do letramento implica a compreensão de que os conteúdos da alfabetização se referem à linguagem oral e escrita – seus usos e formas; às práticas de leitura – produção e análise sobre textos falados e escritos; aos usos e funções sociais da escrita – textos e portadores; aos usos escolares da escrita; aos gêneros textuais orais e escritos, ao sistema de escrita alfabético e às hipóteses que as crianças constroem sobre como se escreve e como se lê. Esses conteúdos são interligados e concomitantes, não sendo necessário seguir uma lógica de sequenciação no contexto da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o alfabetizar letrando requer a criação de metodologias fundadas na interação e mediação por outros mais experientes – os professores, principalmente – com os conteúdos da alfabetização; situações/atividades em que a criança possa falar, ser ouvida, escrever e

ler, usar a língua escrita e pensar sobre ela – o que, para que, como se lê e se escreve; atividades em que o aluno é desafiado a escrever e a ler com objetivos diversos, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente, textos significativos – nomes próprios, listas, rótulos, cartazes, placas, histórias; atividades sistemáticas de inserção/participação em produções escritas e leituras efetuadas pelas professoras ou colegas mais experientes em que todos são levados a pensar nos aspectos discursivos e notacionais da língua; vivência sistemática da leitura e da escrita em seus usos e funções socioculturais.

LEITURA E ESCRITA: É POSSÍVEL NO ENSINO REMOTO?

Antes de relatarmos as nuances do trabalho com os eixos de ensino “leitura e produção de textos” no contexto remoto de ensino, vivenciado pela turma do 1º ano vespertino - 2020, julgamos necessário contextualizar o ensino remoto. Assim, descreveremos, agora, um pouco da dinâmica vivida durante esse ano letivo. Como já explicitado, nossas aulas presenciais foram paralisadas, em caráter emergencial, institucionalizado, no âmbito da UFRN, pela portaria 452/2020 – R, de 17 de março de 2020.

Desde a primeira semana de suspensão de aulas, em acordo com a equipe, definimos algumas propostas para aproximar e manter viva a dinâmica escolar, na rotina diária das crianças. Como estratégia metodológica, demos início ao processo de construção de novos tempos e espaços de aprender e ensinar, de maneira remota, com o envio de atividades, orientações aos mediadores para as realizações e para a construção de uma rotina extraescolar e de estudos com as crianças.

Essas sugestões didáticas se configuravam como propostas lúdicas, interativas e sugestivas, como: a realização de jogos que envolviam conhecimentos matemáticos e linguísticos (jogos de trilha, jogos que envolviam contagem e quantificação (como o bola ao cesto), “adadonhas”, bingo de palavras, leitura de obras literárias infantis; realização de receitas culinárias;

apreciação de vídeos informativos adequados ao universo infantil; atividades rítmicas e expressivas; orientações para a produção de cartões de mensagens, bilhetes e mensagens de WhatsApp aos amigos e pessoas das quais as crianças sentiam saudades, entre outras. Tais orientações eram enviadas aos pais por email e por *WhatsApp*, organizadas em quadros de rotinas semanais, que podem ser exemplificados pela imagem abaixo:

Figura 1. Recorte do Quadro Semanal de Dicas de atividades / experiências para as crianças do 1º ano vespertino (segunda-feira)

DICAS DE ATIVIDADES/EXPERIÊNCIAS PARA AS CRIANÇAS – 1º ANO VESPERTINO 2020			
SEMANA 01 À 05/06/2020	CAMPO/ÁREA DE CONHECIMENTO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/EXPERIÊNCIA	SUGESTÃO DE MATERIAIS
SEGUNDA-FEIRA	LÍNGUA PORTUGUESA	LEITURA DA PARLENDA “HOJE É DOMINGO”, DISPONÍVEL NA OBRA LITERÁRIA DO GRUPO PALAVRA CANTADA. INTITULADA “VAMOS BRINCAR DE RODA!” (VER OBRA LITERÁRIA EM ANEXO, EM FORMATO PDF). 1- CONVIDE UM ADULTO PARA APRECIAR A OBRA COM VOCÊ. SE HOUVER OUTRA CRIANÇA EM SUA CASA, PODE CONVIDAR LA TAMBÉM! ANTES DE INICIAR A LEITURA, ESCOLHAM UM LUGAR AGRADEVEL E SILENCIOSO, NO QUAL VOCÊS POSSAM APRECIAR O LIVRO COM CONCENTRAÇÃO E ENTUSIASMO! 2- INICIEM A ATIVIDADE PELO MOMENTO DE PRÉ-LEITURA. ISSO MESMO! NESSE MOMENTO, O MEDIADOR (ADULTO) MOSTRARA O LIVRO E AS CRIANÇAS ANALISAM SEUS ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS – IMAGENS DA CAPA, TÍTULO, NOME DO AUTOR E DA EDITORA. AS CRIANÇAS DEVEM EXTERNAR O QUE SABEM SOBRE OS ARTISTAS E O GRUPO PALAVRA CANTADA (GRUPO APRECIADO EM SALA, POR MEIO DE VÍDEOS); QUE TIPO DE ARTE ELES DESENVOLVEM? QUE OUTRAS PARLÊNCIAS/ÂNCORAS ELAS OUVIRAM DESSE GRUPO?	OBRA LITERÁRIA: VAMOS BRINCAR DE RODA! (GRUPO PALAVRA CANTADA)  LINK: PALAVRA CANTADA/HOJE É DOMINGO https://www.youtube.com/watch?v=...

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 2. Recorte do Quadro Semanal de Dicas de atividades / experiências para as crianças do 1º ano vespertino (terça-feira)

TERÇA-FEIRA	MATEMÁTICA	Brincadeira “ACERTE O BALDE” (ADAPTAÇÃO DE “TIRO AO ALVO”) Outra brincadeira muito popular nas festas juninas é o “Tiro ao alvo”. Vivenciamos essa brincadeira, no NEI, geralmente no mês de junho. Mas ela pode ser realizada em qualquer período do ano. Em nossa Escola, o objetivo dessa brincadeira é que as crianças, ao arremessarem a bola, derrubem a maior quantidade de latas possível! (Ver imagem 1, na coluna ao lado, para relembrar). Em função do período de isolamento social e da dificuldade que as famílias podem encontrar de conseguir latas para realizar a brincadeira, vamos propor que você e seus familiares realizem	Imagem 1: Brincadeira Tiro ao Alvo com latas 
-------------	------------	--	---

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Após alguns meses de propostas de atividades e muitos retornos dos pais, percebemos que algo muito importante estava deixando de ser realizado – o diálogo profícuo com os autores, as trocas de sentidos entre crianças e professores, bem como a mediação docente direta. Partindo dessa realidade

e no intuito de ofertar às crianças um ensino da língua socialmente produtivo e relevante, demos início à modalidade remota de ensino.

Essa estratégia pedagógica, adotada pela equipe do NEI se fez eficaz, ainda, para atender às disposições explícitas no PARECER CNE/CP nº. 5/2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.

Buscando manter vínculo, neste momento de distanciamento social, com as crianças e suas famílias, iniciamos um amplo levantamento para investigar a realidade de acesso digital e utilização de ferramentas, bem como a condição dos familiares de acompanhar as crianças na realização das atividades de caráter remoto (atividades síncronas e assíncronas). Após uma campanha de sensibilização da comunidade escolar, realizada por meio das redes sociais, para a doação de aparelhos telefônicos usados para as crianças, todas as crianças da nossa turma tiveram acesso aos recursos tecnológicos necessários para as suas inserções no contexto remoto de ensino.

Nesse processo, a Associação de Pais e Responsáveis do NEI - ANEI foi grande parceira e responsável pelas campanhas de doação de aparelhos celulares e *notebooks*, bem como aquisição de aparelhos e chips com quantidade de dados suficiente para que todas as crianças tivessem acesso às atividades remotas.

Assim, iniciamos nosso ensino remoto, oportunizando às crianças a vivência de uma rotina escolar estruturada por encontros síncronos e atividades assíncronas (guiadas por roteiros de estudos). Esses encontros remotos síncronos ocorriam três vezes por semana (segundas, quartas e sextas), com duração média de 1 hora e 30 minutos a 2 horas (a depender do envolvimento, concentração e disposição física das crianças). Em dias intercalados (terças e quintas), as crianças realizam atividades assíncronas, guiadas por roteiros de estudos dirigidos. Nesses momentos de realização das atividades assíncronas, nós, professoras, nos fazíamos

disponíveis, via *WhatsApp*, para o esclarecimento de dúvidas e para dialogar com as crianças e familiares, apresentando-lhes devolutivas (orais ou escritas) relacionadas às suas atividades.

Apesar de termos nos empenhado, em parceria com toda a equipe pedagógica do NEI, situações didáticas que proporcionassem às crianças o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e de escrita, por meio do contato com gêneros textuais diversos, estivemos, desde o início desse inusitado processo educativo, mediado pelo uso de tecnologias, a convicção de que o ensino remoto não substitui o ensino presencial, principalmente no âmbito da alfabetização, por considerarmos as riquezas das interações entre crianças e professores nos processos de construção de saberes.

Nesse processo de alfabetização das crianças, o papel de mediação, estabelecido por nós, professoras, é imprescindível para a condução de interações entre crianças-professores e das crianças com elas mesmas, por meio das brincadeiras, jogos e dos agrupamentos produtivos em atividades que envolvam a leitura e a escrita.

No que tange às interações físicas entre crianças e professores, estas se fazem importantes para que os docentes possam realizar investigações sobre o que as crianças já sabem acerca do sistema de escrita alfabética; para a identificar os enunciados (palavras, frases, textos) que elas produzem; para o estabelecimento de questões instigadoras, que levem os aprendizes a pensarem sobre suas produções e avancarem em suas concepções de escrita, por meio de trocas, argumentações, do encontro entre suas vozes.

Todas essas vantagens e condições de produção de múltiplas linguagens, foram minimizadas no ensino presencial. Porém, precisávamos, de algum modo, planejar e promover situações didáticas em que fossem possíveis interações, mesmo que à distância, com as crianças, contando com a singular e indispensável parceria dos pais.

Como discutido, o sistema de aulas remotas trouxe diferentes desafios para crianças, pais e professores, principalmente para os que atuam

com turmas de alfabetização (1º e 2º anos). Diante desses desafios, as práticas de leitura e escrita, vêm ganhando espaço nas discussões trazidas por especialistas, devido à maior necessidade de acompanhamento familiar das atividades escolares e dos processos de desenvolvimento infantis. Antes do isolamento social, essas mediações e acompanhamentos sistemáticos se davam, na maior parte do tempo, pelos docentes, no cotidiano escolar. Com a pandemia e a inserção das crianças em processos educativos guiados por ferramentas tecnológicas, dúvidas, inseguranças, estranhamentos e incompreensões sobre a concepção construtivista de alfabetização acabaram se tornando mais frequentes.

Afinal, as famílias e responsáveis pelas crianças, na maioria dos casos, não possuem formação para mediar o processo de apropriação da base de escrita alfabética e de letramento das crianças. Em alguns casos, pais e familiares, em função da desigualdade social, frequentaram pouco as escolas, o que impossibilita que estes realizem uma mediação adequada e fluida das aprendizagens, demandando dos professores uma aplicação didática mais diretiva e intencional, visando um desenvolvimento favorável nesse processo.

O processo de aquisição da leitura e da escrita se constrói por meio de práticas de letramento variadas, que atendam a intenções comunicativas distintas e que sejam materializadas por gêneros textuais diversos, inerentes aos diferentes campos de atuação da linguagem.

Sendo assim, neste artigo, convidamos o leitor a olhar, de forma positiva, para este momento de isolamento social e para o processo de ensino remoto, vivenciado por tantas crianças, educadores e familiares, de todo o país! Enfatizamos a riqueza desse processo de aquisição da escrita, estritamente vinculada às práticas sociais nas quais se inscrevem, bem como a possibilidade de aproximação das aprendizagens à vida escolar das crianças.

Primeiramente, destacamos a importância da criação de uma rotina escolar em casa. Tínhamos, desde a data da suspensão das aulas, a

clareza de que era necessário que a criança desfrutasse, minimamente, de uma rotina organizada pedagogicamente, com o objetivo de mitigar os prejuízos causados pela falta da ambiência escolar, a rotina de experiências pedagógicas, a socialização com seus pares. Nesse formato de atividades diversas, buscamos instigar a curiosidade, o prazer em aprender a partir de experiências significativas, que promovam também a construção da autonomia e o estreitamento de laços familiares.

Assim, ofertamos às famílias, orientações minuciosas e descritivas, que auxiliassem as famílias a criar rotinas de estudos, em casa, e a acompanhar, da melhor maneira possível, o desenvolvimento escolar de seus filhos. Na teoria, parece fácil, mas são ações desafiadoras, que demandaram tempo, diálogos, negociações e dedicação por parte de todos os adultos (pais e professores) envolvidos no processo. Os professores precisam estar alinhados com os responsáveis para que a continuidade da formação, o aprendizado e o desenvolvimento das crianças fossem garantidos.

O contexto do ensino remoto, é diferente do presencial e isso pode ser usado a nosso favor! Esse é o contexto ideal para aproveitar os materiais disponíveis digitalmente, como vídeos, imagens, *podcasts*, animações e a plataforma utilizada – o *Google Meet*.

Atividades podem ser criadas, de modo a instigar a criatividade das crianças, seu protagonismo e a construção de suas autonomias. Uma das propostas de atividades mais valorosas que os responsáveis podem fazer em casa é **ler livros infantis, parlendas, trava-línguas, adivinhas, cantigas de roda, poemas, letras de canções**, podendo até mesmo, criar um cantinho da leitura para estimulá-los, assim como propor relações entre a escrita, além da exploração de diferentes suportes de leitura – impressos e tecnológicos, tão presentes na vida das crianças.

Dessa forma, as práticas sociais da leitura e da escrita, no contexto da sociedade globalizada e digital, envolve o emprego do conhecimento de forma a dar respostas às necessidades dos sujeitos sociais, relacionados ao tempo/momento histórico vivido por eles. Frente a diversas concepções

sobre alfabetização e letramento, cabe a nós, professores - mediadores da aprendizagem, o saber reinventar-nos em meio ao novo. O contexto do ensino remoto, possibilitou o (re)pensar de práticas de leitura e escrita como também a manutenção de algumas ações já consolidadas.

O cenário é desafiador, evidentemente, e é preciso não perder de vista a compreensão de que, tanto quanto no modo de ensino presencial, os processos de ensino e de aprendizagem terão como nortes: a parceria entre escola e família na gestão das aprendizagens infantis e na construção da autonomia infantil; as capacidades infantis de se adaptarem ao novo, expressando seus saberes, anseios e inquietações por meio de linguagens diversas; o protagonismo das crianças e suas capacidades de se reinventarem; o uso de recursos materiais e tecnológicos que as crianças e suas famílias tenham disponíveis; a valorização dos saberes já construídos pelos discentes e a garantia do papel político e pedagógico, assumido pela Instituição escolar, na mediação e dinamização das relações entre as experiências e conhecimentos das crianças e os conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade.

Nesse aspecto, compreender as características da turma, os níveis de aprendizagens e os tempos de concentração de cada criança são fundamentais para o sucesso do trabalho pedagógico planejado. As atividades que poderão ser realizadas e a melhor maneira de organizá-las, a partir das especificidades dos diferentes componentes curriculares a serem trabalhados, é determinante para se atingir os objetivos pretendidos.

Pensar a leitura e a escrita longe dos papeis e lápis foi uma atividade desafiadora, mas ao mesmo tempo fortuita. Afinal, como ler sem livros? Como pensar nos sons das palavras sem as letras? Como escrever sem textos? os meios tecnológicos possibilitam a nós (professores e alunos) ler e escrever por meio de *chats*, aplicativos de conversas, redes sociais, documentos compartilhados em drives, *slides*, *templates*, entre outros. Desse modo, abrimos um mundo de possibilidades de escritas, embora algumas práticas permanecessem conservadas.

Novas e antigas práticas de leitura e escrita se entrelaçaram e formaram o que vivenciamos no contexto do Ensino Remoto para o primeiro ano do Ensino Fundamental 2020 no NEI/CAP – UFRN.

Desse modo, percebemos que é possível pensar em uma escola remota que possibilita práticas de leitura e escrita. A Escola, portanto, é concebida, nesse contexto como a principal agência de letramento, responsável por ampliar as experiências de letramento dos alunos, promovendo eventos em a leitura de textos em diferentes contextos sejam relevantes para a formação dos sujeitos amplamente letrados.

Endossando nossos princípios, reafirmamos que a Escola, seja ela um espaço delimitado por paredes ou por telas, precisa organizar um conjunto de atividades que possibilitem às crianças o desenvolvimento e o domínio da expressão oral e escrita, em situações comunicativas diversificadas e nos diferentes campos de atuações das linguagens.

Partindo desses pressupostos teóricos e didáticos, vivenciamos uma variedade de experiências sociocomunicativas, em que as crianças puderam fazer uso das estratégias de leitura e das habilidades de produção de textos, com diferentes intencionalidades e mediadas por gêneros textuais variados, as quais serão partilhadas, em forma de recorte, na subseção seguinte.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES VIVENCIADAS NO ENCONTRO REMOTO

O trabalho com a leitura e a escrita, no contexto do ensino remoto, assim, como no contexto presencial, necessita ser contextualizado e ter foco na criança. As práticas apresentadas necessitam trazer o dia a dia das crianças, serem funcionais e proporcionar os conhecimentos necessários para os aprendizes, de acordo com seus níveis de apropriação do sistema alfabético.

Apresentaremos, a partir de agora, atividades diversificadas e contextualizadas, realizadas ao longo do ano de 2020, no contexto do ensino

remoto. Tais atividades envolveram leitura, escrita, reflexões sobre a estrutura e funcionalidade dos gêneros textuais, associadas à análise do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

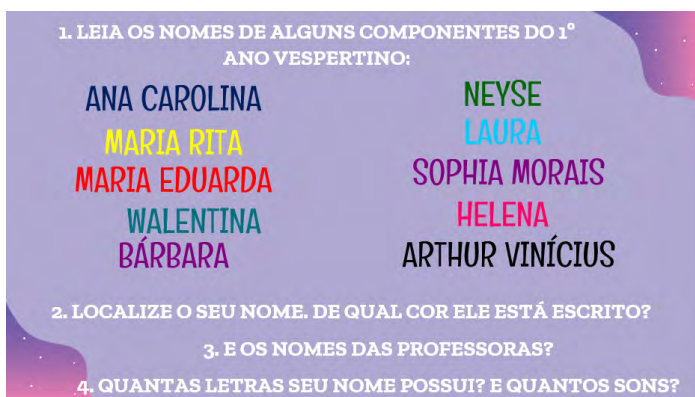
Avaliações diagnósticas

As avaliações diagnósticas são consideradas ponto de partida e caminhos para a elaboração de uma boa prática. Essas avaliações são realizadas, ao longo do ano letivo, de modo a acompanhar e diagnosticar o que as crianças já sabem sobre o sistema a organização e o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Conhecer as hipóteses de escrita e as estratégias de leitura, já construídas pelas crianças, é o ponto inicial para que tracemos rotas e planejemos intervenções qualitativas, desafiadoras e personalizadas para os diferentes grupos de crianças, conforme seus níveis de desenvolvimento, de modo que elas possam dar continuidade ao processo de aquisição da tecnologia alfabética, iniciado no ensino presencial e interrompido em função da pandemia.

Para a realização dessas avaliações, atendemos as crianças individualmente, estabelecendo com elas, interações e motivando-as a lerem e a escreverem a partir de textos – listas de nomes próprios dos colegas, trechos de parlendas - e contextos materializados por meio de *slides*.

Para tanto, atendemos cada criança em um momento específico, por encontros no *Google Meet* e com intervenções personalizadas, de modo a diagnosticar as especificidades de cada uma e pensar em propostas práticas para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Figura 3. Roteiro de avaliação diagnóstica



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Construção da rotina diária

A escrita da rotina escolar se constitui como uma atividade fixa, realizada diariamente, tanto no contexto escolar presencial, quanto no remoto. Trata-se de um organizador espaço/temporal para a criança, de modo que, ela conhece os compromissos que conduzirão as nossas tardes e as sequências de organização destes.

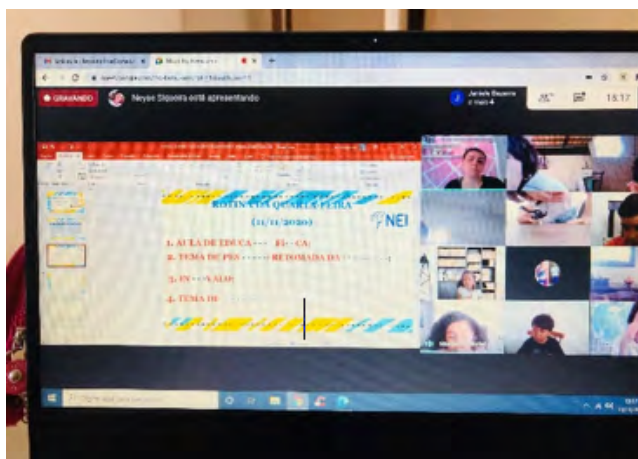
Nessas situações de aprendizagem, as crianças eram levadas a refletir sobre a funcionalidade da escrita, nesse contexto educativo – apoio mnemônico para a organização e o automonitoramento de nossas ações.

Além do aspecto organizador, a lista de compromissos que compõem a rotina é uma excelente possibilidade de trabalho com leitura e escrita, pois, com ela, é possível realizar diversas mediações em torno das especificidades dos gêneros textuais, bem como sobre o modo como a se escrita se organiza para registrar os sons das palavras e materializar um texto enumerativo como este.

Essa rotina era registrada com o apoio do Power Point, por meio da apresentação de arquivos. Ora as palavras eram escritas pelo professor e as crianças liam, ora eram escritas pelas crianças – escreviam no seu papel e mostravam, na câmera, como deveríamos registrar no *slide*.

Em muitas situações, foram possíveis práticas lúdicas em torno desses registros, como desafios para que as crianças desvendassem as letras que faltam para completar a palavra, sons que estavam em lugares incorretos, entre outras possibilidades de mediação do trabalho pedagógico com a leitura e escrita, a partir da rotina escolar. Assim, em nosso contexto atual de ensino remoto, a rotina continuou sendo uma atividade fixa e diária, exemplificando uma prática pedagógica conservada em sua essência; apenas modificada em função do suporte textual.

Figura 4. Construção da rotina escolar

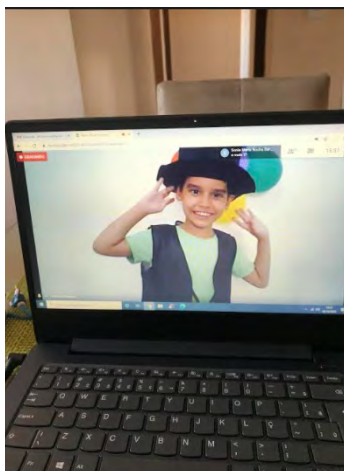


Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

“Corrida dos brinquedos”

A corrida dos brinquedos (nome da brincadeira escolhida pelas crianças) trata-se de um momento lúdico de reflexão sobre o sistema de escrita. Entendendo que as crianças estão em casa, poucas possibilidades de interação entre tela e espaço físico são possíveis. Nesse caso, a brincadeira é uma corrida cooperativa (sem vencedores). A professora chama uma letra de nosso bingo de letras, ou um som e as crianças necessitam buscar um objeto, em suas casas, que iniciem com a mesma letra ou som chamado.

Figura 5. Jogo “Corrida dos brinquedos”



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Nessa situação didática, o foco de trabalho é o eixo “análise linguística e semiótica” – sugerido pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para o trabalho com o componente curricular Língua Portuguesa.

É importante destacarmos que, em nossas práticas, buscamos promover intervenções em que fossem sistematizados os conhecimentos relativos à produção e à compreensão de textos orais e escritos, mas entendendo que apenas as reflexões acerca dos usos e funções dos textos não garantem, necessariamente, a apropriação da base de escrita alfabética. Por outro lado, as reflexões sobre o sistema de escrita alfabética também não garantem, por si só, o desenvolvimento das capacidades de compreender e produzir textos. Há objetos de conhecimentos e habilidades, específicos de cada eixo, como evidenciado na BNCC, os quais dependem, muitas vezes, de atividades específicas.

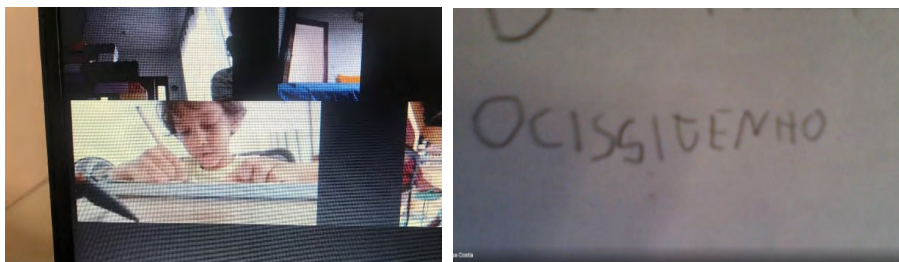
Assim, enfatizamos que diversas reflexões sobre a língua escrita podem ser realizadas, de uma forma brincante, de modo que as crianças reflitam sobre a tecnologia da escrita alfabética, leiam e escrevam, segundo seus saberes e habilidades de leitura e escrita. Nesses momentos, os professores realizam mediações necessárias para o avanço do grupo.

Desafio de palavras

Assim como a construção da rotina diária, o desafio das palavras é uma prática constante na realidade presencial. Palavras que fazem parte de um mesmo campo semântico (como a lista de animais que compõem a biodiversidade do bioma Amazônico estudado ou, ainda, de palavras-chave, presentes em um texto informativo lido colaborativamente) são propostas para serem escritas pelas crianças. Apesar de uma prática muito simples, ela é muito válida, pois as crianças percebem como uma forma de brincadeira e se motivam a ler e a escrever, por tratarem-se de textos curtos (listas) e possíveis para eles. Algumas vezes, fazem competição de escrita, disputando quem concluirá os registros primeiro.

Em nosso contexto remoto, o “desafio das palavras”, na maioria das vezes, foi realizado com lápis e papel. As crianças, em suas casas, escreviam as palavras anunciadas por nós e mostravam seus registros na câmera. Ao final, realizávamos, juntos, a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético, levando-os a comparar suas escritas espontâneas aos registros convencionais, explícitos nos slides. Outra possibilidade de trabalho com o desafio das palavras foi por meio do “chat” do aplicativo *Google meet*. Individualmente, cada criança escrevia a palavra ditada pela professora ou sugerida pelos colegas e, juntos, íamos refletindo sobre a escrita.

Figuras 6 e 7. Jogo “Desafio de palavras”



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Essa proposta de trabalho, apesar de simples, possibilitou muitas reflexões sobre o sistema de escrita alfabético, proporcionando nítidos avanços das crianças no que diz respeito aos seus níveis de escrita. Além de se tratar de uma brincadeira, utiliza a cooperação como princípio central da aprendizagem, possibilitando as trocas entre crianças em diferentes níveis de conceptualização da escrita.

Apresentação das atividades escritas

Considerando que, em nosso contexto de ensino remoto, existem atividades síncronas (o grupo *online* – todas as crianças juntas ou em grupos menores, divididos de acordo com suas hipóteses de escrita) e atividades assíncronas (indicações de atividades para serem realizadas nos dias em que não se realizam encontros remotos), sentimos a necessidade de destinar um tempo de nossa rotina para a apresentação, partilha e reflexões sobre os registros escritos, produzidos pelas crianças, nas atividades realizadas nos dias anteriores aos encontros (terças e quintas). Essas atividades devolvidas a nós, professoras, horas antes do nosso encontro, por meio de fotografias ou arquivos digitalizados, através do aplicativo de mensagens – *WhatsApp*.

A cada encontro síncrono são destinados momentos para que as crianças apresentem suas propostas de atividades, como realizaram, se foi com ou sem ajuda, se apresentaram dúvidas.

Esses momentos de socialização eram planejados como forma de transpor nossos princípios pedagógicos de trabalho com a linguagem, para a prática, considerando que é um princípio primordial do sociointeracionismo o fato de os sentidos não existirem sós, uma vez que eles se constroem na interação verbal e são, portanto, resultados das condições de produção dos discursos: quem diz o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que finalidade comunicativa.

Figura 8. Criança realizando atividade assíncrona



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Compreendendo que muitas crianças não têm acesso a instrumentos para impressão de atividades e/ou materiais pedagógicos, a escola ofereceu três kits de atividades e materiais de modo que as crianças pudessem realizar as atividades propostas na rotina escolar.

Leitura e contação de histórias

Como mais uma vertente de trabalho com os eixos de leitura e produção de textos, realizamos experiências diversas com gêneros que compõem os campos de atuação – “campo da vida cotidiana” e “campo artístico-literário”.

No que tange o trabalho com textos que circulam no “campo da vida cotidiana”, refletimos sobre as estruturas, usos, funções, contextos de produção e circulação de textos, como: parlendas, listas de compromissos, nomes próprios (pesquisa sobre as origens e significados) e cartões de mensagens”.

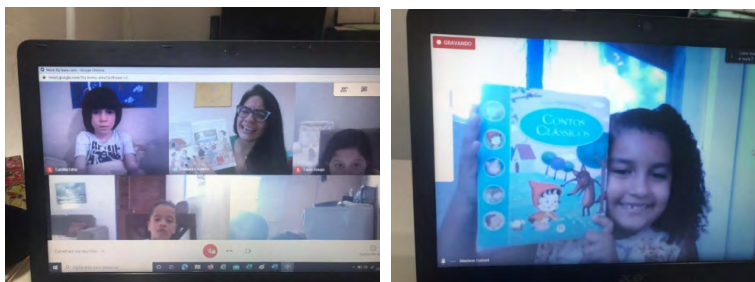
No “campo artístico-literário”, pudemos nos deleitar com a apreciação de parlendas e de contos de fadas. Nesse tópico, relataremos o trabalho com os contos de fadas.

No último trimestre letivo, quando as crianças já revelaram maior fluência leitora, realizamos um estudo sobre contos de fadas, com o intuito de levar o grupo a ampliar o seu repertório literário e a conhecer as intencionalidades comunicativas de outro gênero discursivo. Assim, ao longo do último trimestre letivo vivenciado, a cada encontro, ouvíamos contos de fadas, contados/lidos pelas professoras ou contados pelas crianças, do modo como memorizavam, a partir da escuta de um leitor experiente de suas casas.

Após ouvir os contos, as crianças podiam compartilhar os sentidos construídos sobre essas histórias e eram envolvidas em diálogos que os auxiliaram no reconhecimento dos **contos de fadas** como narrativas fantásticas que objetivam apresentar, aos leitores, um esboço compreensível da sociedade, convidando-os à fruição e à reflexão sobre suas relações pessoais.

Nesse contexto de atividades, as crianças ouviram uma diversidade de contos de fadas, refletindo, ainda, sobre as características desses gêneros. As crianças atuaram como contadoras, leitoras e produtoras de contos de fadas. As práticas de leitura sempre se davam de forma coletiva. No que tange à escrita, ora ocorria de forma individual, mediada por um escriba de casa; ora ocorria de forma coletiva, como evidenciaremos no próximo tópico.

Figura 9 e 10. Crianças participando de práticas de ouvir e contar histórias



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Produção individual e colaborativa de contos de fadas

Após vivenciarem diferentes experiências com a leitura, escuta e contação de contos de fadas, motivamos o grupo a escrever seus próprios contos. Assim, partindo das concepções de linguagem que ancoram a teoria do socionteracionismo, explicitada por Antunes, quando afirma que “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 44), mobilizamos atividades que envolveram a produção coletiva de contos de fadas, nos momentos de encontros síncronos.

Os frutos dessas produções colaborativas, foram interações, colaborações, encontros de vozes, parcerias, envolvimento entre sujeitos para que acontecesse a comunhão de ideias e das intenções pretendidas. As crianças, guiadas por seus repertórios literários e por seus saberes sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita, atuaram como autoras em processo cooperativo e, sempre guiadas por nós, professoras, enquanto escribas (escritoras mais experientes), refletiram sobre os elementos que compõem esse gênero textual narrativo (espaço, tempo, personagens, enredo, conflito, desfecho), descobriram faces expressivas e possíveis com as palavras e aprenderam, prioritariamente, sobre a natureza social, interativa, dialógica, dinâmica e negociável da linguagem escrita (ANTUNES, 2003).

O processo de produção textual contou com o uso do *Word* e do *Google Meet*, como recursos tecnológicos. Ocorreu ao longo de diversos encontros, envolvendo ações de planejar, registrar, ler, reler, avaliar e re-escrever. Ao final desse longo e significativo processo, a comunidade escolar como um todo foi presenteada com o conto de fadas “O reino do príncipe pequeno”, adaptado, semanas depois, para o formato de texto teatral e teatralizado pelas crianças da turma, pelo uso da modalidade do teatro de animação (fantoques) e pelas gravações e em vídeos e edição.

Figuras 11 e 12. Capa do livro “O reino do príncipe pequeno” (não publicado) e teatralização do conto de fadas (respectivamente)



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Considerações finais

Após acompanharmos os recortes e narrativas do trabalho pedagógico desenvolvido em prol da alfabetização das crianças do 1º ano vespertino 2020 do NEI, a resposta à questão posta no título – *Leitura e escrita no contexto remoto: práticas possíveis?* – parece-nos óbvia! Sim, é possível propiciar situações em que a leitura e a escrita de textos, em seus diferentes contextos, provoquem reflexões sobre o sistema alfabético de escrita, visando ampliar as experiências de letramento infantis.

Embora a resposta a esse questionamento nos pareça óbvia, o fazer pedagógico não nos pareceu óbvio, após a notícia da suspensão das atividades de ensino presenciais. Ao recebermos aquela notícia, tínhamos, em mãos, apenas a convicção da missão política e pedagógica de nossa Instituição na mediação e dinamização das relações entre as experiências e conhecimentos das crianças e os conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade.

Cientes dessa missão, buscamos nos reinventar, esperamos, juntando-nos uns aos outros (professores, gestores e pais) para construir outros modos de fazer e darmos continuidade ao processo de alfabetização das crianças, que acabavam de dar boas-vindas ao Ensino Fundamental!

A alfabetização depende do desenvolvimento cognitivo das crianças, da fonologia, já que aprender a ler e escrever é aprender a representar os sons da língua em sinais gráficos. Os pais, nossos principais agentes de interlocução e apoio nesse processo, não são formados para isso! Reinventamo-nos no sufoco, na emergência, mas não de qualquer forma, com improvisos, sem planejamento e sem metas! Reinventamo-nos a partir dos diálogos, da escuta dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de educar, vivenciado remotamente; reinventamo-nos na certeza de que era necessário criar estratégias de interações com as crianças, dando concretude aos nossos princípios e considerando suas capacidades de adaptação, seus saberes espontâneos, suas habilidades de construção de novos modos de aprender a aprender.

Nesse constante reinventar, ao planejarmos as atividades relacionadas aos eixos de trabalho com a leitura e a produção de textos, consideramos que as crianças não chegam à escola, e especificamente, ao Ensino Fundamental, “vazias”! Elas trazem conhecimentos sobre a linguagem, construídos nas mais diversas situações comunicativas escolares e extra-escolares. Este caráter espontâneo das trocas comunicativas e a convicção dos potenciais expressivos infantis foram tomados como mola propulsora de nossos fazeres, no intuito de potencializar as habilidades infantis de leitura e de escrita, promovendo espaços dialógicos, de produção de linguagens, em que estas atuassem como produtoras de enunciados diversos, a partir da leitura, da escuta e da escrita de textos plurilinguísticos.

Nessa trajetória inusitada e desafiadora de trabalho com a linguagem, em contexto remoto de ensino, não tivemos outras pretensões senão partirmos dos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das crianças, de modo a ampliar as competências delas, para o exercício, cada vez mais pleno, fluente e interessante da fala e da escrita.

Nesse curso, enfatizamos como estratégias favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho significativo e produtivo em torno das linguagens: as atitudes cooperativas dos pais; as avaliações diagnósticas como ponto de

partida para o nosso intervir; a organização de grupos produtivos, atendidos separadamente, conforme seus níveis de conceptualização das escritas e guiados por desafios didáticos personalizados e qualitativos; a universalização do acesso às ferramentas *Whats App* e *Google Meet*, possibilitando a inclusão de todas as crianças, especialmente daquelas cujas famílias vivenciam situações econômicas menos favorecidas; o acesso a recursos de impressão, disponibilizados pela gestão escolar, via Governo Federal, para que pudéssemos construir kits de atividades escolares, a serem encaminhadas, periodicamente, para os alunos; a vivência de diálogos contínuos com a equipe docente, visando a reflexão, avaliação e dinamização de nossas práticas pedagógicas, além da garra e da motivação para as novas aprendizagens escolares, externadas pelas crianças.

Como dificuldades, vivenciadas nesse processo, enfatizamos a pouca disponibilidade de algumas famílias para a mediação das atividades pedagógicas de caráter remoto com algumas crianças e a não devolutiva dessas atividades para nós, comprometendo a aprendizagem, o desenvolvimento e o processo avaliativo dessas crianças.

Para lidar com essa dificuldade, foi preciso revisitarmos o nosso otimismo e a nossa calma, simplificando nossas ações e compreendendo que, infelizmente, nesse contexto remoto de ensino, não é possível termos o controle de tudo o que acompanhávamos no ensino presencial. Ainda assim, estivemos convictas de que, é melhor a oferta de experiências didáticas, pautadas ora pela interferência excessiva dos pais, ora pela ausência dessas mediações, do que não fazer nada!

Assim, encerramos o nosso artigo convidando educadores de diferentes espaços geográficos e contextos educacionais a apostar, junto a nós, nas práticas educativas remotas, envolvendo a leitura e a escrita (sem desprivilegiar a oralidade). Afinal, somos a agência de letramento primordial das crianças; somos o campo privilegiado de proposição de práticas sociocomunicativas com a oralidade, a leitura e a escrita. Assim, esperancemos e nos reinventemos juntos!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula;1).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Documento: Versão Final. Brasília: MEC. CONSED. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (Textos e linguagem).

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

KRAMER, Sonia. (Coord). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. Ed. São Paulo: Ática, 2011.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; VIEIRA, Giane Bezerra. Linguagem, Alfabetização e Letramento: o trabalho pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e as especificidades da criança. In: Ministério da Educação. Programa de Formação Continuada de Professores para a Educação Básica. Curso de Aperfeiçoamento Infância e Ensino Fundamental de nove anos. Módulo III – Linguagem, Alfabetização e Letramento. Natal: UFRN/CONTINUUM, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A HISTÓRIA DOS NÚMEROS A PARTIR DA METODOLOGIA DO TEMA DE PESQUISA: O IDEAL, O POSSÍVEL E O REAL EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO REMOTA

*Patrícia Regina Vieira Viana de Andrade,
patricia@nei.ufrn.br*

*Isaura de França Brandão,
isaura@nei.ufrn.br*

*Ana Heloisa Oliveira da Silva
anaheloisa@nei.ufrn.br*

RESUMO

Este artigo trata de um relato de experiência vivenciado com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental do NEI-Cap/UFRN durante o modelo de educação remota instaurado em razão da pandemia ocasionada pela COVID-19. Tem como objetivos apresentar os desafios e as possibilidades de se promover um ensino pautado na metodologia do Tema de Pesquisa (TP) na configuração de uma escolarização remota; refletir acerca dos desafios enfrentados pelos professores e alunos durante o estudo investigativo da temática “A História dos Números” e descrever as estratégias pedagógicas utilizadas, especialmente, as mediadas pelas Tecnologias Digitais para o desenvolvimento do procedimento metodológico do TP nas aulas remotas. Pode-se observar que a todo momento as crianças estão inseridas em contextos nos quais se deparam com as diversas funcionalidades e usos dos números. Pesquisar sobre esse assunto colaborou para que os estudantes conhecessem sobre os aspectos históricos dos números, os números e as suas simbologias nas tradições culturais assim como puderam compreender sobre a importância dos antepassados para o surgimento, a descoberta e evolução dos números ao longo do tempo. As reflexões realizadas fundamentam-se em Freire (2003; 2005; 2011), Rêgo (1999), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), Couto, Couto e Cruz (2020), Reame (2017) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: A História dos Números. Tema de Pesquisa. Educação remota. Tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

Este relato tem como objetivo apresentar a pesquisa intitulada “A História dos Números” a partir da metodologia do Tema de Pesquisa (TP) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no formato da Educação Remota. Como sabemos, a sociedade vem enfrentando um contexto totalmente atípico desde a situação instaurada pela pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (COVID-19).

Esse contexto pandêmico trouxe inúmeros desafios ao setor educacional que precisou repensar seu ensino, uma vez que, as atividades escolares deixaram de ocorrer presencialmente e, em razão das medidas preventivas adotadas nesse período de contágio, passaram a acontecer de modo não-presencial. É em meio a esse cenário de calamidade pública, que surge o ensino remoto “como uma alternativa que visa atender com rapidez e efetividade as demandas da escolarização” (GARCIA et al., 2020, p.5).

O fechamento dos prédios escolares e suspensão das atividades de ensino presenciais reverberou em inquietações por parte dos docentes do Núcleo de Educação da Infância (NEI), Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal (UFRN) a respeito das possibilidades e desafios acerca do trabalho realizado com a metodologia do TP adotado pela Instituição. É natural que os professores se sentissem assim, inseguros, uma vez que esses profissionais vivenciaram uma transição imediata (e não planejada) para uma educação em formato de ensino remoto em que o ensino e a aprendizagem se dão por meio de atividades educativas não-presenciais mediadas pelo uso de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) (CIEB, 2020).

Neste sentido, vale ressaltar a necessidade e a importância da formação do professor para o uso da tecnologia. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: “ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda

a usar, no exercício da docência, computador, calculadora, *internet* e a lidar com programas e softwares educativos”. (BRASIL, 2001, p. 24)

É preciso atentarmos a respeito dessa migração para a realidade *on-line* visto que não pode ocorrer como uma mera transferência e transposição de metodologias e práticas pedagógicas específicas dos territórios físicos de aprendizagem (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Somado a isso, os professores precisam também aprender a usar as ferramentas antes de aplicá-las com finalidades educacionais (VALENTE; MORAES; SANCHEZ; SOUZA; PACHECO, 2020).

É mediante esse cenário da pandemia que a escola vai buscando assumir novas formas, na intenção de se (re)adaptar ao novo contexto, mas tendo o cuidado de não perder a sua essência, princípios e concepções. Pois, apesar da realidade caótica instaurada ela continua sendo lugar:

[...] de entrelaçamento de vivências e saberes por meio da interação de muitos atores do processo educativo – criança, educadores, família e comunidade em geral. Deve incluir o acolhimento, a segurança, o espaço para emoções, para o gosto e desenvolvimento da sensibilidade e para a aproximação da criança com as diversas formas do conhecimento humano. (Proposta Pedagógica, 2017 – no prelo)

Então, em meio a tantos desafios e mudanças, nos lançamos a um novo jeito de dar aulas, mantendo o distanciamento geográfico, necessário, mas estabelecendo interações pela via digital, por meio da tela do celular, computador ou *tablet*, dando continuidade a uma prática marcada pela dialogicidade entre os envolvidos.

Comungando dos princípios freirianos, compreendemos que uma educação verdadeira está pautada na comunicação, que por sua vez, só acontece por meio do diálogo, pois, entendemos que é na medida em que nos comunicamos uns com os outros que nos tornamos capazes de transformar a nossa realidade (FREIRE, 2005).

É em meio a esse contexto pandêmico que apresentamos uma experiência realizada com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental (EF) do NEI-CAP/UFRN em torno do Tema de Pesquisa “A História dos Números”. O grupo era constituído por 23 crianças, com faixa etária entre 6 e 7 anos de idade, entre elas uma criança com diagnóstico de Síndrome de Down e outra com Transtorno do Espectro Autista; 2 professoras e 1 bolsista do Curso de Pedagogia da UFRN. Esse estudo configura-se como uma temática de pesquisa de suma relevância uma vez que as crianças estão imersas em um contexto em que os números estão presentes em seus cotidianos e são utilizados com os mais diversos propósitos.

Destaca-se que estudar, pesquisar, conversar e realizar as atividades voltadas para o TP, também foi um desafio para as crianças, afinal, não tínhamos mais uma relação marcada pela presencialidade, ou seja, o contato direto uns com os outros, demandando uma nova organização/configuração da turma, o tempo das aulas precisou ser reduzido e os encontros síncronos passaram a acontecer em dias alternados, três vezes na semana. Por vezes, a turma precisou ser organizada em grupos menores para que pudéssemos ouvir cada um dos estudantes e, assim, garantir que todos tivessem sua fala contemplada. Esses encontros virtuais eram gravados, duravam em torno de uma hora e as professoras buscavam fazer o registro, por escrito, das hipóteses dos alunos acerca da temática investigada para, posteriormente, reunir toda a turma e socializar entre eles.

Como pudemos observar, essa nova configuração de aulas remotas é bem diferente do ensino presencial, principalmente, em relação aos momentos de discussões que envolvem posicionamentos de ideias e debates acerca de temáticas de pesquisas. Nas aulas presenciais, aconteciam vários momentos de discussão acerca de determinado TP e, durante essas discussões, os estudantes tinham a oportunidade de se posicionarem, divergindo, opinando, indagando, todas se colocando ao mesmo tempo, claro que, respeitando os turnos de fala um dos outros.

A partir das comparações entre o ensino presencial e o ensino remoto observamos que mesmo com a divisão dos grupos foi desafiador manter uma organização dos turnos de fala e garantir que todos fossem ouvidos dado o tempo da aula que era menor. Outra observância, refere-se à inibição que a aula por meio digital, via tela, provocou em algumas crianças, que por vezes evitavam falar, mantinham as câmeras desligadas, além de, nos momentos de socialização de atividades não quererem mostrar suas produções para o grupo, mesmo estando em posse delas.

Na metodologia do TP a fala das crianças são estruturantes para a realização/desenvolvimento do trabalho pedagógico, visto que, as hipóteses apresentadas por elas e os conhecimentos prévios socializados são norteadores para o que deve ser aprendido/pesquisado. Diante disso, foi desafiador estabelecer um diálogo com todas as crianças durante as aulas remotas, considerando suas curiosidades e, principalmente, seus contextos de vida e suas especificidades. Tal situação, reverberou em muitas reflexões por parte do corpo docente da turma em relação a nossa proposta metodológica.

A sala de aula, por ora fechada, já não pode ser entendida apenas como espaço físico, com alunos e carteiras enfileiradas ou em círculo. Na prática, esse cenário inquietou professores, familiares e gestores, que buscaram dar continuidade ao processo educacional, mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em especial, as digitais. É quando entra em cena, o ensino remoto, que exige que gestores, coordenadores e professores se posicionem na intenção de adaptar conteúdos, dinâmicas de sala, visando dar continuidade a aulas, mediadas pelas tecnologias digitais.

Mediante esse novo modelo de ensino Couto; Couto; Cruz (2020, p. 212) apontam que:

[...] gestores, professores, pais e alunos, desenvolvem outros esquemas para garantir o trabalho e o estudo remoto, para ampliar os limites das escolas por meio de atividades online. Mesmo diante da precária inclusão digital no Brasil e das desconfiças de muitos, a Internet se tornou a tecnologia interativa por meio da qual, de muitas e criativas maneiras,

milhares de crianças, jovens e adultos continuaram e continuam a ensinar e aprender nesses tempos conturbados. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 212).

Enfim, os desafios estavam postos para todos nós, professores, crianças e famílias, cabia a nós, docentes, encaminhar da melhor maneira possível, levando em consideração todos estes fatores para que ao final as questões levantadas pelas crianças sobre o Tema de Pesquisa fossem respondidas.

TEMA DE PESQUISA: UMA PRÁTICA METODOLÓGICA

Como sabemos, o TP é a abordagem metodológica adotada pelo NEI- CAP/UFRN para ensinar e aprender. Esse procedimento metodológico considera a realidade sociocultural das crianças; os processos de desenvolvimento e os conhecimentos produzidos pela humanidade. Ele surge do interesse, das curiosidades, das necessidades, desejos e ideias da turma. As vozes das crianças vão se constituindo em questões de pesquisa que se desdobram em objetivos, procedimentos e estratégias de busca pelo conhecimento, permitindo, assim, um olhar global e relacional sobre o mundo e os conhecimentos.

Uma prática pedagógica pautada na metodologia do TP deve estar organizada de acordo com os momentos pedagógicos definidos por Rêgo (1999): estudo da realidade (ER), organização do conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC). Para a referida autora esses momentos pedagógicos se articulam durante o estudo não se constituindo em fases estanques. Eles perpassam pelas falas dos autores desse processo de ensino-aprendizagem – docentes e discentes.

O estudo da realidade (ER) é o momento de definição das questões do estudo. Esse é o momento que emergem as falas das crianças, por meio de questões e problematizações, muitas vezes instigadas pelos professores, acerca do assunto. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 201):

os conhecimentos selecionados como necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematicamente estudados neste momento sob a orientação do professor. As mais variadas atividades são empregadas, de modo que o professor possa desenvolver a conceituação identificada como fundamental para uma compreensão científica das situações problematizadas. (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2002, p. 201)

Na organização do conhecimento (OC) é que ocorre a pesquisa por informações, este é um momento no qual o professor se coloca como mediador das problematizações, levantando dúvidas, questionamentos para que as crianças possam elaborar outras hipóteses e sintam-se instigadas a pesquisar e se aprofundar na pesquisa. Por fim, vem a aplicação do conhecimento (AC) no qual ocorre a síntese do grupo sobre tudo que foi construído a respeito do tema estudado.

Sobre a aplicação do conhecimento, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) afirmam que essa etapa se destina, sobretudo, a abordar de maneira sistemática o conhecimento que vem sendo incorporado pelo estudante, para analisar e interpretar tanto as situações levantadas inicialmente, quanto outras situações que surgem durante o processo.

Diante desse novo formato de escolarização, vivenciamos momentos inquietantes sobre como proporcionar para os estudantes formas de pesquisar que não fossem limitadas às pesquisas na *internet*. Como iríamos propor atividades que fossem além da apreciação de vídeos, leituras de textos, registros por meio da escrita e desenho, e exposições dialogadas diante do atual contexto? Nesses momentos, o desejo de estar presencialmente com os estudantes era ainda mais latente, no entanto, tínhamos a consciência de que estávamos fazendo o “possível” para o momento vivido socialmente. Foram muitas conversas, idas e vindas nos momentos em que estávamos debruçadas na organização e desenvolvimento do TP.

Como não seria diferente, todas essas mudanças exigiram de nós reflexões epistemológicas sobre os novos rumos do processo de ensino e aprendizagem, levando-nos a: que desafios tem enfrentado a Educação Básica, dada a necessidade de se lançar ao ensino remoto, a partir do uso das tecnologias digitais, visando à reinvenção da prática pedagógica convocada pelo contexto atual?

Somos levados a refletir e entender sobre a dimensão do nosso desafio enquanto docentes relacionado a mediação tecnológica, na reorganização da prática pedagógica, tendo em vista que o uso dos aparatos tecnológicos, das plataformas, traz implicações metodológicas que, anteriormente, eram empregadas nas práticas escolares cotidianas.

Serve-nos, hoje, a metáfora usada por Lévy (1999, p. 150), há 21 anos, quando nos fala das emoções desencadeadas no ser humano pelo virtual:

Seres humanos, pessoas daqui e de toda parte, vocês que são arrastados no grande movimento da desterritorialização, [...] vocês que pensam reunidos e dispersos entre o hipercórtex das nações, vocês que vivem capturados, esquartejados, nesse imenso acontecimento do mundo que não cessa de voltar a si e de recriar-se, vocês que são jogados vivos no virtual, vocês que são pegos nesse enorme salto que nossa espécie efetua em direção à nascente do fluxo do ser, sim, no núcleo mesmo desse estranho turbilhão, vocês estão em sua casa. Bem-vindos à nova morada do gênero humano. Bem-vindos aos caminhos do virtual!

Mesmo tendo a compreensão que a presença das Tecnologias Digitais (TD) e das telecomunicações trouxe nova dinâmica à maneira de se comunicar, se informar e, sobretudo, aprender, as aulas remotas, especialmente com crianças, foi e continua sendo um desafio. Com o conhecimento descentralizado e fluido a partir de diversas linguagens e meios de comunicação, espera-se mais do papel do professor – onde este deve posicionar-se como um mediador de diversas linguagens e oportunidades educativas. Mas esse é um caminho que ainda está sendo trilhado, e por isso tantas inquietações.

Num contexto educacional marcado por uma cultura em constante movimento, que exige a compreensão de que “ninguém se forma realmente se não assume a responsabilidade no ato de formar-se” (FREIRE, 2011, p. 102), o papel do professor, na sociedade digital, é marcado por grandes responsabilidades sociais e dele são requeridas determinadas funções que lhes convocam a agir de modo consciente e crítico, demandando um novo olhar acerca da própria formação e sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Nóvoa (2001) entende que, mais importante do que formar, é formar-se e que o aprender contínuo é essencial à profissão docente, sendo marcado pela própria pessoa do professor, como agente, entendendo a instituição escolar como um espaço de crescimento profissional permanente.

Então, podemos dizer que as ações de formação docente, tendo como pano de fundo a integração das TD ao fazer pedagógico, precisam tornar a escola como principal lócus de formação, em que os professores atuem em constante colaboração.

De acordo com os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.153):

As tecnologias de comunicação e informação podem ser utilizadas para realizar formas artísticas; exercitar habilidades matemáticas; apreciar e conhecer textos produzidos por outros; imaginar, sentir, observar, perceber e se comunicar; pesquisar informações curiosas etc.; atendendo os objetivos de aprendizagem ou puramente por prazer, diversão e entretenimento.

Nós, como educadores, passamos a ter um olhar crítico sobre a TD e entendemos que, mesmo diante da falta de formação, necessitamos superar o papel de, simplesmente figurantes, na história da educação, do ensino. Dessa forma, assumimos o papel de educador fazedor da história de quem vivenciou pela primeira vez uma pandemia a nível mundial e que forçadamente precisamos nos reinventar, assim assumimos, com todas as dificuldades e desafios, um papel de agente ativo do contexto tecnológico no qual vivenciamos.

Diante de tantas reflexões, não poderíamos deixar de mencionar Freire (2003) quando fala sobre a qualidade do educador progressista:

na medida que temos mais clareza de nossas opções, de nossos sonhos, na medida que reconhecemos que, enquanto educador, somos ser político, também entendemos melhor as razões pelas quais temos medo e percebemos ainda o quanto temos que caminhar para melhorar nossa democracia. Há a necessidade de comandar o nosso medo, de educar o nosso medo, de que nasce finalmente a nossa coragem. (FREIRE, 2003, p.69)

Romper, ousar, para perseguir uma educação emancipadora e que reconheça o potencial transformador da escola, especialmente, no atual momento vivenciado pela sociedade, é sem dúvida, essencial para sabermos lidar com o novo, com o inusitado, e foi partindo dessas premissas que caminhamos junto aos estudantes nas descobertas do TP.

A PESQUISA SOBRE “A HISTÓRIA DOS NÚMEROS” COM ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sabemos que as crianças, antes mesmo de ingressar na escola, convivem de forma natural e informal com os números nas mais diversas situações cotidianas que decorrem, na maioria das vezes, de situações vivenciadas no contexto familiar como uma simples contagem a partir de brincadeiras do cotidiano infantil como amarelinha, esconde-esconde, cantar textos da tradição popular que envolvem números. Além disso, as crianças estão imersas em contextos nos quais se deparam com as diversas funcionalidades e usos dos números, como: número da residência, número do telefone, a idade, número do calçado, as horas, etc. Somado a isso, devemos considerar as aprendizagens desenvolvidas no contexto educacional, cabendo a escola resgatar, valorizar e ampliar os saberes construídos historicamente pelas crianças.

Diante disso, Reame (p. 31, 2017) destaca que a escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “deve propiciar experiências, situações e problematizações para que todo o conhecimento numérico familiar ganhe outros sentidos para o aluno”. É em meio a esse entendimento que fomos vislumbrando a possibilidade de uma temática investigativa junto aos estudantes a partir de suas falas durante as proposições de algumas atividades.

A partir dessa breve contextualização podemos dizer que o interesse por investigar sobre o tema “A História dos Números” foi surgindo, paulatinamente, a partir de atividades propostas durante as aulas remotas que envolviam a Matemática. Foram realizadas com os estudantes atividades que envolviam o uso do calendário, lista de material escolar, organização de coleções de objetos e contagem de materiais. Durante essas atividades, as crianças eram convidadas a refletir sobre a necessidade dos números no nosso cotidiano e interpretar as suas diferentes funcionalidades.

Em meio a essas atividades, os estudantes receberam um Kit Escolar enviado pela escola, durante o período de isolamento social. Nesse Kit continha atividades impressas, folhas de ofício, cola, tintas, cadernos, materiais de contagem (ligas, palitos de picolé), gibis, livros de literatura infantil, livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática.

As crianças demonstraram entusiasmo ao receberem esses materiais escolares, principalmente, em receber o livro didático de Matemática. A partir da mediação das professoras, as crianças realizaram a contagem dos itens recebidos e expuseram por meio da oralidade o que achavam sobre o Kit Escolar. A maioria do grupo demonstrou entusiasmo com o livro de Matemática. Muitos alunos justificaram que iriam aprender mais sobre os números e sobre como fazer contas. Além disso, perguntavam quando poderiam usar o livro, pois estavam ansiosos para estudar sobre os números.

Diante de tantos comentários, seguimos com o trabalho junto às coleções de objetos. Cada criança organizou sua coleção e apresentou para a turma. A quantidade de objetos das coleções organizadas pelos alunos

ia desde uma coleção de sete objetos a uma com mais de 100 objetos. Quando eles se viram envolvidos em grandes contagens foram indagados pela professora: “Minha gente, quem inventou tanto número?”; “para que serve todos esses números?”; “quer dizer que os números servem só para contar?” Em meio a esse diálogo, os estudantes foram expondo seus saberes espontâneos acerca dos números. A partir daí, fomos percebendo nas crianças interesses e curiosidades acerca do surgimento dos números conforme podemos observar em suas respostas:

Tabela 1. Saberes prévios dos estudantes acerca da funcionalidade e origem dos números

“Foi Deus quem inventou os números.”
“Não foi Deus, foram os dinossauros que criaram os números porque eles foram os primeiros a habitar a Terra.”
“Os números servem para contar, para saber o telefone, ver a placa do carro e o tamanho da pessoa.”
“O número dá pra ver a idade da criança”
“Foi Adão e Eva que criaram o número.”

Essas falas suscitaram outras conversas a respeito dos números. A partir daí duas crianças sinalizaram que esse assunto poderia ser o TP da turma pois todo mundo estava curioso. Diante disso, as crianças com a mediação das professoras definiram o TP da turma: “A História dos Números”.

Esta é uma temática relevante que aponta para vários caminhos, inclusive pode ajudar às crianças a dar sentido às aulas, levar o aluno a entender quais os motivos que levaram os pesquisadores a descobrirem tal conceito, tornando, inclusive, as aulas de matemática mais prazerosas.

Segundo o Dicionário Houaiss, História é o “conjunto de conhecimentos relativos ao passado da humanidade e sua evolução, segundo o lugar, a época, o ponto de vista escolhido” (HOUAISS, 2009, p. 1029). A história da Matemática segue o mesmo caminho, pois com esta, consegue-se descobrir os conhecimentos descobertos no passado, como foi

essa descoberta e sua evolução, o lugar, o tipo de povo que estava envolvido e ainda os motivos desta descoberta.

De acordo com Brasil (1998, p. 40):

A própria História da Matemática mostra que ela foi construída como resposta a perguntas provenientes de diferentes origens e contextos, motivadas por problemas de ordem prática (divisão de terras, cálculo de créditos), por problemas vinculados a outras ciências (Física, Astronomia), bem como por problemas relacionados a investigações internas à própria Matemática. (BRASIL, 1998, p. 40).

Desta maneira, evidencia-se a importância do TP proposto pelo grupo de estudantes de tal maneira que eles demonstram compreensão acerca da importância da Matemática em suas vidas cotidianas.

A partir dessa escolha, partimos para o Estudo da Realidade (ER). Como mencionamos anteriormente, o TP parte do interesse e desejo dos estudantes para conhecer determinado objeto do conhecimento. Então, realizamos um levantamento prévio acerca do que os estudantes já sabiam sobre essa temática e as questões de pesquisa que precisavam ser respondidas.

Com base na definição do tema a ser pesquisado resgatamos as ideias iniciais dos estudantes sobre os números, como e onde eles surgiram. Como mediadoras desses momentos, aproveitamos as conversas para questionar o que eles sabiam sobre os números e seu surgimento. Esse momento de diálogo foi riquíssimo para os alunos, visto que, eles puderam falar sobre o que já sabiam a respeito do assunto, emitindo opiniões, trocando ideias e debatendo quando os pensamentos divergiam ou pareciam conflitantes. Algumas dessas falas podem ser observadas a seguir:

Tabela 2. Fala dos estudantes durante o momento do Estudo da Realidade (ER)

- Deus inventou os números.
- Ele inventou os números para contar as coisas e fazer contas.
- Ele inventou para contar quantos anos nós temos, contar as coisas e contar muitas coisas.
- Os números servem para ver a hora. Tem o ponteiro dos minutos e da hora.
- Uma pessoa do passado inventou os números para contar e calcular.
- Os números não existiam. eu acho que foi os homens que inventaram para fazer o calendário.
- Pode ser que tenha sido o homem das cavernas que criaram os números porque eles riscavam as paredes.
- Foi o homem das cavernas que criou os números para contar as ovelhas.
- Foram os dinossauros porque eles foram os primeiros a habitar a terra.
- A gente também reza o terço da misericórdia de tarde. tem 10 bolinhas de ave maria
- Os números já existiam antes dos dinossauros.
- Adão e Eva inventaram os números porque foi Deus quem criou eles.
- Os homens criaram os números e não Adão e Eva, porque eles não precisavam contar.
- Foi Deus quem criou os números porque ele precisava saber quantas pessoas ele ia criar para poder saber quantos países e estados deveria fazer.
- Foi o filho do homem da caverna que inventou os números, ele precisava contar as ovelhas.
- Os números podem ser contados com os dedos, com a boca e no papel.
- As primeiras pessoas que chegaram no país descobriram os números.
- Não, Portugal foi descoberto antes do Brasil, então, não foram os brasileiros que descobriram.
- Os números servem para ser utilizados para telefone; placa do carro; idade; dizer o ano.
- Os números servem para medir as coisas; o tamanho das pessoas; para saber se tem o tamanho do parque.
- Deus criou os números porque Deus faz parte de tudo que foi criado.
- Se Jesus criou a terra, ele também criou os números.
- Ele criou os números para contar e medir.
- O número surgiu da contagem dos dedos.
- Foram os sumérios que criaram os números. quer dizer, eu me confundi os sumérios criaram a escrita.
- Talvez tenham sido os egípcios que criaram os números.
- Os números foram criados na década de 90 (noventa).
- Existem números nos livros.
- Existem outras formas de escrever os números.
- Os números podem ser escritos em diversos lugares: na validade dos produtos; nas contas; na matemática; na idade.
- Foi uma fábrica que criou os números.
- O número par quer dizer que está junto do outro.
- Os números são bons porque ajudam as pessoas a contarem.
- Os números podem se tornar pares porque eles têm duas partes e podem ser divididos.
- Os números são pares porque podem ficar em grupos.
- Se não tivessem números não podia fazer um bolo. os números servem para organizar uma receita.

Como podemos observar nas falas acima, é possível constatar que elas apresentam saberes em relação a temática a ser investigada, provavelmente, saberes que foram sendo construídos em seu meio cultural familiar e/ou escolar.

Diante disso, é responsabilidade da escola articular os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças conforme assinala a proposta pedagógica do NEI (no prelo, 2017, p. 33):

A compreensão do currículo como entrelaçamento das vivências e experiências das crianças com as diferentes formas de conhecimento, produzido ao longo da história pelos humanos para elaborar e (re)significarem o mundo, imprime à escola a tarefa de selecionar e transformar esses conhecimentos em conhecimentos escolares, para torná-los passíveis de serem ensinados às crianças, possibilitando-as, assim, explicarem e compreenderem a si e o mundo.

Comungando desse pensamento Almeida e Valente (2011, p. 17) acrescentam que:

Cabe ao professor dialogar com o aluno, despertar-lhe a curiosidade sobre os acontecimentos do mundo, problematizar sua realidade, propor atividades que levem o aluno a explicitar o que sabe sobre seu mundo e buscar novas informações que os ajudem a sair do conhecimento de senso comum para chegar a um novo patamar do conhecimento, que ampliem suas possibilidades de compreensão do mundo e de formalização do conhecimento científico.

Partindo desse entendimento seguimos para o que os estudantes queriam saber sobre a temática da pesquisa de maneira que elencamos as seguintes questões investigativas:

- Quem criou os números?
- Por que os números foram criados?
- Quando os números foram criados?
- Qual lugar surgiu os números?
- Para que servem os números?

Após delimitarmos as questões norteadoras da pesquisa, definimos os objetivos, os conteúdos e as estratégias a serem utilizadas, durante o estudo, articulando-os com as áreas de conhecimento para responder às questões elencadas pelo grupo. Esse trabalho é sistematizado pelas professoras, na organização do quadro programático, documento exclusivo das docentes. Nesse quadro contém as falas das crianças (o que sabem e o que querem saber sobre o tema), áreas do conhecimento, objetivos, conteúdos e estratégias. Para guiar os planejamentos pedagógicos também é elaborada uma rede temática na intenção de que os diversos saberes apresentados possam dialogar, interdisciplinarmente, com as diversas áreas do conhecimento, não se constituindo apenas como uma lista de conteúdos.

Figura 1. Rede temática do Tema de Pesquisa “A História dos Números”.



De posse destas informações, chegamos à Organização do Conhecimento (OC) que se configura como a busca por informações/conhecimentos sobre a “História dos Números”. Esse momento é marcado pela presença do professor como mediador das problematizações. Diante disso, buscamos planejar atividades com vistas a responder às questões dos estudantes, tendo o cuidado de deixá-los assumirem o protagonismo nesse processo pela busca do conhecimento e, assim, dar a eles o lugar de pesquisadores e protagonistas nesse processo.

Então, com o objetivo de responder à questão inicial sobre “quem criou os números e por qual motivo os números foram criados” orientamos que os alunos fizessem suas pesquisas, com ajuda de um adulto, em *sites da internet*; leitura de livro produzidos por outra turma da escola que já havia pesquisado sobre esse mesmo assunto; revistas; vídeos do *YouTube* (as professoras enviaram *links* como sugestões). De posse destes dois questionamentos, as crianças se debruçaram, junto com seus familiares, nesta viagem ao tempo dos “homens das cavernas” e após essas buscas socializaram suas descobertas por meio de registros escritos e desenhos.

Outra atividade bastante significativa vivenciada pela turma foi a visita de Maria Eduarda Siqueira Cardoso, ex-aluna do NEI, para falar/colaborar com o TP investigado pelo grupo de estudantes. Em 2016, quando a convidada ainda era estudante da escola teve a oportunidade de pesquisar junto com suas professoras e colegas de turma a respeito da “Origem das Coisas” e, no meio dessa investigação, fizeram descobertas a respeito da origem dos números. As descobertas realizadas pelos alunos, na época, culminaram na escrita coletiva de um capítulo de livro que serviu de material de apoio para as investigações desses novos pesquisadores. Foi a partir da leitura desse livro que o grupo se mostrou interessado em conhecê-la e, assim, a convidamos para falar um pouco a respeito do assunto que estava sendo estudado pela turma. Esse foi um momento de muitas descobertas e aprendizagens para os educandos da nossa turma.

Os alunos também vivenciaram atividades que envolviam a contagem de objetos de maneira não convencional, assim como faziam os homens primitivos, utilizando elementos da natureza, rabiscos e outros. Eles também puderam aprender sobre a simbologia dos números para a Antiguidade a partir de uma exposição dialogada, no *PowerPoint*, marcada pela fala das professoras e descobertas dos estudantes. Eles também produziram um texto, individualmente, com ajuda de um adulto, abordando as descobertas sobre a temática em estudo e, ao final, realizaram a gravação de um áudio sintetizando essas descobertas que

foi enviado para o *WhatsApp* da turma, administrado pelas docentes. A partir dessa atividade, as professoras organizaram um vídeo com todas as falas e registros (escritos e desenhos) das crianças e socializaram no encontro virtual da turma.

O terceiro momento do TP é a aplicação do conhecimento (AC). Esse é o momento de síntese do grupo sobre tudo que foi construído a respeito do tema estudado. Para a organização desta síntese, o professor pode propor atividades que garantam o registro por meio de desenho e escrita de textos individuais e coletivos (RÊGO, 1999). Assim fizemos, a turma participou da produção de um texto coletivo sobre o as descobertas acerca do TP sobre “A História dos Números”. Essa atividade teve a professora como escriba, o texto foi espelhado na apresentação do *Google Meet* e foi digitado em documento de *Word*. Seu objetivo era ser divulgado no *site* e Instagram da escola, além de ser socializado com os familiares dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar, o trabalho apresentado evidencia os desafios enfrentados pelos professores mediante a educação remota imposta pelo contexto da pandemia da COVID-19. A partir da explanação, pudemos perceber que, apesar dos desafios encontrados, foi possível realizar um trabalho significativo em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, marcado por uma prática pedagógica que primou pela dialogicidade, pelo protagonismo estudantil e comungou dos princípios da metodologia do TP, fazendo uso das tecnologias e ferramentas digitais, algumas delas nunca utilizadas.

Entendemos que, considerando as dimensões epistemológicas, políticas, socioculturais e históricas das TD, estas podem se constituir para os professores, como uma possibilidade de produção de outros sentidos para a prática pedagógica. Nesse sentido, urge que o professor redimensione sua ação docente e amplie sua práxis pedagógica para potencialização da interação entre os sujeitos aprendizes.

Com relação ao TP intitulado “A História dos Números” ficamos felizes com os resultados alcançados a respeito desse estudo, apesar do contexto inédito, marcado por uma pandemia, que tanto nos desafiou em relação às nossas práticas docentes como professoras de crianças.

Gostaríamos de destacar que a apropriação tecnológica por parte do professor, tanto em termos de suporte quanto da usabilidade, pode colaborar, significativamente, para tornar o processo de educação mais eficiente e eficaz.

Ressaltamos, ainda, a importância e parceria das famílias durante este período, que se reinventaram e aprenderam junto às crianças e aos professores. Este engajamento foi essencial para que as crianças fossem atingidas o mínimo possível neste período de isolamento social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília: CNE, 2001. Parecer CNE/CP N. 9 de 08/05/2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1998.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB:** notas técnicas #17: estratégias de aprendizagem remota (EAR): características e diferenciação da educação a distância (EAD). São Paulo: CIEB, 2020. E-book em pdf.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa:educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. Colab. Antônio Fernando Gouveia da Silva. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: São Paulo. Paz e Terra, 2003

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo:Cortez, 2011.

GARCIA, Tânia Cristina Meira. MORAES, Ione Rodrigues Diniz. RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Ensino remoto emergencial:** orientações básicas para a elaboração do plano de aula [recurso eletrônico]. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. 18p. 1 PDF. ISBN 978-6586890-05-1.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa** 3.0. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2009.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 1999 ,34.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, v. 20, 2020.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola (online). **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, v.16, p. 13-15, maio 2001.

REAME, Eliane. **Ligamundo**: matemática, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 1. ed. São Paulo: Saraiva 2017.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **O currículo em movimento**. Caderno Faça e Conte. Natal: EDUFRN, nº 02, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Educação. Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação. **Proposta Pedagógica**. Natal, (2017, no prelo).

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti. MORAES, Érica Brandão de. SANCHEZ, Maritza Consuelo Ortiz. SOUZA, Deise Ferreira de. PACHECO, Marina Caroline Marques Dias. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e843998153, 2020 (CC BY 4.0). ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>

DO ENSINO PRESENCIAL AO REMOTO: A INTERTEXTUALIDADE ENTRE RECEITAS, POESIAS, CONTOS E ARTE

*Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto
vanessapeixoto@nei.ufrn.br*

*Sara Maria Pinheiro Peixoto
sarapinho@nei.ufrn.br*

*Edla Cristina Sarmento Costa da Silva
edla@nei.ufrn.br*

RESUMO

Considerando a importância da intertextualidade na educação da infância, o presente artigo objetiva apresentar um trabalho realizado em formato remoto, vivenciado pelas crianças do 2º ano matutino do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP–UFRN, buscando estabelecer um diálogo entre alguns gêneros textuais em interface com a arte. Considerando a epistemologia de uma pesquisa qualitativa, sob a abordagem da pesquisa explicativa, nos fundamentamos nos diálogos de Freire (1997), Bazerman (2005), Koch (2007) e Barbosa (1991), no intuito de oportunizar por meio do gênero instrucional receita, uma relação díspar com outros gêneros textuais, a saber, os contos, a história em quadrinhos e a poesia, ampliando o repertório das crianças em meio às adaptações sistematizadas no ensino remoto junto ao trabalho pedagógico. Como resultados depreendidos, as crianças ampliaram o entendimento do processo da intertextualidade que podemos estabelecer entre diversos gêneros, por meios de seus registros, releituras, sentimentos e conhecimentos sobre o trabalho realizado, na assertiva que todos os esforços foram essenciais, apesar dos percalços enfrentados durante este ano atípico que instaurou uma nova forma de aprender e ensinar.

Palavras-chave: Intertextualidade. Gêneros textuais. Prática pedagógica. Ensino remoto.

MOVIMENTOS INICIAIS: A INTERTEXTUALIDADE E SEUS PROTAGONISTAS

A vida só é possível, reinventada!

Cecília Meireles

É com a apresentação dessa epígrafe que encetamos a abertura deste diálogo. Iniciamos o ano de 2020 como todos os outros anos: com expectativas, entusiasmo, organização, preparação para mais um ano letivo de muitas aprendizagens, vivências e experiências com as 22 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I, do turno matutino do NEI-CAP da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A princípio, organizamos a sala, preparamos os materiais, planejamos os melhores momentos para condução de mais um ano de ricas experiências e alcance dos objetivos propostos para a turma.

Considerando como premissa que essas crianças advêm de uma turma de 1º ano, sabemos que os três primeiros anos do Ensino Fundamental são marcados pelo processo de apropriação, sistematização e consolidação do sistema alfabético de leitura e escrita. Assim, buscamos pensar em propostas de trabalho que estabelecesse a continuidade dessa consolidação, de modo que contemplassem a ampliação e compreensão dos usos de diversos gêneros textuais auxiliando as crianças a identificá-los e utilizá-los em seu dia a dia.

Contudo, com a chegada de um processo pandêmico, o Corona Vírus (Covid-19), tomava conta do mundo e de repente ele chegou perto de nós, nos levando a adotar várias medidas preventivas e protetivas para o combate e a não proliferação da doença. Entre elas, distanciamento social, tendo como uma das consequências a suspensão das aulas nas escolas de todo o país.

Tal situação modificou completamente a nossa rotina e o fazer de inúmeros professores das redes públicas e privadas, necessitando repensar seu trabalho, bem como nos reinventar como traduz bem Cecília

Meireles. Inúmeras famílias passando a se desdobrar entre seus afazeres cotidianos, apoio educativo e cuidados aos filhos/as e demais membros da família, somado a isso, a inclusão do trabalho profissional que agora, estava sendo materializado de maneira remota.

Essa nova realidade, levou professores a rever e reorganizar seus tempos, espaços e suas relações por meio do uso de um aparato tecnológico que possibilitasse a continuidade de parte do trabalho docente de forma remota.

Como aponta Azevedo,

A grande maioria dos professores que conheço estão vivenciando a experiência da pandemia da nova corona vírus mobilizados nas atividades à distância que, em alguma medida, têm que desenvolver. Seja na rede privada ou na rede pública, inclusive algumas situações bem particulares, esses profissionais estão revendo e reorganizando tempos, espaços, procedimentos e relações. (2020, p. 6)

O novo assolava esse momento até então tão temido e desconhecido e, o que nos restava era se reinventar, de tal modo que não deixássemos escorregar entre nossas mãos nossas concepções de crianças e infâncias em nosso fazer que tanto defendemos, em oportunizar a elas um ensino de equidade e qualidade.

Frente aos excertos por ora explanados, evidenciamos os aspectos que nortearam esse relato de experiência, sobre o trabalho vivenciado com esse grupo de crianças. Para a apreciação de nossos dados e suas respectivas análises, nos ancoramos sob a perspectiva da abordagem qualitativa, por depreender que os dados obtidos no espaço educativo são repletos de singularidades referentes aos sujeitos envolvidos e suas relações estabelecidas entre o meio, imbricados durante todo o processo e suas contribuições no fazer educativo. (OLIVEIRA, 2016).

Na tentativa de atender as respectivas intencionalidades, assumimos como princípios orientadores dos nossos objetivos a pesquisa de

natureza explicativa, compreendendo-a como procedimento substancial na sua efetivação e na tentativa de estabelecer um encadeamento com os objetivos propostos junto à epistemologia teórica que fundamenta as nossas práticas docentes que é o tema de pesquisa (GIL, 2008).

Nesse intento, apresentamos brevemente essas premissas introdutórias, em seguida, contextualizamos a caracterização do grupo do 2º ano matutino apontando o trabalho desenvolvido com os gêneros textuais na forma de ensino presencial, antes da Pandemia. Na segunda parte, descrevemos as decisões e adaptações do trabalho com a turma a partir do ensino remoto e os gêneros trabalhados nesse período, frente ao encadeamento das atividades desenvolvidas. Na terceira parte, relatamos os desafios e resultados dos conhecimentos construídos sobre os gêneros textuais estudados. Por fim, tecemos algumas considerações e reflexões sobre nossas percepções, sentimentos e emoções diante de tantas aprendizagens enquanto professoras deste grupo, durante este ano atípico, bem como as referências que nos ampararam na constituição deste artigo e que muito contribuiu para que essa experiência fosse aprazível para todos.

Evidenciamos, ainda, a relevância desse “se (re) inventar”, a fim de que possamos ampliar e promover experiências exitosas e que possam estar se agregando a outras experiências nesse universo rico e vivenciado por nossas crianças e a relação da intertextualidade entre receitas, poesias, contos e outras histórias.

NÓS E ELES: OS PROTAGONISTAS EM SEU CONTEXTO PRESENCIAL

Conforme já mencionado anteriormente, esse trabalho fora desenvolvido com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, formada por 22 crianças na faixa etária de 7 e 8 anos, do Núcleo de Educação da Infância NEI-CAP/UFRN. Dentre elas, 15 meninas e 7 meninos, sendo 01 criança com Síndrome de Down, público-alvo da Educação Especial.

Como Colégio de Aplicação, temos um trabalho pedagógico orientado pela premissa do processo de construção de conhecimentos, o Tema de Pesquisa, pelo viés de uma perspectiva interdisciplinar. Nessa abordagem, as áreas de conhecimento são tratadas de forma contextualizada, na medida em que respondem às necessidades e aos interesses propostos pelos temas pesquisados.

No início do ano ainda estava delimitando o nosso Tema de pesquisa, que veio se concretizar em meados de março. Todavia, enquanto esse tema não se fechava, procuramos em nossas rodas iniciais a cada dia da semana, realizar a leitura deleite de acolhida, ora a letra de uma música, ora uma poesia, ora um conto, de modo que as crianças sempre tivessem o apreço e o contato com diversos gêneros textuais.

Contudo, fomos surpreendidos por uma pandemia que modificou toda nossa forma de ser e fazer o ensino. A princípio, ficamos enviando semanalmente proposições de atividades livres para que nossas crianças continuassem tendo o vínculo com esse fazer pedagógico, afinal, pensávamos que em até 02 meses estaríamos de volta aos corredores do NEI. Esse pensar não se concretizou. Assim, era hora de se reinventar mesmo. E por onde devíamos começar? Simples! Pelo começo.

ELES E NÓS: OS PROTAGONISTAS NA INSERÇÃO DO ENSINO REMOTO

Para além do trabalho que já estávamos habituados, professores e professoras agora se encontravam em uma busca incessante para aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas a fim de manter a conectividade com crianças, famílias e colegas de trabalho, além de viver uma nova rotina baseada em dar conta de tantas atividades profissionais e pessoais, que desencadearam um adoecimento psicológico/emocional. Concordamos com Azevedo ao afirmar que

Nesse contexto de pandemia, as exigências (extemporâneas ou não) de cumprimento de atividades pedagógicas em atividades à distância coloca o(a)s profissionais de educação em um patamar bastante complexo de exercício da docência, reorganizando padrões, redefinindo padrões e processos, com o risco de uma extrapolação dos níveis costumeiros de estresse em razão das (novas) situações a que estão tendo que se submeter. (2020, p. 12-13)

Entendemos que o uso de ferramentas tecnológicas e comunicacionais podem, por um lado, servir como rede de apoio, aprendizagem e compartilhamento de experiências, saberes e não-saberes, de emoções com tonalidades positivas de fortalecimento de vínculos afetivos de amizade, solidariedade, tanto entre os profissionais, entre as famílias e crianças bem como entre estes diferentes atores, mas também, negativas, gerando ansiedade, depressão e outras doenças físicas e emocionais.

De outro lado, o uso da tecnologia para realização das tarefas educacionais, sejam no âmbito da aprendizagem das crianças ou da atividade profissional dos docentes, têm se revelado para muitos, um grande desafio. Além do trabalho profissional desempenhado majoritariamente por mulheres na educação, sabemos que a mulher tem outras demandas familiares e domésticas que também tem sido somado a essa realidade. Como aponta Santos,

A quarentena será particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas “as cuidadoras do mundo”, dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias. [...] Com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress será maior e certamente recairá mais nas mulheres” (2020, p. 15-16)

Percebemos a sobrecarga, o acúmulo de tarefas, em especial às mulheres – mães, esposas, filhas e trabalhadoras - em termos metodológicos e pedagógicos, têm-se como obstáculos a pouca ou nenhuma experiência para ensinar/aprender sem a mediação direta dos professores, a falta de

estrutura para a mediação das aprendizagens, incoerências na adesão e condução desse formato educacional para a educação infantil, visto suas especificidades entre outras variantes.

Como professores de instituições públicas, há a estabilidade no cargo, mas outras pressões existem, como adaptar-se ao uso das ferramentas virtuais, propor sugestões de atividades para as crianças que sejam criativas, estimulantes, que tenham sentidos para elas e possam ser realizadas com a ajuda dos familiares, em casa. Contudo, a escola precisa manter o vínculo também com as famílias, orientando em relação ao desenvolvimento das ações enviadas às crianças, orientações oficiais sobre os cuidados em tempos de pandemia e serviços ofertados pelo governo, por exemplo.

Frente a tantas mudanças, os professores/as se veem obrigados a se adaptarem repentinamente e de forma aligeirada à nova realidade de distanciamento social e trabalho remoto que demanda espaço, tempo, formação e equilíbrio emocional para administrar tantos afazeres e responsabilidades enquanto profissionais e pessoas que tem suas atividades domésticas e familiares.

Entendemos ser importante ouvir um dos atores dessa nova realidade, possibilitando entender como eles têm pensado, sentido e agido diante da avalanche de mudanças que tem que se adaptar, entendendo suas realidades e necessidades. Já que,

Agora, com o distanciamento físico compulsório, dado pela pandemia, a demanda de se manter os processos pedagógicos “vivos”, ocorre de que os laços com o(a)s educando(a)s precisam ser (r)estabelecidos, sob novos formatos. O que antes era contingencial, superficial, agora emerge como imprescindível, estratégico. Dimensionar e planejar como desenvolver nosso trabalho frente a uma realidade tão complexa e delicada para nossos educandos nunca se colocou como um desafio tão premente quanto nos dias que correm. (AZEVEDO, 2020, p. 14)

Pensando também que após o período de isolamento, os/as professores/as passarão por outra realidade que é o acolhimento das crianças e suas famílias, uma nova readaptação escolar e novos desafios que poderão surgir no período de voltas às aulas.

DIALOGANDO COM AS MÚLTIPLAS FACETAS DA INTERTEXTUALIDADE

As tecnologias contemporâneas vêm, a cada dia, transpondo os modos e processos de produção e socialização de uma variada gama de saberes e, com a ascensão da tecnologia, com o excesso de informações, se faz preciso uma reorganização dessa demanda; assim, trazemos conceito da intertextualidade para dialogarmos conosco na feitura deste artigo e nas atividades colaborativas em rede desenvolvidas.

A intertextualidade é o nome que se dá quando estabelecemos um diálogo partindo de um texto com outros textos, sejam eles verbais ou não verbais, ou seja, quando um texto já criado influencia a criação de um novo texto, podendo se concretizar em diversos gêneros, poesia, letra de música, pintura, fotografia, conto, entre outros. (BAZERMAN, 2005). Os conceitos referentes à intertextualidade têm sido bastante discutidos no campo da língua portuguesa, uma vez que ela corrobora para a relação de construção de sentidos entre os textos (KOCH, 2007).

Partindo dessa assertiva, buscamos juntamente com o grupo de crianças do 2º ano matutino, promover essa intertextualidade por meio do gênero instrucional “receita”, de modo que pudesse conversar com a poesia, com as histórias em quadrinhos, com um programa de televisão e até mesmo com uma obra arte, explorando as múltiplas formas de promover a intertextualidade.

QUEM CONTA UM CONTO, DEGUSTA UM TANTO

Após essa explanação contextualizando os protagonistas (professores e crianças) em seus diversos contextos, a apresentação incipiente das angústias e o domínio da plataforma dos encontros virtuais, crianças eufóricas e curiosas frente a esse novo ser e estar no fazer pedagógico, precisávamos nos adaptar a esse nosso fazer que não mais se materializava olho a olho, toque a toque, face a face. Precisávamos continuar garantindo os direitos de aprendizagens às nossas crianças de uma forma que seduzissem, encantassem para não desesperançar, como muito se destaca o famoso verbo de Freire (1997).

Apesar de um momento desafiante, seguimos em frente. Nossas atividades se concretizavam de duas formas: segundas, quartas e sextas-feiras com encontros síncronos; e terças e quintas-feiras enviávamos estudos dirigidos com atividades assíncronas. As propostas de atividades eram enviadas todas as segundas-feiras, a partir das 8 horas da manhã e, às 9 horas, já estávamos aguardando nossas crianças para o encontro síncrono, contemplando o momento da acolhida, do relato do final da semana, a vivência a ser experienciada e a apresentação do roteiro de estudo da semana.

Era uma segunda-feira qualquer, dia de encontro com todas as 22 crianças e realizamos a contação de uma história clássica, escolhemos o conto “Branca de Neve”, dos autores Grimm. As crianças participaram atentamente e ao término fomos instigá-las com diversas impressões, e a fala de uma criança nos chamou a atenção “Nossa, eu não conhecia esse conto com esse final”; “Eu também não professora”. “Existem outros finais para os contos?”

Evidenciamos esses excertos, porque o conto, na versão dos Irmãos Grimm, a princesa Branca de Neve, não é acordada com o famoso “beijo do príncipe”. Na verdade, o príncipe a encontra sim, juntamente com os sete anões, e, ao tentar levar o caixão até o cume de uma

montanha, eles tropeçam, o caixão de vidro cai ao chão e o pedaço da maçã que deixara a princesa engasgada, salta por sua boca, despertando-a, assim, do envenenamento da bruxa. Isso vem nos mostrar as múltiplas adaptações que há entre os contos e que, apesar de ser um clássico, as crianças continuam se deleitando com os encantamentos que estes lhes proporcionam. Foi partindo do conto “Branca de Neve e os sete anões”, das falas das crianças que o primeiro gênero textual, durante o ensino remoto, despontou a receita.

Apresentamos às crianças a receita “torta de maçã da bruxa”, no entanto, a bruxa tinha feito algumas travessuras na hora de escrever e ninguém conseguia ler a receita, pois a bruxa embaralhou as letras dos ingredientes e do modo de fazer, as crianças deveriam desembaralhar e nos apresentar a receita descoberta.

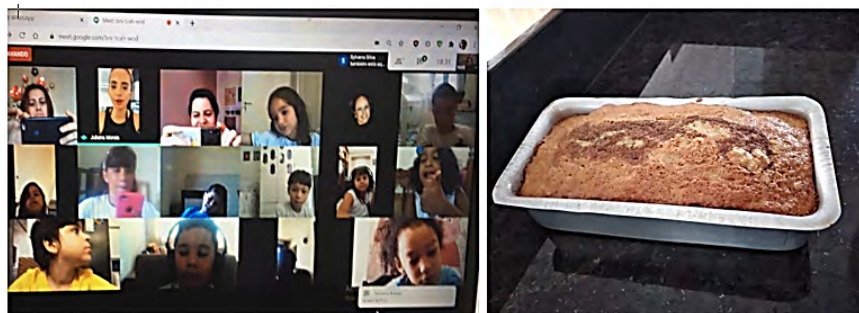
Figura 1. Receita torta de maçã da bruxa

<u>TORTA DE MAÇÃ DA BRUXA</u>	<u>MODO DE PREPARO:</u>
<u>INGREDIENTES:</u>	
3. ÇMÃAS RASPADAS	BATA NO DIQUILIFIDORCA OS SOVO, OÔEL,
2. XÍCARAS DE RACÚÇA	NELACA, ACSCAS DAS ÇMÃAS. DESPEJE
2. XÍCARAS DE RIFANHA DE RGIOT	NUMA SILHAVA E MISTURE A RIFANHA, O
1. XÍCARA DE OÔEL	RACÚÇA, AS MAÇÃS PARASDAS, A BAUNILHA
3 SOVO	E O MENTOFER. LEVE AO NOFOR
1. COLHER DE NELACA EM PÓ	PREAQUECIDO E DEIXE ASSAR.
1. COLHER DE MENTOFER EM PÓ	. AGORA, REESCREVA ABAIXO OS
MEIA COLHER DE ESSÊNCIA DE NIBAULHA	INGREDIENTES DA TORTA NOVAMENTE,
	DESCOBRINDO AS PALAVRAS CIRCULADAS.

Com essa atividade trabalhamos as descobertas, a escrita de palavras, a reescrita da receita, exploramos a estrutura textual e por fim adentramos na organização do gênero instrucional “receita”, dando ênfase às suas finalidades e características peculiares. Vale ressaltar, que as crianças ficaram ávidas em saberem se essa receita era verdadeira ou fictícia, e se de fato poderiam fazer para comer. Aproveitamos a assim, as inquietações do grupo e combinamos de fazer um convite à nutricionista do NEI, para uma roda de conversa e se seria possível a realização da culinária sobre a “torta de maçã da bruxa”.

A nutricionista se dispôs a fazer essa roda de conversa, apresentou as informações nutricionais da maçã para a nossa saúde e de modo remoto realizou a atividade de culinária “torta de maçã da bruxa” com nossas crianças. Com a receita finalizada, as crianças ficaram encantadas e desejosas em fazer a receita e fazerem a sua própria avaliação.

Figura 2. Atividade de Culinária “Torta de maçã da bruxa”



Demos continuidade às atividades com o gênero textual “receita”, apresentando o que são ingredientes, a composição da estrutura do modo de preparo e que para a receita de certo, elas precisam ser seguidas corretamente. Assim, ousamos provocando às crianças, outras possibilidades para fazermos com a maçã. Lançamos a proposição que juntamente com um adulto pesquisasse uma receita que tivesse como ingrediente a “maçã” e colocassem a mão na massa, seguindo corretamente as orientações dadas no que se refere aos ingredientes e ao modo de preparo.

As receitas realizadas foram diversas, entre elas: maçãs carameladas, strudel de maçã de massa folhada, tortinhas de maçã, maçã de chocolate, salada de frutas, anéis de maçãs fritos, cookies de maçã, torta de maçã da bruxa, maçã do amor, escultura de maçã, suco e vitamina de maçã.

Com a realização dessa vivência, foi pedido para as crianças registrarem esse momento com imagens, escrita da receita e um desenho, conforme figura abaixo:

Figura 3. Atividade de Culinária - Receita maçã caramelada



Registro da criança “Melzinho”

Em diálogo com as crianças, em nosso encontro virtual, pedimos para nos relatar como foi vivenciar essa atividade juntamente com a família. Vejamos os excertos:

“Ah, eu adorei, minha mãe deixou eu fazer sozinha”. (DOCINHO)
 “Eu precisei de ajuda, já que minha mãe não deixa eu mexer em fogão ainda, ela fazia e eu auxiliava”. (MELZINHO).
 “Eu gostei, porque achei muito legal colocar a mão na massa”. (CHOCOLATE)
 “Professora, eu já fiz quase sozinho, minha mãe cortou e eu misturei”. (PASTA DE AMENDOIM)

Com esses excertos podemos perceber que para as crianças pode significar uma brincadeira, um momento simples de diversão, mas, na verdade, estávamos proporcionando, além do desenvolvimento de sua autonomia, o contato com diversos ingredientes, o processo de preparação dos alimentos, considerando o momento do antes, durante e depois, como também, a observação, concentração e promovendo conhecimento.

QUADRINHOS E RECEITAS: UMA COMBINAÇÃO PERFEITA

Trilhando nesse processo da intertextualidade e na ampliação do repertório textual e cultural de nossas crianças, buscamos outras formas

de se trabalhar receitas e que dialogassem com uma linguagem acessível às nossas crianças do 2º ano. Adentramos no universo da “história em quadrinhos” com a querida Magali, personagem caracterizada como a comilona da Turma da Mônica.

Figura 4. História em quadrinhos “Magali em irresistível”, disponível em: <https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/Irresist%C3%ADvel>



Com a proposição da atividade, levamos as crianças a conhecerem a receita “bolo de baunilha”, explorando a receita em um programa de televisão. Fizemos o diálogo sobre o gênero quadrinhos e suas principais características, contudo, o foco centrava-se na receita que a história em quadrinhos apresentava.

Realizamos um trabalho focado entre as semelhanças e diferenças entre as duas receitas apresentadas: a “torta de maçã da bruxa” e o “bolo

de baunilha da Magali”, para que as crianças pudessem perceber que apesar de receitas com nomes diferentes, existem ingredientes em comum, mas que não independente do contexto em que a receita esteja configurada, ela ainda precisará seguir suas características instrucionais: ingredientes e modo de preparo. Apreciamos o vídeo que apresenta a receita e fizemos coletivamente a reescrita da receita, de modo que ao término as crianças realizassem um comparativo com a receita torta da bruxa com a receita da Magali.

Nos encontros virtuais, dialogamos ainda sobre apresentação de programas de televisão que apresentam receitas e as crianças lembram do programa “Mais Você”, da apresentadora Ana Maria Braga e que na internet há muitos sites que têm receitas inclusive para serem realizadas por crianças. Nesse diálogo, uma de nossas crianças nos relatou que durante essa pandemia sua mãe a matriculou em um curso chamado MasterChef Kids e que a criança tinha iniciado e estava gostando muito de participar, uma vez que ela estava aprendendo a fazer coisas muito gostosas e fáceis.

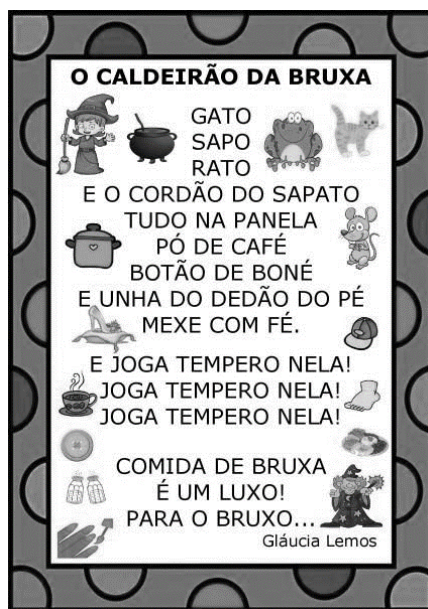
ENTRE RECEITAS E POESIAS: A CRIAÇÃO LIVRE NESSA TRAVESSIA

A proposta da intertextualidade continuou ganhando espaço e novos contextos. Após a exploração da receita por meio do conto de fadas, da história em quadrinhos era hora de brincar com a estesia das palavras e a imaginação. Adentramos no universo dos versos e das estrofes e que a receitas também poderiam fazer parte do gênero “poesias”.

Traçando a contextualização do conto “Branca de Neve e os sete anões”, apresentamos a poesia “Caldeirão da bruxa” da autora Gláucia Lemos, situação em que a bruxa descreve uma poção mágica por meio da linguagem conotativa. Assim, a poesia traz em sua composição ao invés de ingredientes como alimentos, os objetos e bichos e que juntos resultará em uma poção mágica.

Apesar do sentido figurativo, as crianças, conseguiram perceber o jogo das palavras, identificando o que fazia parte dos elementos como ingredientes e dos elementos que corroboram para o modo de preparo, o que pode ser real e o que pode ser imaginário. Ainda nessa atividade, pedimos para as crianças criarem um título para a poesia e os títulos apresentados foram os mais diversos: “poção do amor”, “poção mágica”, “comida para o bruxo”, “poção melequenta” etc.

Figura 5. Poesia “O caldeirão da bruxa”



Com a proposição dessa atividade, exploramos os elementos textuais do gênero poesia, evidenciando suas características, explorando o significado de versos e estrofes, bem como sua composição. Contudo, o que mais chamou a atenção das crianças foram o jogo de palavras rimadas. Adentramos no conceito de rimas e sua composição fonética e, partindo disso, fomos brincar com rimas de palavras que envolviam os nomes das crianças, objetos, entre outras variantes.

Não podíamos deixar de destacar que ainda sob esse contexto, estávamos no mês de outubro, reconhecido por nossa instituição como mês das crianças e, para não fugirmos de nosso trabalho acerca de receitas e suas criações, era dado o momento de produzimos uma culinária ao vivo. Assim, combinamos com as crianças de fazermos uma receita fácil, prática e que pudesse ser executada pelas crianças, surgindo assim o “bolo de caneca”.

Fora pedido às crianças como atividade assíncrona a produção da massa do bolo de caneca juntamente com a mediação do adulto e trouxesse essa massa pronta para o nosso encontro virtual, os ingredientes e cobertura que cada criança gostaria de usar na decoração de seu bolo de caneca. Para as crianças que não tinham micro-ondas em casa, fizemos a adaptação para que elas pudessem fazer no forno ou então comprar um bolo pequeno pronto de conveniência, de modo que todos tivessem a oportunidade de vivenciar essa atividade. Todas as crianças que acompanhavam os encontros síncronos se envolveram com a proposição solicitada.

Figura 6. Receita da culinária “Bolo de caneca”

OFICINA 1: CULINÁRIA - BOLO DE CANECA

INGREDIENTES

- 01 OVO
- 03 COLHERES (SOPA) DE ÓLEO
- 04 COLHERES (SOPA) DE LEITE (LÍQUIDO)
- 02 COLHERES (SOPA) DE AÇÚCAR
- 03 COLHERES (SOPA) DE CHOCOLATE EM PÓ
- 04 COLHERES (SOPA) DE FARINHA DE TRIGO
- ½ COLHER DE CHÁ DE FERMENTO
- 01 CANECA

MODO DE PREPARO

1. COLOQUE O OVO NA CANECA E BATA COM UM GARFO.
2. ACRESCENTE O ÓLEO, O AÇÚCAR, O LEITE, O CHOCOLATE E MEXA MAIS.
3. COLOQUE A FARINHA DE TRIGO COM FERMENTO E MISTURE ATÉ VIRAR UM CREME.
4. COM A SUPERVISÃO DE UM ADULTO, LEVE AO MICRO-ONDAS POR 3 MINUTOS.
5. COM A SUPERVISÃO DE UM ADULTO, RETIRE DO MICRO-ONDAS E ESPERE ESFRIAR.



Marcado o dia e a hora para a decoração do bolo de caneca, lá estavam as crianças com suas canecas, eufóricas e ansiosas para colocar a mão no bolo, ou melhor, na massa. Primeiramente, fizemos a apresentação dos ingredientes de cada criança. Tínhamos confetes, jujubas, wafers, frutas, sorvete, granulado etc, e suas respectivas coberturas diversas. Foi dada a largada para cada criança usar sua criatividade e decorar seu bolo de caneca com os materiais trazidos para a vivência. Enquanto elas decoravam, íamos registrando por meio de registros fotográficos nossas impressões. Despontavam nesses registros rostinhos eufóricos, alegres, curiosos e de muito contentamento. Concluímos a roda, em meio a um momento de muita gostosura e de mela-mela.

Terminado o tempo, previamente estabelecido com o grupo, era dada a hora de cada um apresentar sua caneca e relataram suas impressões

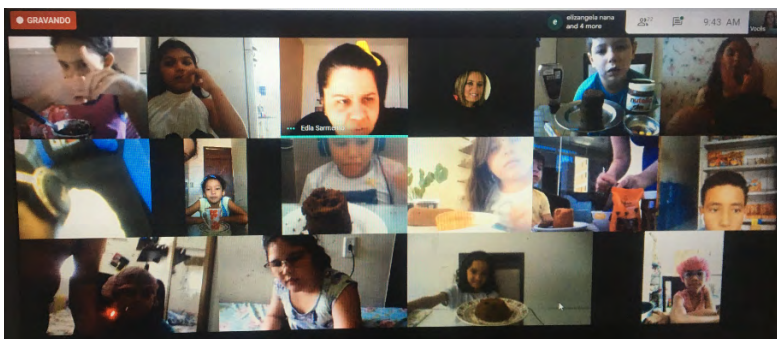
“Professoras, eu adorei decorar meu bolo de caneca; eu ‘to’ é com vontade de comer” (CAMELO).
“Eu achei legal e divertido” (PÃO-DE-LÓ).
“Eu gosto é mais de comer” (DOCINHOI).
“Eu gostei e não gostei, pois eu me sujei todinha”. (MARIA-MOLE).

Figura 7. Encontro virtual - Decoração do “Bolo de caneca”



Registros enviados pelas crianças

Figura 8. Registro fotográfico do momento coletivo com as crianças



Percebemos claramente o quanto as crianças se envolveram com a atividade desenvolvida desde o planejamento à preparação e tudo isso só foi possível porque houve diálogo, combinados, engajamento e parceria entre os familiares, as crianças e professores, considerando os encontros síncronos e o grupo de WhatsApp que tínhamos junto às famílias para retiradas de dúvidas.

FOOD ART: BRINCAR E CRIAR PARA SABOREAR

Começamos a apontar um desfecho para o encerramento deste relato de experiência em tempos remotos e nada melhor que juntar a arte e a comida. Isso mesmo! Não é de hoje que o universo da arte e dos alimentos se imbricam. Podemos afirmar que é uma técnica secular, e há estudos que apontam que desde as pinturas rupestres, os alimentos já eram utilizados para representar a arte. (MENEZES; CARNEIRO, 1997).

Fazendo uma busca mais detalhada, descobrimos que o pintor italiano Giuseppe Arcimboldo (1526-1593), já fazia uso de imagens de alimentos, frutas e verduras em suas obras de arte para compor rostos humanos. Com isso, a expressão *Food Art* tem cada vez mais se popularizado nas redes sociais. Buscando o significado dessa expressão, encontramos *food* que significa alimento e *art* o mesmo que arte. Assim, essa expressão denota o mesmo que a arte alimentar. (MENEZES; CARNEIRO, 1997).

Atualmente, uma das artistas mais conhecidas por essa técnica é Ida Skivenes, norueguesa, que busca em seu projeto “The art tost”, recriar pinturas famosas usando os alimentos do nosso dia a dia. A exemplo, uma fatia de pão torna-se a base de sua “tela” e com diversos alimentos (tomate, queijo, maçã, manga etc). Ela os torna em sua “tinta”.

Com esse projeto, a artista une a criatividade como uma forma de incentivar as crianças a comerem de forma saudável e divertida, fazendo uso de pratos coloridos que se destaquem pelo seu visual.

Figura 9. A esquerda obra “O grito” de Edward Munch.
A direita obra “O grito” por Ida Skivenes



Como forma de privilegiar o saber das crianças, verticalizamos o conhecimento sobre a “Food Art”, considerando a abordagem triangular (BARBOSA, 1991), abordagem essa que contempla três momentos de modo bem demarcados: a leitura, a contextualização e o fazer artístico.

Como proposição dessa atividade, apresentamos diversas releituras de obras de arte feitas pela artista Ida Skivenes e, assim, pedimos para as crianças apreciarem e depois escolherem alguma obra de arte já estudada em anos anteriores, e pensassem em como fazer uma releitura a partir da técnica Food Art. Caso não conseguissem encontrar nenhuma

obra que favorecesse a produção dessa técnica, poderia escolher uma da artista Ida Skivenes e fizesse sua releitura dando asas à imaginação. Juntamente com essa vivência, também fora solicitado que, após a escolha de sua obra, procurasse descobrir o seu autor; em seguida, registrassem os alimentos utilizados para a releitura de sua arte.

Figura 10. A esquerda obra “A bailarina” de Miró. Produção da criança “Docinho”. A direita obra “Abaporu” de Tarsila do Amaral. Produção da criança “Cajuzinho”.



Figura 11. A esquerda obra “A árvore” de Novenil Barros. Produção da criança “Brigadeiro”. A direita obra “Esquecida” de Roger Ycaza. Produção da criança “Sorvetinho”



Registrando as impressões das crianças, as quais relataram que tiveram um pouco de dificuldade em fazer essa atividade, uma vez que, não encontravam alimentos fáceis que pudessem ser utilizados na composição da releitura.

Para a composição da obra “A bailarina”, figura 10, a criança fez uso de ameixa, calda de chocolate, pasta de amendoim e creme de leite. Já na obra “Abaporu”, a criança fez uso da fruta manga para representar o corpo, as cascas da fruta para representar o cacto e uma rodela da fruta caju para

dar destaque ao sol. No que diz respeito à figura 11, na obra “A árvore”, a criança usou as cascas verdes de uma goiaba junto com granola. Já a obra “Esquecida”, a criança usou apenas a melancia e suas sementes para fazer a respectiva releitura.

GÊNEROS TEXTUAIS: INCITAÇÕES E REFLEXÕES NO FAZER DO ENSINO REMOTO

Como em todo processo educativo existem conquistas e percalços, reinventar-se, também foi um de nossos desafios. Reinventar-se com qualidade sem deixar que os fatores externos tomassem conta, como medo e insegurança, que povoaram esse tempo adverso (pandemia do coronavírus), tenha sido o mais duro nesse caminhar.

Fez-se necessário interagir, através de uma tela, de forma virtual, expressando ao máximo, afetividade, cuidado, carinho, atenção e mediação do ensino, tentando atingir as crianças em seu máximo e dentro de suas capacidades de aprendizagem, diante do momento pandêmico que se instaurou.

Ainda dialogando com nossa epígrafe, refazer e reinventar-se são ações que acompanham diariamente o fazer de um professor; assim, nos colocamos diariamente nesse fazer diário. A começar pelos planejamentos, pensados e discutidos coletivamente, a troca de experiências, opiniões e ideias foram essenciais à nossa forma de conduzir essas crianças em momentos síncronos e assíncronos.

Os desafios aqui apontados vão desde a familiaridade com a ferramenta *Google Meet* (plataforma em que acontecem os encontros síncronos) tentando aproveitar em sua máxima todos os recursos disponíveis para o melhor andamento do encontro virtual, tais como: gravações de aula, compartilhamento de tela, exibição de vídeos, uso do chat, bloqueio de microfone e demais recursos que colaboravam para o melhor rendimento desse momento.

Ainda como desafio, apontamos o uso pelas crianças dessa plataforma. Para uma melhor organização, os encontros foram divididos em grupos com horários definidos para a entrada na sala e, desse momento, tivemos crianças que conseguiam se conectar e outras não; as que se adaptaram ao formato remoto e outras que não conseguiram acompanhar, algumas viveram essa experiência de forma mais autônoma e outras em companhia da família; todos os envolvidos (crianças, famílias e professores) estavam em um momento de adaptação/inserção. Isso nos faz refletir que constantemente estamos em processo de inserção e adaptação ao novo, frente ao desconhecido.

Passado esse período de familiaridade com o novo formato, nomeado com a *hashtag* #neijuntinhosemcasa, era tempo de perceber as evoluções que foram alcançadas por nós, as professoras e pelas crianças. Aos poucos nos reportamos para uma sala de aula “real”, com as situações de conversas, de discussão sobre os assuntos, com os questionamentos das crianças, com a realização de atividades e com as trocas entre crianças e professores e crianças. Cada um dos envolvidos pôde contemplar sob óticas diversas o momento vivido e sentido na sala de aula virtual.

Com a progressão dos encontros, trabalhar com os gêneros textuais nos possibilitou um plano de fundo muito prazeroso, poético e educativo para as crianças. A cada encontro, uma música era proferida por eles para embalar os momentos iniciais. Fomos avançando e trabalhar com receitas, nos levou a contemplar momentos únicos de participação das crianças e das famílias. A concretude se fez presente com a produção de muitas receitas que foram surgindo.

A cada nova descoberta, a reinvenção tomou conta de nós, professoras, na elaboração de atividades em que pudessem ser aplicados os conhecimentos adquiridos e as crianças que pudessem literalmente “pôr a mão na massa” e fazer uso em suas práticas cotidianas dos gêneros textuais apresentados. Para além disso, percebemos a fluência da escrita, da leitura, de noções matemáticas em relação às medidas de massa, do fazer

artístico, da criatividade e da emoção em partilhar cada momento com as professoras e com o grupo de crianças.

Por fim, acreditamos que trabalhar a partir dos gêneros textuais, possibilitou às crianças se familiarizarem com o que está posto em seu contexto social e cultural. Apostamos também na ampliação dos conhecimentos e do repertório delas, diante do cenário global ao qual estamos todos imersos.

OS MOVIMENTOS FINAIS DESSE (RE)INVENTAR E DEGUSTAR

O ano de 2020 foi atípico e, com ele, todas as nossas experiências. Como consequências, sofremos o distanciamento físico, social, a mudança de nossas rotinas, a suspensão de aulas, dentre tantas outras mudanças bruscas, algo jamais imaginado por nenhum de nós.

Foi preciso em muitos momentos lidar com nossos sentimentos e emoções e por vezes refletir sobre nossas percepções em relação a nós e ao outro. E como nós, professores e crianças experienciamos tudo isso? Foi um dia após o outro, (re) inventando, (re) pensando em uma roda gigante de adrenalina e novas aprendizagens.

O fazer diário tomou outro formato, agora, através de uma tela, dependendo de uma conexão via internet, do domínio de plataformas, foi necessário adaptar-se ao modelo, sem esquecer de nossas concepções, ou seja, oportunizar às crianças um ensino de qualidade, ampliando e promovendo experiências exitosas e aprendizagens significativas. Contamos ainda com o desafio de transpor a tela, com nossos sentimentos de cuidado, afeto e segurança, era preciso que estes re-verberassem nas crianças.

O trabalho pedagógico por meio do Tema de pesquisa, sob uma ótica interdisciplinar, possibilitou aprendizagens fomentadas a partir do diálogo estabelecido com os diversos gêneros textuais, iniciados presencialmente e logo após adaptados para o ensino remoto. Constatamos a

ampliação, compreensão, identificação e utilização dos gêneros textuais nas práticas sociais que circundam as crianças. Essa diversidade trabalhada (música, poesia, receita, carta, cartaz, bilhete e história em quadri-nhos) ampliou o processo da intertextualidade que podemos estabelecer entre os diversos gêneros.

As atividades propostas foram pensadas a partir de um diálogo estabelecido entre os envolvidos, crianças, famílias e professores, de forma livre e contextualizada, fortalecendo os vínculos pedagógicos entre todos, crianças e professores, escola e família, sem contar nos laços afetivos que foram solidificados, retomados ou até mesmo iniciados.

Como a roda gigante, ela girou no seu ritmo com a ajuda, inicialmente, de 25 participantes (22 crianças e 03 professores), a cada volta completa uns precisaram deixar, outros foram e voltaram e tiveram aqueles que participaram pontualmente. Entre idas e vindas, nos apoiamos nas músicas, nas poesias, em cartazes e bilhetes, tudo isso foi necessário para compor a receita do amor, da paciência e resiliência que nós do 2º ano matutino preparamos, temperamos, experimentamos e agora compartilhamos com todos.

Fica a reflexão do fazer diário que a docência requer, recriar e reinventar nas situações que se apresentam, um movimento de olhar para si e para o outro, compartilhar experiências, trocar os saberes, pois, acreditamos que todo saber compartilhado é multiplicado.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Alessandro Augusto de. **O que a pandemia interpela a professores e professoras**. Abril/2020. Disponível em: < https://drive.google.com/file/d/1tFSvbqZLr2_mdR-aj2kkwDoyMFVR5gfH/view > Acesso em: 9 de dezembro de 2020.

BARBOSA, A.M. **A imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, Lochpe, 1991.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.**

HOFFNAGEL, J.C.; DIONÍSIO, A.P. (orgs). S. Paulo: Cortez Editora, 2005.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 4ª ed. (1ª edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

KOCH, Ingedore G. Villaça, BENTES, Christina e CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** São Paulo, Cortez, 2007.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de; CARNEIRO, Henrique. A História da Alimentação: balizas historiográficas. **A. mus. Paulo.** São Paulo, v. 5, n. 1, pág. 1997, 91-9.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **A cruel Pedagogia do vírus.** Editora Almedina. Portugal. Abril, 2020. Disponível em: <<https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>> Acesso em: 9 de dezembro de 2020.

TEATRO, CINEMA E ENSINO REMOTO: A METODOLOGIA DO TEMA DE PESQUISA COMO FIO CONDUTOR NAS AULAS VIRTUAIS

*Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan
aninhabagolan@hotmail.com*

*Dennis Emanuel Xaxá da Silva
dennisxaxa@gmail.com*

*Jekson Mafra Lira dos Santos
jkmafra@hotmail.com*

Resumo

Concebendo a importância do ensino de teatro na instituição de educação da infância, este artigo tem como objetivo explicitar as práticas desenvolvidas nas aulas virtuais de teatro baseada no entrelaçamento com o tema de pesquisa em estudo “Cinema” com crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental do NEI/CAP-UFRN. Procurando dialogar com os estudos sistematizados por Boal (2007), Bretch (2005), Desgranges (2011), Spolin (2009) e Stanislavski (2001), buscamos aprofundar nossas pesquisas sobre a temática da turma tendo como referência algumas afirmações que as crianças apontaram sobre o cinema mudo, o gênero teatral comédia e o ator Charlie Chaplin. Sob uma abordagem de natureza qualitativa, procuramos pelo viés da pesquisa explicativa compreender como se dá esse processo de construção teatral através de experiências ricas de significados, para a ampliação do repertório artístico e cultural das crianças. Como resultados dessa pesquisa, compreendemos que as crianças ampliaram as composições de comunicação e expressão, a partir da criação do seu próprio personagem Carlitos, por meio da releitura do personagem de Charlie Chaplin, emitindo, assim, impressões, sentimentos e conhecimentos sobre a linguagem teatral.

Palavras-chave: Linguagem teatral. Infância. Tema de pesquisa. Prática pedagógica.

INICIANDO OS MOVIMENTOS PARA JOGAR NO TEATRO...

Este artigo aborda o trabalho desenvolvido durante as aulas de teatro, no ensino remoto, no segundo semestre de 2020, com uma turma de 2º ano, formada por 22 crianças na faixa etária de 7 e 8 anos, do Núcleo de Educação da Infância NEI-CAP/UFRN. Dentre elas, 10 meninas e 12 meninos, sendo uma das crianças com Síndrome de Willians e, portanto, público-alvo da Educação Especial. A referida turma pesquisava sobre o tema “Cinema”. Desta feita, na área de conhecimento “Arte” com ênfase na linguagem teatral, delimitou-se as afirmações das crianças sobre o cinema mudo, o gênero teatral comédia e o ator Charlie Chaplin.

O trabalho com o teatro na escola, compreendido como linguagem e forma de expressão artística e humana, cujos sentidos são construídos na interação criança e teatro, de acordo com o contexto cultural, são estudos sistematizados por Boal (2007), Bretch (2005), Desgranges (2011), Spolin (2009), associados ao trabalho voltado à atuação do Stanislavski (2001).

Sabendo que o teatro, como área de conhecimento, envolve a criação, a leitura, a construção e reflexão sobre formas artísticas, destacamos a importância da participação ativa da criança nesse processo de forma a possibilitar o desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação com o mundo.

Desse modo, apreciamos uma esquete teatral (comédia) protagonizada por Carlitos, personagem clássico de Charlie Chaplin; conhecemos a vida e obra desse gênio do cinema, compreendemos aspectos do seu figurino nos filmes, propomos jogos de criação do personagem do ator em questão, refletimos acerca do processo de construção do nosso próprio personagem Carlitos, fazendo uma releitura do personagem de Charlie Chaplin, ampliando, assim, o nosso repertório artístico e cultural. Para finalizar esse processo, cada criança fez uma produção audiovisual a partir da criação de uma cena envolvendo o seu próprio personagem Carlitos e mostrando suas ações em um determinado lugar.

Frente a essas premissas, nos apropriamos de um estudo de natureza qualitativa, que pressupõe a descrição interpretativa por meio da qual se busca a explicitação das possíveis relações, articulando a singularidade do evento com os seus contornos sociais e históricos (FREITAS, 2002). Ou seja, a observação, descrição, compreensão e o significado são partes importantes desse processo, tendo em vista que são repletos de singularidades dos sujeitos envolvidos e suas relações com o meio.

Buscando atender essas intenções, adotamos a pesquisa explicativa como procedimento metodológico, visto que buscamos identificar as causas dos fenômenos estudados, explicando o porquê das coisas, além de registrar e analisá-los (GIL, 2008). Assim, conseguimos estabelecer um entrelaçamento com as questões de pesquisa do tema em estudo “Cinema”, os objetivos da área de conhecimento “Teatro” e os novos moldes de aprendizagem através do ensino remoto.

Nesse ínterim, nas proposições introdutórias, realizamos algumas reflexões sobre os aspectos teóricos e metodológicos que nortearam nossa prática pedagógica e, ao longo do texto, elucidamos as atividades que fizeram parte desse processo de construção da linguagem teatral de forma a propiciar a organização do conhecimento, bem como os resultados obtidos e, por fim, tecemos nossas considerações e referências que nos ampararam na elaboração deste artigo que muito corroborou para a reflexão da nossa prática docente.

Pontuamos, ainda, a relevância dessa discussão, a fim de que possamos cada vez mais abrir as possibilidades dessa temática na infância, sob ampliar o olhar de quem aprecia ou mesmo de quem faz teatro.

FAZER TEATRO POR MEIO DE UMA TELA, COMO É POSSÍVEL?

O ensino remoto, alternativa de aprendizagem que surgiu devido a pandemia provocada pelo COVID-19, é algo temporário, mas que foi importante ser organizado com muita cautela atendendo as necessidades

das crianças e direcionando o trabalho das famílias através de roteiros de estudos, uma bússola que orienta detalhadamente as atividades a serem desenvolvidas. Esse novo momento, nunca vivido, traz angústias e preocupações, no entanto não podemos esquecer da importância de contribuir com o desenvolvimento de aspectos afetivos, sociais e cognitivos das crianças durante este período singular em que estamos vivendo.

É gigante o desafio de realizar atividades a distância com crianças, sejam elas assíncronas ou síncronas, uma vez que encontramos dificuldades constantes que aprendemos a cada dia como superá-las para que consigamos garantir os direitos de cada criança.

As limitações são inúmeras nesse novo formato: crianças falando com o microfone desligado e sentindo-se tristes porque não foram ouvidas; os professores tentando manter a atenção das crianças sem desgastá-las diante das telas; a escola empenhando-se em garantir a comunicação com as famílias para conservar o vínculo da parceria família x escola; os professores correndo contra o tempo para terem formação na área digital, além das outras demandas pedagógicas; a necessidade de ter um adulto disponível em casa para realizar as atividades assíncronas com as crianças, como também auxiliá-las na conexão nos encontros virtuais, e; a dificuldade em lidar com a conexão da internet. Diante disso, as demandas são extensas e, muitas vezes, faltam forças para dar continuidade ao trabalho. Mas, as crianças estão lá nos esperando, precisamos garantir seus direitos de aprendizagem, pelo menos remotamente.

É um desafio para as famílias, para as crianças e para os professores. Ficamos privados do abraço do colega, de uma interação significativa com o professor, da colaboração entre as crianças, uma vez que o estar junto é mais prazeroso. O que se faz na escola da infância não combina com o ensino por meio de uma tela. Na sala de aula presencial podemos nos sujar com tinta, brincar no parque, dialogar sentindo um olhar atento, além de uma escuta sensível, mergulhar profundamente no tema de pesquisa e fazer teatro.

Mas, como podemos fazer teatro no ensino remoto? Teatro é a arte do encontro! A criança cria seu próprio jeito de realizar a ação, implicando seus desejos e preferências nesse processo, aprende com o grupo ao vivenciar diferentes estórias, trocar ideias e se relacionar de diversas formas. Ou seja, a troca é constante e significativa, por isso fazer teatro é se encontrar com o outro e consigo mesmo. Para tanto, precisávamos garantir que na aula remota, pudéssemos realizar atividades teatrais instigantes de forma a possibilitar um processo de ensino e aprendizagem recheado de sentidos e significados.

Nesse processo, refletimos sobre a importância da parceria com a família, que apoiou significativamente as ações pedagógicas em casa, uma vez que se não segurarmos na mão, se não caminhamos juntos, enquanto família e escola, não conseguiríamos potencializar as aprendizagens das crianças, pois necessitamos que as famílias apoiem o processo de ensino e aprendizagem, seja presencial ou remoto.

O ensino remoto no NEI-CAP/UFRN se preocupou em ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças de um modo significativo nesse novo formato. Pensamos em alternativas que pudéssemos atender as necessidades e interesses das crianças, considerando as possibilidades e limitações desse novo modelo de aprendizagem. Aos poucos, fomos nos adaptando e entendendo que era possível se (re)inventar. No livro “A Cruel Pedagogia do Vírus”, Boaventura de Sousa Santos (2020) afirma que:

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI. (SANTOS, 2020, p. 29)

A pandemia que provocou o isolamento social e nos impediu de estarmos na escola, nos mostrou outras possibilidades de ensino, novos modos de enxergar que é possível criar alternativas aos modos de ensinar e aprender, e que também é possível mediar práticas pedagógicas por meio da tela que denotem clareza, objetividade e expressão, mantendo, assim, a rotina da sala de aula em um ambiente remoto. Dessa forma, nesse momento desafiante, foi viável efetivar ricas experiências no nosso fazer pedagógico, colocando em movimento as ideias das crianças e considerando os seus sentimentos nesse período de tantas mudanças e incertezas, como também a imprescindível mediação do professor, a partir do que acreditamos sobre a oportunidade de aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, demos continuidade ao tema de pesquisa “Cinema”, que foi escolhido pelas crianças da turma do 2º ano, quando ainda estávamos no molde presencial. Entre as questões propostas nessa pesquisa, ressaltamos as ideias iniciais indicadas no estudo da realidade que utilizamos como referência na construção desse artigo, que foram:

- Eu assisti a um filme que era de palhaçada e que o ator tinha um bigode e não falava nada.
- O filme “The Kid”, que significa “O garoto”, foi feito por Charlie Chaplin, era mudo e em preto e branco e os filmes eram mais criativos.

As crianças demonstraram curiosidade em conhecer sobre o cinema mudo, o gênero teatral comédia e o ator Charlie Chaplin. Logo, convocamos a área de conhecimento “Teatro” para organizarmos uma sequência didática para dialogarmos sobre essas questões.

Como protagonistas, as crianças devem participar do processo de construção da linguagem teatral, experimentando diferentes possibilidades de movimentos, bem como a criação, expressão e comunicação nessas vivências corporais, assistindo a espetáculos de teatro,

contemplando a diversidade cultural do teatro e contribuindo para a formação de uma plateia/espectador do teatro com um olhar crítico, sensível e transformador.

No NEI, o estudo do teatro na infância tem como princípio a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991) para o ensino da arte, que sugere, de forma livre e a partir da realidade da turma, três experimentações: a leitura (crítica e estética), o fazer artístico (produção) e a contextualização que permeia todo o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o trabalho com o tema de pesquisa “Cinema” possibilitou a turma do 2º ano a construção de uma releitura do personagem Carlitos, que é considerado o personagem mais icônico da carreira de Charlie Chaplin.

Esse estudo foi realizado a partir de sequências didáticas, com o objetivo de ampliar o repertório de comunicação e expressão cultural das crianças; apreciar uma esquete teatral apresentada pelo professor bolsista de teatro, emitindo impressões, sentimentos, emoções e conhecimentos sobre essa vivência; conhecer a importância de Charlie Chaplin para a comédia pastelão no teatro; vivenciar diferentes possibilidades de criação e expressão do seu próprio personagem inspirado em Charlie Chaplin; participar do processo de improvisação, composição e alegria de fazer teatro; valorizar e ampliar as possibilidades estéticas dos diversos elementos teatrais.

Discorrendo nosso planejamento para a turma do 2º ano, em nosso quadro programático, pensado para organizar os objetivos e experiências para esse grupo, organizamos os três momentos da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991):

FAZER

- Exercitar a imaginação através do jogo teatral;
- Participar de jogos de criação de personagem;
- Representar o seu próprio personagem Carlitos, fazendo uma releitura do personagem de Charlie Chaplin;

- Participar de uma produção audiovisual a partir da criação de uma cena envolvendo o seu próprio personagem Carlitos e mostrando o que ele está fazendo (suas ações) e onde ele está (o lugar).

LEITURA

- Apreciar uma esquete teatral (comédia) protagonizada por Carlitos, personagem clássico de Charlie Chaplin;
- Ampliar seu repertório artístico e cultural, a partir do contato com uma partitura cênica de Charlie Chaplin;
- Identificar alguns elementos teatrais, como figurino, na construção do nosso próprio personagem Carlitos, fazendo uma releitura do personagem de Charlie Chaplin.

CONTEXTUALIZAÇÃO

- Participar do diálogo com uma importante personalidade da história do cinema (ator representando um personagem de Charlie Chaplin);
- Conhecer vida e obra artística de Charlie Chaplin;
- Conhecer sobre a história de um importante cineasta de forma lúdica;
- Identificar os diferentes papéis (ator, diretor, produtor, editor, compositor, roteirista) desenvolvidos por Charlie Chaplin no cinema;
- Identificar o uso de mímica e da comédia pastelão como gênero teatral que são bastante utilizados pelos personagens de Charlie Chaplin no cinema;
- Conhecer o gênero teatral comédia através dos personagens do gênio do cinema Charlie Chaplin;
- Refletir sobre questões referentes ao processo de construção do seu próprio personagem Carlitos, fazendo uma releitura do personagem de Charlie Chaplin.

Através do ler, fazer e contextualizar que articula esse processo de construção teatral, as crianças podem ter uma base de quem é o ator estudado, bem como as suas obras e a sua importância dentro do tema. Apropriando-se desse conhecimento, as crianças apresentam dúvidas e, paralelamente, e, conseqüentemente, iniciam a construção de uma imagem do ator e dos personagens interpretados por ele. A partir de então, adentram no universo da arte teatral, reproduzindo, cada um a seu modo, com o seu individualismo, a criação do seu personagem, dando-lhe vida.

SOBRE A FRICÇÃO ENTRE O TEATRO E O CINEMA DE CHARLIE CHAPLIN...

Charlie Chaplin além de ter se consagrado como um importante cineasta na história do cinema pôde influenciar um dos maiores encenadores do Teatro Moderno: o também teórico e poeta Bertold Brecht. Em seus diários, Brecht (2005) registra toda a sua admiração a Chaplin, como conta Luciano Diogo Oliveira de Freitas e Robson Côrrea de Camargo (2019), no artigo “Do Teatro ao Cinema, e além: Reflexões sobre o cinema de Charlie Chaplin na obra de Bertolt Brecht”. Há registros de análises dos seus filmes e ele chega a admitir como a atuação de Chaplin como Carlitos influenciaram os seus estudos, mais especificamente em dois conceitos brechtianos: O gestus social e o fenômeno de estranhamento. Além disso, os filmes também serviram de inspiração dramática para as peças épicas (teatro pedagógico e totalmente político) produzidas por Bertold Brecht. Como continuam explicando Luciano Diogo e Robson Côrrea:

Segundo, para Brecht, Carlitos não era apenas um repositório de esperança e ponto de articulação para as massas emudecidas. Ele apresentava uma forma particular de abordagem da arte, isto é, uma forma de produzir e realizar conhecimento social e de mostrar a hierarquização da sociedade em seus pontos risíveis. Mas os filmes de Chaplin são mais que isto. (FREITAS; CAMARGO, 2019, p. 27)

O Teatro Épico de Bertold Brecht é muito importante para a história do teatro, pois organiza uma série de conceitos que rompem com muitos paradigmas clássicos e presentes no teatro burguês, conceitos esses que são utilizados na prática teatral até os dias de hoje por profissionais do teatro e arte-educadores (devido ao caráter pedagógico dessa estética teatral).

Mas a “troca de figurinhas” entre a linguagem teatral e a cinematográfica começa anteriormente a Chaplin e Brecht. Parte dos estudos do próprio Constantin Stanislavski, que são a base da atuação realista hollywoodiana que influenciou os filmes em todo o mundo. Inclusive, para algumas proposições de jogos que utilizamos em nossas aulas, nos inspiramos nos escritos dos capítulos “Para uma caracterização física” e “Vestir a personagem” do livro “A Construção do Personagem” de Stanislavski (2001), objetivando a construção do personagem através de materialidades (roupas, acessórios, objetos, entre outras coisas), utilizando jogos inspirados no jogo teatral de Viola Spolin para uma construção de personagens que tem a caracterização física como ponto de partida em uma prática teatral improvisada, livre e espontânea.

JOGANDO NO ENSINO REMOTO: EXPLORANDO NOVOS CAMINHOS DA LINGUAGEM TEATRAL

Sabendo da importância da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, nos preocupamos como atenderíamos as competências dessa proposta durante as aulas de teatro em formato remoto. Afinal, estamos falando da arte da presença, do encontro, do olho no olho. Então, como podemos oportunizar à essas crianças, por exemplo, um momento em que elas pudessem apreciar uma obra teatral? Ou como elas poderiam experimentar o fazer artístico como atores, diretores, figurinistas ou outros importantes papéis que compõem a prática teatral? Como elas poderiam relacionar e associar essas práticas desenvolvidas a estudos

pertinentes à história do teatro, importantes personalidades e qualquer outra informação que pudesse surgir durante as aulas de teatro? Esses questionamentos atrelados a outras dificuldades, como o curto tempo de aula, os problemas de conexão e da própria plataforma de aulas on-line, nos instigaram a buscar por novos rumos para a construção de uma prática pedagógica para as aulas de teatro.

Nesse sentido, a metodologia do tema de pesquisa traz múltiplas possibilidades de estratégias para desbravarmos esses novos caminhos, e o seu caráter interdisciplinar nos auxiliou durante esse processo. Com o tema de pesquisa “Cinema”, e o interesse das crianças no personagem de Charlie Chaplin, utilizamos as aulas de teatro para aprofundar os estudos sobre a vida e obra dessa personalidade histórica do cinema, que já vinham sendo trabalhados nas aulas de tema de pesquisa; fazer a leitura e a apreciação de uma esquete teatral inspirado no personagem Carlitos; desenvolver uma prática teatral através de construção de personagens a partir de jogos teatrais; construir uma produção audiovisual a partir da criação de uma cena envolvendo o seu próprio personagem Carlitos e mostrando suas ações e o lugar que estava. Esses momentos foram pensados para serem realizados durante cinco encontros, que serão descritos detalhadamente a seguir:

Tabela 1. Aula 1 – Apresentação

Data	11/09/2020
Atividades do dia	Exercício de apresentação dos nomes: cada criança falou o seu próprio nome, uma característica que começa com a inicial desse nome, e ainda realizou um movimento corporal que represente tal característica. Roda de conversa sobre as experiências individuais de cada criança com o teatro, tanto como espectador, como atuante e uma contextualização sobre conceitos teatrais.
Objetivos	- Exercitar a disposição corpórea e vocal; - Conhecer e se apresentar para o professor; - Socializar experiências anteriores com a linguagem teatral.
Materiais Utilizados	- Smartphones, tablets e computadores conectados à internet.

As aulas de teatro em seu formato presencial possuem uma série de características que desconstroem a sala de aula convencional. A flexibilização da farda para vestimentas mais confortáveis, o pé descalço, o sentar no chão em roda. Todos esses elementos contribuem para a criação de uma atmosfera de jogo. Durante o ensino remoto, percebemos que o formato da sala de aula estava sendo reproduzido em casa, mesmo com todo o conforto e a informalidade possibilitados pela própria casa das crianças.

Então, inicialmente, com o intuito de instaurar uma atmosfera de jogo que se assemelha ao presencial, pedimos que as crianças encontrassem uma forma de assistir as aulas de teatro sentadas no chão, ressaltamos a importância de deixar as câmeras ligadas durante a aula para que elas vissem os colegas durante os exercícios e, acima de tudo, trouxemos propostas que elas pudessem usar as potencialidades do próprio corpo.

Na Tabela 1, onde descrevemos algumas informações sobre essa aula, optamos por um jogo de apresentação, para que as crianças pudessem se apresentar para o novo professor de teatro e para que o professor também se apresentasse para elas. Com um jogo bastante lúdico, as crianças usavam movimentos corporais para apresentar o seu nome e uma característica que começasse com a inicial desse nome. Esse exercício foi inspirado em um dos jogos de apresentação presentes no livro “Jogos para Atores e Não-atores” de Augusto Boal (2007), que é um material bastante utilizado por professores de teatro para a consulta de jogos. Inclusive, a obra de Boal tem inspiração nos estudos do Teatro Épico, que como já mencionamos, bebeu bastante da fonte dos filmes de Charlie Chaplin.

Quando tivemos esse primeiro encontro com o professor de teatro, as crianças já tinham passado alguns meses de isolamento social e se queixavam bastante que sentiam falta das brincadeiras e jogos das aulas de teatro que elas tinham em anos anteriores. Esse jogo foi pensado justamente para que elas pudessem se levantar das cadeiras e jogar em frente a tela de computador, celular ou tablet. Com um movimento

do corpo, elas representaram uma característica que fazia parte de sua personalidade com muita expressividade.

Após esse momento, pudemos sentar novamente e foi questionado às crianças as suas experiências com o teatro, onde ouvimos uma diversidade de respostas. Algumas falaram sobre terem ido a um prédio teatral, na maior parte das vezes para assistir um musical infantil; ou falaram sobre as suas experiências com apresentações em eventos do NEI. Muitos falavam experiências com dança, canto e outras apresentações musicais, onde foi preciso desmistificar alguns conceitos sobre a classificação das linguagens artísticas.

Tabela 2. Aula 2 – Esquete Teatral e Entrevista com Chaplin

Data	09/10/2020
Atividades do dia	Cena curta de teatro remoto, onde o professor bolsista, caracterizado fisicamente de Carlitos, apresentou uma partitura corporal para as crianças. Após a cena, as crianças puderam entrevistar o ator caracterizado de Carlitos/Charlie Chaplin, que, respondendo às perguntas, também explanou sobre elementos teatrais presentes na esquete apresentada.
Objetivos	- Exercitar a leitura e a apreciação de uma obra teatral; - Conhecer a história de um importante cineasta de forma lúdica; - Identificar o uso de mímica e da comédia pastelão como gênero teatral que são bastante utilizados pelos personagens de Charlie Chaplin no cinema.
Materiais Utilizados	- Smartphones, tablets e computadores conectados à internet; - Figurino, maquiagem e objetos cênicos; - Aparelho de som para a sonoplastia.

O momento de leitura e apreciação de uma obra é importante para se ter uma aprendizagem fundamentada na valorização das especificidades de uma linguagem artística. Com o teatro não é diferente. A estratégia encontrada para oportunizar esse momento para as crianças

durante o ensino remoto foi com a produção de uma esquete teatral realizada pelo próprio professor bolsista de teatro da turma. A partir da temática utilizada no tema de pesquisa, observou-se que as crianças tinham um interesse enorme na obra de Charlie Chaplin, principalmente nos filmes em que o personagem Carlitos era o protagonista.

Para tanto, primeiro pensou-se em uma caracterização física desse personagem: figurino, maquiagem e objeto de cena. Buscou-se elementos básicos para a construção desse personagem icônico. Então, o chapéu tipo coco, roupa social, uma bengala, olhos bem marcados e, claro, o seu bigode característico. Para a composição corporal, foi pensado em aspectos da atuação épica, o *gestus* social desse malandro que assume uma postura elegante e que gera uma grande contradição com esse comportamento. Para a cenografia, a sala de uma casa normal, onde os móveis afastados deram lugar para um espaço cênico que, com a ajuda de um filtro de imagem em preto e branco e uma música clássica alemã, nos transportou para a época dos filmes mudos.

Precisamos admitir que a experiência teatral fica bastante limitada em um formato remoto, mas é importante registrar as reações que surgiram diante desse fenômeno estético. Por serem crianças, a primeira reação, claro que com o auxílio de toda a encenação criada, foi de realmente se perguntarem se era possível o cineasta Charlie Chaplin estar ali, durante a aula de ensino remoto.

A empolgação e magia eram refletidas no brilho do olhar que iluminava aquelas janelinhas da plataforma do *Google Meet*. Como crianças, mergulharam totalmente nesse jogo e de forma bem geral, todas estavam boquiabertas por verem, ao vivo, alguém que elas tanto tinham pesquisado nas aulas de tema de pesquisa. Esse momento progrediu, ao fim das palmas virtuais, para uma entrevista com o tal Charlie Chaplin. Aos poucos, a mágica do teatro foi mostrando as suas vulnerabilidades. Aquelas crianças mais “exigentes” começaram a notar algumas incoerências e a ficção foi sendo quebrada dando espaço para outro fenômeno estético

de igual beleza: o estranhamento, o distanciamento brechtiano. Podemos observar isso na fala de uma criança, quando afirma:

Eu gostei muito do Carlitos que Dennis inventou, foi muito bom ver. Dennis representou o Carlitos dele do jeito que ele conseguiu fazer, que ficou muito igual ao Carlitos de Charlie Chaplin e muito engraçado. Mesmo sabendo que era um faz de conta, que Dennis estava fazendo uma pessoa, mesmo a gente sabendo que era Dennis, porque vimos o nome dele na tela, mesmo assim ficou muito parecido com o Carlitos, mesmo sabendo que o Carlitos mesmo já morreu, mas ficou muito bom, na nossa imaginação existe isso, podemos acreditar.

Nessa perspectiva, observamos o envolvimento das crianças ao assistirem a partitura cênica, refletindo sobre a dicotomia entre o real e a ficção. É importante ressaltar que haviam elementos que quebravam com a ficção, como o próprio nome do professor na chamada do *Meet*. Isso provocou o efeito de distanciamento das crianças ao assistirem a esquete teatral. Uma vez que elas estavam distanciadas, puderam refletir sobre o que estavam vendo, como no exemplo citado, que a criança relatou que sabia que o Carlitos “verdadeiro” já havia morrido, mas que o professor estava fazendo “o que ele podia” para representar aquele personagem.

E é nesse momento de reflexão sobre o que essas crianças estão apreciando que aproveitamos para explanar sobre alguns elementos teatrais e cinematográficos, questões pertinentes ao trabalho de ator e como ele se relaciona com o personagem (quem) que cria, elementos da encenação usados para levá-los para outro espaço-tempo (figurino, cenário, sonoplastia).

Desse modo, a partir da apreciação da esquete teatral apresentada e do diálogo com o ator que fez a cena (professor bolsista de teatro), as crianças conheceram vida e obra artística de Charlie Chaplin ***de uma forma lúdica, conheceram*** o uso de mímica e da comédia pastelão como gênero teatral que são bastante utilizados pelos personagens de Charlie Chaplin no cinema e, assim, ***emitiram suas impressões, sentimentos,***

emoções e conhecimentos sobre essa vivência e ampliaram seu repertório artístico e cultural, a partir do contato com uma partitura cênica de Charlie Chaplin.

Tabela 3. Aula 3 – Baú de Chapéus

Data	06/11/2020
Atividades do dia	Jogo de criação de personagem, em que as crianças se caracterizaram com roupas, acessórios, fantasias e objetos que elas já possuíam em casa. A proposta era que cada uma criasse uma releitura do personagem Carlitos.
Objetivos	- Exercitar a imaginação através do jogo teatral; - Criar personagem a partir da caracterização física; - Experimentar um importante aspecto que compõem os estudos do jogo teatral (o quem).
Materiais Utilizados	- Smartphones, tablets e computadores conectados à internet; - Roupas, acessórios, fantasias e objetos.

Nessa aula, objetivamos criar um momento de construção de personagem através do jogo teatral, que são exercícios teatrais executados de forma improvisada, ou seja, sem ensaio, podendo acontecer com ou sem uma combinação prévia pelos jogadores participantes, partindo-se de uma proposta dada pelo coordenador do processo. Os demais jogadores assistem à cena e, ao final, conversam sobre a vivência (DESGRANGES, 2011).

Nesse exercício, é possível que os jogadores manifestem suas opiniões, sensações e ideias acerca de si mesmos e do mundo que os cerca, compartilhem as impressões sobre as cenas construídas, reflitam sobre as situações cotidianas da vida que foram apresentadas na improvisação e discutam as ações artísticas proporcionadas pelo jogo como forma de aperfeiçoar a atividade teatral.

Nessa perspectiva, inspirados nas premissas “Quem, Onde e O que”, de Viola Spolin, foi proposto para a turma a criação de um personagem, a partir de materialidades que elas já possuísem em casa. Nesse contexto,

readaptamos os jogos em grupo para a proposta individual, tendo em vista que jogamos por meio de uma tela, o que nos impede de estarmos juntos e criarmos os jogos de forma coletiva. No entanto, conseguimos manter o momento de avaliação dos jogos com o grupo, permitindo que conhecêssemos o que as crianças entenderam, pensaram e criaram na proposta do jogo.

Mais uma vez utilizamos da interdisciplinaridade entre o teatro e o tema de pesquisa para conduzir o jogo, pois cada criança deveria criar uma releitura do personagem Carlitos, dos filmes de Chaplin. Durante a condução do jogo, foi relembrado aspectos da aula anterior, referente ao trabalho do ator, que sempre deixa as suas impressões no personagem, fazendo com que todo personagem, mesmo que seja a representação de um mesmo indivíduo, seja diferente quando interpretado por diferentes atores. Desse modo, demos toda a liberdade para que as crianças pudessem usar a criatividade e construir os mais diferentes Carlitos possíveis, respeitando sempre algumas características que marcam esse personagem.

Optamos por iniciar o trabalho de construção dos personagens partindo de uma caracterização física, inspirados nas práticas teatrais de Constantin Stanislavski (2001) registradas em seu livro “A Construção do Personagem”.

Cada indivíduo desenvolve uma caracterização exterior a partir de si mesmo e de outros; tirando-a da vida real ou imaginária conforme sua intuição, e observando a si mesmo e aos outros. Tirando-a da sua própria experiência da vida ou da de seus amigos, de quadros, gravuras, desenhos, livros, contos, romances, ou de algum simples incidente, tanto faz. A única condição é não perder seu eu interior enquanto estiver fazendo essa pesquisa exterior. (STANISLAVSKI, 2001, p. 32)

Era esperado que surgissem múltiplas releituras desse personagem e que cada criança derramasse sobre esse “Carlitos” o seu conhecimento de mundo, as suas vivências prévias, o seu repertório físico e corporal. Nós, professores, jogamos junto às crianças a todo o momento,

o que também auxiliou no processo de compreensão do jogo, mesmo em seu formato remoto, além dos termos spolianos, que tornaram o jogar mais acessível.

Para Constantin, existia uma certa dificuldade em “implantar” no interior dele um personagem, sem que anteriormente ele composse fisicamente essa representação. A caracterização exterior auxilia na caracterização de uma persona outra. Trazendo para a realidade de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, acreditamos que usar materialidades palpáveis para compor em termos físicos o personagem, potencializaria os jogos teatrais que seriam trabalhados posteriormente.

Com essa proposta, conseguimos envolver as crianças a pensarem em seu próprio personagem. Utilizando elementos encontrados em sua casa, cada criança escolheu seu figurino e compôs o seu Carlitos. Por meio da tela, vimos Carlitos detetive, cientista, carnavalesco, praieiro, modelo de passarela, entre tantos outros. E, a partir disso, refletimos sobre questões referentes ao processo de construção do seu próprio personagem Carlitos, fazendo uma releitura do personagem de Charlie Chaplin.

Tabela 4. Aula 4 – Jogo do “Onde”

Data	04/12/2020
Atividades do dia	Resgatando o personagem criado na aula anterior, as crianças tiveram que demonstrar apenas com o corpo (sem usar a linguagem oral), onde esse personagem está.
Objetivos	- Exercitar a imaginação através do jogo teatral; - Experimentar um importante aspecto que compõem os estudos do jogo teatral (o onde).
Materiais Utilizados	- Smartphones, tablets e computadores conectados à internet; - Roupas, acessórios, fantasias e objetos.

Nessa aula nós objetivamos ir mais afundo nessa construção de personagem que começamos na aula anterior, e optamos por fazer o jogo que trabalhasse o “onde”, ou seja, que as crianças pudessem nos ambientar no local que esse personagem, que outrora elas criaram, estava.

As crianças tiveram que nos mostrar esse “lugar” do personagem, sem utilizar a linguagem oral, assim como nos filmes mudos, apenas se apropriando da linguagem corporal.

Os termos Quem, Onde, O que, são usados como nomes na descrição de muitos jogos teatrais. Estes termos amplos e neutros são particularmente úteis na sala de aula. Os termos “cenário”, “personagem” e “ação da cena” limitam as discussões entre jogadores à situação teatral. (SPOLIN, 2009, p. 123)

Trabalhar a ambientalização de uma cena teatral a partir de um jogo em que as crianças não poderiam utilizar da oralidade para nos dar indicações, acaba exigindo delas uma certa expressividade e corporeidade para que o objetivo do jogo seja alcançado. É nesse momento que vemos a criatividade sendo a florada, já que apenas com o próprio corpo, essas crianças assumem o compromisso de nos mostrar um lugar durante o jogo.

Essa ideia foi muito bem aceita pelas crianças que mergulharam no jogo e apresentaram seus Carlitos de forma alegre, envolvente e dinâmica. Conhecemos muitos lugares que o Carlitos esteve, como: praia, rua, baile carnavalesco, laboratório, restaurante, entre outros. Ao final, as crianças confirmaram que gostaram da proposta de construção do seu próprio personagem e, também, de explorar outros elementos da narrativa teatral, como o lugar que o personagem estava:

Mas, o que eu mais gostei mesmo das aulas de teatro foi que a gente criou nossos próprios Carlitos, tipo Luna criou o Carlitos dela, João Henrique criou o Carlitos dele na praia, eu criei o Carlitos detetive. Eu achei legal criar meu próprio personagem porque a gente tem nossas próprias ideias. Assim, eu não inventei um livro? Ninguém pensou por mim, fui eu que escrevi. Então, é a mesma coisa, eu que criei aquele boneco, então, esse personagem foi criado por mim, então, ele é meu, meu personagem.

Na fala das crianças, compreendemos o quanto foi significativo esse momento. Na condução de uma aula de teatro sempre há uma preocupação

sobre a compreensão dos jogos e, principalmente nesse formato remoto, que tanto nos afasta. No entanto, as crianças dessa turma executaram com êxito o exercício, nos maravilhando com as possibilidades e estratégias encontradas para nos comunicar qual espaço o Carlitos delas estava. De modo geral, elas pareciam bastante empolgadas com a proposta do jogo, tendo algumas crianças que pediram para mostrar suas cenas mais de uma vez.

Tabela 5. Aula 5 – Mostra de Cenas Curtas “Teatrema”

Data	14/12/2020
Atividades do dia	Como atividade assíncrona, solicitamos que as crianças construíssem uma produção audiovisual a partir da criação de uma cena envolvendo o seu próprio personagem Carlitos, mostrando o que ele está fazendo (suas ações) e onde ele está (o lugar). Como atividade síncrona, na Mostra de Cenas Curtas “Teatrema”, apresentamos as produções audiovisuais realizadas pelas crianças.
Objetivos	- Exercitar a produção artística; - Apreciar as obras de outros colegas.
Materiais Utilizados	- Smartphones, tablets e computadores conectados à internet.

A partir da apreciação da Mostra “Teatrema” podemos ver as crianças, cada uma do seu jeito, protagonizar Carlitos. Na plateia, contemplamos diferentes cenas das crianças, que construíram um personagem, pensaram em ações que considerassem um lugar, ou seja, cada criança criou seu personagem Carlitos, a partir de suas experiências, seu conhecimento de mundo e suas ideias.

Participar de uma produção audiovisual a partir da criação de uma cena, com suas famílias, envolvendo o seu próprio personagem Carlitos e mostrando o que ele estava fazendo e onde ele estava, foi a forma que encontramos, no ensino remoto, para finalizarmos (aplicação do conhecimento) as ideias do entrelaçamento do teatro com o tema de pesquisa “Cinema”. E, podemos afirmar, que esse momento foi mágico, pois as crianças puderam apreciar a produção de cada colega, tecendo comentários sobre cada cena que assistiam.

Tem a parte que você fica nervosa, às vezes, pra apresentar, mas é bem engraçado a gente se preparando para mostrar pra os colegas e também fica bem ansioso para ver o dos colegas. E, nem sabe nem o que ele vai fazer, tem uns mais fáceis, outro difíceis, foi bem engraçado, fizeram umas coisas bem legais, que deu pra entender pra quem estava assistindo.

Vale ressaltar que esse momento também contribuiu para a formação de espectadores, despertando o desejo pelo teatro, uma vez que Desgranges (2011, p. 159) afirma que “[...] pode ser conveniente instaurar um processo pedagógico que possibilite aos espectadores em formação a apropriação da linguagem teatral. Um processo em que a fome de teatro seja despertada pelo próprio prazer da experiência”. Ou seja, por meio dessa vivência, podemos incentivar as crianças a ler, apreciar, pensar e criar o seu próprio jeito de fazer teatro.

Nesse momento, também, questionamos as crianças sobre a experiência de fazer teatro por meio de uma tela:

Tá sendo bom fazer teatro assim, mas o teatro precisa de todo mundo junto, porque o teatro não tem muita graça só com uma pessoa, mas claro pode fazer só com uma pessoa, mas precisa de mais gente pra fazer uma peça grande como “Romeu e Julieta”. Se for todo mundo junto fica muito mais legal e fica muito bonito como foi “O sol e a lua” (referindo-se a uma peça apresentada pela turma no ano anterior). Mas eu gostei de todo jeito. Então, basicamente o que tá faltando é fazendo todo mundo junto, mas é tão bom fazer assim virtualmente. Eu gostei do mesmo jeito, a diferença é só porque não tá todo mundo junto, em grupo, como era na escola, mas é tão bom ver assim os colegas fazendo teatro virtualmente.

As crianças expressaram a importância do grupo, de estar juntos para fazer teatro. O teatro, enquanto arte coletiva, contribui essencialmente para a interação entre os envolvidos nessa prática, rompendo com possíveis barreiras que existam no relacionamento entre os sujeitos. Isso os leva a dialogar, a colocar-se no lugar do outro, a aceitar e valorizar as diferenças e a interagir com o grupo. Assim, as crianças

da turma sentiram falta da possibilidade de trabalhar em grupo, como acontece no modelo presencial. No entanto, afirmaram também que gostaram da experiência de fazer e assistir teatro remotamente.

FECHANDO AS CORTINAS

Ao sermos desafiados pelas novas imposições de práticas tecnológicas, junto ao novo modelo de aulas virtuais, pensar em uma aula remota de teatro, frente a aparelhos como computadores, celulares e tablets, nos objetivou a pesquisar e desenvolver um plano de ação e uma metodologia de aulas com eficácia, dinamicidade e ludicidade para as crianças do 2º ano (vespertino) do Ensino Fundamental do NEI/Cap – UFRN.

A importância do entrelaçamento do tema de pesquisa “Cinema”, da linguagem teatral, da vida e obras do ator Charlie Chaplin e das vivências em aulas remotas, nos mostra a plurilateralidade em que se deram os encontros remotos sob esse viés da arte, sendo construídos por professores, crianças, teorias e práticas de ensino e aprendizagem.

Nesse relato de experiência foi possível comprovar as quão instigadas, participativas e criativas são as crianças da turma em ação. A partir de questões antes apenas pensadas, sem ainda nenhum direcionamento de estudo sobre o assunto, tornaram, após as descobertas sobre o cinema, práticas irreverentes e cheias de conhecimento as aulas de teatro desenvolvidas remotamente. Apreciaram obras do personagem Carlitos, leram conteúdos sobre cinema mudo e o ator Charlie Chaplin, questionaram suas dúvidas, caracterizaram-se para representar, atuaram em seus próprios espaços e, com isso, absorveram de forma prática, divertida e empolgante o conhecimento sobre o tema de pesquisa a elas proposto, explorando as especificidades da linguagem teatral como prática pedagógica no novo processo de ensinar e aprender.

Dessa forma, compreendemos que as crianças ampliaram as composições de comunicação e expressão, a partir da criação do seu próprio

personagem Carlitos, por meio da releitura do personagem de Charlie Chaplin, emitindo, assim, impressões, sentimentos e conhecimentos sobre a linguagem teatral.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae **A imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva/Lochpe, 1991.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BRECHT, Bertolt. **Diário de Trabalho**. v. 2 (1941-1947). Tradução de Reinaldo Guarany e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2005.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

FREITAS, Luciano de Oliveira; CAMARGO, Robson Côrrea de. Do teatro ao cinema, e além: Reflexões sobre o cinema de Charlie Chaplin na obra de Bertolt Brecht. **Peformances, Mídia e Cinema**. Goiânia, p. 26 - 46, 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Portugal: Ed. Almedina, 2020.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**: Um Manual para o professor. 1. ed. [S. l.]: Perspectiva, 2009.

STANISLAVSKI, Constatin. **A Construção da Personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CAMINHANDO JUNTOS: A TRAJETÓRIA DAS CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL

*Gilvânia Lima de Souza Miranda
gilvania_souza@nei.ufrn.br*

*Sanderson Carvalho da Silva
sanderson@gmail.ufrn.br*

Resumo

Este trabalho intitulado **“Caminhando juntos: a trajetória das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental na produção textual”** trata de um relato de experiências vividas e encaminhadas pelos professores responsáveis pela turma do 3º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, do NEI-CAP-UFRN. Das vivências do ano de 2020 a “caminhada” do grupo no trabalho de produção textual foi planejada e estruturada com zelo e cuidado para que as crianças pudessem soltar a imaginação, lançar mão dos conhecimentos trabalhados e, principalmente, atuarem como produtores de seus escritos. As questões norteadoras para esse percurso foi o Tema de Pesquisa definido pela turma: “Os animais silvestres”, e as estratégias utilizadas foram definidas a partir das demandas do grupo e adaptadas à nova realidade. Em todo o relato foi feita uma metáfora do trabalho de produção textual com uma “atividade física de caminhada” de modo que o desenvolvimento das atividades compõe o percurso e os recursos utilizados são tratados como as ferramentas necessárias. Ao final, são apresentadas as últimas considerações, destacando os percalços e conquistas de todo “o percurso” até o momento em que se “alcança uma linha de chegada”.

OS PRIMEIROS PASSOS

O presente artigo intitulado *“Caminhando juntos: a trajetória das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental na produção textual”* trata de um relato de experiências vividas pela turma do 3º ano “B” – vespertino, do NEI-CAP-UFRN, no ano de 2020. Neste texto procuramos associar o termo “caminhada” – ato de percorrer de um local a outro a pé – não como um exercício físico, mas como um movimento intelectual, no qual partimos de um conhecimento para outros, num percurso que não é medido em quilômetros, mas que pode ser avaliado a partir dos conhecimentos que se tinha antes e depois do trajeto percorrido. E desta “caminhada intelectual”, vamos nos deter nos “movimentos” envolvidos na atividade de produção textual, uma importante trajetória da vida escolar.

Os professores “guias” dessa caminhada que compõem este relato foram basicamente os dois professores designados para a turma, e, portanto, eram os responsáveis pela maior carga horária de aulas do grupo para o ano de 2020. Ambos já atuam na educação das infâncias há alguns anos, e possuíam pouco tempo de atividades desenvolvidas nesta instituição.

A turma já convive junta nesta instituição há muitos anos, mas os professores estavam trabalhando com eles pela primeira vez.

Apesar das adversidades existentes no decorrer do ano de 2020, todos conseguiram passar por esse momento sem sofrerem perdas graves, tanto no contexto social da pandemia, como no contexto do grupo escolar.

Dentre as muitas vivências que foram realizadas, quando o NEI esteve nas casas dessa turma, resolvemos discorrer sobre a “caminhada na produção textual” por se tratar de uma “trajetória” que reuniu muitas ideias, imaginações, proposições e parcerias para produzir muitos resultados.

Se a produção de textos em si já se constitui em uma atividade de muitas especificidades, quando se trabalha com o ensino remoto, esse caminho fica um pouco mais “sinuoso” e ganha doses a mais de desafios e emoções.

Fazendo uma comparação com as caminhadas em trilhas de parques ambientais, as quais possuem caminhos definidos e as vezes até mapas para serem utilizados como guias, a nossa “caminhada na produção textual”, de modo bem diferente, teve um percurso construído e trilhado pelo/para o grupo no decorrer da trajetória, e com um importante objetivo a ser alcançado: chegar ao final da caminhada com produções e aprendizados alcançados pela turma.

Iniciamos a nossa caminhada analisando as “condições dos nossos participantes” (com avaliações diagnósticas para obtermos informações acerca dos conhecimentos prévios), e fazendo um levantamento dos “equipamentos que tínhamos disponíveis” (que materiais e recursos eles tinham acesso).

Descobrimos que a maioria do grupo já possuía boas condições de caminhada (quase todos alfabetizados), e um detalhe importante: esbanjava alegria! Eles também traziam na bagagem muita imaginação, a qual foi sendo “equipada” a partir de tudo o que já tinham vivido em anos anteriores. Essas constatações nos deram ânimo para seguirmos confiantes o nosso caminho.

As principais questões norteadoras para o percurso foram definidas a partir do Tema de Pesquisa sobre **“Os animais silvestres”**, uma decisão que foi tomada pelo grupo quando ainda estávamos em atividades presenciais na escola. E a partir da necessidade da realização do ensino remoto, as estratégias foram adaptadas à nova realidade.

Apesar de sabermos aonde queríamos chegar (concluir o ano produzindo textos com autonomia, coerência e de acordo com as características dos gêneros ao qual nos propomos escrever), não sabíamos como, e, por isso, foi tão importante nos ancorarmos no Tema de Pesquisa e nos questionamentos e respostas que as crianças foram apontando ao longo da caminhada.

Desse modo, para que se compreenda como aconteceu o planejamento e execução das nossas vivências, organizamos o registro dessa

experiência em algumas seções, as quais explicitam desde **“Os primeiros passos”**, que se refere ao momento de contextualização da turma e do trabalho que foi desenvolvido; **“Os caminhos para a produção textual”**, na qual destacamos as diversas etapas dessa trajetória. Aqui apresentamos também um quadro com as principais estratégias utilizadas, o qual intitulamos de *“mapa da trajetória percorrida”*; enfatizamos o trabalho com os gêneros textuais narrativos, os quais consideramos como *“O caminho mais longo e desafiador”*, e por isso detalhamos as vivências que foram mais intensas, para, por fim, especificarmos algumas das ferramentas que foram essencialmente utilizadas, chamando-as de *“A leitura de mãos dadas com a escrita”*. Por fim, nossas considerações finais receberam o nome de **“A linha de chegada”** e nesse momento que discorreremos sobre como chegamos ao final do nosso trajeto. As **“Referências bibliográficas”** foram consideradas **“os nossos guias”**, pela fundamentação que ofereceram à nossa prática.

E, para ilustrar algumas etapas percorridas, incluímos algumas fotos, que revelam uma amostra do que foi vivenciado e permitem compreender com mais detalhes essa caminhada de desafios e emoções.

OS CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

O aprendizado da escrita formal, conforme os princípios alfabéticos, representa uma grande conquista para todas as crianças em processo de alfabetização. No entanto, quando se está alfabetizado, há muitas outras descobertas e sistematizações a serem realizadas, uma delas envolve a produção textual.

Em nosso ponto de partida, consideramos que a maioria do grupo estava alfabetizado, mas, tínhamos ciência de que ter o conhecimento das letras e os sons que elas produzem não garantiam uma produção textual, já que esse trabalho requer uma articulação de saberes sobre o que se quer dizer, para quem e como poderá/deverá ser dito. Ou seja, registrar com palavras o que

se vê, o que se ouve, ou se imagina para um determinado alguém, não é fácil. Imaginar ou criar uma situação, planejar as ideias, e registrá-la em forma de texto requer conhecimentos e o exercício de certas habilidades.

Durante alguns anos em nosso país (2012-2018), as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos) estavam organizadas de modo que as crianças tinham todo esse período de três anos para se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, dessa forma, o 3º ano seria a fase equivalente à consolidação desses saberes. Como nos dizem Cabral e Pessoa (2012, p. 06-07), é o momento no qual as crianças podem ler e produzir textos de diversos gêneros com autonomia e compreensão de suas finalidades.

Em nossa instituição nos propomos a realizar práticas de produção textual considerando que essa atividade possui “dimensões técnicas e sociais e estão intimamente atreladas às práticas de leitura, devendo, portanto, ser encaminhadas com objetivos sociais claramente definidos” (NEI, 2017, p. 52, no prelo)

Nesse sentido, foi com o propósito de sistematizar/acionar os saberes sobre o que é e representa a escrita e despertar a imaginação, aguçando a curiosidade sobre a produção de muitas histórias que nos propomos a *caminharmos juntos na trajetória da produção textual*.

Durante os primeiros dias na escola foi possível realizar rodas de conversas e debates que culminaram na escolha do Tema de Pesquisa: “Os animais silvestres”.

Figura 01 – Debates para a definição do Tema de Pesquisa (aulas presenciais)



Essa temática escolhida foi uma grande aliada por ser rica em aspectos para serem explorados em diversas áreas, em especial, as linguagens. Na escola (presencialmente), foi possível fazer o levantamento das dúvidas, dos questionamentos e curiosidades das crianças, como também foram iniciadas as primeiras pesquisas.

Em relação à produção textual, não tivemos tempo para realizar estas atividades, quando estávamos presencialmente na escola; então, foi durante os encontros on-line que mergulhamos no desafio de propor e realizar as escritas com as crianças.

Como os contatos iniciais (presenciais) revelaram-nos que a turma tinha muita criatividade, então, uma das primeiras ações foi a de valorizar essa característica e paulatinamente trabalhar as especificidades e normativas dos diversos gêneros textuais e demais regras necessárias à construção convencional de um texto.

Ao iniciarmos o ensino remoto, as primeiras investidas foram nas produções coletivas, pois, além de nos permitir observar e conhecer o comportamento do grupo, acreditávamos que reunir algumas ideias e criar coletivamente poderia ser proveitoso para quem ainda não tivesse muito conhecimento e/ou não se sentisse à vontade com o formato de aulas pelas telinhas.

Consideramos que o processo criativo é bem difícil e dispendioso de tempos/esforços, então, a divisão das tarefas poderia tornar o trabalho mais leve, mais interativo, e por quê não, divertido, permitindo às crianças, enfrentarem juntas o desafio da criação de um texto, e desfrutarem (mais facilmente) da conquista da produção.

Sabemos que o texto oral e o escrito possuem suas peculiaridades, mas apostamos na fala das crianças, dando-lhes a oportunidade de revelarem oralmente suas ideias, com fluência aos pensamentos, sem a preocupação das normativas que possuem o texto escrito. E, neste caso, nós, os professores, atuamos como escribas, adequando as falas ao formato da linguagem escrita.

Para Brandão e Leal (2005, p.30), na formação de leitores e produtores de textos é essencial que se dê um papel de destaque à oralidade, pois as práticas de conversar, explicar sobre como fazer determinadas coisas, contar histórias, entre outras situações que envolvem a fala são importantes para integrar as crianças nos mais diversos grupos sociais, além de propiciar a construção de bases do que é e como se produz um texto.

O MAPA DA TRAJETÓRIA PERCORRIDA

Dados os primeiros passos (das produções coletivas), muitos outros foram planejados e encaminhados através de várias atividades. Para ampliar/consolidar conhecimentos que possibilitassem a construção de uma base consistente de saberes e assim, lançar às crianças o desafio das produções de textos individuais, apostamos em muitas atividades de leituras como um meio de proporcionar às crianças o contato com os textos e autores diversos.

Para Dubeux e Silva (2012, p.06), “a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero, que se materializa em textos que assumem formas variadas para atender a propósitos diversos”. As autoras destacam que os textos não são construções fixas e abstratas, mas sim, uma ação social dotada de sentidos e composta por negociações e convenções de uma sociedade em determinado tempo e contexto social.

Calkins (1989) destaca, ainda, que os seres humanos sentem uma profunda necessidade de escrever e registrar suas experiências. E, desse modo, na escola, os professores precisam ir além das atividades que motivem a escrita ou envolvam regras e convenções. O autor nos diz que para incentivar a escrita é preciso deixar claro para as crianças que elas podem decidir sobre o que escrever, e, assim, fazer os registros de suas vivências e/ou de temas do seu interesse.

Os estudos realizados e as atividades propostas visaram respeitar o tema de pesquisa das crianças, seus interesses e o que a proposta

pedagógica da escola e outros documentos oficiais⁵ apontam como importantes e/ou necessários para uma turma de 3º ano do ensino fundamental.

No Quadro 01, a seguir, estruturamos uma síntese do que foi trabalhado. Ele apresenta uma espécie de “mapa” dos principais tipos/gêneros estudados e quais foram as atividades e produções que constituíram o caminho percorrido.

Quadro 1 - O Caminho percorrido: uma síntese das atividades desenvolvidas

Tipos / Gêneros textuais	Atividades propostas/Resultados
Narrativo/Contos	Produções coletivas (livros digitais) Produções individuais (textos, livros ilustrados, apresentação em slides) Leituras de obras de diversos autores realizadas de forma individual (atividades assíncronas) e em voz alta (atividades síncronas) Escrita do final de uma história Registro escrito de cenas de um curta-metragem Ilustração de um livro a partir da interpretação da história
Narrativo/ Argumentativo Histórias em Quadrinhos (QH)	Leitura de Histórias em Quadrinhos (HQ) Escrita de um texto (argumentativo) incentivando um colega a ler uma HQ Quebra-cabeça de HQ – ordenação da história Produção (individual) de uma HQ
Narrativo/Lendas	Leitura de lendas diversas Apreciação de vídeos com histórias lendárias Leitura de lendas com personagens com deficiências
Narrativo/ Notícias	Leituras de notícias diversas Análise de notícias – Fatos ou Fakes Apreciação de um Telejornal (apresentação dos professores do 3º ano) Registro individual de notícias – a reunião dos textos resultou na produção do <i>Jornal do 3º “B”</i>

⁵ Ao nos referirmos a documentos oficiais estamos considerando as orientações proposta pela BNCC (MEC) e outros que a antecederam.

Narrativo/ Resumo	Produção de resumos (orais e escritos) de textos informativos e científicos Registros de conteúdos apresentados em determinadas aulas (palestras e entrevistas)
Cartazes/ Slides (função informativa)	Produção de cartazes e/ou slides para apresentação de trabalhos e seminários.
Convite	Leitura de convites Produção coletiva do Convite para a Vernissage da turma
Descrição/ Audiodescrição	Leitura de imagens (obras artísticas, ilustração de livros) Leitura de textos descritivos Descrição de obras de artes – incluindo obras de própria autoria (registros individuais e coletivos, orais e escritos) Escuta de podcasts com audiodescrições Produção (oral e escrita) de uma autodescrição Apresentação de textos descritivos (durante os encontros, vernissage, apresentação de obras para um deficiente visual)

O trajeto apresentado neste “mapa” não foi seguido de forma linear e nem nesta sequência. Essa estrutura foi organizada para efeitos de registros didáticos. As atividades envolvendo os diversos gêneros desenvolveram-se em diferentes contextos e demandavam da turma a partir das necessidades e afinidades.

Sobre o trabalho com uma diversidade de gêneros textuais, Dubeux e Silva (2012) destacam que esse trabalho articula, principalmente, duas dimensões, são elas: os aspectos socioculturais (condições de funcionamento da sociedade) e linguísticos (o que o texto informa) e que, portanto, as crianças precisam ter acesso a uma diversidade de gêneros textuais e que estes sejam explorados por meio muitas atividades.

Muitos caminhos foram trilhados com base no tema de pesquisa, já que “os animais silvestres” podem estar presentes nos mais variados tipos e gêneros textuais. Além disso, algumas propostas foram trazidas pelas crianças e seus familiares, que ao longo do percurso demonstravam interesse por algum tipo/gênero, chegando a compartilhar sugestões de materiais.

Em outros momentos, nós, os professores da turma, também fizemos nossas proposições ao percebermos interesses/necessidades do grupo ou por termos acesso a alguns materiais, os quais sentíamos o desejo de compartilhar com as crianças e de propor determinadas atividades, já que dentre os mais diversos objetivos traçados, pretendíamos contribuir para a formação de leitores e produtores de textos.

O CAMINHO MAIS LONGO E DESAFIADOR

Em nossa caminhada da produção textual tivemos diversas fases: caminhos “curtos e longos”, outros mais “retos ou sinuosos”, mas todos foram necessários para a travessia do grupo.

Todo o trajeto foi planejado para que a turma soubesse por onde estávamos trilhando, isto é, a cada gênero e atividade proposta, nós dialogávamos sobre as características daquele “caminho” e por vezes fazíamos pesquisas acerca do “percurso”. Foram muitas as estratégias utilizadas para que a trilha fosse percorrida com conhecimentos (técnicos/formais), sem perder a magia e o encantamento do que podemos encontrar nos textos.

Como a ação de planejar requer o alcance de metas, um dos nossos objetivos gerais era a de promover o contato das crianças com os textos em suas diversas modalidades, tipos e gêneros, bem como, lançá-los no desafio da criação e registro, culminando na produção textual.

Em se tratando de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, percebíamos que as crianças já se preocupavam com regras e normativas, ou seja, com o “escrever correto” e nesses momentos a caminhada se tornava bem desafiadora, pois era preciso trabalhar esses conhecimentos (necessário em um texto escrito), mas, por outro lado, não podíamos permitir que as ideias deixassem de ser registradas e ficassem limitadas ao enquadramento de normas. Calkins (1989, p. 100) nos diz que nessa faixa etária (3º ano), se as energias das crianças para a escrita não forem renovadas, elas podem se preocupar

muito com o “modo correto” de escrever, lentificando seu processo de produção, fazendo-as se satisfazerem com os registros de textos mais curtos. Isso era o oposto do que pretendíamos, pois desejávamos que elas “corressem novos riscos” e que, na ampliação dos desafios, também fossem maiores seus aprendizados.

Como não tínhamos tempo hábil para explorar com afinco uma variedade de tipos e gêneros textuais, alguns foram apresentados/lidos, mas nos debruçamos de forma mais enfática nas *Narrativas* e, com isso, podemos dizer que esse foi o percurso “mais longo” de nossa caminhada.

Inicialmente, através dos contos, trouxemos as características mais essenciais desse gênero textual: a de que uma história possui uma sequência lógica composta por início, meio e fim.

Com foco nessas informações foram feitas as primeiras produções – os textos coletivos, os quais foram organizados em forma de livros digitais. Como já destacamos, a participação das crianças nessas produções foi com a construção das ideias que estruturaram as narrativas e os professores se responsabilizaram pela escrita, ilustração e formatação dos livrinhos. O resultado foi surpreendente para as crianças que se empolgaram com o sentimento de serem “autores” de livros de histórias.

Figura 02 – Produções coletivas – Livros digitais com textos criados pela turma



Talvez o termo “autores” de livros digitais seja um pouco complexo, afinal, Oliveira (2004), faz reflexões mais aprofundadas a respeito do que podemos chamar de “autor” de um texto, e, de acordo com suas pesquisas, pode-se entender que a autoria está relacionada à produção de linguagens (oral ou escrita), no qual seu produtor assume o que diz/escreve como um sujeito do discurso (p.12-13).

Construídas algumas referências em um trabalho coletivo, e realizados os primeiros exercícios de planejamento e produção de textos, vieram as proposições de produções individuais. Essas tiveram variedades e constâncias. Foram proposições que aconteceram ao longo do ano, com desafios diversificados: relacionando com os animais silvestres, animais pré-históricos, temáticas à escolha das crianças etc.

Figura 03 – Produções de textos individuais



Como professores, nosso desejo era o de estar mais próximo das crianças para acompanhar todo o seu processo produtivo, incentivando e entendendo suas ideias, permitindo que elas “nos ensinassem sobre como aprendem”. Seria o que Calkins (1989, p. 48), diz que estamos no caminho promissor, quando podemos “puxar a cadeira e sentar junto dos jovens escritores” compreendendo seus modos de pensar, a lógica dos seus erros e o seu padrão de crescimento. No entanto, com o ensino remoto ficou difícil de “puxar a cadeira”, ainda assim, fizemos adaptações e nos aproximamos por meio de algumas trocas de mensagens e

conversas on-line individualizadas, como forma de acompanharmos de perto alguns escritos.

Usamos e abusamos dos materiais digitais para ler e fazer nossos registros, mas não descartamos alguns aliados de outras caminhadas como os textos xerografados e os livros didáticos. Esses materiais chegaram às mãos das crianças por meio do planejamento, organização e parceria entre a escola e as famílias, e, depois, foram explorados no decorrer do percurso que estávamos traçando.

Figura 04 – Exemplo de Kits de materiais preparado para as crianças.



A partir das discussões do tema de pesquisa e das necessidades da turma os livros didáticos foram utilizados em atividades síncronas e assíncronas. Além deles, os dicionários e outros materiais e atividades preparados pelos professores e entregues às famílias dentro dos kits escolares possibilitaram a realização de outras atividades de diversas áreas, incluindo as específicas de produção textual ou de fundamentação para elas.

No tocante às narrativas e, em especial, no trabalho com os contos, paulatinamente fomos destacando a presença de outros elementos importantes como os *personagens* (principais e coadjuvantes), o *tempo* em que a história acontecia, o *local/cenário* dos fatos e o *clímax*, o momento de tensão e conflito que dá ao conto toda a emoção e direcionamento para o *desfecho* da narrativa.

Para compreender cada um desses termos, em nossos diálogos sobre os textos lidos e produzidos, buscávamos identificar essas informações, e estabelecíamos uma comparação entre as histórias afim de percebermos o que era comum nas narrativas.

Fizemos alguns exercícios de identificar esses elementos nas narrativas, e, na medida do possível, fazíamos variações para que as crianças tivessem a oportunidade de ler, analisar e escrever sobre isso de forma menos cansativa. Uma das proposições que gerou expectativas foi a de escrever o final de uma história. A obra *Estranhas Criaturas* foi scaneada pelos professores e compartilhada com as crianças. No entanto, o livro não foi enviado em sua totalidade. Ele foi lido em um encontro virtual e propomos às crianças que escrevessem o final.

Figura 05 – Capa do livro e fotos das atividades das crianças.



A versão do autor só foi divulgada depois que todos concluíram. Como podemos ver na ilustração, algumas crianças apenas escreveram, outras também fizeram desenhos, e a maioria da turma demonstrou curiosidade e, por que não dizer, ansiedade para conhecerem como os autores fizeram o desfecho.

Nesse contexto dos contos também fizemos parcerias com o bolsista de Teatro, Dênnis Xaxá, que entre as atividades desenvolvidas explorou os elementos teatrais de um texto a partir da contação de histórias.

Figura 06 – Contação da história “O leão e o ratinho” por Dennis Xaxá



Todas as produções de textos (individuais e coletivas) eram compartilhadas nas aulas e por meio eletrônico⁶ para que todos pudessem ter acesso, como também, contribuir com o texto em si e com o aprendizado da turma. Alguns textos foram revisados durante as atividades síncronas e constituíram-se como momentos de reflexão e sistematização de saberes nos quais as crianças tinham a oportunidade de opinar sobre como o texto estava escrito, e também faziam algumas correções ortográficas. Como diz Calkins (1989, p. 107), as revisões de textos são momentos de aprender com os próprios escritos, olhando-o para frente e para trás, analisando o que foi dito e o que ainda se poderia dizer.

Ao passo em que progressivamente buscávamos a ampliação da compreensão a respeito dos diferentes gêneros e tipos de textos, também expandíamos as reflexões acerca dos conhecimentos de ortografia e gramática, pois, além das crianças aprenderem por meio das suas próprias experiências, necessitam, também, da mediação do professor para a construção desse aprendizado. Segundo Moraes (2007, p. 17-18), primeiro se compreende e se internaliza os “princípios da notação alfabética” – conhecimento das letras do alfabeto e os sons, depois, a “norma ortográfica” – objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo que, segundo ele, cabe à escola ensiná-lo sistematicamente.

⁶ Postagem de fotos das atividades no grupo do whatsapp da turma.

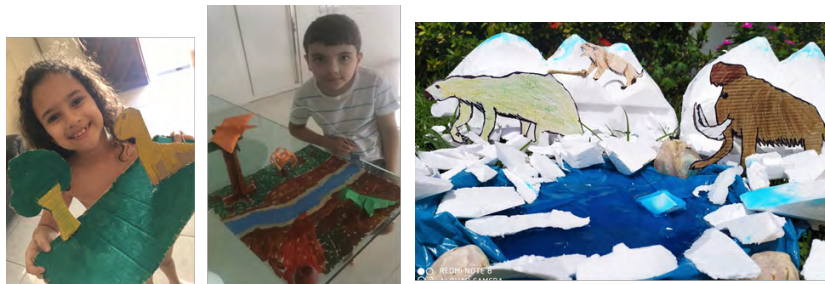
Na tentativa de oferecer os mais diversos recursos e materiais, também fizemos proposições nas quais a criatividade das crianças pudesse ser explorada. E como já foi mencionado, a turma mostrou-se dinâmica e inventiva, então, já que para estar em casa, sem o contato físico com os colegas e professores, realizando atividades pelas telinhas da tecnologia, incentivamos que soltassem a imaginação.

Figura 07 – Crianças fantasiadas, interpretando personagens nas atividades



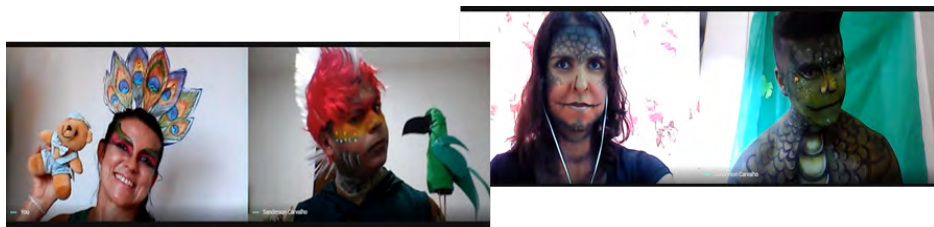
O trabalho com a Metodologia do Tema de Pesquisa nos proporcionou vivências interdisciplinares abrangendo outras áreas do conhecimento. Foi gratificante ver as crianças engajadas nas mais diversas produções, colocando a “mão na massa”, fazendo recortes, coletando materiais da natureza (folhas, pedras, areia), abusando dos materiais recicláveis, entre outros que tivessem acesso para darem asas às imaginações, e, assim, fazerem a composição de seus personagens, maquetes, histórias, figurinos e outras coisas mais.

Figura 08 – Produções das crianças com base no tema de pesquisa



E, como professores da turma, não atuamos apenas como “diretores das cenas”, como aqueles que ficam nos bastidores, orientando e organizando as ações. Tentamos agir como pessoas de referências nas leituras, escritas e também, no investimento em criatividade. E, dessa forma, a partir dos textos e conteúdos trabalhados, nós também fizemos leituras em voz alta, vestimos figurinos, produzimos textos, personagens, cenários e atuamos no “palco da imaginação”, fazendo encenações e interpretação de personagens, conforme o que se estava discutindo e trabalhando durante as aulas.

Figura 09 – Professores “encenando” durante as aulas remotas



Planejamos diversas situações para dar vida a personagens (com maquiagens e figurinos), enfatizar suas falas (diálogos) fazendo leituras e encenações, e tudo isso, para chamar a atenção para as características dos gêneros textuais. Paralelo a isso, discutimos as normativas da nossa língua, que, como já mencionamos, concordamos com a perspectiva abordada por Moraes (2007, p.12), que trata da ortografia como uma convenção social necessária para superar as limitações da notação alfabética, “buscando diferenciar o que nela pode ser aprendido por meio da compreensão – porque tem regras – do que precisa ser de fato, memorizado”.

Todas as ações desenvolvidas em torno dos contos e dos textos narrativos, em geral, fizeram desse, o “trecho mais longo” de nossa caminhada, mas também, foi “percorrido” com significativas produções e aprendizados.

A ESCRITA DE MÃOS DADAS COM A LEITURA

O percurso de uma produção de textos só é possível, quando ele acontece de mãos dadas com a leitura. O contato com os materiais escritos e a ação de ler abre portas e janelas e permite o desvelar de histórias, incentiva o imaginário, desperta atenção e curiosidade, entre outros aprendizados em geral.

Em nossa instituição é comum os momentos de leitura em sala de aula e a exploração de materiais escritos que vão além das obras que se tem acesso na sala de aula e na biblioteca. Durante a rotina, “buscamos garantir que todos os dias as crianças tenham experiências com a leitura, exercitando e compartilhando o prazer de escutar ou ler histórias de diversos gêneros” (NEI, 2017, p.20, no prelo).

Normalmente as turmas do ensino fundamental adotam uma obra comum a ser explorada no decorrer do ano letivo como leitura deleite e como material escrito que contribui com a ampliação do repertório leitor e dos conhecimentos da turma. No entanto, devido às circunstâncias do contexto de pandemia vivido ao longo do ano de 2020, não tivemos tempo para selecionar e posteriormente adquirir uma obra comum para a turma do 3º ano vespertino.

Havia o pensamento (entre pais e professores) de que a escolha do tema de pesquisa pudesse motivar e até mesmo direcionar (ou não) a definição de uma obra comum para ser adquirida pela turma. No entanto, não houve tempo para isso.

Desse modo, sem ter um “equipamento” comum para seguir o nosso caminho, e sem termos conhecimentos de quais “ferramentas” (livros) cada criança tinha acesso, apostamos nos materiais on-line.

Durante as primeiras semanas de quarentena e isolamento social começaram a circular nas mídias e redes sociais diversos materiais de leitura digitais para que as famílias (em casa) e os professores (em trabalho remoto) pudessem fazer uso.

E foi pesquisando, analisando materiais disponíveis e recebendo sugestões de familiares que indicamos muitos links e propomos muitas leituras e interações com os materiais escritos, mas não impresso, divulgados por meio das telinhas de computadores, tablets e celulares.

A socialização destas informações nos dava a segurança e o conforto de que todos teriam acesso às mesmas “ferramentas”, muito embora, tivessem o desconforto de não permitir o manuseio e o folhear das páginas.

Figura 10 – Sites com leitura e contação de histórias trabalhados



Mas, avaliando a possibilidade das experiências positivas que esses materiais teriam, investimos em sites interativos, que uniam texto e áudio, incluíam jogos e que davam às crianças o que elas gostam e têm curiosidades: o acesso à tecnologia.

Na figura 10, vemos a imagem de alguns sites/plataformas compartilhados com a turma. O *Notaterapia* é um site que compartilha frases, citações e sugestões de livros, filmes, vídeos, poemas e outros. No período em que trabalhamos com ele havia um link que dava acesso a mais de 20 contos infantis (portugueses) de temas variados que eram narrados e ilustrados por pais e filhos. O *Espaço de leitura* e o *Kidsbook* fazem parte de um programa social de uma empresa privada que desenvolve e compartilha tecnologias sociais e nos links indicados as crianças tinham acessos a livros digitais de diversos autores e gêneros textuais, além de jogos relacionados

às histórias. O *Unicef para uma criança* foi um material sugerido por uma mãe de um aluno e deste site exploramos os podcasts com narrações de histórias relacionadas ao tema de pesquisa e falas descritivas que foram bem importantes no trabalho com este tipo de texto.

Podemos dizer que aprendemos, nos divertimos e nos inspiramos com a leitura desses muitos materiais que nos deram suporte no desenvolvimento das atividades, fossem elas escritas ou orais. Conhecemos muitos personagens, autores e enredos.

Figura 11 – Livros trabalhados disponíveis na internet em formato PDF



A ilustração acima apresenta a imagem da capa de três obras que fizeram parte de nossas atividades de leitura e escrita. Com elas fizemos leituras em voz alta nas atividades síncronas (com a participação dos professores e crianças), leitura em casa, alguns textos foram selecionados como pretextos para inspirar produções escritas etc. Algumas dessas obras foram lidas na íntegra e outras de modo parcial.

A obra *Contos tradicionais do Brasil* foi apresentada por uma mãe com uma proposta de obra comum para a turma, ainda durante as aulas presenciais. A turma realizou muitas atividades (orais e escritas) com os contos desse livro e ele não foi oficialmente a obra comum, mas foi um dos livros que, apesar do grande volume, esteve muito presente nas atividades de leitura, interpretação e registros de opiniões pessoais, material

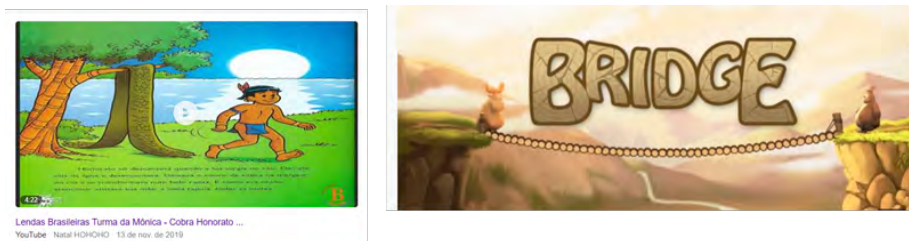
de reflexão sobre os acontecimentos, para a identificação das características dos Contos etc.

Já a obra *Onze histórias e um segredo* foi apresentada como uma sugestão de leitura. As crianças ficaram à vontade para escolher uma lenda e realizar uma atividade envolvendo um registro escrito, e as demais ficaram como possibilidade para conhecimento e ampliação do repertório de textos lendários, os quais incluíam em suas narrativas personagens que possuíam algum tipo de deficiência.

E o livro digital *No meio da bicharada*, composto por uma coletânea de narrativas criadas por diversos povos indígenas do Brasil, foi sugerido para ser lido na íntegra, numa lúdica proposição da turma ler histórias antes de dormir. As narrativas se assemelham às lendas, na qual há uma reflexão ou aprendizado no final do texto. Além de fazermos o acompanhamento dessas leituras, os textos e narrativas também fizeram parte de outras propostas de atividades.

Explorando as tecnologias, além de lermos diversos livros, nós também vimos vídeos, animações, filmes de curta-metragem, ouvimos podcasts, exploramos sites, realizamos jogos e brincadeiras, enfim, buscamos estratégias para que o aprendizado e a diversão, assim como a leitura e a produção textual, também pudessem nos dar a mão durante as aulas remotas.

Figura 12 – Exemplos de vídeos e filmes que inspiraram atividades



Sobre a figura 12, os vídeos das *lendas brasileiras da Turma da Mônica* complementaram nossos estudos sobre as lendas de animais da Amazônia como a Boiuna (Cobra grande da Amazônia) e seus filhos: a

Cobra Norato e Caninana. Algumas crianças possuíam esses textos na forma de livro impresso. Já o curta metragem *Bridge* foi explorado em um momento no qual estávamos trabalhando os diálogos entre personagens e como uma conversa pode ser registrada em forma de um texto. Apesar de não haver falas no curta, nossa proposta foi de, além da apreciação da produção, fazer a escolha de uma cena e imaginar como seria o diálogo dos personagens a partir de suas ações e expressões.

Outra proposta que despertou curiosidade nas crianças foi o trabalho com o livro *Eu que vi, eu que vi*, de um escritor paraense. A obra possui uma narrativa aborda questões relacionadas à captura de animais do seu habitat e no decorrer do texto há vários diálogos entre os personagens. Todos esses elementos foram explorados em uma leitura coletiva que antes de ser apresentada, foi fracionada e cada criança recebeu uma parte. O conhecimento de toda a obra se deu em um encontro virtual, quando cada um fez a leitura da parte pela qual ficou responsável.

Além desta, outras atividades foram feitas a partir do que conhecemos da obra, que com todas essas características do que estávamos trabalhando, não possuía ilustrações e, então, um outro desafio foi o de ilustrar o livro lido e explorado pelo grupo.

Figura 13 – Ilustrações que as crianças fizeram para o livro *Eu que vi, eu que vi*.



Muitas foram as descobertas de como fazer uso das tecnologias e materiais digitais. Algumas ferramentas já existiam, mas eram desconhecidas para nós, e, de repente, além de aprender a manusear, tivemos que

descobrir como elas poderiam estar ao nosso lado, auxiliando-nos na caminhada do aprendizado.

Sobre a realização das atividades de leitura e escrita, Brandão e Leal (2005, p. 30) ressaltam a importância da organização do tempo pedagógico como um dos fatores para a formação de leitores e produtores de textos. Segundo elas é preciso garantir diversas atividades de leitura e escrita sobre os mais diversos assuntos (formais e cotidianos) a fim de que os nossos alunos estejam inseridos na sociedade de modo crítico. E um outro fator, é dar-lhes a possibilidade de falar e usar a linguagem oral em diversificados contextos e situações (informais, formais, variedade de público etc).

E foi assim, em meios às pesquisas e muitas descobertas que seguimos lendo, interpretando e escrevendo juntos, embora cada um estivesse em sua casa.

AVISTANDO A LINHA DE CHEGADA

Após o longo percurso de uma caminhada com tantos desafios, planejamentos e descobertas, nada mais emocionante do que visualizar a linha de chegada.

Na segunda quinzena do mês de dezembro, após diversos momentos síncronos e assíncronos, construídos com muita parceria e criatividade, nós concluímos a nossa trajetória.

Apesar de todas as dificuldades e adversidades que tivemos com o contexto da pandemia, suspensão de aulas presenciais e necessidade de implantação do ensino remoto, vimos que ao caminharmos juntos – profissionais da escola, crianças e famílias, muitas foram as nossas construções e aprendizados.

Todos os envolvidos no processo (escola e família) tiveram que criar estratégias e se reinventar diante da nova realidade que nos foi imposta pelos contextos sociais, sanitários e políticos. Apesar de estarmos

fisicamente distantes, por meio das tecnologias estivemos muito próximos e somamos esforços.

Desse modo, a avaliação geral que fazemos de todo o percurso vivido é de que houve êxito na trajetória, pois mantivemos contatos, realizamos vivências, construímos aprendizados, lemos e o principal: produzimos textos.

Ao celebrar a existência de conquistas alcançadas temos a certeza de que, apesar de tantos empecilhos que surgiram, dentro das nossas capacidades, alcançamos os resultados almejados.

Muitas foram as vivências de leituras e construções de textos escritos, orais, formais, informais e para os mais variados fins e modalidades. E todas essas conquistas marcam o nosso alcance à linha de chegada, e o cumprimento dos principais objetivos traçados.

Depois de todas as experiências de 2020, conforme os relatos do decorrer deste artigo, acreditamos que as crianças vão lembrar deste ano, não somente como o da realização de aulas remotas, mas também, como o da participação em aulas diferentes, com muita criatividade, uso de recursos variados, colaboração das famílias, descobertas de novos materiais e formas diferentes de estudar e de aprender.

A trajetória não foi igual para todos. Isso é fato. Pois se presencialmente já devíamos respeitar as particularidades de cada indivíduo, virtualmente ainda tivemos que considerar as possibilidades de acessos às tecnologias e falhas de conexão, o tempo das famílias para darem suporte na realização de algumas tarefas, enfim, essas e outras questões se constituíram em algumas “pedras” do nosso caminho.

O tempo para a realização das atividades foi diferente, seja em relação à carga horária, duração das conexões e momentos síncronos, entre tantos outros tempos que foram necessários serem considerados e contabilizados. Aliado ao fator cronológico, percebemos diferenças com relação à disposição e possibilidades para cumprir as tarefas propostas. Esses e outros fatores precisaram ser constantemente avaliados e repensados.

De um modo bem geral, podemos dizer que toda a logística da atividade remota foi trabalhosa e exigiu esforço, dedicação e compreensão de todos. Foi cansativo administrar todas essas questões, principalmente, quando reconhecemos que as mudanças impostas pela pandemia não foram somente no âmbito educacional.

No entanto, barreiras foram superadas, esforços foram somados e, principalmente, resultados foram alcançados. Muitas crianças chegaram ao final da caminhada com produções de grande qualidade no texto e na forma de apresentação. Todas essas conquistas nos deram a satisfação de ver que ao final da caminhada a qual nos propomos realizar, chegou ao seu ponto final e o grande prêmio foi a construção de saberes por parte das crianças e o fortalecimento da parceria entre a escola e as famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: OS NOSSOS GUIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi, LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs.) **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever** (o desenvolvimento do discurso escrito). Deise Batista (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DUBEUX, Maria Helena Santos. SILVA, Leila Nascimento da. Por que ensinar gêneros textuais na escola? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

OLIVEIRA, Eduardo Calil de. **Autoria:** a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Eduel, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. (Orgs). **Ortografia na sala de aula**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-27.

NEI, **Proposta Pedagógica**. Natal/RN, no prelo. 2017.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando conhecimentos: ano 03, unidade 03**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

ARTE CONTEMPORÂNEA E ENSINO REMOTO NA INFÂNCIA: RESSIGNIFICANDO O OLHAR ESTÉTICO EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

*Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto
rivaldobevenuto@nei.ufrn.br*

*Maria da Conceição de Oliveira Andrade
conceicao@nei.ufrn.br*

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência no ensino de Artes Visuais no contexto do ensino remoto com turmas do 4º ano do Ensino Fundamental do NEI – CAp/UFRN. Busca refletir sobre o processo de fruição e experiência estética na infância a partir da abordagem triangular com ênfase na arte contemporânea. O trabalho desenvolvido ressalta o protagonismo, a motivação e o empenho das crianças nos processos de ler, contextualizar e fazer arte na escola de forma intencional e poética.

Palavras-Chave: Ensino de Arte; Arte Contemporânea; Infância; Ensino Remoto. Distanciamento Social.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica de ensino de Arte no contexto do ensino remoto. Em um momento de reinvenção da prática pedagógica, diante das demandas virtuais que esse ensino interpela, destaca o papel da arte no agenciamento de novas formas de expressão para além do espaço escolar; adentrando, dessa forma, o espaço familiar de modo virtual. Nesse sentido, buscamos refletir sobre essa prática pedagógica na perspectiva da arte contemporânea como uma possibilidade de ressignificação do olhar estético.

Devido à pandemia da Covid-19, no ano de 2020, uma geração de crianças foi marcada pelo processo de distanciamento social de forma repentina. Isoladas em suas casas, vivenciaram novas formas se relacionar com a família e com a escola, sobretudo com as novas demandas do ensino remoto frente às atividades síncronas e assíncronas mediadas pelas telas digitais. Nessa perspectiva, este trabalho é resultado das experiências vivenciadas no ensino do componente curricular Arte, com ênfase na linguagem das Artes Visuais, com as turmas de 4º ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI – CAp/UFRN) no ano letivo de 2020.

A turma do 4º ano do turno matutino⁷, composta por 23 crianças, teve como docente o Prof. Ms. Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto e a turma do 4º ano do turno vespertino⁸, composta por 22 crianças, teve como docente a Profª. Drª. Maria da Conceição de Oliveira Andrade.

O grupo de crianças se caracterizava por ser dinâmico e motivado para as novas aprendizagens. Elegiam e defendiam seus temas de interesse com muito entusiasmo e se dedicavam aos estudos de forma colaborativa. Assim, assumiam uma postura crítica e investigativa, compartilhando descobertas e pesquisando com autonomia sobre suas curiosidades e interesses.

7 A turma contou com apoio da bolsista Deborah Furtado Noronha, estudante da graduação em Dança da UFRN.

8 A turma contou com apoio do auxiliar de creche Jales Anderson de Assis Monteiro.

No que se refere aos aspectos cognitivos, as crianças das referidas turmas apresentavam linguagem oral estruturada, fala articulada, vocabulário amplo e rico e costumavam expressar sentimentos e sensações por meio da oralidade. Algumas crianças apresentavam timidez, mas isso não as impedia de se expressarem em diversas linguagens. Muitas delas demonstravam grande potencial argumentativo. O grupo se destacava pela criatividade e manifestava interesse pelas diversas linguagens da arte no que se refere aos processos de apreciação, contextualização e fazer artístico.

Durante o ano letivo de 2020, o grupo, em quase sua totalidade, adaptou-se bem às especificidades do ensino remoto, realizando as atividades síncronas e assíncronas com autonomia e auxílio da família. Algumas dessas crianças, inicialmente, demonstraram insatisfação reivindicando a convivência presencial com seus pares, mas logo se tranquilizaram e se envolveram com as vivências escolares via telas digitais.

Mediante a experiência vivenciada, destacamos a relevância deste trabalho, o qual coloca em evidência o protagonismo das crianças em um trabalho estético, poético e sensível no ensino de Arte, contribuindo para a compreensão de si, do outro e da realidade em que vivem. Além disso, esse relato poderá contribuir com a formação docente, oferecendo subsídios para o planejamento de estratégias pedagógicas no ensino de Arte no contexto de aulas remotas.

ENSINO DE ARTE E ENSINO REMOTO: PROPOSIÇÕES CONTEMPORÂNEAS

O ensino de Arte na escola possibilita o acesso da criança à arte como linguagem expressiva e área de conhecimento. Arte é fundamental na formação humana. “Fazer e apreciar arte implica uma relação consigo mesmo e com o outro, com os elementos artísticos do meio social do qual participam e com o mundo”. (OLIVEIRA NETO, 2015)

No contexto do ensino remoto, percebemos que o grupo de crianças, com a mediação dos professores, já havia experimentado diferentes formas

de se expressar artisticamente, seja pelo desenho, pintura, modelagem, fotografia, além de outras modalidades das artes visuais, bem como por meio do teatro, da música e da dança. No entanto, reclusas em seus lares, também percebemos momentos de ansiedade, e, por mais que demonstrassem interesse e prazer pelas atividades propostas, a rotina de aulas no ambiente familiar poderia apresentar lacunas e desgastes. Nesse contexto, lançamos uma proposta na qual as turmas pudessem explorar sua criatividade e se expressar de outras formas, uma vez que a arte oferece liberdade de criação.

Assim, iniciamos um trabalho pedagógico voltado à produção de composições visuais e instalações artísticas em uma perspectiva de arte contemporânea, considerando a interface *arte e vida*.

O ensino de Arte na escola, em sua dimensão epistêmica e estética, apresenta uma trajetória de lutas e resistência, pois “arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo” (BARBOSA, 2002, p. 4).

A arte apresenta grande contribuição na formação humana do sujeito, pois promove a criatividade, a sensibilidade, a percepção e o pensamento crítico. De acordo com Barbosa (2010, p. 12): “em arte não há certo ou errado, mas sim o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo”. Nessa perspectiva, a Arte Contemporânea, tendência artística construída a partir do pós-modernismo, apresenta expressões e técnicas artísticas inovadoras, que incentivam a reflexão subjetiva sobre a obra.

Na contemporaneidade, alguns princípios da educação mudaram e, na arte, também ocorreram transformações conceituais. Ao contrário do modernismo, que valorizava, sobretudo, a originalidade e a independência em relação ao entorno, a arte contemporânea retoma a presença e a influência de imagens no ato criador. Constitui-se, desse modo, uma concepção de arte que não nega a presença da história e da influência dos códigos culturais na criação artística (PONTES, 2013, p. 163).

Para pensar, vivenciar e investigar a arte contemporânea na escola se faz necessário explorar múltiplos olhares, uma vez que ela se constitui híbrida por natureza. Segundo Santaella (2003, p.135) “híbrida, nesse contexto, significa linguagens e meios que se misturam, compondo um todo mesclado e interconectado de sistemas de signos que se juntam para formar uma sintaxe integrada”.

Nessa perspectiva, conduzimos o grupo em uma proposta de ressignificação do olhar estético a partir da fruição da arte em suas próprias casas, tendo como provocadores da criatividade, os objetos do seu entorno. Destacaremos, a seguir, algumas atividades vivenciadas nesse processo.

OBJETOS DO COTIDIANO: RESSIGNIFICAÇÕES SEMIÓTICAS

A abordagem teórico-metodológica adotada para o desenvolvimento desse trabalho foi a Abordagem Triangular para o ensino de Arte, defendida por Ana Mae Barbosa, estabelecendo um diálogo com a Proposta Pedagógica do NEI/CAP (NEI, 2017, no prelo) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva de ensino, busca-se relacionar a tríade *ler, fazer e contextualizar*. Nesse sentido, possibilita a leitura das artes visuais relacionando-as com as manifestações culturais. Desse modo, oferece novas formas da criança ver o mundo no momento da apreciação. Imersas nesse olhar, voltado à cultura visual que as cerca, o fazer artístico se configura como o próprio processo de criação das composições e instalações, permeado pela contextualização.

Desse modo, a criança vivencia, numa relação interdisciplinar de aprendizagem, o processo de apreciação e criação. Ao realizar as atividades propostas as crianças puderam vivenciar experiências estéticas.

De acordo com Pontes (2013, p. 208):

Ao criar sua experiência de percepção estética o espectador ou observador pode experimentar relações semelhantes às vivenciadas pelo produtor. O espectador ou observador recria o percurso do produtor de acordo com seu ponto de vista e interesses.

Com a mediação dos professores, a partir de aulas expositivas dialógicas, as turmas apreciaram obras⁹ de arte contemporânea e foram convidadas a explorar a criatividade no ambiente familiar. As crianças criaram composições visuais, assemblages e instalações em suas casas e puderam, junto à família, ressignificar o olhar estético sobre arte em seu próprio cotidiano.

Quadro 1. Atividade assíncrona de Arte – produção de instalações

ARTE E AMBIENTE: INSTALAÇÕES ARTÍSTICAS

ATIVIDADE ASSÍNCRONA: 03/12/2020

Hoje, a Arte vai bater a porta da sua casa mais uma vez. Ela pode entrar?

Em outros momentos de aula, você criou composições visuais e assemblages em seu ambiente familiar. As obras ficaram fantásticas. Vocês são muito criativos!

Como vimos na aula anterior, muitos artistas da Arte Contemporânea criaram obras de arte chamadas *instalações*. Elas podem ser ambientes bem criativos e também podem estar disponíveis para a apreciação do público. Muitas dessas criações são interativas, por isso despertam tanta curiosidade nas pessoas.

O artista, ao criar uma obra, tem uma intenção, e, muitas vezes, ela se completa com a interpretação de quem a aprecia, ou seja, o público. As interpretações podem até ser diferentes, subjetivas, pois dialogam com as experiências de cada pessoa.

Escolha um local da sua casa, observe-o por alguns instantes, e planeje uma instalação. Lembre-se de combinar com os seus pais com antecedência.

- Registre em seu caderno a sua ideia com desenhos (croquis).
- Enquanto planeja, pense:
- Qual a ideia?
- Sobre o que quero falar?
- Qual será a dimensão?
- Quais materiais posso utilizar?
- Como o público poderá interagir com a obra?

Agora, crie um ambiente artístico e convide seus familiares para apreciar e interagir com a obra.

Ao final da apreciação, faça uma roda de conversa com o público. Pergunte quais foram os sentimentos e sensações que a obra despertou, além de outras questões que podem ser levantadas no diálogo.

Lembre-se que esse tipo de arte é efêmera, ou seja, é passageira e não duradoura. Então, registre sua instalação com fotos e faça um vídeo do público interagindo com a sua obra.

Para se inspirar, você poderá consultar os materiais da aula de hoje, além de realizar leituras no livro de Arte (págs. 149 a 150) e no arquivo em PDF (págs. 106 a 120).

Mãos à obra!

⁹ Algumas das obras apreciadas foram dos artistas: Hélio Oiticica (Tropicália), Judy Chicago (O banquete), Cildo Meireles (Desvio para o vermelho), além de outras.

ARTE EFÊMERA: A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO

Nesse processo criativo, as crianças puderam compreender porque o processo e a experiência vivenciada são mais importantes que o produto final; entenderam também, que pelo caráter efêmero que essas proposições apresentam, o registro fotográfico e/ou videográfico torna-se importante para ampliar a apreciação; e que a interação do público com a obra complementa a experiência estética.

Segundo Efland (2010, p. 343),

A Arte é educacionalmente importante porque equipa indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar seu mundo. As ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas nesse processo de aprendizagem incluem a imaginação como uma função esquematizadora e suas extensões pelas projeções metafóricas. Arte é fundamental na formação humana.

Ao realizar essas atividades as crianças puderam desenvolver experiências estéticas significativas. Concordamos com Pontes (2013) quando afirma que a “criança é autora em seu processo de significação do mundo e, para tanto, mobiliza experiências anteriores para dar sentido ao que é vivenciado no momento presente” (PONTES, 2013, p. 2011). Para Pontes, ao vivenciar experiências, a criança exercita sua capacidade leitora e expressa as relações que estabelece com aquilo com o qual entra em contato. Sendo assim “[...] no encontro com o mundo a criança mobiliza todos os sentidos para conhecer aquilo que lhe desafia à descoberta.” (PONTES, 2013, p. 211).

Consideramos fundamental ouvir as crianças neste processo, pois segundo Pinto e Sarmiento (1997, p. 25): “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”. Em conformidade com esse pensamento, Kramer (2003, p. 81) sugere que: “precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções”.

As crianças compreenderam a proposta e produziram obras criativas repletas de intencionalidade estética, que convidam e provocam os espectadores à apreciação.

COMPOSIÇÕES VISUAIS E INSTALAÇÕES ARTÍSTICAS: A INTENCIONALIDADE POÉTICA

No processo criativo vivenciado, os objetos do cotidiano foram ressignificados, de modo que um signo passou a representar outro signo. Em suas casas, os objetos se transformaram em elementos artísticos sendo moldados pela criatividade e ludicidade na experiência estética.

Marcel Duchamp, um dos responsáveis pelo movimento artístico dadaísta no início do século XX, revolucionou a arte em seu tempo provocando a experiência estética para o objeto pronto ou *ready-made*. Posteriormente, com inspirações cubistas, que tinha a colagem como meio de expressão, os objetos e a relação que estabelecem com outros elementos e ambientes também obtiveram destaque com o surgimento da *assemblage*.

Assemblage ou *assemblagem* é um termo francês trazido à arte por Jean Dubuffet em 1953. É usado para definir colagens ou sobreposição de objetos e materiais tridimensionais. Segundo Lucie-Smith (2006, p.92) a *assemblage* “[...] além de ser um meio de transição do expressionismo abstrato para preocupações aparentemente muito distintas da arte pop, provocou uma reconsideração radical dos formatos nos quais as artes visuais poderiam atuar”.

A partir das obras artísticas contemporâneas apreciadas nas aulas, as crianças produziram composições visuais repletas de intencionalidade estética que provocam e convidam à apreciação das poéticas visuais.



Figura 01: Cantor sem rosto.
Cecília Santos, 2020.



Figura 02: O vendedor de picolé.
Sammya Santana, 2020.



Figura 03: Homem retirando ouro
no rio. João Guilherme, 2020.



Figura 04: Ataque da reciclagem.
Pedro Ribeiro, 2020.

A partir dos anos 70, as instalações começaram se tornar mais frequentes nas exposições contemporâneas onde objetos, imagens artesanalmente produzidas, esculturas, fotos, filmes, vídeos e imagens sintéticas poderiam ser misturadas. Essa arquitetura, com dimensões, por vezes, até mesmo urbanísticas, é responsável pela criação de paisagens sígnicas que instauram uma nova ordem perspectiva e vivencial em ambientes imaginativos e críticos capazes de regenerar a sensibilidade do receptor para o mundo em que vive (SANTAELLA, 2003, p. 145).

A instalação é uma forma de arte que utiliza a ampliação de ambientes que podem ser transformados em cenários. Pintura, escultura e outros materiais podem ser usados conjuntamente para ativar o espaço arquitetônico. Geralmente o espectador participa ativamente da obra e,

portanto, não se comporta somente como apreciador. Vejamos algumas produções das crianças:

Figura 05: Barcos em quarentena. Cecília Santos, 2020.

		<i>“O que vocês acabaram de ver foi a minha instalação artística. Isso daqui eu fiz em forma de barcos. A gente escreve e coloca aqui tudo o que a gente vai fazer depois da quarentena. E além disso, você pode ver o que os outros escreveram. Por exemplo, eu vou pegar um aqui. Na verdade esse foi o meu, sendo que eu quero mostrar: O que escrevi foi: ver meus amigos e ir ao shopping com eles”.</i> <i>Cecília Santos 9 anos</i>
---	---	--

Figura 06: Música e sentimentos. Sofia Dantas, 2020.

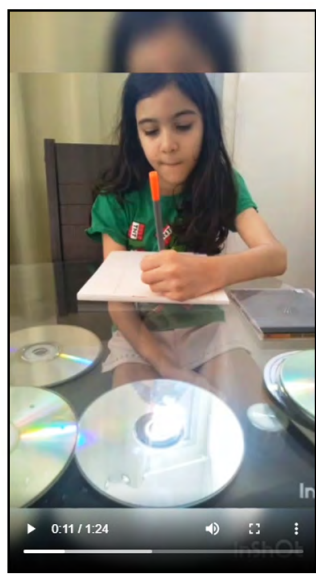
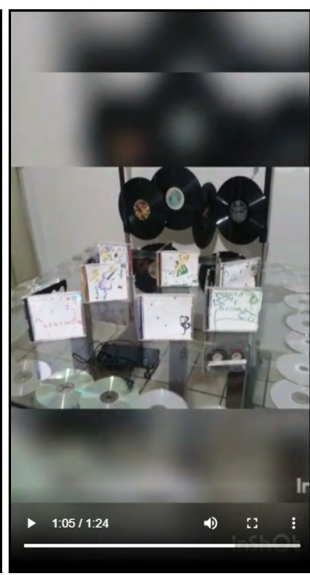
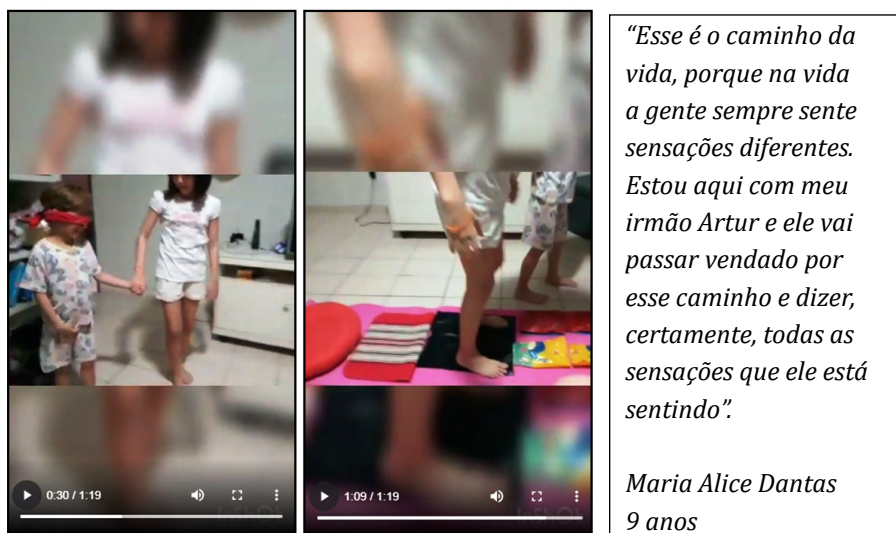
		<i>“Essa é a minha instalação artística. Eu queria falar sobre os sentimentos. Então, a gente teve uma grande ideia de falar sobre os sentimentos por meio da música”.</i> <i>Sofia Dantas 9 anos</i>
--	--	---

Figura 07: O caminho da vida. Maria Alice, 2020.



Como podemos perceber, os objetos utilizados em instalações artísticas podem ser os mais variados possíveis e, dessa forma, podem promover experiências sensoriais diversas com as dimensões, materiais e espaços criados, de forma que “uma cadeia semiótica vai se constituindo ludicamente, na qual um signo responde a outro signo” (BAKHTIN, 2003).

As crianças, em suas criações poéticas e repletas de intencionalidade artística, convidam o público a interagir com a obra, favorecendo uma experiência única que dialoga com as experiências culturais e pessoais de cada sujeito. Cecília, ao convidar o expectador a escrever seus desejos e deixá-los nos barcos em quarentena, possibilita que a obra seja compartilhada por tantos quantos desejem participar. Sofia, ao expor discos, CDs, fita cassete, smartphone e fones de ouvidos, não só faz um resgate dos dispositivos e formas de ouvir música, como também propõe um resgate de memórias que despertam sentimentos por meio da música. Enquanto aprecia a instalação, o expectador pode ouvir e sentir as músicas. Já Maria Alice, evoca os sentidos na experiência estética, possibilitando uma apreciação para além da visão.

EXPOSIÇÃO DO PROCESSO CRIATIVO: EXPERIÊNCIA E PARTILHA DO SENSÍVEL

O resultado do trabalho desenvolvido não se limitou à sala de aula (virtual) nem ao espaço familiar no qual foi produzido. A exposição¹⁰ ***Arte em minha casa? Pode entrar!*** reuniu as experiências vivenciadas no ensino de Artes Visuais no período do ensino remoto. As obras produzidas pelas crianças, com a mediação professores e familiares, foram expostas em uma ferramenta virtual (*Padlet*), a qual permitiu a organização de uma galeria virtual com as produções (fotos e vídeos) dos alunos.

Figura 08: Cartaz de divulgação da exposição “Arte em minha casa”.



O público-alvo do evento foi constituído pelos familiares das crianças, professores e bolsistas do NEI/CAP/UFRN; professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino

¹⁰ A *vernissage* da exposição ocorreu no dia 17 de dezembro de 2020, às 17h30, sendo transmitida pela plataforma Google Meet e contou com a presença de um público composto por sessenta pessoas.

(municipal e estadual); estudantes da graduação em Arte ou Pedagogia. A exposição se configurou como um evento de extensão (PROEX¹¹/UFRN) e foi aberta ao público interno e externo, sendo divulgada pela imprensa¹² da Universidade.

Figura 09: Divulgação da exposição na imprensa.



Durante o evento, o público conheceu as obras que compõem a exposição, as crianças compartilharam suas impressões sobre o processo criativo e os professores apresentaram o trabalho pedagógico realizado com a turma no componente curricular Arte (Artes Visuais).

De acordo com Walter Benjamin (1987a), a narrativa possibilita intercamiar experiências e revisitar a memória. No universo da arte, os espaços expositivos como museus e galerias se constituem espaços de experiências estéticas significativas que ampliam o repertório cultural, imagético e criativo dos sujeitos. Na escola, as produções de arte das crianças precisam ser valorizadas e socializadas. A exposição, enquanto espaço de partilha, oferece essa possibilidade, pois segundo Oliveira Neto (2015, p. 95):

¹¹ Pró-Reitoria de Extensão da UFRN - PROEX/UFRN.

¹² <https://ufrn.br/imprensa/noticias/43100/professores-do-nei-realizam-a-exposicao-arte-em-minha-casa-pode-entrar>

Garantir o processo de recuperação do que foi realizado gera a socialização do que foi aprendido e produzido. É, ainda, uma oportunidade para que sintam-se valorizados ao apresentarem suas produções ao público.

Na exposição os alunos também têm a oportunidade de experimentar o olhar exotópico, pois, ao relatar a experiência e apreciar suas produções, olham a si mesmos e para o outro, num processo de reconhecimento ou de estranhamento. Sendo assim, é, sobretudo, uma relação dialógica e alteritária, na qual “ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio” (BAKHTIN, 2003, p. 341).

Benjamim (1987b) discute sobre a importância da exponibilidade, apontando que o valor de exposição implica em um processo de produção e sua disponibilização ao público. A partir dessa definição, compreende-se, também, que “o objetivo de toda exposição é criar as condições para que o público tenha ‘uma experiência única’ de apreciação” (CURY, 2005, p. 11).

Segundo Cury (2005, p. 11): “A exposição é vista como um lugar de diálogo entre o ‘produtor’ e o público”. Dessa forma, os alunos tiveram a oportunidade de socializar suas experiências e compartilhar momentos de ensino e aprendizagem, atuando como expositores/ministrantes durante o evento realizado.

A exposição como experiência estética constitui-se um momento de partilha do sensível, conforme nos diz Jacques Rancière (2009, p. 15) “[...] essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha.”

Figura 10: Registro da Exposição “Arte em minha casa? Pode entrar!” 4º ano - NEI-CAP/UFRN via Google Meet.

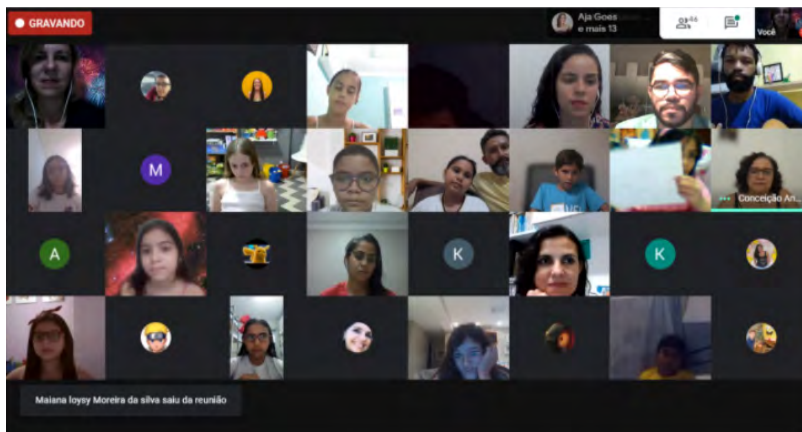
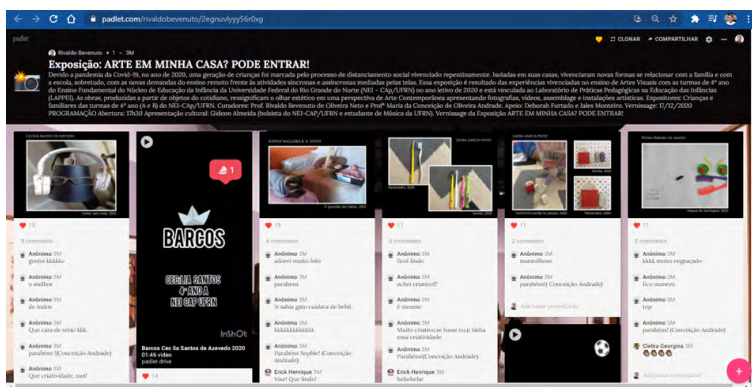


Figura 11: Galeria virtual da Exposição “Arte em minha casa? Pode entrar!” no Padlet.
Disponível em: <https://padlet.com/rivaldobevenuto/2egnuvlyyy56r0xg>



Nesse contexto, o conceito de experiência que aqui discutimos também estabelece relações com as contribuições de Dewey (1976) e Larrosa (2002) compreendendo que:

[...] toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (DEWEY, 1976, p. 25- 26).

Para Larrosa (2002, p. 25-26): “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Nesse sentido, reafirmamos a importância de favorecer experiências no ensino de Artes Visuais que não se limitem à produção, mas que também tenham expectativas de exponibilidade.

No contato com a arte contemporânea na escola, a relação das crianças, como expositoras, e do público, não se restringe à apreciação passiva, mas passa a formar um espectador emancipado, como nos diz Rancière (2014, p.17): “o espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado ressalta a importância do ensino de Artes Visuais na educação da infância como meio de expressão da criatividade, fruição artística e percepção estética das crianças. Consideramos que a prática pedagógica desenvolvida, além de se constituir como uma experiência estética contemporânea para os participantes, configurou-se como um espaço de formação e reflexão sobre o ensino de Arte na educação da Infância, reunindo o público interno e externo em uma ação que compartilhou os resultados de um trabalho realizado no ensino remoto em situação de distanciamento social. Concluímos ressaltando o protagonismo, a motivação, a criatividade e o empenho das crianças nos processos de ler, contextualizar e fazer arte na escola de forma intencional e poética.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 2. ed., Brasiliense, 1987a. [Obras Escolhidas. v. 1].

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

CURY, Marília Xavier. **Exposição: concepção, montagem e avaliação**. São Paulo: Annablume, 2005.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da Arte. Tradução de Leda Guimarães. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS; SOUZA; KRAMER (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In.: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF>. Acesso: setembro, 2019.

LUCIE-SMITH, Edward. **Os movimentos artísticos a partir de 1945**. 1. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2006.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. **Desenho e deficiência visual**: uma experiência no ensino de Artes Visuais na perspectiva da educação inclusiva. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PONTES, Gilvânia Maurício. **Arte na educação da Infância**: saberes e práticas da dimensão estética. 2013. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Brasil, RS, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2014.

RANCIÈRE, Jaques. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Educação. Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação. Proposta Pedagógica. Natal, (2017, no prelo).

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E AMBIENTAL NA INFÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE FICAR EM CASA

*Juliana Moraes de Sousa
juliana@nei.ufrn.br*

Resumo

O ambiente escolar é considerado ideal para desenvolver ações que visam melhorar as condições de saúde e o estado nutricional das crianças. O Programa Nacional de Alimentação Escolar possui como uma de suas diretrizes a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), que objetiva estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis que colaborem para a aprendizagem, a boa saúde e a qualidade de vida. Diante das mudanças bruscas no cotidiano das pessoas em decorrência da pandemia do Covid-19, em especial nas rotinas das crianças, em virtude do isolamento social e da suspensão atividades escolares, o formato de ensino remoto e o uso das redes sociais foram cruciais. As ações de EAN e Educação Ambiental (EA) precisaram ser reinventadas com o objetivo de manter o estímulo às práticas alimentares saudáveis na infância ainda que a distância. Neste artigo relatamos as experiências mais significativas no âmbito da EAN e EA no Núcleo de Educação da Infância. O uso de estratégias pedagógicas e ferramentas tecnológicas possibilitou uma boa interação escola-família e permitiu que as crianças explorassem sua criatividade com elementos da natureza, atividades de plantio e atividades culinárias, fortalecendo a relação da criança com a natureza e o alimento.

INTRODUÇÃO

A alimentação é uma necessidade básica do ser humano, que vai muito além da dimensão biológica, envolve os aspectos social, econômico, cultural e afetivo (BARBOSA et. al, 2013). Desde o período gestacional, passando pelo aleitamento materno e introdução alimentar, a criança está em processo de formação de hábitos alimentares, os quais repercutirão na sua saúde até a vida adulta.

O ambiente escolar é considerado ideal para desenvolver ações que visam melhorar as condições de saúde e o estado nutricional das crianças, e isto é feito através das estratégias de ensino adequadas, que irão promover hábitos alimentares saudáveis nas infâncias (RAMOS, SANTOS e REIS, 2013). O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem como objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar, a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos e da oferta de refeições que supram as necessidades nutricionais durante o período letivo. O Programa possui como uma de suas diretrizes a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), que objetiva estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis que colaborem para a aprendizagem, a boa saúde e a qualidade de vida do escolar.

A Educação Alimentar e Nutricional é o campo do conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para assegurar o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). As práticas de EAN devem fazer uso de abordagens e recursos problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases da vida (BRASIL, 2012). Em 2018, a lei Nº 13.666 foi publicada estabelecendo que a temática da EAN deverá ser incluída entre os temas transversais do currículo escolar (BRASIL, 2018). No Núcleo de Educação

da Infância (NEI) diversas ações de EAN são desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, entre elas se destacam as rodas de conversa, contação de histórias, apresentação de fantoches, atividades desenvolvidas na horta pedagógica e atividades de culinárias.

Com a emergência do novo coronavírus (SARS-COV-2), responsável pela pandemia do Covid-19 todos os países afetados precisaram adotar medidas de isolamento social, resultando no fechamento das unidades escolares e adoção de formas alternativas de ensino (SENHORAS, 2020). As tecnologias da informação e da comunicação se apresentaram como ferramenta central para o estabelecimento de uma interação, ainda que virtual, entre os indivíduos. Diante das mudanças bruscas no cotidiano das pessoas, em especial nas rotinas das crianças, em virtude do isolamento social e da suspensão atividades escolares, o formato de ensino remoto e o uso das redes sociais foram essenciais para que a escola se fizesse presente na nova rotina escolar das crianças.

Diante desse cenário as ações de EAN precisaram ser reinventadas com o objetivo de manter o estímulo às práticas alimentares saudáveis na infância ainda que a distância. Utilizando-se das redes sociais, o setor de nutrição escolar estabeleceu um canal de comunicação com as famílias e as crianças, divulgando propostas de atividades, apresentando o Guia Alimentar para população brasileira e sugerindo atividades de culinária em família. Com o início das aulas remotas em 2020, vivemos o desafio de promover a EAN em um novo formato o presente artigo destacaremos as atividades desenvolvidas pelo projeto Horta Pedagógica e as ações de EAN. As atividades propostas pela equipe do projeto horta promoveram uma maior proximidade das crianças com os elementos da natureza, oferecendo um momento de experimentação e resgate desse contato e evocação de memórias afetivas do ambiente escolar, reconectando as crianças com a terra, com as plantas e o alimento. No âmbito da EAN, as atividades de culinária desenvolvidas com as turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental tiveram um papel especial no contexto

do isolamento social, foi além do ato de preparar o próprio alimento, uniu pais e filhos e possibilitou a construção de memórias afetivas a partir do cozinhar e comer juntos. Conforme os relatos dos docentes e das famílias, ambas as atividades possibilitaram que as crianças experimentassem novos alimentos, desenvolvessem habilidades culinárias e de cuidados com as plantas, o que contribuiu para a construção de hábitos de vida mais saudáveis e sustentáveis.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EAN NA PANDEMIA

RECONECTANDO A CRIANÇA COM A NATUREZA

Na natureza nos deparamos com uma riqueza de elementos, ciclos e fenômenos que nos surpreendem e convidam à exploração e experimentação. Especialmente na primeira infância, os diferentes sons, texturas, cheiros, pesos e densidades observados na natureza, bem como as interações e experiências vivenciadas no ambiente natural, são ricos estímulos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras (CRESPI, 2020).

A pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 trouxe ainda mais à tona o debate em torno da crise ambiental que assola o planeta, evidenciando o impacto das mudanças climáticas e degradação de recursos não renováveis e ecossistemas na interrupção do equilíbrio dos sistemas biológicos, desencadeando reações em cadeia que atingem, inevitavelmente, todos os âmbitos do sistema em que estamos inseridos. Coloca-se em risco, portanto, a saúde humana, ambiental e planetária (SILVA e BARBOSA, 2020).

No contexto de crescente degradação ambiental, a escola é, então, convocada a participar ativamente, garantindo espaços para o diálogo em torno das diversas problemáticas relacionadas ao meio ambiente,

favorecendo, desta forma, a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação da realidade. A implantação de hortas escolares vem despontando como uma importante estratégia pedagógica que possibilita a construção de conhecimentos a partir de uma abordagem interdisciplinar e experiencial, fomentando o desenvolvimento de ações voltadas para a Educação Ambiental, definida, segundo o Art. 1º da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9.795/1999), como:

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como o uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Para Rambo e Roesler (2019), dentre as fases do desenvolvimento humano, a primeira infância é considerada a mais sensível às influências do meio social e físico. O que a criança vivencia durante os primeiros seis anos de vida, portanto, exerce uma influência profunda na construção da sua personalidade. Sendo o ambiente escolar um dos principais espaços de convívio da criança ao longo da infância, com longas horas de permanência, torna-se elementar o estímulo ao contato com os elementos da natureza nessas instituições. É esse contato que fornece as bases para formação e fortalecimento de um vínculo saudável com o mundo natural, lembrando que somos parte inseparável deste e, assim, resultando em uma perspectiva de cuidado com o meio que nos cerca. Desse modo, espera-se possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum (BRASIL, 2018).

As ações do projeto de extensão Horta Pedagógica têm como objetivo desenvolver atividades práticas que promovam uma maior proximidade das crianças com o mundo natural. Devido à impossibilidade de trazer as crianças para esse espaço da horta a equipe do projeto, se

reinventou, estudou e planejou novas estratégias que possibilitassem o contato das crianças com os elementos da natureza. Assim realizamos o envio de raminhos de manjerição; envio de sementes de couve/girassol e adubo para atividades de plantio; caixas da natureza, as atividades foram mediadas pelos professores, as coordenadoras e as estagiárias do projeto Horta Pedagógica enaltecendo a importância do contato da criança com a terra, com o plantar, o brincar e o cuidar.

Caixa da Natureza

A Caixa da Natureza teve como objetivo proporcionar às crianças de duas turmas¹ da Educação Infantil, um momento de interação com elementos da natureza, reconectando crianças que por meses estavam em isolamento sem contato com o mundo natural. Os elementos naturais (gravetos, areia, flores, ramos, folhas, pedras) foram coletados no ambiente interno e externo da escola, e os demais (caixa de papelão, barbante e sacos de papel) foram adquiridos por compra pela equipe do projeto. Um material de divulgação impresso foi produzido para acompanhar a Caixa, contextualizando a motivação da atividade à família, além de identificar os materiais presentes e sugerir atividades que pudessem ser realizadas junto com as crianças (Tabela 1). As atividades foram pensadas de modo a envolver diferentes sentidos (olfato, visão, tato, audição) no brincar, resgatando o caráter de encantamento e os potenciais estímulos, em especial para a primeira infância que o meio ambiente oferece.

Quarenta caixas foram preparadas pela equipe do projeto com apoio da auxiliar de creche de cada turma, sendo organizadas para recolhimento por parte de cada uma das famílias junto a outros materiais pedagógicos designados pelos professores para as turmas em questão.

Tabela 1. Atividades sugeridas com os elementos da Caixa da Natureza.

Relatos de experiências de ensino remoto

ATIVIDADE	OBJETIVOS	MATERIAIS	PASSO A PASSO
Rastros na Areia	Promover envolvimento tátil para as diferentes texturas e densidades (graveto, areia), habilidades viso-motoras e cognitivas.	Caixa de papelão; Graveto; Porção de areia.	No fundo da caixa vazia, despejar o conteúdo de areia contido no saco de papel. Utilizar um dos gravetos para traçar e desenhar livremente, ou buscando reproduzir um elemento visual concreto.
Sentindo as Flores	Promover envolvimento dos sentidos: visão, olfato, tato; diante das texturas, diferentes cores, formatos e aromas.	Flores.	Com o envolvimento dos cuidadores, explorar livremente as texturas das pétalas utilizando a pele e as mãos, observar as diferentes formas e cores das flores e convidar a criança para buscar identificar as distinções de aromas.
Sons da Natureza	Evocar os sons presentes no meio natural e resgatar associações a vivências, atentar para a forma como o som se propaga com o movimento no recipiente e diante das diferenças de densidades do elemento.	Pedras ou sementes.	Para produzir o chocalho junto à criança: reaproveitar uma garrafa PET pequena (ou outra embalagem plástica transparente) ou até mesmo uma caixa de fósforo – porém nesse caso não será possível para a criança observar o movimento do conteúdo dentro do recipiente. Despejar as sementes ou pedras dentro do recipiente, fechar de forma a deixar bem vedado e, se preciso, colar as extremidades com cola quente para evitar incidentes. Depois de pronto, basta movimentar ou agitar o chocalho próximo ao ouvido.

Giz Verde Natural	Identificar a presença do pigmento verde (clorofila) natural nas folhas e envolver movimento tátil, estimulando habilidades viso-motoras e cognitivas, e atentar para o aroma característico.	Folhas verdes; Folha de papel.	Pressionar e atritar as folhas, movimentando-as sob uma folha de papel, extraindo assim parte de seu pigmento verde (a clorofila) e colorindo a superfície. Convidar a criança a notar a textura das folhas e reparar no aroma característico que exalam.
Pincel Natural	Despertar curiosidade diante dos pigmentos vegetais, estimular habilidades viso-motoras e cognitivas e capacidade criativa de construção.	Graveto; Fio de barbante; Ramo de flores de manjerição.	Posicionar o ramo de flores de manjerição na extremidade de um dos gravetos e amarrá-lo ao graveto utilizando o fio de barbante. Umedecer as folhas do Pincel Natural com pigmentos naturais (como a cor rosa da água de cozimento da beterraba, o roxo do repolho roxo ou o marrom de um café coado) e pincelar livremente em uma folha de papel.

Nesse sentido, buscou-se reforçar o entendimento da natureza como um organismo vivo que experiencia transformações cíclicas a todo o momento, prezando pelo cuidado e uso dos materiais de forma responsável, incentivando o retorno dos elementos à natureza quando não fossem mais ser utilizados e o envolvimento da criança nesse processo. Também foi divulgada nas redes sociais do projeto uma série de ideias para transformação da caixa de papelão, mostrando as diversas possibilidades de reuso especialmente na forma de brincadeira – pebolim, maquete, mini lousa, teatro de sombras -, evitando o descarte no lixo.

Figura 1 – Caixa da Natureza, contendo: pedrinhas, areia, flores, folhas, gravetos e barbante. Junto à caixa, o material de divulgação para orientar a atividade. Agosto/2020.



Registro fotográfico de autoria própria.

Da horta da escola para a casa das crianças

O manjeriço, planta aromática com propriedades medicinais, despertou interesse das crianças, suas infinitas possibilidades de uso culinário, possibilitou a realização de uma rica experiência, envolvendo desde o plantio à preparação de culinárias com a referida planta. O plantio de manjeriço, realizado com as crianças da Turma 4 em canteiros localizados dentro da escola (durante o período compreendido entre o segundo semestre de 2019 e o início de 2020), teve como objetivo sensibilizar e conscientizar as crianças sobre a importância do cuidado com o meio ambiente, bem como do consumo sustentável de alimentos e da adoção de hábitos alimentares saudáveis.

Foram enviados ramos de manjeriço da horta do NEI para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental que haviam participado do projeto no ano anterior. Essa proposta foi elaborada com o intuito de resgatar laços anteriormente criados com a escola e o projeto da horta, além de permitir uma vivência familiar, através da prática culinária, a partir de um elemento da natureza cheio de significados para essas crianças.

Figura 2 – Entrega dos ramos de manjeriço para as famílias, junto com a mensagem orientadora e dicas de receitas. Agosto/2020.



Fonte: Registros fotográficos de autoria da autora.

Plantar, cuidar e colher

A partir de um convite realizado pelas professoras das Turmas 2 (3 a 4 anos) e Turma 4 matutino para a equipe do projeto foi planejada uma atividade, em caráter remoto, envolvendo o plantio de sementes de girassol e couve folha, respectivamente, pelas crianças com a ajuda dos seus familiares ou responsáveis. Essa atividade teve como objetivo estimular o contato das crianças com elementos naturais e demonstrar para as famílias as diversas possibilidades de manterem o vínculo das crianças com a natureza no ambiente doméstico, incentivando vivências que envolvam a observação e o cuidado com as plantas. As famílias das referidas turmas receberam, juntamente com o kit pedagógico institucional, um saquinho contendo adubo e sementes. As atividades de plantio e cuidado com a mudinha foram mediados pela equipe da horta pedagógica nas aulas remotas.

A atividade possibilitou uma maior proximidade e interação com as crianças e seus familiares. As crianças participaram ativamente dos encontros virtuais, demonstrando curiosidade e alegria ao longo de todo o processo, desde o plantio ao acompanhamento e manutenção das mudas de girassol e da couve, bem como atividade culinária com as sementes do girassol. Essa experiência corrobora com a noção de que a criança é naturalmente atraída para o mundo da descoberta, observando, refletindo e construindo hipóteses (RAMBO e ROESLER, 2019).

COZINHAR, BRINCAR, APRENDER E SABOREAR

As atividades de culinária são práticas educativas lúdicas que envolvem diversos saberes: higiene, matemática (unidades de medidas), português (leitura/escrita e gêneros textuais), ciências (transformação dos alimentos), além das dimensões sócio-cultural, afetiva e sensorial relacionadas a alimentação. Segundo Rubem Alves (2014), a cozinha pode ser um magnífico laboratório de ciências onde se pode aprender física, química, biologia, antropologia, psicologia, basta que usemos a imaginação. As crianças têm a possibilidade de observar que o alimento inicia a preparação com um aspecto visual, olfativo e tátil e se transforma em outro produto. O envolvimento com a execução das preparações despertará mais interesse para o consumo da preparação final (Silva et al, 2014)

Cozinhar vai além de misturar os ingredientes de uma receita; as crianças aprendem a trabalhar em equipe, se tornam mais colaborativas, desenvolvem espírito de liderança e compreendem o processo de produção de alimentos.

Como afirmam Diez-Garcia e Castro (2003):

(...) a culinária é uma prática social que funciona como um amálgama de elementos individuais e coletivos, agrega o conhecimento tradicional e também é inovada com informações advindas de outras vivências, ela se apresenta como um

espaço apropriado e promissor para intervenções que visem promover a troca de experiências e um aprendizado holístico sobre alimentação e nutrição.”

A princípio, parecia estranho promover uma atividade de culinária a distância com crianças, mas encaramos o desafio junto aos professores de cada turma e começamos as atividades; a nutricionista executando a receita da sua cozinha e cada criança reproduzindo a receita na sua casa com o apoio dos pais ou responsáveis. As receitas foram pensadas de acordo com cada momento que as crianças estavam vivenciando em seus temas de pesquisa. Foram, então, previamente enviadas para as famílias com todas as orientações e, no momento da aula, a criança preparava seu prato, mediada pela nutricionista da escola com o suporte dos professores e da família.

Cada um na sua casa, mas todos atentos à atividade e cheios de expectativas para esse novo formato de cozinhar juntos. A cada aula uma nova experiência e muitos aprendizados. Através das aulas remotas, foi possível promover EAN, por meio de atividades de culinária que é tão valiosa na nossa prática pedagógica. Envolver os familiares no processo de cozinhar junto, estimular a produzirem o seu próprio alimento, desenvolver habilidades culinárias, experimentar novos alimentos, criar memória afetiva na cozinha, construir hábitos alimentares mais saudáveis foram alguns dos pontos positivos dessa prática.

Em relatos enviados pelos pais podemos observar o impacto dessas ações:

“As atividades de culinária realizadas com minha filha foram de tamanha importância neste momento em que estamos vivenciando. A mudança da nossa rotina em nossas casas e trabalho tornaram o momento mais acolhedor, mais próximo de nossas famílias, mas também uma necessidade maior de atenção nos foi exigida.” (Mãe de uma criança do 2º ano).
“As atividades culinárias são ótimas oportunidades de interação entre pais e filhos. Procurar a receita, separar os ingredientes e pôr a mão na massa fica muito mais divertido quando eles estão participando” (Mãe de uma criança do 2º ano).

Apesar de o aparato tecnológico facilitar a comunicação, aproximar pessoas e permitir que experiências como essa se tornassem possíveis em tempos de distanciamento social, garantindo que as práticas pedagógicas não cessassem durante o fechamento das escolas, percebemos o quanto o contato físico com as crianças, o olho no olho, o pegar na mão, o tocar e observar de perto a transformação desse alimento é importante no processo de aprendizado e, especialmente, no ato de cozinhar junto. No entanto, o formato remoto favoreceu a participação mais efetiva das famílias nesse processo, possibilitando a construção de memórias afetivas entre pais e filhos e o alimento, de uma forma tão expressiva e bela, não observada em outros tempos em que a rotina de trabalho impossibilitava, muitas vezes, esse momento de cozinhar e se divertirem juntos.

Era uma vez... da cozinha da nossa escola para a cozinha da suacasa

O *e-book* intitulado “Era uma vez... receitas encantadas da cozinha da nossa escolar para a cozinha da sua casa” foi construído em parceria com a professora Thayse Hanne e aluna de graduação, Byanca Carneiro, ambas vinculadas ao Curso de Nutrição da UFRN. O material foi elaborado com o objetivo de estimular as práticas culinárias em família de forma lúdica, associando os contos da literatura infantil com receitas, em sua maioria de lanches elaborados no NEI, possibilitando assim que as crianças rememorassem os sabores da nossa escola.

Sob a perspectiva do conceito do *Comfort Food*, que se refere à dimensão afetiva da comida e se aplica a alimentos consumidos para alívio emocional, unimos 10 contos da literatura infantil com mais de 20 deliciosas receitas, contendo ingredientes, modo de preparo, adaptações para crianças com necessidade alimentares especiais (intolerante/alérgicos), além de informação nutricional de cada preparação, higiene das mãos e dos alimentos tão importantes para a saúde.

A escola disponibilizou o link para acessar o e-book nas suas redes sociais, bem como houve o compartilhamento entre professores e familiares por meio de whatsapp e e-mail, para que todos os interessados tivessem acesso a esse material tão rico e produzido com muito carinho para proporcionar as nossas crianças um momento lúdico e cheio de significados com o alimento.

Vale ressaltar que algumas turmas já desenvolveram atividades pedagógicas a partir dessa publicação. As crianças se aventuraram, produzindo suas receitas preferidas nas suas casas, fazendo registros na forma de fotos, vídeos e relatos sobre essa experiência. A turma do 1º ano vespertino do Ensino Fundamental estudou contos de fada e logo deram asas à imaginação, exploraram o e-book, leram e cozinham muito, ressignificando os clássicos da literatura infantil e criando novos hábitos alimentares a partir do que aprenderam, além de recordar os sabores da nossa escola.

“O meu filho escolheu várias receitas para fazermos e sempre relacionando a momentos vividos na hora do lanche no NEI. Achei tão legal as recordações! Já repetimos algumas receitas. Ele amou o molho de tomate caseiro. Hoje, ele percebeu que o molho está acabando, já verificou se tinha todos os ingredientes para fazermos mais, deixou o ketchup de lado.”
(Mãe de uma criança do 1º ano)

“A brusqueta superou as batatas fritas e os nuggets, superou todas as comidas que eu gosto”.
(Mãe de uma criança do 1º ano)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de estratégias pedagógicas e ferramentas tecnológicas possibilitou uma boa interação escola-família. As crianças foram estimuladas a explorar os espaços vivos de suas casas; realizar atividade de plantio; brincar com elementos naturais e explorar sua criatividade; desenvolver habilidades culinárias; observar as transformações

do alimento; ressignificar o momento do cozinhar; fortalecer a relação com o alimento; construir memórias afetivas a partir das atividades de plantio e de culinária propostas.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas nesse contexto de pandemia, quando tivemos que nos reinventar para promover educação de qualidade a distância, as estratégias utilizadas para as ações de EAN e Educação Ambiental foram válidas e produziram resultados positivos com as crianças, superando todas as expectativas. Essa experiência nos mostra que, quando unirmos forças com diferentes atores da comunidade escolar é possível executar as ações planejadas com êxito, independente do cenário em que estivermos inseridos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2014.

BARBOSA, Najla Veloso Sampaio; Neila Maria Viçosa Machado; Maria Cláudia Veiga Soares; Anelise Regina Royer Pinto. Alimentação na escola e autonomia: desafios e possibilidades. **Ciência & Saúde coletiva**, 18(4): 937-945, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/programas/pnae>. Acessado em 06 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Diário Oficial da União. 17 maio 2018.

BRASIL. **Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

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

CRESPI, Livia. **Neurociências na formação docente continuada: valorizando o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância.** Programa de Pós- graduação em Educação em Ciências - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020, 213 p.

DIEZ- GARCIA, Rosa Wanda. Reflexos da globalização na cultura alimentar: considerações sobre as mudanças na alimentação urbana. **Rev Nutr** 16(4):483-492, 2003.

DIEZ- GARCIA, Rosa Wanda. Castro, Inês Rugani Ribeiro. A culinária como objeto de estudo e intervenção no campo da alimentação e nutrição. **Ciência e Saúde Coletiva**, 16(1): 91-98, 2011.

MENEZES, Maria de Fátima G. Maldonado Luciana A. Do nutricionismo à comida: a culinária como estratégia metodológica de educação alimentar e nutricional. **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto**, 14(3): 82-89, 2015.

RAMBO, Graciele Cristiane; ROESLER, Marli Renate Von Borstel. Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para construção do respeito e cuidados com o meio ambiente. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 14, n. 1, p. 111-131, 2019.

RAMOS, Flávia Pascoal. Santos, Ligia Amparo da Silva. Reis, Amélia Borba Costa. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 29(11):2147-2161, 2013.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e Educação: Análise dos impactos assimétricos. **Boletim de conjuntura**, v. 2, n. 5, p. 75-86, 2020

SILVA Margareth Xavier, Serapio, Juliana, Pierucci, Ana Paola Trindade da Rocha, Pedrosa, Cristiana. Nutrição escolar consciente: estudo de caso sobre o uso de oficinas de culinária no Ensino Fundamental. **Ciências & Cognição**, 19(2), 2014.

SILVA, João Henrique Constantino, BARBOSA, Alex da Silva. A inserção da agroecologia em um novo sistema alimentar pós-covid-19. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 148-159, 2020.

BIBLIOTECA SETORIAL DO NEI: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Milena de Macedo Barbosa Nascimento
milena@bcm.ufrn.br*

RESUMO

Apresenta um relato de experiência sobre a atuação da Biblioteca Escolar em tempos de Pandemia do Covid-19. A instituição da qual falaremos aqui localiza-se no Núcleo de Educação da Infância (NEI/Cap) da UFRN. Nesse sentido, abordaremos as tecnologias da informação dispostas em redes digitais, enfocaremos a importância dessa unidade informacional no processo educacional e relataremos as novas formas de ações para manter o atendimento e assegurar o distanciamento social, bem como os desafios enfrentados pela equipe da biblioteca nesse novo cenário.

INTRODUÇÃO

Há décadas temos vivido a crescente onda da informação na rede da internet. Os setores econômicos, sociais e educacionais já vinham em constante transformação para tentar acompanhar as mudanças impostas por essa nova sociedade da informação. As novas tecnologias já estavam sendo usadas a favor das aprendizagens e de novas maneiras de interações sociais. No entanto, nunca tínhamos imaginado que viveríamos uma época afastados fisicamente e que as tecnologias em rede seriam nossa única forma de comunicação.

Nesse novo contexto imposto pela Pandemia do Covid-19 fomos obrigados a mudar nossas rotinas, ficando em casa para evitarmos o contágio com o vírus. No início da notícia da pandemia alguns setores, como exemplos as escolas, chegaram a parar suas atividades. Mas, em pouco tempo, percebemos a necessidade de nos reinventar e avançar em relação ao fazer profissional, surgindo assim o trabalho remoto.

Uma escola não pode ficar à parte do desenvolvimento social e cognitivo dos sujeitos. Para que ela execute eficientemente suas funções, todos os setores e profissionais multidisciplinares que fazem parte dela precisam estar em consonância com o objetivo maior que é o aprendizado dos agentes envolvidos.

Na esfera educacional, a Biblioteca Escolar objetiva apoiar e dar suporte informacional ao projeto pedagógico das escolas, além de valorizar e promover a leitura para que ela seja usada como forma de empoderamento social. Como em todos os cenários de mudanças, surgem os desafios a serem enfrentados e os aprendizados que serão adquiridos.

Nessa lógica, adaptar-se requer novas práticas, novas vivências e novas perspectivas; um novo olhar sem perder o foco. Nesse sentido, a Biblioteca Escolar vestiu um nova roupagem para se manter atuante e presente na prática pedagógica da escola em que está inserida. Não faz

sentido ter uma Biblioteca Escolar sem dar suporte aos professores e alunos da escola na qual está inserida.

Diante da situação que estamos vivendo, apresentaremos aqui um relato de experiência sobre a atuação da Biblioteca Escolar em tempos de Pandemia. Discorreremos sobre as ações e os desafios enfrentados por nossa equipe técnica para manter o atendimento e assegurar o distanciamento social.

A Unidade Informacional que relataremos aqui é a Biblioteca Setorial do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Essa Biblioteca integra o Sistema de Bibliotecas (SISBI) da UFRN, sendo a única Biblioteca Escolar desse Sistema. Ademais, está localizada no prédio da Escola de Aplicação da UFRN e tem como público alvo toda a comunidade escolar (servidores, discentes do maternal ao 5º ano e familiares).

Os serviços da biblioteca são disponibilizados a todos os sujeitos que tenham algum vínculo formal com a UFRN. Além disso, a estrutura física e a consulta ao acervo são ampliadas a qualquer pessoa que queira usá-la. A equipe técnica da biblioteca conta com um bibliotecário, dois assistentes administrativos e uma bolsista. Durante o período de pandemia, tivemos uma redução média de 50% na equipe de trabalho, uma vez que esse período coincidiu com a licença maternidade de uma servidora e a outra possuía restrições técnicas de operar remotamente.

A COMUNICAÇÃO MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS E REDES DIGITAIS

Para iniciarmos nossa conversa, “não podemos pensar em nossas vidas fora da rede. A comunicação é o centro da vida” (CASTELLS, 2015, p. 5). Nunca antes esta citação fez tanto sentido como agora. Presenciamos um momento em que nossa comunicação social e profissional se desenvolve por meio das tecnologias em rede. Castells (2010) ainda acrescenta que residimos em uma “Sociedade em Rede” ou na era da informação

provocada pela revolução tecnológica e centrada nas tecnologias da informação. Nesta sociedade, a relação entre homem/máquina/internet supera os limites espaço temporal, uma vez que tudo está interligado em redes fluindo numa velocidade impressionante.

Considerando que a tecnologia disposta nas redes de informação está em constante evolução, sofrendo alterações continuamente, a habilidade para agir digitalmente e desenvolver o conhecimento também requer constante aprendizado. Ademais, ao mesmo tempo em que temos acesso a uma vasta gama de informações de diferentes culturas e tempos, essa avalanche informacional vem revolucionando nossa forma de pensar e agir. O grande desafio reside em lapidar este novo paradigma.

O fundamental na sociedade de informação é a capacidade instalada de passar da informação ao conhecimento – e o conhecimento, à aplicação dos conhecimentos, aos projetos pessoais ou profissionais que tenhamos. O caos se produz quando você não sabe o que procura. Quando você sabe, basta organizar o caos. (CASTELLS, 2015, p.10)

Sabemos que os conteúdos em redes digitais são produzidos e distribuídos prontamente, diferentemente dos meios tradicionais de comunicação. Consequentemente, temos um *boom* de informação difícil de controlar. Esse espaço digital é lugar de muitas vozes, lugar aberto e público no qual demanda novas formas de produção e circulação da informação.

Em virtude disso, o mundo digital tem proporcionado novas formas de comunicação e cabe a nós, participantes do contexto educacional, explorar as potencialidades mais positivas desse espaço. Presenciamos, assim, uma mutação contemporânea da relação com o saber. O fato já vinha ocorrendo há algumas décadas, mas conciliávamos com práticas tradicionais e presenciais do aprendizado, conciliávamos com nosso tempo e modo.

Agir apenas por intermédio do digital implica em mudança de tempo e espaço, mais exposição profissional, agilidade e dinâmica com os processos institucionais e educacionais.

Assim, saber selecionar as informações que atendam nossas necessidades informacionais, conseguir organizá-la e usá-la a nosso favor significa um passo importante para a construção do conhecimento. O bibliotecário entra nesse cenário como o profissional facilitador para a utilização eficaz da informação, ou seja, ele vai mediar os serviços da biblioteca escolar (disponibilizados em diferentes suportes) de forma a facilitar o acesso e uso da informação pelos usuários.

BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca escolar é um espaço de aprendizagem que permite aos usuários conhecer o universo informacional por meio de diferentes suportes (livros, revistas, sites, repositórios digitais etc.). Sua função principal é promover o acesso à leitura e a cultura de modo que essas informações subsidiem a construção do conhecimento. São, dessa forma, espaços que estimulam a troca de saberes e aprendizagens.

Ademais, a biblioteca complementa o trabalho de sala de aula, dá suporte aos professores e alunos. Essa afirmativa já tinha sido proclamada há várias décadas, quando Lourenço Filho *apud* Campelo (2015, p. 3) enfatizava que “Ensino e biblioteca não se excluem; completam-se. Uma escola sem biblioteca é instrumento imperfeito”.

Essa instituição, todavia, precisa estar alinhada ao projeto político-pedagógico da escola, atuar junto à equipe pedagógica, participar do seu planejamento, inteirar-se do contexto e das práticas efetivadas pela escola para que seu trabalho tenha êxito.

A parceria entre bibliotecário e docentes é essencial para efetivar os benefícios que a biblioteca proporciona. Desenvolver nos alunos o prazer pelo uso desse espaço tão rico não é função apenas do bibliotecário. O professor adentra nesse cenário como mediador importante na construção dessa relação, tendo em vista que ele é a principal referência escolar para o aluno e é com ele que o discente passa a maior parte do

tempo da escola. Silva (1995, p. 28): explica que “[...] o professor é peça fundamental na relação aluno/biblioteca, ou seja, o nível de aproximação entre o aluno e a biblioteca escolar depende, em grande medida, do espaço que ela ocupa no fazer didático do docente”.

Como fruto dessa parceria, podemos vislumbrar os sujeitos que fazem uso da biblioteca como seres autônomos e independentes quanto ao uso da informação. Capazes de aprender a apreender, que possuam habilidades de selecionar e encontrar materiais e leituras que atendam suas necessidades, que sejam capazes de avaliar a informação e que possam, acima de tudo, saber fazer uso reflexivo dela.

Quando pensamos sobre usabilidade da informação, nossa atenção volta-se tanto para a estrutura física da biblioteca quanto para o espaço digital no qual muitas informações se encontram. As novas tecnologias dispostas em redes digitais não se dissociam do trabalho da biblioteca; elas se retroalimentam. Do atendimento de uma simples demanda, como encontrar um livro na biblioteca, a trabalhar virtualmente em meio à pandemia; pressupõe interagir com ferramentas digitais para disponibilizar a informação. Assim, os produtos e serviços da biblioteca estão sendo sempre atualizados de acordo com as necessidades e comportamentos dos usuários.

AÇÕES DA BIBLIOTECA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Como fomos pegos tão repentinamente, essa nova forma de trabalharmos unicamente pelo meio digital não foi planejada. Embora a biblioteca já disponibilizasse serviços digitais, não contávamos em perder o contato com o maior bem que a biblioteca possui: seu acervo.

O acervo constitui para a biblioteca a principal fonte de informação. Ele representa a organização do conhecimento a serviço dos usuários. Apesar de parte dele poder ser encontrado no espaço web, muitas famílias não têm acesso de maneira igualitária. Além disso, os reais usuários

da Biblioteca do NEI são crianças do berçário ao 5º ano do fundamental e muitos deles ainda estão se constituindo como leitor.

Por tudo isso, o bibliotecário como profissional da informação é fundamental para fazer essa ponte entre o conhecimento e o usuário. Seus conhecimentos de fontes de informação, tratamento e organização do conhecimento são imprescindíveis para disponibilizar a leitura através dos multimeios didáticos e interativos, além de fazer a informação chegar a quem precisa e tempestivamente. Como nossa escola já tinha providenciado computadores, smartphones ou tablets para as crianças que ainda não possuíam, nosso empenho tem o intuito de ofertar a informação por meio das tecnologias. Para Novais e Freitas (2015. p. 160):

As crianças e os adolescentes têm contato cotidianamente, através da internet, com inúmeras informações, veiculadas sob diferente linguagens, acarretando assim em mudanças na percepção da realidade, nos relacionamento interpessoais e até mesmo interinstitucionais e na (re)construção ou (re)elaboração de novos conhecimentos.

Dessa maneira, as práticas de leitura e promoção da cultura desenvolvidas pela biblioteca foram sendo redesenhadas, adaptadas à realidade e assumindo uma nova roupagem. Elas propõem uma desestruturação do tempo/espço para adequar-se ao momento da pandemia.

Para tanto, desenvolvemos ações como:

- Incentivo às crianças e familiares para criarem espaços de leitura em casa – por meio das redes sociais e participação em eventos falamos sobre a importância e os benefícios que a leitura traz para o desenvolvimento dos sujeitos;
- Produção de conteúdo digital na rede social da biblioteca (@bibnei) – a partir de enquetes feitas com os usuários da página descrevíamos nossos conteúdos como forma de *feedback* aos nossos seguidores;
- Disponibilizamos e-mails, *whatsapp*, *messenger* e, por meio deles, orientávamos nossos usuários sobre os serviços da biblioteca;

- Participação nas aulas remotas – a biblioteca se fez presente em alguns momentos síncronos, contando histórias ou falando de conteúdos relacionados à organização do conhecimento;
- Produção de vídeos para os momentos assíncronos;
- Visita virtual à biblioteca – apresentávamos no espaço virtual por meio das plataformas do *meet* e *zoom* o funcionamento da biblioteca, suas ações e rotina;
- Participação como mediadora de um evento de extensão promovido pela escola – o NEI/CAP UFRN atua com o ensino, pesquisa e extensão, ressaltando-se que esses três pilares que fundamentam a escola não pararam suas atividades em tempos de pandemia;
- Suporte físico/presencial – em alguns momentos, precisávamos ir à biblioteca para atender demandas que não podiam ser supridas por intermédio do digital. Na maioria dessas ocasiões, os atendimentos foram voltados para os professores da escola que precisavam dos materiais desse ambiente para fundamentar suas aulas remotas.

Além das atividades de atendimento ao público, demos continuidade aos serviços técnicos e administrativos (os que poderiam ser realizados remotamente) dessa unidade de informação. Assim, fazíamos, semanalmente, interrupções no sistema informacional para que nenhum usuário fosse prejudicado com multas ou suspensões; demos andamento ao processo de tutorização de uma servidora em estágio probatório; participamos de várias reuniões tanto com a direção do sistema de bibliotecas, quanto com a direção da escola; efetivamos levantamentos bibliográficos para pesquisadores; participamos de várias lives que serviam de estudo e treinamento para lidar com toda essa mudança.

Muitas dessas ações que foram realizadas durante esse período de pandemia representavam um desafio a ser superado. Algumas delas não produzíamos em nosso trabalho presencial, como por exemplo, os vídeos para os momentos assíncronos. Esse trabalho requer planejamento, estudo,

habilidades para lidar com as câmaras, desenvoltura, entre outros. Ele precisa ser feito e refeito algumas vezes até chegar ao produto final. Além de estarmos com a equipe de profissionais reduzida, os que estavam trabalhando teria que dar conta de todas as etapas dos processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A equipe da biblioteca do NEI/CAP - UFRN sempre teve a incumbência de promover o acesso à leitura e tornar o espaço da biblioteca atraente para o público em geral. Com a Pandemia do Covid-19 esse desafio tem crescido, pois temos procurado levar nossos serviços ao espaço virtual fazendo com que eles cheguem aos usuários remotamente. A função da biblioteca escolar continuou a mesma, no entanto, temos modificado nossas estratégias para continuarmos promovendo informação, cultura e entretenimento de maneira que se respeite o distanciamento social imposto nesse novo tempo.

Diante da perspectiva de continuarmos com interações híbridas no ano de 2021, precisamos repensar e reconfigurar nossas estratégias de atendermos às demandas físicas e virtuais. Continuaremos atuando em parceria com a equipe pedagógica da escola e executando práticas que beneficiem nossos usuários.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Bernadete Santos. Bibliotecas escolares e Biblioteconomia escolar no Brasil. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106613/105207>. Acesso em: 15/12/2020

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 698 p. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 1) ISBN: 8521903294.

CASTELLS, Manuel. Como viver juntos. Fronteiras Brasken do Pensamento, 2015. Disponível em: https://www.fronteiras.com/ativemanager/uploads/arquivos/produtos_culturais/c171fdecb2e9d42062f80bd71a641385.pdf. Acesso em: 09/12/2020.

NOVAIS, Carlos Murilo Duarte. FREITAS, Odiley de Aquino. Leitura e internet: a formação do leitor navegador pela escola. In: REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA EM DEBATE. V. 1, n. 1, jul - dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/91/78>. Acesso em: 08/12/2020.

SALDANHA, Patrícia. LOCATELLI, Ederson Luiz. Transformação digital da biblioteca escolar: do local para a rede online. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrlr/article/view/11432/11295>. Acesso em: 07/12/2020

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995. (Questões da nossa época, 45).

