

Dossiê Temático: “Infâncias e Cultura escolar: tempos, espaços e linguagens”



Organizadoras:

Dra. Carmem Teresa Velanga

Dra. Márcia Maria Rodrigues Uchôa

CULTURAS & FRONTEIRAS

Revista
do Grupo de Estudos
Interdisciplinares
das Fronteiras
Amazônicas - GEIFA

ISSN 2675-1011

DOI <https://doi.org/10.29327/211038>

Volume 5, número 1

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Dezembro/2021

REVISTA

CULTURAS & FRONTEIRAS

Dossiê Temático:
Infâncias e Cultura escolar: tempos, espaços e
linguagens

Organizadoras

Prof^ª Dra. Carmem Tereza Velanga

Prof^ª Dra. Márcia Rodrigues Uchôa

Revista Culturas & Fronteiras

GEIFA – Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras
Amazônicas

Volume 5 | n. 1 | 2021

ISSN: 2675-1011

Prefixo DOI: 10.29327

Endereço para envio de artigos, resenhas, relatos de
experiências, resenha,
poemas, poesias, sugestões e críticas:

<https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/index>



APRESENTAÇÃO

Apresentação.....	IV
Comissão Editorial.....	VII

Artigo

INFÂNCIA, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER .. 1-16 NEIDE DE AQUINO NOFFS, CÁSSIA ÁVILA DUARTE	
LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 17-38 MARIA ROSANA ROCHA DO NASCIMENTO, CLEIDIMARA ALVES, EDNA MARIA CORDEIRO, CÉLIO JOSÉ BORGES	
O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALFA..... 39-58 TATIANA HELENA MARQUES LABRES, GLADUS ROBERTA GARCIA	
EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE 59-80 JUCILENE GONÇALVES DE OLIVEIRA, ZUÍLA GUIMARÃES COVA DOS SANTOS	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO 81-102 AUXILIADORA DOS ANTOS PINTO, ELY SANDRA CARVALHO DE OLIVEIRA, LEIDIANE FERREIRA DA SILVA	
EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 103-115 EDVÂNIA RODRIGUES QUINTÃO, HELEN CRISTINA DORADO	

Relato de experiência

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA ... 116-132 ADRIANA CARVALHO DA SILVA	
--	--



Apresentação do Dossiê Temático:

“Infâncias e Cultura escolar: tempos, espaços e linguagens”

O presente número da *Revista Culturas & Fronteiras* abre espaço para a publicação do Dossiê, que traz em seu bojo o entendimento de que a infância desempenha um lugar e um papel na sociedade e na cultura escolar, nesse sentido dar vozes às crianças e ter uma atenção ao que elas transmitem, através dos olhares, gestos e falas são basilares para a construção de espaços educacionais acolhedores e que propiciem o pleno desenvolvimento infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a criança é “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade [...], produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular ratifica essa concepção de infância e propõe uma organização curricular a partir de direitos de aprendizagem e campos de experiências, reconhecendo e valorizando a importância das interações sociais, do brincar, do fantasiar e do experimentar para o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2018).

Para a implementação de tais propostas é necessário criar condições para que os bebês e as crianças pequenas possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocados a resolvê-los.

Este Dossiê Temático objetiva propiciar um debate acerca do lugar da infância no contexto educacional, a partir de textos que analisam os desafios da infância na cultura escolar, no que concerne ao currículo e às linguagens peculiares do universo infantil.

Os artigos que compõem este Dossiê Temático são:

“INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: da BNCC a Emmi Pikler”, de Neide de Aquino Noffs e Cássia Ávila Duarte, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem como objetivo apresentar um estudo com foco nos direitos das crianças, a partir das pesquisas envolvendo as infâncias;

“LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: motivação e socialização de crianças da educação infantil”, de Maria Rosana Rocha do Nascimento,



Cleidimara Alves, da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, Edna Maria Cordeiro e Célio José Borges, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, buscou compreender como os laboratórios de Educação Física contribuem para os processos de motivação e socialização, de crianças da Educação Infantil, de uma escola confessional da cidade de Porto Velho-RO;

“O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA”, de Tatiara Helena Marques Labre e Gladys Roberta Garcia, da Universidade Anhembi Morumbi, tem como objetivo o estudo da Geração Alpha, composta por crianças nascidas após o ano de 2010, que apresentam como característica predominante a espontaneidade, curiosidade, independência, autonomia, egocentrismo, inteligência e hiperconectividade;

“EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de competências socioemocionais no período de isolamento social”, de Jucilene Gonçalves de Oliveira e Zuíla Guimarães Cova dos Santos, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, apresenta um recorte do projeto de extensão “Jardins Afetivos: Práticas de Acolhimento e Bem Viver”, executado por pesquisadores e estudantes vinculados ao Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - Geifa, que buscou responder a uma demanda de instabilidade emocional envolvendo famílias que perderam parentes vitimados pela Covid-19;

“ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO”, autoria de Auxiliadora dos Santos Pinto, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ely Sandra Carvalho de Oliveira e Leidiane Ferreira da Silva, da Secretaria de Educação de Nova Mamoré-RO, expõe os resultados de uma investigação sobre as práticas de alfabetização e letramento no ensino remoto, mediadas pelas tecnologias digitais em duas Escolas Públicas Municipais do Campo, no município de Nova Mamoré-RO;

“EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: a representação da escola para alunos do ensino fundamental”, de Edvania Rodrigues Quintão e Helen Cristina Dorado, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, explicita os resultados de uma investigação no município de Costa Marques e no Distrito de Forte Príncipe da Beira, ambos localizados às margens do Rio Guaporé fronteira com a Bolívia, buscando compreender o que a escola representa para os alunos da rede pública dentro dos espaços fronteiriços;

“A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ressignificando a docência no contexto da pandemia”, de Adriana Carvalho da Silva, da



Prefeitura Municipal de Recife-PE, traz a experiência do Projeto “Jornada Pedagógica”, pensado de forma colaborativa pela coordenação pedagógica, pela gestão escolar e pelos professores da Escola Municipal Professor Ricardo Gama, em Recife-PE, com o intuito central de promover momentos de bem estar e formação continuada para apoiar os professores no enfrentamento dos desafios educacionais advindos do contexto pandêmico;

Os artigos que compõem esta edição da *Revista Culturas & Fronteiras* resultou de um grande empenho de pesquisadores e colaboradores e mostra a diversidade de enfoques temáticos que trazem subjacente as preocupações com a infância e com o ensino fundamental no contexto da pandemia de Covid-19. A Revista agradece, pois, a todos os que contribuíram com esta edição.

Prof.^a Dra. Carmen Teresa Velanga

Prof.^a Dra. Márcia Maria Rodrigues Uchôa

dezembro de 2021



COMISSÃO EDITORIAL

Editora Chefe

Dra. Zuíla Guimarães Cova dos Santos

Editora Adjunta

Dra. Auxiliadora dos Santos Pinto

Editora

Prof^o Me. Gislaina Rayana Freitas dos Santos

Dra Luanna Freitas Jonhoson

Editores de seção

Prof^o Me. Fabiano Sales Aguiar

Prof^a Me. Rosely Furtado Roca

Prof^a Esp. Eunaia dos Santos Mercado

Prof^a Geise Natália de Freitas

Prof^a Esp. Thaís Alícea Brito

Comissão científica

Prof^a Dra. Auxiliadora dos Santos Pinto

Prof^a Dra. Luciana Riça Mourão Borges

Prof^a Dra. Zuila Guimarães Cova dos Santos

Prof^a Me Geovânia de Souza Andrade Maciel

Prof^a Me. Márcia Dias dos Santos



INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

CHILDHOOD, DIFFERENT APPROACHES: FROM BNCC TO EMMI PIKLER

Neide de Aquino Noffs¹

Cássia Ávila Duarte²

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo com foco nos direitos das crianças, a partir dos estudos envolvendo as infâncias, do nascimento aos 5 anos de idade. Trata-se de uma abordagem qualitativa decorrente de uma pesquisa documental e bibliográfica com a intenção de apresentar os referenciais que propiciaram as transformações envolvendo ações com as crianças desta faixa etária. Os documentos que subsidiaram este estudo foram a Constituição de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei de Diretrizes e Bases (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei); o Plano Nacional de Educação; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros. A bibliografia utilizada tem como referência a proposta da pediatra húngara Emmi Pikler, desenvolvida pela associação Pikler-Lóczy, com uma nova abordagem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança (FALK, 2016) e a resignificação do conceito de cuidar, proposto por Noffs (2002), Noffs e André (2018), e Appell e David (2021). Estes estudos evidenciaram que a BNCC deverá ser constantemente atualizada com novos avanços envolvendo a infância e neste artigo pela abordagem Pikler a partir da concepção de educar saudável resignificando o conceito de cuidar do corpo, de seu desenvolvimento socioemocional e da relação adulto referência e criança.

Palavras chaves: Educação Infantil. Infâncias. Brincar. Cuidar.

ABSTRACT: This article aims to present a study focused on children's rights, based on studies involving childhood, from birth to 5 years. It's used a qualitative approach, from a documental and bibliographic research, intending to present the references that embased the transformations involving actions with children in this age group. The documents which supported this study were the 1988 Constitution; the Statute of the Child and Adolescent (ECA); the Law of Directives and Bases (LDB); the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (Dcnei); the National Education Plan; the Common National Curriculum Base (BNCC), among others. The bibliography used has as reference the proposal of the Hungarian pediatrician Emmi Pikler,

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: nnoffs@terra.com.br.

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: cassia_duarte@yahoo.com.br.

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

developed by the Pikler-Lóczy association, with a new approach to child development and learning (FALK, 2016) and the resignification of the concept of care, proposed by Noffs (2002) and Noffs and André (2018).

Keywords: Children's Education. Childhoods. Playing. To Care.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho representa um recorte de pesquisa realizada no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação: Currículo, na linha de pesquisa Educação Infantil e o brincar da PUC-SP. Este estudo tem como objetivo as abordagens envolvendo as crianças do nascimento aos cinco anos, seus direitos, bem como novos olhares sobre o ato educativo, visando o seu desenvolvimento integral.

Trata-se de uma abordagem qualitativa decorrente de uma pesquisa documental através do estudo das legislações que tratam das crianças, desde a constituição de 1988, que inicia um olhar para a infância, até a BNCC, que estabelece um novo olhar para a prática educativa das crianças de zero a cinco anos. Além de uma pesquisa bibliográfica com a intenção de apresentar os referenciais que propiciaram as transformações da prática educativa, envolvendo ações com as crianças desta faixa etária.

Entendemos a infância como extremamente relevante para a mudança da sociedade. Nesse sentido, é preciso formar com o cuidado necessário para que seja condizente com o perfil de cidadão que queremos e precisamos para uma sociedade melhor, cuidado este ressignificado pela Emmi Pikler, no Instituto Lóczy. A Educação Infantil tem sido foco de estudo desde o início de nossa vida profissional. Esta preocupação com a criança, seu desenvolvimento e seu processo de aprendizagem aproximaram estas pesquisadoras e que resolveram contribuir com esta área de conhecimento por meio deste artigo.

Este estudo se inicia pela Constituição Federal (Brasil, 1988) explicitando o direito à educação. Apresentamos outros documentos que reforçam esta premissa possibilitando a criação de ações que viabilizaram esta garantia do direito à educação, entre elas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Dcnei (Brasil, 2010), documento tem como eixo estruturante as interações e brincadeiras,

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

servindo como fundamentação teórica para a construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. (Brasil, 2018)

Lembramos que a partir da década de 1970, as mães que trabalhavam fora de casa reivindicaram assistência aos seus filhos. Desta forma, inicialmente, foram criadas creches, sob a responsabilidade da assistência social, destinadas aos cuidados com as necessidades primárias das crianças pequenas. A criança no convívio da creche, na educação infantil, desloca o convívio familiar, para o institucional com adultos desconhecidos e ambiente diferente. Mas é a partir da proposta da Constituição de 1988 que a responsabilidade do “educar” passa para a Secretaria de Educação como direito da criança e da família e não apenas da família.

A criança nos primeiros anos depende do adulto. Nessa perspectiva a atuação do adulto com a criança torna-se imprescindível. Os profissionais que lidam com a criança têm a responsabilidade de organizar o espaço como provocador de experiências e vivências onde a criança é a protagonista a partir das interações estáveis a serem compartilhadas. Esta vivência é propiciada e priorizada pela abordagem da Associação Pikler-Lóczy que apresentamos neste artigo. Estes estudos e a nossa vivência com a Educação Infantil nos proporcionou reflexões importantes ressignificando o contexto de “cuidar”, “acolher” e “educar”, na Educação Infantil, que apresentamos nas considerações finais.

2 Caminhos percorridos pelas políticas públicas

O Olhar para os direitos das crianças de zero a seis anos foi firmado no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 227 menciona a necessidade da família, da sociedade e do Estado de assegurar os direitos às crianças e aos adolescentes, dentre eles, a garantia ao direito à educação:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, n.p.).

A Constituição abriu caminho para a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990 que regulamenta o artigo 227, rompendo com o código de menores que era voltado a suprir as necessidades de proteção à criança

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

e ao adolescente dentro de um modelo punitivista que vigorava durante o regime militar. O ECA define criança pelo critério de idade. Considera-se criança a pessoa de até 12 anos de idade (art. 2) e primeira infância, até 6 anos completos ou 72 meses. Este período de vida é considerado mais sensível às influências do meio social e físico.

O ECA assegura os direitos de acesso à cidadania e proteção social às crianças e adolescentes em todo território nacional, sendo um instrumento que garante às políticas públicas educacionais e norteia as ações pedagógicas, asseguradas em seu artigo 71: “A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990, n.p.).

Sabemos que é desafiadora a implementação do ECA para todas as crianças e adolescentes brasileiros, mas é o principal instrumento normativo no Brasil para essa faixa de idade da população.

Após a promulgação da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1971, foi considerada obsoleta e iniciaram debates para a construção de uma nova LDB, sancionada em dezembro de 1996, tendo como principal finalidade estabelecer as diretrizes e bases da educação brasileira. Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias, deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A LDB de 1996 traz em seus artigos 29, 30 e 31 as referências à Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com o intuito de proporcionar à criança de zero a cinco anos um desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, nos espaços de creches e pré-escolas, garantindo duzentos dias letivos, explicitando a parceria com a família e comunidade.

Como uma forma de garantir o cumprimento da LDB, em seu 9º artigo, prevê a criação do Plano Nacional de Educação (PNE): “A União incumbir-se-á de: elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996, n.p.).

O PNE foi sancionado em 26 de junho de 2014 pelo Congresso Nacional. Este plano visava melhorar a educação nos país com base em 20 metas; que deveriam ser atingidas em 10 anos. O PNE foi elaborado com o objetivo traçar diretrizes, metas e

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

estratégias para a política educacional do nosso país a cada dez anos, prevendo o monitoramento bianual para que as metas sejam atendidas até o final do prazo estabelecido.

Na primeira década da vigência da PNE, de 2014 a 2024, foram estabelecidas 20 metas e cada uma prevê objetivos específicos. Simultaneamente com o PNE, o olhar para a Educação Infantil está proposto na Meta 1, situando a importância dessa faixa-etária da sociedade como base da constituição da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização, considerando que a educação se dá na família, na comunidade e nas instituições. Em relação à meta 1, está proposto universalizar até 2016 a Educação Infantil na pré-escola para as crianças que tenham 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de vagas em creches de forma a atender 50% das crianças de zero a três anos e 80% das crianças de quatro a cinco anos, garantindo padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado; a formação de todos os professores em nível médio (modalidade normal), até o meio de sua vigência e de 70% dos professores em nível superior até o final do decênio. A Educação Infantil é mencionada como prioridade no âmbito do PNE no decênio de 2014 a 2024, pela perspectiva do reconhecimento das crianças como sujeitos de direito, reiterando que tem como objetivo universalizar a pré-escola com atendimento de 100% das crianças de quatro a seis anos até 2016 e a ampliação de vagas em creches visando o atendimento de 50% das crianças de zero a três anos até o final do decênio do PNE, que se iniciou em 2014 e encerra-se em 2024.

Esse olhar para a criança como sujeito de direitos aparece de forma ratificada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 100, parágrafo único, inciso I: “Condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos: crianças e adolescentes são os titulares dos direitos previstos nesta e em outras Leis, bem como na Constituição Federal” (BRASIL, 1990, n.p.).

Porém, foi ganhando importância e assegurando um tratamento prioritário para a Educação Infantil em virtude da conquista histórica que as demandas dos movimentos sociais, a descoberta científica da concepção de criança; em especial do movimento das mulheres pela busca de vagas em creches e pré-escolas.

A Meta 1 também agrega algumas outras estratégias para garantir o acesso e usufruto da educação Infantil de qualidade, abrangendo a manutenção e ampliação da rede física das instituições públicas de Educação Infantil. Para assegurar o acesso

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

e permanência da criança desta faixa etária em instituições específicas de ensino, uma das estratégias prevê a implementação de programas de orientação e apoio às famílias com o foco no desenvolvimento integral das crianças de zero a três anos de idade, por meio da articulação das áreas da educação, saúde e assistência social, em regime colaborativo entre União, Estados, Distrito Federal e municípios.

Com o objetivo de proporcionar às famílias, com crianças entre zero e seis anos, as possibilidades e ferramentas para promover o desenvolvimento integral de seus filhos previsto na LDB, o Ministério da Cidadania instituiu o Programa Criança Feliz, em outubro de 2016, com alterações em novembro de 2018, como uma estratégia de promover o desenvolvimento humano através do seu acompanhamento, desde a gestação até seus seis anos de idade, apoiando as famílias e assegurando o desenvolvimento infantil integral na Primeira Infância no território em que ela faz parte.

O projeto Criança Feliz foi elaborado, alinhando-se ao Marco Legal da Primeira Infância, sancionado em 2016 como Lei Federal n.º 13257/2016

instituiu a política integrada da Primeira Infância, visando a atuação Inter setorial e multiprofissional para a promoção do desenvolvimento humano a partir da atenção às crianças de até 6 anos de idade. Assim como define o papel da família e da sociedade nesta questão (BRASIL, 2017, p. 4)

Uma lei que estabelece diretrizes para políticas públicas e garantias específicas para as crianças de zero a seis anos, colocando à vista do país, do governo, da família e da sociedade a importância da primeira infância para a formação de uma sociedade mais justa, com o intuito de reduzir as desigualdades socioeconômicas.

A LDB foi sendo atualizada de acordo com as demandas sociais e teve papel determinante para que a Educação Infantil saísse do campo assistencial para o da educação formal, ao garantir a formação docente, tornar a matrícula de crianças de quatro a cinco anos obrigatória, estabelecendo duzentos dias letivos obrigatórios no calendário escolar.

Além disso, a partir da LDB promulgada em 1996, foi instituído o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Rcnei) em 1998, com um conjunto de reflexões de cunho educacional que orientava os conteúdos e objetivos de aprendizagem, atuando como uma ferramenta ou recurso, com orientações didáticas para os educadores de crianças de zero a seis anos. Esse documento foi desenvolvido com o intuito de aproximar a prática escolar da Educação Infantil, com as orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

No artigo 9º, inciso IV a LDB determina:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, n.p.).

Com isso, em dezembro de 2009, o Ministério da Educação fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei), como um conjunto de definições que instruem os princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Infantil, articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de modo a orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas e curriculares.

As Dcnei colocam a criança no centro e se aprofunda em como garantir o seu direito de aprendizagem, reforçando a importância do acesso ao conhecimento cultural, científico, na primeira infância, considerando o contato com a natureza e o respeito à forma como a criança se insere no mundo.

Esse documento apresenta como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil as interações e as brincadeiras, considerando princípios éticos, políticos e estéticos como norteadores para a construção do conhecimento, trazendo o conceito da relação entre o cuidar e o educar.

Em seu 8º artigo, as Dcnei estabelecem que: “A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. [...]” (BRASIL, 2009, n.p.).

No 8º artigo, inciso I: Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos [...] (BRASIL, 2009).

Indicando a importância do trabalho com as diferentes linguagens como recursos que permeiam o desenvolvimento infantil, assim como a necessidade da organização da rotina das instituições infantis para garantir espaços e tempos que possibilitem a criança ampliar suas experiências e o mundo de referências.

Além disso, as Dcnei preveem um olhar para o desenvolvimento das crianças em sua integralidade, com a participação das famílias e comunidade, promovendo interação entre as crianças, dentro e fora do espaço da sala de aula, contando com

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

recursos para a inclusão e valorização histórica das diferentes etnias e raças, assegurando a dignidade da criança como pessoa humana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Dcnei), de 2009, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), de 1996, serviram de fundamentação teórica para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, que foi embasada legalmente na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Sendo homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Conselho Nacional da Educação (CNE), como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC reforça a concepção de infância como protagonista em todos os contextos em que ela pertence, interagindo, criando e modificando a cultura e a sociedade, fazendo da criança e sua identidade o foco principal.

Partindo do entendimento de como ocorre a aprendizagem da criança, oferta referências que contribuem para a construção de um currículo apoiado em direitos de desenvolvimento e aprendizagem.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil trazidos pela BNCC são:

Quadro 1 – Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento infantil – BNCC

Conviver	ampliação do conhecimento sobre si e o outro, respeitando as diferenças através do uso de diferentes linguagens na convivência com outras crianças e adultos.
Brincar	considerar diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros visa o acesso das crianças a produções culturais, ampliação do seu conhecimento, sua imaginação, e sua criatividade, proporcionando brincadeiras diversas que estimulem experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar	Interagir com seus pares e os adultos, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades cotidianas, quanto de sua realização, estimulando o protagonismo, o poder de decisão e o

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

	posicionamento, através das diferentes linguagens e conhecimentos.
Explorar	no espaço intra e extraescolar com movimentos, gestos, sons, formas, texturas, entre outros elementos, que propiciem a ampliação de saberes sobre as diferentes modalidades culturais.
Expressar	externar suas necessidades, dúvidas, emoções, opiniões, utilizando diferentes linguagens como um sujeito dialógico.
Conhecer-se	constituindo sua identidade pessoal, social e cultural sob um olhar de si e do outro, por meio das diferentes vivências nos ambientes em que está inserida.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Esses direitos pressupõem a aquisição do conhecimento por meio de experiências vivenciadas no contexto escolar, em que a organização curricular prevê a integração das diferentes linguagens e áreas do conhecimento por meio dos Campos de Experiências que definem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em grupos por faixa-etária.

A BNCC reconhece os diferentes grupos etários que constituem a Educação Infantil, estabelecendo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a cada grupo.

A etapa da creche é dividida entre “bebês” (zero a 1 ano e 6 meses) e “crianças bem pequenas” (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). A etapa da pré-escola atende as “crianças pequenas” (4 anos a 5 anos e 11 meses). Esses grupos etários não são estabelecidos de forma rígida, mas são norteadores para a organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada agrupamento.

Percebe-se que a BNCC reafirmou um olhar mais minucioso para a primeira infância e suas especificidades, ao trazer essa divisão por grupos etários, propondo um olhar bem específico sobre os objetivos para cada fase de desenvolvimento da criança da Educação Infantil, impondo a necessidade da intencionalidade educativa às práticas pedagógicas.

A BNCC consolida a concepção que vincula educar e cuidar, ao compreender o cuidado como elemento indissociável do processo educacional como experiências pelas quais a criança constrói e se apropria do conhecimento. Esse documento também reforça os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, as interações e brincadeiras, ambos conceitos presentes nas Dcnei.

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

As Dcnei também previam os saberes e conhecimentos necessários às crianças da Educação Infantil, que serviram de base para a definição e denominação dos Campos de Experiências mencionados na BNCC: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2018, p. 40).

A BNCC prevê a organização curricular a partir dos Campos de Experiências e objetivos que contemplam as competências e habilidades a serem desenvolvidas através da integração das diferentes linguagens, como uma ferramenta para auxiliar na elaboração curricular da escola, em que cada uma deve traçar interligando a sua proposta à BNCC.

Na linha do tempo abaixo, apresenta-se uma síntese dos avanços políticos relacionados à primeira infância como uma forma de visualizar a evolução histórica do olhar para as crianças de zero a 5/6 anos nas políticas públicas:

Quadro 2 – Políticas públicas para a Primeira Infância

Políticas públicas	Proposta
Constituição, 1988.	Iniciou o olhar para a necessidade de a família, a sociedade e o Estado assegurarem os direitos às crianças e aos adolescentes, dentre eles a garantia ao direito à educação, abrindo espaço para a aprovação do ECA.
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990.	Assegura os direitos de acesso à cidadania e proteção social às crianças e adolescentes em todo território nacional, sendo um instrumento que garante às políticas públicas educacionais e norteia as ações pedagógicas.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, 1996.	Norteada pela ECA, traz um olhar para a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com o intuito de proporcionar à criança de zero a cinco anos um desenvolvimento integral. Com objetivo de garantir o cumprimento da LDB, é previsto o PNE.
Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI, 1998.	Embasado na LDB o RCNEI foi elaborado com um conjunto de reflexões de cunho educacional que orientava os conteúdos e objetivos de aprendizagem atuando como uma ferramenta ou recurso com orientações didáticas para os educadores de crianças de zero a seis anos.

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

Plano Nacional de Educação – PNE, 2001.	O PNE foi elaborado com o objetivo traçar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do nosso país a cada dez anos, prevendo o monitoramento bianual para que as metas sejam atendidas até o final do prazo estabelecido. Esse documento situa a importância da Ed. Infantil como base da constituição da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização para uma melhor sociedade.
Plano Nacional de Educação – PNE, 2014.	
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, 2009.	As DNEI foram elaboradas como um conjunto de definições que instruem os princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Infantil, articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de modo a orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas e curriculares.
Marco Legal da Primeira Infância, março de 2016.	Uma lei que estabelece diretrizes para políticas públicas e garantias específicas para as crianças de zero a seis anos, colocando à vista do país, do governo, da família e da sociedade a importância da primeira infância para a formação de uma sociedade mais justa.
Programa Criança Feliz, outubro de 2016.	Criada, alinhando-se ao Marco da primeira Infância, como uma estratégia de promover o desenvolvimento humano através do seu acompanhamento, desde a gestação até seus seis anos de idade, apoiando as famílias e assegurando o desenvolvimento infantil integral na primeira infância.
Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018.	Embasada legalmente na LDB e nas Dcnei a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p. 7).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

3 Nova abordagem da ação com crianças: associação Pikler-Lóczy

Em 1946, a pediatra húngara Emmi Pikler, no início de sua vida profissional, criou e assumiu a direção de uma instituição de acolhimento em Budapeste, o instituto Lóczy, que, após seu falecimento, veio a se chamar Instituto Pikler.

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

A direção deste instituto, de 1979 a 1991, foi assumida por Judith Falk, sua colaboradora direta, e a psicóloga Ana Tardos, filha de Emmi Pikler, que até hoje dirige a Associação Pikler-Lóczy, responsável por seu legado e divulgação de suas práticas.

Entre os princípios deste trabalho, destacamos o papel do adulto no desenvolvimento psicomotor e psicossocial da criança como mediador dos estímulos em seu cotidiano. Para o trabalho desta abordagem, uma das características importantes é a sua resignificação da ação de cuidar! A ideia de que o adulto deve propor atividades no sentido de contribuir, de forma indireta, com estímulos que permitam a autonomia da criança a partir de um ambiente acolhedor, um vínculo estável, afetivamente seguro e que demonstre sua emoção de satisfação em conviver com a criança. A relação de troca, de interação entre o ambiente organizado (propiciando a autonomia da criança), seu brincar de forma natural com o adulto, um adulto preparado para compreender esta criança em sua essência de ser criança e selecionar objetos que estimulem as crianças, são pontos fundamentais nesta abordagem. Caso o espaço de brincadeira for utilizado por várias crianças, é importante que cada criança tenha, no mínimo, um metro quadrado da sala.

O chão desse espaço deve ser protegido para o desenvolvimento da mobilidade livre. A ideia é a de que uma superfície rígida leve a criança a movimentar-se com cuidado. Assim, o chão de espuma não se apresenta como adequado, pois a criança se afunda nele, dificultando seu deslocamento, bem como os brinquedos que, por estarem na espuma, nem sempre permanecem na posição vertical.

Na relação adulto-criança são evidenciados os cuidados corporais (hora do banho, da alimentação, troca de fraldas...) a saúde mental (gestos, cuidados como fonte de prazer, construção de sentimentos de aceitação, segurança, bem-estar) a ética nas ações, buscando a satisfação das necessidades da criança, considerando “seu entorno social e material, no espaço e no tempo, nos acontecimentos e nos relacionamentos que a afetam, na sua história pessoal e familiar” (FALK, 2016, p. 31).

Assim, o cuidado com a saúde física, ao respeito pela individualidade de cada criança, o brincar livre em ambientes apropriados para o desenvolvimento da autonomia, flexibilidade, equilíbrio, enfim um bem-estar físico, afetivo e psíquico. O papel do adulto que lida com a criança deve realizar suas ações com muita atenção, dedicação, com tempo e ambiente suficiente para que a criança aproveite a situação que está vivenciando, desfrutando de cada contato com o adulto. Esta interação deve

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

ocorrer, também, por diferentes formas de conhecer o mundo, inclusive pela linguagem, “da representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas ou para fazer coisas, de uma compreensão de outros indivíduos e de uma compreensão de nós mesmos” (GARDNER, 1994, p. 14).

Acreditamos que as emoções acompanham as interações no mundo pessoal, e se diferenciam daquelas que ocorrem com objetos como, por exemplo, brinquedos de borracha. A emoção com um adulto estável na interação social onde os objetos são apresentados por sua denominação (fralda, sabonete...), ou quando o adulto nomeia o que está sendo feito ou antecipa o que acontecerá em seguida “facilita o início da construção da imagem em sua mente – as primeiras representações mentais – base do pensamento” (SOARES, 2020, p. 22).

Outro ponto que merece destaque é a necessidade do educador ter sensibilidade, senso de observação para identificar e tomar as decisões sobre a seleção de brinquedos, a apresentação do ambiente, o conhecimento sobre a infância e de cada criança. Os adultos devem garantir a segurança afetiva, organizar o ambiente e transforma-lo quando necessário, registrando e documentando o trabalho realizado, interferindo com respeito nas ações com as crianças quando necessário, mantendo coerência em suas ações, aceitando cada criança como ela é, pois ela é única e não será igual a nenhuma outra, cada uma com seu ritmo próprio, descobrindo o sentido do seu próprio movimento desde o início de forma acidental até o seu controle propiciando o sentimento de autodomínio decorrente da execução de movimentos em direção à autonomia.

Esta abordagem se aproxima da abordagem do brincar quando o adulto neste ambiente organizado

poderá exercer plenamente seu papel, não porque tenha adquirido o conceito cognitivo do brincar, mas porque na ação resgata a capacidade de brincar que foi “acorrentada”, como disse um professor [...]. Saber brincar significa socializar-se com as pessoas, comunicar-se com a realidade, garantir trocas, negociar sentimentos, conflitos, aceitar-se, aprender a gostar de si mesmo, apesar das diferenças. É o início de uma longa caminhada, onde a solidariedade, o lidar com o limite sem medo, de forma espontânea se torna a alavanca para um trabalho de qualidade com nossas queridas crianças do Brasil (NOFFS, 2002, p. 182).

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

Esta citação reforça a abordagem Pikleriana de que a relação adulto criança seja considerada na tomada de decisão, envolvendo a seleção de brinquedos que promovem a interação com o ambiente e pessoas, oportunizando por meio do brincar seu direito de aprendizagem e desenvolvimento como previsto na BNCC da Educação Infantil conforme quadro 1 (deste trabalho), bem como no E.C.A. em seu artigo 100.

4 Considerações Finais

Este artigo, ao revisitar as políticas educacionais e as novas abordagens envolvendo a infância, assegura-nos que a criança desde o nascimento é uma pessoa ativa que observa, interage, modifica e transforma o seu entorno por meio de suas ações desencadeadas por um adulto estável. O ensino visando à aprendizagem não pode ocorrer de forma a reduzir as possibilidades de “ser criança” por meio de ações dirigidas visando sua escolarização precoce.

As atividades lúdicas, da rotina do cuidar, da relação adulto-criança prazerosa, considerando as reais necessidades das mesmas são as mais adequadas. Nesse sentido, defendemos os direitos das crianças à infância respeitando seu desenvolvimento autônomo, integral, humanizado e não mais as práticas educativas que antecipam a escolarização reduzindo “o tempo da infância”.

As reflexões suscitadas no artigo nos induziram à importantes ações nas atividades do cuidar propiciando um “educar saudável”, entre elas:

- O período do nascimento aos cinco anos se apresenta como um momento importante para o desenvolvimento integral da pessoa e a criança como sujeito de direito;
- As experiências vivenciadas nas relações interpessoais criança-adulto e seu entorno, influenciam sua formação socioemocional;
- A necessidade de respeito à criança como pessoa em seu aspecto intelectual, motor etc., aceitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e contextos;
- Incentivar o trabalho participativo aproximando a família e a instituição escolar;
- Formação adequada, específica e permanente do professor-adulto para que o atendimento às necessidades das crianças ocorra de forma natural;
- Possibilitar as relações estáveis valorizando as interações por meio do brincar, organizando o ambiente infantil;

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

- Valorizar atividades autônomas das crianças baseadas em suas próprias iniciativas;
- Desenvolver a observação-escutação-acolhimento registrando suas ações como adulto-professor e desempenho espontâneo das crianças;
- Considerar que a interação é propiciada também pela linguagem, pela ação social marcada pela capacidade de se comunicar pelo corpo, seus movimentos, sons e um adulto que utiliza expressões faciais, das palavras que acreditam que as crianças são pessoas que pensam, expressam emoções e que precisam de adultos comprometidos com seu bem-estar.

Enfim, entendemos que estamos em momento de crise na educação, porém em relação à infância estamos vivendo um momento de avanço em nossos estudos ressignificando a forma de lidar com elas, a partir do contexto cultural que nasce, cresce permitindo o surgimento de infâncias, repensando no papel da escola nas ações indissociáveis de educar, acolher e cuidar.

Estes estudos evidenciaram que a BNCC precisará ser constantemente atualizada com novos avanços envolvendo a infância, sendo a abordagem Pikler uma das concepções significativas para essa reflexão, pois traz a questão do brincar, do educar saudável, ressignificando o conceito de cuidar do corpo, de seu desenvolvimento socioemocional e da relação adulto referência e criança.

5 REFERÊNCIAS

APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. **Maternagem Insólita**. São Paulo, SP, Ed. Omnisciência, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. Lei nº. 8.069/1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. Lei nº. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

INFÂNCIAS, DIFERENTES ABORDAGENS: DA BNCC A EMMI PIKLER

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)**. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2001)**. Lei n.º 10.172/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014)**. Lei n.º 13.005/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Primeira Infância (2016)**. Lei n.º 13.257/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (2018)**. Brasília. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

FALK, Judith (Org.). **Abordagem Pikler Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Criança Feliz. **Decreto nº 8.869/2016**. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/crianca-feliz/crianca-feliz/conheca-o-programa>. Acesso em: 30 set. 2021.

NOFFS, Neide de Aquino. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. *In*: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 152-184.

NOFFS, Neide de Aquino; ANDRÉ, Rita de Cássia M. Oliveira. Creche: Desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do educar e cuidar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n.1, p. 139-168, jan/mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/36067>. Acesso em: 4 out. 2021.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**. Educação até 3 anos. 4. ed. São Paulo: Omnisciência, 2020.



**LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PEDAGOGICAL LABORATORIES OF PHYSICAL EDUCATION:
MOTIVATION AND SOCIALIZATION OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION**

NASCIMENTO, Maria Rosana Rocha do¹
ALVES, Cleidimara²
CORDEIRO, Edna Maria³
BORGES, Célio José⁴

Resumo

Este artigo foi elaborado a partir de um recorte da pesquisa de monografia que buscou compreender como os laboratórios de Educação Física contribuem para os processos de motivação e socialização, de crianças da Educação Infantil, de uma escola confessional da cidade de Porto Velho – RO. Com base no objeto de estudo, definiu-se como problema de pesquisa: Em que medida os laboratórios pedagógicos realizados por alunos-professores de Educação Física contribuem para motivação e socialização de alunos da Educação Infantil? Para o estudo de caso, Ventura (2007), Ludke e André (1986) foram os referenciais. Em relação aos laboratórios pedagógicos foi utilizado o Currículo Mínimo - RJ (2013); sobre a Educação Física Escolar utilizou-se a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), além do Caderno de Orientações Pedagógicas da UNDIME/RO(2020); e sobre a motivação e socialização utilizou-se Maciel (2014), Santomé (2001) e Borges (1999). Em seus aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa com estudo de caso, pesquisa documental e questionários aplicados. Quanto aos resultados obtidos através dos dados dos questionários, na perspectiva de que se pudesse ter a voz e o olhar das professoras e gestora sobre os laboratórios de Educação Física realizados, estes revelaram que as crianças gostaram bastante das aulas de Educação Física realizadas pelos alunos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), bem

¹**Maria Rosana Rocha do Nascimento:** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail de uso frequente -mariarocha071@hotmail.com. Link Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8833959634086859>.

²**Cleidimara Alves:** Filiação institucional - Secretaria Estadual de Educação - SEDUC e Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho - SEMED. E-mail de uso frequente - cleidimara.alves13@gmail.com. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7547032867253096>. Link ORCID - iD - <https://orcid.org/0000-0002-2140-2282>. Doutora em Ciências do Movimento Humano (processo de reconhecimento), Mestre em Educação, Graduada em Educação Física, Professora da SEDUC e SEMED de Porto Velho.

³**Edna Maria Cordeiro:** Filiação institucional - Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutora em Educação. E-mail de uso frequente: cordeiroedna@unir.br. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7266624517260295>. Professora do curso de Pedagogia da UNIR.

⁴**Célio José Borges:** Filiação institucional - Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - Programa de pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação. E-mail de uso frequente - ceborges@gmail.com. Link Currículo Lattes - <http://lattes.cnpq.br/8265409596842772>. Link ORCID - iD - <https://orcid.org/0000-0002-4385-6234>. Graduado em Educação Física, Doutor em Educação Escolar - Política e Gestão Educacional, professor Titular do Departamento de Educação Física da UNIR, Líder do Grupo de pesquisa - Centro de Estudos e Pesquisas do Humanismo Ikeda - CEPHIK e Vice-líder do Grupo de Pesquisa do Desenvolvimento e da Cultura Corporal – GDECC.

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

como relataram a importância desses laboratórios e suas contribuições para os alunos, para a escola e para os próprios alunos-professores.

Palavras-Chave: Laboratórios Pedagógicos; Educação Física; Educação Infantil; Motivação e Socialização.

Abstract

This article was elaborated from an excerpt from the monograph research that sought to understand how Physical Education laboratories contribute to the processes of motivation and socialization of children from Kindergarten, from a confessional school in the city of Porto Velho - RO. Based on the object of study, the following research problem was defined: To what extent do the pedagogical laboratories carried out by Physical Education students-teachers contribute to the motivation and socialization of Early Childhood Education students? For the case study, Ventura (2007), Ludke and André (1986) were the references. In relation to the pedagogical laboratories, the Minimum Curriculum - RJ (2013) was used; on Physical Education at School, the Common National Curriculum Base - BNCC (2017) was used, in addition to the Pedagogical Guidelines from UNDIME/RO(2020); and on motivation and socialization, Maciel (2014), Santomé (2001) and Borges (1999) were used. In its methodological aspects, it is a qualitative research with case study, documental research and applied questionnaires. As for the results obtained through the questionnaire data, from the perspective that one could have the voice and the look of the teachers and manager about the Physical Education laboratories carried out, these revealed that the children really liked the Physical Education classes held by the students of the Federal University de Rondônia (UNIR), as well as reported the importance of these laboratories and their contributions to students, to the school and to the student-teachers themselves.

Keywords: Pedagogical Laboratories; Physical Education; Child Education; Motivation and Socialization.

1. LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MÚLTIPLOS OLHARES

O estudo foi motivado pelo interesse de compreender como ocorre o processo de motivação e socialização a partir dos Laboratórios Pedagógicos de Educação Física em 2019, em especial os realizados por alunos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), através da disciplina Educação Física na Educação Básica I, levada a efeito no curso de Educação Física da UNIR.

A motivação surge de acordo com a necessidade particular de cada indivíduo. Porém nem sempre o indivíduo é capaz de se auto motivar, seja porque não “enxergue” motivos para desenvolver tal atitude ou mesmo por não saber

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

como proceder diante das situações, daí a necessidade de estímulos (MACIEL, 2014, p.17).

Pressupondo que os Laboratórios Pedagógicos de Educação Física podem ser fontes de estímulos para a motivação e socialização das crianças no ambiente escolar, foi definido o problema de pesquisa: Em que medida os Laboratórios Pedagógicos realizados por alunos-professores de Educação Física contribuem para a motivação e socialização de crianças da Educação Infantil?

A partir de tal indagação, foi proposto o objetivo geral para a pesquisa: Analisar as possíveis contribuições dos Laboratórios Pedagógicos realizados por alunos-professores de Educação Física da UNIR- para a motivação e socialização - de alunos da Educação Infantil de uma escola pública confessional da cidade de Porto Velho, a partir de olhares dos gestores e professores da Educação Infantil.

Para tanto, os objetivos específicos definidos foram: verificar como os gestores da escola de Educação Infantil percebem a contribuição dos laboratórios pedagógicos realizados por alunos-professores de educação física para a motivação e socialização de alunos de 3 a 5 anos; e verificar como os professores da escola de Educação Infantil percebem a contribuição dos laboratórios pedagógicos realizados por alunos-professores de educação física para a motivação e socialização de alunos de 3 a 5 anos.

A relevância desta pesquisa se revela pelo fato de demonstrar o que são Laboratórios Pedagógicos e suas perspectivas em relação à motivação e socialização, além de possibilitar a análise dos dados sobre o olhar de gestores e professores, bem como pelo fato de que no processo de formação e profissionalização docente possibilitar o estabelecimento de cooperação e diálogo entre universidade e escola.

Do mesmo modo a relevância desta pesquisa está em possibilitar o acesso do tema aos demais acadêmicos que também possuem interesse em assuntos como recreação, jogos, brincadeiras e socialização, servindo assim, como fonte de informação, além do aprofundamento de estudos possibilitado.

2. CAMINHOS PERCORRIDOS DURANTE A PESQUISA

A pesquisa qualitativa proposta ancorou-se no estudo de caso com vistas a conseguir conhecimento por meio de explorar intensamente o fenômeno. Além de fazer parte das áreas médicas e psicológicas este formato de investigação científica

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

acabou se tornando uma das grandes modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais (VENTURA, 2007).

Os estudos de caso podem ser exploratórios, descritivos e analíticos. Para esta pesquisa optou-se pelo descritivo.

Assim questão identificados os elementos-chave e os formatos aproximados do problema, o pesquisador pode ter como ponto de partida a coleta sistemática de informações, fazendo uso de instrumentos mais ou menos detalhados, técnicas mais ou menos diversificadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Evidencia-se que o estudo de caso tem uma forte estrutura descritiva e o pesquisador não interfere na situação, mas sim tenta conhecer como ela surgiu.

O estudo de caso é quando se estuda apenas um caso, podendo ser simples, específico, complexo ou abstrato.

O caso de certa forma é restrito, e seus contornos devem ser evidentemente definidos no decorrer do estudo, o caso pode ser semelhante a outros tipos de caso, porém ao mesmo tempo diferente, pois o interesse é próprio e especial. Começa como um plano inicial que vai se esboçar mais evidentemente na medida em que o estudo for evoluindo. Podem existir algumas questões que possam se tornar claras ou até mesmo abandonadas na medida em que se mostrem mais ou menos relevantes na situação estudada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O estudo de caso destaca a interpretação contextual, para que então se possa ter uma melhor compreensão da manifestação geral de um problema. As ações, comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados com a problemática da situação. Ele é uma forma de se compreender os motivos que levaram a certa decisão, é um estudo empírico que busca de alguma forma determinar ou testar uma teoria, e uma forma de se obter essas fontes são os questionários com perguntas abertas, assim o respondente poderá expressar sua opinião sobre o assunto, usando suas próprias interpretações.

A pesquisa qualitativa levada a efeito teve a finalidade de obter dados que estivessem voltados a compreender o processo de motivação e socialização de crianças na Educação Infantil da escola já mencionada.

Neste estudo, além dos questionários aplicados aos gestores e professores, foi realizada também uma pesquisa documental, na perspectiva de que as informações

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

adquiridas em documentos escritos auxiliassem na compreensão do problema de pesquisa e de seus pormenores.

A análise documental se constituiu como técnica importante, seja complementando informações obtidas através do referencial teórico e dos questionários aplicados, seja desvelando aspectos novos do problema de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para tanto, os documentos tomados para análise foram dois: o Currículo Mínimo do Curso Normal de Formação de Professores, no âmbito da proposta dos Laboratórios Pedagógicos, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (2013) e o Caderno de Orientações Pedagógicas, da UNDIME/RO (2020).

Quanto ao questionário aplicado aos três professoras e uma gestora Educação Infantil, este foi composto por seis perguntas destacadas a seguir:

- 1- Como você percebe a parceria para a realização de aulas práticas de Educação Física por alunos-professores da Universidade Federal de Rondônia como laboratório pedagógico na escola?
- 2- Como você percebe a atuação dos alunos-professores no processo de interação com os alunos da escola?
- 3- Qual a contribuição dessas atividades para a socialização e desenvolvimento dos alunos na escola?
- 4- Como é percebido o envolvimento dos alunos da escola nas aulas e o grau de satisfação dos mesmos após as atividades realizadas?
- 5- Em que medida essas atividades recreativas e integradoras contribuem para a melhoria do rendimento em sala de aula?
- 6- O que você considera como as principais contribuições da escola para a formação e profissionalização docente desses alunos-professores?

Para a análise dos dados foi realizada o agrupamento simples e análise das respostas dos questionários, bem como dos documentos, sendo que, para garantir maior visibilidade dos dados, o trabalho de interpretação e análise das informações obtidas foi sempre realizado com o apoio do referencial teórico do estudo.

Com os dados já coletados e organizados, procedeu-se a análise de “todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, [...] documentos e demais informações disponíveis” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Neste caso os registros de campo e as respostas dos questionários dos professores e gestores, além do referencial teórico.

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

3. CENÁRIO DOS LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UNIR

Pensar na Educação Física para crianças dos anos iniciais requer observar a relação da Educação Física com a Educação, por se tratar de um componente curricular, para então compreender como ela está inserida no contexto educacional; então, a partir daí levar em consideração os fatores mediadores da Educação Física Escolar, sua prática como o processo das crianças e pré-adolescentes quanto às transformações funcionais, hormonais, sexualidade, dentre outros. Há ainda o efetivo reconhecimento da importância da Educação Física formativa e das práticas esportivas, no contexto da atividade física e saúde como elemento para o desenvolvimento da criança e na pré-adolescência.

É possível garantir aos alunos a construção ou reconstrução simultânea de conhecimentos, o que irá permitir o crescimento de sua consciência em relação aos seus movimentos e dos meios para cuidar de si e dos outros, além de desenvolver independência para apropriar e utilizar da cultura corporal de movimento em diferentes finalidades humanas.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p.211), a Educação Física:

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde.

É através das práticas corporais que o indivíduo vai obter conhecimentos e experiências que não teria de outra forma, pois vivendo o sujeito gera uma forma de conhecimento muito particular, que não pode ser substituída e para que seja clara é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar os seus múltiplos sentidos e significados.

O laboratório pedagógico é um recurso que serve de apoio para a elaboração de aulas práticas enriquecedoras que serão posteriormente ministradas pelos alunos

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

de graduação, relacionando a teoria estudada com a prática, identificando os elementos presentes nessa relação e as contribuições para a formação e a atuação profissional. No laboratório pedagógico é onde se aprende brincar de modo prático, vivenciando as brincadeiras e suas variações para montar então um planejamento para as aulas que serão ministradas, ou seja, como eu brinco como eu aprendo e como eu posso aplicar.

É um momento de descoberta e aprendizado individual e em grupo, pois se pode criar ou recriar ideias através das brincadeiras e jogos, podendo modificá-lo para se tornar mais atrativo para quem vai participar. Os locais da realização dos laboratórios foram em quadras, parques e pátios das unidades da escola pesquisada.

Para a realização dos laboratórios - no formato de aulas práticas de Educação Física - foram adotados alguns procedimentos direcionados pelo professor da disciplina aos alunos-professores, em relação ao planejamento e acompanhamento das atividades sendo que tais instrumentos deveriam ser entregues previamente e ao final das aulas práticas, tais como:

- Elaboração dos **Planos de aula** por cada dupla de alunos-professores de acordo com os anos disponibilizados pela escola, tomando por base os conteúdos trabalhados e materiais discutidos previamente e de acordo com as orientações do professor da disciplina na universidade;

- No processo de execução das aulas, além do plano de aula, foi adotada a utilização de um instrumento denominado **Registro de Campo** das aulas práticas ministradas, que tinha a finalidade de registrar as ações dos alunos-professores em relação a três aspectos:

- a) Eram descritas as aulas pelos alunos-professores ao final da aula ministrada, abordando qual o conteúdo que foi trabalhado; materiais e recursos pedagógicos utilizados; dificuldades encontradas; soluções adotadas; e número de alunos atendidos.

- b) No mesmo instrumento eram anotadas as observações em relação às aulas práticas dos colegas, ou seja, os alunos-professores que não estavam ministrando as aulas ficavam como observadores e registravam as atividades observadas, durante as aulas práticas dos colegas, como instrumento avaliativo e como forma de produzir informações sobre o que foi realizado, bem como, retratar a realidade da escola, quanto à forma e as condições em que se realizou o trabalho.

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

c) E de forma complementar, os alunos-professores se manifestavam sobre como percebiam o interesse das crianças pelas aulas de Educação Física, descrevendo como os alunos participavam das aulas, interesse, participação em grupo ou individual, se não participava, se a aula estava sendo atrativa para eles, como poderia fazer para despertar o interesse de todos.

A vivência para os alunos-professores foi percebida em formas de aprendizagens relevantes para o conhecimento da área, e ao mesmo tempo em um sentimento de insegurança, com o fato de não saber como atuar no primeiro momento com crianças.

Essa experiência no processo de formação e profissionalização docente se faz necessária para o crescimento profissional, se tornando de grande importância em suas vidas, possibilitando assim uma grande bagagem para aprimorar ainda mais a prática de trabalhar com esse público.

Durante a vivência dos alunos-professores na Educação Infantil procuraram utilizar métodos diversificados no desenvolvimento das aulas, o que facilitava a aprendizagem dos alunos, tais como atividades que proporcionava o desenvolvimento cognitivo, raciocínio lógico e motor presente em todas as ações das crianças como: correr, saltar, pular, subir, descer, atividades essa em consonância com as características de crescimento e desenvolvimento dos alunos e de acordo com as recomendações dos referenciais curriculares oficiais da Educação Física.

O olhar para as aulas dos colegas possibilitava acompanhar a dinâmica de funcionamento da sala de aula, da mesma forma que proporciona entender como ajudar os alunos que tem alguma dificuldade ou insegurança para atuar com as crianças. E sendo que o professor é o grande agente do processo educacional, cabe não somente ministrar aulas, mas entender como pode contribuir para a formação integral dos alunos buscando entendê-los e assegurá-los de sua boa educação.

Os laboratórios pedagógicos fazem parte do programa da disciplina que promove ao aluno um suporte, para as aulas práticas, sendo que após a sua realização também eram produzidos textos individuais pelos alunos professores situando a percepção do espaço do brincar e das brincadeiras na sua formação e profissionalização docente.

Diante dessas perspectivas os laboratórios pedagógicos proporcionam aos discentes uma segurança maior, como se fosse um ensaio das aulas que são

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

aplicadas nas escolas, podendo, alterar, adaptar, incluir, auxiliar na elaboração individual nos planos de aula. Inclusive, a partir das perguntas que são reflexivas, podemos resgatar algumas emoções já vividas, porém, agora com um olhar mais profissional da área.

Contudo, quando vão administrar aulas na escola após as práticas dos laboratórios pedagógicos e dos planos de aula, tem uma experiência e uma segurança maior de como ministrar as aulas, sabendo lidar aos possíveis imprevistos ou adaptações que poderá ocorrer e de como lidar com os alunos.

Em todo o processo de ensino-aprendizagem foi mencionado a grande valorização que a teoria teria sobre a prática, por muitas vezes isto foi visto em alguns cursos de formação, de fato todo laboratório que acontece no processo de formação é supervisionado por um professor responsável. Nesse sentido, na formação e profissionalização docente, é possível considerar que após a formatura o aluno terá que utilizar todo aquele aprendizado obtido durante a formação através de observações, relatórios entre outros, só que de alguma forma só isso não é suficiente para as questões do cotidiano escolar. Quando se abre um espaço para os laboratórios pedagógicos, acaba possibilitando a aproximação entre a dimensão teórica com dimensão da prática, sendo assim melhorando o fazer docente, lhe dando através dessas duas formas de aprendizado um maior conhecimento sobre o cotidiano escolar, desta forma todo esse conteúdo será aprendido apenas através das experiências e vivências (CURRICULO MÍNIMO/RJ, 2013).

Utilizando de uma forma os conceitos de um currículo mais abrangente, no qual foi escolhido trabalhar as partes básicas da educação, os laboratórios pedagógicos seriam uma extensão que apresenta múltiplos sentidos dos conteúdos, tendo assim a liberdade de pensar as dimensões do aprender, ser, conviver e fazer. Acredita-se que aproveitar o espaço escolar como espaço de vida, seria a direção certa para um currículo que mostra a realidade (CURRICULO MÍNIMO/RJ, 2013);

Os Laboratórios Pedagógicos no sentido de como foram realizados e utilizados na formação profissional, ou seja, na profissionalização docente, podem ser percebidos por dois aspectos, por dois olhares, primeiro como um espaço para que os alunos-professores aprendam mais através de práticas pedagógicas, possibilitando desta forma, preparar e executar aulas diferenciadas; e o segundo como um espaço

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

para possibilitar o brincar aos alunos da escola, em particular promover a motivação e a socialização das crianças.

O mundo do brincar é muito grande, podendo então ser estudado de diversas formas, não há uma clareza total relacionado ao brincar. As vivências do brincar podem ser compreendidas como atividades prazerosas para o indivíduo, que nelas se relacionam por querer ter uma satisfação intrínseca, ao contrário de procurarem executar metas estabelecidas externamente. Nota-se no brincar que os indivíduos agem ativamente, de forma espontânea e natural. Portanto o brinquedo é algo que possibilita prazer e diversão (BORGES, 1999).

O objetivo do laboratório pedagógico é dar apoio aos professores, melhorando assim, a qualidade de ensino, incluindo os aspectos lúdicos e também que eles desenvolvam métodos e processos de ensino, através de reflexões, estudo de novas estratégias. Toda formação que o docente fizer o espaço será usado para multiplicar conhecimento entre os colegas e, o se tornar professor na educação básica, é preciso ter domínio de conhecimento e ter diversos recursos para então atrair a atenção do aluno e tornar o espaço de ensino-aprendizagem motivador.

4. CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS - EDUCAÇÃO FÍSICA - UNDIME/RO

O Caderno de Orientações Pedagógicas para Educação Física foi publicado em 2020, por iniciativa da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Rondônia (UNDIME/RO), quando foi apresentado aos profissionais da educação que trabalham na sala de aula e também à coordenação pedagógica nas unidades estaduais e municipais. Foram elaborados para auxiliar a prática docente recomendada no Referencial Curricular de Rondônia (RCRO, 2013, 2020) no dia a dia escolar.

A seguir será apresentado o conteúdo do Caderno de Orientações Pedagógicas de Educação Física (UNDIME/RO, 2020), que tem como principal objetivo contribuir para com o trabalho docente do professor de Educação Física.

É esperado que este Caderno Pedagógico estimule os profissionais da educação, sendo que o objetivo principal do Caderno Pedagógico para as aulas de Educação Física é fazer uma contribuição com o trabalho docente, promovendo um ensino de qualidade e ajudando os professores de Educação Física de Rondônia criar

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

as aulas mediante um processo didático pedagógico direcionado para a Educação Infantil.

A Educação Física mostra uma reunião de conhecimentos que colaboram para a formação e enriquecimento dos estudantes da Educação Infantil, sendo assim é de suma importância levar possibilidades que proporcionem as diversas conexões que existem entre os componentes curriculares. Quanto ao Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação Física, destacam-se os tópicos:

A) Educação Física Escolar

Será que todas as pessoas sabem o que é Educação Física?

Algumas pessoas pensam que são atividades físicas feitas com método para ter como finalidade o desempenho físico. Já outras pessoas pensam nela com diversas finalidades como: tornar o corpo saudável, disciplinar o corpo. Existem também pessoas que acham que Educação Física na escola é uma forma para as crianças e jovens gastarem energia, brincarem etc.

A Educação Física trata-se do mover corporal de todas as crianças e jovens. É através do movimento corporal que as crianças ocupam seus ambientes físicos e sociais. Então a Educação Física cria cenários em suas aulas de forma para que os estudantes possam vislumbrar o envolvimento nas atividades físicas e esportivas e também nas práticas corporais, que podem resultar na consciência de si, do outro e também do mundo, e no desenvolvimento humano pessoas, social e o coletivo.

B) Letramento Corporal

Nos dicionários a origem da palavra letramento pode-se encontrar a tradução para o português “literacy” que vem do latim “littera” que seria (letra) e com o sufixo “cy” indicando desta forma o estado de quem aprende a ler e escrever.

O termo letramento surgiu na década de 80 quando se houve a necessidade de dar nome ao estado ou condição das pessoas que não faziam parte do grupo dos analfabetos e que usavam a escrita e leitura em seus contextos. Mas o termo letramento corporal é moderno e engloba muito mais que a Educação Física nos colégios ou atividades esportivas, dando uma ideia de movimentos corporais em equilíbrio com a vida.

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sendo assim a Educação Física é de suma importância para que seja entendido que o indivíduo letrado é aquele que tem confiança, compreensão, autoconfiança em uma situação real, que tenha capacidade de fazer as simples atividades cotidianas.

Letramento Corporal é compreendido como uma ideia/ visão do mundo, onde a corporeidade é o centro, assim as pessoas notam que não estão simplesmente morando em seus corpos, e tomem consciência de que são os seus corpos, de que são seres que vivem dentro, admitindo o valor essencial da experiência corporal.

C) Planejamento em Educação Física

É de suma importância que o professor entenda que o planejamento é o objeto de trabalho onde o professor detalhadamente explica o quê e como serão feitos os trabalhos na sala de aula, buscando uma metodologia que predomine pela aprendizagem dos estudantes.

O planejamento de aula é de fundamental importância para que se atinja êxito no processo de ensino e aprendizagem. A sua ausência pode ter como consequência, aulas monótonas e desorganizadas, desencadeando o desinteresse dos alunos pelo conteúdo e tornando as aulas monótonas e sem sentido algum (UNDIME/RO, 2020, p.10).

O planejamento é formado de várias atividades: planejamento de longo, médio e curto prazo, elaboração de sequências didáticas, adaptar os objetos de conhecimento de acordo com as características dos estudantes como: idades, seus interesses, entre outros.

O bom planejamento das aulas junto à utilização de novas metodologias como “filmes, mapas, equipamentos tecnológicos entre outros”, ajuda para realizar aulas satisfatórias, no qual os alunos e docentes sintam-se estimulados, transformando o material agradável, facilitando o entendimento de modo a obter o aprendizado.

D) Metodologias Ativas

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As metodologias ativas são aquelas que dão a capacidade para gerir sua própria vida. O aluno compartilha sua responsabilidade por seu próprio processo de formação, ele é quem faz sua própria aprendizagem.

Quanto às características das metodologias, permitir colaboração é essencial, porque são desenhadas para que um aluno auxilie o outro construindo conhecimento coletivamente (VILLARINI, 1998), sendo que a aprendizagem coletiva é bastante frequente como, por exemplo, quando se coloca as crianças mais novas para jogar queimada cada uma vai tentar se salvar de não ser queimada elas pensam um pouco mais no individual, mas quando se colocam as crianças mais velhas, elas já compreendem que para o grupo vencer é preciso de uma união coletiva na qual um ajuda o outro.

E) Educação Física: O fazer como Conhecimento

Quando se fala das outras matérias e sobre a Educação Física nota-se a diferença no que se pensa entre as matérias, quando se fala em matemática é dito “O que você aprendeu hoje?”, mas ao se falar em Educação Física a pergunta feita é “O que você fez hoje?”, as pessoas pensam que por ser Educação Física não se aprende nada, apenas se realiza algo, mas de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) o saber fazer é algo que precisa ser aprendido.

F) Competências Gerais

Sobre o conhecimento, muitas crianças em relação ao que mais gostaram no Laboratório Pedagógico optaram por todas as brincadeiras, pois gostaram do conhecimento obtido através de cada brincadeira proposta na aula.

Em relação ao pensamento científico, crítico e criativo no laboratório pedagógico, isso foi proposto através das brincadeiras estimulando a imaginação e a criatividade das crianças através das brincadeiras como toca do coelho entre outras.

Com relação ao repertório cultural, esta questão foi abordada no laboratório através das diversas brincadeiras, mostrando para os alunos as várias brincadeiras existentes no mundo.

No que diz respeito à comunicação: através do laboratório pedagógico de Educação Física as crianças puderam utilizar de uma forma de comunicação

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

utilizando as atividades realizadas na aula de Educação Física, que seria a linguagem corporal.

Argumentação: no laboratório foi feito um questionário, com perguntas como “o que você mais gostou?”, algumas crianças resolveram argumentar, o porquê ela escolheu certa brincadeira, desta forma ela acabou apresentando sua opinião e seus argumentos pela escolha de tal brincadeira.

Empatia e cooperação na Educação Física é muito ensinado, que se deve ter respeito pelos colegas, e entender que no mundo existem muitas pessoas e que todas são totalmente diferentes, e que muitas têm dificuldades em certas coisas e que não se devem julgar esses indivíduos por suas dificuldades, mas sim ter empatia e ajudar o colega.

G) Competências da Educação Física

Na Educação Física procurou-se entender o surgimento da cultura corporal de movimento e suas ligações com a organização da vida coletiva e individual através do corpo em movimento como em brincadeiras de queimada.

A multiplicidade de padrões é trabalhada na Educação Física, para ensinar as crianças que existem diversas pessoas diferentes no desempenho, saúde, beleza e estética corporal e que nem todo mundo tem o padrão estabelecido pela mídia, e que todas as pessoas merecem respeito.

Na Educação Física o professor busca identificar como é produzido os preconceitos, entender o que isso causa e combater posicionamentos discriminatórios, isso pode ser feito através de brincadeiras coletivas no qual todos se ajudam e buscam compreender a dificuldade do colega.

A Educação Física busca o acesso às práticas corporais como direito cidadão e cria alternativas para que todos sejam incluídos nas atividades realizadas.

H) Dimensões do Conhecimento

Conceituais: reflexão sobre a ação e o conhecimento feito por meio da observação e análise das vivências corporais suas e de outro indivíduo. Isso foi utilizado no laboratório pedagógico no qual crianças que brincavam de toca do coelho

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

tinham que ter seus próprios conhecimentos em relação a brincadeira, mas tinham que observar os conhecimentos do colega para poder ser mais ágil na brincadeira.

Procedimentais: existem movimentos corporais que precisam viver o momento, não apenas observando, mas participando daquela atividade, o professor busca que aquele momento seja positivo para a criança ou pelo menos não seja desagradável a ponto de criar rejeição. Isso foi feito nos Laboratórios Pedagógicos de Educação Física, sendo todas as brincadeiras foram apreciadas e as crianças tiveram efetiva participação, mostrando assim o ponto positivo que essas aulas ocasionaram nas crianças.

Atitudinais: diz respeito a aprender normas e valores direcionados ao exercício da cidadania e da democracia e ser deixado para trás estereótipos e preconceitos relacionados às práticas corporais.

Ressalta-se que no Laboratório Pedagógico de Educação Física, foram realizadas brincadeiras com os estudantes, havendo inclusão, para que todos os alunos participassem das brincadeiras e os próprios alunos pudessem ter suas vivências de práticas corporais.

I) Análise do Quadro Curricular

O quadro curricular é organizado de forma didático metodológica das aprendizagens importantes para os estudantes. Destacando o quadro curricular de Educação Física, o qual é dividido da seguinte forma: Unidades Temáticas; Objetos do Conhecimento; e Habilidades.

É de responsabilidade do professor, elaborar seu plano de aula, para que saiba detalhar e orientar a prática pedagógica na sala, de acordo com certa unidade temática. De acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas (UNDIME/RO, 2020, p.19), “o plano de aula deverá ser específico e alinhado com o planejamento, que por sua vez deve está alinhado com o Projeto Pedagógico Escolar”.

O plano de aula é a direção para as atividades ou ações no momento da realização e usando recursos específicos, conhecimentos antecipados, atividades avaliativas, competências e habilidades que devem ser feitas pelos alunos ao longo das aulas. Não tem como o professor aplicar as aulas sem que seja feito o planejamento bem construído das atividades que serão feitas.

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não existe um modelo certo, pois o plano adequado é aquele que considera a realidade da escola, a estrutura física, recursos disponíveis, características da turma entre outros. Sendo assim, o plano deve se adequar a realidade de cada escola.

5. AS VOZES DAS PROFESSORAS E DA GESTORA

Entendendo que as vozes das três professoras e da gestora escolar, que responderam ao questionário proposto na pesquisa, são fundamentais para balizar como ocorre o processo de motivação e socialização a partir dos Laboratórios Pedagógicos de Educação Física, realizados em 2019, a seguir serão apresentadas as perguntas e respostas das professoras e da gestora da Educação Infantil.

Na aplicação do questionário, as identidades das professoras e da gestora foram mantidas em sigilo, a fim de deixá-las mais a vontade para emitir suas opiniões, sendo aqui designadas como professoras 1, 2 e 3, e gestora. Serão apresentadas as questões, seguidas pelas respostas e interpretações, sendo ancoradas no referencial teórico da pesquisa.

Questão 01: Como você percebe a parceria para a realização de aulas práticas de educação física por alunos-professores da Universidade Federal de Rondônia como laboratório pedagógico na escola?

As professoras 2 e 3 disseram que é uma boa parceria. Tanto alunos como professores cooperam para que haja um bom desenvolvimento assim como equipe pedagógica. A professora 1 disse que é de suma importância, pois nos ajudam no aspecto do desenvolvimento motor de cada criança.

A gestora diz que a escola agradece e sente-se privilegiada por ser lembrada, que a educação física proporciona condições para o trabalho com os pequenos.

A Educação Física na Educação Infantil encontra um campo fértil, pois as brincadeiras e a exploração dos espaços são instrumentos pedagógicos fundamentais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017).

A Educação Física é o elemento curricular que põe em questão as práticas corporais em seus diferentes aspectos de codificação e significação social, como maneira de manifestar as possibilidades de expressão das crianças.

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Questão 02: Como você percebe a atuação dos alunos-professores no processo de interação com os alunos da escola?

A professora 1 achou muito bom. A professor 2 disse que observamos hoje que eles estão mais preparados na execução do plano de ação. A professora3 disse que eles se doam o máximo para atingir os objetivos propostos, interagem com muita boa vontade e tentam dar o melhor deles e a escola também ganha.

A gestora diz que a preparação das atividades, a aplicação e a maneira como envolvem as crianças, nas atividades, demonstram as atitudes positivas e conseqüentemente a interação com os alunos. “A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações reais [...] a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Assim, os Laboratórios Pedagógicos de Educação Física cumprem muito bem o seu papel formativo, ao aproximar os alunos-professores, de seu campo real de atuação futura.

Questão 03: Qual a contribuição dessas atividades para a socialização e desenvolvimento dos alunos da escola?

As professoras 1 e 2 disseram que os alunos melhoram a socialização e coordenação motora e eles se divertem muito com eles. Já a professora3 disse que são muitas contribuições, tanto para a criança e até mesmo para os professores, diversidades de atividade, interação, acolhimento.

A gestora diz que o trabalho com a psicomotricidade com os alunos da Educação Infantil, ajudam no movimento e na convivência com o outro. Poder participar de brincadeiras ajudam na interação.

A escola é instituição muito importante para a socialização e grande responsável pela propagação de conhecimentos, também ajuda na construção de valores e da maioria dos saberes que as crianças irão adquirir (MACIEL, 2014).

Uma criança que possui o desenvolvimento psicomotor mal formado pode acabar apresentando problemas na leitura, na escrita, entre outros fatores. A educação psicomotora da criança tem como trabalho a formação necessária em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico.

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas brincadeiras ao socializarem-se as crianças podem desenvolver respeito umas pelas outras, o que aconteceu no Laboratório de Educação Física, por isso gostaram tanto dos jogos e brincadeiras, também puderam desenvolver a capacidade de julgamento de justiça e a socialização foi exercida e valorizada.

Questão 04: Como é percebido o envolvimento dos alunos da escola nas aulas e o grau de satisfação dos mesmos após as atividades realizadas?

A professora1 disse que através das conversas informais com os mesmos. Já a professora2 disse que achou muito boa por chegarem cansados e esperando a próxima aula. De acordo com a professora3 através da euforia que eles voltam para a sala, cada criança quer contar o que aconteceu e como.

A gestora disse que é perceptivo quando fazem a fila para ir brincar com os mesmose quando retornam para um segundo momento, cobram para ficar mais.

Observando os jogos e brinquedos infantis, acaba que se pode aprender e enxergar o mundo como as crianças veem, percebendo e identificando seus conhecimentos e expectativas do próprio futuro (SANTOMÉ, 2001).

Através dos jogose brincadeiras realizadas nos Laboratórios Pedagógicos de Educação Física, as crianças conhecem o mundo que está ao redor delas, além das especificidades e limitações comuns para a idade e cultura da qual fazem parte.

Questão 05: Em que medida essas atividades recreativas e integradoras contribuem para a melhoria do rendimento em sala de aula?

As professoras 2 e 3 disseram que contribuem de todas as maneiras: oralidade, atenção e coordenação. Já a professora1 disse que toda e qualquer medida deve ser gradual, de acordo com a idade da criança.

A gestora disse que ao ser trabalhada a coordenação motora da criança em atividades recreativas, as contribuições são percebidas no desenvolvimento motor e na interação com o outro, pois ao participar de jogos e brincadeiras com regras eles entendem que há toda uma organização a ser respeitada.

Todos os indivíduos podem lembrar facilmente de ocasiões em que através dos jogos, puderam aprender conteúdos importantes sobre a realidade, até mesmo

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

mais significativamente do que através de assuntos escolares obrigatórios (SANTOMÉ, 2001).

Os jogos e os brinquedos ajudam na aproximação das crianças com o mundo em que vivem, com sua comunidade. Proporcionam também uma facilidade para a ampliação dos conhecimentos que os alunos já possuem, tanto de habilidades, compreensão do meio social e natural, entre outros.

Questão 06: O que você considera como as principais contribuições da escola para a formação e profissionalização docente desses alunos-professores?

As professoras 1 e 2 disseram ceder aos alunos o espaço, a escola deve abrir suas portas para receber estes formandos dando condições para que os mesmos possam desempenhar e mostrar suas habilidades em termos de profissionalização.

Já a professora3 disse que a troca de experiências, o contato com o público que irão trabalhar. Oportuniza comparar a prática com o teórico para que cada aluno-professor possa avaliar seu desempenho e onde pode melhorar.

Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se - são os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento - estabelecidos pela BNCC da Educação Infantil (BRASIL, 2020). É a partir deles que os professores poderão trabalhar para garantir que as experiências propostas a crianças de 0 a 5 anos estejam de acordo com os aspectos considerados fundamentais durante o processo.

A gestora diz que o principal, na percepção dela, é o conhecimento de como é a realidade nas escolas. E também que precisamos estar preparados para todas as eventualidades que possam acontecer, pois na maioria das vezes o que planejamos não conseguimos realizar. Precisamos ser flexíveis e observar o aluno e suas peculiaridades.

De acordo com a gestora, as aulas de Educação Física motivam os alunos, alguns deles acreditam que se não se empenharem nas aulas não poderão participar da Educação Física, fazendo com que se dediquem bastante as aulas.

Motivação possui duas palavras ligadas que de alguma forma geram movimento; ou seja, o indivíduo irá ter uma atitude que de algum modo vai gerar resultado, pois tudo que as pessoas realizam em suas vidas possui algum motivo, mesmo sem as pessoas perceberem (CASTRO, 2019). Muitas pessoas acreditam que

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

a motivação em si vem através de uma terceira pessoa, mas os indivíduos devem compreender que a verdadeira motivação vem de si mesmo, mas cabe aos professores estimular as crianças para que estas possam se motivar.

6. LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

De acordo com os objetivos propostos pela pesquisa e com base nos resultados obtidos é possível fazer algumas considerações:

A gestora da Educação Infantil declarou que durante o Laboratório Pedagógico de Educação Física todas as crianças participaram sem exceção e que as atividades diversificadas acabaram chamando a atenção dos alunos, também possibilitando uma grande interação entre estas, desta forma contribuindo positivamente.

Para as professoras da Educação Infantil, as crianças se sentem motivados e a Educação Física na escola possui um papel muito importante, pois faz com que estas tenham uma boa formação, faz com que se socializem entre si e também proporciona uma vida saudável. Algo muito importante que a Educação Física ensina é o espírito esportivo, o que acaba melhorando as relações sociais e também ensina as crianças a se respeitarem.

As crianças gostam das aulas de Educação Física na escola e gostaram das aulas realizadas pelos alunos de Educação Física da UNIR, através disso percebe-se como a Educação Física faz bem para as crianças e o quanto elas gostam da disciplina, fato perceptível através da pesquisa realizada, uma vez que as crianças gostaram de todas as brincadeiras realizadas, o que mostrou a interação entre todos, mostrando que através dos laboratórios de Educação Física as crianças conseguem se socializar e através das brincadeiras, aprendem a agir no coletivo, pois através dos desafios das brincadeiras os alunos se sentem motivados a realizar a brincadeira e tentar chegar ao final de cada jogo.

Ainda em relação aos resultados obtidos, estes possibilitaram perceber que o problema de pesquisa foi atingido e que os objetivos foram alcançados. Assim, oportunizou perceber que essa pesquisa foi muito importante para o processo formativo docente e será importante para os próximos acadêmicos que terão acesso

LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

a ela, pois nota-se que a Educação Física auxilia na formação do cidadão, neste caso, as crianças, por procurar mostrar a elas que se deve respeitar a todos.

Essa pesquisa foi realizada com o intuito de saber como ocorre a motivação e a socialização entre os alunos, mas ela acabou mostrando outro assunto que também é de suma importância para a formação dos alunos, que seria o respeito, uma vez que os alunos devem respeitar a todos em qualquer momento e isso é algo que se deve levar para a vida e sala de aula, portanto não se deve apenas aplicar atividades, mas sim ajudar na formação dos alunos, da mesma forma que a Educação Física faz. Através desses três assuntos que seriam a motivação, a socialização e o respeito foi gerada, ainda, uma ligação com a Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cleidimara; XAVIER, Alan Raniere Silva. **Caderno de Orientações Pedagógicas – Educação Física**. Porto Velho: UNDIME, 2020.

BORGES, Célio José. **Tecnologia alternativa na escola**: revitalizando o ensino de Educação Física para crianças. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Ministério da Educação, 2017 – Publicada na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

CASTRO, César de. **Qual o Real Significado de Motivação? Saber isso é importante**. Disponível em: <https://kaluana.org.br>. Acesso em: 08 jul. 2020.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança* In: CAMARGO, E. S. P. et al. **Formação de profissionais da educação**: políticas e tendências. Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: CEDES, Ano XX, nº 69, p. 239-277, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Nayra Maria Puqueira de Amorim. **Motivação – desmotivação de professores de educação física escolar e os fatores intervenientes**. 2014. 53 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Fundação Universidade Federal de Rondônia - Unir, Porto Velho, 2014.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo 2013 - Curso Normal - Formação de Professores -Laboratórios Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2013.

**LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
MOTIVAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A socialização infantil por meio do jogo e do brinquedo: discursos explícitos e ocultos sobre o jogo e a brincadeira nas instituições escolares. In. MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 20, p. 383-386, 30 ago. 2007.



O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

THE PEDAGOGICAL CHALLENGE OF THE ALPHA GENERATION

EL DESAFIO PEDAGOGICO DE LA GENERACIÓN ALPHA

Tatiara Helena Marques Labre – tathelena@hotmail.com¹

Gladys Roberta Garcia - gladys.garcia02@gmail.com²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo o estudo da Geração Alpha e seguiu os critérios de pesquisa de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa, tendo como principal ferramenta o levantamento de variadas abordagens de ensino e de práticas pedagógicas voltadas para tal geração. Dentre as obras pesquisadas, destacam-se as dos seguintes autores: McCrindle (2014), Bauman (2001), Moran, Masetto e Behrens (2000) e Zimmerman, Bonner e Kovach (1996), Prensky (2010). A Geração Alpha é composta por crianças nascidas após o ano de 2010, que apresentam como característica predominante a espontaneidade, curiosidade, independência, autonomia, egocentrismo, inteligência e hiperconectividade. As práticas pedagógicas pensadas para essa geração precisam ser elaboradas para atender às suas singularidades e particularidades de aprendizagem, respeitando seu ritmo e perfil, buscando potencializar o desenvolvimento de suas competências. Os docentes devem ser capacitados, de preferência, com a inserção de saberes relacionados à área da neurociência, o que promoverá um aprimoramento do conhecimento das estruturas cerebrais das crianças e de seu funcionamento em relação ao aprendizado, contribuindo, assim, com a elaboração de práticas pedagógicas personalizadas, contextualizadas, motivantes e enriquecedoras.

Palavras-chave: Geração Alpha; práticas pedagógicas; ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to study the Generation Alpha and followed the research criteria of a literature review, with a qualitative approach, having as its main tool the survey of various teaching approaches and pedagogical practices aimed at such generation. Among all the works researched, the following authors stand out: McCrindle (2014), Bauman,

¹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Anhembi Morumbi. Orientanda e Bolsista do PIBIC.

² Orientadora da iniciação científica. Docente no curso de Pedagogia da Universidade Anhembi Morumbi.

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

(2001), Moran, Masetto and Behrens (2000) and Zimmerman, Bonner and Kovach (1996), Prensky (2010). The Generation Alpha is made up of children born after 2010, whose predominant characteristic is spontaneity, curiosity, independence, autonomy, egocentrism, intelligence and hyperconnectivity. Pedagogical practices designed for this generation need to be designed to meet their singularities and particularities of learning, respecting their pace and profile, seeking to enhance the development of their skills. Teachers should preferably be trained with the insertion of knowledge related to the field of neuroscience, which will promote an improvement in the knowledge of children's brain structures and their functioning in relation to learning, thus contributing to the development of personalized, contextualized, motivating and enriching pedagogical practices.

Keywords: Generation Alpha; pedagogical practices; teaching and learning.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo estudiar la generación Alfa y siguió los criterios de investigación de una revisión de la literatura, con un enfoque cualitativo, teniendo como herramienta principal el relevamiento de diversos enfoques de enseñanza y prácticas pedagógicas dirigidas a dicha generación. Entre todos los trabajos investigados destacan los siguientes autores: McCrindle (2014), Bauman (2001), Moran, Masetto y Behrens (2000) y Zimmerman, Bonner y Kovach (1996), Prensky (2010). La generación Alfa está formada por niños nacidos después de 2010, cuya característica predominante es la espontaneidad, la curiosidad, la independencia, la autonomía, el egocentrismo, la inteligencia y la hiperconexión. Las prácticas pedagógicas pensadas para esta generación necesitan estar diseñadas para atender sus singularidades y particularidades de aprendizaje, respetando su ritmo y perfil, buscando potenciar el desarrollo de sus competencias. Los docentes deben estar preferiblemente capacitados con la inserción de conocimientos relacionados con el campo de las neurociencias, que promoverán una mejora en el conocimiento de las estructuras cerebrales de los niños y su funcionamiento en relación al aprendizaje, contribuyendo así al desarrollo de prácticas pedagógicas personalizadas, contextualizadas, motivando y enriquecedor.

Palabras-clave: generación Alfa; prácticas pedagógicas; enseñanza y aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A cada época, a história da humanidade é marcada por inúmeras transformações que, em grande parte, foram motivadas pelas necessidades, ideias e pontos de vista que cada nova geração traz para a sociedade. Entretanto, hoje, as mudanças são mais perceptíveis graças a toda a comunicação que nos permite acompanhar em tempo real tudo o que acontece no mundo.

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

Além disso, o maior acesso à educação permite que as novas gerações possam criticar e refletir sobre a vida e o comportamento humano, o que leva a questionamentos sobre as relações, as organizações, as famílias, as crenças, os estilos de vida e, desse modo, as ideias se transformam em ritmo acelerado e imprevisível, antes mesmo de se solidificarem como rotinas e costumes.

O avanço tecnológico e suas consequências em níveis globais são os temas mais discutidos na atualidade por serem responsáveis pelas inovações mais significativas da sociedade, afetando desde o cenário econômico de um país até o comportamento das pessoas, impactando, assim, na maneira como trabalhamos, consumimos, comunicamo-nos, estudamos etc.

É exatamente nesse ponto que se encontra a crítica de Bauman (2001) em relação às transformações sociais e econômicas trazidas pelo capitalismo globalizado. Esse panorama criou um ser humano repleto de incertezas quanto à sua capacidade de adequação aos novos padrões sociais e um constante sentimento de angústia, ansiedade e de falta de pertencimento (a um grupo).

Em sua teoria da modernidade líquida, Bauman (2001) descreve que a sociedade atual vive na impermanência, em constante mudança, incapaz de manter qualquer forma. E, de maneira análoga, o ser humano atual também é líquido, e assim, atua e estabelece suas relações de forma fluida.

A *Era da informação* valoriza o conhecimento e a tecnologia tanto quanto o consumo, que é uma resposta para a satisfação das ansiedades dos indivíduos. As novas formas de interação e a modificação do modo de vida e, conseqüentemente, de conduta, fazem com que os indivíduos vivam a vida, sem questionar o que realmente acontece à sua volta, tornando-se simples espectadores, em vez de protagonistas.

Aliado a isso, o momento intrageracional, no qual as mudanças se dão no interior de cada geração, cria um ambiente pouco estável, afetando, diretamente, a vida de todos os indivíduos. As transformações acontecem com tanta rapidez que a divisão das gerações, que antes acontecia a cada 20-25 anos, hoje, não passa dos 15.

É nesse cenário de constantes transformações que nascem as crianças descritas como mais inteligentes, curiosas, ansiosas, muito mais independentes e com um amplo potencial de resolução de problemas. O escritor e pesquisador

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

australiano McCrindle (2014, p. 218, tradução nossa), descreve e nomeia esta geração da seguinte maneira: “De XYZ a Alpha: Eles não são o fim da antiga ou a reciclagem da atual, mas o começo de algo novo – é por isso que são chamados de Geração Alpha”.

Diante disso, educar alunos espontâneos, acelerados e superinteligentes não é tarefa fácil, mas sim um desafio. Será que os professores estão preparados para trabalhar em uma classe com essas crianças hiperestimuladas? Qual deve ser o enfoque do currículo escolar para atingir as crianças da Geração Alpha?

O presente artigo, procura por meio de uma pesquisa bibliográfica, trazer luz às respostas dessas perguntas. Para isso, a primeira seção, amparada nos referenciais de McCrindle (2014), Bauman (2001) e Prensky (2010) discute as diferentes gerações, a sociedade da transformação e a inserção da geração Alpha nesse contexto, assim como suas características mais comumente encontradas. Na segunda seção, com base em Moran, Masetto e Behrens (2000) e Zimmerman, Bonner and Kovach (1996) discute-se a mudança do papel do professor e da escola, bem como as práticas pedagógicas voltadas para a geração Alpha.

AS GERAÇÕES

De acordo com Feixa e Leccardi (2010), uma geração não é formada por indivíduos com uma data de nascimento em comum, mas sim pelo processo histórico que compartilham. O termo associa-se à dinâmica das transformações e aos resultados de sucessivas mudanças históricas e sociais. Dessa forma, as novas gerações criam novas identidades e novos papéis; mudam o rumo e a forma de tomar decisões; mudam também, os caminhos a serem percorridos e sua forma de agirem.

Hoje, diversas gerações coexistem e dividem o mesmo ambiente, dentre elas, as gerações X, Y, Z e Alpha, cada uma com um perfil e um aspecto comportamental diferente, peculiaridades de comportamento, ideais e objetivos. Entretanto, todas vivem na era da tecnologia.

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

Nascidos após o chamado *Baby Boom*, as pessoas da geração X viram nascer a *internet* e a tecnologia e cresceram no pós-guerra; um tempo de incertezas e de polarização. São os nascidos entre 1960 e 1980, muito influenciados pela televisão, conhecidos por serem mais flexíveis, autônomos, buscando no trabalho a realização dos desejos materiais e pessoais, sendo mais empreendedores, valorizando mais a autoestima (SMOLA; SUTTON, 2002).

A geração Y, nascidos de 1980 a final da década de 1990, desenvolveu-se em uma época de grande prosperidade econômica, tendo acesso a TV a cabo, *videogames*, computadores e, principalmente, a *internet*, que já estava plenamente desenvolvida. São os chamados *millenials*.

Costumam relutar em obedecer à hierarquia da organização; e assim como a geração anterior, são mais flexíveis, autônomos e além de terem mais facilidade, gostam muito da tecnologia. No entanto, são dispersos, tem falta de foco e atenção e por isso não são fáceis de gerir (MARTIN; TULGAN, 2006).

A geração Z, ou *nativos digitais*, nascidos a partir do ano 2000, não conheceu o mundo sem o computador, a *internet* e os *chats*, pois já nasceu inserida nesse ambiente, de expansão exponencial da *internet* e dos aparelhos tecnológicos. Essa geração, que não encontra dificuldades em lidar com o novo, recebe o nome de Z, que vem de *zap* do inglês (*zapear*, mudar de canal rapidamente), e que quer dizer que a geração tem alta velocidade de pensamento e dinamismo.

Essa geração tem como uma forte característica ser multitarefas. O lado positivo é o dinamismo e flexibilidade, mas isso pode ser visto como negativo, já que pode torná-los dispersos. No entanto, como a geração Y, a geração Z tem o foco na realização de sonhos e projetos, portanto procura trabalhar com algo relacionado a seu propósito de vida.

A geração Alpha nasce após 2010, em tempo de grandes transformações, em que as tecnologias estão muito mais avançadas e a quantidade de informações a que se tem acesso é gigantesca. Segundo Bauman (2001, p. 9), “Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história de modernidade.”

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

A liquidez, segundo Bauman (2001), aparece nas relações entre as pessoas e nas relações com o consumo, por exemplo. Essa *modernidade líquida* da qual o autor fala é o dinamismo nas relações, nos pensamentos e desejos. Esse é o contexto no qual a geração Alpha está imersa.

A GERAÇÃO ALPHA E A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Considerando o contexto supracitado, estas são algumas das características que as crianças nascidas após 2010 podem apresentar: espontaneidade, curiosidade, atenção a tudo que está a sua volta, autonomia, fácil adaptação, versatilidade, constante questionamento, hiperconectividade, independência, individualidade e egocentrismo.

Cientistas de todas as disciplinas usam o alfabeto grego como uma sequência de rotulagem e, como sociólogos ao nomear a próxima geração, também seguimos essa nomenclatura [...] Os nascidos em todo o mundo entre 2010-2024, rotulamos de Geração Alpha (MCCRINDLE, 2014, p. 220 e 222, tradução nossa).

Os Alpha não conhecem o mundo sem o uso da tecnologia, e são dependentes dela, sendo, diariamente, bombardeados por milhares de informações que estão disponíveis a apenas um clique de distância. No mundo digital e líquido, onde a conexão ocorre a qualquer hora e em qualquer lugar, podem ter dificuldade em diferenciar o *online* do *offline*.

Desde muito pequenas, as crianças ficam diante das telas e convivem, diariamente, com computadores, celulares e *tablets*. São superestimuladas e, em alguns casos, estão expostas o tempo todo, a jogos, animações, cores e estímulos sonoros.

São movidas por diversos estímulos sensoriais, sendo um dos maiores o visual, e costumam ser rápidas e ágeis em todas as suas respostas. É a geração do imediatismo, do senso de urgência, mas que pode apresentar dificuldades em lidar com a frustração e a autoridade.

As crianças experimentam muito mais que a evolução tecnológica, elas vivem um momento de evolução do pensamento. Estudos da neurociência

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

comprovam a capacidade do cérebro de se adaptar ao ambiente, assim o córtex cerebral dessa geração se desenvolve de uma maneira peculiar se comparados ao cérebro de crianças não expostas à mídia digital.

As crianças de hoje, segundo Prensky (2010), nascem num mundo imerso em tecnologias e mídias digitais e, assim, apresentariam uma alteração em suas estruturas cerebrais, mais rapidez de pensamento e outra relação com o mundo. Isso significa uma modificação em seu perfil cognitivo e a maneira como aprendem. Prensky (2010) defende, então, que há um *gap geracional* entre as crianças e pais, e entre professores e educandos, especialmente relacionado ao uso da tecnologia.

O acesso a uma grande quantidade de informações oportuniza o desenvolvimento da criatividade e originalidade, características que se enquadram na *cultura maker*: a cultura do faça você mesmo, crie, invente e inove.

Essa geração tem apresentado alguns desenvolvimentos precoces, como a *fase dos porquês*, por exemplo, que antes acontecia por volta dos 5 anos, agora se inicia aos 2 anos de idade, fator que pode ter sido influenciado pela antecipação do início da vida escolar.

Para McCrindle (2014), essa iniciação precoce da vida escolar é responsável pela criação de uma geração com um nível educacional mais elevado, e que tendenciosamente irá estudar por períodos mais longos que as gerações anteriores.

A geração Alpha superará até os elogiados e sofisticados Zeds em termos de educação, com a previsão de 90% completar o 12º ano, comparado aos 79,9% de hoje, e com a maioria passando para o ensino superior. À medida que a inflação educacional continuar, os marcos da vida adulta serão adiados ainda mais. Quando a geração Alpha terminar o ensino médio, seus pais podem esperar pelo menos 13 anos antes de se tornarem avós. Quase uma em cada três mulheres Alpha nunca terá filhos (MCCRINDLE, 2014, p. 226, tradução nossa).

Todavia, as transformações não são apenas positivas. A tecnologia em excesso pode limitar o contato com outros indivíduos e dificulta a interação social, pois privilegia a conquista individual. Essa falta de contato com outros

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

sujeitos dificulta a construção do *Eu próprio*, que de acordo com Henry Wallon (1989), se forma por meio da interação social e da interação com outras culturas. Ainda acerca do tema, Abed (2014) postula que

A aprendizagem humana é, acima de tudo, relacional – ocorre no seio de interações entre as pessoas. Portanto, as habilidades de qualidade social também são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Para aprender, é necessário estabelecer vínculos saudáveis entre o ensinante, o aprendente e os objetos do conhecimento. É necessário inserir-se nos grupos sociais, acatar as regras estabelecidas para o convívio em sociedade, respeitar os direitos e deveres dos cidadãos. Saber expressar-se com clareza, preocupando-se com a compreensão do outro, é fundamental. É preciso saber trabalhar em equipe, estabelecer metas em comum, postergar a satisfação das necessidades individuais em prol dos objetivos grupais, e muitas outras habilidades de convivência, cooperação e colaboração (ABED, 2014, p. 21-22).

A comunicação, presente no dia a dia de todos os indivíduos, muitas vezes, pode acontecer com pouca qualidade, já que, na maioria das vezes, ela se dá por meio da utilização de *chats* e aplicativos. A facilidade de acesso à informação é ampla, mas ao mesmo tempo rasa, e simplesmente lê-las, diariamente, não significa que houve real aquisição de conhecimento.

Quanto mais mergulhamos na sociedade da informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. As pessoas, principalmente as crianças e os jovens, não apreciam a demora, querem resultados imediatos. Adoram as pesquisas síncronas, as que acontecem em tempo real e que oferecem respostas quase instantâneas. Os meios de comunicação, principalmente a televisão, vêm nos acostumando a receber tudo mastigado, em curtas sínteses e com respostas fáceis. O acesso às redes eletrônicas também estimula a busca on-line da informação desejada. É uma situação nova no aprendizado. Todavia, a avidez por respostas rápidas, muitas vezes, leva-nos a conclusões previsíveis, a não aprofundar a significação dos resultados obtidos, a acumular mais quantidade do que qualidade de informação, que não chega a transformar-se em conhecimento efetivo (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p.21).

Assim, entende-se que a quantidade exorbitante de informações a que se tem acesso pode muitas vezes dificultar a escolha mais correta e mais assertiva,

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

prejudicando o entendimento geral do tema, sua análise e, por consequência, a sua conclusão, criando indivíduos generalistas, que não possuem propriedade e conhecimento adequados sobre os temas escolhidos.

Além disso, é preocupante o período de exposição ao uso do computador, celular ou *tablets* que as crianças podem estar sendo submetidas, podendo, assim, ter facilidade de acesso a todo tipo de conteúdo, sejam esses impróprios para a faixa etária ou relacionados a crimes *online*.

Moran, Masetto e Behrens (2000) sugerem que, além do exposto acima, existem outros pontos críticos e cruciais no que se refere ao uso da tecnologia no tempo e espaço escolar, sinalizando que o seu mau uso pode criar uma nova grande panaceia *modernosa*, incapaz de gerar resultados significativos para o desenvolvimento educacional desta e de futuras gerações.

Dessa maneira, entende-se que a utilização da tecnologia exige, além de um comportamento ético-moral e responsável, uma atitude planejada, consciente, crítica e, acima de tudo, inovadora, de maneira que prevaleçam práticas pedagógicas significativas com foco no aprimoramento do processo de aprendizagem e consequentemente no aumento da qualidade do ensino.

Apesar de todos os inconvenientes que a tecnologia pode trazer para a escola, impedir o contato da Geração Alpha com o ambiente digital não é a solução mais adequada, uma vez que pode gerar consequências negativas em relação ao desenvolvimento e aprendizado da criança, visto que é crescente o número de escolas que incluem o uso de ferramentas tecnológicas em seu cotidiano. Nesse caso, a proibição do uso poderia criar dificuldades na realização das tarefas e diminuição da interação social entre colegas, fator essencial para a troca de informações, experiências e realização de projetos.

A Geração Alpha nasceu e cresce desfrutando da utilização da tecnologia, e assim, costuma sentir prazer ao utilizá-la. Ademais, essa interação tecnológica acontece de forma simples, espontânea e agradável, em que o aluno aprende enquanto se entretém, seja com vídeos, músicas ou jogos. Portanto, uma possível solução é proporcionar o equilíbrio na utilização da tecnologia dentro da sala de aula, aliada às práticas pedagógicas efetivas.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

Para compreender a Geração Alpha, é preciso, primeiramente, ter ciência da transformação da própria sociedade e da forma como ela passou a desenvolver suas relações interpessoais. Essas mudanças exigiram a renovação e a adaptação dos indivíduos e das instituições, o que também ocorreu no espaço escolar e nas práticas pedagógicas.

Esse contexto, cada vez mais digital e veloz, influencia, diretamente, na forma como a criança se comporta na sala de aula. Ela pode, por exemplo, não compreender com clareza todos os passos e rotinas que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que está acostumada a obter qualquer resposta com a velocidade de um toque.

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000), todos esses desafios da educação estão provocando a mudança do papel do professor, que agora deve ser um mediador, um facilitador. Não existe mais a necessidade de apenas transmitir as informações e/ou conteúdo para o aluno, pois a tecnologia já faz isso com eficiência. Agora o foco está na orientação e mediação, de modo a ajudar os alunos a conhecerem os seus talentos, limitações e aspirações.

O professor precisa ser especializado e capacitado, e utilizar além da sua inteligência cognitiva, a sua habilidade afetiva; pois o seu relacionamento, grau de empatia e maneira de dialogar com os alunos são alguns dos fatores que irão impulsionar a aprendizagem e a busca do conhecimento.

Uma aula elaborada com o apoio de recursos digitais e metodologias ativas torna-se uma proposta de aprendizagem muito mais eficaz, principalmente se comparada com uma exposição analógica e tradicional, sem interação entre as partes. Entretanto, para que essa metodologia funcione, é preciso que a relação professor-aluno seja empática e aliada ao contexto e à diversidade da criança (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

Um bom orientador pode fazer a diferença na vida do aluno, tanto dentro quanto fora da escola. As atividades pedagógicas devem ser organizadas e planejadas para motivar, estimular e incentivar os discentes, buscando trabalhar todos os seus aspectos, tanto no campo intelectual quanto no emocional.

Nesse sentido, a neurociência estuda o sistema nervoso central e suas ações no corpo humano, tendo como escopo a compreensão de como os novos

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

saberes circulam no sistema nervoso central e como acontece o processo de aprendizagem dentro do cérebro (COSENZA; GUERRA, 2011).

Assim, a formação docente pode ser aprimorada com a inserção dos saberes neurocientíficos em seus estudos, para que o conhecimento acerca das estruturas cerebrais das crianças e da maneira como aprendem possa contribuir ricamente para as suas práticas pedagógicas.

A inclusão dos fundamentos neurobiológicos do processo de ensino-aprendizagem na formação inicial do educador proporcionará nova e diferente perspectiva da educação e de suas estratégias pedagógicas, influenciando também a compreensão dos aspectos sociais, psicológicos, culturais e antropológicos tradicionalmente estudados pelos pedagogos (GUERRA, 2011, p. 05).

Esse novo enfoque da neurociência mostra que o conhecimento a respeito do funcionamento cerebral dos estudantes contribui de forma significativa com o processo ensino-aprendizagem, pois proporciona momentos estimulantes, prazerosos e significativos, otimizando as aulas, conseqüentemente, as potencialidades individuais dos alunos.

Assim, conforme Piaget (1973), quando o professor acredita no potencial dos seus alunos, proporciona o desenvolvimento deles por meio de experiências que possibilitem a interação dos saberes já formalizados.

Para Moran, Masetto e Behrens (2000), o professor autoritário, detentor do saber, focado apenas em *dar uma aula*, deve dar lugar ao professor parceiro, gestor do processo de aprendizagem, orientador que assume seu papel como mediador e planejador de estratégias que permitam ao estudante vivenciar conflitos cognitivos que o (a) levem a evoluir em suas hipóteses e ser protagonista na construção do seu conhecimento.

[...] O papel do professor amplia-se significativamente. Do informador, que dita conteúdo, transforma-se em orientador de aprendizagem, em gerenciador de pesquisa e comunicação, dentro e fora da sala de aula, [...] aproveitando o melhor do que podemos fazer na sala de aula e no ambiente virtual (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 8).

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

Um exemplo claro do novo papel do docente é o professor de língua portuguesa que, ao lecionar sobre construção textual, além de explicitar as regras de gramática, pontuação, tempos verbais, precisa abordar também as formas de argumentação, a responsabilidade da escrita, a escolha do público alvo, a correta seleção do conteúdo, dentre outros aspectos relacionados. Isso porque hoje não se escreve apenas para um pequeno público e sim, para o mundo.

A questão que se coloca não é mudar drasticamente a realidade da sala de aula, mas sim ampliar a ação pedagógica para além da mera transmissão de conteúdo. A postura, a escuta, o olhar, a qualidade do vínculo que o professor estabelece com a situação de ensino aprendizagem precisam impregnar-se das âncoras do paradigma da Pós-modernidade, de modo a considerar e contemplar as diferentes dimensões do ser humano e os múltiplos aspectos do aprender (ABED, 2014, p. 17).

A escola precisa ser um espaço onde a criança possa experimentar novos conhecimentos e novos raciocínios; fazer boas leituras de imagens; ser desafiada a prestar atenção no entorno e nos pequenos detalhes; aprender a analisar as variáveis de uma questão (que pode mudar a resolução do problema).

Ainda não se criou uma metodologia específica para essa nova geração, todavia, podemos pressupor que as crianças precisam de professores interessados em seu bem-estar e em seu desenvolvimento; que reflitam sobre as suas necessidades reais; que as orientem com ética, responsabilidade e amor.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA A GERAÇÃO ALPHA

Diante desse novo período da história no qual a sociedade líquida vive em constante mudança e cercada de tecnologias e incertezas, os novos paradigmas de ensino despertam o interesse não apenas da área da educação, mas também da área de negócios.

Embora ainda não existam modelos de educação preestabelecidos para esse público-alvo, a tendência é que o sistema de ensino seja personalizado e voltado para as necessidades e interesses dos alunos, com foco no aluno e não

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

no currículo, baseando-se em projetos interdisciplinares e transversais que estimulem o aprendizado por meio das vivências do cotidiano. Todas as atividades precisam ter uma intenção pedagógica, para que, assim, possam contribuir com a formação de cidadãos éticos e participativos.

No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 12).

Diante das expectativas do futuro desta geração, os currículos escolares, reforçados pela BNCC (2017), devem buscar desenvolver: o foco; a criatividade; a curiosidade; a busca de um conhecimento real; o olhar científico; o saber fazer; a argumentação; o trabalho em equipe; o autoconhecimento; a leitura; a diversidade; a interpretação de informações; com foco na criação e na produção (artística); pensando no próximo (empatia e cooperação); produzindo com responsabilidade e ética.

Quando o conhecimento é valorizado, é possível transformar o mundo ao redor e desenvolver a autonomia. Para isso, o professor precisa estimular em seus discentes a vontade de aprender e de adquirir conhecimento, de modo que busquem informações de qualidade e saibam aplicar na prática o conhecimento adquirido.

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000), o ensino terá grandes avanços se a gestão escolar souber adaptar o currículo às necessidades dos educandos, relacionando as vivências com as situações inesperadas, buscando criar um grupo de estudantes focados na investigação. Assim, ao desenvolverem a curiosidade intelectual, poderão buscar novas informações e solucionar problemas, com habilidade de interpretação e de questionamento.

O horizonte artístico também pode ser explorado, desenvolvendo a expressão artística, a sensibilidade, o pensamento abstrato, a fruição e a

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

apreciação artística e cultural. Quando se estimula a construção de identidade e a criação de arte, desperta-se no educando a vontade de conhecer diversas formas de arte, potencializando o entendimento da diversidade.

As atividades com foco na comunicação devem criar a possibilidade de utilização de diferentes linguagens, para que haja uma expressão de ideias com mais exatidão, clareza e qualidade. A linguagem da tecnologia deve ser utilizada de forma que auxilie na propagação e divulgação das ideias.

Desenvolver a leitura e a interpretação de mundo por meio da análise e do conhecimento dos elementos que compõem o todo auxiliam na resolução das questões, e permitem que o educando seja capaz opinar, debater, defender e se posicionar.

As tecnologias estão presentes no cotidiano desta geração, e a sua utilização deve ocorrer com foco na formação de cidadãos éticos, tanto na vida real quanto na digital. Dessa maneira, as crianças devem usar a *internet*, os *chats*, os aplicativos, etc., com ética e responsabilidade, buscando minimizar os casos de exposição, *bullying* e crimes. Paralelamente, devem compreender o impacto da tecnologia e da cultura digital na vida do ser humano.

A dinâmica escolar envolve a autonomia, o planejamento, a execução, a organização e a autoavaliação, habilidades necessárias durante toda a sua vida, e que aliadas ao foco e à perseverança, permitirão a criação de um projeto de vida e a sua colocação em prática.

Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tomar-se cidadãos realizados e produtivos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 13).

As experiências vividas permitem que o aluno tenha opinião própria, posicione-se e defenda seu ponto de vista com base em dados e evidências. O discente precisa ser capaz de argumentar com clareza, com informações bem

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

fundamentadas, defendendo seus argumentos com ética e responsabilidade. As ideias devem ser confrontadas, não pessoas.

A boa relação entre o aluno e o professor auxilia no desenvolvimento da competência do autoconhecimento e autocuidado, uma vez que conhecer a si mesmo e gostar de si próprio ajuda o aluno a viver bem e com qualidade, a ter autoestima e sentir-se capaz.

Abed (2014) ressalta que o desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar não implica em desconsiderar os aspectos cognitivos, muito menos a construção de novos saberes. Contrariamente, práticas pedagógicas com foco na inteligência emocional resgatam o emocional e o social dos estudantes, integrando a *subjetividade* e a *objetividade*, colocando-os como partes integrantes e inseparáveis do processo de aprendizagem.

A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo; neste sentido, ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem dependerá da capacidade cortical para retomar o controle a situação. Se ele for bem-sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso a emoção, embora, sem dúvida, não desapareça completamente (isto significaria atingir um estado não emocional, o que não existe, já que para Wallon, a afetividade é componente permanente da ação, e se deve entender como emocional também um estado de serenidade), se reduzirá (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016, p. 88).

Dessa forma, entende-se que a educação precisa focar no desenvolvimento das competências socioemocionais, pois essas são os alicerces para se enfrentar os desafios do dia a dia com mais inteligência e equilíbrio. Quando o educando consegue ter o pleno controle das suas emoções, ele se sente seguro, capaz, valorizado e acredita em suas potencialidades e em seu poder de superação.

O indivíduo autorregulado age de maneira consciente, autorreflexiva e proativa, atitudes que favorecem a retenção do conhecimento e criam um maior envolvimento com os estudos, provocando, conseqüentemente, um melhor aprendizado. Assim, promover o desenvolvimento das habilidades de controle

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

emocional, comportamental e cognitivo deve ser uma das bases das práticas pedagógicas (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 1996).

Desenvolver a empatia e a cooperação no ambiente escolar para que o educando saiba se colocar no lugar do outro, para dialogar com igualdade, sem preconceito, valorizando a diversidade é outra prática recomendada.

As práticas pedagógicas supracitadas oportunizam ao educando tornar-se agente de transformação da própria vida e da vida de terceiros, do mundo. Entenda-se como cidadão ativo e atuante, capaz de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Por último, a Geração Alpha pode se beneficiar com práticas de gamificação como uma estratégia de engajamento e de motivação, uma vez que os jogos eletrônicos, além de imensamente utilizados como lazer, também fazem parte da cultura desta geração.

Para Kapp (2012), a gamificação consiste na utilização de elementos dos *games* fora desse contexto, utilizando para isto estratégias, pensamentos e problematizações com o intuito de propiciar a aprendizagem por meio de práticas motivadoras, que auxiliem na solução de problemas e promovam a interação social.

Ademais, os jogos proporcionam aos seus usuários a possibilidade de desenvolverem diversas habilidades, tais como: autoconhecimento, criatividade, tomada de decisão rápida e baseada em informações (pensamento ágil), colaboração, iniciativa, poder de negociação, senso crítico e investigação.

Em termos de aprendizagem, quando pensamos em *gamification* estamos em busca da produção de experiências que sejam engajadoras e que mantenham os jogadores focados em sua essência para aprender algo que impacte positivamente em sua performance (ALVES, 2015, p. 41).

As habilidades desenvolvidas com os jogos costumam ser pouco trabalhadas nas escolas, talvez porque essa instituição ainda não se sinta confortável com tais práticas. Entretanto, os jogos auxiliam os professores na elaboração de atividades pedagógicas contextualizadas, desafiadoras e próximas da realidade, criando uma interação entre o meio, a situação problematizada e os indivíduos envolvidos.

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

A gamificação é capaz de elevar o nível do aprendizado do estudante e de proporcionar experiências repletas de diversão, desafios e vivências que talvez não fossem possíveis no caso de uma educação baseada em atividades tradicionais. Uma vez que os jogos despertam comportamentos competitivos e cooperativos, diante da vontade de vitória, quando jogam, os indivíduos tornam-se mais participativos, cheios de garra e entregam o melhor de si, comportamentos extremamente desejáveis em um ambiente de aquisição de novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas escolas ainda se apoiam no método tradicional de ensino, em que o professor é autoritário, as aulas são desestimulantes, e as atividades são voltadas para a resolução de exercícios, a repetição e a memorização; em que os alunos são pouco participativos, apáticos e a aprendizagem é mecânica, não promovendo, significativamente, um modelo eficaz para as crianças da Geração Alpha.

Para educar esta geração, as instituições educacionais precisam planejar práticas significativas e inovadoras, que acolham as mudanças e as transformações da sociedade, por meio da implantação de currículos integradores que modifiquem o ensino e se adaptem ao perfil e ritmo de aprendizagem dos estudantes, como defendem Moran, Masetto e Behrens (2000).

Em conjunção, a gestão escolar precisa criar um plano pedagógico que introduza a tecnologia na sala de aula, integrando os exercícios que requerem atenção, concentração e reflexão, com atividades interativas e virtuais (por meio de aplicativos e/ou plataformas) que proporcionem o equilíbrio entre as práticas *online* e *offline*. Dessa forma, o aluno trabalhará em um ambiente estimulante, sentindo-se cativado, instigado e motivado.

A tecnologia é uma linguagem que faz parte do cotidiano da Geração Alpha no ambiente familiar, por isso, introduzi-la na escola nada mais é que a extensão da sua utilização cotidiana, proporcionando a interação desses universos e dos indivíduos neles inseridos.

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

A Geração Alpha precisa de uma educação que atenda às suas necessidades individuais, respeite o seu ritmo de aprendizado, bem como potencialize o desenvolvimento de suas habilidades. A tecnologia e os seus recursos facilitam o monitoramento individual e ajudam na criação da educação personalizada.

Entretanto, a escola precisa estar atenta à utilização da *internet* como fonte de pesquisa, devendo ensinar os alunos a realizarem as seguintes tarefas: uma busca consciente; a análise do conteúdo com discernimento; a utilização de informações e fontes confiáveis; e a interpretação adequada dos conteúdos selecionados. Desse modo, como pontua Prensky (2010), enfoca-se não apenas na formação de usuários, mas também de alunos produtores de novas informações e, inclusive, de novos conhecimentos.

A escola tem a função social de unir a teoria com a prática; de criar conexões entre as vivências da sala de aula e as do cotidiano; de educar não apenas um aluno, mas um cidadão. Possibilita a formação de um indivíduo autorregulado, que se preocupa consigo mesmo e, também, com os indivíduos que o cercam, com a sociedade e com o meio ambiente, atuando de forma responsável e ética.

Sendo assim, os gestores educacionais precisam oferecer práticas que busquem o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões, seja a inteligência cognitiva ou a emocional; aliando o aprendizado dos saberes específicos, com o relacionamento interpessoal, o controle emocional, a empatia e o respeito à diversidade.

Os estudantes da geração Alpha recebem uma quantidade imensurável de estímulos e têm acesso ilimitado a diversas informações, o que pode torná-los mais ativos, ansiosos, impacientes e exigentes. Entretanto, a super estimulação também pode torná-los mais curiosos e independentes, como postula McCrindle (2014). Esse perfil demanda que as escolas e os professores adotem práticas pedagógicas dinâmicas, com um currículo focado no desenvolvimento integral do educando e que busque desenvolver todas as competências necessárias para o desenvolvimento de um ser humano atuante na sociedade, capaz, realizado, competente, consciente, ativo e feliz.

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

ALVES, Flora. **Gamification** - Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 mar. 2021.

COSENZA, R. M; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmen. O conceito de geração nas teorias sobre a juventude. **Sociedade & Estado**, Brasília, Vol.25 n.2, maio-ago. 2010.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011.

KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer, 2012.

KAMPF, Cristiane. **A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento**. *ComCiência* [online]. 2011, n.131, pp. 0-0. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n131/a04n131.pdf> Acesso em: 03 jan. 2021.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. 27. ed. – São Paulo: Summus, 2016.

MARTIN, C.; TULGAN, B. **Managing the generation mix**. Amherst: HRD Press, 2006.

MCCRINDLE, Mark. **The ABC of XYZ**: Understanding the Global Generations. McCrindle Research Pty Ltd – Australia, 2014.

O DESAFIO PEDAGÓGICO DA GERAÇÃO ALPHA

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – Campinas, SP: Papirus. 2000. - (Coleção Papirus Educação).

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1973.

PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. California: Corwin, a Sage Company, 2010.

SMOLA, K. W.; SUTTON, C. D. Generational differences: Revisiting generational work values for the new Millennium. **Journal of Organizational Behavior**, 23, 363-382, 2002.

WALLON, Henry. **As origens do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1989.

ZIMMERMAN, Barry J.; BONNER, Sebastian; KOVACH, Robert. **Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy: Beyond Achievement to Self-efficiency**. Editora Amer Psychological Assn, 1996.



**EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL**

**EDUCACIÓN, AFECTIVIDAD Y JUEGO EN LA PRIMERA INFANCIA:
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES
SOCIOEMOCIONAL EN EL PERIODO DEL AISLAMIENTO SOCIAL**

OLIVEIRA, Jucilene Gonçalves de¹

SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos²

RESUMO

O estudo aqui apresentado é um recorte do projeto de extensão **Jardins Afetivos: Práticas de Acolhimento e Bem Viver**, executado por pesquisadores e estudantes vinculados ao Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA, no período de agosto a outubro de 2021. O projeto buscou responder a uma demanda de instabilidade emocional envolvendo famílias que perderam parentes vitimados pela Covid-19. É a partir desse contexto de luto, isolamento e crise econômica, em que adultos e crianças foram emocionalmente fragilizados, que surge nossa problemática de estudo: **É possível contribuir com o desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças a partir de encontros pedagógicos através de plataformas digitais?** Entendemos que a instabilidade emocional na infância pode desencadear problemas e dificuldades de relacionamento social na vida adulta. Crianças nem sempre esquecem rápido o que passaram. Fundamentamos o nosso estudo na pesquisa empírica qualitativa, a partir das referências metodológicas da pesquisa-ação, a qual tem como um dos principais objetivos produzir conhecimento sobre a realidade a ser explorada e simultaneamente, executar um processo educativo interativo. O foco de nossa pesquisa foram duas estudantes de rede municipal de ensino. Aporte teórico: Vigotsky (1982), Thiollent (1986), Dantas (1992), Gelfer e Perkins (1998), Elias; Sanches (2007), Kozel (2007), Andrade (2010), Grandino (2010), Rau (2011), Rossini (2012), Arruda (2020). Para a coleta das informações utilizamos as seguintes técnicas: entrevista semiestruturada, portfólio de campo, mapa mental e livro de memórias. A partir deste trabalho, via plataforma digital, fomos oportunizados a vivenciar e experimentar, ações metodológicas lúdicas e afetivas, que contribuíram positivamente para os resultados alcançados. Comprovamos que é possível contribuir com desenvolvimento socioemocional da criança mesmo com intervenções mediadas a partir de espaços virtuais, pois as mesmas, aprenderam a reconhecerem seus sentimentos, aprenderam a nomeá-los e diferenciá-los. Os responsáveis perceberam uma melhora nas atitudes e

¹ Pedagoga, vinculada ao Grupo Interdisciplinar das Fronteiras Amazônicas – GEIFA da Universidade Federal de Rondônia UNIR

² Doutora em Geografia, líder do Grupo Interdisciplinar das Fronteiras Amazônicas – GEIFA da Universidade Federal de Rondônia UNIR, coordenadora do projeto de extensão **Jardins Afetivos: Práticas de Acolhimento e Bem Viver**

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

comportamento das crianças envolvidas, bem como, o interesse pelas aulas e pelo processo de resolução das tarefas aumentou.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ludicidade; Afetividade.

RESUMEN

El estudio que aquí se presenta es un extracto del proyecto de extensión **Jardines Afectivos: Prácticas de Bienvenida y Buen Vivir**, realizado por investigadores y estudiantes vinculados al Grupo de Estudio Interdisciplinario de Fronteras Amazónicas - GEIFA, de agosto a octubre de 2021. El proyecto buscaba dar respuesta a una demanda de inestabilidad emocional que involucra a familias que han perdido a familiares victimizados por Covid-19. Es de este contexto de duelo, aislamiento y crisis económica, en el que adultos y niños se vieron debilitados emocionalmente, que surge nuestro problema de estudio: ¿Es posible contribuir al desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños desde los encuentros pedagógicos a través de plataformas digitales? Entendemos que la inestabilidad emocional en la infancia puede desencadenar problemas y dificultades en las relaciones sociales en la vida adulta. Los niños no siempre olvidan rápidamente por lo que han pasado. Basamos nuestro estudio en una investigación empírica cualitativa, basada en los referentes metodológicos de la investigación acción, que tiene como uno de los principales objetivos producir conocimiento sobre la realidad a explorar y simultáneamente realizar un proceso educativo interactivo. El foco de nuestra investigación fueron dos estudiantes del sistema educativo municipal. Contribución teórica: Vigotsky (1982), Thiollent (1986), Dantas (1992), Gelfer y Perkins (1998), Elias; Sanches (2007), Kozel (2007), Andrade (2010), Grandino (2010), Rau (2011), Rossini (2012), Arruda (2020). Para recolectar la información, utilizamos las siguientes técnicas: entrevista semiestructurada, carpeta de campo, mapa mental y memorias. A partir de este trabajo, a través de la plataforma digital, se nos brindó la oportunidad de vivir y vivir acciones metodológicas lúdicas y afectivas, que contribuyeron positivamente a los resultados alcanzados. Demostramos que es posible contribuir al desarrollo socioemocional del niño incluso con intervenciones mediadas desde espacios virtuales, ya que aprendieron a reconocer sus sentimientos, aprendieron a nombrarlos y a diferenciarlos. Los tutores notaron una mejora en las actitudes y el comportamiento de los niños involucrados, así como aumentó el interés en las clases y en el proceso de resolución de tareas.

Palabras-clave: Educación Infantil; Ludicidad; Afectividad

INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado tem como referência as práticas de extensão desenvolvidas a partir do projeto **Jardins Afetivos: Práticas de Acolhimento e Bem Viver**, executado por pesquisadores e estudantes vinculados ao Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA, no período de agosto a outubro de 2021.

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

O projeto buscou responder a uma demanda de instabilidade emocional envolvendo famílias que perderam parentes vitimados pela Covid-19. Vale destacar que o município chegou a ser considerado o segundo, em maior número de óbito do estado de Rondônia³, em pleno pico da pandemia, no início do 2º semestre de 2020.

Segundo Johnson; Johnson; Freitas (2021), relatam que no mês de março de 2021, o município iniciou um processo de oscilação nos casos de confirmação, por pessoas contaminadas pela Covid-19, porém o distanciamento social se manteve, para garantir que novas pessoas não fossem contaminadas.

É a partir desse contexto de luto, isolamento e crise econômica, em que adultos e crianças foram emocionalmente fragilizados, que surge nossa problemática de estudo: **É possível contribuir com o desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças a partir de encontros pedagógicos através de plataformas digitais?**

Nesse caminho solidário procuramos acolher crianças que perderam pessoas essenciais em suas vidas, as quais conviviam diariamente e tinham laços afetivos muito fortes, a exemplo de pais, mães, vovós, vovós, tio, tia, irmãos pessoas que as cuidavam, amavam, educavam e acolhiam. Algumas crianças passaram a ter problemas para dormir, para se relacionar com familiares, procuravam se isolar, choravam muito e em algumas situações perderam peso por não se alimentarem direito. Além desses problemas, também aconteceu o desinteresse pelas atividades escolares que estavam sendo mediadas pelos professores a partir da entrega de materiais impressos com orientações e interações através de grupos *whatsapp* ou outras plataformas digitais.

Em um levantamento diagnóstico realizado em abril de 2021 em 10 escolas públicas de ensino fundamental do município, conseguimos identificar 60 estudantes, na faixa etária entre 4 a 10 anos que perderam familiares, vítimas da Covid-19. A partir desse resultado iniciamos uma segunda etapa da diagnose com objetivo de conhecer os estudantes que estivessem passando por alguma instabilidade emocional em decorrência da perda de um familiar.

Destaca-se que todas as informações foram coletadas através de questionários do *google docs*, disponibilizados nas redes *whatsapp* das escolas com ajuda dos gestores e coordenadores pedagógicos. Os resultados apontaram 15 estudantes que estavam

³ “Há pelo menos três meses, Guajará-Mirim permanece como a segunda cidade do estado com o maior número de mortes pela Covid-19, atrás apenas da capital, e à frente de cidades maiores como Ariquemes, Ji-Paraná e Vilhena”. (G1 Rondônia, <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/08/18/menos-de-45percent-das-vitimas-da-covid-19-de-guajara-mirim-ro-morreram-na-propria-cidade.ghtml>, consultado em 20/09/2021).

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

emocionalmente fragilizados pelo luto vivido por ele e familiares. No entanto, em conversa com os responsáveis descobrimos que dos 15 estudantes, apenas 07 estudantes perderam familiares que conviviam diariamente. Assim, como base nesse resultado o grupo de pesquisadores organizou o processo de atendimento a partir dos níveis escolares dos estudantes identificados.

A partir da organização dos níveis, ficamos responsáveis em atender estudantes da educação infantil. Sob a nossa responsabilidade de intervenção pedagógica ficaram duas estudantes. Nesse sentido, passamos a etapa de planejamento, leitura e estudos para poder realizar práticas pedagógicas via *whatsapp* e via *meet*, no formato síncrono, que estimulassem o desenvolvimento de competências emocionais para ajudar essas crianças a enfrentarem suas fragilidades.

Nesse sentido, as próximas partes desse artigo objetivam aprofundar alguns conceitos sobre educação infantil, ludicidade, afetividade. Apresentar a metodologia da pesquisa e as técnicas utilizadas para coleta e registros de informações, bem como, descrever e analisar as práticas pedagógicas de intervenção, os resultados alcançados com o projeto e, as considerações e reflexões das pesquisadoras sobre a experiência acadêmica vivida nesse período de pandemia.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO AFETIVO E SOCIOEMOCIONAL

Atualmente a educação infantil é a primeira etapa percorrida pela criança no seu processo de aprendizado formal, tendo em vista que, em sua vivência no seio familiar ela desenvolve inúmeras competências, que vão sendo ampliadas a partir do contato com espaços sociais e a escola se constitui um desses espaços.

Kuhlmann Júnior conforme cita Andrade (2010), descreveu que em 1875 foi fundado o primeiro Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira. Em 1877 na cidade de São Paulo foi fundada a escola Americana, essas duas instituições atendiam especificamente crianças da classe burguesa.

O Jardim Caetano instituição fundada na cidade de São Paulo, apesar de ser criado através da iniciativa pública, oferecia vagas apenas para filhos da elite. Nesse sentido, podemos perceber que o atendimento educacional a infância surge já carregada com a identidade da exclusão, apesar de no século XIX, conforme descreve Aranha (1989), ser abundante a

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

legislação que demonstra interesse do Estado em assumir a educação, tornando-a leiga e gratuita.

De acordo com Andrade (2010) o crescimento do setor industrial e a necessidade de mão de obra, resultou no aumento repentino do fluxo migratório rural-urbano, na inserção de mulheres no mercado e na necessidade de vagas na escola para o atendimento às crianças.

Surge, portanto, uma nova demanda social, ou seja, a necessidade do Estado em garantir um local onde as crianças menores pudessem ser acolhidas e cuidadas, enquanto suas mães cumpriam a rotina de trabalho nas indústrias.

No Brasil, por volta do século XX, surgem as primeiras creches a partir de um modelo de atendimento de caráter assistencial, o intuito era somente cuidar e alimentar, enquanto os seus responsáveis trabalhavam, não havia preocupação com o processo de ensino e aprendizagem.

Após anos de lutas e movimentos sociais, a educação infantil avançou significativamente. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que reconheceu o direito da criança em receber atendimento básico, desde o seu nascimento, incluindo a questão educacional, o sistema de ensino passou a ofertar vagas em creches (0-3 anos) e pré-escolas (4-6 anos). Aos pais trabalhadores, ficou dado o direito a essa assistência gratuita aos filhos que necessitassem desse tipo de atendimento. Contudo, sabemos que esse direito, mesmo na atualidade, ainda não contempla todos os filhos e filhas das classes trabalhadoras brasileiras.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei nº 8069/1990), também traz em sua redação o direito do atendimento infantil em creches e a obrigatoriedade dos pais em realizar a matrícula dos seus filhos.

Compreendemos que um significativo avanço no que tange a educação infantil aconteceu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB Nº 9394/1996), garantindo assistência educacional às crianças da educação infantil, ou seja, creche, com idade de (0-3 anos), e na pré-escola com (4-5 anos), sendo facultativa a matrícula.

Para orientar ações pedagógicas no atendimento na Educação Infantil, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional da Educação institui às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução nº 5 de 17/12/2009), orientando que as crianças são:

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

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

A criança através de suas relações e práticas cotidianas constrói sua identidade. É importante promover o desenvolvimento das habilidades sociais necessárias para sua vivência, estimulando o desenvolvimento de infinitas formas, como por exemplo: através da experimentação, da dança, da música, pintura entre outras atividades. Destaca-se o importante papel do professor nesse processo interativo com as crianças, tendo em vista que a demanda infantil requer, estudo permanente, responsabilidade, disciplina, paciência e muita criatividade, pois as crianças são imprevisíveis, em dados momentos estão tranquilas, em outros agitadas, porém a dinâmica de aprendizado, precisa acontecer.

Conforme a BNCC- Base Nacional Comum Curricular (2017), seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento devem ser garantidos à criança, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Neste sentido, ampliam-se as dimensões de aprendizado respeitando o processo evolutivo da criança a partir de práticas que muitas vezes ela já realiza e conhece. Nesse sentido, o processo lúdico ganha um espaço central para estimular desenvolvimento da aprendizagem e a construção de diferentes habilidades e competências.

Como exemplo, citado na própria BNCC (2017), destacamos dez competências socioemocionais, que podem ser trabalhadas na educação infantil (4-5 anos) a partir de diferentes práticas lúdicas. São elas: empatia, criatividade, autonomia, responsabilidade, autoconhecimento, paciência, ética, autoestima, respeito e valorização da identidade da criança. E ainda, propor momentos de escuta, de interação, de brincadeiras, de desafios entre outros. Momentos prazerosos e lúdicos, que contribuem para estimular na criança sensações de segurança e confiança, tornando positivo o processo de aprendizagem.

O QUE É LUDICIDADE?

A ludicidade está relacionada ao brincar, ao jogo, a música, porém não se limita somente na distração e divertimento, e sim também, como forma de ensino, sendo uma importante estratégia usada pelo professor em sala de aula.

De acordo com Costa citada por Rau (2011), a palavra lúdica é derivada do latim *ludus* que significa brincar. Dentro dessa perspectiva, ressalta-se que o brincar faz parte do cotidiano da criança, mas também, precisa estar presente no processo de ensino e aprendizagem, que envolvem esses alunos. Tendo em vista que a brincadeira é de extrema importância para o

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

desenvolvimento infantil, à medida que a criança é estimulada, ela desenvolve suas competências motoras, emocionais, afetivas, cognitivas e sociais, as quais são importantes para a interação em sociedade.

Os processos lúdicos estimulam o acesso do aluno ao conhecimento, envolvendo o aluno e valorizando suas habilidades. A ludicidade pode ser desenvolvida das mais variadas maneiras, que vão desde uma simples roda de conversas incluindo a literatura, até a música com movimentos, jogos interativos, dramatizações e brincadeiras ao ar livre, também é um importante aliado do professor.

A ludicidade tem como característica lidar com as emoções e por isso traz à tona sentimentos de alegria, companheirismo e cooperação, mas também evoca sentimentos de medo, ansiedade e frustração. Por isso, a ludicidade é uma possibilidade pedagógica que, fortalecida pelos diferentes tipos de linguagem, como a música, a arte, o desenho, a dramatização, a dança, entre outros, torna significativo os conceitos a serem trabalhados (RAU, 2011, p. 28).

Compreende-se como é indispensável o uso de processos lúdicos para trabalharmos as emoções com alunos da educação infantil. Trabalhar com a música e a dança, proporciona momentos de interação com alegria, também explora os movimentos, a lateralidade, a oralidade e a audição. As atividades com pinturas e desenhos aguçam a imaginação, desenvolvem a psicomotricidade, contribuem para a construções de representações sociais, enfim, o benefício dos processos lúdicos são inúmeros, além do que, torna aula muito atrativa e dinâmica.

AS CONTRIBUIÇÕES DE WALLON PARA ENTENDERMOS O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

Henry Wallon nasceu na França, em 1879, e passou toda a sua vida em Paris. Aos 23 anos, em 1902, formou-se em Filosofia pela Escola Normal Superior posteriormente ministrando aulas desta disciplina no curso secundário. Impulsionado pela tradição médico-filosófica da psicologia francesa e pelo interesse em conhecer a organização biológica do homem, cursou medicina, formando-se em 1908. Juntamente com sua atuação como médico e psiquiatra surgiu seu interesse pela psicologia da criança. Sua teoria psicológica foi construída através de seus conhecimentos sobre neurologia e psicopatologia adquiridos durante a experiência clínica. No período de 1920 a 1937, na Sorbonne, foi encarregado das conferências sobre psicologia da criança. Em 1925 fundou o que seria futuramente o Laboratório de

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

Psicobiologia da Criança. Durante os anos de 1937 a 1949 lecionou no Colégio da França, o berço da psicologia, ocupando a cadeira de psicologia e Educação da Criança.

No decorrer de sua carreira Wallon, percebeu a importância de estudar o desenvolvimento da criança. A partir das pesquisas e experiências adquiridas como médico psiquiatra e psicólogo, pode contribuir com a humanidade criando e expondo sua teoria, com detalhes importantes.

A teoria psicogenética Walloniana, classificou o desenvolvimento da criança em cinco estágios, vejamos:

- 1- Impulsivo emocional (0 a 3 anos), nesta fase a comunicação da criança são orientadas pela afetividade e emoção, já que ainda não falam, as expressões e as ações são formas de interação com o meio em que vive, as emoções são refletidas intensamente;
- 2- Sensório motor e projetivo (1 a 3 anos), nesse estágio a criança consegue explorar a realidade externa, sobretudo por meio de movimentos, como andar, dançar, a imitação é uma característica marcante e que também favorece a aprendizagem da linguagem;
- 3- Estágio Personalismo (3 a 6 anos), neste estágio do desenvolvimento destaca-se a afetividade, a formação da personalidade da criança que está em construção e o egocentrismo que é bastante presente;
- 4- Categorical (6 a 11 anos), caracterizado pelo pensamento mais concreto e organizado, pelas alterações hormonais, pelas mudanças físicas, comportamentais, cognitivas, sociais e psicológicas; Adolescência (a partir dos 11 anos), esta fase é marcada por crises de identidade, conflitos internos e externos, relacionamentos amorosos e sociais, descoberta da sexualidade e escolha profissional (GRANDINO, 2010, p. 33).

Observando a classificação dos estágios, é possível perceber a criança sendo valorizada e considerada como pessoa com sentimentos e emoções, que se manifestam conforme o momento ou ambiente. Como vimos, o desenvolvimento ocorre gradativamente, respeitando a idade e o tempo de evolução de cada criança. Outro fator importante é a interação da criança com outras pessoas no meio social, que contribui para o crescimento cognitivo, a formação de sua personalidade e o desenvolvimento da afetividade.

Neste sentido, compreende-se a dialética entre afetividade e cognição, como campos indissociáveis ao desenvolvimento infantil integrando as dimensões motoras, emocionais e cognitivas. Por essa razão é de fundamental importância oportunizar situações concretas de aprendizagem com riquezas de significados e de possibilidades que favoreçam o desenvolvimento da criança em sua totalidade. Segundo Grandino (2010), que comenta a ideia de Wallon, destaca que a criança, precisa vivenciar conflitos, internos ou externos, com pessoas do convívio social, dessa forma irá exercitar a sua cognição, que ajudará a encontrar caminhos

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

para solucionar os problemas. Contudo, nesse período a criança é movida pela ansiedade e as fortes emoções, nesse caso, o contato com conflito pode gerar, momentos de choro, ataques histéricos, mais extremamente necessários, para o seu crescimento.

Quase ao mesmo tempo em que se torna apta a atuar por si mesma sobre a realidade, a criança humana, graças a sua condição de herdeira da cultura, torna-se também capaz de transcendê-la. A partir daí, a história do desenvolvimento da sua inteligência será também a história da superação do aqui e agora, no qual se incluem os seus próprios estados afetivos momentâneos (DANTAS, 1992, p. 95).

O processo de evolução afetivo e emocional bem sucedido, garante para criança, possibilidade de crescimento cognitivo e amadurecimento, contribuindo para que a mesma possa gerenciar melhor suas emoções na vida adulta.

De acordo com Dantas (1992), Wallon contribuiu com seus estudos sobre a formação afetiva da criança e destacou como ponto principal a emoção. O estudo revela que a afetividade se manifesta nos primeiros anos de vida da criança, quando a maneira de se comunicar é através do choro, gestos e expressões corporais. Destaca-se que o choro é a expressão mais forte de afetividade demonstrada pela criança é através dele que ela expõe para o mundo sua satisfação ou insatisfação pessoal.

Quando a criança é respeitada em seu processo de aprendizagem e estimulada afetivamente, a tendência é que ela comece um processo de desenvolvimento cognitivo prazeroso, que ficará eternizado em sua memória. “Se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometido, sem expressão, sem força, sem vitalidade. Isto vale para qualquer área da atividade humana, independentemente da idade, sexo, cultura” (ROSSINI, 2012, p. 16).

É de fundamental importância que a criança tenha a oportunidade, dentro dos espaços onde vivem, na família ou na escola, para promover seu bem estar e conseqüentemente, desenvolver e expressar sua afetividade. Portanto, é importante que o professor perceba as demandas afetivas presentes em sua sala de aula, muitas vezes, o aluno tem a escola como espaço de refúgio, acolhida e acalento.

CAMINHOS DA PESQUISA

Para buscar responder nossa questão problema: **É possível contribuir com o desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças, a partir de encontros**

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

pedagógicos através de plataformas digitais? Fundamentamos o nosso estudo na pesquisa empírica qualitativa, a partir das referências metodológicas da pesquisa-ação, a qual tem como um dos principais objetivos produzir conhecimento sobre a realidade a ser explorada e simultaneamente, executar um processo educativo interativo.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Buscamos responder as demandas socioemocionais identificadas pelos responsáveis e professores de duas estudantes da educação infantil. Enquanto outros colegas do grupo de pesquisa estavam envolvidos em atender outros estudantes. As interações pedagógicas foram construídas com bastante cuidado e respeito, objetivando atender as situações de aprendizagem que mais interessavam e estimulavam as estudantes. Vale destacar que todas as interações síncronas aconteceram em plataformas digitais, em horários específicos e de forma individualizada. Tudo dentro dos padrões de segurança sanitária tendo em vista as orientações de isolamento social devido a Covid-19, ao todo foram realizados 12(doze) encontros síncronos.

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento (ARRUDA, 2020, p. 10).

As interações aconteciam semanalmente, *on-line*, de forma síncrona, via *Whatsapp*, através do vídeo chamada ou via plataforma *google meet*, com duração de 40 (minutos). Durante esses momentos era possível conversar, contar histórias, inclusive utilizar ferramentas como: *power point*, *jamboard* e vídeos do *youtube*, tudo de forma organizada e com objetivos previamente definidos.

Para coletas das informações necessárias ao processo de estudo utilizamos as seguintes técnicas:

- **Entrevista semiestruturada**, que segue um modelo flexível, no qual possui um roteiro prévio, mas oportuniza ao entrevistador formular perguntas além do planejamento. Como afirma Gil

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

(2002), “pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”.

- **Portfólio de Campo**, um instrumento de registro que pode conter texto e imagens sobre as atividades produzidas durante um determinado período de trabalho, tendo como principal finalidade avaliar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

São mais que simples arquivos ou uma coleção de performances dos alunos. Um portfólio pode ser considerado como um arquivo em expansão dos trabalhos do estudante. Pode ser estruturado de acordo com a área de interesse, conhecimento, habilidades, temas e progressos diários (GELFER E PERKINS, 1998, p.44).

Nesse sentido, utilizamos o portfólio como instrumento avaliativo da nossa própria ação pedagógica, através dos textos descritivos foi possível observar e registrar o desenvolvimento das alunas, verificar quais estratégias não deram muito certo e quais atingiram os objetivos propostos. Ajudando dessa forma a retomada do planejamento e o planejamento de novas atividades em um processo: ação-reflexão-ação.

Os portfólios, de todos os pesquisadores envolvidos no atendimento aos estudantes, foram compartilhados no *Drive*, contribuindo para uma visão geral do projeto por parte das coordenadoras e estimulando à socialização das práticas desenvolvidas e resultados alcançados entre todos os pesquisadores envolvidos no projeto.

- **O Mapa Mental**, sob a perspectiva simbólica foi um recurso importante para identificarmos as representações que as estudantes tinham sobre a Covid-19. Ele possibilitou, conhecermos como a doença e/ou o vírus é percebido pelas estudantes a partir das construções subjetivas do imaginário infantil.

A linguagem aparece como uma semantização que os sujeitos fazem de seu espaço vivido ou uma modalidade privilegiada de representação. Essa linguagem é referendada por signos que são construções sociais. É nessa perspectiva que entendemos os mapas mentais: uma forma de linguagem que reflete o espaço vivido representado em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais (KOZEL, 2007, p. 115).

É nesse contexto que compreendemos os Mapas Mentais como enunciados desenvolvidos por estudantes que retratam suas visões sobre a Pandemia, sobre o isolamento social e a experiência do luto.

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

Para a análise do mapa mental seguiu-se a metodologia proposta por Kozel (2007, p. 133).

1. Interpretação quanto à forma de representação dos elementos da imagem;
2. Interpretação quanto à distribuição dos elementos na imagem;
3. Interpretação quanto à especificidade dos ícones:
 - Representação dos elementos da paisagem natural;
 - Representação dos elementos da paisagem construída;
 - Representação dos elementos móveis;
 - Representação dos elementos humanos.
4. Apresentação de outros aspectos ou particularidades

A metodologia de Kozel (2007) serviu para orientar a dinâmica da análise dos mapas, de acordo com aspectos considerados importantes, significando os signos que compõe os mapas. Os mapas como representações simbolizadas da realidade, podem ser um ponto de partida para as pesquisas em geral, cabendo ao pesquisador explorar da melhor maneira possível o uso desse recurso.

O livro de memórias ou livro da vida, é fruto de inquietações relacionadas a como registrar as atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros interativos. Possui valor sentimental, já que em suas páginas mostram os momentos vivenciados pela criança no decorrer da pesquisa para estimular o desenvolvimento das competências socioemocionais.

O livro da vida: nele ficam registrados os momentos mais significativos da vida da classe. Essas anotações representam o caminho percorrido pelo grupo-classe, materializado em diferentes linguagens: desenhos, colagem, modelagem, música, poema, etc., tornando-se, assim, um registro do vivido (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 166).

Assim sendo, baseados nessa ideia, construímos o livro das memórias individuais das estudantes participantes. As páginas do livro trazem os registros das atividades desenvolvidas, não há texto escrito, tendo em vista que as estudantes ainda estão na educação infantil. No entanto, os desenhos, as pinturas, as colagens e as fotos representam os momentos lúdicos e de acolhimento vivenciados pelas estudantes.

AÇÃO-REFLEXÃO: INTERPRETANDO OS RESULTADOS

Para estruturar nosso processo de análise das informações coletadas e das observações que realizamos e descrevemos em nosso portfólio de campo propomos a seguinte organização: inicialmente apresentaremos nosso recorte temporal e espacial, os sujeitos da pesquisa em

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

seguida apresentaremos a etapa de **diagnose** onde realizamos entrevistas com os responsáveis das estudantes, entrevista com as estudantes e aplicação dos Mapas Mentais. Em um segundo momento traremos nossa análise sobre as interações realizadas a partir do registro do nosso **portfólio de campo**, e no terceiro momento traremos um recorte da segunda entrevista, que vamos nomear como **entrevista de encerramento**. Essa entrevista teve como objetivo verificar como os responsáveis avaliaram nossas ações interativas e se eles conseguiram perceber alguma mudança no comportamento das crianças.

RECORTE TEMPORAL

Como já apontado nossa pesquisa faz parte de um projeto de extensão que abrange outros pesquisadores e estudantes. No entanto, conseguimos concluir com êxito nossa etapa de interações virtuais (12 encontros). Essa etapa foi realizada entre julho à outubro de 2021.

RECORTE ESPACIAL

O projeto abrangeu seis escolas da rede de ensino municipal da zona urbana do município de Guajará-Mirim no estado de Rondônia.

SUJEITOS DA PESQUISA:

Os sujeitos da pesquisa foram as mães que eram as responsáveis pelas estudantes e as estudantes. A partir desse momento denominaremos as responsáveis como **R1** e **R2** e as estudantes como **E1** e **E2**.

RESPONSÁVEIS PELAS ESTUDANTES

R1 – Não trabalha fora, vive com o esposo e dois filhos, cursa Letras na Unir.

R2 – Formada em pedagogia, não trabalha fora, vive com o esposo e três filhos.

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

ESTUDANTES

E1- Aluna de uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental, idade 5 anos, sexo feminino.

E2- Aluna de uma Escola Municipal de Ensino Infantil, idade 4 anos, sexo feminino.

AS ENTREVISTAS

As entrevistas com as responsáveis ocorreram entre os dias 3-6 de julho de 2021, entrevistamos no primeiro momento a R1, posteriormente, a R2, o contato deu-se via *Whatsapp* em tempo real. A entrevista semiestruturada foi baseada em cinco questões. O processo da entrevista ocorreu de forma tranquila, tanto a R1, quanto, a R2, estavam dispostas a contribuir com as informações. A seguir apresentamos o resumo das respostas da entrevista, as quais consideramos de maior relevância para o nosso processo de análise.

De acordo com a R1, o impacto da Covid-19, na sua família foi grande, devido a questão financeira e pela perda do avô da sua filha (vítima da Covid-19), o qual tinha muito contato e gostava muito dele. Após a perda do ente querido, a filha apresentou um quadro de melancolia, perdeu o interesse nas aulas e a disposição para fazer as tarefas, também desenvolveu uma timidez acentuada, a qual atrapalha de participar das aulas, mais antes a sua filha não era assim.

Segundo a R2, o impacto da pandemia trouxe uma sensação de insegurança, de pânico, de medo, com relação ao trabalho o esposo continuou trabalhando, pois fazia parte dos serviços essenciais. A pessoa que faleceu vítima da Covid-19, era sua genitora, com a perda, a sua filha, ficou muito melancólica, perdeu o apetite e a alegria, a mesma tinha uma relação direta com a avó, na época do acontecido, era neta caçula e muito apegada com a avó, o sorriso alegre, que antes esboçava, agora, não se vê mais no rosto dela.

Observa-se que as duas famílias sofreram grande impacto da Covid-19. As duas estudantes pesquisadas sofreram e sofrem, a dor da separação e a saudade diária dos entes queridos, uma perdeu a avó, a outra perdeu o avô, pessoas de referência no seio familiar, aquele que agregava amor e cuidado, existia também uma troca de afeto muito intensa.

Como diz Wallon apud Rodrigues (2008), a afetividade diz respeito, a momentos que engloba sentimentos, paixões, emoções, e manifestam-se de forma orgânica ou social. O

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

sentimento de tristeza e angústia, trouxe um desequilíbrio emocional nas estudantes, refletindo no seu comportamento, no humor, apetite e comprometeu o rendimento escolar.

As entrevistas com a E1 e E2, ocorreram entre os dias 6-8 de julho de 2021. O processo também ocorreu de forma síncrona via *Whatsapp* em tempo real, apresentamos a seguir, o relato das estudantes, que nos ajudam a complementar as respostas apresentadas pelas responsáveis.

Segundo a E1, que por um momento ficou emocionada, no entanto logo passou e continuamos conversando, fica esclarecido a saudade que sente do seu avô, pois brincavam juntos tinham momentos de afeto e alegria.

O ato de brincar, é muito importante para o crescimento saudável da criança, remete a ideia de ser como um momento de divertimento, mas agrega-se valores e competências sociais, motoras, afetivas e cognitivas, importantes para vivência da criança, quando esses momentos de recreação e alegria são compartilhados em família, a proporção de aprendizado é ainda maior.

Kishimoto (2008) relata, pode-se considerar que a criança aprende por meio da brincadeira, de maneira intuitiva. Desse modo, a brincadeira, com atos espontâneos e interativos, que envolvam a afetividade, cognição e motricidade, são agentes geradores de aprendizado.

Em conversa com a E2 a mesma, expôs que sente muita saudade de sua avó, sempre brincavam e estavam juntas no dia a dia e a avó tinha um cuidado maior com ela, pois na época era a neta caçula, percebe-se no timbre de sua voz o sofrimento que está vivenciando.

Diante dessa etapa diagnóstica, conseguimos extrair informações para nortear nosso planejamento de intervenções, focamos em atividades audiovisuais com músicas e historinhas que falassem sobre os sentimentos. A cada encontro a superação do silêncio e da dor começava a acontecer pautada em um diálogo rico e criativo. Assim as estudantes conseguiam expor o que estavam sentindo ou vivenciando no momento e conforme ganhávamos a confiança delas íamos problematizando as situações de tristezas, raiva, insegurança, medo, demonstrando possibilidades de como lidarmos com esses sentimentos e a nossa capacidade de alterar nosso quadro emocional a partir das memórias boas, alegres, que guardamos e nos fazem bem. Toda essa prática era feita de forma lúdica.

Como afirma Rau (2011), ludicidade é uma ferramenta importante no processo de desenvolvimento da criança, pois com a aplicação desta metodologia é possível explorar as emoções das crianças, através de desenhos, dança, arte, pintura, entre outros. Assim, fomos

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

trabalhando com a necessidade de cada estudante, propomos momentos interativos divertidos, estimulando a criação, a imaginação, a curiosidade. E também, estimulando as habilidades orais, psicomotoras, representativas, descritivas entre outras.

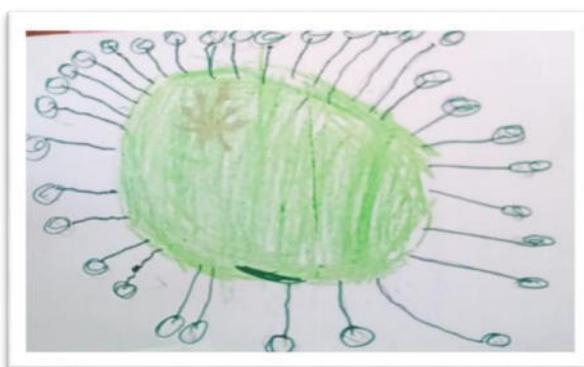
OS MAPAS MENTAIS

A aplicação dos Mapas Mentais aconteceu de forma individualizada, na modalidade síncrona, via Whatsapp, com agendamento prévio com as responsáveis pelas estudantes, as quais se responsabilizaram em organizar o material para aplicação.

No dia das respectivas entrevistas com as alunas E1 e E2, apresentamos a pergunta geradora para o processo representativo: **Quando você pensa na Covid-19, o que vem na sua mente?**

Solicitamos que as alunas fizessem seus desenhos de acordo com seu entendimento, marcamos 30 minutos para a produção dos desenhos e depois recolhemos o material. A execução aconteceu de acordo com o tempo estimado, logo enviaram as fotos dos desenhos prontos. Para essa atividade utilizamos os seguintes materiais, papel A4, lápis de cor e lápis comum. Para analisar os mapas seguimos a metodologia proposta por Kozel (2007), conforme já apresentado anteriormente. Para nossa apreciação trouxemos o mapa de apenas uma estudante, da E1.

Mapa Mental 1 – Representação da Covid-19 feita pela E1



Fonte: acervo pessoal, J.G.O. (2021)

No Mapa Mental 1, são identificados dois elementos de forma circular um de tamanho grande na cor verde e um pequeno na cor bege, possui nas laterais riscos com círculos pequenos nas pontas, de cor preto que lembram esferas, os dois círculos estão posicionados, um dentro

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

do outro, no centro da folha branca. Não há figuras humanas e não há elementos construídos pelo homem.

A análise revela que a criança tem uma imagem mental atual do coronavírus, que é veiculada pela mídia e na entrevista sobre o desenho apresentou conhecimento sobre o processo de contágio e como devemos fazer para evitar.

A E1, deixou nítido na sua fala “que o Covid-19 é feio e mau.” Essa percepção é comprovada pela forma como a representação foi construída, ocupando toda folha, algo muito grande, como um mostro, que parece ter uma boca na parte de baixo do desenho. Em nossa interpretação, a boca representada nos remete a história do Lobo Mau, que comeu a vovozinha. Um lobo que não era bom, assim como o vírus.

REGISTRO DE PORTFÓLIO

Dentre os registros do Portfólio destacamos o quinto encontro, que representa a evolução positiva do processo e a superação de dificuldades enfrentadas pelas crianças, em consequência da morte do ente querido.

O quinto encontro, teve como objetivo, explorar as habilidades socioemocionais, como a autoconfiança e a persistência, trabalhamos a música rock das emoções através de chamada no *Whatsapp*. Nessa atividade as duas alunas deveriam produzir um pequeno vídeo cantando e representando os passos do vídeo original. Nosso objetivo, foi de criar uma situação desafiadora, levando as alunas a vencerem seus medos de falar, cantar, dramatizar, ao mesmo tempo que também envolveu as mães das alunas na brincadeira, porque elas teriam que filmar as filhas.

Sempre encaminhávamos o material (vídeo, música, história) entre 15 a 20 minutos antes dos encontros síncronos. Após trabalharmos o assunto que envolveu nossa aula apresentamos a proposta para as alunas reproduzirem o que aprenderam a partir do vídeo enviado.

As devolutivas foram além das minhas expectativas, as estudantes E1 e E2 enviaram seus vídeos no tempo previsto demonstrando, comprometimento e organização. Indaguei as alunas perguntando se tiveram dificuldade em realizar a atividade, ambas responderam que não.

A aluna E1, me causou surpresa, pois uma das queixas da mãe, é que a aluna ficou muito tímida, após a perda do avô. Então essa atividade foi um grande desafio, no vídeo enviado pela

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

aluna percebi, seu esforço para acompanhar o ritmo da música, a desenvoltura com os gestos, estava desinibida, demonstrando estar feliz com o momento de música e dança.

A aluna E2, também foi desafiada, como ela mesmo disse por áudio via *Whatsapp*, “o desafio foi cumprido”, observando o vídeo que a mesma produziu, percebi a sua concentração em acompanhar o ritmo da música, suas habilidades com os gestos e movimentos, também demonstrou satisfação e felicidade no momento de dança.

Como frisa Rossini (2012), se a pessoa não está bem afetivamente, suas ações nas demais áreas estarão comprometidas, independentemente de ser adulto ou criança. Nesse caso, pode-se comprovar, que essa atividade que envolveu a música e a dança, proporcionou para as estudantes momentos de alegria e divertimento, através da sua determinação, cumpriram o desafio, com isso enfrentaram seus medos e dificuldades.

LIVRO DE MEMÓRIAS

No decorrer das intervenções, lançamos para as estudantes a proposta da organização de um livro de memórias produzidos por elas mesmas. Explicamos que cada uma seria autora do seu próprio livro e elas prontamente aceitaram. Foi indescritível, presenciar a satisfação das crianças ao entenderem, que a partir, daquele momento, estavam iniciando a produção do seu primeiro livro de memórias.

A produção do livro de memórias, aconteceu no decorrer de nossos encontros, o roteiro de produção seguiu o plano de aula, os momentos ficaram eternizados em forma de desenho, pintura, colagem de recortes de figuras, fotos de momentos de aula e dinâmica. Cada aluna foi autora das memórias de cada encontro, não houve interferência direta, a criança teve liberdade e autonomia para executar as atividades que posteriormente tornou-se as páginas do livro.

Como bem comenta Elias; Sanches (2007), a respeito do livro da vida, toda anotação dos momentos marcantes, representam o desenvolvimento do aluno, e se materializam em diferentes linguagens, tornando-se registro do momento vivenciado. Para ilustrar este processo produtivo descreveremos a seguir dois desses momentos de produção:

- Trabalhamos com a história desenhada tema “Girassol no Jardim”, utilizamos a ferramenta *jamboard*, o enredo da historinha é sobre superação, retrata de forma lúdica, como vencer os momentos tristes e torná-los felizes e se começarmos a ser perseverante e confiante igual ao girassol tudo se torna mais fácil na vida. Após pedimos da estudante que expressasse em forma de desenho a historinha que contamos.

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

- Trabalhamos com uma historinha tema “árvore do afeto” utilizamos a ilustração de figuras coloridas, o enredo retrata a importância de se preocupar com o próximo e demonstra amor, amizade, carinho. São atributos essenciais para uma vivência emocional e saudável. Logo depois, solicitamos das estudantes que desenhassem sua árvore do afeto e também, quem elas gostassem ou amassem.

A realização dessa didática propôs o registro dos momentos vivenciados, agregando valor sentimental, ação muito importante no processo de desenvolvimento das estudantes e pode ser adaptada a idade das crianças, além do que, materializou-se numa linguagem artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para buscarmos resposta à nossa questão problematizadora de pesquisa: **É possível contribuir com o desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças a partir de encontros pedagógicos através de plataformas digitais?** Foi necessário recorreremos aos estudos dos fundamentos da psicologia e da educação, ao mesmo tempo em que no caminho das intervenções pedagógicas reconduzíamos nosso planejamento didático para conseguirmos atender as necessidades emocionais apresentadas pelas estudantes.

Quando iniciamos nossa intervenção, as estudantes estavam muito tristes e abatidas decorrente do luto vivenciado, mais com passar dos encontros foram melhorando, ficaram mais alegres e a vontade e dispostas à participar. Ao longo do trajeto desenvolveram muitas competências como, responsabilidade, linguagem oral, criatividade, autonomia, autoconfiança, conhecer, nomear e distinguir as emoções.

No decorrer do processo procurou-se incluir atividades lúdicas das mais variadas formas, para explorar as áreas afetiva, cognitiva, social e cultural. Incluiu-se uma rotina de conversas, no início da aula gerando um momento de descontração e aproximação com a estudante. Nesse momento inicial as alunas descreviam fatos da semana: como as brincadeiras, os passeios, as visitas recebidas, enfim questões que elas tinham o interesse em compartilhar. Essa etapa era muito importante para nós, pois conseguíamos identificar questões específicas às práticas sociais da estudante. A partir das situações narradas organizávamos nosso processo de intervenção pedagógico focado no desenvolvimento emocional das estudantes.

A experiência interventiva mediada por recursos tecnológicos foi desafiadora pois além das competências didáticas necessárias ao processo, fomos desafiados a construir competências no uso das ferramentas tecnológicas: aprender a trabalhar com diferentes aplicativos,

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

programas, criar vídeos, montar cenários, organizar a iluminação do ambiente, adequar áudios entre outras ferramentas necessárias às comunicações audiovisuais.

O apoio das responsáveis garantiu-nos, total segurança e estabilidade para conduzir esse processo de forma qualitativa. Destaca-se o comprometimento no cumprimento dos horários, organização equipamentos tecnológicos, disponibilidade de internet e preparação de um espaço favorável para os encontros. Um conjunto de ações realizadas pelas responsáveis das estudantes que nos permitiu realizar todo o processo com qualidade.

Aponta-se a contribuição da ludicidade em nosso processo interativo, como fator destaque na pesquisa. Consideramos que às práticas lúdicas conseguiram aproximar estudante e pesquisadora, rompendo com as barreiras do distanciamento virtual. Possibilitando também uma aproximação afetiva e acolhedora, tendo em vista que as entrevistas apontaram que as estudantes aguardavam ansiosas pelo momento dos encontros.

Finalizamos, afirmando que é possível sim, realizarmos processos de intervenção virtual para estimular o desenvolvimento socioemocional das crianças. Desde que essa prática seja pautada na responsabilidade, no comprometimento profissional e no comprometimento ético com todo os envolvidos. Nessa perspectiva, a formação pedagógica permanente é indispensável, porque é no fazer diário que a prática do professor ganha vida e precisa ser repensada e reorganizada tanto à luz das suas fundamentações teóricas, quanto à luz dos novos acontecimentos que surgem cotidianamente no meio social, a exemplo do contexto pandêmico que vivemos na atualidade. Portanto, consideramos que a participação nesse projeto nos garantiu a construção de novas competências e novos conhecimentos. Vivenciamos experiências novas e a descoberta de potencialidades que desconhecíamos, foi um momento relevante para minha em nossa profissional e que merece ser conhecido e compartilhado com outros pr.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary, Bernabé, Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf> Acesso: 30/09/2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ARRUDA, Eucidio, Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a**

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso: 24/09/2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Diário oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 de outubro 1988. Disponível: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0fadqy4h38zsacu1opnkx1j53610908.node0?codteor=166824&filename=PEC+173/2003 Acesso: 03/09/2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dezembro 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm acesso: 03/09/2021.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Presidência da República, Brasília, DF, 27 de setembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso: 30/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

DANTAS, Heloysa. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. *In*: TAILLE. Yves de La. (Org.). **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 18 ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-109.

ELIAS, Marisa del Cioppo; SANCHES, Emília Cipriano. Freinet e a pedagogia-uma velha ideia muito atual. *In* FORMOSINHO, Júlia Oliveira. (Org.). **Pedagogia da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 140-170.

GELFER, Jeffrey Ian; PERKINS, P. G. **Portfolios: focus on young children**. *Teaching Exceptional Children*, v. 31, n.2, p. 44-47, nov. /dez. 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. trad. e org. **Henri Wallon**. Recife: Editora Massangana, 2010.

JOHNSON, Luanna Freitas; JOHNSON, Klinger; FREITAS, Geise Natália Rodrigues de. **A Pérola do Mamoré e seus atravessamentos antes e durante a pandemia**. *Revista Culturas & Fronteiras* v.4, n.1(2021). Travessias e atravessamentos em tempos de pandemia: análise e reflexões de múltiplos contextos. Universidade Federal de Rondônia 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

**EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E LUDICIDADE: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL**

KOZEL, Salette. Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: KOZEL, S.; COSTA SILVA, J.; GIL FILHO, S. F. (Orgs.). **Da Percepção e Cognição à Representação: Reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A Ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica**. 2ªed. Curitiba: Ibpe, 2011.

RODRIGUES, Silvia Adriana. **Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança- criança na perspectiva walloniana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

LITERACY AND LITERACY IN REMOTE EDUCATION: Na analysis of pedagogical practices mediated by digital technologies in two municipal public schools in Nova Mamoré-RO

Auxiliadora dos Santos Pinto¹
Ely Sandra Carvalho de Oliveira²
Leidiane Ferreira da Silva³

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma investigação sobre as práticas de alfabetização e letramento no ensino remoto, mediadas pelas tecnologias digitais em duas Escolas Públicas Municipais do Campo, no município de Nova Mamoré-RO. A pesquisa, do tipo bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa foi realizada no período de março de 2021, tendo como técnica de coleta de dados a aplicação de questionários de pesquisa, com quatro questões abertas e quatro fechadas, aplicados para trinta e quatro professores do ensino fundamental I (de 1º ao 5º anos). Os resultados da pesquisa apontaram inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no ensino remoto. As professoras entrevistadas relataram que as crianças que estão aprendendo, de forma mais eficaz, são aquelas cujos pais auxiliam nas atividades e têm acesso à internet para interagir e desenvolver as atividades propostas. Dentre as principais dificuldades identificadas, destacam-se: a dificuldade do acesso à internet e a falta de equipamentos tecnológicos por parte dos alunos, o que dificulta, sobremaneira, o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento. Outra questão confirmada foi que o aprendizado da

¹ Doutora em Letras- Literaturas de Língua Portuguesa, pelo IBILCE/UNESP/SJRP. Mestre em Linguística, pela UNIR/Câmpus de Guajará-Mirim. Especialista em Educação Superior, pela UNIR/Câmpus de Guajará-Mirim, Graduada em Letras, pela UNIR/Câmpus de Guajará-Mirim. Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem do Câmpus de Guajará-Mirim, da Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Vice-líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6955-7849> E-mail: auxiliadorapinto@unir.br

² Mestra em Educação do Programa Pós-graduação Scritto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação- Universidade Federal de Rondônia- UNIR, Pedagoga pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR, Supervisora Escolar na Secretaria Municipal de Educação- SEMED de Nova Mamoré, Analista em Trânsito/Pedagoga do Departamento Estadual de Trânsito/DETRAN-RO. Membro do Grupo de pesquisa Práxis da Universidade Federal de Rondônia/ Câmpus de Porto Velho. Orcid ID. <https://orcid.org/0000-0002-1411-6181>. E-mail: elycarvalho16@hotmail.com.

³ Mestra em Educação do Programa Pós-graduação Scritto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação – Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Pedagoga pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Técnica em Educação na Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Nova Mamoré, Presidente do Conselho Municipal de Educação – CME. Membro do Grupo de pesquisa Práxis da Universidade Federal de Rondônia/ Câmpus de Porto Velho. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5968-058X>. E-mail: lelipaz@hotmail.com.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

maioria das crianças está acontecendo de forma lenta, tendo em vista que os pais não têm condições de auxiliar os filhos nas atividades escolares. Desse modo, destaca-se a participação dos pais é primordial nesse processo pedagógico, no qual professores e pais estão sendo os mediadores da aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ensino remoto. Prática docente.

Abstract

This article presents the results of an investigation into the practices of literacy and literacy in remote education, mediated by digital technologies in two Public Schools in the Municipality of Campo, in the municipality of Nova Mamoré-RO. The research, of the bibliographic and field type, with a qualitative approach was carried out in the period of March 2021, using as a data collection technique the application of research questionnaires, with four open and four closed questions, applied to thirty-four teachers of elementary school I (from 1st to 5th years). The survey results pointed out numerous difficulties faced by teachers and students in remote education. The teachers interviewed reported that the children who are learning, most effectively, are those whose parents assist in the activities and have access to the internet to interact and develop the proposed activities. Among the main difficulties identified, the following stand out: the difficulty of access to the internet and the lack of technological equipment on the part of the students, which greatly hinders the process of teaching and learning literacy and literacy. Another confirmed issue was that most children's learning is happening slowly, given that parents are unable to assist their children in school activities. Thus, the participation of parents is paramount in this pedagogical process, in which teachers and parents are the mediators of learning.

Keywords: Literacy. Literacy. Remote teaching. Teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultados de um breve estudo sobre as práticas de alfabetização e letramento no ensino remoto mediados pelas tecnologias digitais, destacando-se os desafios encontrados pelos docentes para ministrar as aulas. Diante desse novo contexto a presente pesquisa busca analisar como estão acontecendo as práticas de alfabetização e letramento no ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais e quais são os desafios encontrados pelos docentes para ministrar as aulas.

Como sabemos, o ano de 2020 ficou marcado na história mundial pelo início da pandemia do novo Coronavírus – COVID 19, a qual permanece mais fortemente

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

neste ano de 2021 causando milhares de mortes. Esse cenário obrigou os sistemas de ensino a pensar uma nova concepção de ação pedagógica e de sala de aula.

Nesse contexto, a sala de aula já não pode mais ser entendida, como apenas espaço físico, onde as carteiras são enfileiradas ou em círculo e, nesse sentido, há uma inquietude por parte dos professores, gestores e familiares que buscam maneiras para dar continuidade ao processo de escolarização das crianças.

Diante desse novo contexto educacional, a presente pesquisa tem como objetivo geral *investigar como estão acontecendo as práticas de alfabetização e letramento no ensino remoto mediados pelas tecnologias digitais.*

Para atingir o objetivo proposto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar quais são os desafios encontrados pelos docentes para ministrar as aulas para alunos do Ensino Fundamental I, no ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais; identificar alguns desafios vivenciados pelos alunos no processo de alfabetização e letramento no ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais; analisar o processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais e refletir sobre a importância da participação da família no processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais.

Nesta perspectiva, o presente trabalho resulta de uma pesquisa, bibliográfica e de campo, do tipo qualitativa, desenvolvida no período de fevereiro a março de 2020, em duas escolas municipais do campo, no município de Nova Mamoré/RO. O estudo foi norteado pelas seguintes problematizações: como estão acontecendo as práticas de alfabetização e letramento no ensino remoto mediados pelas tecnologias digitais? Quais os principais desafios enfrentados por professores, alunos e famílias no ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais?

O estudo do tema proposto é relevante porque é necessário compreender as práticas de ensino no processo de alfabetização e letramento no ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais, visando identificar as dificuldades enfrentadas por professores e alunos na prática educativa e propor ações que minimizem estas dificuldades e favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

A pesquisa foi fundamentada pela Legislação Educacional que normatiza o ensino remoto como forma emergencial de ensino, conforme Parecer 05/2020 de 05 de abril de 2020 do Conselho Nacional de Educação, propõe “a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), e considera que “são aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar.” (CNE, p. 06).

O processo ensino-aprendizado passa então ser mediado pelas Tecnologias da Informação e comunicação (TIC), sobretudo as digitais, e quando não houver o acesso pelos alunos às atividades, segundo o referido Parecer 05/2020 do CNE, deverão ser impressas para promover o direito ao acesso pelo aluno.

Para fundamentar as discussões sobre o ensino remoto e as tecnologias digitais, também recorreremos aos estudos de Souza (2020), Braga (2007), Barbosa & Carvalho (2018) e outros e para fundamentar as discussões sobre os conceitos e procedimentos linguísticos, pedagógicos, conceituais e práticos envolvidos no processo de alfabetização e letramento, recorreremos aos estudos de: Tfouni (2010), Soares (1990 e 2000) Kleiman (2005), Mollica (2009) e outros.

Por fim, para demonstrar os resultados da pesquisa este artigo está organizado em três tópicos: 1. Alfabetização e letramento no ensino remoto; 2. As tecnologias digitais na prática docente; 3. Apresentação e análise dos resultados da pesquisa. Encerrando, com a apresentação das considerações finais e as referências.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO

Historicamente, a alfabetização foi considerada como o ato de “codificar” e “decodificar”, o que resumia apenas na memorização das letras e sons. Contudo, ao longo do tempo, esse conceito foi criticado por muitos especialistas que passaram a entender o processo de alfabetização como um processo que ia além da memorização.

Para elucidar essa assertiva, podemos confirmar em Tfouni (2010) que:

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

William Teale parece separar os dois processos (alfabetização e escolarização) quando afirma que "... a prática da alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita; pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura" (TEALE, 1982, p. 559 apud TFOUNI, 2010, p. 17)

Desse modo, a partir da afirmativa acima, podemos inferir que, segundo a autora, a alfabetização não se resume em uma habilidade abstrata, ao contrário, pois ao ler e escrever os alunos acionam elementos constitutivos de sua cultura e, em seguida, fazem uso desses conhecimentos em suas práticas sociais.

Corroborando as ideias de Tfouni (2010), Soares (1990) afirma que:

[...] alfabetizar é proporcionar condições para que o indivíduo [...] tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento de luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 1990, p. 16)

Como podemos constatar, a autora também discorda do conceito tradicional de alfabetização. Em seu conceito alfabetização é sinônimo de exercício de cidadania, e compreende fazer o uso da leitura e escrita para a leitura de mundo, conforme enfatizado por Freire (1999, p. 90): "A leitura de mundo precede a leitura da palavra."

Para o autor, o ato de ler vai além do processo de decodificação da percepção de letras e de palavras. Ou seja, o processo de aquisição de leitura propicia ao educando uma espécie de desvelamento: o olhar do indivíduo que aprendeu a ler, se expande, pois é no cotidiano que o ato de ler e escrever ganha sentido.

É nesse viés que surge o termo letramento, conceituado por Soares (2000, p.18) como: "[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita."

Dessa forma, para ser letrado não basta apenas saber ler as palavras, é necessário que o aluno participe de atividades de leitura e escrita que proporcionem uma aprendizagem significativa e se aproprie da leitura e escrita para uso em suas atividades cotidianas. As práticas de alfabetização devem acontecer na perspectiva de alfabetizar letrando, defendido por Soares (2000).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

Dados de pesquisas⁴ apontam um grande percentual de brasileiros que são considerados analfabetos funcionais, ou seja, que não têm o domínio das habilidades da leitura e da escrita para uso em suas atividades sociais ou laborais. Nesse sentido, daremos destaque a um estudo realizado no ano de 2018, pela Organização Não Governamental Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro - INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), os quais apontam que 29% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais, não sendo capazes de realizar atividades que envolvem a leitura e escrita.

Conforme Soares (2000), ser letrado implica no domínio de várias habilidades, no uso da leitura e escrita em atividades de letramento que vão desde escrever um bilhete, e-mail, entender uma notícia da TV ou jornal impresso, etc.

Coadunando com esse pensamento, podemos buscar em Kleiman (2005) que:

O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolvendo múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Nesse sentido, para alfabetizar letrando é necessário que o educador entenda o meio ao qual o aluno está inserido para que possa pensar uma proposta pedagógica que leve em consideração essa realidade e, de fato, promova um ensino aprendido que possibilite ao aluno a compreensão da função social da escrita e da leitura. Conforme Soares (2000), alfabetizar letrando significa:

[...] orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas as práticas de produção de textos. (SOARES, 2000, p. 1),

Conforme Scliar-Cabral (2006) *apud* Mollica (2009, p. 11): “A alfabetização constitui a apropriação de uma tecnologia, a aprendizagem de um código, que difere do letramento social ou escolar.” Por sua vez, conforme Soares (2000), alfabetização

⁴ Do PNAD/IBGE e outras.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

e letramento são dois termos distintos, mas que devem andar juntos. Segundo a autora:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2000, p. 39-40)

Assim, a partir das concepções da autora, podemos afirmar que o letramento pode acontecer antes da alfabetização, ou seja, o sujeito pode ser letrado sem ser alfabetizado. Mas é inegável, e inter-relação entre os processos de letramento e alfabetização para que a apropriação do conhecimento da leitura e escrita aconteça em uma perspectiva de cidadania e de forma significativa e prazerosa. Ademais, pensar esse processo sempre foi um desafio para as instituições de ensino e para os professores, tendo em vista que sempre foram discutidos quais os melhores métodos e concepção para se alfabetizar.

No Brasil, os dados relacionados à alfabetização, historicamente, sempre foram preocupantes, pois como vimos anteriormente o ensino era baseado somente na “codificação” e “decodificação”. Atualmente, esse processo passa a ser discutido com grande preocupação, tendo em vista que as escolas tiveram que ser fechadas devido à Pandemia do COVID 19, que impossibilitou milhões de crianças e jovens à frequentarem a escola.

Os últimos dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), apontam que, com o fechamento de instituições de ensino, mais 70% da população estudantil, no mundo, foram afetadas (UNESCO, 2020).

Essa situação levou os professores e escolas a se reinventarem e pensarem em novas práticas de alfabetização e letramento utilizando o ensino remoto, além de pesquisar e estudar novos métodos para produzirem suas aulas.

Na próxima seção trataremos do uso das tecnologias para mediar a prática docente no ensino remoto.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE

Atualmente, as tecnologias de informação e comunicação estão presentes em todos os espaços de relações humanas e não é possível ignorá-las, pois elas são visíveis em todos os espaços: na educação, na saúde, no esporte e, principalmente, nos lares dos professores, os quais, para atender à demanda do ensino remoto, passam grande parte do seu tempo em frente a um notebook, computador ou celular preparando aulas, respondendo alunos e pais, além das atividades administrativas como preencher diários, relatórios e outros com a gestão da escola.

Diante das constantes mudanças na sociedade, em função das inovações tecnológicas, entende-se que a educação escolar também é essencial para a inclusão digital e social dos sujeitos. Blikstein & Zuffo (2001), defendem que a escola, como espaço de grandes interações humanas, deve proporcionar uma “[...] educação como instrumento de libertação, de engrandecimento, de descoberta de nossas potencialidades” (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2001, p. 7).

Contudo, com a emergência da pandemia, as escolas tiveram que se adequar às novas necessidades e demandas de ensino, adotando, desse modo, o ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais. Esse cenário levou professores a migrarem suas práticas e metodologias do ensino presencial para o ensino virtual mediado pelas plataformas digitais, como os aplicativos: *WhatsApp*, *Messenger*, *Skype*, *Zoom*, *Google meet*, *Classroom*, entre outros.

Barbosa e Carvalho (2018), ao se referirem sobre o uso do *Whatsapp* como ferramenta pedagógica, afirmam que:

[...] com o advento da tecnologia, surgem novos parâmetros para a educação, e, na perspectiva de Lévy (2007), não se pode mais conceber o mundo sem tecnologias, bem como a atuação docente ativa e transformadora no mundo contemporâneo”. (BARBOSA & CARVALHO, 2018, p.2-3).

Nessa perspectiva, a escola e os professores, diante do cenário de 2020 e 2021, tiveram que se libertar de dogmas, modificar os objetivos pedagógicos, despertando a criticidade dos alunos, através de outros recursos por meio das tecnologias digitais, pois, assim, está sendo possível sair da contramão quando se trata de uso das TIC em sala de aula.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

Nesse sentido, Braga (2007, p. 55) defende que “[...] a educação é um dos poucos segmentos que parece apresentar uma certa resistência às tecnologias”. A afirmação de Braga (2007) é pertinente quando se constata que a grande maioria das escolas públicas não conseguem romper com o modelo tradicional de educação. E ainda de acordo com (LEITE, 2008, p. 62), “o tipo de comunicação é oral, o olhar é estático, a ênfase é o aqui e o agora” não modificando os objetivos pedagógicos existentes e assim, reproduzindo os que já existem.

Conforme as palavras de Braga (2007), muitas escolas brasileiras não conseguem romper com as metodologias tradicionais e incorporar em suas práticas as tecnologias, há em muitos casos uma resistência. Mas, por outro lado, sabemos da importância e necessidade da formação docente que contemple e favoreça a incorporação desses saberes, para que de fato eles possam promover a integração das mídias e tecnologias ao ensino, de forma significativa.

Desse modo, de acordo com Campos & Paula (2020, p. 7), “Os professores têm um papel de destaque na preparação dos alunos para lidarem com essa quantidade de informação de maneira crítica. A integração das TIC na Educação, por si só, não garante eficácia pedagógica”.

Nas palavras dos autores citados, podemos confirmar a importância do papel do professor quanto ao uso e integração das tecnologias da informação e comunicação no processo pedagógico. Daí a importância de uma formação crítica e consciente quanto ao seu uso.

Em se tratando do processo de alfabetização e letramento, nesse contexto do ensino remoto, pontuamos a necessidade de o professor promover atividades significativas que proporcionem a reflexão e apropriação do conhecimento por parte dos alunos.

A esse respeito, Kleiman (2005) afirma que o letramento envolve muitas habilidades, indo além da leitura. Assim, nesse contexto digital, alfabetizar letrando deverá convergir para o uso das mídias em atividades que promovam o aprendizado, tanto no âmbito da leitura e da escrita, quanto ao manuseio das tecnologias digitais.

Nesse contexto, visando garantir o acesso à escola durante o período de pandemia, o Conselho Nacional de Educação (CNE) editou medidas através da

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

publicação do Parecer 05/2020, de 05 de abril de 2020, sobre atividades não presenciais. O Parecer propõe “[...] a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), e considera que “[...] são aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (CNE, 2020, p. 06).

Em seu bojo, o referido parecer faz alusão à dificuldade de acesso aos meios digitais, por muitos alunos, propondo a oferta de atividades mediadas pelas mídias digitais e quando não for possível o acesso pelos alunos, a escola deverá propor atividade impressas, etc. No entanto, diversos desafios são enfrentados pelas instituições de ensino e pelas famílias, dentre os quais podemos destacar as dificuldades de acesso, por parte de muitos alunos, a escassez de recursos tecnológicos em muitas instituições escolares e outros.

Uma das grandes preocupações da Associação Brasileira de Alfabetização (2020), é que tudo isso poderá promover grandes impactos na alfabetização e letramento de crianças que não têm oportunidades de acesso ao ensino on-line, agravando ainda mais o aumento das disparidades de oportunidades para aqueles que possuem piores condições socioeconômicas.

Como podemos confirmar:

De acordo com um levantamento realizado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) em 2018, 46 milhões de brasileiros não possuem acesso à internet. Dados que representam, uma parcela da população não acessa por não saberem manusear, por falta de interesse e conhecimento, além da acessibilidade devido ao alto custo financeiro ou por não possuir os equipamentos necessários para utilizá-la (TOKARNIA, 2020).

Somando-se a todos esses dados, ainda existem famílias que não conseguem auxiliar as crianças nas atividades escolares, uma vez que no ensino remoto as famílias têm um papel preponderante no processo de ensino, pois os pais passam a ter que apoiar os filhos na realização das atividades.

Sobre este aspecto, Santos (2020), em estudos recentes, considera a quarentena discriminatória, tendo em vista que cada grupo social enfrenta a situação de maneira distinta. Ele também afirma que para uns grupos é difícil, e para um vasto grupo é impossível, pois “[...] são grupos que têm em comum padecerem de uma

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela” (Ibid, 2020, p. 15).

Nesse viés, o ensino remoto poderia causar ainda mais déficits nos processos de alfabetização e letramento, uma vez que a grande maioria dos alunos vivem em ambientes que não fazem o uso efetivo da leitura e da escrita como prática social. Porém, é fato que independente do ensino remoto já existem grupos que, por viverem em ambientes que propiciam as práticas de letramento, se tornam, efetivamente, letrados, enquanto outros grupos menos favorecidos sequer conseguem decifrar os códigos escritos. Essa realidade é relatada por Tokarina (2020), em seus estudos ao confirmar a falta de acesso aos meios digitais, por milhões de brasileiros, além da falta de equipamentos tecnológicos para a utilização.

Segundo dados da PNAD (IBGE, 2018), apud Souza (2020):

20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, isso significa cerca de 15 milhões de lares. Em 79,1% das residências que têm acesso à rede, o celular é o equipamento mais utilizado e encontrado em 99,2% dos domicílios, mas muitas famílias compartilham um único equipamento (SOUZA, 2020, p. 02).

Nesse sentido, espera-se que ao voltar às salas de aulas todos estejam aptos a defender uma educação que seja capaz de usar as TIC para transformar o ambiente educacional em atividades pedagógicas reais e concretas, que usem os laboratórios de informática não como um espaço para passar o tempo, mas sim, para desenvolver e compartilhar projetos escolares pelo mundo a partir da internet, rompendo com o conceito de tempo e espaço escolar.

Que as dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes, instituições de ensino e a família nessa pandemia para ter acesso às aulas remotas possa ser um caminho para se pensar a educação na perspectiva da inclusão do uso das TIC como proposta para se trabalhar o letramento, uma vez que os alunos estão imersos em uma sociedade digital, e são sujeitos de direitos de acesso a todo tipo de conhecimento produzido pela sociedade.

Diante disso, as tecnologias na educação podem ser vistas como um campo de possibilidades a novas demandas que chegam à escola; não somente como um instrumento para satisfazer às exigências do mercado de trabalho, mas para

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

desenvolver o pensamento crítico e a emancipação dos sujeitos, por meio de novas formas de gestão da prática pedagógica, uma vez que as práticas sejam contextualizadas e adaptadas à realidade local, de forma interdisciplinar, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste tópico, apresentamos a caracterização da nossa pesquisa que partiu dos seguintes questionamentos: como estão acontecendo as práticas de alfabetização e letramento no ensino remoto mediados pelas tecnologias digitais? Quais os principais desafios enfrentados por professores, alunos e famílias no ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais?

Este tópico será dividido de forma a apresentar a caracterização da pesquisa, o lócus da pesquisa e a coleta de dados.

4.1 O *locus* da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas escolas municipais, abaixo caracterizadas:

A Escola Municipal Ozéias Martins localiza-se no Distrito de Jacinópolis, a cerca de 128 km da sede do município de Nova Mamoré/RO. Ela conta com 18 (dezoito) professores, que atendem alunos do pré-escolar (4 e 5 anos) e alunos dos 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental I, distribuídos em 20 salas de aula.

A Escola Municipal Marechal Rondon localiza-se no Distrito de Marechal Rondon, a cerca de 42 km da sede do Município de Nova Mamoré/RO. Ela conta com 16 (dezesseis) professores, que atendem alunos do Pré-escolar (4 e 5 anos) e alunos dos 1º ao 5º anos (Anos Iniciais) e 6º ao 9º ano (Anos Finais) do Ensino Fundamental I e II.

Vale ressaltar que as referidas escolas possuem internet na escola para professor e aluno, é de difícil acesso, pois as estradas não são asfaltadas e durante o inverno amazônico ficam, praticamente, intrafegáveis.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

4.2 Resultado e análise dos dados da pesquisa realizada com as professoras

Na coleta dos dados, foi aplicado um questionário online com oito questões abertas e fechadas, para 34 professores, das duas escolas municipais do campo, acima mencionadas. Contudo, só obtivemos o retorno de treze (13) professoras.

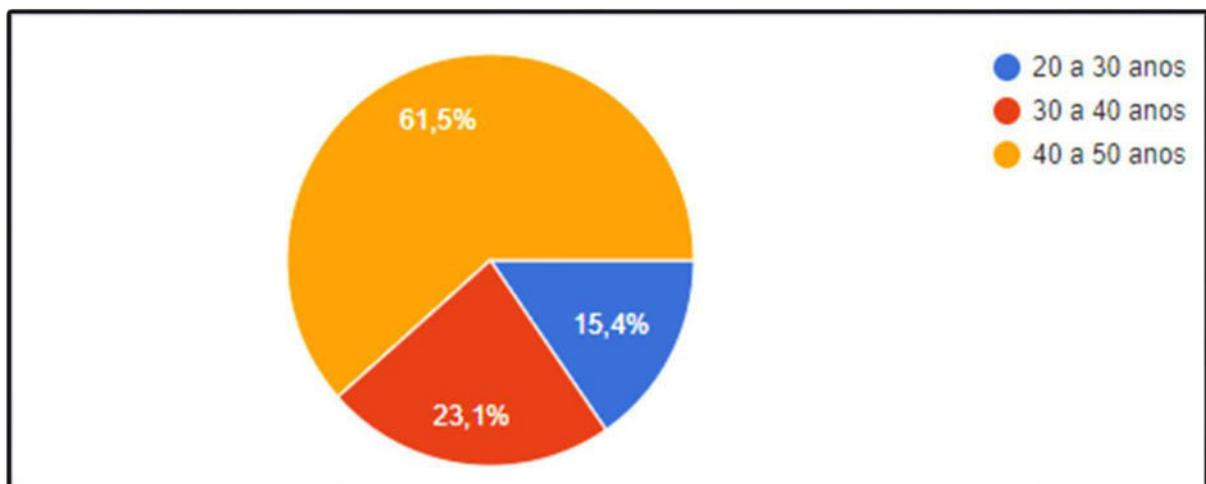
Os resultados das questões 1 a 4 serão apresentados em forma de gráficos e as análises dos dados serão fundamentadas pelos referenciais apresentados nos tópicos 1 e 2 deste artigo.

A seguir apresentamos as respostas obtidas a partir da aplicação do questionário:

Questão 1 - Perfil dos (as) participantes da pesquisa.

Os perfis das professoras participantes da pesquisa serão apresentados no gráfico 01, o qual demonstra que das treze respostas 15,4% estão com a faixa etária de 20 a 30 anos, 23,1% de 30 a 40 anos e 61,5% de 40 a 50 anos de idade.

Gráfico 1 – Faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa.

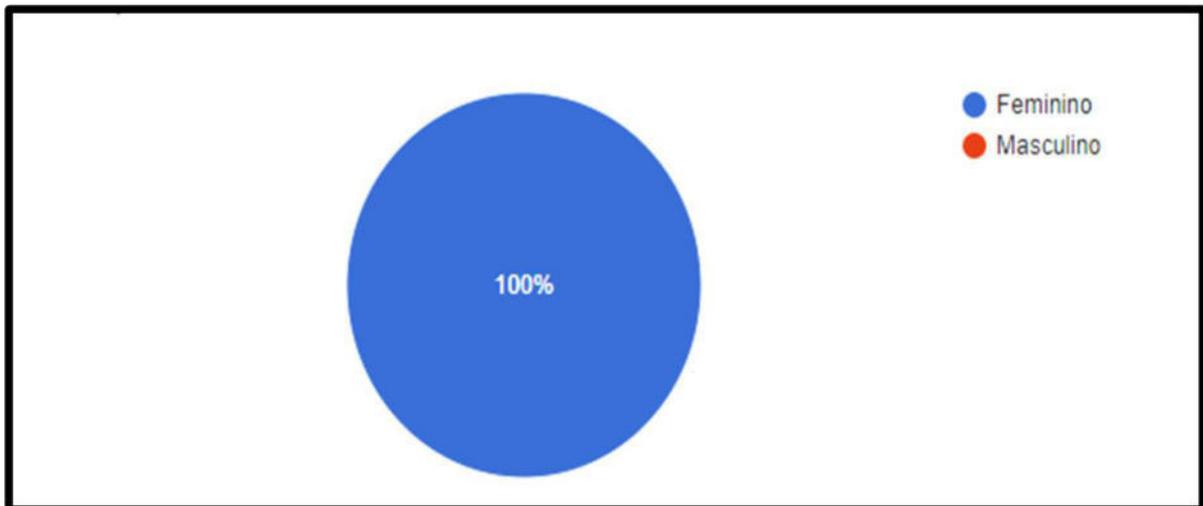
Conforme constatamos no gráfico 1, a maioria das professoras entrevistadas estão entre a faixa etária de 40 a 50 anos de idade, o que nos leva a inferir que estas já possuem vivências e experiências que podem favorecer a prática docente.

Questão 2 - Qual é o gênero dos(as) participantes da pesquisa?

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

O gráfico 02, demonstra o gênero das participantes da pesquisa, apontando que 100% das entrevistadas são professoras.

Gráfico 2 – Gênero



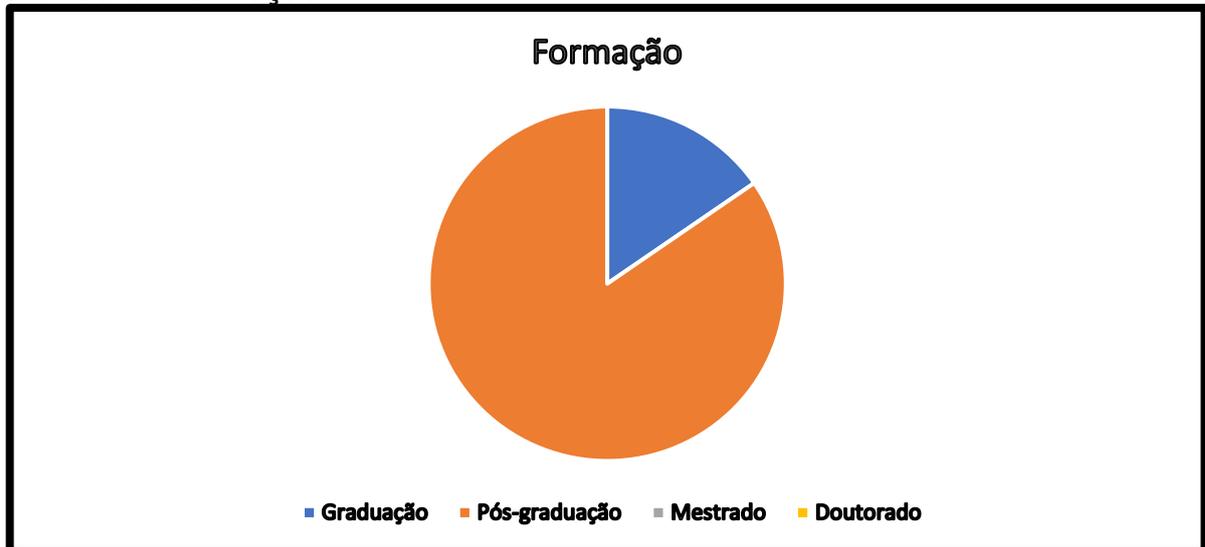
Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o Censo do Professor de 2020, 81,94% no Brasil são do gênero feminino, e apenas 18,06% do gênero masculino, em Rondônia 77,25% são femininas e apenas 22,75% masculino. O que se confirma pelos dados da pesquisa a qual demonstra predominância de professores do gênero feminino na educação básica no município.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

Questão 3 – Qual a formação acadêmica?

Gráfico 3- Formação



Fonte: Dados da pesquisa.

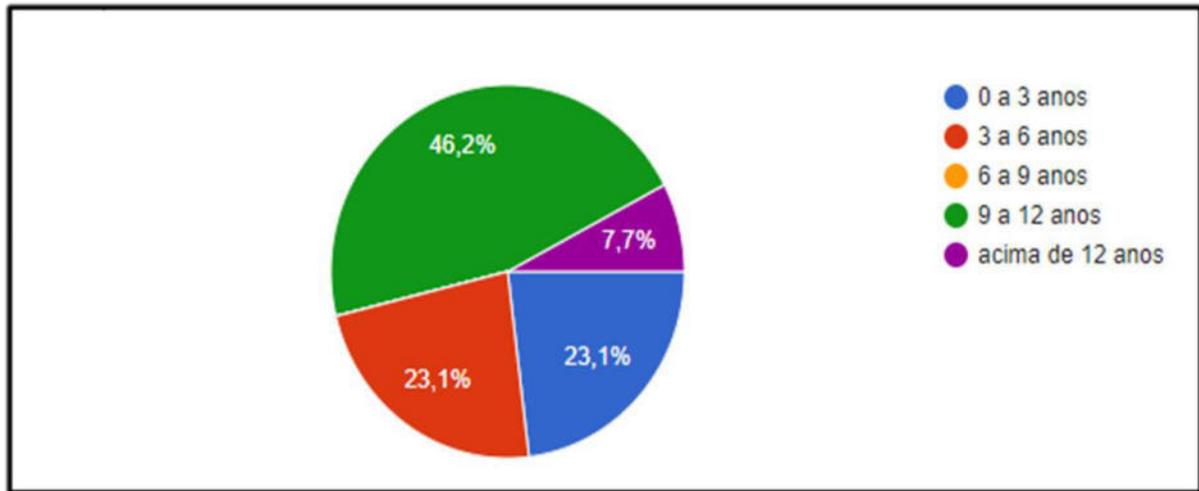
Quanto à formação profissional, nos remetemos aos estudos de Tardif (2014, p.36) o qual define os saberes da formação profissional e os chama “[...] de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdade de ciências da educação”.

Questão 4 - Qual é o tempo de serviço dos(as) participantes da pesquisa?

Nesta questão, obtivemos as seguintes respostas: 23,1% de 3 a 6 anos, 23,1% de 6 a 9 anos, 46,2% de 9 a 12 anos e 7,7 % acima de 12 anos.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

Gráfico 4 – Tempo de serviço



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos dados acima apresentados, verificamos que a maioria das professoras atuam há mais de 5 anos na educação. No entanto, durante todo o período em que elas trabalham na educação, é a primeira vez que elas se deparam com uma realidade em que as aulas são suspensas e o ensino passa a ser mediado pelas tecnologias, sem o contato direto com os alunos.

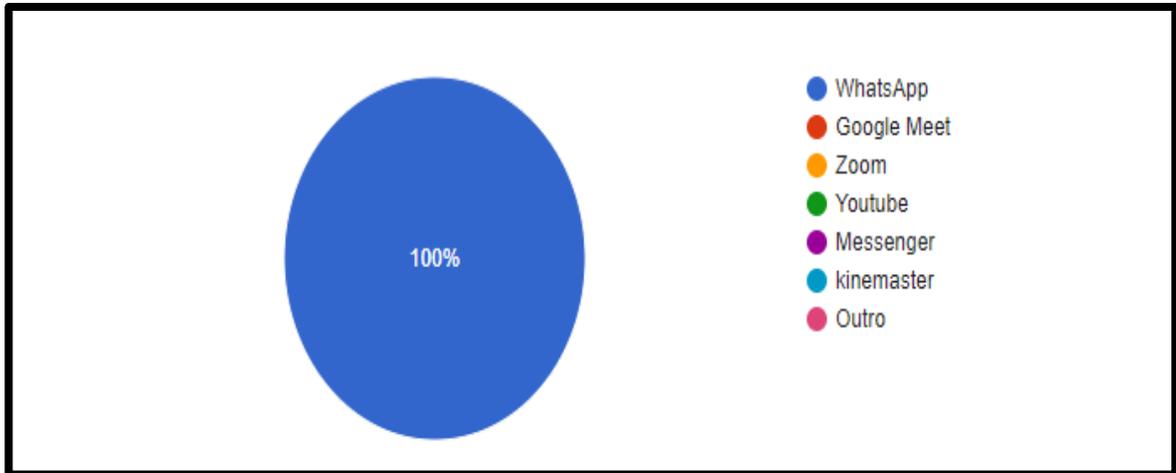
Segundo pesquisa do Instituto Península (2020), 88% dos professores nunca tinham ministrado aulas de forma remota e 83,4% não se sentem preparados para ministrar aulas mediadas pelas tecnologias (SOUZA, 2020). Também é sabido que o ensino remoto foi adotado para minimizar os impactos da pandemia e promover o distanciamento social, mas são muitos desafios que os professores estão vivenciando, tais como: falta de conhecimento técnico para o uso dos aplicativos e tecnologias, falta de acesso à internet, etc.

Questão 5 - Quais os aplicativos você utiliza na sua prática docente para mediar o ensino aprendido por meio das aulas remotas?

As respostas apontaram que 100% das professoras utilizam o *WhatsApp*.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

Gráfico 5- Aplicativos



Fonte: Dados da pesquisa.

Como foi constatado, o *WhatsApp* é o aplicativo mais utilizado pelas professoras pesquisadas. Como sabemos, esse aplicativo é utilizado por crianças, jovens e adultos e é um dos mais populares. Segundo Barbosa e Carvalho (2018), “[...] dentro do contexto pedagógico, o aplicativo favorece a autonomia, ou seja, a organização do próprio momento de estudar, inclusive para fazer pesquisas online no horário e no local que quiser [...]”.

Questão 6 - Como está acontecendo o processo de alfabetização e letramento no contexto do ensino remoto?

As respostas das professoras, nesta questão, se resumiram nas atividades realizadas pelo *WhatsApp* e apostilas. Cinco professoras destacaram que este processo está ocorrendo de forma lenta, pois a maioria dos pais não têm condições de auxiliar os seus filhos nas atividades, como também, não possuem ferramentas tecnológicas adequadas para as aulas remotas. Dentre as participantes da pesquisa, apenas uma professora relatou que está tendo pouco resultado, mas não justificou a sua resposta.

Nesse sentido, Souza (2020) enfatiza que o ensino remoto transferiu o acompanhamento do ensino aos pais e também coaduna com as concepções de Santos (2020) ao considerar a quarentena discriminatória, tendo em vista que cada

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

grupo social tem uma realidade e não tem as mesmas oportunidades estruturais para realizar o ensino remoto.

Questão 7 - Seus alunos estão aprendendo com o ensino remoto? Se sim ou não justifique sua resposta.

Seis professoras responderam que sim e justificaram “porque que as atividades estão retornando”, e destacaram, também, a importância do auxílio dos pais e da internet. Uma das professoras respondeu: “Sim, mesmo que em uma velocidade inferior ao ensino presencial, mas através das atividades postadas e da leitura em áudio demonstram que estão aprendendo”.

Quatro professoras responderam que não e apresentaram como justificativas os mesmos motivos: falta de apoio dos pais e internet ruim. E duas responderam que a aprendizagem está mediana. E uma não respondeu à pergunta.

Essa questão nos permite constatar a importância da família no aprendizado das crianças no ensino remoto. Como vimos, as seis professoras que afirmaram que as crianças estão aprendendo deixaram claro a participação dos pais na resolução das atividades e do acesso à internet pelas crianças.

Sem dúvida, as crianças que vivem em um ambiente onde os adultos utilizam a leitura e escrita, socialmente, tendem a desenvolver com mais facilidade suas habilidades e competências leitoras.

A esse respeito, Soares (2000) considera letrado aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita. Sendo assim, crianças que vivem em um ambiente em que os adultos os auxiliam e os incentivam à leitura e que têm acesso a internet e a outras fontes de leitura e escrita, tendem a se desenvolver com mais facilidade nas tarefas escolares.

As quatro professoras que responderam que seus alunos não estão aprendendo no ensino remoto, justificam a falta de apoio dos pais e o acesso à internet pelos alunos, que é ruim.

Essa realidade vem agravar ainda mais o acesso à educação e os dados da alfabetização no país, pois, em tempos de pandemia, o ensino está sendo realizado totalmente de forma remota. Em muitos casos, quando os alunos não têm acesso à

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

internet, a escola está ofertando material impresso e os pais fazem o acompanhamento das atividades.

São vários os relatos de famílias que afirmam não ter conhecimento para ajudar os filhos nas atividades escolares, algo que ainda é mais agravado nas classes populares em que as crianças ficam sozinhas porque os pais estão trabalhando.

Uma professora acredita que, mesmo de forma lenta, seus alunos estão aprendendo, tendo em vista que o ensino remoto está sendo a única alternativa para ofertar o acesso ao ensino. Nesse contexto, sem dúvida, o aprendizado não acontecerá no mesmo ritmo que acontece no ensino presencial.

Questão 8 - Quais são as dificuldades e desafios que você considera mais marcantes para se trabalhar alfabetização e letramento em no contexto do ensino remoto utilizando as tecnologias na escola do/no campo?

As respostas foram unânimes quanto à qualidade da internet e a ausência do aparato tecnológico.

Independente do lugar em que moramos, seja no campo ou na cidade, todos somos integrantes dessa sociedade em que as tecnologias da informação e comunicação se faz presente em nosso cotidiano. Dados do censo escolar 2020, a região norte é com a menor conectividade no Brasil (31,4%).

Segundo o PNADE “de 2017 para 2018, o percentual de domicílios em que a Internet era utilizada passou de 80,2% para 83,8%, em área urbana, e aumentou de 41,0% para 49,2%, em área rural. Este crescimento ocorreu em todas as Grandes Regiões”. É necessário romper com a barreira de acesso que existe entre o campo e o urbano e propor políticas públicas que defendam e levem a tecnologia a áreas rurais do país.

Vale destacar que as tecnologias podem contribuir, significativamente, ao processo de alfabetização, para responder a esta indagação vamos nos reportar a Vygotsky (1993) quando afirma que o homem como sujeito social interage com o meio. Refletindo sobre essa consideração, e pensando na interatividade que estas crianças estão expostas por meio da internet, vemos aí algo positivo que são as trocas de informações e interação social, logo o desenvolvimento intelectual se constroem neste processo.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou investigar as práticas de alfabetização e letramento no ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais, destacando-se os desafios encontrados pelos docentes para ministrar as aulas.

Os resultados da pesquisa possibilitam um mapeamento de como estão acontecendo as aulas remotas nas duas escolas rurais pesquisadas, tendo-se destaque os desafios enfrentados por professores e alunos na adaptação às novas metodologias de ensino.

Pontuamos por meio das respostas das professoras que a prática de alfabetização e letramento no ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais está ocorrendo pelo aplicativo do *Whatsapp* por meio do compartilhamento dos conteúdos e atividades, destacamos que este recurso é próximo da realidade de professor e aluno, já que e-mail ou plataformas digitais não fazem parte da convivência da grande maioria.

Apesar do aplicativo *Google Meet* não ter sido mencionado nas entrevistas, temos conhecimento do uso abrangente deste aplicativo pelos professores para dar suas aulas ou atendimento de reforço. Por fim, não podemos deixar de mencionar a tecnologia utilizada por muitos anos e que ainda são muito eficazes que são os livros e apostilas.

Entretanto, por meio das tecnologias mencionadas, as professoras relatam que a alfabetização e o letramento estão acontecendo, mas em um processo lento devido a vários fatores, tais como: os pais que não acompanham os estudos dos filhos, na qual podemos supor que seja pela pouca instrução, e de trabalharem o dia na roça, como também, de não terem os celulares ou computadores.

Mas as dificuldades não para por aí, muitos professores tiveram que comprar seus aparatos tecnológicos para poder dar suas aulas, como também os pais que tiveram que comprar celular ou computador para que os filhos estudem. Vale apenas uma pequena reflexão, e quantos que não tiveram e não têm condições de adquirir um celular ou notebook?

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

Por conseguinte, os principais desafios enfrentados por estes professores foi reaprender a dar aulas pelo ensino remoto, de aprender a usar os vários recursos tecnológicos para dar suas aulas remotas por meio de vídeos, aplicativos, edições, áudios e outros, vale destacar que a maioria das pesquisadas têm de 9 a 12 anos de serviço e reaprender a prática é algo desafiador.

A transferência do ensinar aos pais, por meio das orientações destas professoras é algo novo para os dois lados, mas podemos afirmar à união, têm se tornado uma força do bem, em prol do filho e aluno. Em síntese, as crianças que estão aprendendo de forma mais eficaz são aquelas em que os pais auxiliam nas atividades e tem acesso à internet para poder interagir. Desse modo, destaca-se a participação dos pais como primordial nesse processo pedagógico, onde professores e pais estão sendo os mediadores da aprendizagem.

Evidentemente, com 100% de uso do aplicativo do *Whatsapp* entre as professoras é possível suscitar que este tem eficaz como ferramenta de pesquisa, de interatividade entre aluno e professor, facilita a discussão, como também, de integração e aplicação do conhecimento

Portanto ao finalizar este artigo é importante destacar que não tivemos a pretensão de esgotar o assunto, por isso, recomenda-se que futuros trabalhos possam dar continuidade à pesquisa, ampliando-a.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, **Posicionamento da ABALF sobre a reposição de aulas remotas na Educação Básica**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/posicionamentos>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 05/2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível em: [Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas — Inep \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/indicadores-educacionais/censo-escolar). Acesso em: 26 abr. 2021.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o “letramento”? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. 1. ed. Campinas: Ministério da Educação/Unicamp, 2005.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: Uma análise das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em duas escolas públicas municipais de Nova Mamoré-RO

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 37, 2007.
SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**.

LIMA, Ana; CATELLI JN, Roberto. **Ação Educativa**. Instituto Paulo Montenegro. Indicador de Alfabetismo Funcional, INAF. Brasil, 2018.

MOLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SANTOS, B.S. **A cruel pedagogia do vírus**. [e-book]. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.

SOARES, Magda. Letramento. **Um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOKARNIA, Mariana. **A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) 2018**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 30 nov. 2020.

UNESCO (2020). Disponível em: **Educação: da interrupção à recuperação**. Disponível em: [Suspensão das aulas e resposta à COVID-19 \(unesco.org\)](https://unesco.org). Acesso em: 18 mar. 2021.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

EDUCATION AT THE FRONTIER: SCHOOL REPRESENTATION FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

QUINTÃO, Edvania Rodrigues¹

DORADO, Helen Cristina²

RESUMO

A pesquisa apresenta resultados de uma investigação realizada no ano de 2018 no período de 06 a 09 de setembro, no município de Costa Marques e o Distrito de Forte Príncipe da Beira ambos localizados às margens do Rio Guaporé fronteira com a Bolívia, buscando compreender o que a escola representa para os alunos da rede pública dentro dos espaços fronteiriços. A metodologia utilizada está fundamentada na pesquisa de abordagem qualitativa por meio de levantamentos de campo Gil (2008), através da aplicação de mapas mentais. Os resultados obtidos foram interpretados segundo o método Kozel (2018). Nesse sentido buscamos trazer à luz os olhares dos alunos para a escola e todas as nuances representadas nos mapas mentais. Pois, partindo das afirmações que os mapas mentais auxiliam na compreensão e representação do mundo construído a partir do pensamento humano. Pois o ambiente contribui para interação sociocultural, sendo que o fator linguístico presente nas cidades fronteiriças não interfere na interação dos alunos, fazendo-lhes nascerem regras de convívio e permitindo-lhes a construção de habilidades sociais.

Palavras-chave: Fronteira. Mapas Mentais. Escola.

ABSTRACT

The research presents results of an investigation carried out in the year 2018 from September 6th to 9th, in the municipality of Costa Marques and the District of Forte Príncipe da Beira, both located on the banks of the Guaporé River on the border with Bolivia, seeking to understand what the school represents for students of the public network within the border spaces. The methodology used is based on research with a qualitative approach through

¹Graduada em pedagogia. Universidade Federal de Rondônia. Pesquisadora do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEIFA-UNIR. Guajará-Mirim, RO, Brasil. E-mail: edvania.em@hotmail.com. Fone: 69984431893. URL: <http://lattes.cnpq.br/5408109952336670>

²Graduanda em pedagogia. Universidade Federal de Rondônia. Estudante do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEIFA-UNIR. Guajará-Mirim, RO, Brasil E-mail: helencristinadorado@gmail.com. Fone: 69992397589. URL: <http://lattes.cnpq.br/1785936721303278>
<https://orcid.org/0000-0003-1064-8487>

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

field surveys Gil (2008), through the application of mental maps. The results obtained were interpreted according to the Kozel method (2018). In this sense, we seek to bring to light the students' views towards the school and all the nuances represented in the mental maps. For, starting from the affirmations that the mental maps help in the understanding and representation of the world constructed from the human thought. Because the environment contributes to sociocultural interaction, and the linguistic factor present in border cities does not interfere with students' interaction, giving them rules of coexistence and allowing them to build social skills.

Keywords: Border. Mental maps. School

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma investigação sobre educação na fronteira e sua representação na visão dos alunos do ensino fundamental de duas escolas situadas no município de Costa Marques e Distrito de Forte Príncipe da Beira ambas localizadas às margens do Rio Guaporé, estado de Rondônia, na fronteira Brasil- Bolívia.

A pesquisa foi realizada no período de 06 a 09 de setembro de 2018, a fim de compreender o que a escola representa para os alunos da rede pública dentro espaços fronteiriços.

O interesse pela temática em discussão se deu através das ações promovidas pelo Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA), que desenvolve pesquisas nas fronteiras internacionais Brasil/Bolívia desde o ano de 2016. O referido grupo é coordenado pelas professoras Dra. Zuíla Guimarães Cova dos Santos e Dra. Auxiliadora dos Santos Pinto, sendo compostos por alunos de cursos de Pedagogia e Letras do Campus de Guajará-Mirim, egressos, professores do quadro efetivo da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e de outras instituições.

Vale ressaltar que, na fronteira de Costa Marques, as escolas enquanto instituições formais, atendem alunos brasileiros e bolivianos, oportunizando o acesso ao conhecimento, uma vez que a proximidade dos dois países promove a interação entre os moradores residentes no local.

O principal objetivo deste artigo é compreender o que a escola representa para os alunos com bagagem cultural e língua diferentes.

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para compreender o que a escola representa, nos propomos a fazer uma importante pesquisa, onde a representação da escola seria retratada espontaneamente pelos alunos por intermédio do desenho (mapas mentais).

De acordo com o dicionário, as fronteiras representam muito mais do que uma (mera) divisão e unificação dos pontos diversos, determinando também a área territorial precisa de um país, a sua base física.

No entanto, as escolas da fronteira de Costa Marques, Município do estado de Rondônia, enquanto instituição formal atende aos alunos brasileiros e bolivianos oportunizando o acesso ao conhecimento, uma vez que à proximidade dos dois países promove o ir e vir entre os moradores residentes no local.

A pesquisa foi fundamentada pelos estudos dos seguintes autores: Martins (2019, p. 45), que discute sobre o conceito de fronteira; Blázquez (2000), cuja obra apresenta o significado de representação; Kozel (2018), que apresenta a metodologia de mapas mentais, a qual fundamenta-se nas teorias significativas e na abordagem sociointeracionista - bakhtiniana para desvendar o significado dos signos de uma imagem, contribuindo nas análises espaciais e compreendendo a lógica dos atores desde as aspirações individuais aos sistemas de valores dos grupos sociais; Moreira (1991), que relata as transformações sofridas pelas escolas ao longo dos anos; Freire (1997), com a relação entre a linguagem- pensamento e o mundo numa relação dialética; Libâneo (2010) que trata do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento.

Na coleta e análise dos dados, utilizamos a metodologia de mapas mentais proposta por Kozel (2018), a qual, a partir dos desenhos espontâneos dos alunos, favorece à decodificação e análise dos dados. Nesse sentido, a pesquisa de campo foi realizada através da observação e aplicação de mapas mentais objetivando identificar as diversas formas de representação da escola na fronteira. Os resultados da pesquisa são apresentados após uma breve composição dos conceitos da criança na relação com o espaço vivido e a escola como espaço privilegiado de construção de linguagens.

Nesse sentido, a pesquisa de campo foi realizada através da observação e aplicação de mapas mentais objetivando identificar as diversas formas de representação da escola na fronteira, seus resultados são apresentados após uma breve composição dos conceitos da criança na relação com o espaço vivido e a escola como espaço privilegiado de construção de linguagens.

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A escola, a criança e o desenho como representação de seu espaço

O desenho é para a criança uma linguagem como um gesto ou uma fala, nesse sentido ela desenha para registrar sua fala. Percebe-se que no ato de desenhar a criança transmite seus pensamentos, sentimentos e seu mundo vivido, contando e transmitindo seu espaço por meio de uma história contida nas representações.

Nessa perspectiva o desenho é uma ferramenta importantíssima do processo de desenvolvimento psicomotor entendido como uma atividade funcional. Para Piaget (1973) o desenho é uma manifestação semiótica, ou seja, uma das maneiras pelas quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói, estabelecido por um elo entre o indivíduo e o mundo.

Quando desenha, a criança se aventura na história que está criando, no entanto, para a criança o desenho interessa enquanto processo, é o ato de brincar desenhando, como expressou um menino: ‘o desenho interessa enquanto estou desenhando. Depois que fica pronto ele “fica parado”’ (MOREIRA, 1991, p. 39). Como que enquanto desenha acontece um mundo subsequente que se abre no ato de desenhar e cessa quando este está pronto.

Nesse contexto é preciso compreender que a criança constrói em sua mente uma dialética entre seus “mundos” e seu desenho, representando o que é absorvido desses espaços vividos por ela.

Segundo Moreira (1991) “A escola sofreu transformações ao longo dos anos, porém sempre, em cada momento de sua história, teve o papel de preparar a criança para a vida em sociedade, sendo, portanto, reprodutora de seus valores e ideias” (p. 55). Nesse sentido, a escola possui um espaço privilegiado de preparação, desenvolvimento da criança e de produção de uma variedade de linguagens, concedendo a crianças o poder da fala.

Se a escola, anteriormente, tinha um espaço claro e definido de transmissora de conhecimento, hoje, a escola tem acrescido a este o papel de possibilitar o aprendizado social da criança, que em muitos casos é o único espaço para elas, de convivência com outras crianças da mesma de idade. Nesse sentido, “[...] mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória” (FREIRE, 1997, pág. 36).

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

À medida que a escola concede à palavra a criança, no sentido em que ela elabore e expresse seus pensamentos e sentimentos através das diferentes linguagens, para levá-la a produção do conhecimento no sentido mais amplo do termo, estreitará a distância entre a premissa do discurso e da prática.

É preciso então, que a escola articule “sua capacidade de receber e interpretar informações com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento” (LIBÂNEO, 2010, p. 27). A escola deve se constituir, a partir de condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a dialética, entre o ambiente que proporciona essa inter-relação de desenvolvimento e espaço para construção de conhecimento.

Diante das denominações explanadas tudo que se referem a limites, demarcações entre outros, são consideradas fronteiras. Nesse contexto as escolas se incluem vencendo barreiras, desbravando as fronteiras do conhecimento e da interação entre os povos, de maneira que sua dinâmica ultrapassa os muros da escola, como aponta Uchôa (2019):

A escola é crucial, no que tange à atenuação ou eliminação do preconceito social ao/a imigrante boliviano/a, ela tem um papel importante quanto à afirmação dos direitos do Outro, igualdade de oportunidade e o estabelecimento de uma proposta educacional democrática e libertadora, que proporcione o empoderamento daqueles que estão marginalizados e em situação de desvantagem. (UCHÔA, 2019, p. 95).

Tomando como base a fala de Uchôa vemos que a escola exerce um importante papel na formação social dos alunos e na compreensão do espaço vivido, como também um espaço privilegiado para promoção das diversas linguagens que a criança desenvolve no decorrer de sua formação. Pois, quando a criança desenha, escreve o mundo à sua maneira. Sendo o signo visual mais amplo, porque mais aberto, correspondido a maneira como a criança se expressa, construindo uma linguagem de comunicação.

Neste contexto, Bourdieu (2008):

... nos faz ver que as escolas e conjuntos habitacionais são lugares difíceis de descrever e de pensar. A fronteira também pode ser incluída nesse rol. Isso porque certa concepção moderna já se encontra cristalizada e permanece sendo veiculada e representada pela imprensa sensacionalista, geradora de imagens simplista e pontos de vista unilaterais. Também a escola, os livros didáticos, reproduzem um viés estatal ou, quando muito, seu oposto binário pós-moderno. Nesses casos, quanto mais distante se forma o ponto de vista a respeito da fronteira, mais estereotipada é sua imagem. (Bourdieu, 2008, ibidem, p. 146).

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Desta forma a representação por meio de mapas mentais torna evidente um fato ou lugar e a partir da sua análise revelam as diversas formas de representação da escola. Ou seja, será o espaço em que a criança construirá sua história, seu mundo vivido, representado pelos signos e traços.

Análise e interpretação dos dados da pesquisa

A pesquisa envolveu duas escolas, sendo elas: Escola Estadual de Ensino Fundamental Angelina dos Anjos e Escola Estadual de Ensino Fundamental Raimundo de Oliveira Mesquita.

Para o levantamento das informações seguimos os fundamentos da pesquisa de campo que segundo Gil (2008), os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. As observações, entrevistas informais e aplicação dos mapas mentais foram as principais técnicas utilizadas para coleta de dados nas escolas locais.

Segundo o método de Kozel (2007), os mapas mentais são definidos como aqueles concebidos a partir de observações sensíveis do lugar. Esse tipo de mapa não se baseia em informações precisas e rigorosamente estabelecidas, mas sim, é produto de mapeamentos cognitivos e simbólicos do ambiente, representada em forma de desenhos manuais e esboços.

Deve-se compreender a maneira como os elementos estão distribuídos na imagem, vertical, horizontal, inclinado, isolados, dispersos, ou compondo um conjunto de elementos em perspectiva, em quadros, de forma circular etc.

Conforme Kozel (2018), explica em seu livro “Mapas Mentais Dialogismo e Representações”, que após identificar as formas e sua disposição ao compor a imagem, adentramos na especificação dos signos, elementos imprescindíveis na codificação de uma mensagem ou texto.

A interpretação dos mapas segundo a metodologia de Kozel (2007) pode ser analisada a partir dos seguintes quesitos:

- 1- Interpretação quanto à forma de representação dos elementos na imagem;

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- 2- Interpretação quanto à distribuição dos elementos na imagem;
- 3- Interpretação quanto à especificidade dos ícones;
 - Representação dos elementos da paisagem natural
 - Representação dos elementos da paisagem construída
 - Representação dos elementos móveis
 - Representação dos elementos humanos,
- 4- Apresentação de outros aspectos ou particularidades. (KOZEL, 2018, p. 90)

A interpretação dos mapas parte da metodologia de Kozel (2007) atribuída a narrativas dos sujeitos obtidas por meio da entrevista informal pela qual os sujeitos pontuam explicando o significado de cada signo contido no desenho.

Os mapas mentais são ferramentas pedagógicas utilizadas para organização das informações necessárias para pesquisa de forma rápida. Termo criado por Tony Buzan (2009), conforme ele mesmo cita no livro intitulado “Mapas Mentais”: “Quem conhece meus outros livros sabe que criei o conceito de mapa mental como um método de aprendizado e memorização quando ainda era estudante”.

Para o autor, o mapa mental é uma poderosa ferramenta utilizada para transformação pessoal, capaz de armazenar, organizar e priorizar informações por meio de palavras ou imagens. Desta forma, fica compreendido que os mapas mentais quando aplicados projetam o pensamento sobre determinado tempo ou lugar.

Kozel (1996), diz que os mapas mentais se constituem a partir da percepção e da representação de imagens mentais. Partindo dessa afirmação percebe-se que os mapas mentais auxiliam na compreensão e representação do mundo construído a partir do pensamento humano.

Nesta perspectiva, colocamos em prática as ideias de Kozel (1996) juntamente com Grupo de pesquisa GEIFA, em uma expedição até a cidade de Costa Marques (RO) fronteira com a Bolívia, a fim de descobrir o que a escola representa para os alunos que residem na fronteira Brasil/Bolívia.

O campo empírico de nossa investigação foram duas escolas, sendo a primeira: Escola Estadual de Ensino Fundamental Angelina dos Anjos, que atende uma clientela de 609 (seiscentos e nove) alunos entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A segunda, foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Raimundo de Oliveira Mesquita, que funciona

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

meio período com alunos do Ensino Regular anos iniciais e Ensino Fundamental anos finais e atende 366 (trezentos e sessenta e seis) alunos entre o Ensino Fundamental I e II. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos das referidas escolas totalizando, 28 (vinte e oito) participantes. Vale ressaltar que as duas escolas atendem alunos Brasileiros e Bolivianos.

Na primeira etapa realizamos visita às escolas, aplicação dos mapas mentais e breve entrevista aos alunos. Destaca-se que antes da aplicação dos mapas mentais houve uma breve apresentação da equipe, ressaltando a importância da pesquisa e a disposição dos alunos na participação da amostra dos desenhos que representariam a escola da fronteira.

Na segunda etapa da pesquisa, realizamos a análise e interpretação dos mapas mentais por meios dos quesitos avaliativos propostos pela metodologia de Kozel (2018), para cada quesito existem características a serem consideradas. Quanto à representação da imagem descrita no papel, observamos os elementos existentes, visto que, para análise das representações, consideramos a disposição dos ícones gráficos, letras, mapas e outros, sua distribuição e disposição. Desta forma, as imagens representadas foram transformadas em textos.

A seguir, apresentamos alguns mapas mentais feitos por alunos residentes na fronteira:

Figura 1- Aluno da Escola Estadual de Ensino Fundamental Angelina dos Anjos



Fonte: Arquivo Pessoal-GEIFA

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A figura 1 foi produzida por uma aluna com idade de 11 anos, residente em Costa Marques. Segundo informações prestadas, ela possui parentes residentes na Bolívia, devido manter contato com esses parentes apresenta uma linguagem bilíngue (domínio da língua portuguesa e espanhola), considera-se uma aluna aplicada e o ambiente que mais gosta de estar é na quadra de esportes da escola, onde tem contato com os demais alunos.

Nessa perspectiva, a apropriação da linguagem gera o transitar nos dois espaços (brasileiro-boliviano) destaca-se que “[...] a relação linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória” (FREIRE, 1997, p. 36). Essa relação estabelecida no espaço da escola consiste em uma ação de poder, pois é por meio da linguagem que o sujeito adquire o poder da fala e de se posicionar nas situações adjacentes. Na escola essa relação de poder é latente.

Ambiente visto de frente, posicionado na vertical com predominância de formas no espaço do ambiente escolar. Os signos estão representados por linhas, objetos, figuras geométricas que representam a paisagem local (escola) localizada no município de Costa Marques. Destaca a paisagem artificial (limites da escola), representa os elementos humanos em seu cotidiano escolar. Kozel (2007) argumenta que é importante destacar os mapas mentais relacionados às características do mundo real.

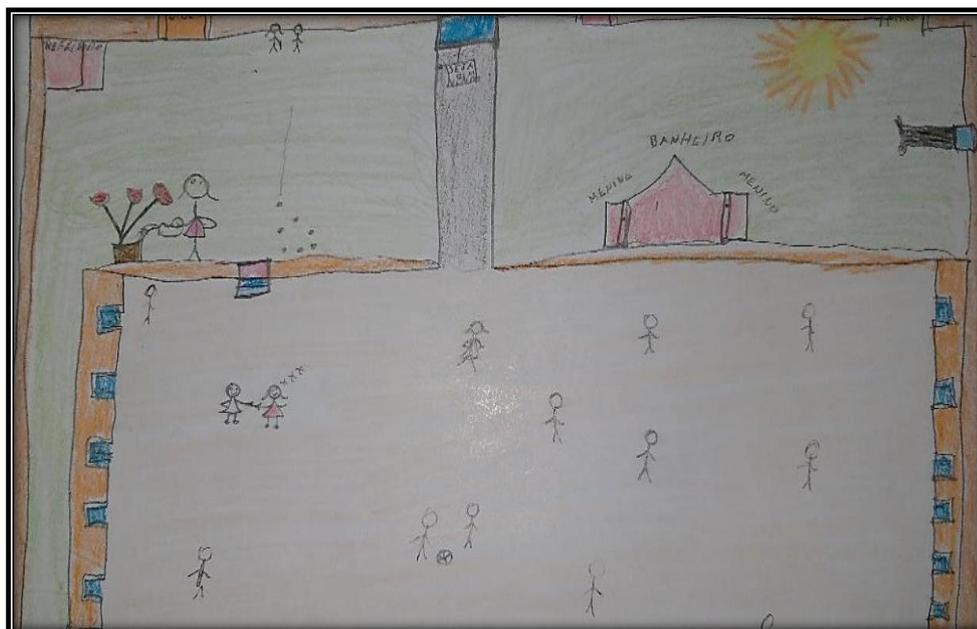
Neste contexto, observa-se que o estilo do desenho é um conjunto de cores representando o espaço escolar como um ambiente saudável e alegre por meio da interação (jogos e brincadeiras coletivas), observa-se, nitidamente, a relação afetiva entre os alunos demonstrando seu espírito de equipe, acolhimento, segurança, proteção e pertencimento dos alunos à escola.

Para Antunes (2004), brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas. Como se tudo isso já não fizesse do ‘ato de brincar’ o momento maior da vida infantil e de sua adequação a desafios, é brincando que a criança elabora conflitos e ansiedades, demonstrando, ativamente, sofrimento e angústias que não sabe como explicitar.

Neste contexto, observa-se que diferentes ambientes favorecem a interação, melhoram a relação entre o grupo social em que está inserido promovendo o desenvolvimento pessoal e, por meio das brincadeiras, a criança expressa sentimentos e emoções contidas.

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Figura 2- Aluno da Escola Estadual de Ensino Fundamental Raimundo de Oliveira Mesquita



Fonte: Arquivo Pessoal-GEIFA

O mapa mental acima foi elaborado por uma aluna de 11 anos de idade, para ela “a escola é um lugar de diversão e descontração, pois encontra seus amigos e pode brincar”. Aportamos na reflexão de Moreira (1991) destacando que “o importante é que exista um espaço, opção e que a própria criança sinta - se livre”. No desenho da criança, são representados sentimentos, que demonstram espaço de interação e socialização que a escola a proporciona.

Pontuamos a relação fronteiriça, pois, esta menina que elaborou o mapa mental é filha de brasileiros, mas vive com a mãe e o padrasto de descendência boliviana. Para Bhabha (2013), ela está no entre – lugar, entre as multiplicidades das duas culturas.

O mapa por ela descrito nos revela signos icônicos diversos, letras, linhas horizontais e verticais, figuras geométricas dispostas nas laterais, há representação de elementos da natureza e seres humanos (alunos).

Nesta análise da figura, observa-se que se trata do contorno da área externa, os alunos dispersos no pátio denotam a preferência, pertencimento e escolha por determinados espaços. A escola representada na imagem demonstra ser um lugar que favorece a interação entre os alunos de forma significativa.

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A escola bem equipada é importante pelos diversificados estímulos que propõe, mas, sobretudo, pela sociabilidade que provoca ao colocar a criança em contato com outras e, através desta interação, fazer nascer regras de convívio e permitir-lhe a construção de habilidades sociais (ANTUNES, 2004, p. 137). Nesse sentido, ao brincar a criança desenvolve o processo de socialização, amplia e diversifica seu universo criando novas possibilidades.

Desta forma, o imaginário representado nos leva a pensar que o aluno se adapta com facilidade às situações imprevistas em uma convivência harmônica e pacífica nas mais variadas atividades desenvolvidas na escola. A socialização entre os alunos é visível, sem conflitos, não havendo sobreposição de uma sobre a outra.

Considerações Finais

Através desta pesquisa verificamos que a representação das escolas por meio dos mapas mentais foi significativa, o espaço escolar foi representado como um ambiente que contribui para interação sociocultural, sendo que o fator linguístico presente em cidades fronteiriças não interfere na interação dos alunos.

Percebeu-se que os espaços das escolas visitadas, atendem aos interesses e necessidades dos alunos, na construção do conhecimento e do mundo vivido, e o pertencimento se fez presente em todos os sentidos. Levando em consideração que os sujeitos da pesquisa foram alunos com a faixa etária de 11 anos, residentes no município de Costa Marques/ RO e na comunidade de Buenas Vistas/ BO, situada no departamento do Beni/Bolívia.

Nos desenhos analisados detectou-se a representação da realidade relacionada ao ambiente escolar como referência muito presente nos mapas desenhados por eles.

E na busca de compreender o que a escola representa para os alunos da rede pública dentro dos espaços fronteiriços, desenvolvemos esta importante pesquisa, que tem contribuído para o crescimento acadêmico e como pesquisadoras aguçou-nos a necessidade de visitar outras fronteiras. Compreendemos que o espaço fronteiriço não se restringe aos ambientes escolares, vai além, pois a localização e economia da cidade contribui para esse ambiente harmonioso entre os povos vizinhos.

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para Kozel (2007), os mapas mentais funcionam como uma forma de linguagem que retrata o espaço vivido representado em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais. Moreira (1991) também destaca a função de linguagem que o desenho possui e Freire (1996) nos faz refletir sobre a apropriação da linguagem na relação com o poder. Nesse sentido, o mapa mental traz à luz todas essas nuances e informações representadas e colhidas pelas narrativas dos sujeitos pesquisados.

A metodologia de Kozel foi fundamental para análise da pesquisa, pois nos leva a crer que, apesar das diferentes variações linguísticas presente na comunidade, esta é vista como fator positivo no processo de ensino nas duas escolas. Dessa forma compreendemos a dinâmica de como os alunos se relacionam no ambiente escolar, observamos que realmente os mapas mentais são construtos socioculturais que, apesar de serem realizados individualmente, revelam coletividade e a interação que há dentro dos espaços educativos das escolas na fronteira.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. Educação Infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BHABHA, Homi K. O local da Cultura, 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2013.
- BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. 7ª.ed. Petrópolis: Vozes,2008.
- BUZAN, Tony. **Mapas Mentais**. Tradução de Paulo Polzonoff Jr. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.
- BLÁZQUEZ, G. Exercícios de apresentação: Antropologia Social, rituais e representações in: CARDOSO, C.F. MALERBA. J (Orgs.). **Representações**. Contribuição e um debate transdisciplinar. Campinas: Papirus, 2000.p.169-194.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saber necessário à pratica educativa**. – Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVAO, Wilson e KOZEL, Salete. Representação e ensino de Geografia: contribuições teórico- metodológicas. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v.2, n.5,p.33-48,dez.2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: ATLAS, 2008.
- KOZEL, Salete. **Mapas Mentais: Dialogismo e Representações**. Curitiba: APPRIS, 2018.

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

KOZEL, Salete. Mapas Mentais – Uma Forma de Linguagem: perspectivas metodológicas. In:-----; Costa e Silva, J.; Gil filho, S. F. (Orgs.). **Da percepção e cognição à representação**: reconstruções teóricas da Geografia cultural e humanista. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**, para quê? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**: A educação do Educador. Edições Loyola, São Paulo, 1991.

PEREIRA, Rosa Martins Costa. A Fronteira na perspectiva fenomenológica: uma ilha, dois mundos. *Revistas Culturas & Fronteiras*. V.1 n.001 ISSN 2675-1011 Doi <https://doi.org/10.29327/211038.2019>.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de geografia**: concepções propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. CURRÍCULO NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA DE RONDÔNIA. *Revistas Culturas & Fronteiras*. V.1 n.001 ISSN 2675-1011 Doi <https://doi.org/10.29327/211038.2019>. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fronteira>



A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

PEDAGOGICAL COORDINATION IN PUBLIC EDUCATION: RESIGNIFYING TEACHING IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC

Adriana Carvalho da Silva¹

Resumo

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, no início de 2020, devido ao surto pandêmico do COVID-19 que repercutiu na vida das pessoas, exacerbando as desigualdades sociais. No âmbito da educação escolar, o ensino presencial foi suspenso bruscamente, acarretando dúvidas e novos desafios para toda a sociedade. Algumas transformações vêm acontecendo e intensificando as disparidades entre o processo de ensino e aprendizagem das escolas privadas em relação às escolas públicas, devido às condições socioeconômicas destes estudantes. Diante desse cenário, faz-se necessário pensarmos e buscarmos novas alternativas e ações que acarretem mudanças na configuração escolar. Conscientes de que a reflexão docente é essencial para ressignificar a ação pedagógica no contexto pandêmico, dentre outras ações, construímos o “Projeto Jornada Pedagógica”. Pensado de forma colaborativa pela coordenação pedagógica, pela gestão escolar e pelos professores da Escola Municipal Professor Ricardo Gama, em Recife. Teve como intuito central promover momentos de bem estar e formação continuada para apoiar os professores no enfrentamento dos desafios educacionais advindos do contexto pandêmico. Utilizou-se diferentes recursos na dinâmica do projeto: formação continuada por lives, com temáticas demandadas pelos professores, parceria com profissionais de diversas áreas (Arte, Saúde, Tecnologia da Informação e Comunicação) e acompanhamento sistemático do trabalho realizado de forma colaborativa pelos professores.

Palavras- chave: Reflexão pedagógica; Trabalho colaborativo; Liderança pedagógica; Pandemia.

Abstract

The World Health Organization (WHO) declared a State of Public Health Emergency of International Importance, in the beginning of 2020, due to the pandemic outbreak of COVID-19 that had repercussions on people's lives, exacerbating social inequalities. In the context of school education, face-to-face teaching was abruptly suspended, leading to doubts and new challenges for the whole of society. Some transformations have been happening and intensifying the disparities between the teaching and learning process of private schools in relation to public schools, due to the socioeconomic conditions of these students. Given this scenario, it is necessary to think and seek new alternatives and actions that bring about changes in the school configuration. Aware that teaching reflection is essential to give a new meaning to pedagogical action in a pandemic context, among other actions, we built the “Pedagogical Journey Project”. Designed collaboratively by pedagogical coordination, school management and teachers at the Municipal School Professor Ricardo Gama, in Recife. Its main purpose

¹ Formação inicial em Pedagogia e Mestrado em Educação Matemática e tecnológica (Universidade Federal de Pernambuco). Experiência profissional em Educação por cerca de 12 anos como formadora de professores, professora de escola pública municipal e atualmente, exerce a função de coordenadora Pedagógica.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

was to promote moments of well-being and continuing education to support teachers in facing educational challenges arising from the pandemic context. Different resources were used in the project dynamics: continuing education for lives, with themes demanded by teachers, partnership with professionals from different areas (Art, Health, Information and Communication Technology) and systematic monitoring of the work carried out in a collaborative manner by teachers.

Keywords: Pedagogical reflection; Collaborative work; Pedagogical leadership; Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

O advento da pandemia da COVID-19 no início do ano de 2020, tem acarretado a necessidade de pensarmos e buscarmos novas alternativas e ações para nos adaptar à nova configuração social. O distanciamento social, os protocolos sanitários e o confinamento nas residências, bem como, a prática do ensino remoto para todos os níveis de ensino.

Alguns aspectos que incidem diretamente na qualidade educacional foram evidenciados, especificamente no contexto das escolas públicas, tais como: condição socioeconômica dos estudantes que limitam o trabalho no ensino remoto; baixo incentivo aos estudos; ausência de rotina de estudos; condição escolar dos familiares, que repercute na falta de apoio; lacunas na formação dos professores em relação à cultura digital e metodologias ativas; carência de habilidade tecnológica por parte dos professores e de reflexão acerca do papel docente impactam diretamente a qualidade educacional.

A pandemia do COVID-19 conduziu os professores a investirem na sua formação profissional de forma intensa num tempo curto. Constatamos ofertas de *lives*, congressos e cursos gratuitos ou pagos, bem como, disponibilização gratuitas e temporárias de ferramentas como o *Google Suit (Google Classroom, Google Meet, Google Jamboard, Google Forms, Google docs...)* Zoom, *Stream Yard*, dentre outros. De forma que tem sido necessário realizar o trabalho pedagógico apenas no ambiente virtual. As possibilidades do trabalho remoto foram delimitadas de acordo com as ferramentas em que professores e estudantes tiveram acesso.

No panorama das escolas públicas, o ensino remoto se deparou com uma evidente desigualdade social, tanto dos professores, quanto dos estudantes. Foi possível constatar limitações tecnológicas dos professores, bem como dificuldade de produzir planejamento pedagógico, fundamental para o trabalho no meio virtual.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Conforme dados de pesquisa do IBGE (2018) o aparelho de celular é o meio de maior utilização para acessar à *internet* nas residências brasileiras, de acordo com a imagem:



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017-2018.

Vale destacar que o celular pode não ser de propriedade do indivíduo. No caso dos estudantes de escolas públicas, possivelmente é uma realidade. Fator que pode determinar o horário e tempo de uso do equipamento, bem como, definir que tipo de atividade o professor pode disponibilizar. Isso porque pode existir a dificuldade de baixar aplicativos, vídeos, textos em *pdf*, assim como realizar momentos de interações síncronas entre professor e estudantes.

Em relação ao acesso à *internet*, a pesquisa aponta que no ano de 2018, o percentual era de 79,1%. O que indica crescimento, pois em 2017 o percentual era de 74,9%. Essas informações incidem diretamente na configuração das atividades remotas realizadas nas escolas, de acordo com o contexto no qual os estudantes estão inseridos. O trabalho via redes sociais difere consideravelmente de acordo com cada realidade escolar. Essa realidade trouxe desafios para o docente, que precisou identificar meios possíveis e adaptar sua proposta educativa para que fosse viável.

Com esse debate, apontamos desafios que se colocam na realidade docente dentro do contexto da atualidade, sendo eles: a consciência das limitações de suas

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

habilidades tecnológicas; a aprendizagem colaborativa entre os colegas; o investimento em sua formação continuada para lidar com a realidade atual; o exercício constante de realizar reflexão sobre suas ações pedagógicas; produzir o planejamento pedagógico com priorização de saberes básicos para a formação dos estudantes no contexto pandêmico, uma vez que a sociedade se encontra em condição fragilizada com as perdas humanas.

Por essa razão, deve-se levar em consideração o estado de luto, ansiedade e de apreensão em que os professores e estudantes possam estar vivenciando. Além disso, a proposta pedagógica precisa oportunizar o alcance do máximo de estudantes possíveis, favorecendo o engajamento dos participantes. Requer ter em mente que o foco precisa ser na aprendizagem e não apenas nas estratégias utilizadas na prática educativa.

O avanço do cenário pandêmico em 2021 reverberou a consciência de que a superação dos desafios não será imediata, requer dos educadores a esperança de construir uma educação melhor, que busque o desenvolvimento integral do sujeito frente às demandas contemporâneas. Nesse cenário, surgiu o seguinte problema: Que contribuições a coordenação pedagógica pode ofertar na ressignificação docente, frente aos impactos da pandemia do COVID-19?

Compreendemos que inúmeros desafios são direcionados à educação e que a reflexão pedagógica se configura como o alicerce central para a construção do Ser professor.

2 A REFLEXÃO PEDAGÓGICA COMO AGENTE TRANSFORMADOR

A história nos mostra que na educação formal foi permeada pelo pensamento cartesiano, onde a fragmentação se processa na estruturação escolar, na organização de turmas, no isolamento dos conteúdos, nos componentes curriculares, ou seja, no Currículo escolar. Daí a relevância em oportunizar espaços para trocas entre os profissionais e a reflexão, com vistas ao desenvolvimento de um pensamento sistêmico acerca das suas ações pedagógicas. Para Paiva (2003) “A reflexão não consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem utilizados pelos professores, mas é uma maneira de encarar e responder aos problemas...vai

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

além da busca de soluções lógicas e racionais e implica intuição, emoção e paixão.”(p.55)

O cenário pandêmico de COVID-19 parece evidenciar uma ruptura nas práticas educativas comumente adotadas no ensino presencial. A necessidade de investimento na formação docente voltada para a aprendizagem do potencial dos recursos tecnológicos articulados à educação, que tende a adotar elementos do ensino híbrido.

Nessa perspectiva está imbricada a relevância da reflexão crítica acerca do papel do professor. Com esse olhar, algumas questões voltadas para a coordenação pedagógica se colocam no debate educacional: Que ações podem contribuir para a reflexão acerca do papel docente? Como oportunizar ações colaborativas entre a comunidade escolar? Como planejar o retorno ao ambiente escolar frente aos desafios da realidade marcada pela pandemia? Que elementos das metodologias ativas podem contribuir para essa nova configuração educacional?

No cenário marcado por transformações substanciais, compartilhamos da compreensão de Charlot (2005) de que o mais importante não é saber em que pedagogia o professor se embasa (tradicional, construtivista...). Assume maior relevância saber se suas ações pedagógicas se afinam com o objetivo de oportunizar o exercício da atividade intelectual dos estudantes. Defende assim, uma pedagogia ativa, que prime pela qualidade.

Compreendemos que a docência se constrói com a articulação de saberes, sejam relacionados com a área educacional, sejam advindos da sua experiência de vida. Essa união norteia e se expressa nas ações pedagógicas. Por essa razão, a ressignificação do papel docente requer o constante exercício de reflexão crítica. A consciência das influências integrantes da construção docente parecem relevantes para alavancar transformações na vida pessoal e profissional dos professores.

O contexto de desafios advindos da pandemia do COVID-19, parece primar pela viabilização de expressões de práticas pedagógicas que se aproximam da proposta de trabalho com metodologias ativas. Essa aplicabilidade se processa na experimentação no ambiente virtual. Para ampliar a potencialidade desse espaço e integrar com o pedagógico, o docente precisa trilhar um caminho de autonomia e aprendizagem colaborativa, no momento em que passa a buscar novas

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

aprendizagens e superar suas limitações com pesquisa e trocas com colegas. Moran (2018) aponta que

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégia para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. (MORAN, 2018, p. 12)

Para elucidar o nosso debate, articulamos as contribuições de Margareth Archer que discute a reflexividade. Tem como cerne da discussão a relação entre a subjetividade e a coletividade, indivíduo e sociedade por meio da reflexividade, da conversa interna. De modo que esse exercício do pensar pode potencializar o autoconhecimento e o pensamento crítico referente aos condicionamentos sociais para nortear a construção da identidade e as deliberações docentes.

Vale salientar que a sociedade exprime nos discursos seu anseio para que o papel docente seja definido de acordo com a conjuntura social num dado momento histórico. Reflete anseios, algumas vezes, utilitários que podem se distanciar da natureza pedagógica do trabalho docente. Pimenta (2005) chama a atenção para o fato de que na reflexão do papel professor assume relevância olhar criticamente para as influências externas (áreas de conhecimentos, política, economia...) e considerar os aspectos que possam contribuir para a formação dos estudantes numa perspectiva de humanização.

Na ação pedagógica estão imbricadas às concepções acerca do papel docente, do estudante, da educação, bem como a visão de mundo. Além do planejamento educacional e prática educativa que é vivenciada no cotidiano escolar marcada por situações problemas e conflitos. Nessa constituição, a reflexão se processa em condições diferentes, permeando o processo educacional.

O ato de refletir demanda tempo para avaliar as questões que envolvem a situação problema e as intervenções realizadas a partir de uma perspectiva mais integrativa, realizando conexões. Isso requer silêncio e diálogo interior do professor, que pode ser aguçado com colaboração dos colegas de trabalho.

No entanto, esse espaço e tempo de apreciação dificilmente é oportunizado no cotidiano escolar devido à diversos fatores, como: o rigor no cumprimento do

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

calendário letivo, à falta de profissionais que possam substituir o professor em sala de aula, falta de apoio dos gestores das escolas, dentre outros aspectos.

Debatemos essa relação na nossa dissertação de mestrado (SILVA, 2012), onde constatamos que as ações pedagógicas dos professores são fortemente influenciadas pela sua subjetividade. A construção do Ser professor, especificamente sua história de vida, define sua concepção de educação e dos papéis docente e discente.

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. (GARRIDO in BRUNO et all. 2015. P.0 9).

Destacamos a relevância do estímulo da reflexividade do professor na sua formação, seja inicial ou continuada.

A preocupante defasagem na aquisição de conhecimentos básicos integrados ao desenvolvimento de competências necessárias para o contexto atual demanda pensar novas metas e estratégias didáticas para a educação escolar, ou seja, mudanças estruturais. É do conhecimento popular que a aprendizagem dos estudantes deve prevalecer na educação escolar. Entretanto, temos consciência de que ainda precisamos produzir avanços no debate acerca da qualidade educacional frente às demandas de formação humana na contemporaneidade e experimentar diferentes possibilidades metodológicas no intuito de produzir resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem.

3 A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO NO ESPAÇO EDUCATIVO

O trabalho pedagógico no ambiente virtual ao mesmo tempo em que é desafiante pela gama de possibilidades, permite desenvolver uma proposta pedagógica diversificada dentro da perspectiva de metodologias ativas e estimular o engajamento dos estudantes. Oportuniza o desenvolvimento do trabalho colaborativo através de fóruns de discussões; do hipertexto; das interações

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

síncronas e assíncronas; das pesquisas, seja em sites, seja com trocas entre os internautas com discussões e compartilhamento de conteúdos.

Entretanto parece fundamental que o trabalho pedagógico seja direcionado para a promoção de um processo de ensino e aprendizagem ativo e colaborativo. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, que realiza intervenções de acordo com a avaliação constante do processo educativo e do desenvolvimento de cada estudante, que é concebido como protagonista do processo educativo. O professor mediador observa efetivamente a dinâmica dos estudantes, suas interações e construção do conhecimento.

A construção da colaboração entre os pares no ambiente escolar assume relevância não só em relação à construção do Ser professor, mas também na construção da identidade da coordenação pedagógica. Essa função permite o olhar mais integrado e maior amplitude na visão da dinâmica escolar. Entretanto, é alvo de excessivas cobranças e deturpação em relação aos objetivos. Costuma-se pensar que o papel central do coordenador é ser fiscal do trabalho do professor. Então, o trabalho colaborativo contribui para desconstruir essa ideia, uma vez que o coordenador também assume a condição de aprendente em todo o processo educativo.

O texto “Boas práticas no âmbito educacional”, de Doris Rodriguez ressalta a importância da instituição escolar oportunizar o desenvolvimento da pesquisa, o trabalho efetivo com as Tecnologias de Informação e comunicações (Tics), a necessidade do conhecer para nortear a prática educativa, o compartilhar de experiências exitosas entre os professores, tendo como missão responder melhor às necessidades dos estudantes e otimizar os resultados do seu desenvolvimento.

O contexto atual, demanda o professor pesquisador, que reflete antes, no desenvolvimento e ao término de sua prática educativa. Aspecto fundamental para a promoção de transformações estruturais no ambiente escolar.

Em síntese, as ferramentas tecnológicas podem atuar como aliadas à gestão e disseminação de conhecimento nesse processo. Sobretudo, favorecem o acesso dos professores a uma gama maior de outras experiências bem sucedidas, que podem contribuir para o alcance dos objetivos da instituição escolar promovendo avanços no processo de ensino e aprendizagem, bem como, estimular maior

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

autonomia, engajamento e práticas colaborativas dos estudantes nas ações realizadas. Criando assim, um ambiente escolar pautado no diálogo diante da complexidade da dinâmica escolar e na busca pela inovação.

4 RELEVÂNCIA DA LIDERANÇA PEDAGÓGICA NA COMUNIDADE ESCOLAR

O debate acerca dos avanços almejados no âmbito educacional produzem desafios e possibilidades, que se voltam, especialmente, para a docência. Com isso, a demanda por uma educação escolar

[...]que prepare os professores para um ensino focado na aprendizagem viva, criativa, experimentadora, presencial, virtual, com menos professores “falantes”, mais orientadores, que ajudem a aprender fazendo; com menos aulas informativas e mais atividades de pesquisa, experimentação, projetos; com professores que desenvolvam situações instigantes, desafios, solução de problemas, jogos...Que envolva afetivamente os alunos, dê suporte emocional, leve os alunos a acreditar em si mesmos. (MORAN, 2008, p. 26)

Essa discussão nos aponta para a necessidade urgente de mudança de paradigma educacional. Parece necessário redefinir papéis no âmbito escolar e buscar estratégias metodológicas, dentre outras ações pedagógicas que possam produzir avanços no processo de ensino e aprendizagem.

Moraes (2007) enfatiza a necessidade de mudança de paradigma na educação atual, que se encontra fragmentada, autoritária, desconectada do contexto e gerando padrões de comportamentos preestabelecidos que não fomentam a postura questionadora e reflexiva. Modelo que já não cabe, pois a missão da escola é de atender o aprendiz, o estudante. Basicamente, o papel do professor precisa ser de mediador e os estudantes precisam ser concebidos como protagonistas da sua trajetória escolar.

Diante dos desafios demandados à educação escolar no contexto cibercultural, onde os meios e lógica das tecnologias digitais conectadas à *internet* sugerem o desenvolvimento de competências específicas na formação humana: protagonização; criatividade; flexibilidade cognitiva; capacidade de trabalhar colaborativamente; competência digital, dentre outras, a proposta de se trabalhar com metodologias ativas parecem se articular com essa nova relação com o

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

saber. Nessa compreensão, a aprendizagem se processa de forma ativa, onde o estudante adquire saberes necessários para definir estratégias que irá utilizar para o enfrentamento dos desafios que se colocam na sua realidade.

A aprendizagem se configura pelo exercício do questionamento e experimentação, com incentivo ao hábito da pesquisa, autonomia e pensamento crítico no processo de ensino e aprendizagem. De forma que, "Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida." (MORAN, 2018, p. 4)

Esse tipo de aprendizagem parece tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes. Para tanto, o trabalho pedagógico precisa ser personalizado, tendo como objetivo central o alcance de todos os estudantes. Aspecto que se afina com a ideia de educação inclusiva. Sendo esse, outro desafio interposto ao trabalho docente frente ao contexto de desigualdades sociais consideravelmente evidenciadas ao longo do período pandêmico do COVID-19, onde constatamos a problemática da carência de inclusão digital dentro da população mais desprovida socioeconomicamente.

Pensar em práticas educativas na perspectiva de liderança nos direciona ao trabalho com metodologias ativas. Nessa compreensão, a proposta de trabalho docente precisa oportunizar diversidade de espaços de trabalho e formas de aprender, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, as habilidades de cada um e como se processa a aprendizagem. As metodologias ativas abarcam estratégias diversas que coadunam na compreensão de que os estudantes precisam assumir uma postura ativa no processo de aprendizagem.

Isso nos convida a refletir nas demandas centrais relevantes para que a proposta de uso de metodologias ativas seja significativa para o processo de ensino e aprendizagem.

A adoção dessa proposta, como dissemos anteriormente, requer mudanças estruturais na escola. Os papéis precisam ser redefinidos, pois ao professor já não cabe o papel de expositor, de transmissor de conhecimentos. Diante da gama de informações que os estudantes conseguem ter acesso no ambiente virtual, torna-se mais relevante que o professor adote o papel de mediador, que vai orientar e realizar

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

intervenções com intuito de incentivar o desenvolvimento de competências e habilidades para a construção da autonomia e protagonização dos sujeitos.

A aprendizagem precisa contribuir para a “flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.” (MORAN, 2018, p. 3). É, portanto, uma aprendizagem que estimula o pensamento crítico e a capacidade de selecionar e sintetizar as informações em que se tem acesso, transformando-as em conhecimento. O autor também menciona as aprendizagens por experimentações que estão intrínsecas à ideia de aprendizagem ativa e reflexiva. O que evidencia o potencial dos estudantes em assumirem posturas de protagonistas.

A BNCC, documento de caráter normativo foi construída a partir de debates e por especialistas em educação. O documento referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Referente ao Ensino Médio a aprovação pelo Conselho Nacional da Educação se deu em dezembro de 2018 e sua homologação no mesmo mês pelo Ministério da Educação. Representa um importante documento para nortear as ações pedagógicas com ênfase nas demandas dos estudantes na contemporaneidade. Aponta as aprendizagens consideradas fundamentais por meio do desenvolvimento de dez competências gerais para a Educação básica.

A BNCC traz como missão, promover a formação integral dos estudantes. Explicita elementos que se vinculam ao modelo de formação humana demandado na contemporaneidade. As 10 competências expressam elementos que se articulam com a proposta de aprendizagem ativa, que tenham como meta a formação de estudantes protagonistas, autônomos, críticos, criativos e colaborativos.

A competência 2 direciona para a pesquisa ao mencionar o exercício da curiosidade intelectual por meio da investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade. A competência 5 aponta para a aprendizagem ativa, ao afirmar que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p.9)

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A competência 6 trata da valorização das diversidades dos saberes. A competência 7 menciona a capacidade argumentativa com base em estudos para se defender ideias. Na mesma direção, as competências 9 e 10 trazem os termos: empatia, diálogo, resolução de conflitos, cooperação e autonomia, dentre outros. O que se articula com a aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos; bem como, a sala de aula invertida.

Compreendemos que esses aspectos parecem se afinar com a proposta do trabalho pedagógico pautado em metodologias ativas, pois numa aprendizagem em que o estudante assume uma postura de receptor de informações, o desenvolvimento dessas competências, dificilmente integrará a dinâmica no âmbito escolar.

5 METODOLOGIA

Atuamos na coordenação pedagógica numa realidade de escola pública no município de Recife, na comunidade do bairro Linha do Tiro. A escola oferta Educação Infantil (4 turmas) e Ensino Fundamental 1 (19 turmas), bem como, uma turma de Correção de fluxo e Atendimento de Educação Especial nos turnos da manhã e tarde. No ano de 2021 contamos com cerca de 600 estudantes matriculados.

Desde o início do lockdown em março de 2020, a coordenação pedagógica em parceria com a gestão escolar analisou os desafios postos aos professores e estudantes e definimos um plano de ações voltado para o trabalho remoto. Já nas primeiras semanas, duas professoras que já tinham os contatos de whatsapp das turmas em que lecionam, deram continuidade ao trabalho pedagógico utilizando essa ferramenta.

No mês de junho de 2020, a Secretaria de Educação orientou a iniciar as atividades remotas via whatsapp. Nesse momento, criamos os grupos de cada ano de ensino e nos deparamos com vários obstáculos, como o fato da maioria dos professores não terem habilidade tecnológica até mesmo para acessar o *app*. Por outro lado, parte dos estudantes não tinham celular, computador e internet. Precisando do apoio da família para emprestar o aparelho celular para participarem

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

das aulas *on line*. Num total de 600 estudantes matriculados, menos de 200 conseguiram participar do ensino remoto.

Com a compreensão de que as trocas de experiências entre os professores poderiam suscitar a reflexão sobre a ação pedagógica coletiva, iniciamos o projeto com momentos de formação continuada no ambiente escolar. Esse momento vem acontecendo desde 2018 (ano em que ingressamos como coordenadora na escola) com temáticas demandadas pelos professores com convidados especialistas nas temáticas e com a coordenação pedagógica no formato de oficinas.

Intitulado “Projeto Jornada Pedagógica”, no contexto pandêmico, foi adaptado para a nova configuração do trabalho pedagógico por meio de lives. Nessa proposta, realizamos um levantamento das temáticas demandadas pelos professores (nutrição, saúde bucal, jogos matemáticos...) e voltadas para melhorias da aprendizagem dos estudantes. Buscamos parcerias com profissionais de diversas áreas para realizar formação continuada junto aos professores. As oficinas foram realizadas quinzenalmente nos dois turnos (manhã e tarde) com duração de 1 hora.

No ambiente virtual, de início para a promoção do bem-estar do professor com apoio de psicóloga, músicos, nutricionista, sobretudo, estreitamos a parceria com a Unidade de Tecnologia na Educação para a Cidadania (UTEC), representada pela direção de Dulcineia Ramos. Dentre outras temáticas, realizamos oficinas de *Google Drive*, *Google Forms*, *Jamboard*, *Kahoot*, relevantes para o trabalho na perspectiva de metodologias ativas.

A coordenação junto à equipe gestora, após discutir e refletir sobre a relevância de buscar integração entre a equipe com o objetivo central de promover melhorias no processo educacional, tem desenvolvido também, outras estratégias de intervenções voltadas para construção do hábito da colaboração entre os pares e para diminuir a competitividade entre os professores. Elencamos as seguintes ações:

- Criação de grupos no Whatsapp com professores do mesmo ano de ensino, professora da biblioteca, coordenação pedagógica, equipe do Atendimento de Educação Especial e gestores;
- Planos de ensino colaborativo por ano de ensino, disponibilizado no Gdocs do Google Drive;

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

- Reuniões periódicas para avaliação das ações pedagógicas;
- Lives do “Projeto Jornada Pedagógica”;
- Construção de Planner personalizado para a escola, com diário reflexivo;
- Comunicação intensiva com as famílias dos estudantes (por trocas de mensagens e telefonemas) para sensibilizar da importância de participar das aulas e realizar as atividades;
- Incentivo à pesquisa por parte dos professores, por meio de informes sobre Congressos, cursos com temáticas relevantes para o trabalho pedagógico, publicações de relatos de experiências;
- Distribuição de cópias das atividades disponibilizadas no site “Escola do Futuro em casa”, da secretaria de Educação do município.

Sobre a formação de professores, Korthagen, Loughran e Russell (2006) apontam os seguintes aspectos: focar em como aprender com a experiência e como construir conhecimento profissional; basear-se em uma visão do conhecimento como sujeito a ser construído; mudar a ênfase do currículo para os estudantes; promover a pesquisa do professor em formação; trabalhar com outras pessoas para romper o isolamento característico do ensino; se envolver significativamente com as escolas; priorizar a figura do formador como modelo principal para futuros professores.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atuação da coordenação pedagógica é, sobretudo, o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo central de estimular estratégias que permitam melhorias no rendimento dos estudantes. Para tanto, o trabalho da coordenação requer apoio da gestão escolar. Além disso, o apoio ao professor precisa ser sistemático, de forma que o coordenador pedagógico tenha condições de identificar as dificuldades do docente e apoiar dentro das possibilidades de acordo com suas atribuições. O coordenador pode orientar, promover formações continuadas, selecionar material didático junto ao professor, observar as aulas e

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

realizar sugestões, levar as demandas para a gestão se necessário e promover reunião com a família e/ou instituições competentes de acordo com o problema.

No período pandêmico, optamos por incentivar o planejamento coletivo por ano de ensino através de documentos no *GDocs*, onde todos os professores podem produzir o planejamento de aula de forma colaborativa. Além de criar grupos de *Whatsapp* para oportunizar momentos de interação entre os envolvidos no planejamento. As reuniões apreciativas acerca do trabalho desenvolvido estão sendo intensificadas no período do ensino remoto. Nesse espaço, incentivamos a socialização das dificuldades, desafios e experiências exitosas de cada professor utilizando dispositivos tecnológicos. Evidenciamos quando sua ação pedagógica contribui para avanços no desenvolvimento global dos estudantes e nos seus investimentos para alavancar sua formação continuada e seu bem-estar.

Constatamos que as estratégias adotadas pela coordenação pedagógica e gestores oportunizaram que os próprios professores passassem a colaborar com o colega, produzindo tutoriais, realizando intervenções nas sequências didáticas e fornecendo material complementar, bem como, identificamos aumento da autonomia e da preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Os professores passaram a construir o sentimento de pertença e socializar suas descobertas acerca do uso pedagógico das ferramentas tecnológicas. Anteriormente, a maioria dos professores trabalhava com uma proposta metodológica tradicional e apresentavam resistência e dificuldade em desenvolver um trabalho pedagógico no ambiente virtual, dentro de uma proposta de uso de metodologias ativas, como foi proposto pela coordenação e gestão escolar.

Na medida em que os entraves foram sendo solucionados ao longo do ano letivo, a maioria dos professores se aproximaram mais das metodologias ativas. Porém, com atividades de pesquisa, interações ao vivo por vídeo chamada, socialização das atividades para os colegas e debates. Houve maior incidência de sequência didática com proposta pedagógica lúdica e da arte-educação. As vivências, demandaram aumento efetivo do engajamento das famílias.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

7 CONCLUSÕES

O contexto pandêmico demandou uma ressignificação docente e tem apontado indícios para uma mudança de paradigma, podendo trazer consideráveis contribuições para o âmbito educacional, tanto para o desenvolvimento do potencial criador dos docentes, quanto para instigar a curiosidade e a busca pelo seu crescimento pessoal e profissional. Nessa construção, faz-se necessário identificar as demandas e interesses dos estudantes, para assim, definir objetivos de aprendizagens e selecionar estratégias e ferramentas apropriadas para o alcance dos seus objetivos educativos.

A avaliação pode se voltar para a preocupação central com o diagnóstico da realidade de aprendizagem dos estudantes para analisar como pode realizar as devidas intervenções no presente e no pós-pandemia. Esse momento, nos convida a refletir sobre o plano de ação para uma educação inclusiva e o Projeto Político Pedagógico do ambiente escolar, o que requer reorganização do espaço físico e a ressignificação da ação docente.

A consciência do papel da coordenação pedagógica como incentivador do trabalho educativo em prol da melhoria da qualidade educacional, levando em consideração o contexto vivenciado, fortaleceu nossa convicção da importância da reflexão da ação pedagógica. Sobretudo, reconhecemos a relevância da persistência da coordenação pedagógica no incentivo para que o professor compreenda a relevância de refletir sobre o seu papel na educação, de ter maior empatia em relação aos estudantes e buscar estratégias para aumentar o engajamento dos estudantes nas atividades remotas.

8 REFERÊNCIAS

ARCHER, Margaret. **Structure, Agency and the internal conversation**. Cambridge:Cambridge University Press, 2003.

BACICH, Lilian. MORAN, José. (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre:Penso, 2018.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 10 agos. 2020.

BERGMANN, Jonathan. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BRUNO et all. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial de Saúde. Organização Pan- Americana da Saúde (OPAS), 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em 27 agos. 2020.

IBGE, 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html> Acesso em 27 agos. 2020.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** São Paulo: Papyrus, 2008.

_____. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação.** Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf> Acesso em: 19 agos 2020.

_____. MASETTO, Marcos./ BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas.** São Paulo: Papyrus, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papyrus, 13° ed. 2007.

PAIVA, Edil (org.). **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA. Selma G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Adriana Carvalho da. **Travessia reflexiva do silêncio/diálogo interior: a construção do professor no contexto da cibercultura.** Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12583>> Acesso em: 17 agos. 2020.