



Volume 10, número 22, agosto, 2020

ISSN: 2177-8183



SUMÁRIO

Expediente

Editorial

Artigos

TEMPO DE QUARENTENA: MORTE E VIDA ANUNCIADAS

Larissa Ornellas, Maria de Lourdes Ornellas

Páginas: 17-35

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS POR MEIO DO USO DE JOGO EM AULAS DE MATEMÁTICA

Ananda de Oliveira Varlesse, Antonio Carlos de Souza

Páginas: 36-60

A CRÍTICA AO CONCEITO DE GESTÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A EMANCIPAÇÃO ESCOLAR

Sérgio Alves Santos

Páginas: 61-81

CUIDADO HUMANIZADO À PESSOA SURDA: PERSPECTIVA DO PROFISSIONAL MÉDICO

Léria Lorennah Cordeiro de Souza Muricy Nunes, Adriele Souza Pires, Cheila Nataly

Galindo Bedor

Páginas: 82-103

A DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLAÇÃO DE DIREITOS LGBT+

Juliana Siqueira da Silva, Fernando Guimarães Oliveira da Silva

Páginas: 104-131

EMPREENDEDORISMO SOCIAL NO BRASIL

Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira, Luciana Souza de Oliveira, Bruno Cezar Silva,

Henrique Pereira de Aquino

Páginas: 132-148

VISITAS ORIENTADAS AO MUSEU DE ZOOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA SOB UMA PERSPECTIVA NÃO FORMAL: CONTRIBUIÇÕES DA EXPOSIÇÃO “LINHA DO TEMPO” PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Rafael Casaes de Brito, Hozanade Barros Castro, Walter Ramos Pinto Cerqueira

Páginas: 149-166

EDUCAÇÃO DE CIGANOS: TRAJETÓRIAS, EXCLUSÃO SOCIAL E ESCOLARIZAÇÃO

Reginaldo Peixoto, Marcio Edovilson Arcas

Páginas: 167-191

Relatos de Experiências

ESTÁGIO NA MODALIDADE DE PROJETOS: DESAFIOS E CONSTRUÇÕES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Jábisson Fideles de Sousa, Stephanie Oliveira Augusto, Gildeir Alves de Brito, Ivaneide Gama Barbosa, Maricleide Pereira de Lima Mendes

Páginas: 192-211

REFLEXÕES SOBRE O PROTAGONISMO JUVENIL NA LEI DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA E A EXPERIÊNCIA DO PROJETO "SALA DE AULA ITINERANTE"

Ana Paula Taigy do Amaral, Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

Páginas: 212-239

Resenhas

UMA LEITURA DA OBRA: A GEOMETRIA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

Marcelo Bergamini Campos

Páginas: 240-246

Dossiê Infância e Tecnologia

ANIMAÇÕES CINEMATOGRAFICAS E O DESENVOLVIMENTO MORAL INFANTIL: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Fernanda Cristina dos Santos de Oliveira, Analígia Miranda da Silva

Páginas: 247-269

AS TECNOLOGIAS E O PENSAMENTO COMPLEXO DE MORIN NO PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

José Elyton Batista dos Santos, Erivanildo Lopes da Silva

Páginas: 270-292

INVESTIGANDO O CONCEITO DE SOMBRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DO ENSINO REMOTO

Sandra Andréa Berro Maia, Carlos Maximiliano Dutra

Páginas: 293-318

POSSIBILIDADES DE PROMOVER A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DO USO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS MOVEIS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Ana Paula de Andrade Janz Elias, Marcelo Souza Motta, Marco Aurélio Kalinke

Páginas: 319-353

ABORDAGEM SOCIOCULTURAL NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS E INTERDISCIPLINARIDADE EM STARDEW VALLEY

Fabielle Rocha Cruz
Páginas: 354-373

UM DIÁLOGO CRÍTICO SOBRE EDUCAÇÃO, CRIANÇAS E PESQUISAS RECENTES

Cristiele Borges dos Santos, Natália de Borba Pugens, Bernadeth Vital Avelino Filha, Elaine Conte
Páginas: 374-400

AS TDIC E A LEITURA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE USO DO APLICATIVO EDPUZZLE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisco Reginaldo Linhares, José Lázaro Inácio de Melo, Letícia Bezerra França, Maria da Conceição Costa
Páginas: 401-423

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A PARTILHA DO SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janine Abreu de Oliveira, Míriam Benites Rios, Elaine Conte
Páginas: 424-452

ENSINO REMOTO NO CURSO DE PEDAGOGIA – FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

Maria da Graça Pimentel Carril, Michel da Costa, Elisete Gomes Natário, Sirlei Ivo Leite Zoccal, Mariangela Camba
Páginas: 453-484

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA DAS SÉRIES INICIAIS: UM OLHAR SOBRE AS PUBLICAÇÕES DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Renato Marcondes, Kelly Cristiane PasturczakZipperer
Páginas: 485-513

O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE O COVID-19? RESSIGNIFICANDO E APRENDENDO COM AS CRIANÇAS

Bianca Trindade
Páginas: 514-535

MÍDIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Patrick Salazar da Silva, Joice Araújo Esperança
Páginas: 536-556

REPRESENTAÇÕES INFANTIS: UMA ANÁLISE INTRODUTÓRIA A PARTIR DO PERFIL DE MÍDIA SOCIAL “FRASES DE CRIANÇAS”

Vinícius Barbosa Cannavô, Adilson Cristiano Habowski, Joana Pereira Bortoluzzi
Páginas: 557-576

SUBJETIVIDADE AMEAÇADA: A INFÂNCIA NOS DESCAMINHOS DA FORMAÇÃO

Sérgio Alves Santos

Páginas: 577-599

INFÂNCIAS CONECTADAS NA PANDEMIA DE COVID-19: CONSTRUÇÕES EMERGENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maiane Liana Hatschbach Ourique, Lucas da Costa Lage, Tamara Insauriaga Bueno

Páginas: 600-628

CRIANÇAS, TECNOLOGIAS E ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS NO CONTEXTO DA COVID-19

Gabriela Scramingnon, Marina Castro e Souza

Páginas: 629-659

COMPREENSÕES SOBRE A INTERSEÇÃO INFÂNCIA, MÍDIAS E TECNOLOGIAS

Edilane Carvalho Teles, Adriana Maria Santos de Almeida Campana, Suéller Costa

Páginas: 660-686

O ENSINO DAS OPERAÇÕES ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO POR MEIO DO SOFTWARE SCRATCH: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO REALIZADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ashiley Sarmiento da Silva, Ruan Figueiró Neri, Bruno Sebastião Rodrigues da Costa, Talita Carvalho Silva de Almeida

Páginas: 687-707

A PRÁTICA DE CYBERBULLYING CONTRA PROFESSORES: A AUTORIDADE EM TEMPOS DE CONCENTRAÇÃO DISPERSA

Carla Castro, Vanessa Fiorini, Elaine Conte, Adilson Cristiano Habowski

Páginas: 708-717



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

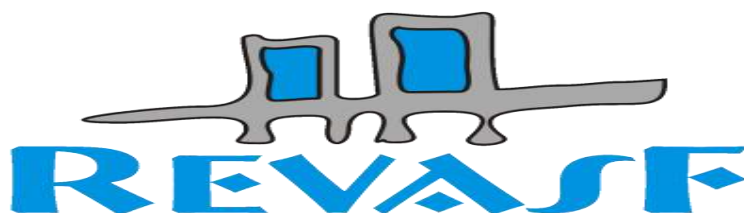
Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE
56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: revasf@univasf.edu.br

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

Volume 10, número 22, setembro/outubro/novembro/dezembro, 2020



Reitor

Prof. Dr. Julianeli Tolentino de Lima

Vice-Reitor

Prof. Dr. Télió Nobre Leite

Pró-Reitora de Assistência Estudantil

Prof. Dr. Clébio Pereira Ferreira

Pró-Reitor de Ensino

Profa. Dra. Mônica Aparecida Tomé Pereira

Pró-Reitora de Extensão

Profa. Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Jackson Roberto Guedes da Silva Almeida

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Me. Bruno Cezar Silva

Pró-Reitor de Orçamento e Gestão

Prof. Dr. Antônio Pires Crisóstomo

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.22,
setembro/outubro/novembro/dezembro, 2020

ISSN: 2177-8183

Conselho de Editores Associados

Dr^a Dinani Gomes Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Dr. Juracy Marques, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dr. Liércio Pinheiro de Araújo, Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC.

Dra. Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dra. Raimunda Áurea Dias Souza, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Rossana Ramos Henz, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dr. Ricardo Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Me. Ricardo Barbosa Bitencourt, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF-Sertão.

Dra. Virgínia P. S. Ávila, Universidade de Pernambuco – UPE

Conselho Editorial Internacional

Dr. Benjamín Barón Velandia (Colômbia), Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

PhD, Jean-Robert Poulin (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

Dra. Lorena Elizabet Sanchez (Argentina), ICSOH-CONICET-UNSa, Argentina.

PhD, Marta Anadon (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

Editores de seção

Seção: Metodologias Ativas do Ensino e Aprendizagem

Dr. Isaac Farias Cansanção, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

EQUIPE TÉCNICA - Conselho Editorial Técnico

Ma. Fabíola Moura Reis Santos, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dra. Geida Maria Cavalcanti de Sousa, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dr. Marcelo Domingues de Faria, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Me. Venâncio de Santana Tavares, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Esp. Tânia Cristina Silva, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Estagiário

Luis Gustavo Gonçalves Lopes Borges de Oliveira



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE
56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: revasf@univasf.edu.br

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

Editoração eletrônica

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Editor responsável - UNIVASF)

Logomarca REVASF

Luiz Maurício Barretto Alfaya (UNIVASF)

Luiz Severino da Silva Júnior (UNIVASF)

Capa

Foto de Luis Gustavo.UNIVASF, campus Centro

Editor Chefe

Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.



e-ISSN: 2177-8183

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

DISCURSOS PEDAGÓGICOS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM QUESTÃO: CRIANÇAS E TECNOLOGIAS

Adilson Cristiano Habowski

adilsonhabowski@hotmail.com

Doutorando em Educação na Universidade La Salle/UNILASALLE. Canoas/RS
– Brasil

Elaine Conte

elaine.conte@unilasalle.edu.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle/UNILASALLE. Canoas/RS – Brasil

É com imenso prazer que apresentamos o dossiê *Discursos pedagógicos e experiências formativas em questão: crianças e tecnologias* que conta com dezessete artigos e uma resenha, com o propósito de discutir questões e fazer circular experiências formativas e mudanças recentes nas práticas que envolvem crianças e tecnologias no formato digital. Esse dossiê compreende um conjunto de investigações acerca de estudos das crianças e das práticas educativas em torno das relações e produções acadêmicas com as tecnologias na educação, em suas interfaces interdisciplinares e proposições dialógicas no mundo contemporâneo. Afinal de contas, por que o discurso pedagógico se burocratizou e instrumentalizou a ponto de perder o sentido formativo com as experiências da infância nas formas de interveniência na prática educativa atual? Trata-se de identificar diferentes perspectivas em torno das contradições nas práticas educativas e nos comportamentos que se reproduzem com a cultura digital, bem como uma fonte de pesquisas diante das perturbações instrumentais no mundo sociocultural e nos processos pedagógicos. Essa proposta surge em virtude da

intensa presença tecnológica revelada em um campo de conhecimento do qual circulam as novas gerações que nascem hiperestimuladas e que não podem ser ignoradas por dinâmicas e processos socioculturais.

Não há como negar que as tecnologias digitais possam ser integradas ao contexto educacional para potencializar as práticas pedagógicas, no aprofundamento epistemológico, científico, técnico, metodológico, político, ético, estético e profissional. As mudanças e a intensificação das conexões digitais estão sendo usadas na urgência contemporânea para aproximar o saber escolar dos novos contextos de estudos domiciliares em forma de educação remota, principalmente com a pandemia (coronavírus). Mas, de que forma a escola e os professores podem mobilizar conhecimentos e ações educativas com as tecnologias digitais como horizonte de (re)criação com textos mais instigantes frente às novas configurações de difusão de ideias (vídeos, *lives*, ferramentas do *Google*)? Agora, com as plataformas digitais de acesso livre a difusão de saberes pedagógicos põe em circulação novas estratégias de imposição via tecnologias que demandam uma análise aprofundada e novas iniciativas de interesse educativo para uma história cultural. Por fim, reforçamos a importância e o grande desafio no entendimento da cultura da infância em processos de metamorfose do presente, uma vez que as crianças estão expostas a diversas informações e propagandas, hábitos e costumes de um mundo instável, planejado e em crises frequentes do que se fundamentavam as *boas* práticas pedagógicas. Parece que estamos vivendo um apólogo de Machado de Assis baseado no conto *A linha e a agulha*¹ - quando ironiza que também tem servido de agulha para muita linha ordinária passar. Na pequena história adaptada aqui por Paulo Coelho - *a agulha passa por vários estágios de sofrimento até aprender sua função: o forno abrasador da metalúrgica, o frio intenso da água em que é temperada, o peso esmagador*

¹ Um apólogo - Machado de Assis (tv@escola). A clássica história da agulha e da linha disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kYNCJXQ3Zac> Acesso em: 07 out. 2020.

da prensa que a faz atingir sua forma ideal. A partir daí, precisa estar sempre dura, brilhante e afiada. Depois de todo este aprendizado, ela encontra sua razão de viver: a linha. E faz o possível para ajudá-la: enfrenta os tecidos mais resistentes, abre os buracos nos locais certos. Mas, quando termina seu trabalho, a misteriosa mão da costureira torna a colocá-la em uma caixa escura; depois de tanto esforço, sua recompensa é a solidão. Com a linha, entretanto, a história é diferente: a partir deste momento, passa a ir a todos os bailes e festas. Desse ponto de vista, elegemos alguns eixos demarcadores de recortes dos trabalhos deste dossiê, parapropiciar uma ambiência de leituras e resultados de pesquisas em torno de experiências com os novos instrumentos culturais, a fim de pensar os contextos vigentes e as novas configurações formativas das práticas com a cultura da infância.

Abrindo a seção, o artigo intitulado *Animações cinematográficas e o desenvolvimento moral e ético infantil: reflexões para a prática pedagógica*, de Fernanda Cristina dos Santos de Oliveira e Analígia Miranda da Silva, discute os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi de identificar e analisar como as crianças interagem e se apropriam dos valores morais presentes nas animações cinematográficas. A maneira de tratar a questão ficou organizada em três movimentos, a saber: a) identificar o papel da mídia na constituição da infância na atualidade; b) identificar e analisar a compreensão dos estudantes acerca da estrutura moral presente na animação *A Nova Onda do Imperador* (2000). Os resultados da pesquisa apontam que os conteúdos midiáticos podem exercer uma função socializadora entre as crianças, caracterizando-se como referências na criação de suas experiências humanas, culminando em aspectos do desenvolvimento moral.

Na sequência, o artigo *As tecnologias e o pensamento complexo de Morin no processo formativo do professor de matemática*, dos autores José Elyton Batistados Santos e Erivanildo Lopes da Silva, também apresenta reflexões sobre as inter-relações entre ciência, técnica e indústria e, por

consequência, expressa a tendência de seus agentes produtores em instaurar práticas exemplares na área educacional. Adentramnas discussões das tecnologias no processo formativo do professor de matemática e dos saberes necessários à educação do futuro. A investigação destaca que as tecnologias não são a única alternativa metodológica que merece ser discutida na formação inicial do professor de matemática e, muito menos, é a salvadora da educação. Os autores ressaltam que há uma diversidade de recursos e estratégias que contribuem para o ensino e a aprendizagem das crianças e dos adolescentes e que formar professores de matemática, diante das tecnologias e em meio à complexidade em que se situam, exige professores com mentes abertas, de pensamento complexo e inventivas para as incertezas e ilusões durante o caminhar formativo.

Nesse exercício de entendimento e dando continuidade à discussão, o artigo *Investigando o conceito de sombra nos anos iniciais do Ensino Fundamental através do ensino remoto*, de Sandra Andréa Berro Maia e Carlos Maximiliano Dutra, apresenta os desafios de uma sequência didática para desenvolver o conceito de *sombra*, importante para a abordagem do movimento aparente do sol junto a estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. A sequência didática segue os movimentos de ensino remoto, considerando o atual contexto de isolamento físico e social provocado pela pandemia. Através da sequência didática e dos exercícios propostos, com base nos relatos das crianças nos encontros virtuais e do jogo do *Kahoot*, os autores percebem que houve um processo de aprendizagem contextualizado e prático que permitiu a construção prazerosa do conhecimento e a ampliação do vocabulário pelas crianças.

O artigo intitulado *Possibilidades de promover a aprendizagem significativa por meio do uso de aplicativos educacionais móveis nas aulas de matemática*, de Ana Paula de Andrade Janz Elias, Marcelo Souza Motta e Marco Aurélio Kalinke, trata da questão da exploração de aplicativos

educacionais móveis para a aprendizagem significativa de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, da rede pública de ensino da cidade de Curitiba/PR. Os resultados demonstraram que é possível promover um ambiente diferenciado em sala de aula e a circulação de experiências de matemática com responsabilidade entre os estudantes, a partir do uso de aplicativos educacionais móveis.

O artigo *A sociocultural approach to language learning and interdisciplinarity in Stardew Valley*, versão em inglês da autora Fabielle Rocha Cruz, tem como objetivo apresentar uma ação educativa na perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky com as possibilidades de usar o jogo digital *Stardew Valley* em uma aula de idiomas. Por essa razão, tal abordagem implica trazer o contexto, o significado e a escolha de palavras relacionadas com as ambiências de interação, com conversas elaboradas previamente, *feedback* e progressão do jogo, usando o segundo idioma como meio para fazê-lo. Para a autora, o jogo proposto pode ser um recurso valioso ao aprendizado de idiomas, desde que os professores o usem como uma extensão de suas aulas, criando uma reflexão crítica sobre a jogabilidade e um trabalho conjunto com outros professores e disciplinas do currículo.

O artigo *Um diálogo crítico sobre educação, crianças e pesquisas recentes*, das autoras Cristiele Borges dos Santos, Natália de Borba Pugens, Bernadeth Vital Avelino Filha e Elaine Conte, reconhece e busca uma aproximação das pesquisas em educação com base em relatos de crianças e sobre crianças. Tais experiências no campo da educação revelam algumas questões acerca de diferentes escutas e linguagens que produzem redes de aprendizagens, afetos e sensibilidades narrativas nos contextos de validação pedagógica, especialmente da Educação Infantil. O trabalho analisa criativamente algumas experiências sensíveis de *transver, transescutar, transcriar*, parafraseando Manoel de Barros - *O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo*. As autoras concluem que se

faz necessária uma discussão relacionada ao rigor das pedagogias relacionadas à cultura da infância a fim de produzir outros olhares, percepções, escutas, ações e interpretações dos processos pedagógicos e filosóficos do pensar no exercício da documentação pedagógica com crianças.

O trabalho *As TDIC e a leitura literária: uma proposta de uso do aplicativo EDpuzzle para a Educação Infantil*, de Francisco Reginaldo Linhares, José Lázaro Inácio de Melo, Letícia Bezerra França e Maria da Conceição Costa, apresenta uma proposta pedagógica por meio da exploração do aplicativo *EDpuzzle* na Educação Infantil, a partir do conto *-Menina bonita do laço de fita*, unindo, dessa forma, as tecnologias à prática de leituras literárias. Ao final da pesquisa e dos processos de (re)elaboração, os autores defendem que a associação entre atividades que envolvem as leituras literárias e o uso de aplicativos são estratégias pedagógicas para a aprendizagem coletiva, permitindo maior interação entre as crianças e a família, revelando-se instrumentos potencializadores para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico, da imaginação, da criatividade, bem como da percepção dos lugares que ocupam no mundo.

O artigo *Alfabetização e letramento: a partilha do sensível na Educação Infantil*, das autoras Janine Abreu de Oliveira, Míriam Benites Rios e Elaine Conte é uma revisão de literatura sobre os conceitos de alfabetização e letramento no campo da educação, considerando as diretrizes legais e os pensadores que reinterpretam o assunto na atualidade. Em meio a mudanças na política de educação nesse campo, a pesquisa formação recontextualiza e agrega novas aprendizagens às experiências de formação, alfabetização, letramento e atuação, de um grupo focal realizado com professoras da Educação Infantil, do município de Canoas/RS. Os resultados apontam para situações emergentes e polêmicas como a falta de entendimento por parte das professoras sobre os processos de alfabetização e letramento em articulação com as práticas de ensino em contextos escolares. Os novos rumos apontados

pelas autoras exigem a adoção de uma pluralidade de métodos de alfabetização, na perspectiva de *alfaletrar* para o seu reconhecimento como prática social, no sentido de superar a limitação de um único método controlador, seguidamente adotado por um olhar legalista e administrado de professor-general-fantoches que converte letras em sons.

O artigo denominado *Ensino remoto no curso de Pedagogia – formação interdisciplinar para a gestão educacional*, de Maria da Graça Carril, Michel da Costa, Elisete Gomes Natário, Sirlei Ivo Leite Zoccal e Mariangela Camba, investiga as contribuições do ensino remoto conforme a percepção dos estudantes do último semestre do curso de Pedagogia, em um curso de formação docente para os conhecimentos na área de gestão escolar, utilizando uma prática interdisciplinar. Com a preocupação de levar em conta as novas formas de produção da prática educativa desenvolvida pelos professores e adaptadas ao período de ensino remoto. O principal dos resultados foi identificado nas competências previstas para o semestre que foram exercitadas com a superação dos obstáculos a que todos estavam submetidos, o que permitiu a promoção do diálogo democrático e a valorização dos saberes manifestados pelos licenciandos com as aulas em novas ambiências digitais.

O trabalho *As tecnologias digitais no ensino de matemática das séries iniciais: um olhar sobre as publicações dos últimos dez anos*, de Renato Marcondes e Kelly Cristiane Pasturczak Zipperer, atravessa por questionamentos sobre as pesquisas científicas a respeito do uso das tecnologias digitais no ensino de matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Os autores realizaram um mapeamento de pesquisas sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma revisão sistemática de literatura dos últimos dez anos, na base de dados do portal de periódicos CAPES. Os dados rastreados em vinte e dois trabalhos e classificados em seis categorias corroboram para confirmar a hipótese levantada pelos autores sobre a

escassez de pesquisas neste contexto, apontando para a necessidade da expansão e reitera a necessidade de revisão constante de tais pesquisas.

Por sua vez, o artigo *Mídias digitais e Educação Infantil: construindo possibilidades pedagógicas*, de Patrick Salazar da Silva e Joice Araújo Esperança, apresenta os resultados de uma pesquisa produzida para compreender e problematizar a abordagem pedagógica das mídias digitais na Educação Infantil. A partir do diálogo com estudos sobre infâncias e mídias na educação, promovido por atividades de estágio supervisionado vinculado ao curso de Pedagogia, foram planejadas ações tendo como ênfase a participação das crianças em articulação com as práticas culturais. Os resultados dão destaque para a potência de propostas pedagógicas que reconheçam as dimensões humanas da fruição, do consumo e da recriação de significados a partir dos usos e das apropriações das mídias digitais por parte de professores e crianças.

O artigo *Representações infantis: uma análise introdutória a partir do perfil de mídia social frases de crianças*, de Vinícius Barbosa Cannavô, Adilson Cristiano Habowski e Joana Pereira Bortoluzzi, versa sobre as representações infantis em um perfil do Facebook e Instagram denominado *Frases de Crianças*. O material empírico analisado foram as postagens dessas mídias sociais que são redigidas pelos pais das crianças, tendo a fala das crianças como centralidade na postagem. A abordagem no campo dos estudos culturais em relação à cultura da infância teve uma interlocução sustentada em uma revisão teórica em torno das mídias sociais. Os achados contribuem para pensar novos caminhos em meio às contingências, aos diferentes enfoques e aos deslocamentos nesta discussão e reorganização do trabalho pedagógico, sendo um terreno fértil de incursão das análises futuras.

O artigo *Subjetividade ameaçada: a infância nos descaminhos da formação*, de autoria de Sérgio Alves Santos traz uma discussão a respeito das novas modulações da educação contemporânea, recuperando o conceito de

semiformação para correlacioná-lo com os eventos recentes. O pressuposto deste trabalho é que a inserção da tecnologia na infância baseada no analfabetismo funcional via internet e associada ao caráter semiformativo que nos acompanha, ao invés de ser uma solução para as demandas da nossa sociedade, transforma-se em uma fonte de legitimação das desigualdades sociais, da violência, do ressentimento e do assentamento da ordem burguesa, tendo a infância um papel central na reprodução dessa estrutura tecnológica da vida social. Três instâncias são constantemente analisadas nesta investigação bibliográfica: a educação, a cultura e a relação de ambas com a formação infantil. Entre as conclusões do artigo, cabe destacar que as crianças também movem o ecossistema de *semiformação* se a crítica social não for introjetada e repensada desde os primeiros anos da escola.

O trabalho de pesquisa *Infâncias conectadas na pandemia de COVID-19: construções emergentes na educação infantil*, de Maiane Liana HatschbachOurique, Lucas da Costa Lage e Tamara Insauriaga Bueno, propõe compreender os impactos às crianças e suas famílias frente à adesão aos recursos tecnológicos feitos no âmbito da Educação Infantil para o desenvolvimento do trabalho educativo. Diante da complexa trama para a compreensão da própria dinâmica das crianças no campo educacional, os autores partem do seguinte ponto de partida: qual é o limite para o uso das tecnologias na Educação Infantil? O artigo discute os impactos que o uso desmedido das tecnologias digitais pode trazer às subjetividades infantis, tendo como referência um mapeamento realizado com noventa e uma famílias. Os autores interpretam e analisam nesses dados como as crianças estão lidando com o desencadeamento de atividades de Educação Infantil realizadas em ambiências digitais durante a pandemia e quais os impactos que essa adesão trará a essa geração e às próximas. Por se tratar de uma questão polêmica e atual, a pesquisa evidencia manifestações dos traços de projeções e sentimentos dos adultos sobre a subjetividade infantil que, possivelmente, irão

marcar estas crianças em termos de comunicação, participação, organização, criatividade, medos, ansiedades, porque saber ler e escrever nessa realidade supõe a interdependência dos pais/responsável para realizar tarefas e postagens digitais que a criança poderia fazer sozinha na escola.

O artigo *Crianças, tecnologias e atividades não presenciais no contexto da COVID-19*, de Gabriela Scramingnon e Marina Castro e Souza, recupera diferentes estudos sobre a relação entre infâncias, tecnologias e atividades na versão digital em contexto de pandemia. O debate apresenta questões e tensões relacionadas ao trabalho pedagógico direcionado às crianças no contexto de isolamento físico e parte do pressuposto de que os textos são produtos de uma realidade conectada com o discurso enquanto prática social, arena de disputas ideológicas e políticas. As análises finais destacam a diversidade das experiências infantis na pandemia, os impactos da crise na vida das crianças, o lugar das famílias na construção das propostas, a crítica às noções de aceleração e progresso nas atividades pedagógicas, os artefatos tecnológicos como possibilidade para a construção de uma continuidade para o trabalho educativo, dentre outras questões. Essas análises sobre a educação infantil em tempos de pandemia podem trazer reflexões sobre os desafios históricos para garantir os direitos das crianças de serem escutadas, de dar a palavra, no sentido de manter os elos afetivos e dialógicos com seus professores.

O artigo intitulado *O ensino das operações adição, subtração, multiplicação e divisão por meio do software Scratch: uma proposta de intervenção realizada no estágio supervisionado*, de autoria de Ashiley Sarmiento da Silva, Ruan Figueiró Neri, Bruno Sebastião Rodrigues da Costa e Talita Carvalho Silva de Almeida, relata as fases de observação e de aplicação de um projeto de intervenção pautado em jogos matemáticos com o uso do software *Scratch*, na disciplina - Prática de Ensino de Matemática I, por alunos do 3º ano do curso de licenciatura em Matemática da Universidade do

Estado do Pará (UEPA), com alunos do 6º ano de uma escola da rede pública, localizado no município de Moju – Pará. Tais apropriações por meio de jogos contribuíram de forma satisfatória para os conhecimentos dos estudantes, especialmente em relação às operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, já que no período de observação foram notadas dificuldades no que tange ao domínio dessas operações fundamentais. Também nesse caso, observaram no desenvolvimento dos estudantes ao manusearem o *software* nas falas a construção conjunta, dinâmica e motivadora nos processos de ensino e de aprendizagem.

O artigo *Compreensões sobre a interseção infância, mídias e tecnologias*, das autoras Edilane Carvalho Teles, Adriana Maria de Almeida Campana e Suéller Costa, parte de uma reflexão sobre investigações e práticas construídas na interface comunicação e educação, a partir de um levantamento de proposições sobre a interseção infância, mídias e tecnologias. Das questões apresentadas vêm à tona consumo de conteúdos simbólicos através da publicidade, desenhos animados e informações variadas, pautadas em interpretações conflitantes, muitas delas precisando ser esclarecidas quanto aos discursos que propõem. Outro tópico presente nessa relação refere-se à produção de imagens sobre infâncias nas mídias, os modos como aparecem, difundindo a ideia de fomento a uma relação estreita no consumo desses conteúdos, geralmente ligados à cultura lúdica da criança com a TV e os eletrônicos, em especial, jogos *on-line* e *off-line* como brinquedos. Os discursos sobre os excessos não são apenas uma problemática do contexto da infância mas de toda a sociedade, que antes da pandemia eram cada vez maiores, principalmente com o *WhatsApp* e as redes sociais, pela possibilidade de socialização de mensagens, envio e compartilhamento de informações entre as pessoas.

O texto da seção resenha denominado *A prática de cyberbullying contra professores: a autoridade em tempos de concentração dispersa*, de Carla

Castro, Vanessa Fiorini, Elaine Conte e Adilson Cristiano Habowski, trata da obra *Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa*, escrita por Antônio Álvaro Soares Zuin(2017). A obra observa e problematiza a relação entre estudantes e professores, chamando a atenção para o fenômeno crescente do *cyberbullying* (*bullying* virtual), um tipo de violência contra a autonomia e autoridade dos professores em contextos educativos. Os autores participam dessa leitura na abordagem de situações de agressões físicas e de constrangimentos praticados por estudantes contra seus professores, tanto dentro quanto fora da escola, além dos desafios enfrentados pelos sujeitos nessa mobilização de olhares para essa problemática contemporânea. A resenha traz as práticas de *cyberbullying*, das novas tecnologias e violências desrespeitosas praticadas e compartilhadas na prática social, por distintos motivos contra professores. A autoridade é fundamental à prática educativa para superar as contradições das mídias digitais que ecoam contra professores e os modos de estar no mundo, sendo uma obra que é fruto de relações dialógicas e investigações cada vez mais evidentes.

Para os trabalhos que fazem parte deste dossiê como fontes de escritas, discursos, conversações, relatos, experiências, relações e práticas fica aqui registrado o nosso muito obrigado a todos os envolvidos nesta produção. Nesse conjunto de artigos constituídos nas e das interfaces entre crianças, tecnologias e investigação dos sentidos coletivos são criadas narrativas, interrogações, redes de relações e partilha de linguagens em itinerários formativos de mestiçagem, ou seja, em forma de ecos e ressonâncias da diversidade cultural e do cruzamento de diferentes sujeitos mergulhados nessa diversidade de práticas educativas. Nessa época de distanciamento físico e de experiências multifacetadas e complexas, a leitura pode ser uma aliada para a abertura de novas problematizações do saber pedagógico e para a construção sensível de conhecimentos com pistas da intrincada trama de ações e



e-ISSN: 2177-8183

mudanças aprendentes nas interfaces entre crianças e tecnologias. É assim que compreendemos essa edição da Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (RevASF), como uma contribuição para (re)afirmar e valorizar os laços da pesquisa como princípio científico e educativo. Desejamos que este potente conjunto de artigos possa produzir efeitos em nós, sensibilizando para novas percepções e pesquisas que estão por vir. Agradecemos a todos e desejamos uma agradável e inquietante leitura.

TEMPO DE QUARENTENA: MORTE E VIDA ANUNCIADAS

QUARANTINE TIME: DEATH AND LIFE ANNOUNCED

TEMPS DE LA QUARENTAINE: MORT ET VIE ANNONCÉES

Larissa Ornellas

larissa.ornellas1@terra.com.br

Doutora (Universidade Paris VII)

Pós-doutorado pelo Réseau Mondial Serge Moscovici

Maison des Sciences de l'Homme.

Docente da UNEB

Maria de Lourdes Ornellas

ornellas1@terra.com.br

Doutora e Pós-doutorado (USP)

Docente da UNEB

RESUMO

O artigo: *tempo de quarentena: morte e vida anunciadas* é constituído de base teórica inscrita pelo enlace entre alguns conceitos psicanalíticos e a abordagem processual da teoria das representações sociais. O artigo apresenta alguns mecanismos de defesa no intuito de amenizar o sofrimento físico, psíquico e social que acomete o ser humano face a um cenário pandêmico. A particularidade desta crise é ser planetária, mundial na medida em que a crise atravessa fronteiras, barreiras culturais, econômicas, políticas, sociais e afetivas e coloca o sujeito face a sua inexorabilidade, sua impotência, sua finitude. O Covid-19 é o nome do sintoma social, efeito do mal-estar na civilização, faz inscrição e laço no discurso social. É esse mesmo laço que rege o discurso capitalista, o gozo pelos excessos produzidos no sistema, quando comanda o sintoma social que faz padecer a humanidade. Em tempo da

17

quarentena maturamos o exercício de se pensar a consigna sanitária de « ficar em casa », esta nos obriga a olhar para a condição de ser da falta, essa nos é constitutiva, posto que somos prisioneiros de nós mesmos, e do outro ao qual nos alienamos. Diante da atualidade e complexidade do fenômeno, faz-se preciso observar o desenrolar dos fatos, na tentativa de costurar um tecido social a partir dos fios soltos das experiências subjetivas vividas que vão se elaborando no *après-coup* da realidade fenomênica atual marcada pela ressignificação dos ciclos da vida.

Palavras Chaves: Pandemia. Covid-19. Discurso Social. Subjetividade. Ciclo Vital.

ABSTRACT

The article: quarantine time: announced death and life is constituted by a theoretical basis inscribed by the link between some psychoanalytical concepts and the procedural approach of the theory of social representations. The article presents some defense mechanisms in order to alleviate the physical, psychological and social suffering that affects the human being in the face of a pandemic scenario. The particularity of this crisis is that it is planetary, worldwide as the crisis crosses borders, cultural, economic, political, social and affective barriers and places the subject in the face of his inexorability, his impotence, his finitude. Covid-19 is the name of the social symptom, the effect of discomfort on civilization, makes inscription and bond in social discourse. It is this same bond that governs the capitalist discourse, the enjoyment of the excesses produced in the system, when it commands the social symptom that makes humanity suffer. In quarantine time, the exercise of thinking about the sanitary slogan of “staying at home” matures, this compels us to look at the condition of being of lack, this is constitutive, since we are prisoners of ourselves, and of the other to the which we alienate. In view of the current and complex nature of the phenomenon, it is necessary to observe the unfolding of the facts, in an attempt to sew a social fabric from the loose threads of the lived subjective experiences that are being elaborated in the *après-coup* of the current phenomenal reality marked by the re-signification of the life cycles.

Keys words: Pandemic. Covid-19. Social discourse. Subjectivity. Life cycle.

RÉSUMÉ

L'article temps de quarantaine: mort et vie annoncées est constitué d'une base théorique inscrite par le lien entre quelques concepts psychanalytiques et l'abordage processuel de la théorie des représentations sociales. L'article présente quelques mécanismes de défense dans le but d'alléger la souffrance physique, psychique et sociale qui touche l'être humain dans ce scénario pandémique. La particularité de cette crise est d'être planétaire, mondiale dans la mesure où elle traverse des frontières, des barrières culturelles, économiques, politiques, sociales et affectives: elle met le sujet face à son inexorabilité, son impuissance, sa finitude. Le Covid-19 est le nom du symptôme social, effet du mal être dans la civilisation, fait inscription et le lien dans le discours social. C'est ce lien même qui régit le discours capitaliste, la jouissance par les excès produit par le système quand il régit le symptôme social qui fait subir l'humanité. En temps de quarantaine nous murions l'exercice de penser dans la consigne sanitaire de "rester à la maison"; celle-ci nous oblige à nous regarder comme étant des êtres du manque qui nous constitue, puisque nous sommes prisonniers de nous mêmes et de l'autre dont nous sommes aliénés. Devant l'actualité et complexité du phénomène, il est temps d'observer le déroulement des faits dans la tentative de coudre le tissu social à partir des fils lâchés des expériences subjectives vécues qui se élaborent dans l'après-coup de la réalité phénoménique actuelle marquée par la resignification des cycles de la vie.

Mots Clés: Pandémie. Covid-19. Discours Social. Subjectivité. Cycle vital.

*A maior riqueza do homem
É sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito [...]
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros
Eu penso renovar o homem usando borboletas*

Manoel de Barros

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo nos remete a pensar em alguns mecanismos de defesa no intuito de amenizar o sofrimento físico, psíquico e social que acomete o ser humano face a um cenário pandêmico.

Pandemia, uma enfermidade epidêmica amplamente disseminada, palavra de origem grega, usada pela primeira vez por Platão no sentido genérico, refere-se a qualquer acontecimento capaz de alcançar expressivo número da população. Trata-se de uma endemia de grandes proporções, que se espalha por vários países tal como ocorreu durante a Gripe Espanhola, no período entre janeiro de 1918 a dezembro de 1920.

A definição de endemia corresponde à propagação de uma nova doença em um número elevado de humanos, sem imunização adequada para tal, em uma região pontual ou específica. Já a pandemia, diz respeito a uma doença que se alastra em escala mundial, em mais de dois continentes. Enquanto a endemia se esboça como o aumento de casos por um pico e em seguida uma queda, a pandemia é a epidemia que ocorre ao redor do mundo aproximadamente ao mesmo tempo. (SANTOS, 2020a; 2020b) Alguns fatores são determinantes e podem ser delineados: a miséria social, falta de saneamento básico e água tratada, ingestão de alimentos de risco, poluição atmosférica, condições climáticas adversas, fenômenos psicossociais, dentre outros.

No que concerne ao Coronavírus, a classificação pela Organização Mundial de Saúde(OMS) postula que a gravidade não está na doença em si, mas na disseminação geográfica rápida com a qual o vírus tem se apresentado. “A OMS tem tratado a disseminação em uma escala de tempo muito curta,” segundo Tedros Adhanom, diretor geral da OMS, quando declarou a mudança de estado da contaminação de epidemia para pandemia. (REI, 2020).

Os boletins quase que diários advindos dos órgãos oficiais de saúde, mostram a báscula observada entre os casos letais e aqueles que são passíveis de cura: morte e vida anunciadas na trama da condição humana.

TEMPO DE QUARENTENA

O tempo imposto pela pandemia do Covid-19 pode ser compreendido numa visão dialético filosófica como matéria-prima da vida. Dizer isso parece um contrassenso, contudo quando nos damos conta da nossa estúpida e inefável existência, nos defrontamos face a um real, inexorável que nos coloca diante da nossa própria finitude. Assim, aprende-se que a constante luta contra o tempo cronológico na lida cotidiana é uma realidade com a qual, muitas vezes, não apreendemos o sentido dado a cada uma das nossas vidas.

A crise que ora enfrentamos no atravessamento da pandemia pode se constituir como um momento fecundo de reflexão; é no nó do conflito que crescemos mais um pouco como sujeito humano. Em alusão à crise, tomamos a imagem do caule do bambu como uma bela metáfora capaz de refletir na sua constituição a ideia dos nós, ou seja, o filamento do bambu cresce quando consegue ultrapassar o nó que se imprime em cada segmento do caule. Dentro da própria substância do nó, encontra-se a semente para o crescimento. Não há transformação possível sem atravessamento de paradigmas. Essa metáfora do bambu e seus nós ancora-se num livro chinês: Tao Te King através destes versos do original em francês com tradução nossa (TSEU, 1994), que descrevem no pensamento oriental o rumo, a via, como caminho de vida inexorável.

O Rumo
Sempre sem nome e natureza
Malgrado sua insignificância
Ninguém no mundo pode o escravizar
Se somente barões e príncipes conseguissem segurá-lo
Os dez mil seres chegariam em homenagem

Céu e terra uniriam seus influxos
E desceria o suave orvalho
O povo sem que lhe peçam
Se ordenaria dele mesmo

Às vezes, é preciso saber parar, retirar-se para dentro de si, para atingir os fundamentos da vida, as verdades íntimas.

A particularidade desta crise pandêmica, diferentemente, de tantas outras que a história da humanidade atravessou, é ser planetária, mundial. A crise atravessa fronteiras, barreiras culturais, econômicas, políticas, sociais e afetivas ; coloca o homem face a sua inexorabilidade, sua impotência, sua pequenez, seu paradoxo, face as forças atávicas da natureza que se manifesta ferozmente, dizendo ser o homem o seu próprio lobo, ou seja, ao tempo que ele pode produzir o *pharmacon* como remédio, pode igualmente produzir o *pharmacon* como veneno letal (HEDEIGGER, 1991). Pode-se pensar que a particularidade dessa pandemia que paralisa o mundo e convida o homem a retirar-se em casa, constitui-se um sinal de alerta premente a desintoxicação dos seus próprios excessos.

A economia capitalista neoliberal atingiu um tal grau de degradação que as catástrofes naturais, que vêm acontecendo no planeta devido ao superaquecimento global, não são suficientes para fazerem o poder instituído rever esse ideal de onipotência. Assim, um microrganismo invisível aos olhos chega ameaçando a sua integridade física, colocando-o face à sua própria finitude. O estado de angústia engendrado pela impotência, em relação ao controle do vírus, atinge o homem na sua libra de carne, no dizer de Lacan (2005), ou seja, o sujeito tem que ceder, consentir em perder essa libra de carne, pedaço de si que funciona como moeda de troca com o Outro o que coloca o sujeito como um resto de ser.

O Covid-19 é o nome do sintoma que faz inscrição no discurso social e, como todo discurso, sua função primeira é fazer laço. Esse mesmo laço que rege o discurso capitalista a um mais de gozo pelos excessos produzidos no sistema, comanda também o nome do sintoma social que faz padecer a humanidade pela revelação do furo, do buraco aberto, do irrepresentável perante a impotência humana de dar uma solução rápida e imediata na mesma velocidade das acumulações e acelerações que o próprio discurso do capitalismo selvagem engendrou.

Dessa maneira, os processos de polarização, fomentados pelo discurso capitalista, revelam que o produto da ação humana nesse contexto não consegue encontrar a boa dosagem entre remédio e veneno. O que explica que a natureza humana tenha perdido o bom senso na justa medida da dosagem para que o *pharmakon*, a droga, não se torne veneno? Parece que duas guerras mundiais nas quais milhões de vida foram sacrificadas não foram suficientes, as pestes que assolaram a humanidade também parecem ter sido esquecidas, pois o homem, na sua voracidade egóica, esquece-se da história passada, da sua ancestralidade e vive neuroticamente infantilizado por uma ilusão de presente permanente como se nada pudesse o retirar do pedestal das suas pequenas vaidades mundanas. Qual a explicação para que apenas ante às crises que vêm ameaçar a sua integridade física o fazem colocar minimamente de volta às questões fundamentais da sua existência?

Uma breve digressão para falar dos discursos é referenciado pela psicanálise, ciência do bem dizer e os concebe, inseridos no capital de saberes. Nos últimos anos dos seus estudos, Lacan (1992) estabelece um jeito teórico sofisticado ao publicar quatro algorítmicos que nomeou de Quatro Discursos. Esse estudo é considerado um dos aportes mais potentes da psicanálise, posto que interessa no que o sujeito produz em sua articulação com a ordem social. O teórico formulou sua concepção tomando como

premissa: trata-se de “um discurso sem palavras” o que não difere da estrutura básica de todo discurso. São quatro algoritmos, mas UM:

O discurso do mestre (e seu derivado, o do capitalista), o da universidade, o da histeria e o do analista.

Não vamos discorrer sobre os quatro discursos, mas nos interessa agora falar do discurso do mestre como aporte para o entendimento do discurso do capitalista.

Nesse sentido, vale destacar os algoritmos sobre o discurso do mestre:

S1	S2
-----	-----
\$	a

Nesse que é o discurso por excelência, o mestre ou o governante (S1), apoiando-se e camuflando sua subjetividade castrada, sua falta (\$) subverte o discípulo, que tem verdadeiramente o saber (S2), para fazer produzir objetos (a) para o próprio gozo e usufruto do mestre. Eis o discurso que no campo da educação se nivelaria ao saber-fazer (ou saber-fazer o outro fazer, que muito dificilmente poderia corresponder ao saber-fazer com o seu próprio sintoma.

\$	S2
-----	-----
S1	a

Extraído diretamente do discurso do mestre, sendo uma modalização do mesmo ou uma forma de ser do mestre pós-moderno, o capitalista ou o sujeito que faz uso do capital e nega sua falta (\$), apoia-se nos significantes primordiais que a sociedade oferta (S1) e demanda de outros saberes (S2) que devem ser convertidos em produção de objeto (a) para seu próprio gozo, fazendo-o fixar-se, coisificar-se ou igualar-se ao próprio objeto que consome.

Eis o discurso que no campo da educação pode se nivelar a uma antiga prática, mas igualmente, ao mais contemporâneo dos saberes: o saber-consumir.

O discurso é apresentado como um deslizamento do discurso do mestre, como um discurso que não faz laço social e mascara a castração. Os algoritmos acima evidenciam como os dois imperativos de gozo- “produza” e “consuma” – operam nesse discurso e destaca os efeitos que provocam no sujeito consumidor

É verdade que Freud já havia nos advertido que a natureza humana trazna sua essência um certo grau de perversão. Freud não acreditou numa índole altruística do humano, ao contrário, sempre constatou a natureza individualista e egocêntrica do humano como valores essencialmente ligados à pulsão de autoconservação, ou a libido do eu, antes de lançar-se na libido dos investimentos objetais. Para tanto, o acesso à sublimação na produção da cultura, às belas ideias, para retomar uma expressão platônica, implicaria um verdadeiro trabalho de elevação espiritual. Na obra, O Mal-Estarna Civilização, Freud (1927-1931, p. 88) explicita, de maneira remarcável, nesta passagem o que falamos anteriormente:

No processo de desenvolvimento do indivíduo, o programa do princípio do prazer, que consiste em encontrar a satisfação da felicidade, é mantido como objetivo principal. A integração numa comunidade humana, ou a adaptação a ela, aparece como uma condição dificilmente evitável, que tem de ser preenchida antes que esse objetivo de felicidade possa ser alcançado. Talvez fosse preferível que isso pudesse ser feito sem essa condição. Em outras palavras, o desenvolvimento do indivíduo nos parece ser um produto da interação entre duas premências, a premência no sentido da felicidade, que geralmente chamamos de ‘egoísta’, e a premência no sentido da união com os outros da comunidade, que chamamos de ‘altruísta’. Nenhuma dessas descrições desce muito abaixo da superfície. No processo de desenvolvimento individual, como dissemos, a ênfase principal recai sobretudo na premência egoísta (ou a premência no sentido da felicidade), ao passo que a outra premência, que pode ser descrita como ‘cultural’, geralmente se contenta com a função de impor restrições. No processo civilizatório, porém, as coisas se passam de modo diferente. Aqui, de longe, o que mais importa é o objetivo de criar uma unidade a partir dos seres humanos individuais. É verdade que o objetivo da felicidade ainda se encontra aí, mas relegado ao segundo plano. Quase parece que a criação de uma grande comunidade humana seria mais bem-sucedida se não se

tivesse de prestar atenção à felicidade do indivíduo. Assim, pode-se esperar que o processo desenvolvimental do indivíduo apresente aspectos especiais, próprios dele, que não são reproduzidos no processo da civilização humana. É apenas na medida em que está em união com a comunidade como objetivo seu, que o primeiro desses processos precisa coincidir com o segundo.

A noção de trabalho, como a noção de civilização elucidada por Freud nessa citação acima, traz a ideia de um investimento libidinal para o externo, para o mundo. O trabalho no sentido antropológico do termo expressa sentido a existência humana, como também favorece, a tendência do homem, à adaptação a uma comunidade. Pelo trabalho, o homem transforma, muda de posição, constrói, se dignifica na sua ação pelas virtudes que ele produz. O trabalho na sua acepção mais simples produz mudanças para o bem daqueles que agem em prol de si, do outro e do social. Quando a dimensão do trabalho engendra uma lógica acumulativa de desvalorização do outro em benefício de um bem-estar puramente egocêntrico, as discrepâncias e incongruências do sistema aparecem com seus consequentes processos de clivagem e polarização.

Destarte, inferimos que o desequilíbrio homeostático entre pulsão de vida (*eros*) e pulsão de morte (*thanatos*) encontra-se na incapacidade da condição humana de perpetuar o acesso aos fundamentos essenciais da existência por ficar preso às posições infantis arcaicas de posse dos objetos como se eles fossem extensões do seu próprio ego corporal. Estamos operando na linha tênue da história de vida e da história da morte.

Diante de um sistema neoliberal globalizado que engendra uma economia de mercado produtora de excessos de objetos, o homem contemporâneo termina por fazer um retorno ao arcaico infantil, ancorando-se em posições egocêntricas de posse, como se sua existência pudesse ser determinada pela materialidade dos objetos que possui e não pela sua capacidade de elevar suas pulsões de vida ao estatuto das causas nobres da

existência humana, ou seja, o respeito ao outro em prol de uma vida coletiva, e a construção de um bem social comum a partir da partilha de uma economia solidária e menos acumulativa em prol de uma minoria.

A pandemia do Covid-19 através do seu efeito de real, ameaça à vida humana, obriga, por sua vez, a economia planetária a paralisar, desvelando de forma contundente a crise do mercado neoliberal. Os processos de polarização evidenciados nas políticas institucionais revelam os mecanismos perversos de concentração de renda marcados pelo neoliberalismo global. Os efeitos psicossociais da pandemia nas diversas culturas e nacionalidades vão imprimindo suas marcas. Percebemos um ar de guerra no imaginário social, com a máxima do “salve-se quem puder”, observamos aumentar mecanismos nacionalistas de fechamento de território, exclusão do que é estrangeiro a si, efeitos psicossociais impressos nas geopolíticas locais desde o nível macro sistêmico ao nível micro sistêmico. Os países vão, assim, fechando suas fronteiras e protegendo suas populações, dirigidas por representantes que, na sua grande maioria, parecem mais preocupados com a gestão orçamentária do crash do mercado financeiro do que com as vidas humanas.

No Brasil, o senso comum diz ser uma doença produzida pelos ricos que por terem acesso a viagens internacionais trazem o vírus para a população local, na sua grande maioria, habitada por uma classe social desfavorecida que agora também se encontra desfavorecida no combate e na prevenção da doença.

A pandemia revela uma outra dimensão dos paradoxos socioeconômicos no que se refere à desigualdade na distribuição das rendas: a classe favorecida cria meios de praticar a regra planetária do confinamento em condições relativamente favoráveis, enquanto a classe desfavorecida é exposta às aglomerações das regiões suburbanas precarizadas e conglomeradas as colocando em maior vulnerabilidade frente à pandemia. Ao

fim de algumas semanas de confinamento, a classe favorecida regida pela lógica umbilical que lhe é peculiar, representada na sua grande maioria por uma classe média em certa medida alienada, consome e faz girar a economia e ainda se pergunta: o que fazer com a população de baixa renda contaminada que ameaça, por sua vez, recontaminá-la? Como suportar pagar seus assalariados que trabalham em casa na ausência de seu olhar de empregador? O espírito individualista da classe média, alienada e paralisada pelo medo da doença, pensa o isolamento social muito mais pela ótica de uma proteção a si e do seu clã familiar que à proteção de um coletivo.

Quando precisávamos de respostas no momento em que estávamos mobilizados para lutar, resistir, organizar, manifestar-se às ruas, por uma nação brasileira menos clivada pela lógica da polarização, houve uma torção, mudaram-se as perguntas, convocando-nos a fazer a troca imediata de lugar pelo ato da reclusão. Portanto, em meio a esse cenário, a pandemia vem furar o véu de alienação social que impede o sujeito contemporâneo a pensar sobre os efeitos perversos de gestão do capital financeiro e da economia de mercado globalizada. Os representantes políticos ficam em última instância, como reféns desse sistema, pois na realidade, estão, subliminarmente, agenciados na engrenagem do aparelho político do mercado financeiro neoliberal responsável por ditar seus modos de funcionamento.

De fato, parece estarmos regidos pela tecnocracia médica, por um grupo de experts ditados pela Organização Mundial de Saúde(OMS) que dirige os protocolos gerais de tratamento, os quais devemos seguir para figurar nos padrões científicos globais, mecanismos que vêm favorecer os grandes laboratórios farmacêuticos acumuladores de somas faraônicas de *pharmacons*, anestesiadores da capacidade crítica de ler o mundo por uma lente mais singular, respeitando as diferenças humanas.

O empuxo a uma economia neoliberal de mercado esgarçada pela lógica da perversão das acumulações e acelerações imprime como efeito do seu desfuncionamento estas discrepâncias sociopolítico-econômicas em forma de grandes crises, desta vez com a nomenclatura de pandemia – Covid-19, nome do mal-estar contemporâneo global. Nesta crise, não há prevalência de classes na escolha da vida, não há escolha de gênero, raça, sexo, religião ou status social, a doença é democrática! Portanto, não seria ela, por si só, uma boa e bela razão para repensarmos nossas práxis no mundo, nas trocas sociais e na economia planetária?

A economia neoliberal ficou refém de si mesma, ela, que outrora aboliu fronteiras, agora, viu-se condenada a retirar-se em casa. Pode-se afirmar que esses tempos sombrios bordejados de incertezas e imprevisibilidades nos afetam de forma contundente. A angústia se apresenta pela descontinuidade da denegação do que vai ocorrer amanhã. O humano começa a pensar e fazer ilações: o que vai ocorrer com minha vida, minha existência? Como será o meu futuro?

Nota-se que as agendas ficaram obsoletas, posto que os compromissos foram postergados, esse é mais um fenômeno que gera angústia, ou seja, a falta de representação temporal face ao inexorável da potência invasiva do vírus. Passado o grande filme de terror, o que faremos desta experiência? Como as sociedades, famílias e pessoas ressignificarão esta travessia do deserto na qual o mais importante parecia ser: ter uma morada, comida na mesa e a própria manutenção da vida. Escutamos aqui e ali, a máxima: “viva cada novo dia como único”. Por ora, ainda não temos respostas para essas questões, como dizemos em psicanálise, os processos de ressignificação diante de um conflito, acontecem no “logo depois”, precisamos estar fora da pandemia para percebermos os efeitos que ela imprimirá para a humanidade.

Enquanto isso, maturamos nesses tempos, o exercício, muitas vezes, difícil, de retirar-se para dentro de nós e alcançarmos os nossos furos, a nossa castração. A consigna sanitária de “ficar em casa”, nos obriga a olhar para a nossa condição de seres da falta, essa nos é constitutiva, somos prisioneiros de nós mesmos, e do outro ao qual nos alienamos. O real do perigo que ameaça a vida é por si só uma experiência de castração, isto é, remetemo-nos diretamente à nossa própria finitude. A crise da pandemia Covid-19 nos coloca face ao espelho de nós mesmos, sem maquiagem, sem adereços e sem artefatos porque estamos todos « despidos » das indumentárias sociais, e nos encontramos em casa fazendo uso de objetos que nos são essenciais. Não há nascimento sem dor, no sentido em que o nascimento do Outro Simbólico não se faz sem o defrontar-se com a condição de sermos mortais, finitos, faltantes. Precisamos “morrer” para “nascer de novo”

Podemos de fato falar de isolamento social ao pé da letra? Pensamos que não, pois a linguagem virtual das novas tecnologias digitais nos faz entrar em comunicação com o outro, com o mundo. Mas o interessante a ser analisado neste fenômeno do uso intenso das redes durante a crise, através dos diversos aplicativos e plataformas de comunicação, é que aparentemente o conteúdo das mensagens que pretendemos comunicar ao outro são menos superficiais, as trocas de mensagens trazem conteúdos narrativos mais fundantes, aqueles que tocam o sentido da existência, o compartilhamento das belas e boas práticas, o íntimo sagrado de cada um de nós que desejamos compartilhar com o outro. Isso para quem, de alguma forma conseguiu em certa medida fazer este retiro para o seu próprio templo interior. Uma outra posição do sujeito contemporâneo diante da pandemia, é se ver tomado e alienado pelo bombardeio de *fakenews*, tornando-se vítima do discurso midiático de conteúdo inócuo que ainda tenta funcionar em eco à selvageria do mercado neoliberal na manipulação de informações a serviço do capital global.

Presenciamos nesse contexto, a espetacularização do fenômeno no cenário internacional. Uma outra questão ainda emerge nesse panorama, as trocas ditas sociais por meio dos recursos da comunicação digital são mesmo experiências sociais? É justo pensar que a hiperconexão em tempos pandêmicos reiteram a ilusão de que estamos nos comunicando, mas no fundo, profundamente sós, encapsulados nas nossas bolhas virtuais, visto que desencarnados, quer dizer, a falta da dimensão corporal na sua tridimensionalidade indaga a legitimidade do que entendemos por espaço social.

Qual o nosso lugar e a nossa posição como pesquisadores da Teoria das Representações Sociais? Essa teoria é considerada nos seus princípios tomando como referência o conhecimento emancipado, levando-se em conta os fenômenos simbólicos advindos da vida cotidiana, o sujeito construído socialmente e através da linguagem oral e escrita o que observa, pensa e sente sobre um objeto específico. A implicação de Moscovici com o senso comum mostra que esse saber é profícuo na organização da vida cotidiana, é também outro tipo de conhecimento além daquele pré-estabelecido como válido e pertinente em algumas concepções clássicas científicas. “O senso comum para (GRAMSCI, 1999, p.113) é a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio”. Moscovici(2003) ratifica a definição de senso comum afirmando que:

O conhecimento comum é a essência do nosso universo consensual; compreende os significados culturais e históricos das nossas experiências e atividades. É um conhecimento rico, altamente diversificado e específico de cada contexto. No universo consensual a sociedade torna-se a si própria visível, é inovadora, possui voz, age perante o mundo respondendo ao mesmo tempo e incita as alterações no mundo (MOSCOVICI, 2003, p. 323).

Se por um lado, o Coronavírus toma carona na fragilidade do orgânico do corpo humano, por outro, a pandemia imprime o estilo circense em que o

espetáculo é exibido no picadeiro contemporâneo, representando as diversas facetas de como o homem contemporâneo vem reagindo frente à crise, numa balança entre tentativas derrisórias de ocultamento do real sentido da existência humana na terra e uma possível morte anunciada. A teoria das representações sociais interessar-se-ão pela experiência, pelo vivido. Nos perguntaremos então, que elementos das representações compartilhadas serão mobilizados na construção do sentido dessa experiência vivida? Que transformações na representação de si este destino acarretará? Onde estas estariam ancoradas?

Denise Jodelet no seu livro « Representações Sociais e Mundos de Vida », publicado em 2017, no Brasil, no qual reúne uma série de pesquisas em diversos campos da teoria das RS, dirá no seu trabalho que o lugar da experiência vivida nos processos de formação das representações sociais que « a apreensão das representações em contextos espaço-temporais específicos pede um exame mais circunscrito e apurado dos seus processos de produção e da sua eficácia completa no campo social » (JODELET, 2017. p 431), devido à sua complexidade no campo da regulação dos comportamentos e das comunicações. Nesse mesmo trabalho, a autora acrescentará que:

a noção de experiência está em estreita ligação com a de senso comum, na medida em que remete – de Dilthey e Husserl até as correntes pragmáticas contemporâneas – à atitude natural que se desenvolve no que chamamos « mundo de vida » (*Lebenswelt*), que também é um mundo comum, intersubjetivo, mediatizado pela linguagem. Podem-se distinguir grosseiramente nela *duas dimensões*: uma de *conhecimento* e outra da ordem do *experimentado*, da implicação psicológica do sujeito. Essa distinção, é explícita em alemão, que propõe duas designações para a experiência: *erfahrung*, experimentação sobre o mundo, e *erlebnis*, experiência vivenciada cujo conteúdo é indissociável dos afetos que suscita. (JODELET, 2017, p. 433-434).

Diante do exposto, é indubitável que o fenômeno social Coronavírus vem produzindo representações sociais fecundas a serem trabalhadas no campo da escuta de como o senso comum irá resignificar essa experiência vivida.

Como Pollack (1990) mostrou em seu livro sobre o relato de mulheres que escaparam aos campos de extermínio a experiência vivida em “situações limites” permitem dar visibilidade ao fenômeno identitário, frequentemente encoberto pela realização das rotinas no contexto da vida cotidiana (Goffman, 1991). (JODELET, 2017, p.437).

Em efeito, o fenômeno da pandemia Covid-19 se constitui como situação limite, pois presentifica e reitera a linha divisória da vida e da morte, fazendo o homem contemporâneo sair da sua rotina cotidiana e isolar-se fisicamente em casa, o que, por sua vez, remete aos processos identitários fundamentais como, por exemplo, os fundamentos da sua existência humana, o sentido da vida, suas prioridades e escolhas.

Há que se analisar, igualmente, um outro aspecto que nos parece fundamental, o fenômeno da pandemia como realidade compartilhada mundialmente atualiza a discussão do que é de fato considerado fenômeno social já que esse implica interação coletiva, encarnação, isto é, presença de corpos fisicamente em interação. Se a pandemia engendra pelo seu efeito de realidade, uma máxima higienista de que na impossibilidade de descobrir até o momento um *pharmakon* para controlar a propagação do vírus. Preconiza-se que o confinamento ou isolamento físico, seja a única saída encontrada para um controle imediato da situação, implicando que, isoladas fisicamente, as pessoas não estão interagindo coletivamente em real presença de corpos, porém unicamente, através dos recursos da tecnologia digital, criando uma falsa ilusão de interação.

Diante da atualidade e complexidade do fenômeno, observaremos no decurso do processo, o desenrolar dos fatos, na tentativa de costurar um tecido social a partir dos fios soltos das experiências subjetivas vividas que vão se ressignificando no *après-coup* da realidade fenomênica atual.

Em ressonância com as palavras de Manoel de Barros que epifraseia este artigo, concluímos o escrito corroborando com o poeta, que a maior

riqueza do homem é mesmo a sua incompletude, a pandemia é tempo de elaboração subjetiva do quanto precisamos da dimensão da alteridade e da diferença para nos fazermos humanos, capazes de entrar em constante metamorfose : de casulo a borboleta, do singular ao coletivo, inscritos nos processos de ressignificação dos ciclos da vida.

REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund (1927-1931). **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos - Volume XXI - capítulo VII.** In : Obras Completas ; Imago Editora, Rio de Janeiro.

GRAMSCI, Antônio. **Introdução ao estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

HEIDEGGER, Martin (1889-1976) – **Conferências e escritos filosóficos/ Martin Heidegger** ; tradução e notas Ernildo Stein. – 4ed. – São Paulo : Nova Cultural , 1991.

JODELET, Denise – **Representações Sociais e mundos de vida.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas;Curitiba :PUCPress, 2017.

LACAN, J. **O Seminário. Livro 17.** O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro. Zaar (1969-70/1992)

LACAN, J. **O Seminário. Livro 10.** A angústia.. Rio de Janeiro. Zahar, 2005

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OMS. **Meu herói é tu.** IASC, 2020.

REI – COVID-19 passa de epidemia para pandemia: entenda a diferença. Disponível em <<https://www.rfi.fr/br/mundo/20200311-covid-19-passou-de-epidemia-para-pandemia-entenda-a-diferen%C3%A7a>> acesso em 18/05/2020



e-ISSN: 2177-8183

SANTOS, BOAVENTURA, S.S. Entrevista. disponível em <<https://jornalistaslivres.org/boaventura-de-sousa-santos-moro-e-o-candidato-dos-eua-para-2022/>>acesso em- 18/05/2020(a)

SANTOS, BOAVENTURA, S.S. A trágica transparência do vírus. In: **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020(b).

TSEU, Lao - **Tao Te King**, Traduction Claude Larre, Paris, DDB, Les Carnets, 1994. Capítulo 32.

**A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS POR MEIO DO USO DE JOGO EM
AULAS DE MATEMÁTICA**

**THE PROBLEM SOLVING BY MEANS OF THE USE OF GAME IN
MATHEMATICS CLASSES**

**SOLUCIÓN DE PROBLEMAS MEDIANTE EL USO DEL JUEGO EN
CLASES DE MATEMÁTICAS**

Ananda de Oliveira Varlesse

ananda_aov@hotmail.com.

Graduada em Matemática.

Instituto Nossa Senhora Auxiliadora

Antonio Carlos de Souza

ac.souza@unesp.br.

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática.

Universidade Estadual Paulista

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento de habilidades de raciocínio indutivo e dedutivo por meio de um jogo intitulado "Jogo dos Círculos". Para tanto foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo desenvolvida com a participação de 25 alunos, matriculados no quinto ano de uma escola municipal da cidade de Cruzeiro, estado de São Paulo. Na referida pesquisa, foram realizados três encontros nos quais o jogo foi aplicado de três formas diferentes. Para a coleta de dados, foram feitos registros em áudio, registros fotográficos, assim como registros escritos. No processo de análise dos dados, perceberam-se alguns indícios do uso do raciocínio indutivo e do raciocínio dedutivo, bem como o interesse gerado nos alunos pelo jogo e a postura que mantiveram ao longo do trabalho, mobilizando seus conhecimentos frente aos problemas propostos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática. Jogos matemáticos. Raciocínio dedutivo. Raciocínio indutivo.

ABSTRACT

This article aims to analyze the development of inductive and deductive reasoning skills through a game entitled "Game of Circles". To this end, a qualitative research was carried out with the participation of 25 students, enrolled in the fifth year of a municipal school in the city of Cruzeiro, state of

36

São Paulo. In that research, three meetings were held in which the game was applied in three different ways. For data collection, audio records, photographic records, as well as written records were made. In the data analysis process, some signs of the use of inductive reasoning and deductive reasoning were perceived, as well as the interest generated in the students by the game and the posture they maintained throughout the work, mobilizing their knowledge in the face of the proposed problems.

KEYWORDS: Mathematical education. Mathematical games. Deductive reasoning. Inductive reasoning.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el desarrollo de las habilidades de razonamiento inductivo y deductivo a través de un juego llamado "Juego de círculos". Con este fin, se realizó una investigación cualitativa con la participación de 25 estudiantes, matriculados en el quinto año de una escuela municipal en la ciudad de Cruzeiro, estado de São Paulo. En esa investigación, se llevaron a cabo tres reuniones en las que el juego se aplicó de tres maneras diferentes. Para la recopilación de datos, se hicieron registros de audio, registros fotográficos, así como registros escritos. En el proceso de análisis de datos, se notaron algunas indicaciones sobre el uso del razonamiento inductivo y el razonamiento deductivo, así como el interés generado en los estudiantes por el juego y la postura que mantuvieron a lo largo del trabajo, movilizando su conocimiento frente a los problemas propuestos.

PALABRAS CLAVE: Educación Matemática. Juegos matemáticos. Razonamiento deductivo. Razonamiento inductivo.

INTRODUÇÃO

Dante (2000) afirma que um dos principais objetivos do ensino de Matemática é fazer o aluno pensar produtivamente; considera – ainda que – para isso, nada melhor que lhe apresentar situações-problema que o envolva, o desafie e o motive a querer resolvê-las. Nesse sentido, o uso do jogo nas aulas de Matemática pode contribuir para que o aluno pense conforme aponta o autor.

Diante disso, o presente texto apresenta o resultado de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo, que teve por objetivo analisar habilidades

de raciocínio indutivo e dedutivo por meio de um jogo de estratégia denominado “Jogo dos Círculos” (BORIN, 2004). O desenvolvimento da pesquisa se deu com a participação de 25 alunos matriculados no 5º ano de escola uma municipal de Ensino Fundamental, situada na cidade de Cruzeiro-SP e buscou responder à questão “*Qual contribuição da Resolução de Problemas, através do uso de jogos, para o desenvolvimento do raciocínio indutivo e dedutivo de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental?*”.

O interesse para a realização da referida pesquisa surgiu – juntamente – com o interesse por jogos e situações que contribuem, de maneira significativa, no desenvolvimento dos raciocínios indutivo e dedutivo dos alunos.

Resolução de problemas

Segundo Dante (2003), a resolução de problemas é considerada uma metodologia de grande importância para o ensino de Matemática. Ela permite que o aluno pense de forma estratégica em um determinado problema, permitindo assim a construção do conhecimento, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a busca constante por métodos de resolução.

Essa metodologia permite que o aluno construa o raciocínio de forma elaborada e de acordo com o problema proposto. O professor – por sua vez – tem o papel de levar o aluno a vivenciar situações de conflito com problemas diferenciados e que o desafie a tomar decisões por meio de explorações e fazendo relações entre áreas da Matemática.

O trabalho com a metodologia da resolução de problemas não possui uma maneira pré-determinada, podendo ser flexível e variar para cada professor de acordo com seus objetivos. Entretanto, Onuchic e Allevato (2011) definem uma sequência de etapas para o trabalho com essa metodologia, como base e orientação para os professores: preparação do problema; leitura individual; leitura em conjunto; resolução do problema; observação e incentivo; registro das resoluções na lousa; plenária; busca do consenso; e formalização do conteúdo.

Raciocínio matemático: indutivo e dedutivo

Segundo Ponte, Pereira e Henriques (2012), o raciocínio matemático é fundamental na formulação de processos mentais com base ou não em uma informação, a fim de firmar novas conclusões sobre um determinado assunto. Dentre esses processos mentais, são valorizados os de caráter lógico e os processos intuitivos e dedutivos, de como se formulam novas ideias e se chegam a novas conclusões.

Em relação ao ensino de matemática, Borin (2004) ressalta que, de acordo com inúmeras competências ligadas ao raciocínio lógico, quando o aluno faz uso de um jogo, principalmente de estratégia, ele utiliza, em grande maioria, o raciocínio dedutivo e ressalta que o ato de observar, concentrar-se e generalizar a situação em questão é de fundamental importância para o raciocínio indutivo.

Para Borin (2004, p. 9), o raciocínio indutivo é “o raciocínio que utilizamos para formular hipóteses gerais a partir da observação de alguns casos particulares, muito empregado para justificar as propriedades e as regras da Matemática no ensino elementar”. Por sua vez, o raciocínio dedutivo “é um raciocínio formal, relacionado com as demonstrações e a lógica.” (PONTE, PEREIRA e HENRIQUES, 2012, p. 357).

Borin (2004) afirma ainda que o raciocínio dedutivo aparece com maior clareza na escolha dos lances que se baseiam tanto nas jogadas certas quanto nas erradas e que obriga o jogador a elaborar e reelaborar suas hipóteses a todo o momento. De fato, podemos dizer que o raciocínio indutivo é elaborado do particular ao geral, onde o aluno, após considerar um número suficiente de casos particulares, conclui uma verdade geral. O raciocínio dedutivo – por sua vez – é desenvolvido de forma geral para o particular, pois é no processo de raciocínio que, a partir de uma ou mais afirmações, o aluno obtém certa conclusão lógica.

Jogos na Educação Matemática

No ato de jogar, o aluno é capaz de desenvolver inúmeras habilidades como organização, atenção e concentração. Habilidades consideradas por Borin (2004) como essenciais à aprendizagem de Matemática.

De acordo com Grandó (2004), ao propormos atividades com jogos para os alunos, a reação da grande maioria é de alegria, entusiasmo e prazer pela atividade, a afeição pelo material do jogo, pelo modo de jogar ou até mesmo pelo obstáculo exibido, atraem o aluno levando-o à participação ativa no contexto do jogo. Contudo, muitos educadores pensam que, ao disponibilizar ao aluno uma atividade com jogo e ele se sentir motivado e animado com tal atividade, já será suficiente para que se tenha garantia de aprendizagem.

Os jogos, se bem aplicados e orientados, podem possuir papel importante no desenvolvimento do aluno, sendo capaz de gerar situações-problemas desafiadoras. Logo, o aluno terá de tomar decisões e estabelecer diferentes pontos de vista para solucionar o problema encontrado. A inserção de jogos nas aulas de Matemática como recurso metodológico é incentivado para todos os níveis escolares, desde que “os objetivos com o jogo estejam claros, a metodologia a ser utilizada seja adequada ao nível em que se está trabalhando e, principalmente, que represente uma atividade desafiadora ao aluno para o desencadeamento do processo” (GRANDO, 2004, p. 25).

O uso dos jogos nas aulas de Matemática, segundo Borin (2004), abre a oportunidade para reduzir as dificuldades dos alunos, principalmente aos que possuem medo em relação ao aprender Matemática. No desenvolvimento dos jogos, não é possível uma atitude passiva porque a motivação é grande, ao mesmo tempo em que estes alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem (BORIN, 2004).

O Jogo dos Círculos

O Jogo dos Círculos proposto por Borin (2004, p.39) tem como objetivo desenvolver habilidades de raciocínio indutivo e dedutivo, trabalhar técnicas de resolução de problemas, desenvolver habilidades de percepção espacial e

promover o trabalho em equipe. Trata-se de um jogo de tabuleiro, composto por 15 círculos igualmente espaçados, conforme ilustra a Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Tabuleiro Jogo dos Círculos



Fonte: Borin (2004, p.39)

Este jogo deve ser realizado por duas equipes. De maneira alternada, cada equipe, na sua vez de jogar, coloca sua marca em um círculo qualquer ou em dois círculos quaisquer, mas que estejam lado a lado; nessa proposta, ganha a equipe que colocar sua marca no último círculo vazio do tabuleiro. Este é considerado um jogo estratégico, sendo de grande importância os registros nos tabuleiros, para usá-los como base para a descoberta da estratégia vencedora.

A utilização do referido jogo de deu com o objetivo de analisar a forma com que os alunos jogam e buscam a tão esperada vitória.

Os procedimentos metodológicos

As atividades de campo compunham em uma proposta didático-pedagógica para a abordagem de ideias de resolução de problemas. Foi proposto aos alunos o Jogo dos Círculos; para sua realização, foram necessários três encontros com duração de 1h30min cada um deles.

Quanto aos registros das atividades, esses foram feitos por meio de gravações em áudio e registros fotográficos. Nas gravações em áudio, foram utilizados *smartphones*, perfazendo um total de aproximadamente nove horas e meia de gravações, que foram todas transcritas. Durante o desenvolvimento dos trabalhos, contamos com a ajuda da professora da turma.

No primeiro encontro, foi solicitado que os alunos se dividissem em duas equipes: a equipe amarela e a vermelha. Os agrupamentos foram realizados de acordo com as afinidades, sendo importante que os alunos se sentissem à

vontade para fazer as discussões no decorrer do jogo. Como era ímpar o número de alunos participantes, a Equipe Amarela ficou um integrante a mais do que a Equipe Vermelha.

As equipes se organizaram, ficando cada uma em uma extremidade da sala. Para identificar e facilitar a visualização dos próprios alunos durante a realização do jogo, foram distribuídos coletes com as respectivas cores das equipes. O tabuleiro foi feito no chão da sala, com uso de bambolês coloridos e – no centro de cada um deles – foram colocados números nomeando cada círculo do tabuleiro, para facilitar o desenvolvimento do jogo, conforme mostra a figura 2.

Figura 2 – Equipes Amarela e Vermelha



Fonte: Elaborado pelos autores

Com as equipes formadas e em seus lugares, iniciou-se a explicação do jogo e de como iria funcionar com o tabuleiro reproduzido no centro da sala.

As equipes decidiram qual delas iria começar cada rodada pela disputa de par ou ímpar; a partir disso, a equipe vencedora (no par ou ímpar) realizaria a primeira jogada, e os alunos do grupo teriam que definir quantos e quais círculos iriam ocupar e qual aluno da equipe iria ocupar os mesmos. Feito isso, a equipe adversária fez o mesmo, e ambas realizaram as jogadas de modo alternado até que uma das equipes ocupasse o último círculo vencendo então a rodada.

Para cada equipe, foi entregue uma folha contendo tabuleiros para que pudessem registrar não só cada jogada de sua própria equipe, mas também as jogadas da equipe adversária. Os alunos foram orientados sobre como deveriam realizar os respectivos registros. Nesse momento inicial da aula, também foi explicado para os alunos que as marcações a serem feitas nos

tabuleiros deveriam ser com a letra inicial do nome de cada equipe; as jogadas da Equipe Vermelha deveriam ser registradas com a letra 'V' e as da Equipe Amarela com a letra 'A'. Com o fim de cada jogada, foi proposta uma discussão com a participação de todos os alunos quando eles poderiam compartilhar com os colegas as suas conjecturas e como procederam em suas investigações e estratégias.

No início da aula, os alunos realizaram a atividade buscando divertimento e compreensão das regras do jogo. Contudo com o passar das rodadas, por meio de suas próprias curiosidades e com o incentivo dos pesquisadores, os alunos começaram a se concentrar em como jogar e no que deveriam fazer para conquistar a vitória. Foram realizadas todas as etapas previstas para o encontro: organização da sala, explicação sobre o funcionamento do jogo, distribuição dos coletes, sorteio para iniciar o jogo, realização do jogo, discussões e reorganização da sala. Para a realização do segundo encontro, foi solicitado que os alunos se dividissem em grupos de quatro integrantes cada, sendo formadas duplas para jogarem umas contra as outras. Na identificação de cada uma das duplas, foi utilizada uma letra maiúscula do alfabeto (Figura 3).

Assim como no primeiro encontro, os alunos se dividiram por afinidade. Devido à quantidade de alunos presentes no dia da atividade, a turma ficou dividida em cinco grupos de quatro alunos e uma dupla.

O tabuleiro foi impresso em folha tamanho A2, sem numeração no centro de cada círculo, distribuídas como marcadores, 12 fichas de formato circular para cada dupla, totalizando 24 fichas para cada grupo. Para que fosse possível fazer a identificação, as cores das fichas eram distintas para cada grupo, como é possível visualizar na Figura 3.

Figura 3 – Tabuleiro e fichas.



Fonte: Elaborado pelos autores

Com os grupos formados, e todos em seus respectivos lugares, foi feita a explicação do jogo e de como iria funcionar com os materiais distribuídos em todos os grupos. Foi decidido que – em cada grupo – a dupla a iniciar cada rodada seria decidida através do par ou ímpar. A dupla teria que definir quantos e quais círculos iria ocupar e colocar suas fichas nos círculos escolhidos. Feito isso, a dupla adversária faria o mesmo e ambas realizariam as jogadas de modo alternado até que uma das duplas ocupasse o último círculo vencendo então a rodada.

Além disso, cada dupla recebeu uma folha tamanho A4 contendo tabuleiros; desse modo, poderiam registrar cada jogada de sua própria dupla, bem como também as jogadas da dupla adversária. Foi realizada uma leitura inicial da folha com os alunos sobre o registro a ser feito, buscando deixar o entendimento claro. Nesse momento inicial, foi explicado para os alunos que as marcações a serem feitas nos tabuleiros da atividade deveriam ser com a letra inicial designada de acordo o identificador. No decorrer da atividade, houve um acompanhamento de grupo em grupo para discutir com as duplas, levando os alunos a compartilhar com os colegas suas ideias e o modo pelo qual procederam em suas investigações e estratégias.

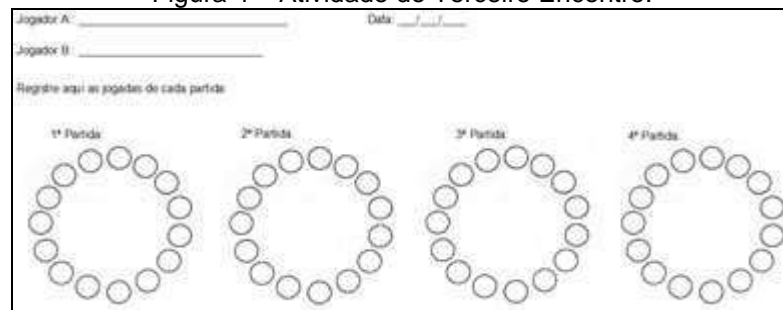
De início, os alunos realizaram a atividade buscando lembrar como e quais os resultados tiveram no primeiro encontro com o objetivo de aprimorar e encontrar um caminho de jogadas que lhes permitissem a vitória.

Para a realização do terceiro encontro, foi solicitado que os alunos se dividissem em duplas para jogar. Assim como nos encontros anteriores, os alunos se dividiram de acordo com suas afinidades. Com a participação de 24

alunos, a turma ficou dividida em doze duplas. Com as duplas formadas e ambas em seus lugares foi feita a explicação do jogo e de como iria funcionar.

A cada dupla, foi entregue uma folha de tamanho A4 contendo tabuleiros para que pudessem registrar a jogada de ambos os alunos (Figura 4). Foi decidido que, em cada dupla, o aluno a iniciar cada rodada seria decidido por par ou ímpar. Feito isso o aluno adversário faria o mesmo, e ambos iriam realizar as jogadas de modo alternado até que um dos alunos ocupasse o último círculo vencendo então a rodada.

Figura 4 – Atividade do Terceiro Encontro.



Fonte: Elaborado pelos autores

Foi realizada uma leitura inicial da folha com os alunos sobre o registro a ser feito, buscando deixar o entendimento claro. Também foi explicado para os alunos que as marcações a serem feitas nos tabuleiros da atividade deveriam ser com a letra inicial designada de acordo com o cabeçalho da atividade. Com isso, foi feita uma breve discussão com todos sobre as observações e ideias que já teriam consolidado sobre a dinâmica do jogo e de que forma estavam agindo para conquistar a vitória. Surgiram várias ideias; dentre elas, a possibilidade de se alterar a quantidade de círculos do tabuleiro conforme previsto por Borin (2004). Deste modo, foi proposto uma sobre diferentes formatos de tabuleiro e de que forma poderiam jogar. Findada essa discussão inicial, os alunos se puseram a fazer o que lhes foi solicitado, aplicando as ideias e estratégias que concluíram na discussão inicial.

A análise

Do primeiro encontro

No decorrer da análise, identificamos os alunos pelas iniciais do seu nome e sobrenome. Nos diálogos entre dois ou mais alunos, identificamos como equipe A para amarela ou V, para a equipe vermelha. Para identificar a fala da pesquisadora (primeira autora deste texto), utilizamos P. Essa forma de indicar as falas foi também utilizada nos demais encontros.

É importante ressaltar que – durante as jogadas, a partir da tomada de decisão de cada equipe – um aluno indicava o(s) círculo(s) que iriam ocupar e qual colega iria para o mesmo, sem dizer para a o restante da turma como havia feito a escolha. Por exemplo, “J. ocupe o círculo de número 1”, ou “J. e M. ocupem os círculos de números 1 e 2”. Dessa forma, ao longo desta análise, as rodadas foram descritas em forma de sequências: indicando a equipe (A ou V) e o número do círculo que foi ocupado, mantendo a ordem da jogada.

Neste momento, houve dúvidas em ambas as equipes de como preencher a Atividade 1. Diante disso, foi explicado novamente às equipes a tarefa; também foi conferindo o preenchimento.

Nesta primeira rodada, vê-se que os alunos de ambas as equipes buscavam compreender a ideia do jogo sem se preocupar com a estratégia a ser utilizada. É importante ressaltar a importância de todos os alunos da equipe participarem das escolhas durante o jogo.

A seguir, apresentamos um trecho da a transcrição da 2ª rodada realizada neste mesmo encontro.

P: – *A Equipe Vermelha ganhou no par ou ímpar e irá começar esta rodada.*

V: – *1 e 2*

A: – *7 e 8*

V: – *3 e 4*

A: – *12 e 13*

V: – *9 e 10*

A: – *6*

V: – *14 e 15, ganhamos gente!*

A: – *5*

V: – *11*

P: – *Por que a equipe vermelha, quando chega à antepenúltima jogada, já sabia que tinha vencido?*

V: – *Por que sobraram dois bambolês, e a equipe amarela não poderia colocar nos dois por estar distante.*

Notamos, nesta segunda rodada, que os alunos já se preocuparam em antecipar algumas jogadas para facilitar a elaboração da estratégia para vencer. Ambas as equipes ainda estavam acanhadas com receio de expor suas ideias. Assim, a pesquisadora ressaltou a importância de compartilhar suas hipóteses com os colegas, mas muitos relataram que não queriam falar em voz alta para a equipe adversária não escutar e acabar copiando o que tinham pensado. Portanto, foi colocado um gravador em cada equipe para que os alunos pudessem falar suas estratégias, e a discussão do grupo fosse gravada. A seguir, apresentamos um trecho da transcrição da 3ª rodada realizada neste encontro.

P: – A Equipe Amarela ganhou no par ou ímpar e irá começar esta rodada.

A: – 1 e 2

V: – 3 e 4

A: – 14

V: – 9 e 10

A: – 7 e 8

V: – 5 e 6

A: – 11 e 12

V: – 13

A: – 15

P: – A Equipe Amarela foi a vencedora. Muito bem, o que vocês fizeram de diferente das duas primeiras partidas para conseguirem ganhar esta rodada?

A: – Nós invertemos o que eles fizeram, para dar ímpar e sobrar um para nós.

P: – Equipe Vermelha qual o raciocínio de vocês?

V: – Estamos jogando de dois em dois para ir mais rápido e no final buscamos deixar sobrar 1 para ganharmos.

P: – Vocês estão analisando a rodada a partir de qual momento? Do início, do meio ou somente no final?

A: – Do meio para o final, no começo não conseguimos analisar nada.

V: – Mais para o final.

É importante ressaltar que, nesse momento, os alunos começaram a pensar mais estrategicamente em relação as suas jogadas, pois ambos possuem um problema a ser resolvido que era chegar à vitória no fim de cada rodada. Relembramos que, conforme Onuchic e Allevalo (2011, p. 81), um problema “é tudo aquilo que não se sabe fazer, mas que se está interessado em fazer”.

Ao fim da terceira rodada, notamos que os alunos se encontram na quarta etapa do procedimento de solucionar um problema (*'Resolução do problema'*), a partir do entendimento do jogo, sem dúvidas quanto às regras. Os alunos, em suas equipes, em um trabalho cooperativo e colaborativo, buscam resolvê-lo.

A pesquisadora, por sua vez, apresenta a quinta etapa *Observar e incentivar*, pois não se tem mais a necessidade de passar as regras do jogo para os alunos: enquanto os alunos, em grupo, buscam resolver o modo que formulam a estratégia, a pesquisadora observa, analisa o comportamento dos alunos e estimula o trabalho colaborativo. Por meio da mediação, ela os leva a pensar, dando-lhes tempo e incentivando a troca de ideias entre os integrantes dos grupos.

Após a terceira rodada, foram realizadas mais cinco rodadas; em todas elas, os alunos foram sendo questionados e levados a apresentar suas ideias com o objetivo de descobrir o que fazer para ganhar sempre. A seguir, serão apresentadas frases de ambas as equipes sobre suas estratégias e alguns apontamentos da pesquisadora.

A: – 4. *Porque aí dá pra separar melhor para eles não colocarem de dois ali. Temos que deixar tudo separado para eles não colocarem de dois e ganhar.*

V: – 12 e 13. *Porque assim sobram dois círculos afastados para ganharmos.*

Nota-se que as equipes buscam preencher os círculos de modo que deixassem sempre um círculo vazio entre outros já marcados e, em algumas ocasiões, os alunos usavam termos como 'buracos' para se referirem aos círculos não ocupados entre outros dois círculos já ocupados.

V: – 8 e 9. *Porque aí já está fechando mais lugares e ocupando mais casas.*

V: – 5 e 6. *Porque vai ficar com mais pessoas nos espaços e sobra menos para eles.*

Nota-se que a Equipe Vermelha buscou, sempre que possível, preencher dois círculos por jogada de modo que a rodada acontecesse de forma mais rápida para poderem analisar as três últimas jogadas com objetivo de preencher o último círculo do tabuleiro. Ressaltamos que uma das características da Equipe Vermelha, em todo o encontro, foi querer acelerar, de certa forma, as rodadas para facilitar a visão de quem iria ganhar a rodada.

A: – Nós temos que esperar jogada deles para poder pensar.

A: – Nós temos que colocar sempre o inverso deles

Com base nessas frases, percebeu-se que uma das características da Equipe Amarela em todo o encontro foi de retaguarda, ou seja, a equipe sempre pensava muito bem antes de cada jogada e discutia mais em relação à equipe adversária. Desde a primeira rodada, a equipe se preocupou primeiramente com a jogada da equipe adversária, além da sua própria jogada. A frase ‘*Nós temos que colocar sempre o inverso deles*’ ganha destaque importante neste momento, pois se refere a uma das colocações de Borin (2004) em relação à estratégia vencedora. Logo, a equipe estava se aproximando da estratégia vencedora.

Embora a Equipe Amarela tenha definido a importância de jogar sempre o inverso da equipe adversária, em alguns momentos, essa não conseguia pôr a estratégia em prática. Consideramos que esse problema se deu devido às diferentes opiniões dos integrantes do grupo.

Apresentamos a transcrição da última rodada realizada neste encontro. Nesta rodada, foi questionado – para cada equipe, em cada jogada – o porquê de estar colocando a marca no círculo em questão e o porquê de um ou dois círculos a serem ocupados.

P: – A Equipe Vermelha ganhou no par ou ímpar e irá começar esta rodada.

V: – 4 e 5.

P: – Por que no 4 e 5?

V: – Está no começo aí colocamos em qualquer um.

P: – Equipe Amarela?

A: 2. – Porque colocamos de um, pois estamos tentando separar. Estamos tentando cercar eles. A gente está tentando encaixar onde não dá pra eles colocarem de dois.

P: – Equipe Vermelha?

V: 3. Porque, estamos tentando fechar eles, porque é melhor, pois vai fechar do lado da parceira, aí não sobra nenhum círculo no meio.

P: – Equipe Amarela?

A: –7. Porque colocamos apenas um para tentar cercar eles.

P: – Equipe Vermelha?

V: – 6. Porque estamos fechando os lugares ali para fazer par.

P: – Equipe Amarela?

A: –15 e 14. Não colocamos nenhuma vez dois círculos, por isso colocamos agora. E colocamos no 15 e 14, porque está longe das vermelhas.

P: – Equipe Vermelha?

V: – 8 e 9. Porque está ocupando mais lugares.

P: – Equipe Amarela?

A: – 11. Porque, se colocarmos dois, eles ganham.

P: – Equipe Vermelha?

V: – 12 e 13. Porque, independente de onde eles colocarem, agora nós vamos ganhar. Vão sobrar dois afastados, não importam aonde eles vão colocar, porque nós vamos ganhar.

P: – Equipe Amarela?

A: – Tanto faz. Porque a gente já perdeu, tem dois círculos separados então não importa aonde a gente colocar, eles vão ganhar. Pode ser no 1.

P: – Equipe Vermelha?

V: – 10. Ganhamos!

Nesta última rodada, notamos que os alunos já estavam se habituando a argumentar e justificar suas escolhas a cada jogada. Em certos momentos, alguns alunos abriam mão de seus palpites em favor da equipe, mas sempre discutindo para chegar a uma melhor jogada. Após o término dessa rodada, foi solicitado para que as equipes definissem a estratégia usada e fizessem os respectivos registros.

Apresentamos, a seguir, a transcrição do registro da Equipe Vermelha.

Nossa estratégia é de que nós ocupamos todos os espaços vago e que sobre somente dois espaços vagos juntos

Acredita-se que – ao realizar o registro – os alunos se equivocaram na última palavra: ao invés de escreverem “separados” a equipe registrou “juntos”. Pelo que se pode perceber ao longo das jogadas, a equipe buscava sempre deixar para as últimas jogadas dois círculos vazios separados para que a equipe adversária só pudesse preencher um dos círculos, sobrando, assim, o último círculo para a Equipe Vermelha preencher.

A transcrição, a seguir, mostra o registro da Equipe Amarela.

A nossa estratégia era sempre fazer o oposto do nosso adversário sempre deixando casas números ímpares para podermos colocar a última carta.

A Equipe Amarela – por sua vez – acreditava que, se colocassem a quantidade contrária, a equipe adversária iria sempre conseguir obter a oportunidade de preencher o último círculo. Logo, se a Equipe Vermelha

marcasse apenas um círculo, a Equipe Amarela marcaria dois círculos; se a Equipe Vermelha marcasse dois círculos, a Equipe Amarela marcaria apenas um círculo. Esse é um dos passos previstos por Borin (2004), mas, o que os alunos não haviam percebido ainda, é que essa estratégia deveria ser feita apenas na primeira jogada e não em todas como haviam feito. Devido a isso, a equipe nem sempre conseguia conquistar a vitória.

Do segundo encontro

Conforme descrito na análise do primeiro encontro, é importante ressaltar que, de acordo com a tomada de decisão de cada dupla, foram descritas, ao longo desta análise, as jogadas em forma de sequências. A seguir, apresentamos a transcrição da disputa entre as duplas A e B. tem-se, ao final, a dupla A como vencedora.

A: – 15
B: – 5 e 6
A: – 12 e 13
B: – 14
A: – 7 e 8
B: – 2
A: – 3 e 4
B: – 10
A: – 1
B: – 9
A: – 11

Observou-se, durante esta primeira jogada, que algumas alunas relembrou as regras, como jogar e o que havia acontecido no primeiro encontro. Já outras formularam seus próprios pensamentos sem – necessariamente – recordar o que havia acontecido anteriormente. Foi possível perceber que a maioria dos alunos pareceu jogar apenas para diversão e não com um olhar investigativo procurando a estratégia vencedora.

Foi solicitado às duplas que relatassem suas estratégias ao longo das jogadas para que pudessem ficar registradas todas as suas ideias; entretanto, alguns alunos ficaram com receio de correr o risco de a dupla adversária copiar seu raciocínio. Diante disso, foi solicitado que as duplas pegassem os

smartphones e aproximassem do rosto e falassem baixo, mas o suficiente para que pudesse ser gravado e registrado.

Após o acompanhamento de algumas duplas, viu-se que apenas três dos alunos estavam conseguindo progredir com suas investigações, sendo esses os que se destacaram em relação à participação no primeiro encontro.

Assim, como no primeiro encontro, notamos que os alunos permaneciam com a ideia de preencher os círculos de modo que deixassem sempre um círculo vazio entre outros já ocupados. Podemos ressaltar ainda que os alunos demonstram diferentes possibilidades de jogadas a partir do raciocínio dedutivo, pois – como relata Borin (2004) – o raciocínio dedutivo aparece com maior clareza na escolha dos lances e tal escolha se baseia tanto nas jogadas certas quanto nas erradas e que obriga o jogador a elaborar e a reelaborar suas hipóteses a todo o momento.

É importante destacar o desempenho das duplas I e J, pois foram as que mais avançaram durante todo o encontro. A seguir, apresentamos algumas frases das duas duplas ditas ao longo de todo encontro.

I: – 3 e 4. Porque vamos ocupar mais círculos.

J: – 7 e 6. Porque a dupla I jogou apenas em um.

J: – Estamos jogando a quantidade contrária deles.

I: – Não está dando certo nossa ideia, vamos jogar o contrário deles também.

J: – Não podemos jogar perto, tem que colocar a ficha distante das fichas deles.

A partir da discussão do grupo, observou-se que as duplas – de modo alternado – evoluíam o modo de pensar sobre o jogo. Na frase da Dupla J “*Estamos jogando a quantidade contrária deles*”, evidencia-se que estava clara a ideia inicial de jogar sempre a quantidade oposta à do adversário, mas também que os alunos não haviam percebido que precisavam colocar O que, no círculo correto e, a partir da segunda jogada, colocar a mesma quantidade de fichas que a dupla adversaria.

Na frase “*Não está dando certo nossa ideia, vamos jogar o contrário deles também*”, dá indícios do modo que o raciocínio dedutivo acontece durante a resolução de problemas em um jogo de estratégia, pois se fundamenta tanto nas jogadas corretas quanto nas erradas e que obriga a dupla em questão a reelaborar suas hipóteses a todo instante.

No momento em que a dupla J ressalta que não poderia jogar perto e que teria que colocar a ficha distante das fichas da dupla adversária, é enfatizado o segundo ponto essencial para a formulação da estratégia vencedora: jogar sempre do lado oposto ao do adversário, de acordo com o eixo de simetria estabelecido no tabuleiro a partir da primeira jogada.

Durante a realização das rodadas, foi percebido que entre as duplas I e J, somente a I começava as jogadas, devido ao fato que os integrantes da Dupla J tinham estabelecido uma nova tática extremamente importante. A cada jogada que se encerrava, o aluno JE, da Dupla J, dizia para a Dupla I começar o jogo; sem entender o motivo da permissão dada pelos adversários, a dupla Dupla I sempre iniciava o jogo.

Conforme relatado na gravação, a Dupla J deixava a dupla adversária iniciar, pois assim conseguia se basear nas jogadas da outra dupla e estabelecer uma melhor estratégia, sendo essa uma estratégia prevista por Borin (2004), uma vez que somente dessa maneira é possível seguir a estratégia e conquistar a vitória.

Contudo, era esperado que mais alunos progredissem como aconteceu com a Dupla J. No entanto, vários alunos se prenderam ao que já haviam definido no primeiro encontro e nenhum deles tentou avançar em suas táticas.

Ao longo de todo encontro, os grupos, com base nas técnicas de Resolução de Problemas, se encontraram na fase de '*Observar e incentivar*' pois os alunos seguiam em busca da resolução do problema em questão.

Do terceiro encontro

Foi feita uma breve discussão com todos sobre as observações e ideias já consolidadas, sobre a dinâmica do jogo; dessa forma, estavam agindo para conquistar a vitória. Durante as discussões, a aluna MF se manifestou dizendo que acreditava que se jogasse a quantidade de círculos, ao contrário do adversário, seria possível obter a vitória, mas, quando foi questionada se desse modo seria possível garantir a vitória, a aluna e alguns outros alunos disseram que não era possível ter tal garantia. Ressaltamos que a aluna possuía essa

divergência de pensamento, pois agia desse modo durante todo o jogo, e que, segundo Borin (2004), é necessário jogar a quantidade contrária de círculos do adversário somente na primeira jogada.

Já o aluno JE conseguiu observar, o que relata Borin (2004), em relação ao jogador que inicia a partida, pois uma das coisas a se fazer para garantir vitória é ser o segundo jogador, porque – ao ser o segundo – é possível se basear na primeira jogada do adversário e manipular toda a rodada em questão.

A seguir, apresentamos um trecho da discussão.

P: – Com essas informações, algum aluno conseguiu formular o que precisa ser feito para ganhar sempre?

JE: – Às vezes dava certo, professora, mas tinha hora que não dava.

P: – Diante do que falamos aqui, para facilitar a formulação da estratégia vencedora, vamos pensar em tabuleiros com menor quantidade de círculos.

Ao propor esta alternativa, a pesquisadora usa uma das técnicas de Resolução de Problemas, que é começar a resolver um problema por uma situação mais simples para chegar a sua forma geral.

P: – Alguém sugere alguma quantidade de círculos?

NV: – Com 1 círculo professora.

(risos)

JE: – í não tem graça.

MC: – Não tem como jogar assim.

P: – Por que pessoal?

NM: – Porque o primeiro sempre vai ganhar.

JE: – Não vai ter jogo.

P: – Muito bem, podemos dizer então que não teremos situação de jogo. Alguma outra sugestão?

MF: – E um tabuleiro com dois círculos?

P: – O que vocês acham?

KS: – O segundo jogador vai ganhar.

JE: – Não, é o primeiro ainda.

MC: – Se as regras forem as mesmas, o primeiro ganha.

P: – Mas quais são as regras mesmo?

JE: – Pode jogar em um círculo ou em dois que estejam um do lado do outro.

P: – Isso mesmo, então se tiver um tabuleiro com dois círculos o primeiro jogador vai poder sempre marcar os dois não é mesmo?

Todos: – Sim.

Assim, neste momento, foi reforçado o fato de que um tabuleiro com um ou dois círculos não permite o jogo entre os jogadores, pois sempre os

primeiros a jogar iriam ganhar marcando o primeiro e o último círculo do tabuleiro. Dizemos que não teremos situação de jogo.

Continuando a discussão.

P: – *Alguma outra sugestão de tabuleiro, pessoal?*

JE: – *Um com três círculos.*

Neste momento, a pesquisadora foi ao quadro para ilustrar a situação para os alunos.

P: – *Quem irá ganhar em um tabuleiro com 3 círculos?*

NV: – *O primeiro joga em 1 círculo.*

PV: – *O primeiro joga 1 e o outro joga 2.*

MC: – *E se o primeiro jogar 2 círculos o segundo vai ganhar!*

P: – *Então se o primeiro jogar 1 círculo, quem ganha?*

Todos: – *O segundo!*

P: – *E se o primeiro jogar 2 círculos, quem ganha?*

Todos: – *O segundo!*

MC: – *Mesma coisa professora.*

NV: – *Sempre o segundo.*

JE: – *Por isso é melhor ser o segundo.*

NV: – *Mais se o primeiro jogar 1 e o segundo jogar 1, o primeiro jogador consegue ganhar.*

MC: – *Mas ninguém vai querer deixar a vitória para o outro.*

Com base nas últimas falas, observamos que os alunos estão conseguindo interagir com os colegas, expondo suas ideias de maneira organizada e respeitando a opinião de cada um. Reforçamos a ideia de que em um tabuleiro com três círculos o segundo jogador sempre irá vencer, pois, independente da jogada de seu adversário, ele irá marcar o último círculo. Definimos – então – que o tabuleiro com três círculos é outro tabuleiro que não nos permite uma situação de jogo. É importante destacar a fala do aluno JE “*Por isso é melhor ser o segundo*”; neste momento, o aluno definiu que seria melhor ser sempre o segundo jogador, por poder se basear nas jogadas de seu adversário.

A partir disso, foi dada continuidade à discussão sempre com o segundo jogador sendo o vencedor.

P: – *Vamos pensar então em um tabuleiro com 4 círculos, o que acontece?*

OS: – *Se o primeiro jogador...*

MC: – *O primeiro joga dois e o segundo joga dois.*

MA: – *O segundo joga dois.*

P: – Então se o primeiro jogador marcar dois círculos, o segundo jogador deve marcar dois círculos também?

Todos: – Sim.

P: – Mas e se o primeiro jogador marcar apenas um círculo, o que o segundo jogador deve fazer pessoal?

OS: – O segundo precisa marcar um só.

JE: – Jogar em um.

P: – Mas em qualquer lugar do tabuleiro?

Todos: – Não!

P: – Por quê?

NV: – Ele tem que jogar na frente do primeiro jogador.

MC: – Do outro lado.

JE: – Se jogar na frente do primeiro jogador, vai sobrar dois círculos separados.

NM: – Isso, aí o segundo ganha.

P: – Então o segundo jogador deve marcar o círculo em posição oposta à marcação do seu adversário?

Todos: – Sim.

P: – Muito bem.

Neste momento, é importante vermos que, a partir da proposta de redução da quantidade de círculos do tabuleiro, os alunos obtiveram grandes resultados, pois colocaram em prática o que chamamos de raciocínio indutivo. Os alunos relataram exatamente, como prevê Borin (2004), as duas situações possíveis de jogo com um tabuleiro de 4 círculos.

Continuando a discussão.

P: – Continuando a nossa análise, o que acontece ao jogarmos em um tabuleiro com 5 círculos?

MC: – Se o primeiro jogador marcar 1 círculo...

JE: – O segundo joga dois, professora!

MQ: – Isso, o primeiro joga um e o segundo joga dois.

NE: – Mais tem que ser no lado oposto!

P: – Então se o primeiro jogador marcar um círculo, o segundo jogador deve marcar dois círculos no lado oposto?

Todos: – Sim.

P: – Mas e se o primeiro jogador marcar dois círculos, o que o segundo jogador deve fazer pessoal?

JE: – Marcar um círculo.

MQ: – Jogar em um, mas do outro lado.

NV: – Ele tem que jogar sempre na frente do primeiro jogador.

P: – O que aconteceu com os círculos restantes nas duas situações?

NM: – Sobraram dois círculos, um de cada lado.

JE: – Dividiu o tabuleiro no meio, ficou a mesma quantidade para cada lado.

Assim como na análise do tabuleiro com 4 círculos nas falas transcritas acima, é notável que os alunos já estavam se habituando a argumentar e a

justificar suas falas. Neste momento do encontro, interagem muito bem; em certos momentos, chegavam a antecipar respostas de algo que ainda não havia sido questionado.

Com o tabuleiro formado por cinco círculos vemos claramente, de acordo com a fala dos alunos, que os mesmos descrevem exatamente o que se é relatado em Borin (2004): de que se o primeiro jogador marcar apenas um círculo e o segundo jogador marcar dois círculos em posição oposta à de seu adversário; na segunda situação, o primeiro jogador marcar dois círculos lado a lado e o segundo jogador marcar apenas um círculo em posição oposta a de seu adversário, sobrarão dois círculos não consecutivos.

Com base nas técnicas de Resolução de Problemas, ressaltamos que os alunos se encontram na fase de *Plenária* pois todos são convidados para discutir as diferentes resoluções registradas, para defender seus pontos de vista e esclarecer suas dúvidas (ONUChIC; ALLEVATO, 2011). Na da *Busca do consenso* – como afirmam Onuchic e Allevato (2011), depois de sanadas as dúvidas e analisadas as resoluções e soluções obtidas para o problema – o professor tenta, com toda a classe, chegar a um consenso sobre o resultado correto.

Dessa forma, foi feita a análise do tabuleiro contendo 6 e 7 círculos e da mesma maneira, os alunos seguiram toda a linha de raciocínio para obter a estratégia vencedora. Em ambas as situações, os alunos definiram que, a partir da primeira jogada do segundo jogador, em suas jogadas seguintes, deverá marcar o mesmo número de círculos que seu adversário, mas sempre do lado oposto. Sempre deixando, após cada jogada, o tabuleiro dividido e com a mesma quantidade de círculos de cada lado, ou seja, com as marcas simétricas em relação ao eixo determinado nas duas primeiras jogadas.

A pesquisadora – então – pediu para que os alunos analisassem o que tinham acabado de discutir para então chegar à formalização da estratégia do tabuleiro inicial de 15 círculos.

P: – Agora quero que vocês analisem o que anotamos na lousa e vejam se tem algo em comum ou que possa nos ajudar na definição de como jogar em um tabuleiro de 15 círculos.

MC: – A estratégia do tabuleiro de 3 e 5 círculos são iguais.

JE: – E do 4 e 6 também.

NV: – Verdade!

P: – O que os tabuleiros de 3 círculos e 5 círculos tem em comum além da estratégia de jogo?

MQ: – É a mesma estratégia.

JE: – Eles são ímpares!

P: – Isso mesmo, além da mesma estratégia ambos possuem quantidades ímpar de círculos.

MC: – Então a relação do 4 e 6 é que são pares.

NV: – A quantidade de círculos é par do 4 e 6.

P: – Muito bem! Então agora quero que pensem e me respondem o que devemos fazer então no tabuleiro com 15 círculos?

Após a pesquisadora realizar esta pergunta, alguns alunos responderam, ao mesmo tempo, que deveriam fazer a mesma estratégia que foi descrita para os tabuleiros de 3 e 5 círculos, pois o número 15 é ímpar também.

Neste momento, em relação às técnicas de Resolução de Problemas, os alunos demonstraram a fase final que é de *Formalização do conteúdo* que retrata, conforme o nome, a formalização descrevendo de maneira formal o modo em que se devem realizar as jogadas em um tabuleiro com 15 círculos padronizando os conceitos, os princípios e os procedimentos construídos pela resolução do problema que é a estratégia vencedora.

Terminada a discussão, foi proposto que os alunos colocassem em prática a estratégia vencedora, aplicando as ideias e táticas que concluíram na discussão.

No decorrer do encontro, durante o acompanhamento das duplas, foi percebido que alguns alunos continuaram jogando de forma aleatória. Entretanto, em quatro duplas presentes, foi possível ver a aplicação exata da estratégia vencedora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida para este trabalho foi a inquietação quanto a estímulos dados aos alunos em relação à resolução de problemas e situações que exigem formulação de estratégias para serem resolvidos. Essa inquietação veio de diferentes experiências em sala de aula.

Esse trabalho teve como objetivo de analisar o desenvolvimento e as habilidades de raciocínio indutivo e dedutivo por meio do Jogo dos Círculos, valendo-se de técnicas de Resoluções de Problemas. Sua realização contou com a participação de uma turma de alunos do quinto ano Ensino Fundamental, e toda pesquisa foi norteadada pela pergunta *“Qual contribuição a Resolução de Problemas através do uso de jogos irá produzir no desenvolvimento do raciocínio indutivo e dedutivo de alunos do 5º ano dos Anos Iniciais?”*.

A opção por utilizar o Jogo dos Círculos se deu por esse produzir a oportunidade de reduzir as dificuldades apresentadas pelos alunos, desenvolver habilidades de raciocínio indutivo e dedutivo, trabalhar técnicas de resolução de problemas, desenvolver habilidades de percepção espacial e promover o trabalho em equipe proporcionando atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem.

Os resultados obtidos foram satisfatórios, e foi possível perceber que os alunos tendem a se acomodar com o ato de jogar, evitando se posicionar como investigador; a cada jogada, ir elaborando novas táticas para sempre evoluir a caminho do objetivo proposto.

Durante os encontros, foi notável o desenvolvimento do raciocínio dedutivo nos alunos, pois – com bases em suas jogadas tanto precisas como imprecisas – os alunos se sentiam na obrigação de reelaborar suas convicções durante as jogadas a fim de alcançar a estratégia vencedora.

Por sua vez, o raciocínio indutivo foi evidenciado no terceiro encontro, a partir do início da análise feita pelos alunos na redução da quantidade de círculos do tabuleiro pois, dessa forma, os mesmos elaboraram estratégias de maneira particular a cada tabuleiro estudado; posteriormente, com essas análises, eles concluíram a estratégia, de modo geral para tabuleiros com quantidades ímpares e para tabuleiros com quantidades pares de círculos. A partir disso, ao definirem a estratégia vencedora para o tabuleiro de 15 círculos, os alunos fizeram uso da dedução, além da indução, por ser tal estratégia semelhante à dos tabuleiros de 3 e 5 círculos.

Acreditamos que, com a participação no referido projeto, os alunos puderam se sentir motivados a sair do comodismo e pensar além para que possam ter um proveito mais significativo frente a um problema proposto.

Referências

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as salas de aulas de matemática. v. 6. 5. ed. IME-USP, 2004.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**: 1^a a 5^a Série para estudantes do curso de Magistério e professores do 1^o grau. 12. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G.. **Pesquisa em resolução de problemas**: avanços e novas perspectivas. Disponível em <<http://200.145.6.238/bitstream/handle/11449/72994/2-s2.0-84873689803.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

PONTE, J. P.; PEREIRA, J. M.; HENRIQUES, A. **O raciocínio matemático nos alunos do ensino básico e do ensino superior**. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4698>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

Submetido em 2019-12-16

Publicado em 11/08/2020

**A CRÍTICA AO CONCEITO DE GESTÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A
EMANCIPAÇÃO ESCOLAR**

**THE CRITICISM OF THE MANAGEMENT CONCEPT AS A STRATEGY FOR
SCHOOL EMANCIPATION**

**LA CRÍTICA DEL CONCEPTO DE GESTIÓN COMO UNA ESTRATEGIA
PARA LA EMANCIPACIÓN ESCOLAR**

Sérgio Alves Santos
sergio998alves@hotmail.com
Universidade Federal do Vale do São Francisco

RESUMO

A gestão escolar como um tema recorrente nas discussões pedagógicas, na maioria das vezes, se restringe às reflexões e atuações sobre núcleos específicos da escola, como a diretoria e a coordenação que paradoxalmente contrasta com um jargão (ético e moral, ao professarmos) que convençamos chamar de “gestão democrática”. A ideia de unir o conceito de gestão com o de democracia abre um campo de reflexão ética e política muito complexo e muito interessante para quem se propõe pensar alternativas para a Educação. Entretanto, o artigo objetiva, através de um deslocamento conceitual da Filosofia francesa – notadamente com Althusser e Foucault – e a Sociologia crítica – sobretudo as análises de Magda Soares –, ressaltar a influência social no interior da escola, (portanto, dessa gestão), denunciando um possível caráter reprodutivista e refletir sobre uma possível rede de poder como forma de maior participação e emancipação do espaço escolar. Com isso, uma crítica ao conceito de “gestão democrática” tem por intuito reconceituar, ou seja, reconstruí-lo de forma mais ampla, recusando uma básica e simplista definição de uma gestão tida como um núcleo capaz de criar e dar cumprimento aos projetos políticos-pedagógicos da escola, apontando assim seu caráter, na realidade, não-democrático.

Palavras-chave: Gestão escolar. Autocrítica. Poder. Emancipação.

ABSTRACT

School management as a recurring theme in pedagogical discussions is mostly restricted to reflections and actions on specific nuclei of the school, such as the

61

board and coordinators that paradoxically contrasted with jargon (ethical and moral, when we profess) that we have agreed to call "democratic management". The idea of uniting the concept of management with that of democracy opens up a field of reflection, ethics and politics, very complex and very interesting for those who propose to think about alternatives for education. However, this article aims, through a conceptual shift in French philosophy - notably with Althusser and Foucault - and critical sociology - especially Magda Soares' analysis -, to highlight the social influence within the school (therefore, of this management), denouncing a possible reproductive character and reflect on a possible network of power as a way of greater participation and emancipation of the school space. Thus, a critique of the concept of "democratic management" aims to reconceptualize, reconstruct it more broadly, refusing a basic and simplistic definition of a management considered as a nucleus capable of creating and complying with the school's political-pedagogical projects, thus denouncing its non-democratic character.

Keywords: School management. Self-criticism. Power. Emancipation.

RESUMEN

La gestión escolar como tema recurrente en las discusiones pedagógicas, la mayoría de las veces, se limita a reflexiones y acciones sobre núcleos específicos de la escuela, como la junta y los coordinadores que paradójicamente contrastan con la jerga (ética y moral, cuando profesamos) que hemos acordado llamar "gestión democrática". La idea de unir el concepto de gestión con el de democracia abre un campo muy complejo y muy interesante de reflexión ética y política para quienes proponen pensar en alternativas para la Educación. Sin embargo, el artículo tiene como objetivo, a través de un cambio conceptual de la filosofía francesa, especialmente con Althusser y Foucault, y la sociología crítica, especialmente el análisis de Magda Soares, resaltar la influencia social dentro de la escuela (por lo tanto, de esta gestión), denunciando un posible carácter reproductivo y reflexionando sobre una posible red de poder como una forma de mayor participación y emancipación del espacio escolar. Con esto, una crítica al concepto de "gestión democrática" tiene como objetivo reconceptualizar, es decir, reconstruirlo más ampliamente, rechazando una definición básica y simplista de una gestión considerada como un núcleo capaz de crear y cumplir proyectos políticos. -Pedagogos de la escuela, señalando así su carácter, en realidad, no democrático.

Palabras clave: Gestión escolar. Autocrítica. Poder. Emancipación.

INTRODUÇÃO - A GESTÃO COMO INSTRUMENTO REPRODUTIVISTA

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault

A frase do filósofo Michel Foucault que introduz este artigo sintetiza como deveríamos ter como perspectiva a nossa estrutura educacional: um instrumento capaz de manter ou mudar os discursos que permeiam nossa sociedade. O tema gestão escolar, por exemplo, sensibiliza muitos debates acerca da Pedagogia, sobretudo, por se tratar de um assunto que é indissociável de uma discussão maior, a saber, a escola nos dias de hoje. Os vários caminhos pelos quais a questão pode percorrer faz com que, por vezes, pontos essenciais que são aparentemente pétreos não sejam tão bem debatidos ou até mesmo mal pensados. Isso refere-se, nesta discussão, ao que denominamos de “gestão democrática”. A ideia de unir o conceito de gestão com o de democracia abre um campo de reflexão ética e política muito complexo e muito interessante para quem se propõe pensar alternativas para a educação. Contudo, para chegarmos na fusão desses conceitos precisaríamos pôr em discussão uma problemática contemporânea – como bem entendeu Bento Prado Jr.¹ – sobre o papel social da escola.

Isso porque, a princípio, poderíamos fazer uma leitura da gestão como um núcleo capaz de criar e dar cumprimento aos projetos políticos-pedagógicos da

¹Cf. A educação depois de 1968, ou 100 anos de ilusão, Bento Prado Jr.

escola. Mas, apesar dessa definição conseguir de alguma forma abarcar o que, de fato ou a grosso modo, é uma gestão escolar – pelo menos em um sentido mais básico e tecnocrata –, seria, por outro lado, ingênuo e insuficiente por duas razões que nos servirão de ponto de partida para a reflexão sobre esse objeto: primeiro, por ignorar que nesse movimento de criação e execução há traços de uma influência sociopolítica que culminará na instituição; segundo, por desconsiderar a ideia de que o poder que produz algo não é uma substância pertencente a um ponto, mas permeia todo o corpo escolar. Pensando nisso, poderíamos concluir, de antemão, que a gestão, mesmo que autointitulada democrática, estaria fadada a reproduzir os comportamentos sociais no interior da escola. Essas considerações foram bem delimitadas pelo filósofo francês Louis Althusser. Ao fazer uma distinção do que seria um Aparelho Repressor do Estado (ARE) e Aparelho Ideológico do Estado (AIE), Althusser (1980) elenca a escola como um desses aparelhos – neste caso, da ideologia.

O que na visão de Althusser (1980) diferencia ambos é que o aparelho repressor funciona pelo uso da violência e o aparelho ideológico pela ideologia. Contudo, esses aparelhos não são puramente repressivos ou puramente ideológicos. Logo, “o Aparelho (repressivo) de Estado funciona de uma maneira massivamente prevalente pela repressão (inclusive física), embora funcione secundariamente pela ideologia”. (ALTHUSSER, 1980, p. 46) E nessa perspectiva, Althusser (ALTHUSSER, 1980, p. 47) continua frisando que:

da mesma maneira, mas inversamente, devemos dizer que, em si mesmos, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia embora funcionem secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica.

Assim, a noção de reprodução é cara nesta discussão. Se antes a educação fora vista como um caminho para as redenções moral e política –

ideia preponderante nos escritos de Comênio e na crença da Filosofia das luzes –, a partir do século XX surge uma outra perspectiva por parte de autores como Bourdieu, Althusser e outros, na qual alguns estudiosos da educação passaram a denominá-la como “teoria crítico-reprodutivista” (LUCKESI, 1994, p. 42). Em Uma escola para o povo, María Nidelcoff (1985, p. 9) também anima a crítica ao dizer que: “Vê-se cada vez mais que a escola como instituição, não apenas não tem o poder para modificar a estrutura social como, mais do que isso, geralmente confirma e sustenta essa estrutura”. A práxis pedagógica entendida como redenção dá lugar à noção pessimista de reprodução e esta, por sua vez, pode ser entendida como inação. O próprio Althusser (1980) reconhece esse pessimismo. Existem professores, segundo ele, que se voltam

contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ‘ensinam... ..são raros... ..não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao ‘trabalho’ que o sistema (que os ultrapassa e os esmagam) os obriga a fazer, pior, dedicam-se, inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (ALTHUSSER, 1980, p. 67-68).

Se assim for, e seguirmos a definição anteriormente discutida, a gestão que se propõe democrática seria também parte da ideologia dominante instrumentada e destinada a reproduzir os ideários de uma sociedade neoliberal – violentando simbolicamente o corpo escolar e os corpos na escola com seus projetos conservadores. Caberia, nesta reflexão, colocar em causa o lugar da gestão escolar nesse sistema de reprodução ou, na melhor das hipóteses, questionar quais seriam as possibilidades de transcender esse pessimismo “reprodutivista” pela gestão através da educação que esta prioriza nas escolas. É bem verdade que existem aparelhos que reproduzem o sistema de produção capitalista, mas não segue a mesma verdade limitar essas instituições sem concedê-las a possibilidade da emancipação, principalmente

se tratando da escola, lugar pautado na educação que por si mesma é política. Na esteira dessa crítica, Paulo Freire (2006, p. 24) comenta que

ela A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes.

Sendo assim, para afirmarmos a ideia de uma emancipação da gestão, vale a pena destacar o que entendemos como gestão, sem limitar o termo a micronúcleos no interior da instituição, mas pensando-a de forma mais abrangente. A ideia não é levantar uma discussão técnica sobre o papel da gestão, mas propor subsídios para repensar o espaço escolar através desse dispositivo. Para tanto, nos apoiaremos na Sociologia crítica e na Filosofia sobre o poder e sobre as instituições que nos parecem pertinentes e nos auxiliarão nessas considerações.

OS CAMINHOS DA CULPA

O que justificaria o fracasso de uma gestão? Essa é uma questão importante para entender qual é a parcela de culpa que carrega os alunos, a escola, os pais, a sociedade no que se referem aos principais problemas educacionais que assolam nosso contemporâneo. Seja distorção de idade, evasão, violência, repetência, má formação dos professores etc, a pergunta é a mesma: quem é o responsável? É evidente: se, como já bem descrito acima, o poder da gestão não é pertencente a um núcleo apenas, mas perpassa todo o corpo escolar², então poderíamos concluir que todas as esferas que direta ou indiretamente compõem esse corpo coletivo responde por seu funcionamento, ainda que a não responsabilização da instituição seja parte da controvérsia que acompanha a história da educação pública.

²Desenvolveremos essa ideia ao longo do texto.

Magda Soares (1994) entendeu bem a questão quando desenvolve a ideia de que a escola que deveria ser para o povo é, na realidade, contra o povo. Isso porque por muito tempo e até os dias de hoje, a escola se manteve distante de seus próprios erros, terceirizando sua responsabilidade de assumirlos e culpando os alunos por seus fracassos. Para tanto, a autora nos apresenta algumas ideologias que legitimariam essa violência simbólica. A primeira é a ideologia do dom. Segundo esse pensamento, existiriam desigualdades naturais entre as pessoas e essa seria a causa do fracasso escolar. A escola proporciona a igualdade de oportunidades e cabe a cada um aproveitá-las – de acordo com sua aptidão, inteligência, talento – da melhor forma. Segundo Magda Soares (1994, p. 10) :

A ideologia do dom oculta-se sob um discurso que se pretende científico: a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais vem sendo legitimada pela e sua já distante constituição como ciência autônoma, na segunda metade do século XIX. Assim, a Psicologia Diferencial e a Psicometria – ramos da Psicologia – legitimam desigualdades e diferenças pela mensuração de aptidões intelectuais [...], de prontidão para a aprendizagem, de inteligência ou de quociente intelectual (QI) etc., através de testes, escalas, provas, aparentemente “objetivos”, “neutros”, “científicos”.

Essa racionalização técnico-científica do fracasso escolar já responderia a pergunta que deu início à estaseção, porém, com o advento das camadas populares na escola, essa ideia entrou em xeque e deu lugar a uma segunda ideologia: da deficiência cultural. Nessa visão, o fracasso que antes fora justificado pela deficiência individual, passa a ser atribuído à uma espécie de deficiência cultural, no sentido de que

as condições de vida de que gozam as classes dominantes e, em consequência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características – hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses – que lhe dão a possibilidade de ter sucesso na escola (SOARES, 1994, p. 13).

O conceito de deficiência, como bem nos mostra a autora nos dois momentos, passa a ser questionado, na medida em que se como para a ideologia do dom existisse uma deficiência inata, justificando fracassos, logo os alunos das classes dominantes seriam atingidos igualmente. Por outro lado, no tocante à segunda ideologia, no próprio conceito antropológico de cultura não caberia a noção de falta ou carência, haja vista que não há um grupo social a que possa faltar cultura, mas existem diferenças culturais. E são, exatamente, essas diferenças culturais que compõem a terceira ideologia que explicaria o fracasso escolar. O conceito de deficiência, privação, carência, surgido em sociedades em que o pluralismo cultural estaria atrelado à organização capitalista, fez com que a cultura burguesa fosse referência para a determinação de qual dessas culturas seria a legítima, a superior. A partir daí a diferença se transforma em deficiência, em privação, em carência, e nessa perspectiva, a escola como instituição a serviço da sociedade capitalista, tal como, de alguma forma, nos aponta autores da sociologia crítica, assume a valorizar a cultura das classes dominantes. "Assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como certos, enquanto os próprios padrões são ignorados como inexistentes, ou desprezados como errados" (SOARES, 1994, p. 15).

Magda Soares percorre uma análise histórica para nos mostrar como os discursos científicos colaborou para transferir a responsabilidade do fracasso escolar para o aluno através das ideologias do dom, da deficiência e da diferença. Mas é interessante ressaltar que autores como Lia Freitase Dóris Costa também trataram do mesmo assunto, sob perspectivas pertinentes quanto. Freitas (1994, p. 25) ao analisar os estudos de Vânia Rasche sobre a educação brasileira, percebeu a "escola para "crianças pobres" como instituição de violência (física, psicológica e simbólica), controle e discriminação social" e, a partir dos estudos de Guiomar Mello, concluiu que ainda

“predominam as explicações que responsabilizam o estudante ou a sua família pelo fracasso escolar da “criança carente”, dando menos ênfase à responsabilidade que a escola tem em sua produção”.FREITAS (1994, p. 26)

Costa (1994, p. 18), por sua vez, destaca:

Trata-se, aqui, não de ignorar as *diferenças* que essa criança proveniente da classe popular traz em relação à criança da classe dominante, mas trabalhar a partir dessas diferenças, isto é, priorizar a “positividade” e o que há de específico nelas, a fim de se orientar melhor o processo de ensino. Trata-se, enfim, de não considerar as “diferenças” como “déficits” ou “anomalias”, mas também é preciso não ignorá-las. Priorizar tais diferenças equivale, ainda, a não separar o indivíduo de sua situação real de vida, sua experiência, suas necessidades básicas, enfim, a não “parcializá-lo” nem considerá-lo como um ente “isolado”, não contextualizado.

Nessas ideologias apresentadas o encargo pelas demandas não cumpridas não seria da escola, de sua gestão e de suas políticas educacionais, nem da falta de comunicação das esferas que compõem o sistema educacional (escola, família e sociedade), nem mesmo das práticas obsoletas por parte de professores, tampouco dos poucos investimentos financeiros e, sobretudo, pedagógico no aprimoramento de outras formas de aprendizagem ativa que inclua o estudante como capaz de se colocar como sujeito do conhecimento, apto a exercer sua criatividade com liberdade, responsabilidade e sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Seria, entretanto, do aluno, visto como um indivíduo neoliberal, que pensando por si mesmo, desconsiderando a rede de símbolos e significações ao seu redor, forma sua subjetividade. A rigor, é lógica da responsabilização da vítima como estratégia histórica de opressão no nosso país.

Destarte, a gestão escolar (persistamos nesse ponto: entendida como um dos dispositivos possíveis) pode vir a ser uma possibilidade direta para uma transformação pelo fato de que, para voltarmos na discussão anteriormente apresentada, ela se propõe democrática e isso pode modificar radicalmente as estruturas da escola como alternativa possível para esse impasse. É

importante salientarmos que o intuito não é apontar um culpado para quaisquer empecilhos que uma escola possa vir a apresentar, mas socializar as demandas para que em conjunto possamos resolvê-las. Para tanto, façamos um exercício de reconceituação, a fim de alargarmos nossa percepção do que deveria ser uma gestão escolar.

RECONFIGURANDO A FORMA

Mediante ao que entendemos como Projeto Político-Pedagógico, a gestão é entendida como um departamento responsável pelo cumprimento dos objetivos da escola, gerindo conflitos administrativos, financeiros e pedagógicos, aprimorando o funcionamento institucional de forma democrática e eficiente de acordo com a realidade social da instituição. Mas vale a pena recompor a imagem, ou como sugere o título destaseção, reconfigurar a forma³ do que se chegou até aqui comogestão. O ato de gerir se inscreveria não só na possibilidade da iniciativa por parte de um grupo de pessoas em busca da realização de projetos comum a todos, mas também da democratização e compartilhamento radical e direto desse poder.

Nesse sentido, a gestão escolar teria a ver com a “diretoria” (com seus diretores e coordenadores), mas também não excluiria o professor (como um gestor de sala e partícipe do sistema educacional) da função, assim como também não excluiria os alunos como possíveis gestores, sejam em trabalhos coletivos (como grêmio, assembleias) ou em trabalhos individuais (como criadores) e principalmente como sujeitos da educação; não deixando de fora também os pais e a sociedade que são fundamentais para a instituição social.

A escola teria como objetivo, inclusive, partilhar o poder de criação, execução e avaliação dos projetos e colocá-los em constante reflexão coletiva. Portanto, se configura como encarregada de convidar cada vez mais, ainda

³ “Forma” está entendida em um duplo sentido: como teoria e prática, conceito e representação do conceito.

que seja um dos grandes desafios da educação hoje, os pais para a participação de conselhos, os alunos como sujeitos capazes de criar seu ambiente de aprendizagem, professores para colocar em causa seus impasses cotidianos, e de se aproximar da sociedade através do que conhecemos como extensão. Seria necessário assumir seus erros e reformular projetos, como por exemplo no que se refere à assistência pedagógica ou à avaliação educacional.

Essa ideia de um compartilhamento do poder segue a Filosofia contemporânea de Michel Foucault (1979) e seu conceito de microfísica. Com isso, atribui-se a noção de poder que não se encontra, necessariamente, no Estado com seus aparelhos repressivos e ideológicos, como pensou Althusser (1980), mas em uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, sendo assim, muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir; pelo contrário, o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 1979, p. 8, grifo nosso).

Cabe, aqui, lembrar que essa noção de poder também estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, no início do século XX: “O Manifesto colocava-se contrário à centralização de poder e de decisões, considerando necessária a adaptação da escola aos seus interesses e necessidades. Essa nova concepção de escola sugere uma organização que valoriza o trabalho coletivo, a discussão, a busca e a criação de novos métodos” (DALBEN, 1994, p. 27). Se a gestão escolar não estiver apta o suficiente para desenvolver essa competência coletiva, ela se manterá como um instrumento direto da despolitização da educação e, consciente ou inconscientemente, alimentando uma lógica reprodutivista.

Foucault (1979) também foi um grande crítico das instituições e, segundo ele, o capitalismo contemporâneo, denominado como neoliberalismo, é bem mais do que um sistema econômico, mas se instaura como uma ética para o sujeito, e a escola como instituição seria bem mais do que um espaço de transmissão de saberes: seria uma formadora de subjetividades⁴. Essas subjetividades são formadas pelas instituições através do controle dos corpos por uma tecnologia política⁵ que os tornaria, assim, docilizados para o sistema. Lia Freitas (1994, p. 20), ao analisar as teorias reprodutivistas e sua desmitificação da escola, também enfatiza a importância da Filosofia foucaultiana e, segundo ela “é interessante a análise que faz Michel Foucault, uma vez que analisa os mecanismos de controle na prática do dia-a-dia das instituições, que nada mais são do que as ‘rotinas’ de bom funcionamento, assim denominadas como senso comum”. Essa ideia descrita por Freitas sobre o filósofo francês pode ser lida em passagens dele como: “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como devem ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 2014, p. 162-163).

Todo o esforço da escola contemporânea precisa pôr em causa esse modelo muito antigo de educar que naturaliza as desigualdades sem perspectiva de mudança social; e já que não há nenhuma fórmula pronta e absoluta para tanto, cabe aos alunos, professores, coordenadores, pais e sociedade discutir como esse espaço poderia ser mais proveitoso, inclusivo, baseado na colaboração, no social e na superação dos impasses fundamentados por uma sociedade capitalista que enxerga no fracasso escolar uma ameaça ao ideário liberal, mas oculta o verdadeiro problema de sua ideologia: uma desigual distribuição de riqueza e conhecimento, por

⁴ Essa questão será retomada no capítulo “O capitalismo como ethos” mais adiante pela pertinência nessa discussão.

⁵ “Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 2014, p. 30).

consequência, de oportunidades para as camadas populares, justificando seus fracassos no indivíduo e suas deficiências.

Tudo isso diz respeito, por exemplo, à uma reflexão sobre a linguagem no interior da gestão escolar, sobre a valorização das camadas populares, da função social da escola e uma crítica (como estratégia para a busca de outras alternativas) de uma sociedade pautada na injustiça social, econômica e política. Vale destacar a afirmativa de María Nidelcoff (1984, p. 19) ao relatar que

não se pode fazer uma mudança profunda na escola enquanto não se faça uma mudança social também profunda, que proponha novas ideias comunitárias e pessoais com uma nova maneira de ver a realidade e a História e que valorize de forma diferente a educação do povo e a cultura popular.

Essa ideia junta-se à de Magda Soares (1994, p. 37) que parte da mesma premissa ao ressaltar que “as mudanças necessárias para eliminar a discriminação, na escola, das crianças pertencentes às camadas populares devem ser feitas não na ou pela escola, mas na sociedade como um todo”.

O CAPITALISMO COMO *ETHOS* NA EDUCAÇÃO

Aprofundando-nos nas reflexões anteriores, é preciso esclarecer o que entendemos como capitalismo como ética que ecoa, inclusive, na prática e na formação da gestão escolar e docência, que estão trançadas nesse processo de constituição subjetiva e que, automaticamente, mimetizam as formas de organização de uma sociedade capitalista, onde as imagens de produção” se reiteram nas relações interpessoais – inclusive nas relações educacionais. Isso é um problema, pois, como nas palavras de Luckesi(1994, p. 115-116)

O educador dificilmente poderá desempenhar seu papel na práxis pedagógica se não tiver uma certa compreensão da realidade na qual atua. Precisa compreender a sociedade na qual vive, através de sua história, sua

cultura, suas relações de classe, suas relações de produção, suas perspectivas de transformação ou de reprodução.

Karl Marx e Friedrich Engels, no século XIX, discorreram sobre essas questões, principalmente em uma de suas mais conhecidas obras, o Manifesto Comunista, onde se dirá que na sociedade burguesa dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas e tudo que era sólido se desmancha. (MARX; ENGELS, 2007). Essa dissolução das relações que os filósofos se referiram, ideia desenvolvida por outros autores marxistas mais a frente, chegará de forma veemente na educação em geral. O próprio Marx identificou isso há mais de 100 anos e ainda hoje estamos na impossibilidade de distinguir até que ponto nossa relação com a educação e com os alunos está baseada puramente em produtividade lucrativa – um lucro financeiro e político – ou se estamos realmente preocupados com seu aprendizado. Magalhães (2015, p. 99) comenta o filósofo:

Marx acrescenta que um professor pode ser igualmente produtivo se, além de promover mudanças na mentalidade dos alunos, realiza seu próprio trabalho para enriquecer o patrão. E conclui que, desse modo, não vê diferença entre um trabalhador de uma fábrica de salsicha e um trabalhador de uma fábrica de ensino.

Michel Foucault – como vimos anteriormente – foi um crítico assíduo das instituições. Ele salienta como a lógica capitalista deve ser entendida não só como uma questão econômica, mas também como *ethos*, como maneira de ser, estar e organizar nossas formas de vida. Então, “a escola ao invés de ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem ideologias, ela, bem mais que isso, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 36) Tais subjetividades fabricadas com intuito, por exemplo, de encararem uma competição desleal do chamado mercado de trabalho, de naturalizarem as desigualdades de gênero, sociais e políticas e despolitizar os sujeitos como forma de dominação.

Outro ícone da Filosofia contemporânea é o Theodor W. Adorno (1903-1969). O frankfurtiano dedicou grande parte da sua vida para pensar a cultura em seus mais diversos aspectos. Ele nos propõe o conceito de *desemiformação* para designar o caráter superficial de conhecimento que nossa sociedade vem produzindo através do turbilhão de informações oferecidas a todo o momento. Essas infinitas possibilidades, tal como a lógica do capitalismo contemporâneo, trariam a ideia de que quanto mais se busca, mais se sabe e mais se tem. Porém, essa busca constante faz com que esses indivíduos fiquem sem tempo para se apropriar do seu objeto de conhecimento. Dessa forma, passarão a não refletir sobre eles e, conseqüentemente, não produzirão novos conceitos, sendo conhecedores de assuntos que são, na realidade, absolutamente abreviados.

De acordo com Adorno (2010, p. 33):

A experiência [...] foi substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do temps durée, conexão de um viver em si relativamente uníssono que desemboca no julgamento, coloca-se um É assim sem julgamento, algo parecido à fala dos viajantes que, do trem, dão nome à todos os lugares pelos quais passam como um raio [...] (grifos nossos)

É a partir disso que surge o que podemos chamar de pensamento estereotipado, ou seja, pensamentos cíclicos que não se possibilitam para outros horizontes. Destarte, segundo Zuin, Pucci e Lastória (2015, p. 82), “o indivíduo que pensa de forma estereotipada é aquele que aceita determinada informação de maneira inquestionável, para logo em seguida, estabelecer e aplicar rótulos tanto em relação aos objetos, quanto às pessoas”.

Nesse sentido, o sujeito da educação é um ser plástico, que “ao mesmo tempo se constrói e se aliena” (LUCKESI, 1994, p. 117) e a representação de uma gestão emancipatória é aquela que procura intransigentemente a recusa das violências simbólicas no interior da escola, que entende as transformações

sociais como uma construção na qual a educação tem papel fundamental. Por sua vez, a educação advém de vários segmentos sociais, contudo a escola não pode se recusar a tomar para si a responsabilidade da superação das contradições.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE POTÊNCIA

É preciso cautela ao dizer que uma mudança social é necessária para a transformação escolar, como aqui mesmo defendido anteriormente. Isso porque, a rigor, estaríamos despotencializando a educação como instrumento de equalização social e estaríamos novamente reafirmando o pessimismo das teorias reprodutivistas que enxergam a escola como um mero aparelho ideológico fadado a manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e seus privilégios que confere a uns em detrimento da opressão de outros – o eixo básico do pensamento de Althusser e Bourdieu sobre a relação escola-sociedade (SOARES, 1994). Poderíamos, no entanto, refletir sobre a máxima freireiana que para a qual, se a educação sozinha não pode mudar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade poderá mudar. Vale a pena, inclusive, destacar a posição do educador sobre a questão:

Na medida que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente a intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. (FREIRE, 2006, p. 25)

Paulo Freire denuncia aqui o caráter político da educação, que corrobora Carlos Rodrigues Brandão (1984, p. 73) ao afirmar que

pode a ideia de que não existe coisa de social da educação; de que, como a arte, ela é “pura” e não deve ser corrompida por interesse e controles sociais, ocultar interesse político de usar a educação como arma de controle, e dizer que ela não tem nada a ver com isso.

Assim como Paulo Freire e Carlos Brandão, a visão da educação entendida como potencialmente transformadora de uma sociedade sociopolítica e economicamente injusta segue uma luta travada há muito tempo também por outros grandes nomes da educação brasileira, como por exemplo o Anísio Teixeira que denunciou “implacavelmente a seletividade da nossa escola para o benefício de alguns privilegiados em detrimento de uma massa de deseducados que apenas sobrevivia sem usufruir dos bens sociais destinados a poucos” (NUNES, 2010, p. 35). Com a democratização do espaço escolar, a partir da segunda metade do século XX, a questão se converte em outro ponto: como fazer com que a escola e sua gestão dialogue com esses novos sujeitos?

Para isso, há de se fazer uma dialética necessária que parta do princípio de que existe uma desigualdade social impressa na educação e é preciso transcender esse paradigma. Carlos Araújo (1994, p. 42) mostra o ponto do qual devemos partir ao defender que “o fervor ideológico direcionado para a educação, compartilhado pelos dialeticistas, que enfatizam a sala de aula como lugar político significativo, dada a sua importância para o processo pedagógico, esbarra nas desigualdades de acesso à cultura e à informação”. Para tal dialética que teria como tese a escola e a educação como redenção e como antítese e essas esferas como aparelhos de reprodução, nos restaria a ideia dessas instâncias (escola e educação) como lugares de potência: síntese que negaria a ingenuidade iluminista e o pessimismo crítico e proporia uma escola e uma educação capaz de conceder para “as classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social” (SOARES, 1994, p. 73). A gestão como núcleo de organização e discussão do espaço escolar como um todo deve

estar ciente desse papel. Deve estar ciente de que os dominados não se libertarão se não dominarem aquilo que os dominantes dominam⁶.

Tais considerações revelam o que a pedagogia histórico-crítica já aponta como a contradição do capitalismo na educação, a saber, o fato de termos constituído a escola como instituição de transmissão de saber ao passo que não socializamos de forma crítica e emancipatória os sujeitos que dela fazem parte. A aposta para quem pretende denunciar esses conflitos objetivos e subjetivos do espaço escolar é propor a radicalização da participação dos alunos, professores e sociedade na gestão, de forma que a democracia direta na escola seja um hábito cotidiano, possibilitando a construção de um estudante político e crítico que atuará na sociedade de forma política e crítica como cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários temas permeiam os debates acerca do que chamamos de Pedagogia Contemporânea. Desde as questões direcionadas para a reflexão do sujeito da educação, como inclusão, contextualização sociológica e antropológica, relações interpessoais, comportamentos singulares, passando por discussões acerca do espaço escolar, sua organização e funcionamento, até debates sobre o papel social da escola, políticas educacionais e sociais. Todos esses temas – que, ao contrário do que se possam pensar, têm relações entre si, ou seja, estão conectados – passam, necessariamente, por controvérsias a respeito da gestão escolar e seu papel frente aos impasses sociais que são reproduzidos na escola.

Partindo dessa perspectiva, o trabalho procurou levantar considerações sobre um desses vários aspectos que envolvem a gestão escolar, a saber, a influência do neoliberalismo como instrumento capaz de impossibilitar a plena

⁶ Essa frase deve tributo a Dermeval Saviani: “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é a condição de libertação” (Revista da Ande, nº 1, 1981, p. 32).

participação democrática na escola e a reprodução, não só da não-socialização do conhecimento como estratégia para a dominação, mas também da desigualdade social e despolitização do sujeito. Para tanto, é possível que façamos uma redefinição do que consideramos como uma gestão e possamos fazer com que ela funcione de maneira positiva, desde que para isso tenhamos a coragem de arriscar outros modelos mais descentralizados e diretos, inclusive porque a gestão que hoje se encarrega da organização das demandas pedagógicas, administrativas e financeiras da escola se sobrecarrega de tarefas que impossibilitam a distribuição justa dos projetos que visam atender os reais conflitos e impasses que se movem no interior do espaço escolar.

O poder como rede de produção de saber e discurso é umas dessas possibilidades que deve ser coletivizado, no sentido de que através dele a escola possa experimentar outros modos de funcionamento, socializando as demandas e pensando conjuntamente os melhores caminhos a serem trilhados. Obviamente, isso não quer dizer que aquilo que compete à determinada função será feita por outra, mas que aquilo que diz respeito à coletividade não deve ser governado de maneira autocrática. Um bom exercício para colocar essas ideias em prática é entender que cada um que compõe o que conhecemos como escola tem direito à voz e direito à participação no que tange ao cotidiano educacional. É possível que além das coordenadorias e diretorias, existam ideias pertinentemente proveitosas advindas dos próprios alunos, professores, dos pais, da sociedade. Assim, é dessa partilha de pensamento que podemos sintetizar o que realmente seria uma gestão democrática e os valores que a acompanham.

Ao que parece, por fim, temos a urgência de retomar narrativas sobre o espaço escolar, haja vista uma série de questões que infligem a integridade da educação, dos professores, dos alunos, dos pais ou até mesmo da gestão escolar. Narrativas que desenham, ou se preferirmos, idealizam outros

contornos que nos servem como horizonte de busca permanente para o aperfeiçoamento da prática e do abandono do pessimismo reprodutivista, visto como única realidade possível e que, subjacentemente, carrega uma função clara de dissolução da potencialidade da escola como espaço da socialização do saber e da crítica que antagonizam os desejos neoliberais de individualização e degradação da vida concreta.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. e LATÓRIA, L. A. C. N. (Orgs) **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores associados, 2010.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Foucault: Filosofia e Política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Abril Cultural Brasiliense, 1985.
- COSTA, D. A. F. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência?** Porto Alegre: Kuarup, 1994.
- DALBEN, Â. I. L. F. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhe. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREITAS, L. B. L. **A produção de ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala aula**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, F. **10 lições sobre Marx**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. Trad. João Severino Trevisan. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PRADO JUNIOR, B. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In: CHAUI, M. Tragtenberg, M.; Romano, R.; Prado Jr., B. **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 9-30.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ZUIN, A.; PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. N. **10 lições sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2015.

**CUIDADO HUMANIZADO À PESSOA SURDA: PERSPECTIVA DO
PROFISSIONAL MÉDICO**

***HUMANIZED CARE FOR DEAF PEOPLE: PROSPECTIVE THE MEDICAL
PROFESSIONAL***

***ATENCIÓN HUMANIZADA PARA PERSONAS SORDAS: PERSPECTIVA
DEL PROFESIONAL MÉDICO***

Léria Lorennah Cordeiro de Souza Muricy Nunes
lerialmuricy@gmail.com
Mestre em Ciências da Saúde e Biológicas
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Adrielle Souza Pires
adrielle.sp25@outlook.com
Residente do Programa de Enfermagem em Urgência e Emergência
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Cheila Nataly Galindo Bedor
cheila.bedor@univasf.edu.br
Doutora em Saúde Pública
Universidade Federal do Vale do São Francisco

RESUMO

Um atendimento humanizado deve ser pautado no vínculo e acolhimento dialogado, no qual o profissional ouve e discute com o usuário suas necessidades em saúde e como melhor solucioná-las. Dessa maneira, esse artigo teve como objetivo analisar a percepção do profissional médico sobre o cuidado humanizado à pessoa surda e identificar como se estabelece a comunicação entre o profissional e a pessoa surda durante o atendimento. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo com abordagem qualitativa, desenvolvido em Unidades de Atendimento Multiprofissional Especializado – AME Saúde da Família e Unidades Básicas de Saúde. Foram

entrevistados dez profissionais médicos que compõem diferentes equipes de Saúde da Família. Os discursos foram analisados em consonância com o método de codificação e categorização temática proposto por Gibbs. O estudo teve aprovação do comitê de ética com CAEE de número 66913217.0.0000.5196. Cuidado humanizado à pessoa surda significa um cuidado integral, no qual é possível acolher, estabelecer vínculos, resolver as demandas, garantir os direitos desses usuários e, conseqüentemente, gerar satisfação. Constatou-se que a leitura labial, os gestos, a escrita, a presença do acompanhante e alguns sinais em LIBRAS foram estratégias utilizadas para estabelecer a comunicação entre o médico e as pessoas surdas. A maioria dos médicos considerou o atendimento como um cuidado humanizado, no entanto, aqueles que não avaliaram dessa maneira, justificaram devido as falhas decorrentes dos entraves na comunicação. Diante dos achados, sugere-se investimento na formação do médico e educação permanente visando a qualificação e sensibilização do profissional sobre a necessidade do cuidado humanizado nas práticas em saúde.

Palavras-chave: Humanização da assistência. Surdez. Perda auditiva. Barreiras de comunicação. Relações Médico-Paciente.

ABSTRACT

Humanized care should be based on the bond and dialogued reception, in which the professional listens and discusses with the user their health needs and how to best solve them. Thus, this article aimed to analyze the perception of medical professionals about humanized care for the deaf person and to identify how communication is established between the professional and the deaf person during care. This is an exploratory and descriptive study with a qualitative approach, developed in Specialized Multiprofessional Care Units - AME Family Health and Basic Health Units. Ten medical professionals who compose different Family Health teams were interviewed. The speeches were analyzed in accordance with the thematic coding and categorization method proposed by Gibbs. The study was approved by the ethics committee with CAEE number 66913217.0.0000.5196. Humanized care for the deaf person means integral care, in which it is possible to receive, establish bonds, resolve demands, guarantee the rights of these users and, consequently, generate satisfaction. It was found that lip reading, gestures, writing, presence of the companion and some signs in LIBRAS were strategies used to establish communication between the doctor and deaf people. Most physicians considered the service as a humanized care, however, those who did not evaluate in this way, justified due to the failures resulting from communication barriers. Given the findings, it is suggested investment in medical training and

continuing education aimed at qualifying and sensitizing the professional about the need for humanized care in health practices.

KEYWORDS: Humanization of care. Deafness. Hearing Loss. Communication barriers. Doctor-Patient Relations.

RESUMEN

La atención humanizada debe basarse en el vínculo y la recepción dialogada, en la que el profesional escucha y discute con el usuario sus necesidades de salud y la mejor forma de solucionarlas. Así, este artículo tuvo como objetivo analizar la percepción del profesional médico sobre la atención humanizada al sordo e identificar cómo se establece la comunicación entre el profesional y el sordo durante el servicio. Se trata de un estudio exploratorio descriptivo con abordaje cualitativo, desarrollado en Unidades Especializadas de Atención Multiprofesional - AME Salud de la Familia y Unidades Básicas de Salud, se entrevistó a diez profesionales médicos que integran diferentes equipos de Salud de la Familia. Los discursos fueron analizados de acuerdo con el método de codificación y categorización temática propuesto por Gibbs. El estudio fue aprobado por el comité de ética con el número CAEE 66913217.0.0000.5196. La atención humanizada a la persona sorda significa una atención integral, en la que es posible acoger, establecer vínculos, resolver demandas, garantizar los derechos de estos usuarios y, en consecuencia, generar satisfacción. Se encontró que la lectura de labios, los gestos, la escritura, la presencia del acompañante y algunos signos en LIBRAS fueron estrategias utilizadas para establecer la comunicación entre el médico y las personas sordas. La mayoría de los médicos consideró el servicio como una atención humanizada, sin embargo, quienes no lo evaluaron de esta manera, lo justificaron por las fallas derivadas de las barreras de comunicación. A la vista de los hallazgos, se sugiere invertir en la formación de médicos y la educación permanente con el objetivo de la calificación y concienciación del profesional sobre la necesidad de una atención humanizada en las prácticas de salud.

Palabras clave: Humanización de la asistencia. Sordera. Pérdida de la audición. Barreras de comunicación. Relaciones médico-paciente.

INTRODUÇÃO

A humanização em saúde é um processo marcado por mudanças nos modelos de atenção e gestão em saúde que passou a ser discutida de forma mais ampla a partir da criação da Política Nacional de Humanização (PNH).

Entende-se a humanização do cuidado como sendo uma articulação de conhecimentos, processos, métodos, dispositivos e tecnologias para que as ações de saúde sejam mais acolhedoras, ágeis e resolutivas (BRASIL, 2004a).

Um atendimento humanizado deve ser pautado no vínculo e acolhimento dialogado, no qual o profissional ouve e discute com o usuário suas necessidades em saúde e como melhor solucioná-las (NASCIMENTO; FORTES; KESSLER, 2015). Esse atendimento deve valorizar, sobretudo, a subjetividade da pessoa – os sentimentos, emoções, angústias, dúvidas e medos do ser humano assistido (PEREIRA; SILVA; CAMARGO, 2012).

Para viabilizar o cuidado humanizado e garantir a qualidade da assistência prestada nos serviços de saúde, as ações devem ser baseadas não só na razão científica, como também na razão sensível que se traduz pela solidariedade, forma de atenção, delicadeza, cortesia, empatia e comunicação efetiva (PEREIRA; SILVA; CAMARGO, 2012).

No entanto, a vivência diária dos usuários nos serviços de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS) demonstra a insatisfação da população em relação à qualidade do atendimento que é oferecida (LIMA; GUZMAN; DE BENEDETTO; GALLIA, 2014). Essa problemática é ainda mais alarmante quando se trata do indivíduo surdo, esse enfrenta muitas barreiras na busca por cuidados à sua saúde, sendo a maioria consequência dos entraves na comunicação (MAGRINI; SANTOS, 2014).

Os desafios vivenciados pela comunidade surda são justificados pelo despreparo dos profissionais em superar as diferenças e singularidades comunicativas e assim estabelecer uma interação satisfatória de modo a realizar uma escuta acolhedora, repassar as informações sobre os cuidados de saúde, atingir a subjetividade dos indivíduos e respeitar sua autonomia e privacidade (OLIVEIRA; CELINO; COSTA, 2015).

Diante da percepção dessa problemática, as políticas de atenção à pessoa com deficiência vêm sofrendo importantes modificações com o intuito de fomentar a inclusão social desse segmento da população (LEVINO; SOUZA; CARDOSO; SILVA; CARVALHO, 2013). No Brasil, o avanço das leis voltadas à inclusão representa importantes conquistas no que tange à garantia de direitos das pessoas com deficiência e assim da comunidade surda (TRECOSI; MORTIGARA, 2013).

Dessa forma, os profissionais de saúde devem reconhecer o dever de desenvolver habilidades, capacitar-se no uso e interpretação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou ainda aprender a utilizar com propriedade outras formas de comunicação e adequá-las as especificidades de cada indivíduo para reduzir as barreiras referentes à interação com a comunidade surda. É preciso ainda que eles compreendam que o cuidado em saúde se estabelece no encontro com o usuário a partir da valorização de suas singularidades comunicativas (NASCIMENTO; FORTES; KESSLER, 2015). Uma escuta qualificada e acolhedora além de ser um ato revelador e que valoriza a dignidade humana, constitui-se como fator essencial para o diagnóstico, instituição e adesão da terapêutica adequada (RIOS, 2009).

Diante do exposto, surge a seguinte questão norteadora: Na percepção do profissional médico da Atenção Básica, o atendimento prestado ao indivíduo surdo é humanizado?

Considerando as diretrizes da Política Nacional de Humanização (BRASIL, 2004a), os direitos em saúde da pessoa com deficiência estabelecidos por lei federal (BRASIL, 2015) e a percepção das fragilidades na atenção à saúde prestada aos surdos decorrentes do despreparo dos profissionais, este estudo objetivou compreender o entendimento dos médicos sobre cuidado humanizado, compreender a percepção desse sobre o cuidado humanizado à pessoa surda e identificar

como se estabelece a comunicação entre o médico e a pessoa surda durante o atendimento.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, realizada em Unidades de Atendimento Multiprofissional Especializado – AME Saúde da Família e Unidades Básicas de Saúde de Petrolina-PE. As unidades foram escolhidas por conveniência, levando em consideração o conhecimento prévio sobre atendimentos prestados às pessoas surdas nessas unidades.

Participaram do estudo 10 médicos que integravam a equipe de Saúde da Família (eSF) e que haviam realizado, no mínimo, um atendimento ao usuário surdo nos últimos dois anos.

A coleta de dados ocorreu entre novembro de 2017 a abril de 2018, no ambiente de trabalho dos participantes, em local restrito, com o auxílio de um roteiro semiestruturado que versava sobre o conhecimento do profissional acerca surdez e cuidado humanizado, as estratégias de comunicação utilizadas durante as consultas e a existência ou não de dificuldades, além da autoavaliação sobre o atendimento ofertado. Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados pela palavra Médico, seguido por números conforme a ordem das entrevistas.

A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética e Deontologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco sob CAEE de número 66913217.0.0000.5196.

Os dados foram analisados de acordo com o método de codificação e categorização proposto por Gibbs (2009) que, operacionalmente, divide-se em quatro etapas: preparação dos dados, codificação baseada em conceitos,

hierarquização de códigos e interpretação. Sendo assim, foram definidas as categorias temáticas que expressem as principais ideias dos discursos.

RESULTADOS

A média de idade dos profissionais foi de 30,1 anos e a maior parte (70%, n=7) possui de 1 a 4 anos de formados, enquanto que os demais (30%, n=3) concluíram a graduação no último ano. Já em relação ao tempo de atuação na Atenção Primária, a maioria (80%, n=8) relatou trabalhar entre 1 e 4 anos e o restante (20%, n=2) há 1 ano.

Quanto à assistência prestada à pessoa surda, os profissionais afirmaram ter realizado, em média, 2 a 4 atendimentos nos últimos seis meses.

No intuito de analisar a percepção do médico sobre o cuidado humanizado à pessoa surda, os resultados foram agrupados em três categorias temáticas: significado do cuidado humanizado; percepção sobre o cuidado humanizado à pessoa surda; e comunicação entre médico e pessoa surda.

SIGNIFICADO DO CUIDADO HUMANIZADO

Quando indagados sobre a percepção acerca do cuidado humanizado na prática, os participantes relacionaram a humanização, sobretudo, à atenção integral e ao respeito.

Para externar o significado do cuidado humanizado, os participantes utilizaram o termo atenção integral que deve ser baseada não só no cuidado à doença, mas principalmente no cuidado ao indivíduo. Afirmaram que essa forma de atenção se traduz pelo atendimento centrado na pessoa, no qual o usuário é compreendido como um ser biopsicossocial e espiritual com outros aspectos a serem considerados além da demanda trazida ao serviço de saúde, uma vez que esses influenciam o processo saúde doença, como se confere na fala de um dos entrevistados:

“É poder receber a pessoa, não saber só do seu problema em relação à doença, mas também psicológico e social. Isso tudo pra mim é ver o indivíduo como um todo e não só pela causa que ele veio procurar a unidade. Então isso pra mim é um atendimento mais humanizado, em que eu consigo ver o indivíduo além daquela doença que ele chegou aqui... outros problemas sociais, psicológicos, financeiros que também vão influenciar no meu atendimento.” (Médico 01).

Os médicos também revelaram que o cuidado humanizado se traduz pelo respeito ao usuário e às suas especificidades e demandas. Respeitar significa garantir os direitos desses indivíduos assistidos e trata-los de forma digna, com atenção e tolerância. Além disso, a humanização em saúde requer a valorização do profissional, logo, esse respeito deve ser mútuo, como apontado por um dos sujeitos do estudo:

“Pra mim cuidado humanizado é aquele baseado no respeito entre ambas as partes, tanto do profissional quanto com relação ao paciente. E o respeito na sua forma mais ampla de ser pensada. Respeitando os direitos de acessibilidade que o paciente tem aos serviços de saúde, respeitando a sua integridade moral e física e também buscando um atendimento acolhedor, tentando entender o paciente da forma mais global possível, mais holística possível.” (Médico 06).

Para os entrevistados, o conceito do termo cuidado humanizado também está relacionado ao acolhimento, ao vínculo e à empatia, como se observa nos depoimentos a seguir:

“É você cuidar da pessoa como se ela fosse próxima, como se fosse alguém próximo a você, como se ela fosse uma pessoa.” (Médico 07).

“Um cuidado humanizado é quando a gente tem uma forma de atendimento que considera o indivíduo como um todo, um ser humano completo respeitando a individualidade de cada um e de uma forma geral que a pessoa possa se sentir acolhida e respeitada no ambiente de saúde.” (Médico 02).

De acordo com as afirmações, o atendimento humanizado se expressa pela forma de atenção cuidadosa com as necessidades e individualidades, de modo que os usuários sejam tratados de forma holística e condizente com sua natureza humana. Revela-se, em seus discursos, que esses conceitos convergem para a atenção integral e respeito.

PERCEPÇÃO SOBRE O CUIDADO HUMANIZADO À PESSOA SURDA

Ao serem questionados sobre sua percepção acerca do cuidado voltado à pessoa surda, os colaboradores desse estudo divergiram nas opiniões: a maioria (40%, n=4) considerou o atendimento ao surdo como humanizado, seguido por aqueles que consideraram como não humanizado (30%, n=3) e por fim alguns sujeitos avaliaram como parcialmente humanizado (30%, n=3). Os participantes que percebem o cuidado como humanizado baseiam-se na sua prática profissional, na qual o acolhimento, o vínculo, a resolução da demanda e a satisfação do usuário foram alcançados, como mostram os trechos a seguir:

“Porque houve atenção à pessoa. Todo o passo-a-passo da medicina centrada na pessoa foi executado. Tanto a pactuação, quanto explorando a relação médico-paciente, quanto entendendo a pessoa como um todo. Apesar dessas barreiras, acredito que o objetivo foi cumprido de uma forma humanizada.” (Médico 07).

Em outro discurso, o entrevistado revela que seu atendimento foi humanizado, mas que o mesmo está condicionado à presença de uma terceira pessoa:

“Assumindo que todos até hoje vieram acompanhados e que eles têm “condições” de ter alguém que possa estar com ele o tempo todo, no contexto, sim. Mas na realidade do SUS, acredito que a maioria não tenha essas condições. Então, particularmente, o meu atendimento foi humanizado pelas condições que estavam” (Médico 10).

Àqueles que não consideraram o atendimento prestado como sendo humanizado e aqueles que o avaliaram como parcialmente humanizado levaram em consideração o não estabelecimento de vínculo e as lacunas causadas pelas falhas na comunicação.

“Não, não considero. Porque eles declararam a insatisfação por eu não saber LIBRAS. Eu considero um trabalho humanizado quando eu consigo abordar tudo do paciente, como eu não consegui fazer essa parte de comunicar diretamente com o paciente.” (Médico 09).

“Olha, não avalio que tenha sido cem por cento humanizado, por essas limitações da comunicação em si. Como eu disse, quando se fala em humanização tem-se o respeito, a subjetividade da pessoa, o acolhimento. E eu acho que nessa parte do acolhimento ficou a desejar.” (Médico 06).

Vale destacar que para a maioria dos entrevistados que avaliou seu atendimento como humanizado, a barreira da comunicação também se constitui como um fator que interfere na efetivação do cuidado humanizado. Para eles a assistência seria mais satisfatória se essas diferenças comunicativas fossem superadas.

Também esteve presente nos discursos a importância da capacitação profissional e da abordagem da temática na formação acadêmica:

“Eu acho que na própria formação profissional, a gente é muito deficitário nessa parte. Eu não tenho experiência quanto estudante, a minha experiência é de profissional pra frente. Então eu não tenho essa experiência previa pra saber como lidar, o melhor tratamento humanizado para isso.” (Médico 05)

COMUNICAÇÃO ENTRE MÉDICO E PESSOA SURDA

Quanto à comunicação entre o usuário surdo e os médicos durante o atendimento, estes referiram utilizar gestos, mímica, leitura labial, escrita, e presença do acompanhante.

“[...] a interação se deu basicamente por terceiro. Eu fazia a pergunta pra pessoa surda e a outra menina tentava traduzir através de gestos e linguagem de sinais.” (Médico 06).

“Mimica, basicamente mimica. Mimica e raramente ele escrevia, quando ele ficava impaciente que eu não estava entendendo o que ele estava querendo dizer, aí ele escrevia uma palavra ou outra. Mas era pouquíssimo.” (Médico 03).

No presente estudo, apenas dois entrevistados relataram fazer uso da LIBRAS, não exclusivamente, durante o atendimento:

“Eu consegui compreender algumas coisas da comunicação dela porque eu já tinha feito um curso básico de LIBRAS na graduação, aí eu conseguia compreender algumas coisas. E quando você faz o curso por mais que você não lembre ou não conheça todas as palavras e todas as expressões você acaba tendo um pouco mais facilidade de entender o que o sinal tá querendo dizer. Então eu acho que foi isso, também ajudou um pouco.” (Médico 02).

DISCUSSÃO

Partindo de vários olhares e sondagens conceituais, a humanização pode ser compreendida como: princípio de conduta de base humanista e ética; movimento contra a violência institucional na área da saúde; política pública para a atenção e gestão no SUS; metodologia auxiliar para a gestão participativa; e tecnologia do cuidado na assistência à saúde (BRASIL, 2004a; RIOS, 2009; NASCIMENTO; FORTES; KESSLER, 2015).

O estudo de Waldow e Borges (2011) versa sobre o debate das relações conceituais entre humanização e cuidado humanizado. Os termos podem se apresentar como sinônimos, como aspectos distintos ou o cuidado humanizado como consequência da humanização. O cuidar consiste no humano do ser e por esse motivo se discute a redundância do termo, visto ser inadmissível que o ser humano seja tratado de outra forma, senão aquela condizente com sua natureza. De toda forma, ambas as categorias englobam valores e enaltecem a dignidade humana.

Apesar de alguns autores considerarem redundante, o termo cuidado humano tornou-se parte da nomenclatura internacional sobre cuidar/cuidado. Assim, ele se constitui como um processo de transformação no modo de fazer saúde. Esse modo proposto de assistência requer uma união entre o saber científico e tecnológico com a competência ética e relacional (PEREIRA; SILVA; CAMARGO, 2012)

A construção desse cuidado envolve a autonomia e protagonismo do sujeito, valorização dos seres envolvidos, aproximação interpessoal, empatia e o acolhimento. Assim, o cuidado humanizado se fundamenta no reconhecimento do ser como indivíduo biopsicossocial e espiritual, com direitos a serem respeitados (CORBANI; BRETAS; MATHEUS, 2009).

Por se tratar de um tema subjetivo e multidimensional, o termo humanização pode assumir diversos significados e sofrer influências do contexto em que ocorre. Resultado semelhante ao do presente estudo foi

descrito por Calegari, Massarollo e Santos (2015) no qual os sujeitos da pesquisa também utilizaram as palavras respeito, empatia e acolhimento para definir a humanização da assistência (CALEGARI; MASSAROLLO; SANTOS, 2015).

Essa assistência de qualidade voltada à saúde da pessoa surda tem sido tema das discussões atuais, tendo em vista que no Brasil o número de pessoas surdas é de 9.717.318 indivíduos (IBGE, 2010). Nesse sentido, surgiram várias políticas com o intuito de fomentar uma assistência de qualidade às pessoas com deficiência, a exemplo da Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva (PNASA)(BRASIL, 2004b) criada em 2004, por meio da Portaria nº 2.073/04. A PNASa baseia-se nos princípios norteadores do SUS e tem como um dos seus objetivos qualificar a assistência prestada às pessoas surdas e promover a educação continuada dos profissionais de saúde, em acordo com os princípios da integralidade e da humanização.

No entanto, apesar da criação de políticas públicas e do avanço no que diz respeito ao acesso e cobertura dos serviços de saúde, ainda se observa uma distância entre os princípios instituídos e as práticas de saúde voltadas às pessoas surdas(VIANNA; CAVALCANTI; ACIOLI, 2014).

Em um estudo (OTHERO; AYRES, 2012) realizado com deficientes para identificar as necessidades de saúde pela ótica desses sujeitos verifica-se que as necessidades não se resumem à doença, pois os problemas são complexos e envolvem o contexto social e cultural, visto que o usuário é um sujeito com história, valores e desejos. Dentre as necessidades apontadas está o desejo de ser cuidado, ouvido, orientado, valorizado em uma relação de confiança mútua e dialógica com o profissional, assim o assistido pode ter autonomia e independência no cuidado à sua saúde.

Muitas das dificuldades enfrentadas por pessoas surdas na busca por assistência em saúde estão atreladas às barreiras de comunicação. A

comunicação é considerada um instrumento básico do cuidar por meio do qual é possível identificar as necessidades em saúde do usuário e estabelecer o plano assistencial. Quando ela ocorre de forma eficaz, permite a valorização de dimensões que vão além do adoecimento, a criação de vínculos de confiança, além de incluir o usuário como sujeito ativo no seu processo saúde-doença, garantindo ao mesmo conforto, segurança e autonomia(OLIVEIRA; CELINO; COSTA, 2015).

Das formas de comunicação existentes a mais utilizada na sociedade brasileira é a comunicação verbal, com predomínio da língua oral. Embora tenha sido difundida, LIBRAS ainda é uma variável desconhecida e pouco utilizada(ADAP, 2013).

Em concordância com os resultados encontrados no presente estudo, a literatura evidencia que devido ao desconhecimento da LIBRAS, a comunicação entre os profissionais de saúde e usuários surdos ocorre por meio da leitura labial, escrita, uso de gestos, mímicas ou através do acompanhante (MAGRINI; SANTOS, 2014; NASCIMENTO; FORTES; KESSLER, 2015). Entretanto, essas alternativas se mostram insuficientes para garantir qualidade na assistência, pois as necessidades de saúde do usuário não são identificadas em sua totalidade. Além disso, os cuidados prestados e o papel do sujeito no processo saúde-doença não são compreendidos adequadamente e a privacidade e autonomia não são asseguradas(OLIVEIRA; CELINO; COSTA, 2015).

A escrita como estratégia de comunicação possui fragilidades, principalmente para pessoas que ficaram surdas antes da aquisição da linguagem oral e aprenderam a LIBRAS como primeira língua, a qual possui morfologia, sintaxe e semântica diferente da língua portuguesa. Assim, quando ela é utilizada, muitas informações podem não ser transmitidas ou

interpretadas erroneamente(CHAVEIRO; PORTO; BARBOSA, 2009). Portanto, ela não se mostra adequada para todas as situações.

Quanto à presença de uma terceira pessoa na consulta, apesar de ser entendida como uma ferramenta resolutiva, no sentido de tornar possível a compreensão sobre demandas específicas entre médico-paciente, a presença do acompanhante ou intérprete desperta sentimento de indignação e insegurança nesses usuários (PIRES; ALMEIDA, 2016).

A presença de uma terceira pessoa interfere na relação médico-paciente, pois muitas vezes o profissional volta-se apenas para o acompanhante sem tentar estabelecer uma interação com o usuário, provocando assim sentimento de revolta nos indivíduos surdos (PIRES; ALMEIDA, 2016). Ademais, condiciona a procura e prestação da assistência à disponibilidade de uma terceira pessoa, bem como viola o direito da pessoa surda de ter sua autonomia e privacidade, assumindo assim uma posição de passividade (DANTAS, et al., 2014).

A leitura labial, os gestos e mímicas são consideradas ferramentas impróprias porque a sua utilização e interpretação exige habilidades que, muitas vezes, os profissionais e os usuários não possuem, além de demandar mais tempo para entender o que outro tenta transmitir. Alguns surdos até conseguem fazer a leitura labial satisfatoriamente, o que ajuda grandemente no processo de comunicação, mas para ser efetivo o profissional precisa ser capacitado para utilizá-la(CARDOSO; RODRIGUES; BACHION, 2006).

Usuários surdos discorrem sobre a importância do domínio de LIBRAS pelos profissionais de saúde, pois o seu uso facilita a interação e minimiza os problemas na assistência decorrentes das lacunas na comunicação (SANTOS; SHIRATORI, 2004; CARDOSO; RODRIGUES; BACHION, 2006).

A LIBRAS é reconhecida pela Lei Federal 10.436/02 como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas do Brasil(SOUZA; PORROZZ,

2009). A utilização da língua de sinais, além de gerar auto-suficiência e um sentimento de pertencimento a um mundo próprio faz a pessoa surda ser considerada ser humano perante a humanidade porque adquiriu uma linguagem(SANTANA; BERGAMO, 2005). Ainda que nem todos os surdos utilizem a LIBRAS para se comunicar, sabe-se que para muitos indivíduos ela é o principal meio de comunicação, particularmente aqueles que perderam a audição antes do aprendizado de uma língua oral (DIAS; COUTINHO; GASPAR; MOELLER; MAMEDE, 2017).

Retomando a perspectiva do cuidado humanizado e a importância da valorização da subjetividade e integralidade do usuário, a comunicação assume um importante papel na terapêutica. A boa comunicação minimiza os conflitos e mal-entendidos, tornando as relações mais harmoniosas e alcançando os objetivos do cuidado com eficiência e satisfação. Para tanto, o profissional precisa perceber que essa interação é tão importante quanto o conhecimento científico em si(RAMOS; BORTAGARI, 2011).

CONCLUSÃO

O cuidado humanizado na prática foi percebido pelos entrevistados como o atendimento em que há atenção integral, acolhimento, respeito, empatia, vínculo, atendimento centrado na pessoa e garantia de direitos. Na perspectiva do cuidado humanizado, eles ainda avaliaram o seu atendimento à pessoa surda, e para a maioria, essa assistência foi humanizada levando em consideração o acolhimento, a satisfação do usuário e o esforço em entender a sua necessidade.

Os médicos que não consideraram esse atendimento como um cuidado humanizado, justificaram sua avaliação nas falhas decorrentes dos entraves na comunicação. Essas falhas se expressam na privação de autonomia, na falta de vínculo e não exploração dos aspectos subjetivos do indivíduo. Relataram

que devido à privação auditiva, a interação com usuários surdos ocorre por meio de algumas estratégias como a leitura labial, gestos e mímicas, escrita e a presença do acompanhante/intérprete.

A partir dos discursos foi possível observar a percepção de médicos sobre a necessidade de capacitação, a fim de adquirir mecanismos linguísticos competentes que facilitem a comunicação e assim garanta a qualidade da assistência à essa população, possibilitando um cuidado mais humanizado.

Diante do exposto, percebe-se que, apesar dessa compreensão dos profissionais acerca do cuidado humanizado, ainda é pertinente uma abordagem mais profunda do tema no que se refere à saúde da população surda, tendo em vista que esses indivíduos apresentam necessidades específicas que merecem atenção.

A valorização do cuidado humanizado com a oferta de disciplinas que visem o conhecimento teórico e prático desse tema durante a formação acadêmica, investimentos em capacitação e qualificação profissional e a oferta de encontros/espços para discussão de estratégias com a presença da comunidade surda expressando suas necessidades e sugestões podem provocar mudanças em direção a assistência almejada.

A sustentação da garantia de direitos das pessoas surdas depende de iniciativas individuais. Assim, mais importante que discutir e difundir o conhecimento sobre o atendimento humanizado à pessoa surda é sensibilizar os profissionais a considerar o cuidado como condição de nossa humanidade.

REFERÊNCIAS

ADAP. Artigos. **Deficiência auditiva atinge 9,7 milhões de Brasileiros**, 2013. Disponível em: <http://www.adap.org.br/home/artigos>. Acesso em 10 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **HumanizaSUS: Política Nacional de Humanização: Humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas instâncias do SUS**. Brasília, 2004a. Disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/sesap/DOC/DOC000000000125646.PDF>>. Acesso em 14 de maio de 2018.

BRASIL. Portaria n. 2.073, de 28 de setembro de 2004b. Institui a **Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva**. Brasília: Ministério da Saúde; 2004b. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2004/prt2073_28_09_2004.html. Acesso em 20 de junho de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 14 de maio de 2018.

CALEGARI, Rita de Cássia; MASSAROLLO, Maria Cristina Komatsu Braga; SANTOS, Marcelo José dos. Humanização da assistência à saúde na percepção de enfermeiros e médicos de um hospital privado. **Rev Esc Enferm USP**, v. 49, n. 2, p. 42-47, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v49nspe2/1980-220X-reeusp-49-spe2-0042.pdf>. Acesso em 19 de maio de 2018.

CARDOSO, Adriane Helena Alves; RODRIGUES, Karla Gomes; BACHION, Maria Márcia. Percepção da pessoa com surdez severa e/ou profunda acerca do processo de comunicação durante seu atendimento em saúde. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 14, n. 4, p. 553-560, 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rlae/v14n4/pt_v14n4a13.pdf. Acesso em 30 de junho de 2018.

CHAVEIRO, Neuma; PORTO, Celmo Celeno; BARBOSA, Maria Alves. Relação do paciente surdo com o médico. **Rev Bras Otorrinolaringol**, v. 75, n. 1, p.147-150, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rboto/v75n1/v75n1a23.pdf>. Acesso em 29 de junho de 2018.

CORBANI, Nilza Maria de Souza; BRETAS, Ana Cristina Passarela; MATHEUS, Maria Clara Cassuli. Humanização do cuidado de enfermagem: o que é isso? **Rev. bras. Enferm.**, v. 62, n. 3, p.349 -354, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471672009000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 29 de junho de 2018.

DANTAS, et al. Comunicação entre a equipe de enfermagem e pessoas com deficiência auditiva. **Rev enferm UERJ**, v. 22, n. 2, p.169 -174, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/13559/10366>. Acesso em 26 de junho de 2018.

DIAS, Andrezza Resende; COUTINHO, Cinthya Rodrigues; GASPAR, Deborah Rocha; MOELLER, Letícia; MAMEDE, Marcelo. Libras na formação médica: possibilidade de quebra da barreira comunicativa. **Rev Med**, v. 96, n. 4, p.209 - 214, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/download/131619/136633>. Acesso em 01 de julho de 2018.

GIBBS, Graham. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed; 2009.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010: Pessoas com deficiência- resultados da amostra**. Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/petrolina/pesquisa/23/23612?detalhes=true>. Acesso em 11 de agosto de 2018.

LEVINO, Danielle de Azevedo; SOUZA, Emyle Brito de; CARDOSO, Pedro Capela; SILVA, Anderson Carvalho da; CARVALHO, Adriana Edelves Trindade Martins. Libras na graduação médica: o despertar para uma nova língua. **Rev. bras. educ.med**, v. 37, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n2/18.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2016.

LIMA, Carina Camilo; GUZMAN, Soemis Martinez; BENEDETTO, Maria Auxiliadora Craice de; GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. Humanidades e humanização em saúde: a literatura como elemento humanizador para graduandos da área da saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, n. 48, p. 139-150. 2014. . Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/icse/v18n48/1807-5762-icse-18-48-0139.pdf>>. Acesso em 18 mai. 2018.

MAGRINI, Amanda Monteiro; SANTOS, Teresa Maria Momensohn dos. Comunicação entre funcionários de uma unidade de saúde e pacientes surdos: um problema? **Distúrb Comun**, v. 26, n. 3, p. 550-558, 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14880/15215>>. Acesso em 25 de janeiro de 2016.

NASCIMENTO, Gicélia Barreto; FORTES, Luciana de Oliveira; KESSLER, Themis Maria. Estratégias de comunicação como dispositivo para o atendimento humanizado em saúde da pessoa surda. **Saúde (Santa Maria)**, v. 41, n. 2, p. 241-250, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistasauade/article/download/15121/pdf>. Acesso em 14 de maio de 2018.

OLIVEIRA, Yanik Carla Araújo de; CELINO, Suely Deysny de Matos; COSTA, Gabriela Maria Cavalcanti. Comunicação como ferramenta essencial para assistência à saúde do surdo. **Revista de Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 307-320, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312015000100307&script=sci_arttext> Acesso em 25 de julho de 2017.

OTHERO, Marília Bense; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Necessidades de saúde da pessoa com deficiência: a perspectiva dos sujeitos por meio de histórias de vida. **Interface (Botucatu)**, v.16, n.40, p.219-33, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/aop1212.pdf>. Acesso em 28 de junho de 2018.

PEREIRA, A.; SOUZA DA SILVA, R.; DE CAMARGO, C.L.; RIBEIRO DE OLIVEIRA, R.C. Retomando as abordagens do cuidado sensível. **Revista electrónica trimestral de Enfermería**, v. 11, n. 1, 2012. Disponível em:

<http://revistas.um.es/eglobal/article/view/143161/128591>. Acesso em 14 de maio de 2018.

PIRES, Hindhiara Freire; ALMEIDA, Maria Antonieta Pereira Tigre. A percepção do surdo sobre o atendimento nos serviços de saúde. **Revista Enfermagem Contemporânea**, v5, n.1 p. 68-77, 2016. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/912/650>. Acesso em 29 de junho de 2018.

RAMOS, Ana Paula; BORTAGARAI, Francine Manara. A comunicação não-verbal na área da saúde. **Rev. CEFAC**, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/186_10.pdf. Acesso em 30 de junho de 2018.

RIOS, Izabel Cristina. Humanização: a Essência da Ação Técnica e Ética nas Práticas de Saúde. **Rev. Bras. educ. med**, v. 33, n. 2 p. 253 – 261, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33n2/13.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2018.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2018.

SANTOS, Érika Machado; SHIRATORI, Kaneji. As necessidades de saúde no mundo do silêncio: um diálogo com os surdos. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 06, n. 01, p.68-76, 2004. Disponível em: https://www.fen.ufg.br/fen_revista/revista6_1/pdf/f7_surdos.pdf. Acesso em 01 de julho de 2018.

SOUZA, Marcos Torres de; PORROZZI, Renato. Ensino de Libras para os Profissionais de Saúde: Uma Necessidade Premente. **Revista Práxis**, v.1, n. 2, 2009. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/02/43.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2018.

TRECOSSI, Micheli Oliveira; ORTIGARA, Elisangela Panosso de Freitas. Importância e eficácia das consultas de enfermagem ao paciente surdo. **Revista de Enfermagem**, v. 9, n.9 p. 60-69, 2013. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadeenfermagem/article/view/938/1661>. Acesso em 22 de junho de 2018.

VIANNA, Nubia Garcia; CAVALCANTI, Maria de Lourdes Tavares; ACIOLI, Moab Duarte. Princípios de universalidade, integralidade e equidade em um serviço de atenção à saúde auditiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.19, n. 7, p. 2179-2188, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232014000702179&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 22 de junho de 2018.

WALDOW, Vera Regina; BORGES, Rosália Figueiró. Cuidar e humanizar: relações e significados. **Acta Paul**, v. 24, n.3. p. 414-418, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002011000300017. Acesso em 26 de junho de 2018.

**A DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL E DOS
MOVIMENTOS SOCIAIS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLAÇÃO DE
DIREITOS LGBT+**

**THE SOCIO-EDUCATIONAL DIMENSION OF SOCIAL WORK AND SOCIAL
MOVEMENTS IN THE FACING OF LGBT + RIGHTS VIOLATION**

**LA DIMENSIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL TRABAJO SOCIAL Y DOS
MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA LUCHA CONTRA LA VIOLACIÓN DE
DERECHOS LGBT +**

Juliana Siqueira da Silva

sik.juliana@gmail.com

Bacharela em Serviço Social (AEMS)

Professora das Faculdades Integradas de Três Lagoas (AEMS)

Fernando Guimarães Oliveira da Silva

fernando.ufms@hotmail.com

Doutor em Educação (UEM)

Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

RESUMO

Objetivamos problematizar, com este trabalho, como as demandas LGBT+ estão localizadas no interior do Serviço Social enquanto campo produtor de conhecimento. Foi necessário um trajeto metodológico capaz de conectar dois pontos de encontros: de um lado, questões teóricas e, de outro, questões vinculadas ao exercício profissional. Optamos pela pesquisa de base exploratória e descritiva com recursos da revisão sistemática de literatura e, posteriormente, a análise de um questionário sobre a atuação de uma assistente social junto a uma Organização da Sociedade Civil (OSC) da área da saúde, o Serviço de Esperança e Incentivo à Vida Agora (SEIVA). A atuação do SEIVA se faz no terreno dos movimentos sociais de utilidade pública que atuam com uma proposta socioeducativa em defesa, apoio, prevenção e enfrentamento da violação de direitos de pessoas LGBT+, realizando suas atividades socioeducativas em instituições escolares, serviços de convivência, postos de saúde e etc.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social; Movimentos sociais; LGBT+; Direitos sociais.

ABSTRACT:

We aim to problematize, with this work, how LGBT+ demands are located inside Social Work as a knowledge producing field. It was necessary, a methodological path capable of connecting two meeting points was necessary: on one side, theoretical questions and, on the other, questions related to professional practice. We opted for exploratory and descriptive research with resources from the systematic literature review and, subsequently, the analysis of a questionnaire about the performance of a social worker with a Civil Society Organization (CSO) in the health area, the Hope Service and Incentive to Life Now (SEIVA). SEIVA works in the field of social movements of public benefit that work with a socio-educational proposal in defense, support, prevention and confrontation of the violation of the rights of LGBT + people, carrying out their socio-educational activities in school institutions, social services, health centers. health and etc.

KEYWORDS: Social Work; Social movements; LGBT +; Social rights.

RESUMEN

Pretendemos problematizar, con este trabajo, cómo se ubican las demandas LGBT + dentro del Trabajo Social como campo productor de conocimiento. Era necesario un camino metodológico capaz de conectar dos puntos de encuentro: por un lado, cuestiones teóricas y, por otro, cuestiones relacionadas con la práctica profesional. Se optó por una investigación exploratoria y descriptiva con recursos de la revisión sistemática de la literatura y, posteriormente, el análisis de un cuestionario sobre el desempeño de un trabajador social con una Organización de la Sociedad Civil (OSC) en el área de salud, el Servicio de Esperanza y Aliento a la vida ahora (SEIVA). SEIVA trabaja en el campo de los movimientos sociales de beneficio público que trabajan con una propuesta socioeducativa en la defensa, apoyo, prevención y enfrentamiento de la violación de los derechos de las personas LGBT+, desarrollando sus actividades socioeducativas en instituciones escolares, servicios sociales, centros de salud y etc.

PALABRAS-CLAVE: Trabajo Social; Movimientos sociales; LGBT +; Derechos sociales.

INTRODUÇÃO

Sexo, gênero e sexualidade: palavras usadas, a princípio, sem a admissão da pluralidade que hoje presenciamos. No cenário discursivo, elas parecem apresentar uma ameaça contra a manutenção da moral e dos famosos 'bons costumes'. Problematizar as suas diferentes expressões

significa vincular-se a um projeto societário que afronta modelos tradicionais de constituições de pessoas, subjetividades e famílias. Apesar de milhares de pessoas, mundo a fora, vivenciá-las diversamente, ainda é notória a busca pelo silêncio, anulação, invisibilização e outras formas mais graves de violências Lgbt+fobicas.

Em um dia mundial alusivo ao combate à LGBTFobia, 17 de maio, o Conselho Federal do Serviço Social (CFESS) publicou entrevista com a Profissional Lilian Caetano que, atualmente, representa o CFESS junto ao Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção de Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans + outras sexualidades (LGBT+). Ela afirma a relevância da categoria profissional compor este debate num momento em que o conservadorismo retoma ascensão e intensifica o processo naturalizador de violências contra a população LGBT. Além disso, ressalta que a entrada do CFFES no âmbito dessa discussão tem como pautas de defesas a: “despatologização das identidades trans, ampliação e qualificação do processo transexualizador, o nome social como um direito, a criminalização da LGBTFobia, dentre outros” (CAETANO, 2017, s/p).

Fernando Silva (2016) expõe que, mesmo acontecendo avanços com a ampliação da cidadanização pós-Constituição de 1988, ainda é preciso que a luta pelos direitos de pessoas LGBT+ seja reconhecida por diferentes instituições sociais organizadas e gerida pelos governos. Tal ação se faz pertinente porque atua na desconstrução de padrões e estereótipos que guiam os imaginários de pessoas que gerem políticas públicas diversas.

Conforme Silva (2016) nos sinaliza, segundo os parâmetros foucaultianos, o corpo é uma instância em que o poder atua para regular comportamentos que podem, ou não, ser aceitos para os sujeitos. Para Silva (2016, p. 20), “não podemos nos desvencilhar das condições reais que forjam conflitos e limitações de uma hegemonia da heterossexualidade” e acrescenta:

Enquanto espaço de apoio as políticas públicas precisam (re)definir espaços de promoção de ações que ofereçam momentos de reflexão sobre a questão da normatividade na qual se ancora a sexualidade, com o objetivo de desconstruir preconceitos e verificar o potencial das condições necessárias para superar esse quadro agressivo (SILVA, 2016, p. 20).

Situados neste contexto, os intensos debates contra a LGBTfobia têm se ampliado no âmbito dos movimentos e pesquisadores/as do assunto, evidenciando novas discussões para o Serviço Social que objetivam questionar práticas produtoras e reprodutoras das expressões de preconceito e violência que acontecem com este grupo de pessoas.

Na presente pesquisa, buscamos apresentar embates teóricos e práticos a respeito da dimensão socioeducativa da atuação profissional do/da assistente social no que se refere ao enfrentamento da violação de direitos de pessoas LGBT+ realizado no seio dos movimentos sociais.

Nosso propósito parte do engajamento da prática profissional comprometida com projetos societários mais libertários e condizentes com a realidade social brasileira diversa. Realidade embebida de situações de riscos, assimetrias, vulnerabilidades e submissões injustas pelas quais pessoas com sexualidades e identidades de gêneros diferentes passam porque não têm suas vidas enquadradas pelo que é definido como “normalidade” – a cisheterossexualidade. Queremos provocar o modelo atual desse sistema social inventado para assegurar que essas pessoas convivam com serviços escassos e precários.

Para tal, nosso objetivo central é investigar a prática profissional que, bem como descreve Lélica Lacerda (2014, p. 23), é demandada pela sociedade capitalista na era dos monopólios para a intervenção na vida das pessoas, de forma que executa, planeja e avalia políticas sociais, buscando o enfrentamento das expressões da questão social para que se tornem reais os direitos do/da cidadão/ã, promovendo uma possível coesão social. Portanto, nosso objeto de estudo é analisar como é realizada essa função socioeducativa

do Serviço Social nas demandas LGBTQ+ propostas pelos movimentos sociais.

Método

Orientamo-nos metodologicamente, de início, pela pesquisa bibliográfica de base exploratória e descritiva. Para Antonio Gil (2008), a pesquisa bibliográfica proporciona possibilita que o/a pesquisador/a faça leituras, fichamentos, análises de materiais escritos. A abordagem exploratória permite abordar uma temática pouco explorada no campo do conhecimento: “Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p. 27). No que se refere à base descritiva da pesquisa bibliográfica, ela nos permite descrever “[...] características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2008, p. 28).

Com ela, avistamos com recursos da revisão sistemática de literatura uma arquitetura discursiva e científica que trouxe elementos significativos para entender as perspectivas teóricas que atravessam o Serviço Social no âmbito das demandas LGBTQ+. Seguimos com a abordagem de conceitos da prática profissional, fazendo conexões históricas com o surgimento do Serviço Social em meio ao conservadorismo. Percebemos que, ao longo da história, uma nova identidade profissional comprometida com os interesses das classes submissas e de pessoas oprimidas ecoou no seio da profissão.

Problematizaremos dois âmbitos de análise: o primeiro se refere ao modo como as discussões teóricas sobre o tema estão situadas no interior do Serviço Social, enquanto locus de produção do conhecimento. Para o segundo momento, investigaremos no contexto de uma Organização da Sociedade Civil (OSC) a prática da categoria profissional direcionada à defesa de direitos de pessoas LGBTQ+, enfocando nos enfrentamentos cotidianos que os processos de trabalho exigem na atuação com essa demanda.

No decorrer desta pesquisa, é possível notar, a princípio, a busca por encontrar no âmbito de uma profissão como o Serviço Social exerce sua força de trabalho com respeito ao combate e à discriminação deliberada das diversidades sexuais e de gêneros.

Para intensificar os debates, aplicamos uma pesquisa de caráter empírico junto ao Serviço Social de uma instituição que atua na área da saúde, o Serviço de Esperança e Incentivo à Vida Agora (SEIVA), para analisar como acontecem os processos de trabalho socioeducativos no enfrentamento à violação de direitos LGBT+.

Exploramos, com isso, quais são os serviços ofertados, o perfil da profissional e também quais são os maiores desafios enfrentados cotidianamente, uma vez que fazemos parte de uma sociedade preconceituosa e que não reconhece as causas dessa população como válida. Apresentando nosso estudo, convidamos o/a leitor/a para, junto de nós, produzirmos novos estudos e problematizações no âmbito da pesquisa em gênero e sexualidades que tenham como pano de fundo o Serviço Social. Situação que tentamos concretizar junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Culturas, Identidades e Sexualidades (CULTISEX), quando no início do segundo semestre de 2017, levamos as discussões ponderadas na presente pesquisa.

O Serviço Social e as questões LGBT+

A roupagem do campo teórico do Serviço social é, hoje, mais que nunca, uma arena de concepções plurais. Ela não tinha como manter-se intacta, desde os movimentos de diferentes autores/as para causar rupturas nas concepções tradicionais. Pensadores/as que suspeitaram da perspectiva tradicional, que não previa uma prática interventiva que projetasse mudanças significativas com as pessoas trabalhadas. São alguns/as deles/as: José Paulo Netto, Maria Carmelita Yasbek, Myrian Veras Baptista, Maria Lúcia Martinelli, sem esquecer, obviamente, de Marilda Iamamoto.

O movimento de rupturas que desconstroem uma prática de ajustamento de pessoas na sociedade prossegue de modo incansável no nosso tempo presente. Apesar das dificuldades encontradas no que se refere aos projetos societários dominantes, também têm ganhado espaço vertentes subversivas em relação às práticas dominantes que causaram deslocamentos - porque não dizer - estragos irremediáveis. Sem possibilidade de retorno.

Pode-se dizer que a questão emblemática não é mais qual prática de intervenção assumiremos enquanto projeto ético, político e metodológico; eles já são constructos que adquirem consolidação na formação profissional comprometida com a equidade, democracia e liberdade. Acreditamos, mais radicalmente, que o problema é com quais sentidos os profissionais tornarão estes constructos parte da intervenção que promovem. Trata-se, com isso, do engajamento na luta por melhores formas de protagonismos cidadãos de pessoas que convivem sob formas severas de opressão e assimetria sociais. Ou, ainda, como aduz o CFESS (2014), produzimos condições de acesso à liberdade ou reproduzimos desigualdades?

Encontramos respostas possíveis para essa indagação a partir do contato com pesquisas que tensionam a prática profissional direcionada ao enfrentamento da violação de pessoas LGBTQ+. É o caso, por exemplo, da dissertação de mestrado de Marcelo Prata (2008), que afirma duas questões centrais na intervenção profissional com essa demanda: 1) refere-se às respostas imediatas que os processos de trabalho do Serviço Social podem oferecer; 2) relaciona-se ao rompimento com os estatutos de verdades morais que regem as relações sociais, primando por valores centrais que guiam a perspectiva ética da profissão, como: equidade, emancipação e cidadania. São formas de atuação que, na dinâmica massacrante do capitalismo, não cansam de oferecer obstáculos à execução dessas duas condições assinaladas por Prata (2008) para a efetivação do trabalho profissional.

A categoria profissional não pode se esvaír da lembrança de que

intervimos na vida de pessoas que têm concepções, defesas, práticas, formas de sociabilidade particulares que não são superiores a sua condição de cidadão/ã, o que nos faz evocar a centralidade dos princípios fundamentais que orientam o exercício profissional.

Práticas profissionais autoritárias e ditadoras de formas padronizadas de existência não estão vinculadas a um exercício comprometido com a defesa da liberdade, como nos mostra Marilda Iamamoto (2009) ao analisar competências do exercício profissional na cena contemporânea. Pondera, de um lado, sobre as questões que voltam ao Serviço Social como o processo de especialização do trabalho inserido numa dinâmica contraditória do capital e, por outro, sobre como um exercício profissional requer a criatividade na trama de interesses sociais polarizados:

O exercício da profissão exige um sujeito profissional que tenha competência para propor, para negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e atribuições profissionais. Requer ir além das rotinas institucionais para buscar apreender, no movimento da realidade, as tendências e possibilidades, ali presentes, passíveis de serem apropriadas pelo profissional, desenvolvidas e transformadas em projetos de trabalho (IAMAMOTO, 2009, p. 12).

A análise de seus estudos traz aos profissionais da área diferentes questionamentos e dúvidas que, por vezes, podem nos levar à esfera da impossibilidade de êxito no exercício profissional ou de mudanças significativas com as intervenções que realizam. Vivemos num cenário de mundialização do capital em que os países avançam no que se refere à economia, mas na esfera da ampliação de direitos retrocedem violentamente.

Flagramos práticas profissionais limitadas no desejo de compor enredos de mudança e protagonismos na vida de pessoas tendenciadas ao ostracismo social por conta da condição de assimétrico em relação às normas. Reunidas, inclusive, no bojo de condições degradantes de existência como é o caso de pessoas LGBT+; pesquisas demonstram o precário, ou mesmo nulo, acesso aos bens e oportunidades sociais criadas pela sociedade.

É no confronto com diferentes abordagens técnicas-operativas da prática profissional que podemos sentir a defasagem e a fragilidade do pensamento no âmbito do Serviço Social. Atuar com demandas oriundas de coletivos diversos nos faz questionar radicalmente as concepções dominantes sobre a constituição de alguns grupos e as suas relações com as instituições sociais que demandam participação política em defesa de seus direitos.

Uma das questões menos relevantes para o capital é onde se inicia e termina as condições de manutenção dos direitos dos/das pessoas. Para ele, a diversidade de pessoas não tem valor, a multiplicidade delas se torna silenciada e oculta, até mesmo, para as políticas sociais que, na era do capital, compensam perdas sociais.

Quando diante de uma situação impossível de ser superada caímos em reproducionismos da prática profissional, é possível nos atentarmos a que também podemos, enquanto profissionais e sujeitos da intervenção, resistir às amarras do poder que insiste em definir formas de existência.

Ao que Maria Carmelita Yasbek (2009) assume como elemento fundante da prática profissional renovada, a teoria marxista é pensada como proposta de entender a reprodução das relações sociais. Assim, infere:

O processo de reprodução da totalidade das relações sociais na sociedade é um processo complexo, que contém a possibilidade do novo, do diverso, do contraditório, da mudança. Trata-se, pois, de uma totalidade em permanente reelaboração, na qual o mesmo movimento que cria as condições para a reprodução da sociedade de classes cria e recria os conflitos resultantes dessa relação e as possibilidades de sua superação (YASBEK, 2009, p. 4).

O que move profissionais para/por transformações que resultam em equidade é a possibilidade de resistência. Mais que uma metáfora ilusória que pode fazer com que você, leitor/a, nos veja com discursos políticos partidários de promessas irrealistas. Não somos irônicos, existem, sim, possibilidades de resistência; o Serviço Social exerce funções dentro deste universo infinito de se pensar/projetar o possível no impossível enquanto uma categoria reflexiva

transformadora do exercício profissional.

No limiar da infinitude de possibilidades, podemos nos ater a pesquisas que retroalimentam condições de se projetar mudanças. No interior da profissão, por exemplo, vimos na pesquisa de Moises Menezes e Joilson Silva (2017) que a primeira manifestação do Conselho Normativo da área sobre a questão da homofobia foi do Conselho Regional do Serviço Social (CRESS) da 7ª Região, em setembro de 2000.

Referenciando aos estudos de Almeida (2009, *apud* MENEZES; SILVA, 2017), é possível destacar três apontamentos que fizeram com que as questões LGBTQ+ tivesse voz no interior da profissão: a primeira situou-se no espaço/tempo de 1990, quando das mudanças da grade curricular que trouxeram a disciplina de movimentos sociais para o curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); a segunda refere-se à discussão de gênero e diversidade sexual no interior do Movimento de Estudantes de Serviço Social (MESS) e, por fim, a significativa presença de estudantes lésbicas, gays e bissexuais que ofereceram condições de reivindicar tais discussões no âmbito do Serviço Social.

Na atualidade dessas discussões, os autores complementam que:

É importante ressaltar que mesmo analisando uma grande mudança em relação a tais debates e reflexões, para alguns profissionais e acadêmicos do Serviço Social as questões pertinentes à população LGBTQ ainda são desconhecidas ou pouco compreendidas (MENEZES; SILVA, 2017, p 123).

Uma das marcas mais sensíveis deste nosso momento (o qual muitos caracterizam de modos diferentes, como moderna, pós-moderna, pós-industrial, entre outros) é definitivamente a precária inserção de discussões que abalam conceitos e preconceitos; o movimento de percepção do certo/errado; moral/amoral; normal/anormal; a conjunção entre o correto e o incorreto que urge de ser problematizada no âmbito da formação e do exercício profissional. Tratamos da emergência de tal assunto porque é justamente no incerto, no

diverso e no incomum que a nossa profissão adquire compromissos com a defesa de projetos societários diferentes.

É um motivo que guiou a pesquisa de Mestrado de Elton Rozário (2016), junto à Universidade Federal do Pará (UFPA), cujo objetivo foi compreender a luta do movimento social LGBT de Belém/PA na ampliação de espaços de efetivação da cidadania de pessoas LGBT+ na busca por melhores protagonismos sociais e a experimentação nas políticas públicas de governo. Sua pesquisa mapeou a vinculação de sujeitos junto ao Movimento Homossexual de Belém/PA e os subgrupos que compuseram o enredo das lutas e reivindicações. Ressalta que existem diferentes entraves na consolidação de direitos LGBT+, sendo:

Em meio às lutas sociais, percebemos os dois principais protagonistas da arena de lutas sociais, de forma singela e atenuada, de um lado o Estado com seu poder e poder da máquina e de outro a sociedade civil organizada, num duelo de interesses, políticos e de conflitos ideológicos, decerto que as atuais políticas públicas e sociais não foram alcançadas por puras iniciativas estatais, mais sim por inúmeras lutas, que em sua longa trajetória conquistou êxitos e derrotas, e atualmente vem construindo agendas de discussões e planejamento político (ROZÁRIO, 2016, p. 142).

As pessoas LGBTs+ vivem na precariedade das margens criada pelas instâncias normativas e o Estado é um local que produz essa diferença. Do lado do normal, criam-se políticas que vão seguir parâmetros de corpos definidos como aqueles que podem experimentar tais oportunidades. Porém, é preciso destacar que os corpos considerados anormais por eles estão ocupando espaços de reivindicação e lutas sociais que tornam tais arenas contestadas por estes novos sujeitos sociais.

O fato de não serem cobertos pelas oportunidades não significa que vão aceitar isso tão fácil e tranquilamente. Estão aí! Produzem, com suas presenças, serviços e ações que tem como foco as demandas próprias de seus grupos. O que é movimentado em nossas discussões é a necessidade de serviços que também previnam situações de violências e fobias deliberadas

contra essas pessoas.

São questões que não tornam práticas que atravessam sentidos apenas da construção de um movimento social, mas também do exercício profissional que se faz presente em diferentes políticas sociais. Quer seja nas unidades de proteção social básica dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) quer nas Agências de Previdência Social (APS), esses sujeitos estarão lá, solicitando atenção e intervenção em suas formas de sociabilidades, convivências e cidadanias.

Buscaram pensar sobre esta questão Mônica Medeiros e Francisco Neto (2017). A autora e o autor tensionam a prática do Serviço Social na cena contemporânea frente aos retrocessos vividos na sociedade brasileira na esteira a respeito de práticas escolares que têm lógicas heterossexistas como fator de predisposição da ação docente.

A fim de entender o assunto, Medeiros e Neto (2017) apontam três questões: a primeira voltada para analisar o debate da formação e do exercício profissional em meio aos novos parâmetros das diretrizes curriculares para o curso de Serviço social que assumem a dimensão ético-política, técnico-operativa e teórico-metodológica com novas condições de avançar no campo epistemológico. A segunda preocupada com a reprodução heterossexista que constrói o sujeito da vulnerabilidade em diferentes espaços. Por último, a importância do ambiente escolar para estimular discussões no contexto dos gêneros e das sexualidades.

Medeiros e Neto (2017) assinalam as contribuições do Serviço Social nas escolas, atuando principalmente na elaboração de estratégias que causam deslocamentos em currículos e práticas heteronormativas quando burla a matriz heterossexista e cria condições de participação de sujeitos LGBTQ+ na construção do espaço simbólico da escola. Concluem quanto ao heterossexismo que:

[...] devemos questionar os processos históricos pelos quais estas categorias são produzidas, discutindo suas relações sociais para então desestabilizar esse sistema de opressão, marginalização, patologização e vulnerabilização das identidades LGBT's (MEDEIROS; NETO, 2017, p. 40).

Problematizar estes sujeitos no ambiente da escola é, contudo, ofertar uma formação plural e condizente com o primado ético que tem a liberdade enquanto valor central. São eles, porém, que ainda ocupam o local do silêncio nesse ambiente, efeito das práticas de muitos espaços legislativos e executivos com a ideia de “ideologia de gênero” (PENNA, 2016). S

Segundo pesquisas do professor Fernando Penna (2016), o Programa Escola Sem Partido tem a obsessão na crença de que professores/as estariam doutrinando política e ideologicamente seus alunos quando trazem assuntos da diversidade de pessoas para as salas de aulas, o que representaria, com isso, uma limitação do direito à liberdade enquanto valor que orienta a autonomia docente e escolar. Apesar de ter sido aprovado em vários municípios Brasil a fora, conforme aponta o autor, o projeto não tem definido explicitamente o que é doutrinação política e ideológica (PENNA, 2016).

Como podemos ver, a prática docente e escolar é ameaçada por condutas exteriores à sala de aula, as quais retiram do professor a autonomia para definir conteúdos escolares e o modo como vão orientá-los didaticamente. São efeitos de práticas que se orientam por ditames padronizados e que ecoam nas vidas das pessoas, dominando a sua liberdade e criando formas normais de existência.

Tomamos como referência apenas o espaço da escola para contextualizar como os primados ultraneconservadores têm sido reatualizados na cena contemporânea. Temos certeza de que se tivéssemos problematizado outras áreas, também encontraríamos condições de analisar criticamente essa triste afirmativa. Práticas que querem ter o poder de enquadrar as pessoas em atitudes de passividade absoluta e promover a impossibilidade de construir formas de emancipação em meio às práticas autoritárias que limitam

subjetividades diversas.

O percurso reflexivo proposto pretendeu desestabilizar vícios históricos no interior da profissão e entender a emergência da articulação entre Serviço Social e as requisições de ambientes no entorno de novos sujeitos sociais, como no caso em que pontuamos, pessoas LGBTQ+, que têm suas condições de vidas limitadas porque desrespeitam padrões cisheteronormativos. Diante disso, observamos um território de múltiplas ações para a prática do Serviço Social, que será discutido logo mais.

O SEIVA

Ao conduzir reflexões próximas do atual contexto das pesquisas em Serviço Social, Jussara Bourguignon (2007) constrói um panorama sobre marcos históricos, dimensões e a particularidade do processo de produção do conhecimento no interior da profissão. Atribui à dimensão investigativa do Serviço Social uma parte constitutiva da prática profissional fundamentada na “[...] relação dinâmica teoria/prática, fazendo parte da natureza da profissão buscar compreender criticamente os fenômenos sociais para fundamentar sua intervenção” (BOURGUIGNON, 2007, p. 50) e uma parte constituinte, porque:

[...] os avanços observados na esfera da produção de conhecimento, da prática profissional no âmbito das políticas públicas e da formação, mobilizam a reconstrução crítica da própria natureza profissional” (BOURGUIGNON, 2007, p. 51).

E finaliza que tornar a dimensão da pesquisa como parte dos processos de trabalho referentes à prática profissional não é uma tarefa individual, mas um desafio coletivo da categoria, principalmente no que se refere à discussão recente a que o Serviço Social tem se predisposto junto à ideia de indissociabilidade entre formação e exercício profissional. Com esta perspectiva, pensamos em produzir conhecimento para o Serviço Social a partir da consecução de um esforço coletivo para apreender a dinâmica da

realidade profissional inserida na instituição pesquisada.

O SEIVA foi reconhecido como um serviço de utilidade pública, em 1996, atua na área de saúde reprodutiva e sexual. Iniciou seus trabalhos junto ao município de Ilha Solteira/SP, em 1993, por meio de atividades voluntárias de um grupo de pessoas da sociedade civil e profissionais da rede de saúde que se importavam com o avanço de casos de gravidez na adolescência, riscos de DST/AIDS, atuando com os grupos mais vulneráveis, decidindo criar um movimento social concernente às questões LGBT+.

Por se envolver com as questões da saúde sexual de públicos vulneráveis, a unidade ficou reconhecida por atuar junto às demandas provindas das questões de gêneros e sexualidades, formalizando parcerias com diversas instituições municipais nas áreas de Educação, Cultura, Assistência social e outras, a fim oferecer ações de prevenção e tratamento de casos de DST/AIDS.

Pactua com as esferas municipais e estaduais serviços direcionados às demandas municipais, recebendo recursos financeiros do Estado para aplicação das ações nos locais que tem parceria. Dentre as principais atividades que promovem durante o ano, a assistente social menciona:

Palestras sobre educação sexual nas escolas estaduais, nos projetos sociais do CRAS e do CREAS, nos cursos de geração de renda para mulheres soropositivas, nos grupos de prevenção à gravidez de riscos e violências de gênero nos Programas de Saúde da Família (PSF's), grupos de prevenção à violência de gênero e sexualidade saudável para mulheres assentadas, eventos regionais sobre sexualidade da mulher e de LGBT's, parcerias com a rede de serviços do município.

A lista de atividades realizadas pela Unidade SEIVA ilustra as intervenções que vêm sendo promovidas pela dimensão socioeducativa do Serviço Social que acontecem em meio a práticas, desafios, avanços, êxitos... Ações que trazem ao profissional caminhos e descaminhos para uma intervenção qualificada.

A proposta socioeducativa do SEIVA atuante como um movimento

social de utilidade pública foi tratada em pesquisa de doutorado em educação de Fernando Silva (2019), mais recentemente. O autor trouxe as contribuições do SEIVA para processos de educação em direitos humanos de pessoas trans no que se refere à permanência escolar em escolas da região em que o SEIVA se insere, a microrregião de Andradina, vinculada à Alta Noroeste Paulista.

Na tese de Silva (2019) foi possível conhecer o papel ativo do SEIVA na vida de duas alunas trans, Gabrielly e Luna (nomes fictícios). Duas estudantes trans que tiveram a oportunidade de conhecer o SEIVA quando se dispuseram a tratar da temática de orientação sexual e identidade de gênero no período de escolarização básica (ensino médio) de ambas estudantes.

Como a maior parte do trabalho socioeducativo são realizados pelo Serviço Social do SEIVA, notamos o papel significativo da dimensão dessa ação para proporcionar novas formas de lidar com os direitos humanos de pessoas LGBTQ+, bem como a promoção equidade e igualdade no ambiente escolar. Coloca a relevância dessas parcerias para a escola, além de formalizar as contribuições da ação socioeducativa do Serviço Social como um primado ético-político em defesa da ampliação dos direitos, nesse caso à educação.

Frente a essa questão, como o Serviço Social tem se efetivado? Entender assuntos como este farão parte das discussões a seguir.

Práticas do Serviço Social: tensões, rupturas e novos projetos

Produzir reflexões acerca da atuação do Serviço Social junto às pessoas LGBTQ+ é um esforço para se pensar na categoria ético-política no interior da profissão, independente de afetos ou desafetos, que seja fiel à potência de formação de identidades sociais múltiplas, aos direitos das sexualidades e a liberdade oscilante do ser e estar dissidente da norma.

Uma postura ético-política pode ser fiel – à proporção que os direitos se ampliam – a um exercício profissional construído no saber científico e com isso, desvinculado de preconceitos e senso comum. Saberes e práticas que

consolidam um exercício profissional comprometido com demandas e anseios próprios de pessoas LGBTQ+, principalmente porque são atingidas pela naturalização das violências cotidianas.

Não conhecemos primado ético-político que se defina desvinculado dos sentidos que fazem o sujeito social se tornar responsável por suas expressões, práticas que anulem sua existência e imponham formas de agir, sentir e pensar. No centro de nossas discussões, articulamos a ideia de um exercício profissional mais libertário e menos detidos em normas e convicções únicas.

Para realização da presente pesquisa participou uma assistente social cisgênera (fêmea-feminino-heterossexual), formada em Serviço Social há mais de onze anos e atuante no SEIVA há aproximadamente 10. Trouxemos o gênero e a sexualidade da presente profissional porque acreditamos que isso pode ou não interferir no trabalho com as demandas de pessoas LGBTQ+.

Inclusive porque, nessa seara, Menezes e Silva (2017, p. 127) afirmam:

É preocupante haver, dentro do Serviço Social, estudantes e profissionais que mantêm posturas conservadoras e destoantes das defendidas pelos seus órgãos de representatividade profissional no que se refere aos direitos da população LGBTQ; são comuns as situações de negação, violação e desprezo aos direitos destes cidadãos.

Ou ainda, por ser pessoas que têm formas distintas de sociabilidades, pode ser que os/as profissionais são guiados por perfis afetivos-sexuais ligados à normatividade hétero, não compreendendo as manifestações de sexualidades dissidentes da matriz cisheterossexista.

Ao considerar como foco de análise a conexão entre tempo de formação e exercício profissional, notamos que a referida profissional iniciou sua atuação junto à Unidade SEIVA, o que pode nos fornecer dados significativos sobre os processos de trabalho que criou para a consecução da prática profissional.

No que se refere ao assunto “processos de trabalho”, a profissional aduz que diariamente realiza entrevistas sociais por meio de um instrumental

próprio para esse fim. Nele, a pessoa se vincula à unidade, colhendo dados importantes para a intervenção: “endereço, composição familiar, condições de renda, vínculos familiares e comunitários, pessoas e redes que são referências de apoio e ações realizadas” (SERVIÇO SOCIAL SEIVA, 2017).

Um conjunto de instrumentalidades, de acordo com Yolanda Guerra (2007), podem ser considerados instrumentos de mediação que possibilitam acessar de modo crítico a qualidade da intervenção profissional.

Ao alterarem o cotidiano profissional e o cotidiano das classes sociais que demandam a sua intervenção, modificando as condições, os meios e os instrumentos existentes, e os convertendo em condições, meios e instrumentos para o alcance dos objetivos profissionais, os assistentes sociais estão dando instrumentalidade às suas ações. Na medida em que os profissionais utilizam, criam, adequam às condições existentes, transformando-as em meios/instrumentos para a objetivação das intencionalidades, suas ações são portadores de instrumentalidade (GUERRA, 2007, p. 2).

Um instrumento de trabalho é um mediador entre planejamento e execução dos princípios éticos-políticos profissionais, um contexto reflexivo que oportuniza dar materialidade à intervenção profissional. São recursos que nos auxiliam a interferir em determinado contexto de desigualdade e produzir deslocamentos no modo como as ações das pessoas atingidas estavam acontecendo. Significa agir sobre a realidade social e produzir intervenção.

Ao agir com este instrumento na demanda que espontaneamente ou por encaminhamento de outras redes chega até à Unidade, a profissional está agindo na realidade social daquela pessoa e do grupo ao qual faz parte. Segundo a Assistente Social, quando a realidade social apresentada não se adequa às práticas de sua unidade de atuação, faz o trabalho de articulação em rede ou encaminhamento corresponsável para outra unidade parceira. Situação que também ocorre de outra unidade para o SEIVA, onde solicitam parcerias para atuar em situações de riscos específicos em torno do gênero e das sexualidades, como é o caso das escolas públicas e privadas.

Adere a esta atenção a intervenção preocupada com a assistência

adequada às necessidades das pessoas, porém, a Profissional relata que: “existem várias limitações das pessoas para acessarem outros serviços, porque ainda existem preconceitos contra pessoas LGBT, com DST/AIDS” (SERVIÇO SOCIAL SEIVA, 2017).

Quanto ao trabalho citado que necessita da intervenção em rede, é preciso acontecer uma ação de corresponsabilidade no trato com o encaminhamento feito, não se trata apenas de realizar a ação: trata-se, aliás, de ler a realidade social e posterior contato com a unidade destinatária para informar formas de lidar com o assunto. Isso oportuniza diminuir até mesmo os medos e vergonhas existentes em pessoas que sofrem com fobias diversas.

Para Antonio Gonçalvez e Isa Guará (2010), a rede é uma ação coletiva de esforços para atenção necessária para certos grupos ou intervenções mais qualificadas. O autor e a autora vislumbram desfragmentar a atuação em rede, integrando diferentes serviços em prol de uma finalidade. Como recurso indispensável para promoção de protagonismos de atores/atrizes sociais, a rede possui tomada de decisão coletiva.

Nos permite, enquanto categoria profissional, articular esforços a favor de mobilizar os recursos de diferentes áreas para apoiar pessoas que sofrem com alguma situação de risco ou vulnerabilidade. Parte desta concepção permeia, por exemplo, os estudos de Sônia Fleury (2005): a autora afirma que novos pressupostos de atuação da Gestão Pública podem ser acionados com uma rede de serviços integrados.

Apesar Fleury (2005) frisar que o Estado se encontra limitado demais para ofertar alguns serviços à população, angariar esforços para ter êxito numa intervenção diminui as possibilidades de fracasso no trato com a questão social das pessoas. Assim, compreende que:

As redes de políticas sociais são um instrumento fundamental para a gerência das políticas sociais em contextos democráticos, permitindo a construção de novas formas de coletivização, socialização, organização solidária e coordenação social. Nesse sentido, as redes transcendem o

papel de um mero instrumento gerencial, na medida em que permitem gerar relações baseadas na confiança (capital social) e processos gerenciais horizontalizados e pluralistas (esfera pública democrática) (FLEURY, 2005, p. 87).

Elas se ocupam de encontrar respostas para as expressões das desigualdades sociais no âmbito das escassas distribuições de renda com equidade. Isso significa que elas não oferecem respostas para estas expressões, apenas fornecem condições de amenizar os impactos sofríveis que tais problemas causam. Isso possibilita confirmar que as escolas deveriam ocupar o lócus de ampliação do trabalho em rede, considerando a diversidade existente nas diferenças que seus/suas alunos/as possuem.

A soma de esforços das ações realizadas em conjunto propõe compartilhar do foco de onde se deve partir, atuar e avaliar a ação proposta. Trata-se de uma cultura de gestão pública coberta de desafios e, que precisa fazer parte das unidades que atuam com problemas complexos da sociedade, como é o caso das escolas que agem na dinâmica das redes.

Além dessa ação, a Assistente Social declara como ação realizada pelo Serviço Social da Unidade: “acompanhar denúncias contra LGBTfobia, infelizmente, a população LGBT é marcada pelo preconceito e discriminação”. Para esclarecer o conceito de LGBTfobia, faremos alusão ao que a Cartilha da Diversidade (SÃO PAULO, 2017) conceitua. Ela analisa que o espaço de consolidação do conceito se deu junto à III Conferência Nacional de Políticas LGBT, que aconteceu em Brasília no ano de 2016.

A cartilha diz que o termo LGBTfobia incorpora homofobia, lesbofobia e transfobia e, assim, enfatiza o “preconceito e a discriminação através de orientação sexual e/ou identidade de gênero de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, mulheres transexuais e homens trans” (SÃO PAULO, 2017, p. 25).

Diante disso, a prática profissional se coloca na defesa e na ampliação de direitos de pessoas LGBTQ+, convocando-nos a participar de diálogos que mobilizam a categoria em debates empenhados em eliminar “todas as formas

de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças” (BRASIL, 2012, p. 23). Inscreve o Serviço Social no âmbito da redução de danos para pessoas que convivem com diferentes violações sociais e de seus direitos.

A despeito de diferentes problemas que surgem para a efetivação do exercício profissional comprometido com a redução de barreiras para este grupo de pessoas, torna-se preciso pensar sobre o impossível enquanto uma categoria que nos desloca a assumir intervenções coesas e coerentes com projetos de transformações sociais mais amplas.

Pensar no impossível como uma categoria crítico-reflexivo que orienta o exercício profissional eleva a diversidade como primado ético, político e estético das existências sociais. Objetivamente, porque dentre a imensidão de sofrimento e fobias com que convivem pessoas LGBTs+, há a busca pelo direito de existir pulsando nas pessoas: a vida representa para a profissão um importante aliado para lidar com tais situações. Um tema interessante para movimentar discussões na seara da defesa de direitos sociais, civis e políticos do reconhecimento da identidade de gênero de pessoas trans, por exemplo.

Um terreno de lutas constantes, que varia na possibilidade ou na impossibilidade de ser e estar diferente. No que se refere à atribuição do Serviço Social, temos um projeto profissional comprometido com o enfrentamento de qualquer situação de opressão e assimetria. Leva a nossa interlocutora enfatizar que a:

Inclusão do Serviço Social no atual cenário LGBTQIA+fobia é permanecer em uma luta constante por defesas do acesso aos direitos, e representa a base da confiança e o reconhecimento no trabalho a ser realizado, embasado sempre no respeito a livre identidade de gênero, bem como a orientação sexual como particularidade da diversidade humana (SERVIÇO SOCIAL SEIVA, 2017).

Resumimos, portanto, que a complexidade do poder que define sexo, gênero e sexualidade como assuntos biologicamente indiscutíveis traduz

hierarquias que consolidam diferenças no âmbito profissional. É possível pensar no novo como uma categoria de experimentação do direito de ser e estar diferente. Ser e estar inovados e deslocados de espaços definidos. Tornar esta diferença parte dos espaços de experimentação coletivo dos direitos sociais, civis e políticos.

Pensar em práticas que ofereçam às pessoas o direito de ser diferentes sem que para isso haja processos sociais mais amplos definidores de facilidade ou dificuldade de acesso aos benefícios da sociedade. Bruna Irineu (2014, p 166) afirma que, atualmente, é possível se pensar nos LGBT's como sujeitos de direitos, sim, principalmente se adotarmos parâmetros legais ao invés de médicos, assim

A reabertura política e o processo de redemocratização do Brasil foram fundamentais para expansão da produção de conhecimento sobre gênero e sexualidade, em uma perspectiva distinta das ciências "psi". Inicia-se, assim, um processo de articulação entre os diversos sujeitos vinculados às lutas por direitos sexuais, que culminará em estratégias para interferir na formulação das demandas por políticas públicas.

A autora articula cidadania de pessoas LGBT+ com o acesso ofertado pelas políticas públicas e sociais. Acredita que estes grupos sociais têm intensificado sua participação nos espaços de planejamento, execução e avaliação de políticas, reivindicando fazer parte da oferta dos serviços e benefícios que eles apresentam.

No entanto, por mais plural que os espaços de deliberação e tomada de decisão possam estar, ainda é preciso evidenciar uma conjuntura social em que o conservadorismo tem se reatualizado, contribuindo com isso, para a preservação de valores e costumes tradicionais, ou que ao menos se expressam contidos em tradições. Tal reatualização tem feito parte de discursos políticos recentes, além de demandar maior participação da categoria profissional para atuar em contextos de fortes conflitos de terra, étnicos, movimentos sociais que reivindicam a ampliação de políticas sociais.

A categoria tem sido convocada geralmente para acalmar os problemas oriundos das relações conflitantes entre certos grupos e os governantes. Muitas vezes atuam a serviço dos dominadores e não da classe oprimida. É o que nos propõe refletir, Maria Lúcia Barroco (2015): a ofensiva (neo)conservadora interfere na realidade social com cobranças advindas, ou melhor, fundadas em práticas moralistas que definem como as atitudes das pessoas devem acontecer ou quando podem ocorrer.

Politicamente falando, a autora observa que muitas pessoas possuem discursos orientados pela retomada da moral perdida com a democracia alargada. Pessoas da sociedade em geral, que ferem violentamente a condição de diferente e atacam a ampliação dos direitos humanos e sociais de grupos vulneráveis. Assistimos cotidianamente à intensificação de práticas racistas, LGBTfóbicas e misóginas no interior da formação e do exercício profissional, reagindo contra os locais em que o Serviço Social atual, adquiriu após tantas lutas para se desvincular das amarras conservadoras.

Mas, muitas vezes, o comportamento policialesco do assistente social não é demandado pela instituição. Parte dele mesmo em função de sua orientação conservadora, objetivando o controle da vida dos usuários, o cerceamento de suas escolhas, o impedimento dos seus direitos baseado em avaliações moralistas, na adoção de critérios de elegibilidade pautados em preconceitos e discriminações. Isso é bastante comum nos espaços em que o assistente social participa de decisões relativas à família e em situações que expõem comportamentos que fogem aos padrões tradicionais, a exemplo da adoção de crianças por casais homoafetivos (BARROCO, 2015, p. 634).

Questionamos, então, se é possível pensar em novos projetos para o presente debate que movimentamos? Projetos societários desvinculados de assimetrias sociais naturalizadas em fobias dirigidas a pessoas LGBT+, vidas que, no encontro com o poder, poderão se expressar do jeito que quiserem e ainda assim será possível o convívio com as normas que ele impõe.

Embora essas vidas convivam em espaços que se dizem vinculados à perspectiva da liberdade, ainda assim tais identidades sociais estão silenciadas

e têm que utilizar de ofertas de serviços que são dirigidas para corpos cisgêneros e não transgêneros ou homo e lésbicos.

Resta ao Estado, como bem assinala barroco (2015, p. 625), “a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais”. Entendemos que demandas provenientes de pessoas LGBTs+ são formas de contestação aos enquadramentos tradicionais de existências definidas pela ultramoralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Serviço Social assume, como pressuposto orientador de suas ações, o compromisso com o enfrentamento de situações de desigualdades que atingem pessoas e seus grupos, independente de quaisquer demarcadores culturais, sociais e econômicos e outras questões que os tornam situados assimetricamente em relação ao todo.

Pessoas LGBT+ são impedidas de experimentar as mesmas condições de acesso de uma pessoa que se adequa aos padrões heteronormativos. É como se tivessem que corresponder suas perdas de heterossexualidade com alguma prática considerada normalmente moralizada pela cultura. Se causam certos excessos, automaticamente são taxados com sua condição de diferente para justificar o ato.

Muito sofrimento para poucas possibilidades. O Serviço Social como um campo do conhecimento que se preocupa efetivamente com condições de desigualdades criadas e postas no âmbito da sociedade precisa oferecer movimentos em que a criação de possibilidades para estes grupos saiam da visão turva da invisibilidade e passem a compor espaços de cidadania.

A atuação do Serviço Social em unidades públicas que preocupam com os movimentos sociais propõe novos formatos de trabalho social focadas em uma dimensão socioeducativa capaz de alargar os direitos de cidadania e, como no caso proposto pela profissional pesquisada, a escola representa uma

local de produção dessas parcerias para conjugar direito à educação e direito à diferença como uma forma de promover a valorização de vidas LGBT+.

Nossas pautas de trabalho, direcionadas a pessoas LGBT+, se situam no contexto da relação precária entre políticas sociais nulas e a sobrevivência que faz com que estas pessoas experimentem caminhos definidos como imorais pela sociedade e, sobretudo, passam a ser percebidas como pertencentes apenas a estes lugares sociais não-ditos, não-falados, não vistos.

Ao discutir sobre os projetos de trabalhos firmados nas práticas do Serviço Social junto à OSC SEIVA, nossos debates visam empregar novas direções ao trabalho social para que se firmem novos projetos de atuação e consigam ampliar a atenção ofertada a esta população não apenas nos moldes de atenção em saúde, mas em diferentes áreas de outras políticas públicas (Educação, Assistência Social, Justiça e etc.).

Renovar nossa visão de que estas pessoas produzem novas formas de sociabilidade e merecem fazer parte do desenvolvimento real da sociedade. Precisam de ações específicas que ofereçam um conjunto de possibilidades de conseguirem se transformar e serem transformadas no contato com outras pessoas, normais ou anormais, aceitas ou desaceitas. Práticas de trabalho profissional que se importam com o sofrimento das pessoas e partem delas para produzir a atenção necessária de que precisam. Precisamos, mais que nos vincular a um projeto de transformação social ético e humano, lidar com as demandas LGBT+ elegendo situações de fobia reais que estas pessoas vivem para pôr uma pausa nessa etapa e redefinir novas formas de atenção. É preciso, antes de tudo, ter atitude para empreitar mudanças significativas no contexto de vidas destas pessoas, transferir o que tem sido produzido de ruim sobre suas identidades para novos discursos, denominações e práticas que se distanciam da ideia de que suas vidas são enredadas pelo erro.

É necessária uma perspectiva de liberdade e democracia que produza aberturas ao novo, aos sujeitos que possuem diferenças e lutam pelo direito de

ter suas expressões reconhecidas nos espaços de participação e cidadania. Entender essa dinâmica e agir com qualidade nela faz a engrenagem do Serviço Social se movimentar e adquirir significado nos modelos econômicos que orientam as relações sociais.

É momento de reformular práticas e transformar processos de trabalho centrados na repressão. Filiarmo-nos a projetos societários que tenham a liberdade como condição para existir, o respeito como elemento ético-político de atuação profissional e a diferença como uma marca que torna as relações humanas mais saborosas.

Referências

BARROCO, Maria Lucia. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, out./dez. 2015. p. 623-636. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n124/0101-6628-sssoc-124-0623.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. A particularidade histórica da pesquisa em Serviço Social. In. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp. 2007. p. 46-54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0510spe.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Código de ética do/da assistente social**. Lei 8662/93 – Lei de regulamentação da profissão. 10ª ed. rev. e atual. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CAETANO, Liliane. **Hoje é dia mundial de combate à LGBTfobia**. Brasília: CFESS, 2017. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1372>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CFESS. **CFESS Manifesta: gestão tempo de luta e resistência (2011-2014)**. Brasília: CFESS, 2014. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Livro_CFESSManifesta_GestaoTempodeLuta-Site.pdf> . Acesso em: 12 fev. 2018.

FLEURY, Sonia. Redes de Políticas: Novos Desafios para a gestão pública. **Revista Administração em Diálogos**, São Paulo, v. 7, nov. 2005. p. 77-89.

Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/download/671/468>.
Acesso em: 12 dez. 2017.

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

GONÇALVES, Antonio Sérgio; GUARÁ, Isa Maria Rosa. Redes de proteção social na comunidade - Por uma nova cultura de articulação e cooperação em rede: uma convivência grupal que mobiliza, protege e desenvolve seus participantes. In: GUARÁ, Isa Maria Rosa. (Org) **Redes de proteção social**. São Paulo: Associação Fazendo História, 2010. p. 11-20.

GUERRA, Yolanda. A instrumentalidade do Serviço Social. In: Simpósio Mineiro de Assistente Social, I., 2007. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2007. p. 1 a 51. Disponível em: <<http://www.cedeps.com.br/wp-content/uploads/2009/06/Yolanda-Guerra.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CFESS/ABEPSS. (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. 1ª ed. Brasília: CFESS, 2009. p. 15-50. Disponível em: <http://ava.unit.br/dokeos/conteudo/pdf/SS_Contemporaneidade.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

IRINEU, Bruna A. Homonacionalismo e cidadania LGBT em tempo de neoliberalismo: dilemas e impasses às lutas pelos direitos sexuais no Brasil. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 34, v. 12. 2014. p. 155-178. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/15088/11438>> . Acesso em: 18 jan. 2018.

LACERDA, Lélica Elis P. de. Exercício profissional do Assistente Social: da imediatividade à possibilidades históricas. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 117, jan./mar. 2014. p. 22-44. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n117/03.pdf>> . Acesso em: 18 dez. 2017.

MEDEIROS, Monica de Melo; NETO, Francisco dos Santos. Serviço Social e Movimento LGBT: promoção da cidadania de crianças e adolescentes no combate à violência de gênero nas escolas. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 3, n. 01, jan/abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

MENEZES, Moisés Santos; SILVA, Joilson Pereira. Serviço Social e homofobia: a construção de um debate desafiador. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 20,

n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v20n1/1414-4980-rk-20-01-00122.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à Educação Emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. (Orgs) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad x, 2016.

PRATA, Marcelo Ricardo. **A discriminação contra os homossexuais e os movimentos em defesa dos seus direitos**. 114f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica, 2008.

ROZÁRIO, Elton Santa Brígida do. “**Para além das plumas e paetês**”: a atuação do movimento LGBT de Belém/PA no enfrentamento à LGBTfobia. 165f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Belém. Universidade Federal do Pará, 2016.

SÃO PAULO. **Diversidade sexual e cidadania LGBT**. 2ª ed. São Paulo: IMESP, 2017. Disponível em: <http://www.justica.sp.gov.br/StaticFiles/SJDC/ArquivosComuns/ProgramasProjetos/CPDS/Cartilha_Diversidade.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da. Confluências entre famílias, cidadania e sexualidade de filhas travestis. **Revista Publicatio de Ciências Sociais Aplicadas, Ponta Grossa**, v. 24, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/8426/5273>>. Acessado em: 18 nov. 2017.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da. **Vidas precárias de estudantes trans**: educação, diferenças e projetos de vidas possíveis. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

YÁSBEK, Maria Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. In: CFESS/ABEPSS. (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. 1ª ed. Brasília: CFESS, 2009. p. 1-21. Disponível em: <http://unesav.com.br/ckfinder/userfiles/files/O_significado_socio-historico_da_profissao%20Yasbek.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

EMPREENDEDORISMO SOCIAL NO BRASIL

SOCIAL ENTREPRENEURSHIP IN BRAZIL

ENTREPRENEURSHIP SOCIAL AU BRÉSIL

Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira
lucia.oliveira@univasf.edu.br
Dra. em Desenvolvimento Sócioambiental
Professora Associada IV (Univasf)

Luciana Souza de Oliveira
luciana.ifsertao-pe@gmail.com
Dra. em Desenvolvimento Socioambiental
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão
Pernambucano.

Bruno Cezar Silva
brunocezzar@gmail.com
Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social e doutorando em
Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (Univasf)
Docente do curso de Direito da FTC Petrolina

Henrique Pereira de Aquino
henry_br@hotmail.com
Mestrando em Extensão Rural (Univasf)

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de discutir conceitualmente, a partir de um estudo bibliográfico acerca da produção acadêmica sobre empreendedorismo social no Brasil, destacando a diferença entre o empreendedorismo empresarial, responsabilidade social e negócio de impacto social. Trata-se de um estudo descritivo, que teve como campo, publicações apreendidas via oGoogle, a fim de localizar a produção disponível em comparação com aquela relacionada ao empreendedorismo clássico. A busca foi feita por título, por instituição e

132

por autor. A conclusão da discussão é que o tema não tem despertado o interesse de grande número de pesquisadores, sendo irrelevantes as informações disponíveis.

Palavras – Chave: Empreendedorismo Social; Responsabilidade Social; Negócios de Impacto Social.

ABSTRACT

This article aims to investigate the state of the art of academic production on social entrepreneurship in Brazil, highlighting the difference between entrepreneurial entrepreneurship, social responsibility and social impact business. It is a descriptive research, carried out on the internet through Google, in order to locate the production available in comparison with that related to classic entrepreneurship. Search was made by title, by institution. and author. The conclusion is that the topic has not aroused the interest of a large number of researchers, the information available being irrelevant.

Keywords: Social Entrepreneurship; Social responsibility; Social Impact Business.

RESUMÉE

Cet article vise à étudier l'état de l'art de la production universitaire sur l'entrepreneuriat social au Brésil, en soulignant la différence entre l'entrepreneuriat entrepreneurial, la responsabilité sociale et les entreprises à impact social. Il s'agit d'une recherche descriptive, réalisée sur internet via Google, afin de situer la production disponible par rapport à celle liée à l'entrepreneuriat classique. La recherche a été effectuée par titre, par institution et par auteur. La conclusion est que le sujet n'a pas suscité l'intérêt d'un grand nombre de chercheurs, les informations disponibles étant dénuées de pertinence.

Mots clés: Entrepreneuriat social; Responsabilité sociale; Entreprise à impact social.

INTRODUÇÃO

Embora atividades empreendedoras sejam recorrentes ao longo da história da humanidade, o conceito de empreendedorismo social é recente e está em construção. Quem primeiro o usou foi o economista austríaco Joseph Alois Schumpeter (1883-1945), que em 1942 publicou o livro *Capitalismo, Socialismo e Democracia*, onde a Teoria da Destruição Criativa foi abordada. Nessa teoria, ele explica o empreendedorismo, com a criação de serviços, produtos e empresas inovadoras, como uma resposta às necessidades do consumidor.

Fato curioso ocorreu em 1998, quando a *Schwab Foundation for Social Entrepreneurship*, teve dificuldades para registrar sua fundação na Suíça, porque precisava traduzir o termo social entrepreneurship para os idiomas alemão e francês e essa expressão não existia no léxico desses idiomas (SCHWAB, 2008). Schwab, que é fundador do Fórum Econômico Mundial, permitiu que em 2002, o *World Economic Forum's Annual Meeting*, fizesse constar de seu programa uma sessão denominada *Come Meet the Social Entrepreneurs* (SCHWAB, 2008). Foi somente em 1998, que estudo de Greg Dees sobre o conceito de empreendedorismo social foi escrito e revisado pelo próprio autor em 2001, descrevendo as diferenças entre o empreendedor clássico e o empreendedor social, ainda de forma superficial (DEES, 2001 p.10)

Sobre o assunto, Melo Neto & Fróes, (2002,p.9), dizem que o empreendedorismo social direciona o foco de sua atuação para a sociedade, envolvendo em seu plano de ação o governo, o setor privado e a comunidade que são setores que detêm um papel fundamental de transformação e poder de impacto, incluindo também as questões

ambientais. Diferentemente do empreendedorismo tradicional, o objetivo do empreendedorismo social é sempre transformar a realidade de comunidades pobres, melhorando a qualidade de vida das populações, em vários aspectos: saúde, alimentação, moradia, geração de trabalho e renda, lazer, recreação, cultura, etc. Na mesma direção, Dees (2002, p.13), afirma que o empreendedorismo social se difere do empreendedorismo tradicional apenas na forma de atuação de um e de outro. Enquanto o empreendedorismo clássico tem como foco iniciativas que valorizam o potencial criativo dos sujeitos visando o lucro, o empreendimento social objetiva criar estratégias para solucionar problemas coletivos. Um é individual e o outro coletivo, porém as ferramentas operacionais são as mesmas (ROBBINS, 2012, p.23).

Convergindo para a compreensão dos dois autores citados, RAO (2015),

Informa que o empreendedorismo social é um processo que envolve pessoas que aplicam os seus conhecimentos e experiências profissionais a favor do outro, a fim de colaborar, visando além do lucro. E claro, esses conhecimentos não são natos. Eles podem ser aprendidos, embora determinadas pessoas naturalmente demonstrem mais aptidões para agir em função do coletivo.

Bornstein e Davis (2010, p.8), apontam mudanças significativas na teoria econômica que reinou absoluta durante os século XX e início do século XXI, no sentido de reinserir a ética e os valores morais na função dos agentes de mercado, na compreensão de que há intensa conjugação de fatores de ordem sociológica e antropológica que impulsionam o empreendedorismo social como conceito transformador e complementam: “O que nós estamos assistindo no campo do empreendedorismo social é a intersecção dessas forças que foram

liberadas.”(BORNSTEIN; DAVIS, 2010, p.13).Justifica essa afirmação, prêmios ganhos por lideranças sociais de prestígio internacional como, Muhammad Yunus (Prêmio Nobel da Paz em 2006) e Amartya Sen (Prêmio Nobel de Economia de 1998).Essa a razão da reivindicação de revisão dos conceitos econômicos que não se alinham a essa nova concepção de empreendedorismo, mesmo o clássico, tido como neutro.

Como sintetiza Jean-Paul Maréchal (2006, p.32), após examinar a influência da teoria econômica na política: “tanto no plano nacional como no internacional, instaura-se a dominação de uma visão do mundo baseada numa teoria redutora do ser humano – remetido a *homo aeconomicus*–, visão que reduz tudo ao seu valor mercantil.”

Ao tratar do assunto,Diamandis, um dos fundadores do Singularity diz: muitas mudanças importantes estão surgindo no mundo, como tecnologias sociais, o modelo Faça Você mesmo, sugerindo que homens, mulheres e crianças podem ser capacitados para tomarem as rédeas das suas vidas, dependendo cada vez menos de governos e de grandes corporações (DIAMANDIS, 2015, p.9).

Jeff Skoll (2013), defineempreendedores sociais como pessoas sonhadoras práticas que têm o talento, a habilidade e a visão para resolver os problemas, para mudar o mundo para melhor, operando em um livre mercado onde o sucesso é medido não apenas em lucros financeiros mas também na melhoria da qualidade de vida das pessoas(SKOLL, 2013, p.5).

Por Terceiro Setor, incluem-se as organizações que possuem as seguintes características:

- a. Não serem governamentais;
- b. Não serem mercantis, ou seja, serem constituídas sem finalidade lucrativa e sem distribuição de lucros entre os associados;

- c. Possuírem finalidade voltada à oferta de serviços públicos; e
- d. Serem de natureza privada, oriundas da iniciativa da sociedade civil.

METODOLOGIA

Esse artigo faz uma discussão conceitual a partir de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo identificar a produção acadêmica disponível na internet sobre empreendedorismo social, estabelecendo a distinção entre empreendedorismo empresarial, empreendedorismo social, negócio com impacto social e responsabilidade social. A busca de dados foi feita por autor e por instituições que já possuem tradição como empreendedoras sociais e por título onde o termo aparece. Sobre empreendedorismo empresarial foram localizadas 11 publicações, abordando a forma como as empresas atuam junto aos seus clientes e a população mais diretamente impactada pelo seu *modus operandi*, na perspectiva de criar para as mesmas uma imagem positiva, solidária, cooperativa e de preocupação com o bem estar dos seus colaboradores diretos ou indiretos, ainda que na prática os resultados não indiquem tais ocorrências. Sobre o empreendedorismo social, a produção encontrada é restrita. Foi localizado um livro, uma dissertação de mestrado e dois textos. Nesse material, os conceitos e as teorias são convergentes, já que todos os autores abordam esse segmento como atuação específica das organizações não governamentais que ao identificarem problemas a serem solucionados, se organizam no sentido de encontrar fontes de financiamento e estratégias organizativas do coletivo. Trata-se de atividade educativa, que demanda práticas pedagógicas para internalização dos processos e formação do sujeito social que ao se modificar, modifica o outro com quem interage. Negócios com impacto

social foi o tema onde maior quantidade de informações foram identificadas, 15 ao todo, sendo a maioria produzida pelo Sistema S, com indicações formatadas de como agir para se obter sucesso, sem, entretanto, considerar as especificidades de cada sujeito e de cada grupo. A temática, portanto, é um campo aberto para investigações na academia, até para maior aprofundamento sobre conceitos que aparentemente possuem significados semelhantes, mas que não guardam similaridade entre si.

CARACTERÍSTICAS DO EMPREENDEDOR SOCIAL

Dentre as características importantes para atuar em ações identificadas como de empreendedorismo social, pode-se destacar:

- Criatividade – capacidade para buscar soluções diversas para problemas comuns, fora do que se estabelece como convencional.
- Iniciativa – sentir-se responsável pela transformação que a sociedade requer e iniciar o processo.
- Pensamento Estratégico – Perceber a importância de planejar com vistas ao objetivo que se pretende alcançar.
- Autoconfiança – Acreditar no seu potencial e demonstrar para o outro a viabilidade da proposta.
- Otimismo – Encarar o erro como possibilidade de aprendizado e não temer cometê-lo na busca pelo seu ideal.
- Resiliência – Adaptar-se às condições existentes, porém resistir quando elas não forem favoráveis.

- Adaptação – Ser flexível e mudar quando essa atitude for recomendável.
- Manejo da Ansiedade e Riscos – Capacidade de abandonar a sua zona de conforto para enfrentar desafios novos.
- Desejo de Protagonismo – Vontade de se destacar por querer mudar o mundo.

Normalmente os projetos sociais quando são executados com profissionalismo e comprometimento, trazem benefícios para as populações neles envolvidas, com melhoria na qualidade de vida, acesso à cultura e uma vida com expectativas novas. Porém, o empreendedor social também se beneficia ao transformar realidades incômodas, quer pela auto-realização; quer pela satisfação de ter promovido a inclusão na sociedade de pessoas excluídas das políticas públicas; quer pelo orgulho de ter conseguido feitos que outros sequer tentaram. Pode-se mesmo afirmar que é uma tendência mundial, colocar em prática o capital social e o capital humano assimilados pelas pessoas que desejam potencializar os vínculos de confiança, solidariedade, cooperação, responsabilizando-se pelas mudanças necessárias a uma sociedade mais justa e menos desigual.

Iniciar um programa, projeto, negócio ou ação social não é algo fácil, a começar pelo mapeamento das necessidades do local onde se pretende investir. As vezes os problemas são tantos e imbricados entre si que fica difícil estabelecer qual a prioridade a ser atacada. Esse sentimento de insegurança pode levar a intervenção a fracassar, pela falta de foco e, pela inexperiência do empreendedor social. O mais importante é ter claro a mudança que se pretende obter, mesmo que a ansiedade dos participantes por ações práticas imediatistas, os deixem frustrados com a demora nos resultados.

Não são poucas as ações práticas que demandam capacitação dos atores locais para o seu enfrentamento. Sem essa etapa, todo o trabalho poderá ficar comprometido. O empreendedor tem de ser firme na definição da hierarquia das etapas, ainda que haja um certo desalento por parte da população ou de parte dela, por querer que os resultados sejam antecipados.

São erros cotidianamente observados, já que o empreendedorismo social no Brasil data da década de 1990, após a redemocratização do país e sobretudo, após a constituição de 1988, quando o estado muito ausente do apoio às populações tradicionais e aos movimentos sociais, cedeu espaço para o surgimento das Organizações Não Governamentais atuarem onde a sua ausência era determinante da pobreza e da exclusão social.

Foram centenas de organizações do terceiro setor surgidas, algumas mais profissionais com propostas eficazes e outras nem tanto. Passados trinta anos, a pobreza continua existindo em menor quantidade e as ONG`s hoje passam por muitas dificuldades para captar recursos a fim de implementar os seus projetos, pela crise mundial que assola os países, mas também pelas exigências feitas aos empreendedores na avaliação dos impactos causados pela intervenção, o que nem sempre é algo que os mesmos detenham a competência para fazê-lo, eliminando a possibilidade de continuidade dos mesmos.

FAZENDO A DISTINÇÃO ENTRE EMPREENDEDORISMO SOCIAL, NEGÓCIOS SOCIAIS E RESPONSABILIDADE SOCIAL

Para um melhor entendimento dessa abordagem, necessário se faz a distinção entre empreendedorismo social, negócios sociais e responsabilidade social.

Empreendedorismo social é o processo pelo qual cidadãos constroem ou transformam instituições para promover soluções para problemas sociais como pobreza, doença, analfabetismo, destruição ambiental, abuso dos direitos humanos e corrupção, com o objetivo de tornar a vida melhor para muitos. (BORNSTEIN; DAVIS, 2010, p.10). Os empreendedores sociais desempenham o papel de agentes da mudança no setor social ao adotar uma missão para criar e manter valor social; reconhecer e procurar obstinadamente novas oportunidades para servir essa missão; empenhar-se num processo contínuo de inovação, adaptação e aprendizagem; agir com ousadia sem estar limitado pelos recursos disponíveis no momento; e Prestar contas com transparência às clientelas que servem e em relação aos resultados obtidos (DEES, 2001, p.10).

Para Mari Regina et al (2018, p.36), Negócios de Impacto Social são empresas que existem a fim de promover soluções para problemas sociais da população de baixa renda. O seu objetivo é causar o impacto positivo em uma comunidade, ampliando as perspectivas de pessoas marginalizadas pela sociedade, aliada a possibilidade de gerar renda compartilhada e autonomia financeira para os indivíduos de classe baixa. Esses negócios possuem características específicas ao objetivo central da empresa, abrangendo os seguintes atributos para seu desenvolvimento; levantamento de emergência da população de baixa renda; empreendedores envolvidos com foco e objetivo de possibilitar o impacto social; ampliação ilimitada quando o resultado é atingido e fornece o esperado, possibilitando a sua aplicabilidade de

adaptação conforme a necessidade; sua rentabilidade é o resultado do impacto social e não dependente de doações; o compartilhamento dos ganhos financeiros pode ou não existir no negócio, mas o lucro não é uma regra para a existência do mesmo.

Já a Responsabilidade Social, na visão de Frei Beto (2001, p.9), ocorre na empresa porque, uma organização consciente da sua responsabilidade social para com a comunidade, não pode limitar-se a atender suas demandas organizacionais e os interesses dos seus empregados. Além do mais, ao atender a uma demanda da população do seu entorno, essa empresa faz um trabalho midiático que melhora a sua imagem junto aos consumidores dos seus produtos. Idéia contrária a essa tem Milton Friedman (1985, p.45), ao afirmar que a empresa não deve envolver-se com ações que fujam do seu objetivo principal que é gerar lucro. Na sua visão, é o poder público que deve se preocupar com as causas sociais e não a empresa privada, que desde a sua criação, já tem definido qual é o seu negócio.

Para Melo Neto e Brennand (2004, p.13), a responsabilidade social está inerente a uma ação compromissada diariamente, associada a um objetivo de transformação social aplicada por um modelo de gestão inovador. Para um resultado positivo e que atenda as expectativas do comprometimento constante e mudanças sociais, essas operações nas empresas são utilizadas como estratégias que colaboram para o resultado de suas atividades e contribuição social, gerando oportunidades e novos conceitos de coordenação das mesmas.

Para Mari Regina et al (2018, p.58):

(...) a Responsabilidade Social é um conjunto de ideias e práticas da organização que fazem parte de sua estratégia e que tem como objetivo evitar prejuízos e/ou gerar benefícios para todas as partes interessadas (*stakeholders*) na atividade da empresa (consumidores, empregados, acionistas,

comunidade local, meio ambiente etc.), adotando métodos racionais para atingir esses fins e que devem resultar em benefícios tanto para a organização como para a sociedade.

Na visão clássica, empreender é também saber identificar oportunidades e transformá-las em um negócio lucrativo. Quando um empreendedor percebe uma necessidade dos consumidores, ele consegue criar uma maneira de resolver o problema, oferecendo um produto ou serviço que dê uma experiência de mais qualidade ao cliente, agregando valor a ele. Essa solução pode ser transformada em um negócio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do empreendedorismo social na academia ainda é visto pela maioria dos pesquisadores como algo desinteressante, à exceção dos profissionais das áreas de administração, marketing e das engenharias, por uma visão equivocada sobre a fundamentação e os princípios que norteiam essa ação, normalmente destinada a populações que carecem de apoio para o seu desenvolvimento. Tal afirmativa, decorre do número insignificante de publicações sobre a temática do empreendedorismo social, especialmente no Brasil, em contraposição à relevância dada ao empreendedorismo empresarial e mesmo aos negócios com impacto social, cujos temas têm sido objeto de estudos, de pesquisa e de publicações.

O processo de globalização e a crescente relação direta entre o social e o ambiental trouxeram novas configurações, exigindo dos empreendedores sociais eficiência na execução das intervenções nas comunidades fragilizadas social e economicamente, na busca da solidariedade, da inclusão, do desenvolvimento e da coesão social (CAEIRO, 2008, p.18).

Nessa perspectiva, as organizações que pleiteiam financiamento para a implementação dos seus projetos estão sendo aperfeiçoadas para atender as essas novas expectativas. São elas:

- **ASSOCIAÇÕES** – Surgem quando pessoas que possuem interesses comuns se unem em busca de conhecimento, exercício de atividades, prestação de serviços, promoção de conhecimento, entre outras possibilidades. A sua criação deve ser livre de qualquer imposição e os associados não devem sofrer pressão nem mesmo do estado. Podem ser dissolvidas a qualquer tempo, diante das seguintes situações:

1. Não mais existirem as finalidades para as quais foram criadas;
2. Os recursos recebidos por subvenções, auxílios e contribuições da população forem aplicados para finalidades diferentes das constantes no seu estatuto;
3. Quando houver abandono da diretoria, ficando a instituição sem responsáveis para responder por ela (CF/1988).

- **FUNDAÇÕES**- são pessoas jurídicas sem finalidade lucrativa, cuja constituição se dá mediante a destinação de um patrimônio (bens móveis e/ou imóveis, tais como: terrenos, construções, veículos, equipamentos, ações, dinheiro, etc), para a realização de finalidade específica, vinculadas às áreas:

1. Assistência Social;
2. Cultura, Defesa e Conservação do Patrimônio Histórico e Artístico;
3. Educação;
4. Saúde
5. Segurança Alimentar e Nutricional;
6. Defesa, Preservação e Conservação do Meio Ambiente e Promoção do Desenvolvimento Sustentável;

7. Pesquisa Científica, Desenvolvimento de Tecnologias Alternativas, Modernização de Sistemas de Gestão, Produto e Divulgação de Informações e Conhecimentos Técnico-científicos;
8. Promoção da Ética, da Cidadania, da Democracia e dos Direitos Humanos;
9. Atividades Religiosas.

Tanto as pessoas físicas, quanto jurídicas de direito privado e pessoas jurídicas de direito público, podem criar fundação e determinarem a forma de como a fundação será administrada (Lei 13.019/2014).

- **NEGÓCIO SOCIAL** –Trata-se de um tipo de organização híbrida, que incorpora elementos do segundo e do terceiro setor, bem como das empresas privadas com fins lucrativos. Se organizam respeitando as leis do mercado, mas têm como objetivo o impacto socioambiental. Não dependem de doações ou de recursos públicos para sua viabilidade financeira, pois, como exercem atividades econômicas, são autossustentáveis (MARI REGINA et al, 2018, p.72).

Segundo a Lei nº 13.019/2014, as parcerias com as organizações da sociedade civil serão realizadas mediante **transferência de recursos financeiros**, por meio de **termo de colaboração**, de iniciativa da administração pública, para execução de políticas públicas previamente definidas e **termo de fomento**, de iniciativa das organizações da sociedade civil, para fomentar projetos e atividades, visando ampliar o alcance das ações desenvolvidas pelas organizações e **sem transferência de recursos**, mediante **acordo de cooperação**, de iniciativa tanto da administração pública quanto da organização da sociedade civil, para cessão de bens e pessoal (MARI REGINA et al, 2018, p.73).

Por todas as considerações feitas, conclui-se que o empreendedorismo social é um processo coletivo gerado por um grupo de indivíduos que formam uma equipe (DUFAYS; HUYBRECHTS, 2014, p.325). É da escolha dos membros para a formação dessa equipe que o sucesso ou insucesso da intervenção será determinado, porque é o nível de comprometimento e de profissionalismo de cada um e de todos, que contribuirá para o desenvolvimento de uma resiliência coletiva frente às dificuldades naturais desse processo.

REFERÊNCIAS

ABONG. **Lei nº 13.019/2014**: Regulamentação passo a passo – 2016. 3. APRESENTAÇÃO. Abong, 2016.

BERNSTEIN, David; DAVIS, Susan. **Social entrepreneurship**: what everyone needs to know. New York: Oxford University Press, 2010.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05. out. 1998.

CAEIRO, Joaquim Manuel Croca. Economia social: conceitos, fundamentos e tipologia. **Revista Katálysis**, v. 11, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179613968006>>. Acesso em: 18/08/2020.

DEES, J. Gregory. **The meaning of social entrepreneurship**, Center for de Advancement of Entrepreneur Ship, 2001. Disponível em: <https://centers.fuqua.duke.edu/case/wpcontent/uploads/sites/Article_Deess_MeaningofSocialEntrepreneurship_2001.pdf>. Acesso em 19/08/2020.

DIAMANDIS, Peter. Prefácio. In: **Organizações exponenciais**. São Paulo: HSM Editora, 2015.

DRAYTON, Bill. The citizen sector transformed. In: **Social entrepreneurship** – new models of sustainable social change. Oxford: Oxford University Press, 2013.

DUFAYS, F.; HUYBRECHTS, B. Connecting the dots for social value: a review on social networks and social entrepreneurship. **Journal of Social Entrepreneurship**, v. 5, n. 2, p. 214-237, 22 de Mayo. 2014.

FERRAREZI, Elisabete; REZENDE, Valéria. **Organização da sociedade civil de interesse público - OSCIP: A Lei nº 9.790 como Alternativa para o Terceiro Setor**. 2. ed. rev. e ampl. Brasília: Comunidade Solidária, 2001.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MROSC: Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil Lei nº 13.019/2014. Secretaria de Governo, Presidência da República, Brasília, DF, 2014.

MARÉCHAL, Jean-Paul. **Ética e economia: uma oposição artificial**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

MARI REGINA, Anastácio et al. **Empreendedorismo Social e Inovação Social no Contexto Brasileiro**. PUCPRESS. Curitiba- PR, 2018.

MARINS, James; TEODOROVICZ, Jeferson. Extradificalidade socioambiental. In: **Doutrinas essenciais direito ambiental: tutela do meio ambiente**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

MELO NETO, P. Francisco e FROES, César **Empreendedorismo social: a transição para a sociedade sustentável** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002

NICHOLLS, Alex. New models of sustainable social change. In: **Social entrepreneurship**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

RAO, Srikumar. **Renasce o imperador da paz**. Forbes. v. 162, nº 5, de 7/9/1998. Disponível em <www.ashoka.org.br> , acesso em 19/05/8/2020.

ROBBINS, Lionel. **Um ensaio sobre a natureza e a importância da ciência econômica**. São Paulo: Saraiva, 2012.

SCHUMPETER, J. **Capitalism, socialism and democracy**. New York: Harper, 1975. SUSTAINABILITY. **The social intrapreneur a field guide for corporate changemakers**. London: SustainAbility, 2008

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SCHWAB, Klaus. Foreword. In: **The power of unreasonable people**. ELKINGTON, John; HARTIGAN, Pamela. Boston: Business Press, 2008.

SEN, Amartya. **Sobre ética y economía**. Tradução de Ángeles Conde. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

SKOLL, Jeff. Preface. In: **Social entrepreneurship: new models of sustainable social change**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

YUNUS. Muhammad. Social business entrepreneur are the solution. In: **Social entrepreneurship: new models of sustainable social change**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

**VISITAS ORIENTADAS AO MUSEU DE ZOOLOGIA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA SOB UMA PERSPECTIVA NÃO
FORMAL: CONTRIBUIÇÕES DA EXPOSIÇÃO “LINHA DO TEMPO” PARA O
ENSINO DE CIÊNCIAS**

***GUIDED VISITS TO THE STATE UNIVERSITY OF FEIRA DE SANTANA
MUSEUM OF ZOOLOGY UNDER A NON-FORMAL PERSPECTIVE:
CONTRIBUTIONS OF THE “TIME LINE” FOR SCIENCE TEACHING
EXHIBITION***

***VISITAS ORIENTADAS AL MUSEO DE ZOOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
ESTATAL DE FEIRA DE SANTANA DESDE UNA PERSPECTIVA NO
FORMAL: CONTRIBUCIONES DE LA EXPOSICIÓN "LINHA DO TEMPO" A
LA ENSEÑANZA DE CIÊNCIAS***

Rafael Casaes de Brito

rafaelc.brito@hotmail.com

Licenciado em Ciências Biológicas – UEFS

Professor de Biologia e Ciências da Educação básica

Pós-graduando em Ambiente, Tecnologia e Sustentabilidade – CETENS/UFRB

Hozanade Barros Castro

castrozana@yahoo.com.br

Bacharel em Museologia

Especialista em Engenharia e Gestão do Conhecimento e Informação- ICI/UFBA

Universidade Estadual de Feira de Santana

Departamento de Ciências Biológicas

Museu de Zoologia

Divisão de Educação, Acervo Didático e Divulgação

Walter Ramos Pinto Cerqueira

walter@uefs.br

Doutor em Ciências Marinhas Tropicais

Universidade Estadual de Feira de Santana

Departamento de Ciências Biológicas

Museu de Zoologia

Divisão de Invertebrados Aquáticos

RESUMO

A Divisão de Educação, Acervo Didático e Divulgação (DEADD) do Museu de Zoologia da Universidade Estadual de Feira de Santana é responsável pela comunicação com o público permeada por um modelo de educação não formal, tendo como um dos seus principais objetos a exposição permanente “Linha do Tempo”. O objetivo deste trabalho foi compreender como a “Linha do Tempo” contribui com a aprendizagem não formal de equinodermos e répteis. Dentre os métodos utilizados para atingir o objetivo, estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) do Colégio Estadual José Ferreira Pinto realizaram uma visita orientada à exposição linha do tempo, sendo seus comportamentos e interesses analisados por meio de pesquisa empírica. O “script” da linha do tempo, não foi seguido pela maioria dos estudantes, pois a curiosidade acerca das réplicas e dos animais taxidermizados, que não estavam dispostos em ordem evolutiva, instigavam mais curiosidade do que os aspectos teóricos da filogenia. Os estudantes demonstraram um interesse visível pelos exemplares de médio e grande porte, a exemplo das réplicas de dinossauros (répteis) e menos interesse pelos equinodermos, o que pode ser explicado tanto pelas questões estéticas e midiáticas feitas sobre dos répteis, e também pelo fato dos estudantes pertencerem ao semiárido, onde o contato com o ambiente marinho e sua fauna não são habituais em relação aos répteis recentes. O conhecimento na visita orientada foi visto como um processo e não como um produto, cuja linha do tempo se mostra útil, desde que não seja engessada, permitindo aos estudantes e demais visitantes construir seus saberes de maneira não formal e informal.

Palavras-chave: Museologia. Acervos Didáticos. Filogenia. Evolução.

ABSTRACT

The Division of Education, Didactic Collection and Dissemination (DEADD) from Zoology Museum of the State University of Feira de Santana (UEFS) takes the responsibility for communicating with the public, permeated by a non-formal education model, having as one of the main purposes a permanent “Time line” exhibition (exposition). The objective of this work was to understand how the “Timeline” contributes to non-formal learning about echinoderms and reptiles. Among the methods used to reach the objectives, students of EJA-

Education for Youth and Adults from the State School José Ferreira Pinto took a guided tour to the "Timeline" exhibition (exposition), having their behaviors and interests being analyzed through empirical search. Many students did not follow the script of the "timeline" exhibition, because their curiosity about the replicas and taxidermized animals, which were not arranged in an evolutionary order, instigated more attention than the theoretical aspects of phylogeny. The students demonstrated a visible interest in medium and big specimens, such as the replicas of dinosaurs (reptiles), but less interest in echinoderms, that can be explained so much for aesthetic as well as advertising questions, created about the reptiles, and also for the fact that the students belong the semiarid region, where the contact with the marine environment and its fauna is less a part of daily life than recent reptiles. The knowledge in the guided tour was seen as a process and not as a product, whose timeline proves to be useful, as long as it is not cast, allowing students and other visitors to build their know how in a non-formal and informal way.

Keywords: Museology. Didactic Collections. Phylogeny. Evolution.¹

RESUMEN

La División de Educación, Acervo Didáctico y Difusión (DEADD) del Museo de Zoología de la Universidad Estatal de Feira de Santana se encarga de comunicarse con el público, permeado por un modelo de educación no formal, teniendo como uno de sus principales objetos la exposición permanente "Linha do Tempo". El objetivo de este trabajo fue comprender cómo la "Linha do tempo" contribuye al aprendizaje no formal acerca de los equinodermos y reptiles. Entre los métodos utilizados para lograr el objetivo, los estudiantes de educación de jóvenes y adultos (EJA) del Colégio Estadual José Ferreira Pinto realizaron una visita guiada a la exposición de la línea del tiempo, analizando sus comportamientos e intereses a través de una observación empírica. La mayoría de los estudiantes no siguieron el guión de la línea del tiempo, porque la curiosidad por las réplicas y los animales taxidermizados, que no estaban dispuestos en un orden evolutivo, instigó más que los aspectos teóricos de la filogenia. Los estudiantes mostraron un interés visible en especímenes medianos y grandes, como las réplicas de dinosaurios (reptiles) y un menor interés en los equinodermos, lo que puede explicarse tanto por los problemas estéticos y mediáticos hechos sobre los reptiles; como por el hecho de que los estudiantes pertenecieron a la región semiárida, donde el contacto con el medio marino y su fauna es menos común en la vida cotidiana, que

¹ A tradução do resumo para a língua inglesa foi realizada por Marialice de Barros Castro.

los réptiles recientes. El conocimiento en la visita guiada fue visto como un proceso y no como un producto, cuya línea de tiempo demuestra ser útil, siempre y cuando sea emitida, lo que permite a los estudiantes y otros visitantes desarrollar su conocimiento de una manera no formal e informal.

Palabras- claves: Museología, Colecciones Didácticas, Filogenia, Evolución².

PONTOS DE PARTIDA

O Museu de Zoologia da Universidade Estadual de Feira de Santana desenvolve ações que visam promover a divulgação e popularização da ciência por meio de atividades que se inserem no âmbito da educação não formal e da extensão acerca do conhecimento zoológico.

A popularização da ciência coopera com o desenvolvimento da própria educação, aproximando as pessoas do conhecimento científico ao trabalhar o ensino de ciências de maneira mais lúdica nos espaços não formais de educação como os museus. Gohn (2006) discute que a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

As exposições museais funcionam como um instrumento importante na educação não formal no ensino de ciências, permitindo o acesso do público aos acervos, constituindo um canal de comunicação entre a exposição e o visitante, possibilitando a interação e a apropriação do conhecimento que a cultura material exposta no museu oferece, proporcionando ao visitante refletir e aprender em momentos de lazer ao visitar um museu (CUNHA, 2010).

² A tradução do resumo para o espanhol foi realizada pela professora Gisele Casaes da Silva; Licenciada em Letras com Espanhol pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

Os conteúdos de Zoologia devem ser estudados no terceiro e nono ano do Ensino Fundamental dentro da unidade temática “Vida e Evolução” e no Ensino Médio (BRASIL, 2017), contudo, são ensinados, na maioria das vezes, de forma tradicional, descontextualizada e fragmentada, desestimulando o aprendizado (PEREIRA, 2012).

A abordagem tradicional do ensino, centrada no professor e fazendo do aluno um sujeito passivo, prejudica o interesse do mesmo (MIZUKAMI, 2010). Uma abordagem no ensino de Zoologia que a tem tornado menos essencialista-idealista e mais biológica-filosófica seria o enfoque da Sistemática Filogenética, que tem gerado motivação e compreensão dos conceitos de biodiversidade por meio de investigação e organização da informação (AMORIM, 2001).

Direcionando o diálogo para os participantes da pesquisa, abordamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que no Art. 37 regulamenta a “EJA”, definindo-a como “a educação destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p.30) e a constitui como uma modalidade de ensino que deve ser compreendida enquanto processo de formação humana, na qual todos os temas e conteúdos trabalhados devem estar relacionados com o contexto social dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem significativa ao longo da vida.

Tendo em vista o que propõe a EJA quanto à abordagem dos conteúdos que devem ser trabalhados, foi necessário canalizar os olhares para a relação dos estudantes a dois grupos específicos de animais (Répteis e Equinodermos) pois são animais que apresentam diversidade morfológica e de habitats. Considerando a realidade e localização geográfica da cidade desses estudantes, tais grupos zoológicos podem ou não despertar maior ou menor interesse e admiração. A utilização de espécimes conhecidos em espaços não

formais podem ser facilitadores para compreensão do conteúdo potencialmente significativo (AUSUBEL, 2003); uma abordagem possível pode ser a apresentação da classificação utilitária dos animais em domésticos, exóticos e selvagens, o que pode contribuir para essa contextualização a qual está relacionada à tendência que envolve Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, mas não ocorre um planejamento, sendo utilizados como exemplos de forma espontânea.

O objetivo deste trabalho foi investigar as contribuições da Exposição “Linha do Tempo”, especificamente à aprendizagem não formal de estudantes de uma escola pública de Feira de Santana, tendo como enfoque de investigação dois grupos zoológicos, o Filo Echinodermata e a Classe Reptilia.

CAMINHOS E PERCURSOS

O objeto da pesquisa foi à exposição permanente intitulada “Linha do Tempo” do Museu de Zoologia da UEFS (Fig. 1), se caracteriza por ser um circuito fechado com trajeto único. O público investigado foram alunos do Colégio Estadual José Ferreira Pinto, entre 18 e 30 anos de idade, que estudam na modalidade de ensino EJA.

Figura 1 - Vista frontal do Museu de Zoologia de Feira de Santana.



Fonte: Hortência Sant'Ana, 2019

Foram realizadas reuniões com o docente da disciplina de ciências e a gestão do Colégio Estadual José Ferreira Pinto para esclarecimento da pesquisa e seus aspectos metodológicos (execução e coleta de dados). O Professor e a diretoria aceitaram participar da pesquisa assinando o termo de aceite.

Como método de pesquisa, levou-se em consideração a cartografia, que não se define por um conjunto de procedimentos previamente definidos a serem aplicados a um determinado campo, ela é, antes de tudo, uma atitude a ser praticada e experimentada no processo de pesquisar. E, nessa perspectiva, ela foi um processo de construção para o estudo em particular por se caracterizar como uma metodologia fundada na experimentação e na prática de manter o pensamento aberto (SOUZA; FRANCISCO, 2016)

A coleta de dados foi realizada durante excursão ao Museu de Zoologia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Enquanto os estudantes percorriam a exposição "linha do tempo", em visita guiada, foram realizadas as observações empíricas, a saber: reação dos visitantes frente ao objeto de pesquisa (exposição permanente), observação da linguagem adotada pelos

monitores e guias do museu, relação entre o acervo da exposição e a oralidade dos monitores e guias, e registros fotográficos³.

O tratamento dos dados seguiu os pressupostos metodológicos da análise de conteúdo propostos por Moraes (1999), no qual é dito que o conteúdo de toda a classe de documentos verbais ou não verbais, como cartas, gravações, entrevistas, questionários, fotografias e afins deve ser descrito e interpretado.

DIÁLOGOS E INTERLOCUÇÕES

O objeto de pesquisa para ser mais bem compreendido no seu contexto, supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação onde o fenômeno a ser investigado ocorre naturalmente, porém, sendo muito influenciado pelo seu contexto, visando torná-lo mais explícito, esse estudo se encaixa no caráter exploratório (GIL, 2002), possibilitando a consideração dos mais variados aspectos relativo ao fato estudado.

Os estudantes participantes dessa experiência museal de aprendizagem demonstraram prazer e satisfação por estarem em um ambiente diferente do arraigado em seu cotidiano, isso ficou evidenciado a partir das falas desses alunos; em primeiro instante, notou-se um estranhamento por parte dos alunos quanto ao espaço propriamente dito, o que ficou explícito nas falas de alguns dos estudantes, já que compararam com o ambiente escolar quanto à ausência de mesas e carteiras, por exemplo. Ainda na sala de recepção, enquanto as instruções e normas do museu eram explicadas pelo monitor, os alunos já se

³ Registros fotográficos consentidos pelos alunos, que assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, não havendo a necessidade do crivo do conselho de ética já que a natureza desta pesquisa não trabalhou com questionários ou coleta de dados biológicos dos participantes.

encontravam eufóricos e curiosos para adentrarem a sala de exposição permanente.

Nessa visita orientada, o público estudantil esteve em contato direto com a guia, que nesse caso particular era a professora deles, que adaptou a visita de acordo com o contexto em que os próprios estão inseridos. Camhi (2008) explica que em uma exposição, a comunicação entre guia, visitante e objeto pode se estabelecer de diversas maneiras e fornece um catálogo de métodos a serem empregados pelos guias na apresentação de objetos, também denominados “atos de comunicação”.

A educação não formal promovida pelas instituições zoológicas é uma fonte inesgotável de aprendizagem, que contribui significativamente para o desenvolvimento de uma educação científica, na qual o público espontaneamente compartilha o momento de uma exposição, trocando ideias, impressões, informações e emoções, constituindo um espaço altamente social (MENEGAZZI, 2020).

Por mais que a exposição “Linha o tempo” tivesse um roteiro pré-estabelecido e baseado em uma ordem cronológica e evolutiva, e que deveria assim ser cumprido inicialmente, observamos que os estudantes tiveram uma dificuldade de acompanhar a exposição de acordo com a proposta, o fato se deu pela gama de novas informações e de objetos expostos (Fig.2), que a todo instante chamou a atenção desses estudantes; essa distração pode estar relacionada com o caráter evolutivo da exposição.

De acordo com Soler e Landin (2017) a linha norteadora é selecionada por desempenhar um papel central e organizador do pensamento biológico por ser indispensável para a compreensão da grande maioria dos conceitos e teorias encontradas nas ciências biológicas, porém, não é algo que exclusivamente interesse e atraia o público visitante, visto que esses estudantes em alguns momentos se mostraram desinteressados durante a visita.

Consideramos que, direcionar a exposição para questões que estejam relacionados com o cotidiano desses estudantes, como trabalhar a Zoologia por um ponto de vista econômico e no âmbito da saúde, possa despertar nesses estudantes maior interesse e atenção. Para Duréet *al* (2018), a importância da contextualização do ensino surgiu a partir da crítica ao distanciamento existente entre os conteúdos curriculares do ensino básico e a realidade dos alunos, como se o conhecimento sem significado preparasse eles para o entendimento do ambiente natural e da vida social.

Figura 2 - Vista de um dos corredores da exposição "Linha do tempo".



Foto: Rafael Casaes(2017)

Algumas vezes, notou-se dispersão por parte dos alunos, pela descoberta de um novo animal, que para eles era mais interessante do que aquele localizado no expositor onde o guia se localizava. Assim dito, os estudantes demonstraram um interesse visível pelos exemplares de médio e grande porte, a exemplo das réplicas de dinossauros (Fig. 3) e dos mamíferos taxidermizados (Fig. 4). Então, a estética das peças e a morfologia

doespécimes foram os pontos que mais atraíram esses participantes na exposição, o que pode ser um atrativo a mais para que esses alunos tenham um foco maior nodiscurso expositivo.

Figura 3 - Guia do Museu em explanação sobre os dinossauros.



Foto: Rafael Casaes (2017)

Outro aspecto relevante diz respeito ao valor empregado pelos estudantes à taxidermia enquanto fenômeno, evidenciado pelos discursos e questionamentos de alguns desses alunos. “Esse bicho é de verdade?”, Indagou uma das alunas à guia, que logo tratou de explicar o processo técnico: “taxidermia compreende atécnica de preparar as peles de animais mortos, de modo que estes conservem, tanto quanto possível, certas características morfológicas que apresentavam em vida”.

A taxidermia retrata os animais, antes vistos somente na natureza, nos livros, nas mídias ou em zoológicos, trazendo-os para o âmbito educacional,

permitindo que os educandos tenham noção mais realística. No ambiente escolar, muitas das ilustrações didáticas não demonstram a realidade que cada animal tem, sendo necessário um momento de aproximação e até o toque para que se saibam como estes são na íntegra.

Figura 4 - Diorama com mamíferos taxidermizados.



Foto: Hortência Santa'Ana (2017)

A conservação de animais taxidermizados, colocando-os em museus didáticos e expositivos, propicia um estudo *in loco* e *in natura* de espécies que de outra forma se perderiam na natureza. Conservar dessa maneira, é também um recurso didático para professores de ecologia, Educação Ambiental, Zoologia, Biologia e Ciências (TAFFAREL, 2012).

Pela diversidade de répteis existentes na exposição (Fig. 5), e pela variedade morfológica, os estudantes direcionaram seus olhares curiosos e de forma mais interessada para os biombos onde se localizavam esses animais, o

que pode estar relacionado, com o fato desse grupo de animais estar mais presente no dia a dia desses alunos.

A prática de utilização dos quelônios na alimentação humana foi evidenciada nas colocações dos alunos, devido a manifestações culturais, são vistos como atrativo alimentício exótico cuja redução populacional desse grupo está relacionada, e por conta da caça indiscriminada é um fato recorrente em nosso país, como o que acontece com os crocodilianos (MACHADO, DRUMMOND e PAGLIA, 2008).

Figura 5- Réplicas, maquetes, taxidermia e habitat de animais reptilianos na exposição.



Foto: Rafael Casaes (2017)

Buscou-se desmistificar ideias equivocadas quanto à maleficência dos répteis e peçonhentos, com instruções dadas pelos guias em casos de possíveis acidentes, e com o hábito errôneo de se alimentar de cágados e jabutis, buscou-se despertar nesses estudantes consciência ambiental explanando a importante papel que esses animais desempenham dentro da cadeia alimentar mesmo estando constantemente ameaçados de extinção.

Percebemos o pouco interesse dos estudantes com osequinodermos (Fig. 6) o que aparentemente não obedecia a nenhum motivo especial

analisássemos superficialmente, porém ao relacionar o cotidiano desses estudantes com o modo de vida desses animais, que são marinhos, podemos perceber um forte motivo para tão pouca afinidade, o quão distantes esses animais eram da realidade desses estudantes. Silva (2007) fala que a necessidade de contextualizar o ensino vem se tornando consenso entre docentes e demais profissionais da educação, consequentemente, esse termo tem sido bastante discutido e isso colabora para um melhor entendimento do conceito.

Figura 6- Equinodermos presentes na exposição.



Foto: Rafael Casaes (2017)

A construção do conhecimento durante a visita orientada acontece de maneira processual e não é vista como um produto. Surge quando a curiosidade do visitante é instigada, os conceitos são demonstrados, as informações são ilustradas e quando seu interesse pessoal faz parte deste processo. As ideias, ferramentas e diálogos trabalhados pelo Museu de Zoologia da UEFS seguem os preceitos sociointeracionistas abordados por Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934) que enfatizam o papel ativo

do indivíduo na construção de seu próprio aprendizado e afirmam que a aprendizagem é um processo dinâmico que requer uma interação constante entre o indivíduo e o ambiente.

Para Studart (2000), as ideias de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, de Jerome Bruner sobre o pensamento intuitivo e o estímulo intelectual, de Lev Vygotsky sobre o papel das interações sociais no processo de aprendizagem, de Howard Gardner sobre as múltiplas inteligências, influenciaram as abordagens educacionais das exposições. Pode-se considerar desta forma, a exposição como um produto resultante da execução de uma técnica que responde a uma intenção, ou seja, a um objetivo de produzir um efeito, visando a divulgação científica e a construção de conhecimentos em zoologia, assinalada pela exposição.

Pode-se reconhecer assim que o museu, sendo um espaço social, possui ritos próprios, com códigos específicos, sendo considerado então um espaço com uma cultura particular. Os museus de ciência são locais de aproximação entre a produção do conhecimento científico e a sociedade, onde as experiências vivenciadas pelo público se projetam para além do deleite e da diversão. Trata-se de uma possibilidade de promover a educação científica, de modo que o sujeito da aprendizagem tenha condições de refletir sobre o conhecimento científico de forma a realizar leituras de seu entorno social. (OVIGLI, 2011).

Ressaltamos que o trabalho em questão apresenta grande relevância para o ensino de ciências em espaços não formais de educação, pois contribui para a valorização desses espaços enquanto promissores para que se intensifique a relação entre museu e escola bem como sejam considerados espaços em que haja complementaridade dos conteúdos trabalhados na educação escolar. Além disso, visualizamos que a linguagem adotada nesse espaço, apresenta características próprias e particulares, valorizando os

conhecimentos prévios dos estudantes de forma a direcionar as estratégias de ensino e aprendizagem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Consideramos que o trabalho em questão apresenta relevância para o ensino de ciências, primeiramente, por incluir ambientes não formais no processo de ensino e aprendizagem, de forma eficaz e prazerosa para os envolvidos.

Em sequência, por intensificar a relação entre museu e escola, promovendo-o a espaçocomplementar para a exposição dos conteúdos trabalhados na educação escolar. Também por contribuir para a visibilidade e valorização dos museus, em contextos mais amplos. Visualizamos um importante aspecto sobre a linguagem adotada nesse espaço, a qual apresenta características científicas, com terminologia própria e particular, mas que não impede a valorização do patrimônio sociocultural trazido pelos estudantes, podendo ser usado, inclusive, como possibilidade para atrair a atenção dos visitantes.

Diante do exposto, este estudo pode ainda subsidiar e direcionar as estratégias de ensino e aprendizagem no campo específico de conhecimentos outros, visto que existem museus de diversas coleções do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMORIM, D. S. Diversidade biológica e evolução: uma nova concepção para o ensino de zoologia e botânica no 2º grau. In: Barbieri M. R. A construção do conhecimento pelo professor. Ribeirão Preto: Ed Holos/FAPESB, 2001.

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/ciencias-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades> Acesso em: 25 de mar. de 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Documento pdf. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 12 de mar. 2020.

CAMHI, J. Pathways for Communicating about Objects on Guided Tours. **Curator: The Museum Journal**, v.51, n.3, p.275, 2008.

CUNHA, M.B. A Exposição Museológica Como Estratégia Comunicacional: o tratamento museológico da herança patrimonial. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO**, V. 1, n.1, 2010.

DURÉ, R. C. ANDRADE, M.G.D. ABÍLIO, F.G .P. **Ensino de biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano?**. *Experiências em Ensino de Ciências* V.13, No.1, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

MACHADO, A. B. M.; DRUMMOND, G. M.; PAGLIA, A. P. **Livro vermelho da fauna ameaçada de extinção**. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, Fundação Biodiversitas, 2008.

MENEGAZZI, C. S. Espaços Extra Escolares de Educação. **Revista da Sociedade de Amigos da Fundação Zôo-Botânica**, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 12-13, 2000.

MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: As abordagens do processo. Temas básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OVIGLI, D. F. B. Prática de ensino de ciências: o museu como espaço formativo. **Ensaio**. v.13, n.03, p.133-149, 2011.

PEREIRA, N.B. **Perspectiva para o ensino de zoologia e os possíveis rumos para uma prática diferente do tradicional**. São Paulo, 2012.

SILVA, E. L. **Contextualização no ensino de química**: ideias e proposições de um grupo de professores. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOLER, M.G.; LANDIN, M.I. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Sér. v.25. n.2. p. 269-289. Maio-Ago, 2017.

SOUZA, S.R.L; FRANCISCO, A.L. **O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa**: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos. Investigação Qualitativa em Saúde//Investigación Cualitativa en Salud//Volume 2. Atas CIAIQ,2016

STUDART, D. C. **The perceptions and behaviour of children and their families in child-orientated exhibits**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) Museum Studies Department, University College London, London. 2000.

TAFFAREL, C.D. **Museus escolares**: a utilização de técnicas de taxidermia como auxílio no ensino da educação ambiental. Monografias ambientais v(10), nº 10, p. 2128 – 2133, 2012.

**EDUCAÇÃO DE CIGANOS: TRAJETÓRIAS, EXCLUSÃO SOCIAL E
ESCOLARIZAÇÃO**

***GYPSY EDUCATION: TRAJECTORIES, SOCIAL EXCLUSION AND
SCHOOLING***

***EDUCACIÓN GITANA: TRAYECTORIAS, EXCLUSIÓN SOCIAL Y
ESCOLARIDAD***

Reginaldo Peixoto

regi.peixoto77@gmail.com

Doutor em Educação, Arte e História da Cultura

Professor da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Marcio Edovilson Arcas

920183035marcio@gmail.com

Mestrando – PGEDU/UEMS

RESUMO

A educação no campo da legislação e das políticas educacionais brasileiras tem sido pensada de forma democrática, igualitária e para todos. Por isso, neste texto, propomos uma discussão sobre alguns elementos históricos das trajetórias dos ciganos, seus mitos fundadores e as possíveis raízes dos processos discriminatórios que sofreram ao longo dos tempos e ainda sofrem na atualidade. Dessa forma, após uma revisão bibliográfica, historiográfica e documental, buscamos fundamentar a discussão sobre as formas como os ciganos têm sido representados nos espaços sociais brasileiros e os possíveis impactos disto nas políticas para a sua educação que, aparentemente, vêm ocasionando insucessos e evasão escolar. Por fim, como uma forma de manutenção dos grupos ciganos nos espaços escolares, propomos o uso metodologias ativas que atendam às demandas destes sujeitos como estratégias de manutenção da sua cultura, da valorização da sua história e de sua inserção nos espaços escolares, reconhecendo assim, seus direitos humanos e sociais.

Palavras-chave: Educação. Políticas educacionais. Ciganos. Metodologiasativas.

ABSTRACT

Education in the field of Brazilian legislation and educational policies has been thought of democratically, equally and for all. Therefore, in this text, we propose a discussion about some historical elements of the trajectories of the Gypsies, their founding myths and the possible roots of discriminatory processes that have suffered over time and still suffer today. Thus, after a bibliographic, historiographic and documentary review, we seek to base the discussion on the ways in which Gypsies have been represented in Brazilian social spaces and the possible impacts of this on policies for their education that, apparently, have been causing failures and school dropout. Finally, as a way of maintaining gypsy groups in school spaces, we propose the use of active methodologies that meet the demands of these subjects as strategies for maintaining their culture, valuing their history and their insertion in school spaces, thus recognizing their human and social rights.

Keywords: Education. Educational policies. Gypsies. Active methodologies.

RESUMEN

La educación en el campo de la legislación y las políticas educativas brasileñas ha sido pensada de manera democrática, igualitaria y para todos. Por lo tanto, en este texto, proponemos una discusión sobre algunos elementos históricos de las trayectorias de los gitanos, sus mitos fundacionales y las posibles raíces de los procesos discriminatorios que han sufrido con el tiempo y que aún sufren hoy. Por lo tanto, después de una revisión bibliográfica, historiográfica y documental, buscamos corroborar la discusión sobre las formas en que los gitanos han sido representados en los espacios sociales brasileños y los posibles impactos de esto en las políticas para su educación que, aparentemente, han estado causando el fracaso y el abandono escolar. Finalmente, como una forma de mantener grupos gitanos en espacios escolares, proponemos el uso de metodologías activas que satisfagan las demandas de estos sujetos como estrategias para mantener su cultura, valorando su historia y su inserción en espacios escolares, reconociendo así sus derechos humanos y sociales.

Palabras clave: Educação. Políticas educativas. Gitanos. Metodologías activas.

INTRODUÇÃO

Qualquer estudo sobre os ciganos deve levar em consideração os problemas étnicos que envolvem desde conceitos (o que é ser cigano, quem são os ciganos), históricos (de perseguições, intolerância e violência) e a camuflagem deste grupo (ou pela dinâmica de seu estilo de vida nômade ou pela sua invisibilidade imposta pelas políticas públicas, representação e como tem sido tratados na História).

Não há citações sobre suas presenças nos materiais escolares, quando mencionados na literatura ou outras formas de artes (novelas, cinema, teatro) são marginalizados e reduzidos a crenças criadas em torno da sua personalidade, desde muito antes de chegarem ao Brasil.

Em toda a História, como iremos demonstrar neste artigo em alguns momentos, os ciganos sofreram as mais variadas perseguições. Em alguns momentos foram expulsos de algumas regiões e, em outros, foi recomendada a sua extinção.

Neste artigo, procuraremos construir uma reflexão sobre as possíveis origens dos ciganos e, com ela, das discriminações que resultaram no seu estilo de vida nômade (ou o contrário, como o estilo de vida nômade resultou nas discriminações), como chegaram no Brasil e como a cultura cigana se desenvolveu e foi entendida e, por fim, discutiremos alguns aspectos da educação de ciganos no Brasil, a qual se vislumbra um esvaziamento de

políticas educacionais, que necessitam de ações que implementem processos mais justos e mais inclusivo desse povo.

Ao concluirmos essa pesquisa, pretendemos sugerir as metodologias ativas como ferramentas educativas para manter o povo cigano na escola e dar vez e voz, para que suas crenças, culturas e modos de vida sejam não somente valorizadas, como também reconhecidas , contribuindo para que a escola seja uma espaço de inclusão e preservação das várias culturas que se encontram diariamente em seus espaços.

HISTÓRIA DOS CIGANOS: AS POSSÍVEIS ORIGENS E OS PROCESSOS DISCRIMINATÓRIOS

De adoradores de entidades que se alimentam de sangue à adoradores da Santa Sara, por serem nômades, os ciganos estão presentes na história dos mais variados países em momentos históricos distintos (ARISTICTH,1995; HILKNER,2008). Nessa trajetória de cruzar territórios, os itinerantes foram perseguidos pela Igreja Católica (PIERONI,2008), rotulados na literatura, exterminados pelo nazismo (FERRARI, 2006). Conforme aprofundamos as pesquisas sobre as origens dos ciganos, nos defrontamos com diversos casos de intolerância, mais que isto, percebemos a importância de se construir uma história que não omita a trajetória daqueles que por muito tempo passaram despercebidos na historiografia.

De ascendência incerta, provavelmente são originados em uma das castas indianas, teriam migrado em vários momentos diferentes e, com isto, cada grupo migratório manteve características similares, mas fundaram culturas totalmente distintas, por isto não é possível uniformizar os grupos, tampouco generalizar afirmações (FERRARI, 2006). Cada grupo possui

características próprias, embora mantêm elementos que remetem à ancestralidade do seu povo.

Dessa forma, é possível afirmar que não existe um grupo, mas vários grupos considerados ciganos. De acordo com Andrade Junior(2013), os Romani (Rom) se consideram os ciganos autênticos, porém dentro das divisões dos grupos ciganos, considerados ou não pelos Rom, destacam-se os Kalderashque se consideram os mais nobres, os Matchuara, Lovara e Tchurara, estes teriam chegado ao Leste Europeu no século XIX. Há ainda a etnia Manouch (Sinti), da língua Sintó, que se estabeleceu na Alemanha, Itália e França e, por fim, os Calon (Caló), que se estabeleceram na Península Ibérica e depois migraram para o Brasil (Os Calon são uma subdivisão dos Rom e sofrem muita discriminação dos outros grupos).

Os ciganos possuem várias 'origens' mitológicas, por isso existem inúmeras versões de como estes grupos se tornaram nômades e aprenderam seus costumes e religião¹ - em vários destes mitos fundadores, notamos a base para a intolerância e perseguição e, como não possuem sistema escrito, sua história é transmitida de forma oral (HILKNER, 2008), dificilmente encontraremos um grupo de ciganos que saiba todos os mitos e teorias sobre suas origens (TEIXEIRA, 2008). Durante muitos anos a Igreja Católica foi a principal perseguidora ou incentivadora das perseguições. Tais perseguições eram devido ao estilo de vida cigano e, principalmente, por suas crenças particulares - principais motivadoras das perseguições que sofreram no decorrer da história, conforme afirma Regiane Aparecida Rossi Hilkner (2008, p.05):

¹No século XXI, principalmente nos grupos que se sedentarizaram, é notado a participação de ciganos em outras crenças religiosas distintas de suas crenças tradicionais e do catolicismo; há um grande número de ciganos evangélicos na cidade de Santa Fé do Sul/SP, ao ponto que uma das ramificações neopentecostal da cidade passou a se denominar como Igreja Cigana (IGREJA PRESBITERIANA INDEPENDENTE DE DOURADOS). Fonte: <https://ipidourados.com.br/valdir-e-jeanete-santa-fe-do-sul-sp/> acessado em: 05/04/2020

Percebemos, assim, que os ciganos pertencem durante séculos a uma cultura ágrafa, sem escrita, sem literatura própria. É um povo de tradição oral. Isso é fato. No entanto, acrescentamos a essa perspectiva um outro olhar: o povo cigano como um povo fundamentalmente de tradição corporal. [...] Ciganos vivem a condição de itinerância e de suas conseqüências. A tentativa de resgatar essa história, de aprender com ela resulta do desejo de compreender como uma identidade se constrói nesse nomadismo.

Os ciganos possuem marcas, tatuagens, que simbolizam todo o materialismo histórico acumulado, entendê-los demanda decifrar sua língua, suas crenças e como citado, seu corpo. Somente a simbologia cigana já seria suficiente para as mais diversas e variadas pesquisas, o que resultaria em diversos materiais que poderiam ser explorados no componente curricular de história em sala de aula.

Nesta abordagem refletiremos sobre como a representação distorcida, a falta de representatividade política, a ausência de políticas públicas e, principalmente, a inexistência de uma escola que atenda suas necessidades, fazem dos ciganos uma minoria em todos os sentidos do termo: social, político, educacional, etc.

Possíveis Origens do povo cigano

Como já observado anteriormente, não existe um consenso acadêmico sobre a origem dos ciganos, embora a história aponte para um processo de imigração que se deu por vários continentes, partindo inicialmente da Pérsia, conforme contribui Larousse (1973, p. 1663), quando apregoa que

A história desse povo parece localizar a sua origem na Índia, que abandonou em época não precisa, por motivos

diversos e em levas sucessivas. Geralmente é aceito que mil anos antes de nossa era estavam na Pérsia, onde se dividiram em dois ramos: um que se deslocou para o sul e para o oeste, atravessando o norte da Ásia e o Egito, e outro que tomou rumo do Norte, penetrando na Europa e nos Balcãs. Espalharam-se pela Hungria e em 1417 havia notícias deles nas regiões do oeste alemão. Em 1422 chegavam a Bolonha e em 1427 estavam acampados sob as pontes de Paris. Existem sinais de suas passagens para a Rússia, Polônia, Inglaterra e Suécia, em princípios do séc. XVI.

Assim como outros povos, os ciganos tiveram uma história baseada na itinerância, característica essa que acompanha muitos grupos até os dias atuais. Muitos não constituem moradias definitivas em determinadas regiões e vão se evadindo de um lugar a outro.

Uma das pesquisadoras que nos conta a trajetória cigana é Aristich (1995), segundo a autora, na Índia esse povo vivia acampado próximo aos crematórios, adoravam a deusa Kali, uma entidade entre as muitas do hindu, mas com uma particularidade que acabou por causar distinção entre sua gente. Segundo o mito, ela se alimentava do sangue dos derrotados nas guerras.

Por viverem próximos aos crematórios, já podemos concluir que não eram uma casta no topo da sociedade, as discriminações e possibilidades de comércio externos estimularam sua diáspora, disseminaram seus grupos e sua cultura, apesar de que nos parece reduzida dentro dos grupos étnicos – talvez pelo alto nível de preconceito que vislumbram ainda na atualidade, quando do discurso da inclusão social.

No Oriente Médio, próximo a Israel, a origem cigana ganhou um novo mito fundador, lá, sua história se misturou com a figura de Lilith a primeira mulher criada por Deus segundo a Talmud, porém teria se revelado contra o criador e fora expulsa do paraíso, vindo a ter relações com os demônios (anjos

expulsos). Para alguns judeus Lilith teria se transformado em serpente alada e induzido Eva a comer o fruto proibido. Das relações de adultério de Lilith, resultaram os ciganos, seus filhos, esta entidade assim como Kali também se alimentava de sangue. Em Israel os ciganos eram vistos como maldição. Conforme o texto bíblico “Gatos selvagens se encontrarão com hienas. O bode chamará o companheiro, *até o fantasma de Lilit se instalara ali e encontrará um lugar de repouso*”(ISAIAS, 34:14).

Infelizmente, parte desta profecia de Isaias foi vivenciada no século XX, na Alemanha Nazista, quando Hitler os intitulou como “elementos sociais” e em 17/10/1939 foram proibidos de saírem de seus acampamentos, três dias depois foram transferidos para campos de concentração. Em seus discursos raivosos, Hitler afirmava que após os judeus, seriam os ciganos (HILKNER, 2008).

Como as origens ciganas estão relacionadas à Índia², os nazistas fizeram várias experiências com ciganos para traçar quais relações esta “raça” possuía com a “raça ariana”, que também teria se desenvolvido na Índia. Há expectativas que 10% dos ciganos Manouch/Sinti dos territórios invadidos pelos nazistas foram exterminados seguindo às ordens de Hitler.

De Israel, surgiram outros mitos sobre a cultura cigana, ambos com algum tipo de relacionamento dos ciganos com a história de Cristo. De lá, podemos notar que a religião cigana estruturada pela adoração de Santa Sara se fundamentou e se disseminou por diversas regiões e grupos.

Na história dos ciganos criaram-se alguns mitos entorno da figura de Sara que foram incorporados a cultura cigana. Sara seria uma das criadas das “Marias” que acompanharam Cristo até à Morte, sendo que em algumas tradições, ela seria serva de Maria e teria sido a parteira do nascimento de

² Constatação alcançada a partir de estudos de etnólogos e linguistas nazistas que viram semelhanças entre o ‘romani’ língua cigana e o sânscrito, língua hindu; já os ciganos relatam que suas origens são egípcias (ARISTICTH, 1995).

Jesus, por isto, segundo a tradição, ela teria um relacionamento especial com o “salvador” (ARISTICTH,1995).

Em outras versões, estas “mais modernas”, Sara seria a filha de Jesus com Maria Madalena, tal teoria foi explorada por Dan Brown e rendeu o *bestseller* “O código da Vinci”, no entanto, independente do enredo inicial, ou como simples serva, ou como parteira, ou até como filha, o que mais importa é que segundo a tradição, Sara teria chegado junto com alguns seguidores de Cristo na França após terem sido embarcados forçados no mar (inclusive sem remos) para a morte, e após uma oração da mesma, chegaram à salvo em uma praia. Na cidade de *Saints-Maries-de-laMer*, nos dias 24 e 25 de maio é comemorado o dia da Santa Sara, os ciganos do mundo todo se reúnem em grandes acampamentos nesta data para adorarem sua santa protetora³.

Ao que relatam as pesquisas sobre a história dos ciganos, até o século XVII quando a Igreja Católica canonizou Sara, os ciganos tiveram uma relação próxima com a Igreja, no entanto, outras características da religiosidade cigana renderam as perseguições. Na cultura cigana não há necessidade do batismo, casamentos são feitos pelo patriarca em um ritual que tem no centro a figura da Santa Sara – além disso, outras diferentes práticas marcam sua cultura, como o comércio ambulante ou a vidência, por exemplo (TEIXEIRA,2008).

As mulheres ciganas em todo o mundo são conhecidas por lerem as mãos, um ritual que teria o poder de ver o futuro das pessoas, ao ponto que se estivermos no centro de São Paulo, do Rio, ou em alguma grande praça da linha Cais do Sodré – Cascais em Portugal, encontramos várias ciganas dispostas a manter essa tradição.

Filhos ou seguidores de deusas/demônios que consomem sangue, pagãos (sem batismo), feiticeiros (preveemo futuro); todos estes rótulos serviram de critérios para permitir e estimular a perseguição dos ciganos nos

³ Fonte: <https://cruzterrasanta.com.br/historia-de-santa-sara/107/102/> acessado em: 04/04/2020
175

mais variados períodos e regiões. Por isto, Isaias temia a presença dos ciganos, talvez por isto os ciganos migraram da Índia e teriam criado como mecanismos de defesa o nomadismo, estas suposições são levantadas por Aristich (1995), que ainda propôs uma explicação diferente, segundo a autora os ciganos teriam migrado de alguma região para Índia, antes até da organização em castas, de lá, teriam migrado para regiões árabes por volta do século VIII e após terem se anexado nos exércitos mouros participaram das ocupações mouras na Península Ibérica e, lá, de certa forma, se fixaram e mantiveram rotas comerciais na região mesmo após o período de Reconquista. Terem participado das invasões barbas teria sido o principal fator para que a partir do século XVI começassem a sofrer perseguições da coroa portuguesa que passou a deportá-los para colônias afastadas, disto teriam chegado ao Brasil.

Não se sabe quando foi que o primeiro cigano chegou ao Brasil, o que é sabido é que em 1574 um cigano por nome de João Torres, esposa e filhos foram degredados para cá, mas devido à insuficiência de registros, isso não deixa de ser apenas uma hipótese que talvez ainda possa ser comprovada futuramente (PIERONI, 2006). Mesmo assim, alguns documentos oficiais indicam que no século XVIII a presença de ciganos rendeu vários pedidos de presidentes de estados brasileiros para que Portugal não os enviassem mais para cá. Constatou-se ainda, documentos portugueses que orientavam que os ciganos fossem mandados para Angola ou que fossem direcionados para desbravarem os sertões. Em Minas Gerais teriam participado do garimpo, mas um grupo teria sido assassinado por Tiradentes pelo fato de seus integrantes serem “bandidos” e perturbadores, o que rendeu ao Mártir da Inconfidência maior notoriedade na região (TEIXEIRA, 2008). Por ficarem pouco tempo em lugares praticando comércio, isso lhes rendia a fama de bandidos e raptos de crianças.

Toda essa construção histórica refletiu nos primeiros dicionários brasileiros⁴, ao ponto que o padre Raphael Bluteau os definiu como substantivo masculino, que nomeia um grupo de inimigos de Deus, isto devido aos aspectos religiosos dos ciganos. Antônio Moraes Silva os definiu como bandidos e malandros, devido a aspectos sociais que a eles foram diretamente relacionados.

No século XIX, os ciganos tornaram-se grandes comerciantes no Brasil, principalmente após a vinda da Família Real Portuguesa em 1808. No Rio de Janeiro, capital do vice-reino, vários ciganos ocupavam cargos públicos e eram ricos. Nesse cenário, João Rabello ofereceu uma festa ao casal D. Pedro I e D. Leopoldina, o que lhe rendeu o título de Sargento mor do 3º Regimento de Milícias da Corte. O tráfico de africanos escravizados rendeu muito dinheiro aos ciganos, e quando este comércio foi proibido pela Inglaterra, estes ganharam a alcunha de traficantes (TEIXEIRA, 2008).

A trajetória dos ciganos além de muito interessante, é marcada por uma série de fatores que vão alimentando as suas histórias e, no Brasil, ainda que tivessem vivido com títulos que vão de bandidos até nobres, constata-se na atualidade um esvaziamento de políticas e representações sociais, conforme passamos a discutir na próxima seção.

OS CIGANOS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL

A notoriedade dos ciganos no Rio de Janeiro, suas riquezas, participações diretas na Corte do Vice-Reino e, posteriormente no Império, passam camuflados na literatura nacional, que é uma das únicas fontes

⁴Dicionário da língua portuguesa escrito pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva, natural do Rio de Janeiro (Volume 1: A - K)" (FERREIRA, 1978).

escritas sobre os ciganos anteriores ao século XX. Como veremos, a produção literária no Brasil não fugiu aos modelos românticos europeus da época, e ainda, incorporou ideias racistas que na Europa resultaram na estruturação pseudocientífica do nazismo. Para Fiorin (2009) a obra literária brasileira na escola literária denominada “Romantismo” foi, antes de tudo, uma afirmação da identidade nacional, no entanto, o autor ressalta a apresentação da identidade indígena, negra e europeia nos clássicos brasileiros.

Ferrari(2006) aborda pontos interessantes sobre a representação dos ciganos no século XIX e XX no Brasil, tendo por base o romance Memórias de um Sargento de Milícias de Manuel Antônio de Almeida. O romance narra o amor entre o personagem Leonardo Pataca e uma Cigana. Antônio Candido em Dialética da Malandragem tenta reconstruir os passos que teriam influenciado para que o brasileiro desenvolvesse a malandragem, em uma suposta dialética, propõem haver um mecanismo social que paira entre a ordem e a desordem, este mecanismo seria o enredo da vida no Brasil, sendo a parte da desordem nutrida pela figura do cigano. Em Memórias de um Sargento de Milícias os ciganos são representados como incivilizados, propensos as festas, assim como são para a bandidagem, – as mulheres ciganas são feiticeiras sedutoras, sem moral cristã e apresentadas com características de prostitutas.

Já no clássico O Cortiço de Aluísio Azevedo, durante o período de higienização do Rio de Janeiro, uma personagem é apresentada como bela, encantadora e sedutora, por ser sedutora, e mulata, a personagem portuguesa Piedade, tentando ofender a mulata Rita, chama-a de cigana. Nesta passagem é nítida a forma como a imagem pejorativa foi construída no entorno da identidade cigana. Nessa leitura que faz do campo literário, Ferrari (2006) ainda trata sobre a questão do racismo, pois este discurso era bem próximo dos discursos nazistas que se desenvolviam na Europa.

Tratar a mulher cigana como sedutora e encantadora foi uma tendência no romantismo europeu, visto que devido ao estilo de vida os ciganos foram representados como pessoas livres. Das mulheres ciganas vieram os relatos da beleza e do encantamento. Por exemplo, Victor Hugo em Notre-Dame de Paris (1831) conta-nos a história de três homens diretamente relacionados a uma bela e encantadora cigana chamada Esmeralda, dona de uma beleza divina que gera os mais diversos sentimentos nos homens com quem se relaciona, no entanto, a mesma se apaixona e tem um relacionamento amoroso com o único homem que é comprometido (adultério segundo a cultura judaico-cristã). Outro exemplo é Carmem de Prosper Mérimée (1845), que até hoje é apresentada pela ópera Bizet, a personagem é uma cigana bela e encantadora, usa da feitiçaria para conquistar o nobre oficial Don José, quando juntos, tornam-se foras da lei (FERRARI, 2006).

Malandros, inimigos de Deus, mulheres que usam sua beleza e seus conhecimentos místicos para enfeitiçar bons homens – estão as representações sobre os ciganos. O tal jeitinho brasileiro tão questionado, a malandragem do carioca, são características atribuídas aos homens ciganos. Na literatura nacional, Antônio Candido recria o personagem Zé Carioca, que teve por missão vender a malandragem do brasileiro e a sensualidade de Carmem Miranda no exterior, esse malandro teve sua identidade inspirada nos ciganos do Rio de Janeiro, (CANDIDO, 1970).

Com o fim da escravidão e a necessidade da substituição da mão-de-obra escrava vários indivíduos de diversos povos e nacionalidades vieram para o Brasil em busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida, muitos destes eram originários de grupos ciganos, como ciganos não eram bem vindos no Brasil, acabavam declarando a nacionalidade do país de origem, assim, vindos de diversas partes do mundo (CANDIDO, 1970).

Nos livros de História do Brasil, nas apostilas e materiais didáticos não há menções sobre os ciganos e sua importância, o Brasil é o país do mundo com maior presença cigana e o único lugar do mundo que descendentes de ciganos chegaram à presidência da República como Washington Luiz e Juscelino Kubitschek⁵; aqui estabelecidos, outros ciganos conseguiram destaques na sociedade como Castro Alves e Cecília Meirelles, mas em nenhum momento, quando são mencionados, tais personagens têm suas origens reveladas, talvez porque aqui no Brasil o cigano se destaca somente nas definições pejorativas, conforme demonstra:

CIGANADA, CIGANARIA, s.f. ação de cigano; multidão de ciganos. CIGANEAR, v.int. andar sem rumo; levar vida boêmia.

CIGANICE, s.f. Traficância; nomadismo. CIGANO, s.m. Homem de raça errante, que vive de ler a sorte, barganhar cavalos, etc; nômade (BUENO, 1992, p.149).

Uma simples pesquisa em dicionário pode induzir que os ciganos vivem da “traficância”, ou seja, do contrabando, da fraude, do tráfico, dificilmente se consegue encontrar pontos que possam ser demonstrados como aspectos positivos sobre esses sujeitos. Ainda que participante da elite carioca do Rio de Janeiro no século XIX, o rico cigano João Rabello era demonstrado como alguém mesquinho e de atitudes antiéticas (TEIXEIRA, 2008). Na atualidade, os personagens ciganos que poderiam contribuir para quebrar os paradigmas têm sua origem negligenciada. Pouca visibilidade se dá para suas identidades – raras exceções como na novela global Pedra Sobre Pedra de 1992 que trata da paixão de um homem de família tradicional - Carlão Batista e a Cigana por nome “Vida”, irmã do líder do seu grupo.

⁵ Eleito o Brasileiro do Século pela Revista Isto é. Era neto de Tcheco Cigano (Kubícek) que emigrou para o Brasil no século XIX.

Em “O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia”, Dante Moreira Leite (2017) faz uma análise crítica dos livros clássicos brasileiros, apontando como alguns estereótipos foram aqui produzidos por meio de uma cultura letrada europeia que, de forma contraditória e frágil, tentou formular um caráter nacional sem levar em consideração os fatores econômicos, políticos e sociais e como estes influenciaram nos aspectos psicológicos do povo e na construção da identidade nacional brasileira. Este esforço partiu de uma burguesia que procurava sua manutenção no poder, utilizando de uma pseudociência, para produzir e enraizar no imaginário nacional, estruturas conservadoras que camuflam a realidade. A partir destas críticas, temos que questionar: a quem interessa o discurso que o brasileiro é malandro, e qual é o preço de atribuir tal aspecto a um grupo específico de pessoas?

Certamente, a construção da identidade nacional brasileira tratada tanto por Leite (2017), quanto por outros autores como Boto (1999) e Ribeiro (1995), não descrevem as particularidades dos modos de vida de todos os grupos que contribuíram para a formação da nação brasileira. Uns são esquecidos, outros marginalizados e, por não existirem, também não são objetos de políticas educacionais, como no caso da relação complexa que existe entre os ciganos e a escola, conforme passamos a discutir na próxima seção.

A PRESENÇA DOS CIGANOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ingrid Matuoka(2018), aponta algumas situações que são responsáveis pelo auto índice de evasão escolar entre os ciganos e outras dificuldades que os seus grupos possuem com relação ao processo educacional.A autora ressalta problemas básicos que vão desde a falta de números precisos sobre a

quantidade de ciganos⁶, como as leis específicas que lhes garantam atendimentos básicos como acesso a saúde, incentivos culturais até segurança.

A falta de políticas públicas para os povos ciganos é recorrente em todo o mundo, vários indivíduos ciganos se evadem das escolas devido a situações de racismo e intolerância. Assim como no Brasil, em vários países, os dicionários, livros didáticos e literaturas, quando tratam dos ciganos, os rotulam de formas pejorativas. Os estudantes ciganos, devido a elementos da sua cultura, muitas vezes estão em situação itinerante e o modelo tradicional de ensino não atende suas demandas, ou ainda pior, devido a todos os processos históricos, muitos ciganos vivem na marginalidade ou próximos a ela, outros grupos vivem em extrema pobreza, sendo que a maioria dos adultos são analfabetos e não tem uma definição sobre a importância da educação/escolarização, o que é mais acentuado devido ao medo que as escolas têm de trazerem estas famílias para perto, nestes casos, nitidamente, o rótulo é fator preponderante para desencadear vários agravantes que só legitimam o discurso intolerante e racista (CASA-NOVA, 2006).

Nos casos de ciganos que alcançam notoriedade e algum destaque social não é raro os que tentam camuflar suas origens, como forma de sobrevivência, pois, ser relacionado com os ciganos pode significar situações de menosprezo que as pessoas buscam evitar. Para Matuoka (2018) há casos de crianças que são treinadas por suas famílias a não revelarem suas origens nas escolas, para que assim não passem por preconceito.

A identidade cultural cigana está ligada à trajetória de vida de seu povo, diz respeito ao grupo em que vivem. As pesquisas em educação, como

⁶De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados do Censo de 2018 demonstram que no Brasil existe 500 mil ciganos, os quais vivem em 291 acampamentos, em 21 estados do país, no entanto, a pesquisa não levou em conta os ciganos sedentarizados (IBGE, 2018).

assevera Casa-Nova (2006) evidenciam que na escola os alunos são rotulados pelos demais educandos, professores e comunidade. Se este indivíduo fizer parte de uma família que não lhe proporcione ferramentas para apoiar seu aprendizado, a escola o negligencia, mesmo que seu papel seria de promover um ambiente acolhedor, no qual, o aluno cigano poderia ter contato com o outro, influenciando e sendo influenciado – no entanto, lhe fecha as portas por dentro.

Ao longo da sua trajetória, os ciganos sofreram diferentes formas de violências: perseguições, punições, torturas, escravidão⁷, etc. Na atualidade, infelizmente essas práticas se perpetuam, não conseguimos mudar essa realidade, pois a falta de políticas públicas para esses povos faz com que ainda sejam vistos como párias ou amorais aos princípios divinos, na marginalidade, fadados ao enredo que tem sido marca de suas histórias (MATUOKA, 2018).

No que diz respeito à educação escolar, os ciganos itinerantes possuem o mesmo direito à matrícula que os grupos não ciganos. Durante muito tempo, exigia-se comprovante de residência como requisito para matricular as crianças na escola brasileira, no entanto, o Conselho Nacional de Educação excluiu a

⁷Poucas medidas protecionistas foram recebidas pelos ciganos (como as cartas de salvo-conduto do Imperador Sigismundo, em 1423, e o decreto de 1540, de Jaime V da Escócia, que lhes garantia direitos e privilégios). Os ciganos foram fortemente perseguidos, torturados e condenados à morte pelo simples fato de serem ciganos. No séc. XVI decretou-se na Inglaterra que todos que se relacionassem com ciganos seriam considerados criminosos, condenados à morte e à perda de suas terras, sem direito a julgamento. De 1701 a 1750, na Alemanha e Áustria foram expedidos 68 editos com o fim de persegui-los. Em 1819, no condado inglês de Norfolk, “aqueles que vagassem como egípcios” seriam aprisionados e açoiados. Durante o regime nazista de Hitler, os ciganos foram perseguidos tanto quanto os judeus, a despeito de sua origem ariana: a grande maioria dos que habitavam o oeste europeu veio a perecer nos campos de concentração e cerca de 10% dos ciganos de todo o mundo foram exterminados. Ainda em nossos dias, em algumas partes do mundo, os ciganos são reunidos compulsoriamente em campos especiais, sem poder ultrapassá-los. Na Inglaterra, certos regulamentos locais os proibem de acampar a menos de trezentos metros de qualquer casa, sendo-lhes também vedado retirar água dos riachos e acender fogo nas proximidades das estradas principais. A partir do séc. XVIII inúmeras tentativas foram empreendidas visando a submetê-los e organizá-los, desde a efetuada por Maria Teresa, 1761, que os proibiu de vagar a esmo, habitar em tendas e utilizar o próprio idioma. Na U.R.S.S., em pleno séc. XX, sofreram restrições, depois levantadas na década de 1960. (LAROUSSE, 1973. p.1662-1664)

exigência a partir da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de 2007 (MATUOKA,2018). No entanto, vale ressaltar que tanto a Constituição Federal quanto as demais leis e diretrizes que normatizam a educação cigana não têm sido respeitadas e, com isso, a cultura vai se perdendo e os direitos educacionais sendo negados.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS METODOLOGIAS ATIVAS: POSSIBILIDADES DE MAIOR INCLUSÃO CIGANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Atualmente nos deparamos com várias discussões sobre a geração que se forma a partir das interações digitais, a internet é uma realidade no mundo todo (SPIRIZZI; WAGNER; MOSMANN; ARMANI,2017). Os professores estadunidenses de química, Jonathan Bergman e Aaron Sams(2017), com carreiras premiadas e reconhecidas, mesmo com o sucesso na carreira, percebiam que o aprendizado de seus alunos era algo superficial, buscando criar novos mecanismo e ferramentas de ensino que potencializasse a dimensão do aprendizado na vida dos alunos, por isso desenvolveram um método inovador e prático “ativo”.

A ideia consiste na confecção de materiais audiovisuais que contenham de forma atraente os conteúdos apresentados em uma sala de aula convencional, mas ao invés de tarefas e trabalhos, os alunos assistem as aulas que são disponibilizadas pelos professores(em plataformas digitais como *youtube, Teams, Edmodo, Google Classroom*), e durante a aula na escola, ao invés de verem conteúdo com os professores os alunos desempenham diversos tipos de tarefas no sistema de rotação de estações, nestas os alunos são divididos em grupos que têm tarefas específicas para desenvolverem e, conforme o tempo vai passando, as atividades são redistribuídas fazendo com

que todos façam todas as atividades, porém, em tempos diferentes, respeitando o ritmo dos alunos (BERGMAN; SAMS, 2017, p. 55-63).

O método em si é atraente e tem despertado interesse em escolas pelo mundo todo, mas como usar este método com educandos ciganos? Esta metodologia sozinha não conseguiu trazer efeitos diretos, pois para tal, o papel do professor e do ambiente escolar é muito importante, fatores que para o aluno cigano itinerante não poderá ser vivenciado. Cabe buscarmos outras ferramentas para este processo (MATUOKA, 2019).

Além do Youtube⁸, necessário para a divulgação dos vídeos para os alunos, outras ferramentas têm sido usadas entre os professores que aderiram ao método da sala de aula invertida e que poderão ser adequadas para a rotina dos ciganos itinerantes.

Com *mentimeter.com*⁹, *Microsoft Forms*¹⁰, o professor pode criar questionários *online*, com produção de vídeos e textos enviados por e-mail, *WhatsApp* entre outros, com *Sway*¹¹, tanto aluno, como professor poderão criar portfólios apresentando os processos por meio do Office 360, ferramentas como leitor dinâmico e tradutor podem ser utilizadas para o ensino de línguas estrangeiras e, ainda, com o world online, o aluno poderá produzir resumos que poderão ser corrigidos de forma remota e compartilhada pelos professores.

Em uma situação propícia, ou seja, que este aluno tenha acesso à internet, e a possibilidade de ter algumas horas diárias de estudo, mantendo vínculo com uma escola que tenha professores engajados, vemos neste modelo, algo ideal para este educando (e qualquer outro em situações parecidas).

⁸ Plataforma de compartilhamento de vídeos

⁹ Sistema virtual de criação de enquetes

¹⁰ Sistema que cria questionários e formulários de pesquisas

¹¹ Cria boletins informativos, apresentações e documentos

A escola moderna cria, em alguma medida, seu ritual de organização; trabalhando simultaneamente saberes e valores, estabelecendo rotina e disciplina, hábitos e civilidade e racionalização. São tempos e espaços que se organizam de um modo todo próprio. Ao pretender romper com o tradicional, também as novas pedagogias criam suas específicas tradições. Apesar de algum voluntarismo renovador do discurso, a prática escolar persiste, entre hesitações e apostas, sendo aquilo que, de algum modo, ela já era; até porque, como bem enfatiza Aranha, aludindo ao pensamento de Alain, aprender supõe enfrentar o desconhecido. E o desconhecido é difícil (BOTO, 2003; 388-389)

Bergman e Sams (2017), apontam as dificuldades iniciais quando implantaram a Sala de Aula Invertida – os problemas estavam relacionados a aceitação do projeto, algum pai que no primeiro momento não entendeu os objetivos, alguns professores que não queriam mudar o estilo de trabalho, foram pontos a ser resolvidos durante o processo. Os apontamentos levantados pelos autores poderiam chocar com as definições de cultura escolar apresentadas por Boto (2003, p. 388), quebrando talvez a mencionada “identidade epistemológica própria às matérias ensinadas na escola”, mas devemos não perder de vista a nossa realidade, pois no Brasil temos outros problemas estruturais que podem ser maximizados quando se trata de minorias.

Ao nosso ver, principalmente nas redes públicas de ensino, algumas metodologias também deixariam de ser implementadas, como a sala de aula invertida, apesar de acreditarmos no seu potencial, principalmente no que diz respeito a grupos complexos como os ciganos, porém, a estrutura precária das escolas acaba por inviabilizar algumas ações. A maioria das redes físicas são precárias, os sinais de internet, quando chegam, não funcionam com qualidade, os equipamentos, quando existem, são sucateados (NUNES, 2013)

A educação na atualidade vem sido denunciada por estudiosos como Candau (2016) como espaço atrasado, onde as práticas multiculturais se arrastam com precariedade, pois a escola não acompanha o desenvolvimento social. Precisa se adaptar tanto no que diz respeito às infraestruturas, como em capacitação, para lidar com as novas demandas, o que exige níveis mais elevados de investimentos dos que os que têm sido feitos pelas políticas educacionais.

De forma muito perspicaz, em 2019, como forma de ataque aos educadores, taxados como doutrinadores marxistas e como proposta de melhoria de ensino, o então presidente do Brasil Jair Bolsonaro (sem partido) trouxe à tona ao debate político a proposta do *'homeschooling'*, que segundo seus defensores é a forma que os pais têm, mais prática, de definirem os rumos da educação dos filhos. O site: *Homeschooling* Brasil cita grandes nomes como Thomas Edson, Graham Bell, C. S. Lewis, entre outros, como bons exemplos do método. Como vantagens do método apontam: mobilidade e conforto, segurança, qualidade, e supervisão dos pais. O método tem tido o *lobby* da Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do Brasil, Damares Alves, uma pastora que no decorrer do ano 2020 ficou marcada por discursos polêmicos que atacam Universidade, Professores e todos os que, de alguma forma, são contrários aos ideais por ela propagados, assim como aqueles declarados pelo então Ministro da Educação, Abraham Weintrub.

Confundir a metodologia ativa de Sala de Aula Invertida com *Homeschooling*, ou aulas EAD – Educação a Distância para ensino fundamental, como defendido pelo atual presidente em época de campanha, é um tremendo engano. Pois, se no primeiro há clara tentativa de usar a tecnologia para aprimorar os relacionamentos intraescolares, nos demais, o intuito é diferente, pois seus objetivos possuem outras demandas como por exemplo, aproximar comunidades distantes dos grandes centros urbanos.

Enquanto não se tem o resultado da queda de braço, grupos minoritários como os de ciganos, por exemplo, vivenciam a negação do direito à escolarização, pois não há uma política horizontal que permita uma educação para a complexidade de cada grupo étnico e racial no Brasil. Ainda que muitas leis foram aprovadas no período pós Reformas Educacionais das décadas de 1980 e 1990, percebemos um esvaziamento de propostas pelo atual governo federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portadores de uma história rica de significados e episódios importantíssimos para entendermos vários cenários globais e locais¹², os ciganos têm assumido vários papéis no imaginário por onde passaram e continuam passando, influenciando e sendo influenciados, podem, em vários momentos, ser relacionados com a História, Sociologia, Geografia e Literatura, porém, toda esta riqueza não tem tido o devido respeito e cuidado tanto nos espaços educativos, quanto em outros meios sociais. Neste texto, procuramos apresentar as origens dos ciganos, de seus mitos e, principalmente, questionar a forma que são representados e como esta representação pode ser revertida pelo processo educacional.

No Brasil, várias medidas foram tomadas como políticas de valorização da cultura cigana como a adoção do dia 24 de junho, dia do cigano e da padroeira dos ciganos (Santa Sara Kali), a dispensa de comprovante de residência para a matrícula na rede pública de ensino (2017), além da Constituição Federal de 1988 que culminou com a aprovação da LDBEN 9394/96. Tais leis apregoam sobre a valorização das diferentes culturas e

¹² Este texto compõe estudos de uma pesquisa sobre a presença dos ciganos na cidade de Santa Fé do Sul/SP.

determinam que a educação é direito de todos, por isso incluem-se os grupos ciganos.

Historicamente, a escola brasileira tem invisibilizado diversos grupos sociais, embora nas últimas décadas houveram alguns avanços, na atualidade, os discursos do próprio chefe maior do estado brasileiro – o presidente da República, tem preponderado a negação das minorias e colocado em xeque a função do poder público e se de fato se governa para todos.

A Educação vive uma quebra de braços, o governo rechaça o conhecimento científico e menospreza a atuação dos docentes e da universidade, por isso, a implementação de propostas pedagógicas mais eficazes na escola tem sido prejudicada.

Trabalhar com grupos complexos como de ciganos tem sido uma tarefa que a escola não tem feito, por isso, ao propormos metodologias ativas por meio da sala de aula invertida, acreditamos que, com investimentos, a escola pode ser um espaço de inclusão, de valorização e de acolhimento de todos, inclusive dos ciganos.

REFERENCIAS

ANDRADE JUNIOR, L. **Os ciganos e os processos de exclusão**. Rev. Bras. Hist. [online]. 2013, vol.33, n.66, pp.95-112. ISSN 1806-9347. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882013000200006>. Acesso em 10 jan 2020.

ARISTICTH, J. **Verdade Sobre Nossas Tradições**. Rio de Janeiro: Irradicação Cultural, 1995.

BERGMAN, J. SAMS, A. **Sala de Aula Invertida**: Uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

Bíblia Sagrada, 1ª Edição, Folha de São Paulo, São Paulo, 2010

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. Campinas, **CadernosCedes**, Unicamp, v.23 n.61, 2003 (p.378-397)

BOTO, C..A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 253-281. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/1004.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

BUENO. S. **Minidicionário Silveira Bueno**. 6ªedição. São Paulo: LISA,1992.

CANDAU. V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. V. 46 n. 161 p. 802-820 jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>. Acesso em 10 fevereiro 2020.

CANDIDO, Antonio. Dialética da malandragem. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros da USP**, n. 8, 1970

CASA-NOVA, Maria José. A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. **Revista Interações**, n. 2, pp. 155-182 (2006). Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55608821.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

FERRARI, F. Ciganos Nacionais. São Paulo, USP. **Revista Acta Literaria** Nº 32 (79-96), 2006

FERREIRA, S. T. **Dicionário da língua portuguesa composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro**. Editora Lisboa – PT, 1789.

FIORIN. J. L. A construção da identidade nacional brasileira. **Revista BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1º sem. 2009.

LAROUSSE. **Grande Enciclopédia Delta Larousse**, 1973. Rio de Janeiro: Delta, p.1662-1664

HILKNER, R. A. R. **Ciganos: Peregrinos do Tempo- Ritual, cultura e tradição**. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

LEITE, D. O. **O caráter nacional brasileiro**.8ª Edição. São Paulo:Editora Unesp 2017.

MATUOKA. I. **Educação de ciganos no Brasil é marcada por preconceito**. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/09/26/educacao-de-ciganos-brasil-e-marcada-por-preconceito/>. Acesso em: 31/10/2019

NUNES, R. C.. **Mídias aplicadas na educação e AVEA**. 2. ed. rev.

Florianópolis : IFSC, 2013.

PIERONI, G. **Vadios e Ciganos, Heréticos e Bruxas.** Os degredados no Brasil Colônia. Bertrand Brasil, 3ª Edição, Rio de Janeiro, 2006.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro:** A formação e o sentido de Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SPIZZIRRI, R. C. P; WAGNER, A; MOSMANN, C. P.; ARMANI, A. B. **Adolescência conectada: Mapeando o uso da Internet em jovens internautas.** PUCPR, Editora Universitária Champnat, vol.30, n.69, 2012.

Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23288>
acessado em: 04/04/2020.

TEIXEIRA, R. C. **História dos Ciganos no Brasil.** Núcleo de Estudos Ciganos Recife, 2008.

**ESTÁGIO NA MODALIDADE DE PROJETOS:
DESAFIOS E CONSTRUÇÕES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

***INTERNSHIP IN THE MODALITY OF PROJECTS:
CHALLENGES AND CONSTRUCTIONS IN THE FIELD EDUCATION***

***ETAPA EN LA MODALIDAD DE PROYECTOS:
DESAFÍOS Y CONSTRUCCIONES EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO***

Jábisson Fideles de Sousa
jabysousa@gmail.com

Graduando em Licenciatura em Educação do Campo em Ciências da Natureza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Stephanie Oliveira Augusto
stephanieeveto@gmail.com

Graduada em Licenciatura em Educação do Campo em Ciências da Natureza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Gildeir Alves de Brito
gildeiralvesdebrito@gmail.com

Graduando em Licenciatura em Educação do Campo em Ciências da Natureza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Ivaneide Gama Barbosa
yvaneidegama@gmail.com

Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo em Ciências da Natureza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Maricleide Pereira de Lima Mendes
Maricleide.mendes@ufrb.edu.br

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Doutora em Ensino de Ciências

RESUMO

Neste artigo, trazemos as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado II em Educação do Campo, realizado durante o VI semestre do Curso de

192

Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no ano de 2017. Foi desenvolvido em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, em uma escola pública do campo situada em um município do interior do estado da Bahia. O objetivo é relatar as experiências vivenciadas no desenvolvimento do estágio na modalidade de projeto e retratar a inserção, o planejamento, as observações, as regências, as avaliações e as oficinas realizadas pelos estagiários na unidade de ensino. Para alcançarmos este objetivo, revisamos obras de autores como Caldart (2012), Almeida e Pimenta (2014), Pimenta e Lima (2004; 2012), Queiroz (2011), Franco (2012) entre outros, que nos auxiliaram no ganho de subsídios para abordarmos a questão do estágio supervisionado e a sua importância na formação docente. Durante a regência, desenvolvemos duas oficinas. Nessas oficinas, procuramos usar metodologia de trabalho em grupo, com a abordagem fundamentada em atividades que promovessem a interlocução entre os docentes e os alunos, para que o conhecimento fosse construído a partir da ação e da reflexão. Observamos um interesse pelas atividades propostas, permitindo a ressignificação da temática por parte dos alunos. No final do processo, os alunos socializaram as oficinas em uma Feira de Ciências no pátio da escola, o que se configurou como um espaço de socialização do estágio. O resultado das oficinas sugere ser essa prática pedagógica eficaz na formação de professores.

Palavras-chaves: Ciências da Natureza. Educação do Campo. Estágio na modalidade de Projeto. Oficinas Temáticas.

ABSTRAT

In this article, we bring the activities developed in the supervised internship II in Rural Education, held during the 6th semester of the Rural Education Degree Course at the Federal University of Recôncavo da Bahia, in the year 2017. It was developed in a class of the 1st year High School, in a public rural school located in a city in the interior of the state of Bahia. The objective is to report the experiences lived in the development of the internship in the project modality and to portray the insertion, planning, observations, rules, evaluations and workshops held by the interns in the teaching unit. To achieve this goal, we reviewed works by authors such as Caldart (2012), Almeida and Pimenta (2014), Pimenta and Lima (2004; 2012), Queiroz (2011), Franco (2012) among others, who helped us to gain subsidies to address the issue of supervised internship and its importance in teacher training. During the conduct, we developed two workshops. In these workshops, we seek to use group work methodology, with an approach based on activities that promote dialogue between teachers and students, so that knowledge is built from action and

193

reflection. We observed an interest in the proposed activities, allowing the students to redefine the theme. At the end of the process, students socialized the workshops at a Science Fair in the schoolyard, which was configured as a space for socializing the internship. The result of the workshops suggests that this pedagogical practice is effective in teacher training.

Keywords: Natural Sciences, Field Education, Project Training, Thematic Workshops.

RESUMEN

En este artículo, presentamos las actividades desarrolladas en la pasantía supervisada II en Educación Rural, realizada durante el sexto semestre del Curso de Educación Rural en la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia, en el año 2017. Fue desarrollado en una clase del primer año. High School, en una escuela rural pública ubicada en una ciudad del interior del estado de Bahía. El objetivo es informar las experiencias vividas en el desarrollo de la pasantía en la modalidad del proyecto y retratar la inserción, planificación, observaciones, normas, evaluaciones y talleres realizados por los pasantes en la unidad de enseñanza. Para lograr este objetivo, revisamos trabajos de autores como Caldart (2012), Almeida y Pimenta (2014), Pimenta y Lima (2004; 2012), Queiroz (2011), Franco (2012) entre otros, quienes nos ayudaron a obtener subsidios para abordar el tema de la pasantía supervisada y su importancia en la formación del profesorado. Durante la conducta, desarrollamos dos talleres. En estos talleres, buscamos utilizar la metodología de trabajo grupal, con un enfoque basado en actividades que promuevan el diálogo entre docentes y estudiantes, para que el conocimiento se construya a partir de la acción y la reflexión. Observamos un interés en las actividades propuestas, permitiendo a los estudiantes redefinir el tema. Al final del proceso, los estudiantes socializaron los talleres en una Feria de Ciencias en el patio de la escuela, que se configuró como un espacio para socializar la pasantía. El resultado de los talleres sugiere que esta práctica pedagógica es efectiva en la formación del profesorado.

Palabras clave: Ciencias naturales. Educación rural. Prácticas en modo Proyecto. Talleres temáticos.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, socializamos as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), realizado em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola pública localizada em um município do estado da Bahia.

Este estágio aconteceu na modalidade de Projeto e nasceu da necessidade de pensar um processo de ensino para a Educação do Campo que coadunasse com um projeto educacional que permitisse o licenciando compreender a relação entre a teoria e a prática, promovendo a aproximação da realidade à atividade teórica. E nessa ótica, o estágio passa a ter um papel crucial na formação dos professores do campo.

Conforme apresentado no parecer que embasou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o currículo das escolas do campo deve ser fundamentado numa lógica de desenvolvimento humano integral, que favoreça a constituição da cidadania e da inclusão social. Nessa perspectiva, Queiroz salienta que:

(...) o ensino exige certas condições de aprendizagem intimamente ligadas à realidade da vida no seu conjunto. Por isso, é preciso articular os saberes da vida do jovem do campo com os saberes escolares do programa oficial. Para tanto, é necessário investir nas Escolas do Campo priorizando alguns aspectos que poderão fazer a diferença na construção da Educação do Campo". (QUEIROZ, 2011, p. 42)

Nesse sentido, é inegável a necessidade de integração das experiências dos sujeitos dentro do currículo. A prática do professor ultrapassa a prática

pedagógica e avança na prática social, isso porque os resultados da prática do professor, que é um tipo singular de prática social, vão além da sala de aula e do espaço da escola.

É nesse contexto de um novo olhar, que devemos sentir e projetar uma educação do/no/para o campo, educação essa que nos leve a estabelecer uma nova concepção de educação para o sujeito do campo. Caldart (2012) sinaliza para uma concepção de educação que objetiva a valorização dos povos camponeses, que considera os espaços, os sujeitos do campo com as suas diversidades e suas especificidades, os saberes e as lutas por terra, a saúde, o lazer e tantas outras políticas públicas negadas historicamente, que provocaram o êxodo e a migração.

Na perspectiva de atender a essa concepção de Educação do campo, o estágio pode se configurar como um meio de materializar práticas educativas escolares que, dialogando com as práticas educativas das comunidades, possam fortalecer, por meio do processo de escolarização, a identidade e os direitos do/a trabalhador/a camponês/a.

Pensando nessa educação, acreditamos que o futuro professor, a partir de sua vivência, torna-se reflexivo, crítico e mediador, pois aproxima a teoria da prática de diversas formas cabíveis, articulando, refletindo e compilando conhecimentos sobre as questões atuais do trabalho pedagógico, desenvolvendo fundamentos teóricos de acordo com o modelo da Educação do campo.

As leituras de textos de Selma Pimenta Garrido e de Maria Socorro de Lima (2012) nos fizeram refletir sobre momentos pedagógicos que fossem baseados em oficinas, pois atenderia a necessidade do estágio na modalidade de projetos. Sobre esta modalidade de estágio, Pimenta e Lima (2012) afirmam que,

Realizar os estágios nessa perspectiva supõe, pois, o compromisso de realizar projetos significativos para uma escola de melhor qualidade, voltada à inclusão social e em constante diálogo entre os participantes. Somente acreditando que as pessoas, juntas, têm a capacidade de transformar a realidade, é que o projeto pode deixar de ser um instrumento burocrático para ser um instrumento de ensino e aprendizagem tanto do aluno como professor (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 220).

O estágio supervisionado possibilita ao futuro professor conhecer, analisar e refletir sobre o seu ambiente de trabalho. Porém, o estagiário precisa enfrentar a realidade do seu campo de trabalho munido das teorias que são trabalhadas ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive como discente, para superar a concepção de estágio como uma simples prática instrumental. Dessa forma, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.29).

Isto nos elucida e nos reafirma que os estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura podem ser mais do que uma ferramenta prática do curso, mais do que uma ferramenta burocrática e assumir, sua significativa função, que é a de instrumento de pesquisa, de problematização e de re/elaboração da prática docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio é o processo do fazer reflexivo, permitindo ao profissional em formação conhecer e compreender o espaço em que está inserido, permitindo-lhes elaborar e reelaborar sua prática, partindo da teoria adquirida e remetendo no processo de reflexão, deixando ali as impressões da sua autonomia. Não é a reprodução modelada, é a ressignificação desta percepção dialogada com a realidade dos sujeitos, ou seja, as impressões e informações adquiridas

enquanto observador, serão os primeiros aspectos a serem questionados, desconstruídos e construídos.

Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio tem a finalidade de proporcionar ao estudante a realidade em que irá atuar, sendo assim, deixa de ser simplesmente a parte prática do curso. É importante entendermos que as atividades de estágio se configuram, também, como pesquisa e, dessa forma, exigem a coleta de dados, a análise e as discussões a partir do que foi observado, experimentado, analisado e concluído. Segundo tais autoras,

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43).

Partindo deste contexto, assumimos, assim como Almeida e Pimenta (2014), que a educação é uma práxis social complexa, que pode ser realizada em diferentes espaços sociais e que é capaz de modificar os sujeitos envolvidos nesse processo.

Existem muitas maneiras do profissional docente trabalhar sua práxis, pois esta está intimamente ligada à sua prática, o que o obriga a conhecer para compreender e, posteriormente, modificar a realidade na qual atua. Nesse interstício, a pesquisa, que é incorporada à sua prática docente, é responsável pela compreensão e pela transformação dos sujeitos envolvidos no processo,

A prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos. A prática como práxis traz, em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e, para essa ação, a pesquisa é

inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes construídos ou em construção (FRANCO, 2012, p. 203-204).

Considerando tal concepção, a proposta desenvolvida, teve como objetivo desenvolver, em uma escola da rede estadual, oficinas temáticas que dialogassem com a realidade dos sujeitos e com as especificidades da Educação do Campo, bem como com os conteúdos específicos das áreas.

A Educação do Campo, como um projeto de sociedade contra-hegemônico e como um projeto de uma nova educação problematizadora, emancipatória e libertadora, defende a educação enquanto prática social e não dissocia a teoria e a prática. Por isso, não foi e nunca será fácil desenvolver atividades que não sejam fechadas/acabadas, e sim, dialogadas/construídas, atividades de muitas “mãos”, de culturas e contextos diferentes, porém com objetivos em comum.

Definem o que é/pode ser a Educação do Campo, uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem. E são estas mesmas características que também podem configurá-la como categoria de análise das práticas por ela inspiradas ou de outras práticas que não atendem por esse nome nem dialogam com essa experiência concreta. A tríade campo–educação–política pública pode orientar perguntas importantes sobre a realidade educacional da população trabalhadora do campo onde quer que ela esteja. (CALDART, 2012, p. 264-265).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo apresenta-se como um instrumento de luta da classe trabalhadora rural. É um processo de construção que tem como protagonista o homem do campo.

Acreditamos que este contexto, representa o que Pimenta e Lima (2012) apontam: uma nova postura frente aos modelos de estágios de mera reprodução. O estágio na modalidade de projeto possibilitou a redefinição de estágio, em que todas as etapas nos levam à reflexão, desde o estudo sobre a

proposta até a avaliação das oficinas. Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas um mero aplicador de teorias e passa a assumir o papel de pesquisador, de problematizador e de mediador do processo de ensino e de aprendizagem.

O estágio enriquece o processo de formação, pois possibilita a construção independente do conhecimento científico por meio da vivência. Para Pimenta e Lima (2004, p. 56), “o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia”.

Salientamos aqui que as ações desenvolvidas neste estágio foram por meio de oficinas temáticas. O desenvolvimento de oficinas permite adentrar nos espaços escolares com um olhar criterioso para a multiculturalidade da sala de aula, como também possibilita abordar os conteúdos previstos por um viés emancipatório, crítico-reflexivo, fazendo com que os sujeitos/estudantes se sintam agentes/atores sociais do processo, assumindo a postura de protagonistas da construção do conhecimento.

A oficina temática é uma ferramenta pedagógica que possibilita aos profissionais da Educação inovar nas suas aulas, oportunizando aos estudantes uma interação entre os conteúdos e as vivências, a experiência¹ e a experimentação que são elaborados de forma que o aluno reflita sobre os conceitos abordados e possa aplicá-los nas situações cotidianas. Assim, a contextualização dos conhecimentos passa a ter importância fundamental no desenvolvimento de atividades com enfoque temático.

Conforme Lima (2014),

¹ Defendemos experiência, neste contexto, como um quantitativo de saberes adquiridos historicamente, na comunidade, na cultura, nos grupos de amigos, na própria escola, etc.

As “oficinas temáticas” propõem um conjunto de atividades experimentais que abordam vários aspectos de um dado conhecimento e permitem não apenas a construção dos conceitos pelo aprendiz, mas também a construção de uma visão mais global do mundo uma vez que tais atividades se correlacionam com questões sociais, ambientais, econômicas. O aluno é convidado a refletir sobre problemas relativos ao tema tratado, a avaliar possibilidades e a tomar suas próprias decisões (LIMA, 2014, p. 2).

Do estudo sobre a temática até a realização das oficinas, o protagonista das mesmas são os estudantes, assumindo o papel de construtor da aprendizagem.

Como assegura Paviani e Franco (2009),

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (PAVIANI; FRANCO, 2009, p.78).

Nesta perspectiva, advogamos que a construção do conhecimento ocorra através do cotidiano do aluno, da sua realidade e que a utilização de metodologias diferenciadas pode auxiliar neste processo.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, desenvolvida por meio de estudo de caso, por se tratar da reflexão da própria ação dos estagiários em campo. Apresentado por meio do relato de experiência elaborado durante o desenvolvimento do estágio supervisionado II.

O referido estágio foi desenvolvido na sexta etapa do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza, ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Os

objetivos do estágio abrangem a caracterização da unidade concedente, o cenário educacional como um todo e a análise global e crítica da realidade educacional na relação com os conhecimentos didáticos metodológicos, na práxis com as comunidades do campo.

Segundo o regimento da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) Resolução CONAC Nº 040/2019 do capítulo I, da finalidade do Art. 2º enfatiza que:

O estágio curricular é compreendido como um ato educativo supervisionado, desenvolvido em ambientes de trabalho e que integra o percurso formativo do discente. Previsto no projeto pedagógico do curso, é uma ação que atravessa os tempos e espaços formativos. Na perspectiva da Pedagogia da Alternância, é o momento de se aprimorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos, que devem ser operacionalizados de modo a efetivar o diálogo entre as aprendizagens teóricas do tempo-universidade, as atividades práticas do tempo-comunidade e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e nos espaços não escolares, articulado com o mundo do trabalho (CONAC, 2019, p.3).

Desse modo, a pesquisa foi realizada em um colégio do estado, que atende alunos do campo, localizado no município de Feira de Santana-Ba, no ano de 2017. O colégio oferece vagas para alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, funcionando durante os turnos matutino e vespertino. A instituição de ensino comporta sete (7) salas de aula, sala de secretaria, sala de diretoria, sala de professores, cantina, pátio, três (3) banheiros, sendo um (1) masculino, um (1) feminino e um (1) para os professores. Ela dispõe de 25 professores.

O estágio supervisionado II teve carga horária total de 136 horas, dividida em duas etapas. A primeira etapa foi desenvolvida no Tempo Universidade², com duração de 68 horas, em que foram realizadas discussões sobre a importância do estágio na formação do professor, na Educação do

² Termo utilizado para indicar o tempo em que as atividades pedagógicas são desenvolvidas no ambiente universitário.

Campo e para a formação por área de conhecimento. A segunda etapa foi desenvolvida no Tempo Comunidade³, perfazendo uma carga horária total de 68 horas. Nesta etapa, a carga horária foi dividida entre a observação, o planejamento das ações/oficinas, o plano de estágio e as rodas de conversas.

Os sujeitos desse estudo foram os 47 alunos do 1º ano do ensino médio matutino e do ensino médio vespertino. Nas turmas trabalhadas⁴, foi aplicado um questionário para o levantamento de algumas informações⁵ que nos norteariam na elaboração das oficinas, que tiveram como temática “As lagoas de Feira de Santana”, temática esta escolhida por já estar sendo desenvolvido um projeto na escola. Com essas informações, começamos a planejar as aulas\oficinas, sempre com o cuidado de dar conta do tripé: a Educação do Campo, As lagoas de Feira de Santana e os conteúdos específicos.

Os autores mais estudados na pesquisa bibliográfica foram: Caldart (2012), Queiroz (2011), Pimenta e Lima (2012), Almeida e Pimenta (2014), Franco (2012), Lima (2010).

Como instrumento de coleta de dados, os estagiários utilizaram observações, diálogos informais, fotografias e entrevistas com o público alvo do estágio. Este teve três momentos metodológicos importantes, assim definidos: observação, coparticipação e docência. Estas três fases foram muito importantes para a plena interação, a aprendizagem e a desenvoltura dos estagiários com a turma e com a professora regente.

No período da docência, realizamos duas oficinas: uma com a abordagem voltada para Física e Biologia (estados físicos da matéria, ciclo da água e hidrostática), que teve como temática “O ensino de ciências/física por

3 Termo utilizado para indicar o tempo de desenvolvimento das atividades pedagógicas nos territórios das comunidades do campo.

4 Não teve critério para a escolha das turmas.

5 Por meio do questionário, colhemos informações sobre o grau de interesse pelas aulas de Química, de Física e de Biologia e as dificuldades no aprendizado destas disciplinas.

meio de oficinas temáticas: Lagoas Subaé” e outra com a abordagem voltada para a Química (matéria, métodos de separação, misturas homogênea e heterogênea, substâncias simples e compostas) que teve como temática “Lagoa Subaé: o ensino de ciências por meio de oficinas temáticas”. As oficinas tiveram uma abordagem expositiva e dialogada, acompanhada por experimentação.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estágio obrigatório se constitui como uma ferramenta para conhecermos a realidade da educação das comunidades. Não ocorrendo a experimentação, o licenciando sairá da universidade com certas dificuldades no desenvolvimento de suas atividades profissionais. Nessa perspectiva, o estágio supervisionado proporciona uma reflexão crítica sobre os conhecimentos adquiridos, levando o licenciando a aplicar os conhecimentos a sua prática e a tomar consciência do professor que deseja ser.

É importante ressaltar que a observação (primeiro momento) no estágio foi indispensável, tendo em vista que este momento permite ao estagiário um contato, uma análise e algumas concepções prévias de como lidar com a turma. Nesta perspectiva, corroboramos com Pimenta e Lima (2012), quando se atribui a observação como uma situação pedagógica a ser iluminada e a permanecer acordada por ela na cumplicidade pedagógica.

No segundo momento, foi feito o levantamento das concepções⁶ dos alunos em relação aos conteúdos que iríamos trabalhar, por meio das

⁶ Também conhecido como conhecimento prévio dos estudantes, o que sabem, suas considerações sobre o assunto. Neste contexto, usamos como ferramentas perguntas dentro dos balões, em que, ao estourar, o grupo precisaria expor suas concepções sobre o conteúdo da pergunta.

Memórias Formativas⁷. Após análise destas memórias, percebemos que 80% da turma tinham concepções equivocadas em relação aos conteúdos investigados (estados físicos da matéria, etapas do ciclo da água, hidrostática, misturas e substâncias), mesmo já os tendo visto no ano anterior. Tal fato revela que as concepções alternativas são resistentes às mudanças.

Para Oliveira (2008), o levantamento das concepções prévias permite ao educador compreender quais são as ideias dos estudantes em relação a um dado conteúdo, no nosso caso, permitiu-nos identificar o saber dos alunos em relação aos estados físicos da matéria e as suas transformações, sua mistura e sua substância.

Na sequência, dialogamos sobre as Lagoas de Feira de Santana (Tema do Projeto Institucional da Escola), trazendo suas histórias, sua importância para a vida, problematizando sua função ambiental, social, econômica e política.

Após trabalharmos a teoria, realizamos os experimentos, separando os estudantes em grupos para melhor visualização da turma e da prática. Cabe salientar que em todos os experimentos desenvolvidos, os alunos anotavam suas observações e recebiam listas de exercícios para a fixação do conteúdo e posterior socialização da aprendizagem.

Durante a explicação dos “três” estados físicos da matéria, foram feitas algumas questões sobre tal conteúdo para os alunos, com o objetivo de instigar seus conhecimentos e, a partir disso, fazer a construção do conhecimento juntos. Assim, conceituamos os estados físicos da matéria (sólido, líquido e gasoso), como também os pontos de fusão e de ebulição, procurando fazer

7 Momento de os estudantes exporem seus saberes e apontar suas curiosidades sobre os conteúdos. Trabalhamos com béqueres contendo gelo, uma mistura de gelo e água no estado líquido e água em ebulição. Com o auxílio de um termômetro, avaliou-se a temperatura em cada experimento. No segundo encontro, foram desenvolvidos conceitos como substância pura, misturas, soluções, densidade.

relação com o dia a dia dos estudantes. Aqui utilizamos o ciclo da água para trabalhar o conteúdo.

Para abordarmos os conteúdos de mistura e substância, realizamos um experimento para purificação de água suja, utilizando materiais presentes em nosso cotidiano. Os estagiários levaram os materiais (garrafa PET de dois litros –2L –, algodão, carvão ativado, areia e pedras maiores) para a sala de aula e os alunos contribuíram para a montagem do filtro. Durante este experimento, observamos os relatos dos estudantes e todos sinalizaram que o filtro foi eficiente na purificação da água, pois esta se apresentava límpida na parte de baixo, após passar pelos elementos filtrantes.

Os alunos puderam ver e analisar como normalmente ocorre a purificação de água em alguns ambientes naturais, como é o caso da água pura dos lençóis freáticos, que sofrem purificação pelas camadas de solo, as quais vão ficando cada vez mais compactas à medida que se aumenta a profundidade.

O uso do experimento em sala de aula funcionou como uma estratégia para facilitar a aprendizagem dos alunos, pois pode auxiliar na compreensão de novos conceitos. O valor didático de um experimento está relacionado às várias possibilidades de exploração de conceitos a que sua interpretação pode nos conduzir.

Em relação às anotações dos alunos quando realizam experimentos, Moraes e Ramos sinalizam: “Quando os alunos falam e escrevem não apenas estão comunicando suas ideias, mas as estão reconstruindo” (2010, p.54), como podemos perceber na fala da aluna 1: *“Fiquei surpresa, pois o álcool entra em ebulição muito rápido, e esse processo se dá quando uma substância passa do estado líquido para o estado gasoso”*; na fala do aluno 2: *“Não fazia ideia que esse processo acontecesse tão rápido”*; na fala do aluno 3: *“Fiquei surpreso ao ver que a água ficou bem mais limpa pela ação do filtro”*. Para o

aluno 4, “A água ficou mais clara, mas isso não quer dizer que ela pode ser bebida”.

Nesse processo de escrita e de oralidade, os alunos vão produzindo novos conceitos e linguagens no campo das ciências e passam a exercer uma função socializadora que irá proporcionar-lhes uma participação maior nas transformações sociais (MORAES; RAMOS, 2010).

No decorrer das atividades, percebemos uma grande interação dos estudantes com as aulas e a forma com que eles articulavam e integravam suas aprendizagens com os conteúdos das oficinas. Foi possível verificar que as atividades contribuíram para a compreensão e, de fato, motivaram os alunos a pensarem e a participarem da aula.

Todos os estagiários, em algum momento das oficinas, foram coadjuvantes e protagonistas do processo, ao planejarem suas aulas de forma que os estudantes assumissem o papel de construtores do conhecimento. Portanto, ousaram e deixaram os estudantes assumirem as experimentações e criarem seus próprios conceitos sobre os fenômenos, deixando de reproduzir um conceito posto, dado e inquestionável.

Como a Educação do Campo e a sua base teórica nos cobram um fazer pedagógico diferente do tradicional, e como já discutimos acima, procuramos o tempo todo fazer uma reflexão da nossa prática educativa. Com isso, as oficinas tiveram seu momento de avaliação e isso aconteceu: avaliamos todos os envolvidos. Avaliar, para nós, não é fazer julgamento de valor, é ressignificar a nossa prática, pela consideração de outra ótica.

Para o momento de avaliação, utilizamos as Memórias Formativas, que é uma avaliação processual e contínua, e o Mural Reflexivo⁸, que nos deu possibilidade de deixar registradas as nossas considerações e nos permitiu

8 Um mural de verdade, onde penduramos as folhas com os apontamentos dos envolvidos, não apenas dos estagiários, e não só da Oficina em si, mas de todo o processo.

retomar pontos que foram levantados durante as oficinas, o que proporcionou conhecer nossas potencialidades e necessidades.

Ainda como avaliação, os estudantes tiveram que apresentar as oficinas no pátio da escola para toda a comunidade. Neste momento, os estagiários passam a ser coadjuvantes e os estudantes assumiram as apresentações do que foram os dois dias na Universidade, no estágio na modalidade de projetos, mostrando os experimentos realizados e explicando os conceitos elaborados durante as oficinas.

Ao desenvolvermos o estágio supervisionado por meio de projeto, identificamo-los como um instrumento de preparação para os futuros educadores da Educação do Campo, pois possibilitou que os mesmos refletissem qual o papel do professor dentro da escola, concluindo que o estágio trouxe mudanças na vida dos estagiários, já que este foi um instrumento de aquisição, com experiências que nos mostrou a realidade da educação e da nossa futura profissão.

O estágio executado com abertura para o diálogo e troca de experiências. É interessante ressaltar que tal disposição não ocorre por acaso. Há todo um processo de preparação docente que ocorre na universidade durante a formação inicial, cujo entorno é carregado de significados delineados no curso de licenciatura, porque somos formados como sujeitos sociais e culturais situados, conectados a práticas concretas de um lugar, espaço e tempo. (MILANESI, 2012, p. 218)

Cada etapa trabalhada no estágio deve ser vista como uma experiência de grande importância para a vida do licenciando, pois é através dela que ele estabelece uma relação com as atividades de sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos os resultados positivos, os mesmos nos nortearam a realização de algumas discussões entre o grupo de estagiários, os orientadores

do Estágio e os professores da Escola. Ressaltamos a significância de ter participado desta modalidade de Estágio, em que reforçamos ter nos possibilitado enxergá-lo além de uma disciplina obrigatória e prática, e que, apesar dos percalços, conseguimos avançar e realizar o que estava proposto.

Destacamos a participação dos estudantes da Escola local do estágio, que foi de suma importância para o andamento das oficinas, pois estávamos preocupados com a aceitação do público, por ser uma proposta de trabalho diferente, por não ter tido um contato antes das Oficinas, por tirá-los do seu ambiente e por alterar a sua rotina.

Procuramos, dentro das Oficinas, estimular/aguçar a investigação, a manipulação/experimentação dos estudantes para com a proposta Temática das Oficinas, pois, segundo Freire 1996, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE 1996, p. 20.). Com isso, foi muito gratificante a forma com que os estudantes interagem junto aos estagiários, tirando dúvidas, acrescentando informações, questionando e construindo conhecimento.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE 1996, p.22).

Metodologicamente, buscamos elaborar/criar alternativas que oportunizassem aos estudantes protagonizar a construção do conhecimento, “pois transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo” (FREIRE, 1996, p.18).

Em suma, esta experiência vivencial no Estágio Supervisionado II, realizado na modalidade de projeto, proporcionou uma aplicação de conhecimento e de novos horizontes para exercer a nossa prática docente com

segurança em qualquer tipo de instituição/público. Além de, nos fazer refletir sobre a verdadeira função do Estágio no processo de formação dos Licenciandos, deixou de ser uma obrigação burocrática e assumiu a função de um momento de pesquisa, de interação, de integração e de construção. Afirmamos, ainda, que houve aprendizagem mútua, permitindo o aprimoramento do olhar, o desejo de fazer algo novo, de ampliar nossos fazeres partindo dos novos saberes, o que contribuiu não apenas com a nossa formação, mas, principalmente, com uma educação envolvente para nossos estudantes, estabelecendo relações interpessoais que perpassaram as paredes da sala de aula, criando relações de amizade para a vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo** pp 257-264 in: CALDART, Roseli Salete et al, DICIONARIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO expressão popular 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, José Djhonathas Firmino de Vasconcelos. **Oficinas temáticas no ensino de química: discutindo uma proposta de trabalho para professores no Ensino Médio**. Encontro Nacional de Educação, Ciência e Tecnologia/UEPB, 2014.

MILANESI, Irton **Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares**, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR.

MORAES, R.; RAMOS, M.G. O ensino de química nos anos iniciais. Ampliando e diversificando o conhecimento de mundo. In: PAVÃO, Antônio Carlos.

Ciências: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, A. M.. **Concepções alternativas de estudantes do ensino médio sobre ácidos e bases: um estudo de caso.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PAVIANI, N. B. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago, p. 77-88, 2009.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **A educação no campo no Brasil e a construção das escolas do campo.** Revista NERA. Presidente Prudente. Ano 4, nº 18, pp 37-46 jan. /jun. 2011.

RESOLUÇÃO Nº 040/2019 do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB Disponível em: https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/2016100_5154443_040_2019_conac.PDF. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

**REFLEXÕES SOBRE O PROTAGONISMO JUVENIL NA LEI DE CRIAÇÃO
DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA E A
EXPERIÊNCIA DO PROJETO “SALA DE AULA ITINERANTE”**

**REFLECTIONS ON YOUTH PROTAGONISM IN THE LAW OF CREATION OF
THE INTEGRAL EDUCATION PROGRAM IN PARAÍBA AND THE
EXPERIENCE OF THE PROJECT “CLASSROOM ITINERANTE”**

**REFLEXIONES SOBRE EL PROTAGONISMO JUVENIL EN LA LEY DE
CREACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN PARAÍBA Y
LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO “AULA ITINERANTE”**

Ana Paula Taigy do Amaral
paulataigy@gmail.com
Mestranda em Educação
Universidade Federal da Paraíba

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
gracinhavieira@yahoo.com.br
Pós-Doutora pela Universidade do Porto – Portugal
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Em abril de 2018, o estado da Paraíba criou o Programa de Educação Integral, através da Lei nº 11.100, que é composto por escolas com modelo pedagógico e de gestão próprios, observadas as dez competências gerais da Educação Básica da BNCC e fundadas na formação cidadã e no protagonismo juvenil. Destarte, este artigo parte de uma pesquisa bibliográfica sobre a concepção do tema, apresentando os posicionamentos de autores como Tommasi (2014), Rose (1998) e Apple (2001), para, em seguida, traçar um paralelo com o conceito de protagonismo juvenil perfilhado na proposta educacional das escolas integrais da rede estadual de ensino na Paraíba. Por fim, confronta-se com as reflexões advindas da experiência com os alunos de uma dessas instituições, durante o projeto “sala de aula itinerante”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB),

212

em que se concluiu que os jovens, em sua maioria, possuem propósitos de reivindicação e vontade de participação dentro do ambiente escolar, e que esta abertura democrática é fundamental para fixar a noção de cidadania e para estimular protagonismos, dentro ou fora da instituição. Por fim, entendeu-se bastante rica a aproximação da pós-graduação em educação com a educação básica, com os estudantes e os profissionais de educação.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil. Educação integral. Sala de aula itinerante.

ABSTRACT

In April 2018, the state of Paraíba created the Comprehensive Education Program, through Law No. 11,100, which is made up of schools with their own pedagogical and management model, observing the ten general competencies of Basic Education at BNCC and founded on citizen training and youth protagonism. Thus, this article starts from a bibliographic research about the conception of the theme, presenting the positions of authors such as Tommasi (2014), Rose (1998) and Apple (2001), to then draw a parallel with the concept of youth protagonism outlined in the educational proposal of integral schools in the state education system in Paraíba. Finally, it is confronted with the reflections arising from the experience with the students of one of these institutions, during the project "itinerant classroom", of the Graduate Program in Education of the Federal University of Paraíba (PPGE / UFPB), in that it was concluded that the majority of young people have the purpose of claiming and willingness to participate within the school environment, and that this democratic openness is fundamental to establish the notion of citizenship and to stimulate protagonism, inside or outside the institution. Finally, the approach of graduate education in education with basic education, with students and education professionals, was very rich.

Keywords: Youth protagonism. Comprehensive education. Traveling classroom.

RESUMEN

En abril de 2018, el estado de Paraíba creó el Programa de Educación Integral, a través de la Ley nº 11.100, que se compone de escuelas con su propio

modelo pedagógico y de gestión, observando las diez competencias generales de Educación Básica en BNCC y basado en la formación ciudadana y protagonismo juvenil. Por consiguiente, este artículo parte de una investigación bibliográfica sobre la concepción del tema, presentando las posiciones de autores como Tommasi (2014), Rose (1998) y Apple (2001), para luego establecer un paralelismo con el concepto de protagonismo juvenil perfilado en la propuesta educativa de escuelas integrales en el sistema educativo estatal de Paraíba. Finalmente, se confronta con las reflexiones derivadas de la experiencia con los alumnos de una de estas instituciones, durante el proyecto “aula itinerante”, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraíba (PPGE / UFPB), en que se concluyó que la mayoría de los jóvenes tienen el propósito de reclamar y estar dispuestos a participar dentro del ambiente escolar, y que esta apertura democrática es fundamental para establecer la noción de ciudadanía y estimular el protagonismo, dentro o fuera de la institución. Finalmente, se hubo comprendido demasiada rica aproximación entre el posgrado en educación con la educación escolar, especialmente con los estudiantes y los profesionales de la educación.

Palabras clave: Protagonismo juvenil. Educación Integral. Aula itinerante.

INTRODUÇÃO

A recente reforma do ensino médio, ocorrida por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que foi convertida na Lei nº 13.415/2017, não só alterou a organização dos seus currículos, como ampliou progressivamente a jornada escolar, além de criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Nesse mesmo ano (2017), em que a reforma foi aprovada pelo Congresso Nacional, o ministro da Educação homologa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), correspondente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A versão final referente ao Ensino Médio é homologada somente em 14 de dezembro de 2018.

A BNCC é um documento que define as aprendizagens essenciais previstas para a Educação Básica brasileira. Ela foi estruturada sob o enfoque de dez competências gerais, as quais os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de ensino, e que, por isso, estão presentes em todos os componentes curriculares especificados na base, bem como da parte inserida pelos estados.

Por conseguinte, em abril de 2018, seguindo a política nacional de fomento ao ensino integral, o estado da Paraíba criou o Programa de Educação Integral, através da Lei nº 11.100, que é composto por escolas com modelo pedagógico e de gestão próprios, observadas as dez competências gerais da Educação Básica na BNCC e fundadas na formação cidadã e no protagonismo juvenil.

Tendo em vista esse conjunto normativo que tem como objetivo o desenvolvimento de uma política pedagógica de incentivo ao protagonismo juvenil, partimos de uma pesquisa bibliográfica sobre a concepção do tema, apresentando os posicionamentos de autores como Tommasi (2014), Rose (1998) e Apple (2001). Em seguida, analisou-se como ele é apresentado na lei estadual nº 11.100/2018, que cria o programa de educação integral na Paraíba e institui as escolas cidadãs integrais. Por último, apresentou-se as reflexões advindas da experiência com os alunos de uma dessas instituições, durante o projeto “sala de aula itinerante”.

O projeto “Sala de aula itinerante” é uma proposta de atividade do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), que aderiu à campanha “Ação Educação Democrática”¹, organizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em parceria com o Movimento Educação

¹Disponível em: <https://www.acaoedudemocratica.org.br/>

Democrática, cujo objetivo principal é a defesa dos valores democráticos e sociais, em especial o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, bem como aproximar a relação entre a Pós-Graduação em Educação e as comunidades escolares e não escolares.

No dia 11 de junho de 2019 foi realizada uma edição desse projeto com os alunos do mestrado em Educação (PPGE/UFPB), discentes da disciplina “Pesquisa em Educação”, em uma Escola (Estadual) Cidadã Integral Técnica, na cidade de João Pessoa –PB, em que se trabalhou o tema “Protagonismo Juvenil e Cidadania”, com os estudantes e os/as docentes da instituição. A escolha do assunto partiu da direção da escola, que solicitou aos mestrandos e professores do programa que trabalhassem a temática, no intuito de se discutir o papel das escolas na formação de jovens protagonistas de cidadania e de participação social.

Essa experiência proporcionou, via os questionamentos levantados e debatidos em sala de aula com os jovens, o interesse em escrever o presente artigo, não só para compartilhar a riqueza proporcionada pelo encontro da academia com os adolescentes, como para refletir sobre o tema “protagonismo juvenil” e sobre a importância desse conceito para o modelo de escola cidadã integral.

PROTAGONISMO JUVENIL: A ORIGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

A juventude é um segmento da sociedade brasileira que sempre exigiu bastante atenção das políticas públicas. Divulgações contínuas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram um número preocupante de jovens entre 15 a 29 anos que nem estudam e nem trabalham. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua –

(PNAD) publicados em junho deste ano, no primeiro trimestre de 2019, dos 47,3 milhões nessa faixa etária, 23% não se encontravam nem ocupados e nem regularmente estudando (FERREIRA, 2019). O percentual é ainda mais alto entre os que têm entre 18 a 24, chegando ao patamar de 27,3% de desocupação (IBGE, 2019).

Dados consternadores como os citados foram utilizados pelo governo Temer, em 2016, como uma das justificativas para a edição da Medida Provisória nº 746/2016 (convertida na Lei nº 13.415/2017), que alterou a organização dos currículos do ensino médio, ampliou progressivamente a sua jornada escolar e criou a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Esta reforma acarretou não apenas alterações estruturais e curriculares neste nível de ensino, mas, também, conceituais.

Na exposição de motivos da proposta da Medida Provisória nº 746/2016, encontram-se, em diversas passagens, sentenças como: “formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade”, “flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular”, “liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida” (BRASIL, 2016).

Estes argumentos, utilizados como justificativas para a reforma do ensino médio, fazem parte de uma política relacionada ao conceito de protagonismo juvenil, que, segundo Tommasi (2014), tem origem no Terceiro Setor, que foi sendo implantado no Brasil a partir das reformas de Estado, iniciadas na década de 1990, em que o governo brasileiro alçava a administração gerencial de um modelo neoliberal, ao mesmo tempo em que buscava afastar-se da administração dita “burocrática” (ALEXANDRINO; PAULO, 2009, p. 129).

Para tanto, em junho de 1998, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 19, que, entre outras providências, modificou o regime e dispôs sobre princípios e normas da Administração Pública, implementando, no sistema jurídico pátrio, o princípio da eficiência².

Conformerelatham Marcelo Alexandrino e Vicente Paulo (2009, p. 140), o Terceiro Setor é constituído por entidades privadas da sociedade civil (personalidade jurídica de direito privado), sem fins lucrativos, e que exercem atividades de interesse público, mas não exclusivas de Estado. Nesse sentido,de acordo com o pensamento de Tommasi (2014, p.536), ao desenvolver a concepção de protagonismo juvenil,a estratégia do Terceiro Setor era mobilizar, ativar a juventude, isto é, envolver os jovens em projetos que se voltassem para o desenvolvimento e melhorias das condições de vida das comunidades onde vivem.

O protagonismo, neste sentido, caminha junto com a noção de empoderamento, palavra também bastante usual nos dias de hoje. Trata-se de um trabalho de reconhecimento de sua personalidade jurídica como sujeito de direito (e deveres), de ocupação do seu lugar no espaço público, tirando-o da marginalidade ou da invisibilidade, para torná-lo protagonista (não mero coadjuvante ou beneficiário) de políticas e ações.

Tommasi (2014, p. 536) faz outra conexão, ao inferir que o protagonismo também se relaciona com cidadania,por exigir um comportamento ativo do indivíduo, que assume responsabilidades e compromissos no âmbito de sua comunidade, bem comoestabelece relação com a solidariedade, por demandar

²O *caput* do Art. 37 da Constituição Federal brasileira (1988), que trata das disposições gerais da administração pública no Brasil, após a Emenda Constitucional nº 19, de 1998, passou a ter a seguinte redação: “Art. 37, *caput*, CF: A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte (...)”. (BRASIL, 1998).

um envolvimento desta pessoa com outros personagens do seu meio, que se reúnem em torno de uma causa, compartilhando objetivos e circunstâncias comuns.

No entanto, esta ideia também caminha junto com o que Rose (1998, p. 155) chama de “*self* empreendedor”. A cultura neoliberal do empreendedorismo, que vem associada com a “liberdade de escolha” e de “autonomia”, é uma das primeiras responsabilidades que este jovem protagonista deve assumir, isto é, a de empreender/construir e fazer escolhas (certas) em relação ao seu próprio futuro e projeto de vida pessoal. Neste sentido, aduz Tommasi (2014, p. 544):

Os indivíduos contemporâneos são incitados a viver como se fossem projetos, a tornar-se, cada um, empresário de si mesmo. No âmbito da racionalidade neoliberal, a autonomia do *self* é, ao mesmo tempo, o objetivo e o instrumento das estratégias de governo.

Alguns imperativos do “*self* empreendedorismo”, citados por Rose (1998, p. 160), são: “trabalhe em você mesmo”, “melhore a qualidade de sua vida”, “emancipe seu verdadeiro eu”, “elimine a dependência”, “liberte seu potencial”, entre outros. Esses categóricos nunca foram tão enfatizados como no presente, em que se vive a febre do *coaching*³, técnica de desenvolvimento pessoal ou profissional, que é conduzida por meio de um especialista denominado *coach*, para apoiar pessoas e empresas no alcance de suas metas, no desenvolvimento acelerado e em sua evolução contínua (MARQUES, 2018).

Nesta perspectiva, aponta Rose (1998, p. 155, tradução nossa):

³Definição dada pelo Instituto Brasileiro de *Coaching*, na pessoa de José Roberto Marques, em publicação de 14 jul. 2018.

Assim, o vocabulário da empresa liga a retórica política e a regulamentação de programas para as capacidades de 'auto-direção' dos próprios sujeitos. [...] Empresa aqui designa um conjunto de regras para a conduta da existência cotidiana: energia, iniciativa, ambição, cálculo e responsabilidade pessoal. O “self empreendedor” fará, portanto, um empreendimento de sua vida, buscará maximizar seu próprio capital humano, projetar-se em um futuro e procurar moldar-se para tornar-se aquilo que deseja ser⁴.

Embora tais ideias tenham sempre feito parte do cotidiano empresarial, elas foram sendo introduzidas na Administração Pública, como visto, somente a partir das reformas de Estado. O diferencial, no entanto, é a incorporação deste conceito como retórica para políticas públicas em educação. Segundo Rose (1998, p. 154), esta tem se tornado uma prática regulatória contemporânea, no intuito de se reduzir (ou, em outras palavras, disfarçar) o desemprego de longa duração, transformando o desempregado em um candidato ativo a emprego, em constante potencial, a fim de que ele incorpore os pressupostos ou imperativos do “self empreendedor”. Ou seja, transmite-se a ideia (e o indivíduo a incorpora) de que ele é, pode ser ou deveria ser empreendedor de si mesmo, tendo que buscar o cumprimento de suas metas, a excelência, bem como a realização pessoal.

Entretanto, quando se fala em “liberdade de escolha” e em “autonomia”, sendo estas estimuladas pela retórica do “self empreendedorismo” na educação pública, muitos estudiosos apontam críticas contundentes. Apple (2001, p. 147)⁵ afirma que:

⁴ Hence the vocabulary of enterprise links political rhetoric and regulatory programs to the 'self-steering' capacities of subjects themselves. Enterprise here designates an array of rules for the conduct of one's everyday existence: energy, initiative, ambition, calculation, and personal responsibility. The enterprising self will make an enterprise of its life, seek to maximize its own human capital, project itself a future, and seek to shape itself in order to become that which it wishes to be (ROSE, 1998, p. 155).

⁵ Apple (2001, p. 147) Apud Geoff Whitty (1994, p. 1-2, In: “Consumer Rights versus Citizen Rights in Contemporary Education Policy”, Paper não publicado, University of London, Institute of Education).

Embora pareça responder a críticas sobre o desempenho de um impessoal e superburocrático Estado do Bem-Estar, isto também transfere do domínio público para o privado importantes aspectos da decisão em educação, com consequências potencialmente significativas para a justiça social. Tomadas de decisão atomizadas em uma sociedade já estratificada formalmente podem parecer dar a todos oportunidades iguais, mas, na realidade, reduzem a possibilidade de lutas coletivas que poderiam ajudar aqueles com menos condições de ajudar a si mesmos. Como Henry Giroux e Peter McLaren colocam, 'competição, mobilidade, acesso à informação, capacidade de lidar com burocracias, capacidade de garantir saúde e alimentação adequadas aos próprios filhos não são simplesmente recursos de que cada família dispõe em igualdade'. Em função disto, a transferência dos principais aspectos da tomada de decisões em educação do domínio público para o privado, solapa o objetivo de defender os interesses dos indivíduos e grupos desprivilegiados e, portanto, intensifica potencialmente o desfavorecimento destes grupos.

Esta crítica aduz que, em relação à liberdade de escolha e à autonomia dos jovens, elas não são equivalentes para todas as pessoas. Tampouco têm os indivíduos a mesma capacidade de escolha ou de opções em relação ao seu futuro. Até porque, a depender da classe em que pertençam, suas necessidades são imediatas, e, supri-las, são o objetivo comum de grande parte dos mais desfavorecidos. Assim, não parece justo, quando lhe falta o básico, exigir ou esperar desse jovem (desfavorecido) que ele se torne o responsável por transformar sua vida e da coletividade.

Mais especificamente, no tocante à "liberdade" do jovem de escolher seus itinerários formativos, no prosseguimento de seus estudos, de acordo com seus projetos de vida, bem como a oportunidade de optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular, é de se perguntar: os jovens das periferias e/ou das regiões mais desfavorecidas do Brasil terão ao seu alcance (na sua unidade escolar ou no seu município) a oferta dos cinco itinerários formativos⁶ propostos pela reforma? Em relação à

⁶ O art. 36, *caput*, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), após o advento da Medida Provisória 746, de 2016 (convertida na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017),
221

formação técnica e profissional, que tipo (e que qualidade) de cursos lhes serão ofertados? Estas e outras questões precisarão ser analisadas e avaliadas na prática.

Por sua vez, se o sistema de ensino tem como meta incentivar o protagonismo juvenil, tornando a escola um espaço público de participação e de atuação da juventude, a administração do estabelecimento precisa, antes de tudo, abrir caminhos de diálogos com o alunado e com as famílias, exercitar a escuta e estimular a argumentação dos estudantes, pois não se educa para a cidadania sem se abrir para a participação estudantil, isto é, sem lhes viabilizar condições ou processos para a sua atuação na gestão participativa (e democrática) da escola. Por conseguinte, deve-se estar acessível ao diálogo, à escuta, e dar-lhes abertura e incentivo para, organizada e democraticamente, participarem dos processos de decisão da escola.

Da mesma forma e em cadeia, este sistema, dentro da sua organização e estrutura de poder, também precisa, necessariamente, abrir-se para processos de participação, de escuta e de abertura de diálogos com os profissionais da educação que compõem o seu quadro. Em outras palavras, a Secretaria de Educação que cria uma lei para incentivar o protagonismo dos estudantes no ambiente escolar não pode, contrariamente, cercear a liberdade e a participação dos profissionais da educação nos processos de decisão e de planejamento de ações, programas, currículos e políticas que lhes dizem respeito.

passou a vigorar com a seguinte redação (alteração): “Art. 36: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional”.

No próximo tópico será abordada a Lei Estadual nº 11.100/2018, que cria o programa de Educação Integral na Paraíba (e dá outras providências), evidenciando-se como o tema “protagonismo juvenil” é tratado na estruturação das Escolas Cidadãs Integrais, modelo escolar do sistema educacional integral do estado, inspirado e alinhado às 10 competências gerais da Educação Básica, previstos na BNCC, que tem como fim estímulo ao protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL/MEC, 2018, p. 15).

2 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 22 de dezembro de 2017, 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” (MEC, 2018, p. 7), a fim de ter seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

A BNCC foi pensada e estruturada tendo como liame as 10 competências gerais da Educação Básica, que, por isso, estão presentes em todos os componentes curriculares, habilidades e aprendizagens essenciais especificados no documento, além daqueles inseridos nos currículos estaduais. Destarte, ao longo da sua formação escolar, o estudante deve desenvolver as seguintes competências (BRASIL/MEC, 2018, p. 9–10):

1. Conhecimento;
2. Pensamento científico, crítico e criativo;
3. Repertório cultural;
4. Comunicação;

5. Cultura digital;
6. Trabalho e projeto de vida;
7. Argumentação;
8. Autoconhecimento e autocuidado;
9. Empatia e cooperação;
10. Responsabilidade e cidadania.

Se observarmos as 10 competências da Educação Básica definidas pela BNCC, pode-se perceber que as habilidades, entendidas como “práticas cognitivas e socioemocionais” (BRASIL/MEC, 2018, p. 8), as atitudes e os valores defendidos para a formação estudantil visam desenvolver o “protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL/MEC, 2018, p. 15). Sendo assim, tendo como base esse novo paradigma, os entes federados foram forçados a reverem seus planos de educação, bem como as suas propostas curriculares, a fim de alinhá-los às diretrizes e políticas nacionais.

Nesse sentido, em 07 de fevereiro de 2018, a Paraíba, por meio da Medida Provisória nº 267 (depois convertida na Lei nº 11.100/2018), criou o Programa de Educação Integral e instituiu o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI), que, inicialmente, destinava-se apenas para o ensino médio, porém, com as alterações recentes dada pela Lei nº 11.314, de 11 de abril de 2019, também foi estendido para as escolas estaduais de ensino fundamental I e II.

O Programa de Educação Integral é, portanto, formado pelas Escolas Cidadãs Integrais (ECI), pelas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), pelas Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS) e pelo Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA)- alteração dada pela Lei nº 11.314/2019, que abrangem o ensino dos níveis Fundamental I e II, Médio, Médio Profissionalizante e a Socioeducação de Jovens e Adultos (art. 2º, Lei nº 11.100/2018), todos em regime de tempo integral, cuja jornada escolar é

composta por nove aulas de 50 minutos cada (art. 6º, XVII, da Lei nº11.100/2018).

Entende-se por “Escola Cidadã Integral” aquela que funciona em período integral, com método didático e administrativo próprios, cujos conteúdos pedagógicos voltam-se para a “formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania” (PARAÍBA, 2018, p. 2, grifo nosso). E tem como objetivos específicos (PARAÍBA, 2018, p. 1-2):

- a) ofertar ensino integral para todas as etapas de ensino da educação básica;
- b) formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes;
- c) desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- d) conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individuais e sociais; e,
- e) proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional.

Desse modo, de acordo com a concepção formativa integral cidadã, a organização escolar (professores, tutores, coordenadores, etc.) tem como fim fomentar o protagonismo juvenil, entendendo-o como um “processo no qual os estudantes desenvolvem suas potencialidades, por meio de práticas e vivências, (...) assumindo progressivamente a gestão de seus conhecimentos, da sua aprendizagem e da elaboração do seu Projeto de Vida” (PARAÍBA, 2018, p. 2).

Dessa maneira, a lei paraibana de criação do Programa de Educação Integral agregou as competências gerais da Educação Básica, previstos na BNCC, de modo que o legislador incorporou algumas dessas concepções no próprio corpo normativo, tornando-os princípios basilares do modelo das escolas cidadãs integrais.

Entre esses princípios norteadores, tem-se a construção dos “Projetos de Vida” dos estudantes, que seria uma espécie de planejamento estratégico profissional do aluno ou, de acordo com a definição dada pela própria Lei nº 11.100/2018 (art. 6º, inciso XII): é um “documento elaborado pelo estudante que expressa metas e define prazos com vistas à realização das suas perspectivas em relação ao futuro” (PARAÍBA, 2018, p. 2). É a era do *coaching* de carreira chegando aos jovens das escolas públicas paraibanas. Remanesce saber como ocorre, na prática, o acompanhamento escolar dessas metas e prazos estipulados dentro do projeto individual de cada estudante.

Conforme o texto legal, esses Projetos de Vida dos alunos são trabalhados dentro do “Clube de Protagonismo”, um ambiente cuja criação é incentivada pela escola, mas que deve ser gerenciado pelos próprios estudantes, algo parecido com os antigos centros cívicos escolares, ou que, nos dias atuais, assemelhar-se-ia aos centros ou diretórios acadêmicos universitários. Assim, nesse espaço seguro para o educando, devem ser promovidas “vivências de apoio ao processo de desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades relativas à formação do jovem autônomo, solidário e competente” (art. 6º, XV, Lei nº 11.100/2018). Resta-se saber, no entanto, se todas as unidades participantes do programa estão conseguindo criar e fomentar este espaço e cumprir com sua natureza institucional, que é a de abrigar um local democrático, onde os jovens possam exercitar a sua liberdade e autonomia.

No que se refere ao estímulo ao protagonismo juvenil nas escolas de ensino fundamental I e II, inseridas no Programa da Educação Integral do Estado (CRIA), se destaca a promoção de “competências socioemocionais, que apoiem os estudantes em processos de tomada de decisões inter e intrapessoais, sendo capazes de assumir posturas críticas e responsáveis,

estabelecendo a cultura da confiança” (PARAÍBA, 2019, p. 1). Percebe-se, destarte, ao analisar os objetivos específicos desse programa para este nível educacional, que o legislador atenta-se mais em trabalhar as habilidades emocionais das crianças, para que eles desenvolvam segurança em suas escolhas. Escolhas estas que, na continuidade do Programa, o estudante irá trabalhar no ensino médio, fase em que se voltará, como vimos, para a elaboração de seus “Projetos de Vida”.

Uma crítica, porém, que não pode deixar de ser oportunizada, é em relação ao sistema de recrutamento de diretores, coordenadores administrativo-financeiros e coordenadores pedagógicos das escolas que, conforme a Lei nº 11.100/2018, no seu art. 12, *caput*, a Secretaria de Estado da Educação (redação alterada pela Lei nº 11.314/2019) “poderá selecionar profissionais mediante critérios objetivos e impessoais, por meio de processo seletivo(...)” (PARAÍBA, 2019, p. 2, grifo nosso). Sobre este tema, embora saibamos que o processo de ingresso na carreira docente do estado da Paraíba, em geral, se dê por meio de concurso público de provas e títulos, e que, além disso, a lei pátria e a jurisprudência da corte superior assentem que a nomeação dos cargos de diretor e de vice-diretor⁷ de instituição de ensino pública, por se tratarem de cargo de confiança, são de livre nomeação e exoneração do chefe do poder executivo, compreendemos que esta disposição da lei contraria os princípios e a própria natureza democrática (razão de ser), pelos quais se fundamentam as Escolas Cidadãs Integrais.

Neste sentido, defendemos que o ideal seria que as escolhas dos coordenadores e vice-coordenadores administrativo-financeiro das escolas se dessem por meio de eleições internas, com a participação de toda a

⁷Na lei de criação do Programa de Educação Integral do estado da Paraíba, esses cargos recebem a denominação de coordenador e vice-coordenador administrativo-financeiro.

comunidade acadêmica da escola (corpo técnico-administrativo, estudantil e docente), justamente para desenvolver no alunado a consciência democrática, a compreensão sobre direitos e deveres de cidadania eo senso de responsabilidade em relação ao voto e das escolhas eleitorais.

Esse modelo seria, portando, o ideal. A despeitada previsão constitucional (art. 206, VI, CF), a gestão democrática do ensino público está longe de se realizar. O processo de recrutamento dos ocupantes dos cargos citados deve ser, por regra, e não por simples recomendação, por processo seletivo, entre os profissionais concursados integrantes dosistema estadual de ensino, os quais satisfaçam os requisitos do cargo, especificados em edital público amplamente divulgado, com critérios claros, objetivos e impessoais.

Dessa maneira, conforme demonstrado, depreende-se que a oferta daeducação integral tornou-se uma meta para o ensino fundamental e médio do estado paraibano. Além disso, os princípios relacionados ao protagonismo juvenil, tais como sabersolidariedade, proatividade, autonomia e criatividade, estão presentes na lei de criação e no planejamento pedagógico das Escolas Cidadãs Integrais, abrangidos principalmente no estímulo ao exercício da cidadania e da construção dos projetos de vida particulares.

Tendo conhecimento do espírito normativo e das intenções e objetivos das Escolas Cidadãs Integrais que compõem o Programa de Educação Integral do estado paraibano, analisemos, no próximo tópico, um breve relato de experiência com estudantes de uma dessas escolas, no município de João Pessoa – PB, em uma ação do projeto “Sala de Aula Itinerante” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB).

A EXPERIÊNCIA DA SALA DE AULA ITINERANTE

O projeto “Sala de aula itinerante”, que tem como finalidade levar a territórios não universitários o debate sobre temas importantes em educação, em especial sobre eixos como democracia, didática, desenvolvimento curricular, direitos humanos, diversidade, participação social, entre outros, com o intuito de formar redes de compartilhamento de informações e de esforços coletivos, na construção de uma sociedade democrática, funciona da seguinte maneira: a instituição que aceitar receber a visita dos representantes do PPGE/UFPB escolhe (previamente) o assunto a ser esmiuçado durante um encontro agendado. Em seguida, os pós-graduandos, juntamente com o(s)/a(s) professor/a(es/as) da disciplina em curso do Programa (PPGE/UFPB), estudam o assunto, discutem em sala de aula, organizam e preparam a visita, tudo de acordo com o objetivo projetado, o público alvo participante e as condições do local da visitação.

Para a ocasião em análise, a entidade solicitou que se trabalhasse o temado protagonismo juvenil e o papel das escolas na formação de jovens protagonistas de cidadania e de participação social. A instituição visitada, por sua vez, foi uma escola (estadual) cidadã integral técnica, destinada a alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental e ensino médio, localizada em um bairro popular na cidade de João Pessoa, próxima a duas grandes comunidades, cujas famílias, em sua grande maioria, vivem em circunstâncias financeiras precárias, em uma região com pouca infraestrutura, onde os jovens acabam expostos a situações de violência (inclusive doméstica), narcotráfico e/ou sexualidade precoce.

Destarte, o evento se organizou da seguinte forma: no dia 11 de junho de 2019, por volta das 14:00hs, os alunos da instituição se reuniram no

refeitório da escola. Lá, os docentes e mestrados da UFPB fizeram um breve resumo sobre o que consistia a ação e sobre o objetivo daquela visita. Em seguida, foram distribuídas aleatoriamente pulseiras de fitas em 6 (seis) cores diferentes, formando-se, portanto, seis equipes, com uma média de 20 a 30 alunos/as, que foram encaminhados/as para as respectivas salas de aula (definidas de acordo com a cor). Assim, os grupos formados eram compostos por discentes de séries variadas, entre estudantes do 8º, 9º ano e ensino médio.

Cada equipe se reuniu sob o comando de uma dupla de mestrados do PPGE/UFPB. Além das formadas pelos discentes, havia uma sétima, composta apenas pelos docentes e educadores da instituição. Em média, 17 membros (que estavam presentes na escola no dia do encontro) ficaram sob a liderança de dois professores do PPGE/UFPB, e mais quatro mestrados. Deste modo, nas sete salas de aula, ocorreram, simultaneamente, uma roda de conversa e oficinas sobre a temática proposta pela direção da escola. Já na sala constituída por docentes/educadores, a discussão se desenvolveu em torno da perspectiva do papel do professorado em relação ao protagonismo juvenil.

As oficinas com os estudantes, por sua vez, centraram-se em torno de dois núcleos: protagonismo juvenil e cidadania. Iniciou-se, primeiramente, com a apresentação dos mestrados monitores de cada equipe. Em seguida, passou-se a palavra para a apresentação individual do aluno. Foram-lhes solicitado que que dissessem o nome, série que cursava, se participavam ou não de algum grupo/atividade dentro da escola, e o seu objetivo profissional/pessoal para o futuro.

Em um segundo momento, iniciou-se uma conversa, com abertura para que cada membro pudesse manifestar a sua opinião sobre as duas temáticas (protagonismo juvenil e cidadania). Perguntou-se o que eles compreendiam

sobre esses dois assuntos e se eles achavam que havia alguma relação entre eles. Depois, em uma nova provocação, questionou-se qual seria o papel da escola dentro desses dois contextos.

Após essa mesa-redonda, em que eles expuseram suas ideias, foram distribuídas duas cartolinas brancas, em cada uma havia uma palavra escrita: a primeira continha “cidadania” e a segunda “protagonismo juvenil”. Além disso, foram disponibilizados lápis de pintar, giz de cera, canetas hidrocores, papéis coloridos, revistas, colas e tesouras, para que eles construíssem dois painéis que representassem e expressassem suas ideias sobre esses dois temas. Pediu-se, também, que eles expusessem, através de palavras, colagens e desenhos, suas opiniões e sugestões, que pudessem ajudar a escola no estímulo ao exercício da cidadania e ao fomento do protagonismo dos jovens dentro e fora da instituição.

Nesta oportunidade, questionou-se sobre o que os incomodava no ambiente escolar, com o que estavam insatisfeitos e sobre quais iniciativas poderiam ser tomadas para mudar tais insatisfações. E desse diálogo saíram ideias fáceis de serem aplicadas em sua maioria, e que, caso este processo de escuta/contribuição fosse implementado com maior regularidade, ao ver suas ideias atendidas, certamente provocar-se-ia maior satisfação entre eles, por terem sido ouvidos e atendidos, e por poderem contribuir qualitativamente com melhorias para o ambiente escolar em que fazem parte.

Apresentar-se-ão alguns breves comentários advindos dos diálogos com os estudantes, os quais nos instigam a pensar, pois, se protagonismo juvenil está presente nos propósitos da reforma do ensino médio, é abrangido nos princípios gerais da educação básica previstos na BNCC, bem como é um dos fundamentos das Escolas Cidadãs Integrais, será que os estudantes têm

espaço no ambiente escolar para serem agentes de mudança? A seguir, alguns resultados.

DOS RESULTADOS

Durante o diálogo com os estudantes, sobre suas concepções acerca do tema protagonismo juvenil e cidadania, debateu-se sobre a relação deles com o ambiente escolar, o que os incomodava, quais as suas insatisfações e se, sendo eles agentes de mudança/protagonistas, quais iniciativas poderiam ser tomadas para mudar este contexto e contribuir com melhorias para a escola. Dentre as insatisfações manifestadas pelos estudantes, e as respectivas sugestões de solução, expõe-se aqui as três mais correntes:

- Insatisfação nº 1: Durante o debate, os monitores foram fazendo provocações, a partir das respostas dadas por eles. Quando comentaram sobre cidadania, um deles respondeu que ser cidadão era ter voz e ser ouvido. Quando perguntados se eles eram consultados pela escola, sobre decisões que lhes dissessem respeito ou lhes fossem de seu interesse, responderam que, apesar da unidade possuir um grêmio representativo, ainda assim não se sentiam representados ou ouvidos. Quando indagados sobre uma possível solução para melhorar esse diálogo, surgiu-se a ideia de se disponibilizar urnas lacradas para coletar reclamações ou sugestões de melhoria para a escola.
- Insatisfação nº 2: Ter que enfrentar uma fila muito grande para receber as refeições (merendas) nos horários de intervalo. Conforme relataram, atualmente a comida é distribuída em um único local, o que provocava grande tempo de espera em fila; e os alunos se queixaram que, os vinte minutos de intervalo não eram suficientes para receber a merenda, comer e descansar. Quando perguntados sobre uma possível saída para este problema, sugeriram aumentar o número de locais com distribuição da merenda escolar na

hora do intervalo, para que se formassem mais de uma fila e se diminuísse o tempo de espera;

- Insatisfação nº 3: Alegaram que o turno escolar em regime (tempo) integral é muito longo e que chegam em casa bastante cansados ao fim do dia, para ainda ter disposição para estudar e fazer as tarefas escolares (quando não possuem outras obrigações domiciliares, tais como ajudar os familiares ou responsáveis com afazeres domésticos ou similares). Atualmente, segundo consta na lei de criação das Escolas Cidadãs Integrais (Lei nº 11.100/2018), no art. 6º, inciso XVII, o período escolar diário é composto por nove aulas de 50 minutos cada, ou seja, a jornada se inicia às 07:15 e termina às 17:00hs (com três intervalos, ao longo do dia, de vinte minutos cada, para as refeições: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde). Questionados sobre possíveis melhorias neste aspecto, sugeriram que fosse criado um horário livre, durante o expediente/turno das aulas, para poderem estudar e/ou fazer os deveres escolares, uma espécie de “aula/horário livre”, com acompanhamento de tutores, para auxiliá-los na resolução das atividades e/ou de dúvidas sobre as matérias. Além disso, gostariam que tivessem, de forma contínua, plantões de dúvidas ou tutores, após as aulas (outra sugestão, aos sábados), para que pudessem estudar e tirar suas perguntas, antes de regressarem para seus domicílios, e não apenas durante a semana de provas (política, segundo eles, adotada atualmente pela escola).

Além dos temas citados, outros tópicos relacionados à cidadania e protagonismo foram abordados no encontro, no intuito de fazê-los entender que o exercício da cidadania vai além do direito de votar e de ser votado. Cidadania, em democracias, está intimamente ligado ao respeito às minorias e ao direito destes se fazerem representados politicamente. Neste sentido, questionou-se se eles gostariam que a escola os ajudasse a organizar

coletivos representativos, clubes ou atividades extraclasses, além das que porventura já existissem na instituição. Indagados sobre quais atividades lhes interessariam participar, destacaram: grupo de teatro, coral, clube de poesia, festival de música, criação de um jornal/blog da escola, rádio comunitária, clube de fotografia.

Um dos aspectos positivos da ação foi o de oportunizar a aproximação entre a academia e a instituição escolar, em especial, neste caso, entre os mestrandos e os jovens. E, embora o convite tenha sido para que os pós-graduandos trabalhassem o tema “protagonismo juvenil”, na prática, foram os mestrandos que tiveram a oportunidade de ouvir os jovens daquela escola e de aprender com eles. Pôde-se perceber, portanto, deste contato, que os estudantes daquela instituição são conscientes de seu papel na escola, têm interesses e possuem, em sua grande maioria, uma imensa vontade de reivindicação e de participação.

Dessa maneira, ter os jovens como centro de uma política é bastante significativo para reconhecê-los como sujeitos de direito e para direcionar a atenção do Estado, inclusive no suporte e na manutenção financeira de programas que os tenham como escopo. Além disso, trabalhar o protagonismo juvenil propicia o empoderamento e a conscientização desse público sobre os seus direitos, deveres e reivindicações. Entretanto, não pode ser uma campanha meramente retórica, isto é, precisa-se mais do que uma previsão legal ou um conjunto de boas intenções.

Reconhecer o jovem como sujeito e motivá-lo ou formá-lo para serem cidadãos e agentes/protagonistas de mudanças (pessoais e sociais) exige que este processo se inicie dentro da própria instituição de ensino, criando oportunidades para que eles se manifestem, sejam ouvidos e participem conjuntamente do sistema de gestão e da construção da própria escola, dando-

lhe voz e espaço de fala. E, para isso, atitudes concretas contam mais do que previsões abstratas em leis.

Em relação ao Programa de Pós-graduação em Educação, seria muito interessante que as visitas/encontros aos ambientes escolares e não escolares do Projeto Sala de Aula Itinerante fossem contínuas, isto é, acontecessem mais de uma vez ao longo do semestre, pois ocasiões como esta proporcionam uma troca muito rica entre pós-graduandos e estudantes de graduação, assim como entre aqueles e os profissionais da educação, que atuam, como se dizem, no “chão da escola”, bem como propiciaria que os temas estudados fossem trabalhados de forma mais aprofundada, ao longo das visitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante o que foi exposto, reconhece-se a necessidade de se desenvolver políticas públicas voltadas para a juventude brasileira. Entende-se que a aprovação da Medida Provisória Federal nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, que reformou o ensino médio e instituiu a política de fomento à Implementação das escolas em tempo integral, deu origem ao Programa de Educação Integral no estado da Paraíba (Lei nº 11.100/2018), composto pelas Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS) e dos Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA).

Além disso, observa-se que tanto a reforma nacional do ensino médio, as competências gerais da Educação Básica previstos na BNCC, bem como a política de educação integral no estado da Paraíba se estruturam sobre o

conceitoeoliberal do“protagonismo juvenil”. Concepção que foi alçada inicialmente nas organizações do terceiro setor e que hoje se tornaram oobjetivo e a diretriz pedagógica da Educação Básica brasileira, como se percebe ao longo da leitura da BNCC, bem como da Lei de criação do Programa de Educação Integral paraibana (Lei Estadual nº 11.100/2018).

Da experiência e do contato com os estudantes durante o projeto “Sala de Aula Itinerante” do PPGE/UFPB, em uma Escola Estadual Cidadã Integral Técnica, percebeu-se que os jovens, em sua maioria, possuem propósitos de reivindicação e vontade de participação dentro do ambiente escolar, e que esta abertura democrática é fundamental para fixar a noção de cidadania e para estimular certo protagonismo, dentro ou fora da instituição. Da mesma forma, o diálogo deve também ocorrer dentro da estrutura de poder que forma o sistema educacional de ensino (ou seja, entre os órgãos que compõem a organização estadual - a secretaria de educação, as gerências regionais, as diretorias das escolas e os profissionais da Educação).

No mais, ressalta-se que o contato entre a pós-graduação e os ambientes escolares e não-escolares, através deste projeto, é bastante enriquecedor e que deveriam ocorrer mais vezes ao longo do semestre, até para possibilitar que os temas escolhidos fossem trabalhados com mais profundidade ao longo das visitas.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Marcelo; PAULO, Vicente. **Direito Administrativo descomplicado**. 17. ed. São Paulo: Método, 2009. p. 129 – 142.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Emenda Constitucional nº19, de 04 de junho de 1998, que modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm#art3>. Acesso: 10 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, 2018. [Documento eletrônico] Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versafinal_site.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 ago. 2019.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 09 ago. 2019.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em 09 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 84/2016, de 15 de setembro de 2016**. Exposição de Motivos de proposta de Medida Provisória, elaborada pelo Ministro de Estado da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, para alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FERREIRA, Paula. IBGE: 23% dos jovens de 15 a 29 anos não estudam e nem trabalham. **O Globo**. Rio de Janeiro, 19 jun. 2019. Atualizado em 21 jun. 2019, às 19:34. O Globo Sociedade. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ibge-23-dos-jovens-de-15-29-anos-nao-estudam-nem-trabalham-23748808>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Tabelas, 1º trimestre 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=resultados>>. Resultado: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4094#resultado>>. Acesso em 09 ago. 2019.

MARQUES, José Roberto. Coaching – Conceito e Significado. **IBC**, Goiânia/GO, 14 de julho de 2018. Disponível em: <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching/coaching-conceito-significado/#>>. Acesso em 09 ago. 2019.

PARAÍBA. Lei nº 11.100, 06 de abril de 2018 (que converteu em Lei a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016). Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, n. 16.596, João Pessoa, 12 abril 2018. p. 01 – 03. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/04/Diario-Oficial-12-04-2018.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Lei 11.314, de 11 de abril de 2019, que altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, n. 16.848, João Pessoa, 12 abril 2019. p. 01 – 03.

Disponível em: <<https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2019/abril/diario-oficial-12-04-2019.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2019.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE). UFPB. Sala de Aula itinerante. 2019. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/contents/noticias/sala-de-aula-itinerante>. Acesso em: 10 Jul. 2019.

ROSE, Nikolas. **Inventing OurSelves: Psychology, Power and Personhood**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/102346704/Nikolas-Rose-Inventing-Our-Selves-Psychology-Power-And-Personhood-Cambridge-Studies-in-the-History-of-Psychology-1998>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

TOMMASI, Lívia de. Tubarões e peixinhos: histórias de jovens protagonistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, n. 2, p. 533-548, abr./jun., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/aop1278.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

UMA LEITURA DA OBRA: A GEOMETRIA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

Marcelo Bergamini Campos
marcelo.bergamini@hotmail.com
Mestre em Educação UFJF
Professor da Rede Municipal de Ensino de Barbacena/MG

RESENHA

SILVA, Maria Célia Leme da; VALENTE, Wagner Rodrigues (orgs.) A geometria nos primeiros anos escolares: história e perspectivas atuais. Campinas: Papyrus, 2014, 141p.

Este trabalho tem por objetivo apresentar e tecer algumas reflexões sobre o livro “A geometria nos primeiros anos escolares: história e perspectivas atuais” que foi organizado por Maria Célia Leme da Silva e Wagner Rodrigues Valente. Silva desenvolveu o pós-doutorado na Universidade Nova de Lisboa e Valente é doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e pelo *Institut National de Recherche Pédagogique* de Paris (INRP); ambos atuam no Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (Ghemat). Os quatro capítulos que compõem a obra contam com contribuições de pesquisadores que associam seus campos de investigação para desenvolver um estudo do percurso histórico da geometria proposta aos anos iniciais no Brasil e, a partir daí, tecer reflexões sobre a abordagem do tema na atualidade. De fato, no prefácio, a Dra. Ana Maria Kaleff assinala as potencialidades do livro principalmente junto aos cursos de formação de

professores tendo em vista que os autores constroem um consistente diálogo envolvendo diferentes vertentes pedagógicas e matemáticas.

O primeiro capítulo, escrito pelos organizadores da obra, é apresentado com o título “Primórdios do ensino de geometria nos anos iniciais”. Silva e Valente investigam como a geometria constituiu-se em um saber escolar no Brasil. Tomando como ponto de partida o período histórico conhecido como Império, eles desenvolvem uma análise dos conteúdos abordados, bem como da forma como eram trabalhados e das justificativas expostas para tais escolhas. As orientações sobre a abordagem do tema eram fundamentalmente associadas ao seu caráter pragmático, visando contribuir com o preparo para o exercício profissional. Os autores observam que “a geometria para os que iniciam a escola constitui um saber específico, técnico, instrumental” (SILVA, M. C. L.; VALENTE, W. R., 2014, p. 23). Eles afirmam ainda que eram priorizados o trabalho com situações relacionadas à agrimensura e, com a perspectiva de alcançar um adestramento do olhar, propunham-se aos estudantes construções geométricas que deveriam ser desenvolvidas sem o uso de instrumentos, mas sempre buscando alcançar grande precisão nos traçados.

Os autores lembram ainda que os primeiros debates sobre a introdução do trabalho com a geometria nos anos iniciais aconteceram entre os parlamentares no Congresso Nacional e após intensas discussões, o assunto conquistou espaço para tratamento escolar.

Dando sequência à investigação, no segundo capítulo que é intitulado “A geometria nos grupos escolares”, Silva e Valente analisam as transformações de ordem estrutural e metodológica que emergiram nas décadas iniciais do período republicano. A criação dos grupos escolares, um modelo inovador de ensino concebido no estado de São Paulo e que se espalhou pelo Brasil, é mencionada como o embrião do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Os autores observam que a geometria passou a ser uma matéria autônoma e teve uma ampliação e detalhamento dos conteúdos. Mudanças de natureza metodológica são assinaladas com destaque para as chamadas “lições de coisas”, uma proposta que rompia com a pedagogia retórica e recomendava colocar a criança em contato com os objetos incentivando a construção e manipulação de modelos materiais e o trabalho com representações gráficas.

Neuza BertoniPinto e Wagner Rodrigues Valente analisam a proposta de reformulação no ensino a partir do Movimento de Matemática Moderna (MMM) no terceiro capítulo que é apresentado com o título “Quando a geometria tornou-se moderna: tempos do MMM”.O movimento, de caráter internacional, “busca aproximar o ensino realizado na educação básica àquele desenvolvido na universidade que, na altura, corresponde à linguagem e à estrutura empregada pelos matemáticos da época” (PINTO, N. B.; VALENTE, W. R. *In*: SILVA, M. C. L.; VALENTE, W. R., 2014, p. 66). Pinto e Valente discutem a gênese dessa proposta, explorando as proximidades entre as ideias do estruturalismo desenvolvidas pelo grupo de matemáticos conhecidos como boubarkistas¹ e o método rigoroso de análise intelectual, presente na psicologia cognitiva de Jean Piaget.

As noções de topologia foram tomadas como introdução ao estudo de geometria em consonância com tendências emergentes. Os autores ressaltam que a geometria euclidiana não deixou de ser tomada como referência e sua articulação com a topologia se efetivava por meio da exploração da linguagem de conjuntos, também apontada como uma característica marcante desse movimento.

¹Nicolas Boubarki, ou simplesmente bourbarkistas, é o nome de uma associação de matemáticos, quase todos franceses, que teve por objetivo, a partir dos anos 1930, conduzir todo o ensino de matemática de forma extremamente lógica e rigorosa.

Pinto e Valente desenvolvem uma cuidadosa análise de livros didáticos que surgiram no período e que estavam concatenados com a proposta de reformulação do ensino. A obra “Curso moderno de matemática para a escola elementar” de autoria de Manhúcia Perelberg Liberman, Anna Franchi e Lucília Bechara é colocada em destaque sendo apontada como a coleção que implantou novas propostas de matemática moderna para as crianças.

É conveniente observar que os livros didáticos se constituem em valiosas fontes de informações no estudo desenvolvido. A análise destes materiais é explorada ao longo dos capítulos, tendo em vista que os autores mencionam publicações concebidas como referência nas diferentes épocas. Dessa forma, pode-se perceber as tendências de cada período refletidas nestas obras e o direcionamento que elas conferiram à geometria escolar.

No quarto capítulo, apresentado com o título “A geometria escolar hoje: conversas com o professor que ensina matemática”, Paulo Figueiredo Lima e João Bosco Pitombeira de Carvalho buscam estabelecer um diálogo com o professor acerca do trabalho com a geometria nos anos iniciais. Eles questionam a pertinência de conteúdos e sinalizam estratégias didáticas percebidas como as mais adequadas.

Lima e Carvalho discutem quatro aspectos presentes na formação inicial de geometria que são concebidos como distintos, porém intimamente relacionados: os objetos físicos, os entes de geometria, as imagens gráficas e as linguagens. A partir deste entendimento, defendem o trabalho com atividades envolvendo movimentação corporal, visualização, manuseio e exploração de objetos do mundo físico e suas representações gráficas.

O capítulo deixa evidente o propósito dos autores de despertar o leitor sobre a necessidade de atentar a questões conceituais. Lima e Carvalho explicitam falhas e inconsistências que podem ser cometidas tanto pelos professores quanto pelos autores de livros didáticos. Eles criticam, por

exemplo, a abordagem das vistas múltiplas nos textos didáticos, que é percebida como inoportuna e inadequada, principalmente ao fazer o uso da metáfora do observador como facilitador do ensino. A classificação dos sólidos que toma como parâmetro a percepção de que alguns “rolam” e outros “não rolam” é qualificada como desnecessária e imprópria, tendo em vista a complexidade do fenômeno de rolagem que envolve as propriedades físicas do objeto e a aceleração aplicada.

Ao discutirem o conceito de dimensão, os autores sugerem que, nos anos iniciais, seja priorizado a classificação das figuras em planas e espaciais. Eles defendem o trabalho com estes conceitos de forma integrada e lembram que “essa concepção didática se contrapõe ao que se recomendou, durante algum tempo, que era partir das figuras planas e depois estudar as espaciais. Ou, mesmo, partir das espaciais para as planas” (LIMA, P. F.; CARVALHO, J. B. P. *In*: SILVA, M. C. L.; VALENTE, W. R., 2014, p. 90).

Lima e Carvalho sustentam que o ensino de geometria nos anos iniciais deve contribuir para que os alunos sejam capazes de classificar as figuras a partir do reconhecimento de propriedades comuns bem como utilizar, de forma gradual, a nomenclatura adequada. Diante destes objetivos, trazem para o leitor informações conceituais sobre as figuras planas e espaciais que geralmente são exploradas nesta etapa de escolarização ratificando a importância da construção e do manuseio de objetos concretos no processo de ensino.

No último capítulo, intitulado “A geometria no Ensino Fundamental I: uma geometria elaborada historicamente na escola”, Valente apresenta as conclusões a partir do estudo desenvolvido. Ele retoma tópicos do percurso histórico, discutido nos três primeiros capítulos, associando-os às tendências e perspectivas atuais de ensino que foram exploradas principalmente no quarto capítulo.

Valente assinala relações entre as propostas contemporâneas do ensino de geometria para os anos iniciais e aquelas que foram parte do seu percurso histórico. Ele defende a tese de que as orientações atuais constituem reelaborações da longa trajetória percorrida por essa matéria, afirmando que na constituição como uma área do conhecimento, tais perspectivas “dialogam, mesmo que por contraposição, com esses tempos distantes” (VALENTE, W. R. *In*: SILVA, M. C. L.; VALENTE, W. R., 2014, p. 130).

Vale observar que a geometria é um dos eixos centrais na formação matemática dos estudantes na Educação Básica e seu ensino é alvo de intensas discussões e vastas investigações por parte de pesquisadores em Educação Matemática. Os autores observam que o percurso histórico dessa área do conhecimento é amplamente discutido nas diferentes épocas e civilizações. Por outro lado, lembram que pouco se tem estudado a trajetória histórica do seu ensino principalmente quando o foco é direcionado aos anos iniciais. Esta constatação sinaliza a importância da obra na medida em que contribui para preencher uma lacuna.

Ao discutirem o caminho percorrido pelo ensino de geometria, os autores resgatam a sucessão de fatos, não com o simples propósito de apresentar curiosidades históricas ao leitor, mas com o objetivo de estabelecer interlocuções com as orientações vigentes. Esta articulação, confere ainda maior originalidade e relevância ao estudo desenvolvido.

Convém destacar ainda que o texto chama atenção pela clareza e consistência na exposição dos fatos, permitindo ao leitor perceber a dinâmica do processo de constituição da geometria como conhecimento escolar. Existem detalhes passíveis de revisão em algumas notas de rodapé associados à formatação de símbolos matemáticos. Tratam-se, porém, de minúcias, insuficientes para ofuscar a consistência da obra que promove, efetivamente, um estudo acurado sobre o tema.

Essas observações apontam que a leitura deste livro se revela importante não apenas para os alunos dos cursos de licenciatura, mas também para os profissionais que atuam nos anos iniciais ou mesmo no segundo segmento do Ensino Fundamental. A obra possibilita que o professor, ao conhecer a constituição histórica de propostas, faça múltiplas descobertas e desenvolva reflexões ampliadas sobre os conteúdos abordados, estratégias didáticas, bem como os objetivos do ensino de geometria tendo em vista a formação do estudante.

Finalmente, é conveniente lembrar que após publicação da obra discutida neste texto, tivemos a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao discutir o trabalho com a Geometria nos anos iniciais, o documento além de defender o trabalho com as formas geométricas bidimensionais e tridimensionais, sugere também que sejam propostas situações que permitam aos alunos estabelecer pontos de referência para a localização e o deslocamento de objetos e pessoas no espaço. Sobre este último posicionamento convém lembrar as palavras de Valente ao afirmar que as propostas atuais de abordagem de geometria são herdeiras dos distantes tempos de pedagogia intuitiva, tendo em vista o “valor que é dado à movimentação corporal, ao manuseio e a visualização de objetos do mundo físico.” (VALENTE, W. R. *In*: SILVA, M. C. L.; VALENTE, W. R., 2014, p. 132).

A história, como não poderia deixar de ser, continua sendo escrita.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.
- SILVA, Maria Célia Leme da; VALENTE, Wagner Rodrigues (orgs.) **A geometria nos primeiros anos escolares: história e perspectivas atuais**. Campinas: Papirus, 2014, 141p.

**ANIMAÇÕES CINEMATográfICAS E O DESENVOLVIMENTO
MORALINFANTIL: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**CINEMATOGRAPHIC ANIMATIONS AND CHILD'S MORAL DEVELOPMENT:
REFLECTIONS FOR PEDAGOGICAL PRACTICE**

**ANIMACIONES CINEMATográfICAS Y DESARROLLO MORAL DEL NIÑO:
REFLEXIONES PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Fernanda Cristina dos Santos de Oliveira
llimafeer@gmail.com
Licenciada em Pedagogia pela UENP
(Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Analígia Miranda da Silva
analgiamiranda@gmail.com
Doutora em Educação
Professora colaboradora na UENP
(Universidade Estadual do Norte do Paraná)

RESUMO

O presente artigo apresenta e discute os resultados de uma pesquisa cujo objetivo geral é o de identificar e analisar como as crianças interagem e se apropriam dos valores morais presentes nas animações cinematográficas. Os objetivos específicos consistiram em: a) identificar o papel da mídia na constituição da infância na atualidade; b) identificar e analisar a compreensão dos alunos acerca da estrutura moral presente na animação *A Nova Onda do Imperador* (2000). O escopo teórico da pesquisa dialogou com o pensamento piagetiano e com pesquisadores que tratam sobre mídia e educação, como Moran (1995; 2007); Fontanella (2008); Duarte (2002) e Fantin (2006; 2007). Como sujeitos da pesquisa, temos 10 (dez) alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com faixa etária entre oito e nove anos. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados mediante a técnica da análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa apontam que os conteúdos midiáticos podem exercer uma função socializadora entre as crianças, caracterizando-se como referências na criação de suas experiências humanas, culminando em aspectos do desenvolvimento moral.

Palavras-chave: Animação Cinematográfica. Desenvolvimento Infantil. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The present article presents and discusses the results of a research whose general objective is to identify and analyze how children interact and appropriate the ethical and moral values present in cinematographic animations. The specific objectives were: a) to identify the role of the media in the constitution of childhood today; b) identify and analyze students' understanding of the moral and ethical structure present in the animation *A Nova Onda do Imperador* (2000). The theoretical scope of the research dialogued with Piaget's thought and with researchers dealing with media and education, such as Moran (1995; 2007); Fontanella (2008); Duarte (2002) and Fantin (2006; 2007). As research subjects, we have 10 (ten) students from the early years of elementary school, aged between eight and nine years. The instrument used for data collection was the semi-structured interview. The data were analyzed using the content analysis technique. The results of the research show that media content can play a socializing role among children, being characterized as references in the creation of their human experiences, culminating in aspects of moral and ethical development.

Keywords: Cinematographic Animation. Child Development. Pedagogical Practice.

RESUMEM

Este artículo presenta y discute los resultados de una investigación cuyo objetivo general es identificar y analizar cómo los niños interactúan y se apropian de los valores morales presentes en las animaciones cinematográficas. Los objetivos específicos fueron: a) identificar el papel de los medios de comunicación en la constitución de la infancia actual; b) identificar y analizar la comprensión de los estudiantes de la estructura moral presente en la animación *A Nova Onda do Imperador* (2000). El alcance teórico de la investigación dialogó con el pensamiento de Piaget y con investigadores que se ocupan de los medios y la educación, como Moran (1995; 2007); Fontanella (2008); Duarte (2002) y Fantin (2006; 2007). Como sujetos de investigación, tenemos 10 (diez) estudiantes de los primeros años de la escuela primaria, con edades comprendidas entre ocho y nueve años. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. Los datos fueron analizados utilizando la técnica de análisis de contenido. Los resultados de la investigación muestran que el contenido de los medios puede desempeñar un papel socializador entre los niños, caracterizándose como referencias en la creación de sus experiencias humanas, culminando en aspectos del desarrollo moral.

Palabras clave: Animación Cinematográfica. Desarrollo Infantil. Práctica Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho correlaciona os campos da comunicação e da educação a partir de uma reflexão sobre a linguagem audiovisual no contexto educativo, além de apresentar a transversalidade das animações cinematográficas como um recurso relevante para as instituições escolares, considerando a complexidade do momento histórico em que nos encontramos e seus processos de construção de subjetividades resultantes dos novos modos de ser, ver, pensar e aprender, ou seja, na forma como interagimos e compreendemos o mundo por meio das mídias digitais.

Sendo assim, buscamos encontrar nas animações cinematográficas, mais especificamente na animação *A Nova Onda do Imperador* do estúdio *Wall Disney* produzida no ano de 2000, elementos que pudessem fornecer subsídios para aprofundar algumas questões relacionadas ao desenvolvimento moral da criança. A partir disso, a pesquisa tem o seguinte objetivo geral: identificar e analisar como as crianças interagem e se apropriam dos valores morais presentes nas animações cinematográficas. Os objetivos específicos consistiram em: a) identificar o papel da mídia na constituição da infância na atualidade; b) identificar e analisar a compreensão dos alunos acerca da estrutura moral presente na animação *A Nova Onda do Imperador* (2000).

O escopo teórico da pesquisa dialogou com o pensamento piagetiano e com pesquisadores que tratam sobre mídia e educação, como os autores Moran (1995; 2007); Fontanella (2008); Duarte (2002) e Fantin (2006; 2007). Tais autores permitiram uma ampla visão sobre a atualidade e questões significativas voltadas

para os campos da educação e da comunicação, de maneira especial às questões relacionadas aos estudos da educação para as mídias.

A MÍDIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

Nas últimas décadas, a tecnologia progrediu em uma velocidade surpreendente e provocou inúmeras transformações que foram experienciadas pela sociedade. Na contemporaneidade, as tecnologias digitais se tornaram parte indissociável do nosso cotidiano e permeiam a vida de parte expressiva das crianças, jovens e adultos, passando a ter um papel significativo na forma como interagimos e compreendemos o mundo. Portanto, é preciso considerar as relações dos indivíduos com as mídias e as interrelações entre comunicação e educação na produção de novas formas de criação, circulação e recepção da informação. Sobre isso, Fantin (2006, p. 61), aponta que

Vivemos um processo complexo e permanente de tecnificação da vida social, que se caracteriza pelo desenvolvimento das telecomunicações, da informática, da automação de serviços, dos robôs, dos satélites e até dos eletrônicos usados para o lazer, produzindo transformações que atingem a humanidade sem que muitas vezes esta se dê conta disso.

Para Moran (1995), as tecnologias modificam a nossa percepção da realidade, da interação com o tempo e o espaço, assim como também influenciam nas práticas educativas. Por isso, se faz necessária uma análise mais aprofundada dos meios midiáticos e como estes podem incidir nos processos de aprendizagem, dentro e fora da escola. Refletir sobre educação no contexto contemporâneo implica em compreender as mídias e sua interrelação entre comunicação e educação, considerando que as novas tecnologias estão produzindo novas formas de criação, circulação e recepção da informação.

Acerca disso, Fantin (2007) nos traz o conceito de mídia-educação, que vem se construindo ao longo dos anos como uma reflexão metodológica e epistemológica sobre a práxis de educar para, com e através das mídias. A mídia-educação busca a alfabetização para o uso crítico das mídias, o que implica na leitura crítica das informações e de suas apropriações, ou seja, as possibilidades de utilizá-las como forma de expressão. Desse modo, entender as relações entre mídia e educação é essencial para a compreensão acerca dos processos de socialização das novas gerações. Para Fantin (2007), as mídias possuem a capacidade de informar e educar, mas o processo de educação através delas não pode ser fragmentado, uma vez que

As mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas da nossa prática sócio-cultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo e apesar de estas mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediação pedagógica para apreciação e recepção ativa (FANTIN, 2007, p. 2).

Portanto, é central a importância da escola e do professor neste processo. É a partir do professor/mediador que o aluno poderá compreender, criticar, problematizar as várias informações derivadas dessas mídias. Como exemplo, temos a linguagem audiovisual que é constituída por outras três linguagens sendo elas: verbal, sonora e visual que, juntas, transmitem uma mensagem específica e complexa em significantes e significados. Logo, a leitura dessa linguagem implica no conhecimento de seus elementos, códigos e processos de construção. Nesse percurso, cabe ao professor estabelecer as mediações necessárias e estimular a capacidade de comunicação e de expressão dos seus alunos. Isso significa, sobretudo, contribuir para que os alunos possam obter o domínio sobre as tecnologias de informar e comunicar, buscando a compreensão das diferentes linguagens e favorecendo o processo de leitura crítica de si e da sociedade em que vivem.

A partir de tais considerações trazemos as animações cinematográficas enquanto parte de um grande aparato cultural que são consumidas diariamente pelas crianças e em diferentes contextos sociais. Mais do que no imaginário, as animações presentes no cinema estão nas mochilas, cadernos, lápis, brinquedos, roupas e festas de aniversário. Logo, é inevitável a sua presença na escola, seja por meio de práticas pedagógicas de apresentação desses produtos cinematográficos, seja no contexto material das crianças impulsionados pelo estímulo mercadológico. Assim, é preciso compreender a linguagem audiovisual em suas possibilidades, limitações e contradições dentro dos processos educativos. Fantin (2006, p.163) faz uma crítica quando o lugar que o cinema ocupa nos espaços escolares vai ao encontro de, apenas,

[...] preencher o vazio deixado pela ausência de algum professor ou para substituir alguma atividade ao ar livre quando chove. E, uma vez que a escola tem sua estrutura de trabalho centrada no texto escrito, o cinema não é visto como uma linguagem e nem em sua especificidade.

Nesse sentido, expressamos a urgência de superar a visão utilitarista que se tem do cinema dentro da escola e concebê-lo enquanto linguagem e potencialidade formativa. O cinema é instrumento precioso para a formação humana (Duarte, 2002) e, portanto, deve ser inserido nas práticas pedagógicas considerando as suas diversas dimensões (cognitiva, psicológica, estética e social). Compreender as formas de socialização e transmissão simbólicas proporcionadas pelas mídias é fundante para se pensar em mediações pedagógicas sistemáticas que conduzam os alunos à uma construção crítica, ativa e reflexiva sobre os produtos que consomem, assim como nos seus processos de aprendizagens sociais e científicos.

AS ANIMAÇÕES CINEMATOGRÁFICAS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

A infância é um período basilar na formação intelectual e moral dos indivíduos, e se inicializa após ao nascimento por meio das relações que a criança estabelece com o meio. Segundo Piaget (1994), os valores morais são construídos pela criança a partir de sua interação com os mais diferentes ambientes sociais e do convívio com outros indivíduos, especialmente adultos. Sendo assim, o indivíduo não nasce moralmente constituído ou se torna independente por apenas ter conhecimento das regras, mas desenvolve a moral em um processo contínuo.

Piaget (1994), destaca que toda moral consiste em um sistema de regras. As regras, em essência, não têm caráter moral, mas o respeito que as crianças constroem sobre elas se constitui em um fato moral. Por isso, é importante proporcionar à criança situações onde ela possa vivenciar via regras, a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo e, assim, construir sua moralidade. Piaget (1994, p. 23), cita que o pensamento moral,

consiste num sistema de regras e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras (...) as divergências doutrinárias só aparecem no momento em que se procura explicar como a consciência vem a respeitar essas regras.

O desenvolvimento moral da criança passa por três etapas, sendo elas: anomia, heteronomia e autonomia. A anomia e heteronomia vão gradualmente sendo superadas e evoluem até o ponto que a criança constrói a autonomia.

O período da anomia estende-se de zero à dois anos. Neste período não existem regras ou normas por parte da criança e sim regularidades espontâneas. Piaget (1994), afirma que a anomia é a primeira etapa do desenvolvimento da consciência moral e é caracterizada pelo egocentrismo por parte da criança. Nesta fase, a criança ainda não consegue distinguir o que é certo ou errado, sendo incapaz de seguir regras.

A heteronomia é caracterizada pela compreensão da criança às regras impostas por um adulto e perpassa a faixa etária dos três aos nove anos. Nesse

momento, surge a relação de respeito unilateral em relação ao adulto, baseada em dois aspectos principais: o afeto e o medo. Piaget (1994), ressalta que a criança heterônoma passa a realizar julgamentos segundo um realismo moral, ou seja, as regras devem ser cumpridas com rigorosidade. Desprezando as intenções e se apegando às consequências, a criança confunde a ideia de justiça com autoridade. Portanto, observa-se que a primeira moral desenvolvida pela criança é aquela que resulta do respeito unilateral. Ainda segundo o teórico, o respeito unilateral é caracterizado por um sentimento de desigualdade entre a criança e o adulto, pois a criança se sente coagida devido ao medo e afeto que sente pelo adulto. Logo, ela respeita o adulto sem duvidar das regras impostas por ele. O sentido de coação abordado pelo autor, está ligado ao fato de que as crianças não participam ativamente da construção das regras e, por vezes, acabam sem saber sua real função, seguindo-as sem questioná-las. Nessa perspectiva, o autor afirma que:

O elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece no mesmo tempo para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa (PIAGET, 1994, p.284).

Sendo assim, o elemento de coação presente no respeito unilateral é extinguido quando a criança sente a necessidade de reciprocidade em suas relações. A respeito disso, o teórico destaca que:

Toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (PIAGET, 1994, p. 155).

A autonomia se encontra caracterizada pela legitimação das regras. O

respeito às regras é gerado por meio de acordos mútuos, ou seja, o posicionamento autônomo apresenta-se a partir da capacidade da criança em demonstrar respeito mútuo, cooperação e inclusão do outro, gerando assim questionamentos por parte da criança e até mesmo a possibilidade de modificação as regras. A autonomia é a última fase do desenvolvimento da moral, apresentando-se em crianças a partir dos dez anos. No entanto, Piaget (1994), enfatiza a especificidade no processo de desenvolvimento da moralidade em cada indivíduo, sendo resultante das diferentes situações, relacionamentos e experiências em seu cotidiano.

Para Piaget (1978), a auto representação da criança apresenta dois aspectos principais, sendo eles: a influência de exemplos estimados pela criança (figuras de autoridade) e juízos (julgamento da criança em relação as expectativas criadas por ela). Sendo assim, a construção de sua personalidade se dá por meio de um conflito constante entre a influência e os juízos. O autor destaca que apenas quando o “como devo agir” (plano moral) se relaciona ao “querer agir” (plano ético) é que ocorre de fato a construção da autonomia moral por parte da criança, pois a autonomia moral é quando o indivíduo alcança um nível em que ele é regido pelos seus próprios valores, característica essencial para a construção de sua personalidade ética.

Estabelecendo relações com a perspectiva midiática e o desenvolvimento moral humano, Fontanella (2008) ressalta que:

[...] os desenhos animados não são só um meio para entreter, nem somente uma forma de lazer, mas um meio, um instrumento de mediação, que faz mais do que isso. Apresenta roteiros com contextos reais através de imagens, sons e movimentos, que provocam sensações, que se assemelham à realidade, mostram suas rupturas, suas complexidades. Ao mesmo tempo permitem despertar o sonho em forma de fantasia, provocando nas crianças experiências metafóricas com personagens/sujeitos vivos, com os quais se relacionam no cotidiano. Facilita, ou mesmo, interfere na compreensão que fazem do mundo e da realidade (FONTANELLA, 2008, p.1).

Sendo assim, as animações possibilitam a criança compreender de maneira indireta e simbólica a realidade e os possíveis conflitos presente em seu cotidiano, pois a fantasia torna-se um elemento essencial para o desenvolvimento da sua percepção de mundo e contribui como espaço de autonomia, no qual a criança vive de acordo com a sua própria imaginação.

Moran (2007), contribui ao debate quando afirma que a utilização de filmes na educação infantil e nos anos iniciais contribui para o desenvolvimento sócio-afetivo das crianças, pois segundo o autor as crianças “aprendem a informar-se, a conhecer os outros, o mundo, a si mesma, a sentir, a fantasias a relaxar, vendo, ouvindo, tocando as pessoas na tela, pessoas estas que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar” (MORAN, 2007, P. 4).

Portanto, observa-se que a utilização de recursos relacionados à linguagem audiovisual pode contribuir para formação moral da criança, uma vez que o emprego destes recursos podem despertar reflexões sobre o mundo, a compreensão de nós mesmos e do outro. Segundo Duarte (2002), ao trabalhar com a linguagem audiovisual em sala de aula, o professor tem a oportunidade de proporcionar aos seus alunos reflexões sobre a realidade e a reconstrução desta por meio das imagens, das músicas, das palavras, das ações, das narrativas, enfim, por meio de uma série de fatores, que se constitui como uma ferramenta pedagógica capaz de aproximar os mais diferentes problemas sobre perspectivas distintas.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa assumiu abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2002), ocupa-se com um universo de significados, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser quantificados. O delineamento da pesquisa tem

caráter descritivo e explicativo, cujo principal objetivo consiste na interpretação do fenômeno presente no objeto de estudo.

Como objetivo geral da pesquisa temos: identificar e analisar como as crianças interagem e se apropriam dos valores morais presentes nas animações cinematográficas. Os objetivos específicos consistiram em: identificar o papel da mídia na constituição da infância na atualidade e identificar e analisar a compreensão dos alunos acerca da estrutura moral presente na animação *A Nova Onda do Imperador* (2000).

Os sujeitos da pesquisa foram 10 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental com faixa etária entre oito e nove anos de uma instituição escolar pública localizada em um município do interior do Paraná (PR). A coleta de dados aconteceu sob o consentimento dos responsáveis via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que, em acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, foram esclarecidos quanto à pesquisa, objetivos, metodologia e procedimentos, bem como o anonimato e a possibilidade de abandonar a participação na pesquisa a qualquer momento por recusa do participante ou responsável em qualquer fase do estudo.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. A respeito desse instrumento, Richardson (2007, p. 212), descreve que o “entrevistador conhece previamente os aspectos que deseja pesquisar e, com base neles, formula alguns pontos a tratar na entrevista.”. Portanto, a entrevista semiestruturada delineada na pesquisa adotou um roteiro criado pelo pesquisador a partir dos objetivos propostos para o estudo, mas que permitiu a integral manifestação dos indivíduos participantes.

Antes da aplicação da entrevista semiestruturada, foi exibido junto aos alunos a animação *A Nova Onda do Imperador* (2000), cuja riqueza da história encontra-se na maturidade e autodescoberta do imperador Kuzco (personagem central da

animação). A animação em questão apresenta valores como: honestidade; empatia; união e bondade, dentre outros.

Posteriormente, as crianças foram entrevistadas e responderam à sete perguntas adaptadas ao conteúdo da animação e aos objetivos do estudo. As perguntas realizadas tiveram como finalidade identificar e analisar a compreensão dos alunos acerca da estrutura moral presente na animação.

As entrevistas foram gravadas em áudio digital e, posteriormente, foram transcritas na íntegra para a análise dos dados, sendo os sujeitos codificados¹ para preservar suas identidades. Os dados obtidos por meio de tal instrumento foram interpretados mediante Análise de Conteúdo de Bardin (2016), sendo que o ponto de partida deste procedimento é a mensagem. Além disso, se constitui como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, cuja finalidade é a produção de inferências. Ao se produzir inferências faz com que a Análise de Conteúdo não seja um procedimento simplesmente descritivo, mas um procedimento que relaciona determinado dado a uma teoria.

As categorias analisadas se dividiram em quatro e serão apresentadas no próximo tópico, sendo elas: Ética altruísta; Pensamento Pragmático; Reciprocidade e Visão dualista.

OS RESULTADOS: UMA SÍNTESE

Ética altruísta

Na entrevista, foi solicitado que os alunos analisassem a decisão de Pacha² sobre ajudar o imperador Kuzco na travessia de uma floresta para que pudesse retornar para o seu palácio. Essa cena apresenta-se ainda no início da animação entre o minuto 8:05 ao minuto 10:32, e demonstra a relação conflitante entre os

¹ Para preservar a identidade dos alunos participantes utilizamos códigos para nomeá-los. Cada entrevistado possui uma letra (A=aluno) e um número correspondente.

² Personagem Pacha se refere à uma espécie de camponês e líder de aldeia.

personagens Pacha e Kuzco. Nela, Kuzco é extremamente grosseiro com Pacha e mesmo informado sobre os perigos existentes naquele trajeto decide ir sozinho. Porém, Pacha decide ajudá-lo.

Por meio das respostas dos alunos é possível perceber que eles compreendem a decisão de Pacha como correta ao responderem que a atitude é “boa” ou “legal”. Em grande parte das respostas os alunos não demonstraram desconfiança da atitude de Pacha, como a possibilidade de se aproveitar da situação para benefício próprio. Dessa forma, as respostas apontam que os alunos reconheceram Pacha como altruísta, ou seja, uma pessoa que realiza ações consideradas bondosas porque as considera como necessárias nas relações sociais. Como exemplo das falas temos:

Eu achei bem legal da parte dele, porque o Kuzco queria destruir a casa dele e mesmo assim ele quis ajuda o imperador. (A1)

Achei muito legal a atitude do Pacha, porque ele quis ajudar o Kuzco mesmo o Kuzco dizendo que ia destruir a vila dele e ele ia ficar sem casa. (A2)

Achei muito boa, porque ele não pensou só nele que nem o imperador, ele foi atrás para ajudar o imperador, aí ele salvou ele lá na floresta. (A3)

Achei certo o que ele fez porque ele pensou no imperador, porque ele sabia que a floresta era bem perigosa pra ele. (A4)

Eu achei que atitude dele foi boa porque ele quis ajudar o Kuzco, ele é uma pessoa boa. (A5)

As falas dos alunos indicaram para uma compreensão da moralidade presente na sociedade quando referem que Pacha fez uma boa ação ao ajudar Kuzco, pois ajudar o próximo é uma atitude considerada moralmente aceita pelos membros da sociedade e remete a outras ações também moralmente aceitas como proteção, generosidade, amparo, afeição, benevolência entre outras. Esse resultado é esperado quando, segundo Piaget (1994), a idade dos alunos entrevistados corresponde a fase heterônoma, ou seja, os alunos apresentam entendimento claro

das regras que os cercam e que lhe são impostas e, por isso, julgam as atitudes das pessoas baseando-se nesse sistema de valores.

Observamos, também, o realismo moral que, segundo Piaget (1994), corresponde a disposição que o indivíduo tem em considerar os valores e regras como obrigatórios independente das circunstâncias. Sendo assim, as noções de bondade e justiça se fundamentam primeiro na obediência às regras que são externas de modo a evitar alguma espécie de consequência desagradável.

É possível perceber também que os alunos medem a moralidade de uma atitude ao levar em consideração que a ação mais próxima do altruísmo é a melhor a ser praticada. Essa situação é verificada em cinco ocorrências resultantes da seguinte pergunta, sendo ela: caso você estivesse no lugar de Pacha, o que faria? As falas foram as seguintes:

Ajudaria porque a gente tem que ajudar o próximo mesmo ele querendo fazer mal para a gente. (A2)

Eu ia ajudar também porque no mundo a gente tem que se ajudar ser uma pessoa boa. (A6)

Salva ele porque eu era uma gente boa. (A8)

Entretanto, evidenciou-se duas ocorrências em que os alunos exprimem dúvida ou negação em auxiliar o personagem que apresentava-se em perigo. As ocorrências foram as seguintes:

Talvez eu ajudaria, porque ele foi muito mal educado e egoísta. (A1)

Ah, eu acho que não ajudaria não, porque por primeiro ele só estava pensando nele, não estava pensando em mim e ele ia destruir minha casa e ele não queria saber onde eu ia morar. (A3)

Sendo assim, evidencia-se que alguns dos alunos entrevistados apresentam uma reflexão sobre a prática e, por isso, utilizam-se dela como regulador de suas

decisões. A reflexão sobre a prática apresenta-se como um dos elementos da autonomia.

Piaget (1994), destaca que crianças na fase da autonomia compreendem a imposição de regras, mas procuram fazer alterações caso percebam que a regra não leva ao benefício do grupo, sociedade ou indivíduo. Em outras palavras, a criança conhece e concorda com a moralidade presente na sociedade, mas não se sente obrigado a corresponder com bondade atos que consideramaldosos.

Pensamento pragmático

Em seus primeiros momentos, a animação evidencia em sua narrativa as características e as necessidades dos personagens na história. Assim, apresenta o imperador Kuzco como uma pessoa impaciente, autoritária e egoísta e, posteriormente, Pacha é demonstrado como um camponês educado, gentil e afetuoso. Na animação, Pacha foi ao encontro do imperador, pois tinha recebido uma intimidação para uma audiência, mas não tinha conhecimento do motivo que o levaria ao palácio. Ele fica surpreso ao ser bem recebido pelo imperador, porém, Kuzco mostra que a sua atitude só foi motivada pelo interesse em conseguir a informação sobre onde seria o melhor lugar para a construção da Kuzcotopia (uma espécie de parque aquático).

A grande questão da cena é que o lugar escolhido é o morro onde Pacha e sua família moram a gerações. Por isso, Pacha questiona Kuzco sobre onde ele e sua família iriam viver, este por sua vez demonstra enorme desinteresse e o expulsa de seu palácio.

Os dados revelaram que as crianças apresentaram um pensamento pragmático, ou seja, eles foram capazes de avaliar uma situação em função das suas consequências. Esse elemento, o pragmatismo, aproxima-se dos conceitos de responsabilidade objetiva e subjetiva presente nas ideias de Piaget (1994). O

questionamento referente a essa cena ocorreu da seguinte forma: o que imperador Kuzco fez com Pacha? O que você acha dessa atitude? As respostas a seguir foram separadas em um grupo que demonstraram características semelhantes na análise da situação feita pelas crianças, sendo elas:

Ele expulsou o Pacha do palácio porque ele queria destruir a vila do Pacha para fazer sua piscina. Achei muito mal e errado porque ele vai destruir a vila que ele mora com a família dele lá.(A1)

Ele disse que ia destruir a vila dele, deixa ele sem casa e ainda expulsou ele do palácio. Achei muito malvada porque ia destruir a casa dele, ia deixar eles sem lugar pra mora.(A5)

Ele falou pro Pacha que ia acabar com a vila dele expulsou ele do palácio. Muito ruim porque assim oh, ele ia destruir a vila onde ele morava lá com a família dele, daí eu achei que ele foi muito ignorante com o Pacha. (A6)

Falo que ia destruí a casa dele. Malvado, hm (pausa) porque daí tipo não ia te onde o Pacha morar. (A7)

É (pausa) o imperador queria construir uma piscina no lugar da vila do Pacha e o Pacha não concordou com isso porque por causa que era a vila dele e a família dele morava lá. Achei muito (pausa) tipo não é muito boa, por caso que tirar o lar das pessoas que elas tão acomodadas ali então eu acho que não é boa.(A9)

A responsabilidade objetiva, atrelada à heteronomia, consiste na avaliação da criança sobre uma determinada situação através das consequências, sem levar em consideração a intencionalidade do sujeito que exerce a ação. Já a responsabilidade subjetiva, atrelada a autonomia, corresponde a reflexão da situação pela intenção do sujeito que exerce uma ação sobre o outro.

Nesse sentido, verifica-se que nessa pergunta os alunos aproximam-se mais da responsabilidade objetiva ao avaliarem primeiramente os danos que o imperador causaria ao Pacha.

Também observamos quatro ocorrências presentes nas respostas dos entrevistados A3, A4, A8 e A10 ao qual expressam indiretamente a ideia de egoísmo na atitude de Kuzco, manifestando uma reflexão sobre sua ação e relacionando

posteriormente com a destruição da moradia de Pacha:

O imperador chamou o Pacha lá no palácio pra falar que ia destruir a cidade dele e falou pra ele que não queria nem saber onde eles iam morar. Eu achei muito ruim porque ele só tava pensando nele e não nos outros. (A3)

Ele chamou o Pacha lá pra saber onde o sol batia mais para fazer o parque de diversão dele aí ele ia destruir a vila dele pra construir. Errada, porque ele tem que pensar nos outros também e porque lá é a casa do Pacha aí onde eles vão morar. (A4)

Ele disse que ia construir uma casa para ele lá na vila do Pacha e daí ele nem ligo pra onde eles ia morar. Eu achei um pouco triste, porque eles não iam morar em lugar nenhum mais. (A8)

Ele não queria nem saber onde o Pacha ia morar só queria sabe de construí aquele palácio dele, daí ele era bem desumilde num (pausa) ligava pra ninguém. Ruim, malvada porque ele foi bem desumilde nessa parte. (A10)

É importante ressaltar que a responsabilidade objetiva e subjetiva não correspondem a estágios separados e desconexos. Pelo contrário, o pensamento subjetivo é decorrente do objetivo no processo de desenvolvimento da moral. “A responsabilidade objetiva diminui, em geral, com a idade, enquanto a responsabilidade subjetiva aumenta em importância, correlativamente” (PIAGET, 1994, p. 109). Sendo assim, evidencia-se novamente alguns elementos que marcam a transição entre as fases da heteronomia moral para a fase da autonomia moral.

Visão Dualista

Na animação, os personagens desenvolvem uma relação de amizade a partir da necessidade da cooperação para a superação dos desafios apresentados na narrativa. Mais próximo do final, existe um ápice em que Pacha e Kuzco deparam-se com Yzma, a feiticeira responsável por transformar Pacha em lhama, e seu comparsa Kronk onde lutam pela posse de uma poção que poderia trazer o imperador a sua forma humana novamente. Em um determinado momento, o personagem Kuzco apresenta-se em um difícil dilema, impedir que a poção que ele

tanto almejava caísse de uma grande altura ou então salvar Pacha que encontrava-se agarrado no alto de seu palácio prestes a morrer. Na cena em questão, Kuzco escolhe salvar Pacha e abandonar sua chance de retornar a sua verdadeira forma.

Logo, as crianças foram questionadas sobre o que achavam da atitude de Kuzco na cena em questão. Com as respostas obtidas foi possível separá-las em dois grupos que percebem e analisam a atitude de Kuzco de forma distinta. Segue abaixo o primeiro grupo com seis ocorrências contendo as seguintes respostas:

Ele foi corajoso e mostrou que estava sendo amigo de verdade, porque não ficou com medo de ajudar o Pacha mesmo querendo o frasco que ia fazer ele virar humano de novo. (A1)

Eu acho que o imperador foi bondoso e bem corajoso, porque ele não teve medo de ajudar o Pacha quando ele segura a mão do Pacha para ele não cair. (A2)

Acho que ele foi bondoso, cooperativo e bem corajoso né, porque o Pacha podia cair, se machucar e até morrer aí ele pensou no Pacha, aí salvou ele mesmo querendo o frasco que ia fazer ele virar gente de novo. (A3)

Ele foi bom porque o frasco tava lá e o Pacha tava caindo aí ele ajudou o Pacha foi amigo de verdade porque assim oh, o frasco tava caindo né daí ele decidiu ajudar o amigo dele. (A4)

Ele foi corajoso e leal lá com o Pacha e bom também porque ele salvou o Pacha, se não ele ia cair e morrer aí ia ser culpa dele por não ajudar. (A6)

Corajoso, legal e bondoso porque ele ajudou o amigo em vez de beber a poção. Ele não foi egoísta porque ajudou, não foi maldoso nem covarde, nem desleal. (A8)

Verifica-se que as respostas acima são caracterizadas pelo pensamento dualista, as crianças identificam os valores morais presente na animação, entretanto, não fazem distinção dos valores éticos, compreendendo as ações dos personagens de forma dualista ao separá-las como inteiramente boas ou ruins, ou seja, generalizam as ações dos personagens. Logo, esses alunos não apresentam uma análise mais aprofundada a respeito da mudança comportamental do personagem

Kuzco durante a animação, ou seja, elas avaliam a sua ação no momento presente.

Essa característica é evidenciada por Piaget (1994), quando diz que na heteronomia a criança julga as ações como boas ou más sem relativizar. Sendo assim, as crianças observaram na cena em que Kuzco decide ajudar Pacha, se a norma foi cumprida ou descumprida e, com isso, fazem o julgamento se ele foi bom ou ruim. Porém, há quatro ocorrências que apontam para um caminho inverso ao pensamento dualista. Nelas, é possível perceber que as atitudes de Kuzco ao decorrer da animação são fundamentais no estabelecimento de um julgamento sobre sua personalidade pelos alunos participantes da pesquisa. Segue abaixo as ocorrências mencionadas:

Ele estava sendo generoso porque ele resolveu ajudar o Pacha e não egoísta que nem ele era antes e bem corajoso porque ele não deixou o Pacha cair. (A5)

Ele foi bondoso, corajoso porque ele ajuda o Pacha. Ele não foi egoísta, porque se ele fosse egoísta ele não tinha salvado o Pacha. Foi maldoso, porque no começo ele queria destruir a casa do Pacha. Foi arrogante, porque só brigava com os outros. (A7)

Bom, no final do filme eu acho que ele não foi egoísta por caso que ele pensou um pouquinho e viu que não adiantava fazer o mal pros outros. Eu acho que as vezes ele era arrogante porque só queria que os outros fizessem as vontades dele. Eu acho que ele foi corajoso, mas o Pacha foi mais corajoso porque ele salvou a vida do Kuzco mesmo ele dizendo que ia fazer mal pro Pacha. Ele era traiçoeiro, porque ele apertou a mão do Pacha (pausa) aí depois eles brigaram no morro e ele disse que só tinha falado que ia ajudar ele, pro Pacha leva ele pro palácio, aí ele não estava sendo honesto com o Pacha, ele estava sendo enganador. (A9)

Bondoso porque ele decidiu salvar o Pacha e largou (pausa) a poção que faz ele virar humano de novo. Foi corajoso porque ele salvou o Pacha pra ele não morrer. Não foi egoísta porque ele ajuda, nem arrogante, não foi confiável porque ele mentiu pro Pacha. (A10)

Nessas repostas, percebe-se que os alunos realizam um julgamento próprio na atitude de Kuzco, relacionado com a mudança de personalidade que ele apresentou ao longo da animação. Logo, a atitude de Kuzco é para eles a de uma

pessoa que não é totalmente bondosa e nem maldosa. Ademais, as palavras utilizadas como “egoísta”, “arrogante”, “traíçoeiro” e “maldoso” surgem da compreensão própria dos entrevistados, que analisam as regras morais e as interpretam de forma pessoal às situações que lhes são apresentadas. Verifica-se novamente nas respostas traços de uma moralidade que caminha para a autonomia.

Reciprocidade

Na última pergunta da entrevista, foi proposto aos alunos que eles realizassem uma reflexão acerca do que eles aprenderam com a animação. Percebe-se nove ocorrências em que as crianças apresentam em suas respostas valores como “gentileza”, “cooperação”, “respeito”, “humildade” e “reciprocidade” que contribuem segundo a teoria de Piaget (1994), para o desenvolvimento da autonomia moral.

Eu aprendi que o mundo deve ser de todos e que devemos ajudar os outros para que a gente viva bem. (A1)

Eu entendi que a gente tem que ajudar o próximo, que a gente não pode tipo, ficar maltratando as pessoas porque um dia a gente vai precisar delas. (A2)

Eu entendi que a gente não pode ser mal educado com as pessoas, tem que pensar mais no próximo, não só na gente. (A3)

Que a gente tem que respeitar todo mundo porque o mundo não é só nosso, é todo mundo. (A4)

Eu aprendi que o mundo tem que ser de todos, não tem que ser só nosso e que é muito importante respeitar os outros porque se a gente não respeita eles também não vão respeitar a gente. (A5)

Que não pode ser ruim com os outros, porque assim, o imperador era muito ignorante com os outros, só maltratava as pessoas e na música do filme ensina o mundo é de todo mundo, não é só de uma pessoa então a gente tem que respeitar todos as pessoas. (A6)

Que sempre deve ajudar os amigos e sempre ser gentil. (A7)

Que você deve fazer o bem para o próximo por caso se você fazer o mal e daí o mal vai vir pra você. Eu aprendi isso no filme porque o imperador foi muito mal no começo, mas depois (pausa) ele, ele entendeu que ele estava sendo muito mal e muito egoísta então ele (pausa) ele pensou e ajudou o Pacha. (A9)

Que tem que ser bem humilde (pausa) que as pessoas não podem maltratar os outros e (pausa) não pode só ligar pra elas, tem que ligar pros outros também, tem que ajudar o próximo. (A10)

De acordo com Piaget (1994), é necessário para o desenvolvimento da autonomia moral da criança a superação do conceito de respeito unilateral, ou seja, o sujeito precisa perceber a necessidade da cooperação, afeto e reciprocidade nas relações sociais para que reflita sobre o que considera certo e errado. Nesse processo, a criança supera a coerção dos adultos acerca das regras, conseguindo assim fazer uma distinção entre a obediência absoluta e a noção de cooperação, como explica o autor:

Faz parte, na realidade, da essência da cooperação, por oposição à coação social, comportar ao lado da situação, das opiniões recebidas, um ideal de direito funcionalmente implicado no próprio mecanismo da discussão e da reciprocidade. A coação da tradição impõe opiniões e usos, e termina aí; já a cooperação não impõe nada, a não ser os próprios processos do intercâmbio intelectual ou moral (PIAGET, 1994, p.66).

Sendo assim, é a reciprocidade presente nas relações de cooperação que leva a criança, na fase de desenvolvimento da autonomia, a distinguir o que é certo e errado, justo e injusto. Com isso, as crianças regulam suas práticas diárias a partir da noção de respeito mútuo em que os valores tornam-se coletivos com o desenvolvimento da empatia. Logo, a regra não é mais vista como sagrada, ela torna-se um resultado da vontade coletiva, ou seja, da aceitação mútua e reciprocidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os meios de comunicação, em especial com o avanço das tecnologias digitais e da transformação digital, têm provocado alterações nas formas de agir, pensar e se relacionar do ser humano, além de ocupar um papel significativo na forma como compreendemos o mundo. Logo, a mídia, enquanto conjunto dos diversos meios de comunicação com a finalidade de transmitir informações e conteúdos variados, pode, também, incidir no desenvolvimento da criança, uma vez que as mensagens midiáticas se encontram interligadas ao mundo infantil e são refletidas nas suas vivências cotidianas. Nesse contexto, as animações cinematográficas representam um dos tipos de programa mais fecundos nos processos de interação entre as crianças e seu imaginário.

Os resultados dessa pesquisa apontam que os conteúdos midiáticos, sendo especificamente no âmbito desse estudo a animação cinematográfica, podem exercer uma função socializadora entre as crianças, caracterizando-se como referências na criação de suas experiências humanas, culminando em aspectos do desenvolvimento moral. Portanto, é imprescindível que o professor olhe para os processos de construção e circulação de significados e significantes contemporâneos que permeiam a sociedade por meio das tecnologias e se aproprie das linguagens midiáticas para, assim, contemplar o aprender dos alunos na interação com tais meios que, de forma inegável, são parte significativa do cotidiano infantil.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

FANTIN, Monica. Alfabetização midiática na escola. In: **VII Seminário Mídia, Educação e Leitura do 16º Cole**. Campinas, jul. 2007.

FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e mídia-educação: olhares experiências no Brasil e na Itália**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FONTANELLA, Geci de Souza. Anim(a)ção na educação: o entre-entendimento na teia da produção do sentido e sua mediação na educação. **Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II Ibérico**, 4 V, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas. Papyrus, 2007.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. In: **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 126, setembro-outubro, 1995, pág. 24-26.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1997. (original publicado em 1932).

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FILMOGRAFIA

A nova onda do imperador. Direção: Mark Dindal. Produção: Randy Fullmer. Roteiro: Mark Dindal, Chris Williams, David Reynolds, Roger Allers e Matthew Jacobs. EUA. Walt Disney Pictures, 2000. DVD (78 min).

**AS TECNOLOGIAS E O PENSAMENTO COMPLEXO DE MORIN NO
PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA**

***TECHNOLOGIES AND COMPLEX THINKING OF MORIN IN THE
FORMATIVE PROCESS OF THE MATHEMATICS TEACHER***

***TECNOLOGÍAS Y PENSAMIENTO COMPLEJO DE MORIN EN EL
PROCESO FORMATIVO DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS***

José Elyton Batista dos Santos

elyton_batista@hotmail.com

Doutorando em Educação (PPGED/UFS)

Secretaria Municipal de Maragogi (AL)

Erivanildo Lopes da Silva

erivanildolopes@gmail.com

Doutorado em Filosofia, História e Ensino de Ciências (UFBA)

Pós-Doutorado em Didática das Ciências (Universidade de Aveiro-PT)

Professor do Departamento de Química (UFS)

RESUMO

O professor é produto e reproduzidor de saberes, logo há uma necessidade de se pensar, refletir e debater o processo formativo e sua relação com a educação básica, principalmente na busca de estratégias inovadoras que correspondam aos anseios da sociedade contemporânea. Assim, o presente trabalho almeja ressaltar a complexidade que está em torno da formação inicial dos professores, em especial de matemática, frente às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). O estudo é do tipo bibliográfico e de cunho filosófico e apresenta, a princípio, reflexões sobre as inter-relações estabelecidas entre ciência, técnica e indústria e, por consequência, sua ampliação para a sociedade e a educação. Em seguida, adentra as discussões das TIC no processo formativo do professor de matemática e dos saberes necessários à educação do futuro. O trabalho destaca que as TIC não são a única alternativa metodológica que merece ser discutida na formação inicial do professor de matemática e, muito menos, é a salvadora da educação. Ressalta-se que há uma diversidade de recursos e estratégias que contribuem para o ensino e a aprendizagem das crianças e dos adolescentes e que formar professores de matemática, diante das TIC e em meio à complexidade em que se situam, exige professores com mentes abertas para as incertezas do momento e do

270

futuro, bem como que as ilusões durante o caminhar formativo agucem o pensamento complexo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial, professor de matemática, TIC, pensamento complexo.

ABSTRACT

The teacher is a product and reproducer of knowledge, so there is a need to think, reflect and debate the formative process and its relationship with basic education, mainly in the search for innovative strategies that correspond to the desires of contemporary society. Thus, this paper aims to highlight the complexity surrounding the initial training of teachers, especially in mathematics, in the face of Information and Communication Technologies (ICT). The study is of a bibliographic and philosophical nature and presents, at first, reflections on the interrelations established between science, technique and industry and, consequently, its expansion to society and education. Then, it enters the discussions of the ICT in the formative process of the teacher of mathematics and of the necessary knowledge for the education of the future. The work highlights that ICT is not the only methodological alternative that deserves to be discussed in the initial formation of the mathematics teacher and, even less, it is the savior of education. It is emphasized that there is a diversity of resources and strategies that contribute to the teaching and learning of children and adolescents and that training mathematics teachers, in the face of ICT and amid the complexity in which they are located, requires teachers with open minds to the uncertainties of the moment and the future, as well as that the illusions during the formative walk aggravate complex thinking.

KEYWORDS: Initial formation, maths teacher, ICT, complex thinking.

RESUMEN

El docente es producto y reproductor de conocimientos, por lo que existe la necesidad de pensar, reflexionar y debatir el proceso formativo y su relación con la educación básica, principalmente en la búsqueda de estrategias innovadoras que se correspondan con los deseos de la sociedad contemporánea. Así, este trabajo tiene como objetivo resaltar la complejidad que rodea a la formación inicial del profesorado, especialmente en matemáticas, de cara a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El estudio es de carácter bibliográfico y filosófico y presenta, en un primer momento, reflexiones sobre las interrelaciones que se establecen entre ciencia, técnica e industria y, en consecuencia, su expansión a la sociedad y la

educación. Luego, ingresa a las discusiones de las TIC en el proceso formativo del docente de matemáticas y de los conocimientos necesarios para la educación del futuro. El trabajo destaca que las TIC no son la única alternativa metodológica que merece ser discutida en la formación inicial de los profesores de matemáticas y, menos aún, es la salvadora de la educación. Se enfatiza que existe diversidad de recursos y estrategias que contribuyen a la enseñanza y el aprendizaje de niños y adolescentes y que la formación de docentes de matemáticas, frente a las TIC y en medio de la complejidad en la que se ubican, requiere docentes con mente abierta para las incertidumbres del momento y el futuro, así como que las ilusiones durante el camino formativo agravan el pensamiento complejo.

PALABRAS-CLAVE: Formación inicial, profesor de matemáticas, TIC, pensamiento complejo.

INTRODUÇÃO

Em plena era da internet web 3.0, em que a interatividade máquina e usuário se potencializa de forma exponencial, espera-se muito que os professores, sobretudo aqueles da Educação Básica, possam dar conta de formar os estudantes para esse momento em que a rede mundial de computadores vem se tornando um pilar do desenvolvimento científico e tecnológico.

As tecnologias não se centralizaram precisamente na mecanização e nem na geração/no processamento da informação, mas na imitação do ser humano, na extensão da mente e da comunicação. Esses fatores favoreceram a presença das tecnologias de forma ágil nos diversos tipos de espaços sociais, dentre eles o da educação.

No Brasil, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) adentraram inicialmente os âmbitos educacionais com o propósito de informatizar a sociedade brasileira. Essa iniciativa do Ministério da Educação (MEC) apontou, posteriormente, que as tecnologias, mais precisamente os

computadores, colaborariam para a melhoria da qualidade do processo educacional (MORAES, 1997).

Diante disso, ampliaram-se os estudos acerca do uso dos computadores para o ensino e a aprendizagem. No que se refere à matemática, em 1975 um grupo de pesquisadores da UNICAMP, coordenado por D'Ambrósio, escreveu o documento *Introdução de Computadores nas antigas Escolas de 2º Grau* (MORAES, 1997). A pesquisa apresentada nesse documento possibilitou o advento da percepção da potencialidade das TIC para o sistema educacional e, em especial, para o ensino de matemática.

Entretanto, o uso de computadores implicaria mudanças na prática dos professores de matemática e, conseqüentemente, no processo formativo, sendo necessário um movimento de formação de professores que contribua para colocar em evidência nas universidades, até naquelas que priorizam pesquisas sofisticadas de laboratório, um olhar sobre a formação de educadores para que sejam problematizadas essas novas demandas sociais, tecnológicas e científicas.

Em face do exposto e da temática a ser desenvolvida neste estudo, justifica-se a escolha por esse debate reflexivo para não se apontar ou responsabilizar somente as instituições formadoras que mantêm seus olhos vedados para o uso das TIC na contemporaneidade, devendo partir desse processo formativo inicial o desenvolvimento de reflexões de forma que ocorram mudanças ou transformações no âmbito escolar, com isso contribuindo para que os docentes possam de fato apreciar o conhecimento advindo dessa sociedade tecnológica.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como finalidade ressaltar a complexidade que está em torno da formação inicial dos professores, em especial de matemática, frente às TIC, e isso com base em uma pesquisa de

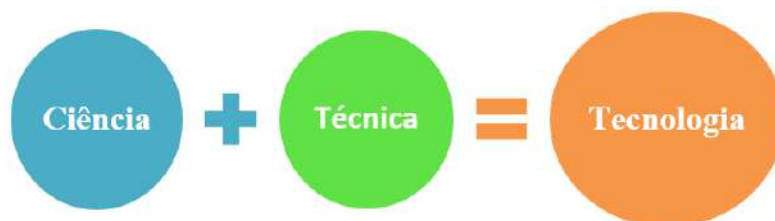
estudo bibliográfico, de cunho teórico e filosófico, baseada na visão do sociólogo e filósofo francês Edgar Morin (2007, 2010, 2011, 2015).

EPISTEMOLOGIA DA TECNOLOGIA E SOCIEDADE TECNOLÓGICA

A palavra “Epistemologia”, segundo D’Amore (2007), conceitua-se pelo conjunto de conhecimentos e saberes científicos. Para se chegar a esse conjunto, de acordo com Morin (2015, p. 44), é necessário encontrar um ponto de vista “[...] que possa considerar nossa própria consciência como objeto de conhecimento”. Esboçar um ponto de vista permite insinuar, refletir sobre e criticar uma teoria e determina ou condiciona a examinar as incertezas (MORIN, 2015).

Assim, para que ocorra o desenvolvimento epistemológico científico, o ponto de vista é indispensável. Juntamente a esse processo, as interações entre ciência e técnica redesenham os caminhos emaranhados das incertezas, assim como possibilitam novos objetos de pesquisa, implicando a ampliação de investigações na construção de novos conhecimentos e saberes científicos. Conforme Oliveira (2008), o eixo epistemológico dessa relação pode ser representado da seguinte maneira:

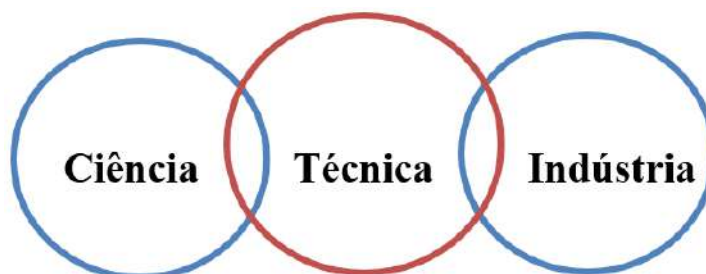
Figura 1: Representação epistemológica



Fonte: Adaptado de Oliveira (2018, p.7)

Nesse plano proposto, é necessário falar em “Epistemologia” ao tratar de tecnologia. Morin (2010, p. 107) afirma que há uma inter-relação “da ciência à técnica, da técnica à indústria, da indústria à sociedade”. Entretanto, com as exigências econômicas e sociais da contemporaneidade, há um retorno nesse circuito, isto é, “[...] a indústria retroage sobre a técnica e a orienta, e a técnica, sobre a ciência, orientando-a também” (MORIN, 2010, p. 107). Esse ciclo implica a modernização das tecnologias e o surgimento de novas máquinas para compor o mercado.

Figura 2: Representação das relações entre ciência, técnica e indústria



Fonte: Adaptado de Morin (2010)

A técnica se apresenta como o ponto de ligação entre a ciência e a indústria, ao passo que esse elo exprime a manipulação estabelecida pela tecnologia sobre a ciência e a indústria. Para o processo evolutivo dessas duas dimensões, a tecnologia encontra-se como um instrumento indispensável, como discute Morin:

Com a tecnologia, inventamos modos de manipulação novos e muito sutis, pelos quais a manipulação exercida sobre as coisas implica a subjugação dos homens pelas técnicas de manipulação. Assim, fazem-se máquinas a serviço do homem e põem-se homens a serviço das máquinas. E, finalmente, vê-se muito bem como o homem é manipulado pela máquina e para ela, que manipula as coisas a fim de libertá-lo. (MORIN, 2010, p. 109)

Corroborando esse contexto epistemológico tecnológico, Castells ressalta que:

A tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. (CASTELLS, 1999, p. 43)

Desse modo, é impossível o isolamento da técnica no contexto social ou universal. Essa tríade possibilita descobertas do conhecimento verdadeiro, por meio de manipulação (experimentação) e verificação, sendo, posteriormente, infiltrado na sociedade. A intenção de inserir as tecnologias no contexto social colabora com o trabalho braçal, sensorial e mental, mas sua maior relevância está na geração de capital (CASTELLS, 1999).

Além das implicações econômicas, as tecnologias estão permeando uma mudança cultural, transformando também, segundo Morin (2010, p. 108), “nossas próprias concepções de sociedade, vida e homem”. Ou seja, elas se tornaram uma questão social, um fenômeno onipresente na sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, que divide opiniões acerca da sua integração aos mais diversos contextos, por exemplo, as instituições escolares. Essa divergência gera conflitos e sentidos contrários nos processos educativos. Sobre esse fato, Morin assinala:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas; ela coloca paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza. (MORIN, 2015, p. 13)

Essa reflexão de Morin nos leva a ver a complexidade nas ações educativas. Não há uma linearidade do pensamento educativo, embora tenham sempre existido antagonismo e complementaridade entre o simples e o complexo (IMBERNÓN, 2009). No entanto, a tecnologia por si só não desenvolve o Pensamento Complexo, mas sim a partir das relações entre sociedade e máquinas, ou redes de informação e comunicação. Entender o mundo a partir da desordem e da complexidade significa compreender as inter-relações entre as diversas dimensões existentes no contexto social.

Figura 3: Circuito das inter-relações reelaborado



Fonte: Adaptado de Morin (2010, p.20)

A compreensão mobiliza os poderes subjetivos de simpatia para entender as coisas (MORIN, 2007). É preciso investigar, analisar o todo e as partes. Mobilizar a compreensão não é dissolver ou isolar as inter-retroações, mas perceber a conexão e a relevância que estabelecem entre si. O circuito corresponde a um ponto de vista de alguém que, em meio às incertezas e inquietações, investigou e notou que a ciência, a tecnologia e a indústria, mesmo com sua intenção capitalista, propuseram inventividade para colaborar nos afazeres da sociedade. Nesse âmbito também se insere o sistema educacional.

Ora, a complexidade chegou ao âmbito educacional por meio dessas inter-relações? Na verdade, o sistema educacional apresenta uma diversidade cultural e heterogênea de ideias, comportamentos, visões e valores, tornando seu entorno interno aos muros da escola/universidade/instituições uma complexidade que muitas vezes passa despercebida e que não é simples. Mudar a visão nesse contexto não é tarefa fácil. No entanto, é visível a mudança da sociedade, e a educação não ficará fora dessa realidade, na medida em que

O desenvolvimento das comunicações, sobretudo nos últimos anos, com o fax, o telefone celular, *internet*, a comunicação instantânea em todos os pontos do planeta, é um fenômeno notável no sentido que pode ter efeitos muito positivos, que permitam comunicar, entender e intercambiar informações. (MORIN, 2007, p. 42)

Essas técnicas são denominadas de TIC e “refere-se aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornal impresso, rádio, televisão)” (BRASIL, 1998, p. 135). Todavia, vale destacar que as discussões desenvolvidas neste trabalho acerca das TIC são direcionadas para as técnicas digitais.

No espaço escolar, as crianças e os jovens inserem diversas tecnologias, em especial *smartphones*, computadores e *tablets*. Outro propulsor das TIC e de materiais educacionais digitais na educação básica e pública é o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), do Ministério da Educação (MEC).

A sociedade e as políticas públicas ofertadas pelo MEC propõem um novo paradigma. Cabe à escola e a todos que fazem parte dela compreender as TIC como um recurso para ressignificar o ensino e facilitar a aprendizagem. Para Morin (2007), é preciso entender o todo e suas partes. Olhar apenas para

as técnicas clássicas não é compreender, é limitar-se. Mudar a técnica não significa ressignificar o ensino. É necessário inseri-la de forma pedagógica, de modo que permita autonomia aos alunos e professores; que a ciência e a tecnologia dialoguem na educação básica e que o conhecimento científico matemático seja construído ou reconstruído de diversas formas e por diversos ângulos.

AS TIC NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E OS PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO COMPLEXO

Introduzir-se na complexidade da formação inicial dos licenciados em matemática significa não buscar uma resposta linear, mas ambivalente. Morin (2015, p. 83) sustenta que “a complexidade necessita de uma estratégia”, e isso se dá pelo fato de a estratégia prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados em meio às incertezas e perturbações causadas pelas informações que propiciarão outras ações (MORIN, 2015).

A complexidade nos mostra que “não devemos fechar no contemporaneísmo, isto é, na crença de que o que acontece hoje vai continuar indefinidamente” (MORIN, 2007, p. 83). Tudo o que aconteceu até o momento foi inesperado, mas continuar a agir como se nada de inesperado acontecesse é permanecer no erro, assim, segundo Morin, “sacudir essa preguiça mental é uma lição que nos oferece o pensamento complexo” (20015, p. 83).

Nessa perspectiva, Lopes e Fürkotter (2016) chama atenção para a formação inicial dos professores de matemática acerca das TIC nas ementas curriculares dos cursos formativos, isto é, apontam que a maioria das disciplinas que têm como objetivo formar o professor para o uso das TIC são optativas, sendo predominantes disciplinas do tipo instrumental que têm como

desígnio a aquisição de conhecimentos computacionais com foco em aprender a programar. Diante disso,

Os alunos, futuros professores, são submetidos em seus cursos de licenciatura, a aulas de forma sistemática por alguns anos, geralmente quatro e em alguns casos menos do que isso, onde na maioria desses cursos, as estruturas curriculares priorizam o conhecimento específico em matemática, deixando as disciplinas de caráter pedagógico em segundo plano, essas por sua vez são responsáveis pela parte prática, ou seja, a aplicação dos conhecimentos, que acontece na maior parte das vezes na forma de estágio supervisionado. (CAVALCANTE, 2011, p. 2)

O antagonismo gerado pelo curso formativo de professores de matemática fixa uma linearidade. Além disso, esse modelo curricular “não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias” (TARDIF, 2013, p. 14). Com relação ao uso das TIC, observa-se também que há, salvo raras exceções, a troca da técnica pela técnica. Essa realidade acontece no âmbito educacional de forma vertical, inserindo-se no princípio da recursão organizacional. Ou seja, é um processo em que “os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz”, ou, em outras palavras, “somos ao mesmo tempo produtos e produtores” (MORIN, 2015, p. 74).

Nesse sentido, a complexidade existente acerca do uso das TIC de modo pedagógico na educação básica significa o produto do que foi produzido sem sua formação inicial. Lopes e Fürkotter (2016) afirmam que a ementa das disciplinas ou as próprias disciplinas obrigatórias que estão inseridas na formação inicial dos professores de matemática com o objetivo de tratar das tecnologias necessitam tanto de uma troca de valores quanto se fixar no seu principal intuito formador, o ensino.

A complexidade preconiza unir e enfrentar o desafio da incerteza (LEVY, 2015) e preza pelo princípio dialógico, associando “dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2015, p. 74). Mas seguir na mesma ação é permanecer na linha da racionalização, a qual “consiste em querer prender a realidade num sistema coerente. E tudo o que, na realidade, contradiz esse sistema coerente é afastado, esquecido, posto de lado, visto como ilusão ou aparência” (MORIN, 2015, p. 70).

Se continua nessa vertente, o professor de matemática fica ausente de saberes necessários à educação, pois

Se transforma em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, com competências apenas de aplicação técnica. Isso provoca uma alienação profissional, uma aprofissionalização, uma incompreensão dos fenômenos sociais e educativos, que traz como consequências uma despreocupação e inibição dos processos de mudança, de compreensão e interpretação do seu trabalho, chegando a um autismo pedagógico, isolando-se da realidade que cerca o professor. (IMBERNÓN, 2009, p. 92)

Sendo assim, precisa-se de uma formação que transite pela incerteza, na medida em que esta exprime criatividade e se correlaciona com os sinais postos pela sociedade (LEVY, 2015). Ao professor de algum modo é delegada a função de preparar os jovens para atuarem com o conhecimento advindo também da área da Tecnologia. Eis mais um dilema vivido pelo profissional professor (matemática): ter de conceber a relação Tecnologia e Ciência na sala de aula.

Todavia, essa não é uma tarefa apenas do professor de matemática, pois discutir questões dessa ordem na educação transcende-se a um âmbito global de sociedade, devendo envolver diversos outros agentes, inclusive aqueles ligados a políticas públicas. Necessita-se, assim, de um esforço coletivo, além de um paradigma simplificador, dito esse um paradigma que “põe ordem no universo, expulsa dele a desordem” (MORIN, 2015, p. 59). E,

281

nessa simplificação, Morin nos permite refletir acerca da construção de um conhecimento sem se sobrepor ao outro.

Precisa-se simplificar os conhecimentos científicos em sua aplicabilidade, mas não se pode esquecer para qual finalidade estão sendo postos. Deve existir no processo formativo do professor de matemática frente às TIC o princípio hologramático, isto é, “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte”, e essa ideia “vai além do reducionismo, que só vê as partes, e do holismo que só vê o todo” (MORIN, 2015, p. 74). Caso contrário, a racionalização tende a ser um dilema.

Reconhecer a complexidade do pensamento na formação inicial dos professores de matemática frente às TIC significa a ausência da racionalização e a abertura para reflexões. A superação da racionalização não quer dizer o fim das técnicas clássicas, mas permite envolver o princípio da recursão, ou melhor, integrar alternativas complementares que correspondam aos anseios do atual cenário da sociedade contemporânea.

Na verdade, a educação deve estabelecer um elo entre os diferentes níveis educacionais e fazer com que “[...] os professores se tornem melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem” (IMBERNÓN, 2009, p. 92) diante das incertezas do momento ou do futuro. Em face disso, é necessário que os professores de matemática estejam debruçados sobre diferentes saberes.

Todavia, quais saberes correspondem, colaboram ou chamam atenção para a prática reflexiva no processo formativo do professorado de matemática frente às tecnologias e/ou ao ensino de matemática? Destacam-se, com relação ao debate reflexivo proposto neste trabalho, principalmente os saberes propostos por Edgar Morin.

OS SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA FRENTE ÀS TIC

Morin (2011) chama atenção para a necessidade de novas práticas educacionais para uma educação transformadora. Ainda acrescenta que a educação precisa de professores com mentes abertas, criativas, reflexivas e de espaços dialógicos capaz de viabilizar práticas colaborativas. Diante disso, buscou-se desenvolver um debate reflexivo acerca da formação inicial do professor de matemática frente às TIC centrado nos sete saberes fundamentais para a educação, conforme proposto por Morin.

As cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão) – nos permite refletir e perceber que a justiça não é o único contexto cego, mas também a educação. O conhecimento não é uma fantasia do mundo externo. Trata-se de uma reconstrução de saberes perceptíveis, estimulados, captados e codificados pelos sentidos (MORIN, 2015).

O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e o pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade de conhecer, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. (MORIN, 2015, p. 20)

Desse modo, decorrem os erros preestabelecidos pela nossa racionalidade de ver e acreditar, conviver e ouvir, medos e desejos. Na verdade, o conhecimento é fixado ao erro e à ilusão pelo fato de estar inserido em um meio social complexo e “marcado pelo que pode ser chamado de *imprinting* cultural” (MORIN, 2007, p. 82). Isto é, desde cedo a família, a escola e a sociedade impõem conhecimentos que estão sendo construídos e reconstruídos ao longo dos anos.

Na formação inicial do professor de matemática, essa realidade não é diferente. Pimenta (1997) e Tardif (2013) categorizaram a existência de alguns saberes da docência, a saber: saberes experienciais (incorporam-se à experiência pela socialização e prática do trabalho), saberes do conhecimento (correspondem aos diversos campos do conhecimento) e saberes pedagógicos (referem-se à didática).

Desta feita, o conhecimento é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Todavia, há, nesse processo formativo, as cegueiras paradigmáticas, consideradas por Morin (2011) o privilégio de determinadas operações lógicas em detrimento de outras. No processo formativo, há uma supervalorização ou sobreposição dos saberes do conhecimento ou disciplinares com relação aos saberes pedagógicos e experienciais e até mesmo aos que estão presentes no currículo oculto.

A exemplo das TIC, a disjunção deve existir no processo formativo, já a inter-relação não pode ser deixada de lado. O conhecimento instrumental deve fazer parte do princípio dialógico, bem como dos debates e das reflexões da formação. Não se pode vedar os olhos para os conhecimentos necessários para a educação atual e do futuro. A teoria deve estar relacionada com a prática, mas distanciá-la é ficar preso à ilusão de que foi construído ou reconstruído o conhecimento adequadamente.

Os princípios do conhecimento pertinente – este se atrela ao saber anterior; há uma necessidade de conjuntar os conhecimentos dos diferentes contextos que estão em torno da sociedade, seja como parte, seja globalmente; apresenta-se em um âmbito mais amplo do que os saberes apresentados por Pimenta (1997) e Tardif (2013), isto é, além de desenvolver os saberes supracitados por esses pesquisadores, é necessário também desenvolver saberes contextuais, multidimensionais e globais.

É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global, o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessário a reforma do pensamento. (MORIN, 2011, p. 33)

Inferre-se, assim, que é preciso haver uma reforma paradigmática para organizar o conhecimento, situar-se no contexto e enfrentar a complexidade, esta que existe quando elementos diferentes são inseparáveis (MORIN, 2015). É o caso da formação inicial dos professores de matemática frente às TIC.

Fazer uso da técnica não é quebrar um paradigma. Propor diferentes técnicas e apresentá-las de forma pedagógica que colabore para o desenvolvimento cognitivo do aluno e amplie seus saberes torna o conhecimento pertinente. É necessário estabelecer relações entre os saberes e as ações exigidas na profissão do professor de matemática.

Ensinar a condição humana –“Conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (MORIN, 2011, p. 43); nesse âmbito, não propor ao professor de matemática conhecimentos pertinentes e reflexões acerca do uso das tecnologias pode implicar a disjunção entre o ensino de matemática e a linguagem predominante entre os jovens, a linguagem digital. Ao mesmo tempo, o professor permanece em paradigmas culturais distantes da realidade exigida no cenário atual da educação.

É preciso construir a identidade do professor de matemática frente às TIC. Sabe-se que os indivíduos são produto das ações produtoras da sociedade. Logo, a identidade humana e a profissional se constroem pelas interações estabelecidas entre o indivíduo, a sociedade e a espécie (MORIN, 2011). Além disso, “não se pode tornar o indivíduo absoluto e fazer dele o fim do circuito; tampouco se pode fazê-lo com a sociedade ou a espécie” (MORIN, 2011, p. 49). O desenvolvimento profissional na formação inicial do professor

de matemática está diretamente ligado ao princípio dialógico entre o espaço universitário e o comunitário.

Ensinar a identidade terrena –A universidade e a escola como fenômenos sociais e a complexidade na qual estão inseridas devem formar professores de modo a se desenvolver o pensamento complexo. Esse desenvolvimento advém dos debates e das problemáticas postos no processo formativo, relacionando-o com o princípio hologramático. Nesse contexto, devem ser analisadas tanto as partes como o todo.

O homem não é apenas cidadão de uma metrópole, de uma região ou de um país. A humanidade não deve esquecer que habita uma “morada maior”, da qual depende, a qual depende dela. Trata-se do Planeta Terra, trata-se da “Terra-Pátria”, que acolhe, mas que também sofre com os desmandos econômicos e/ou ecológicos de seus “hóspedes”, sofrimento esse que pode, inclusive, colocar em risco a existência dos que nela se encontram. (LEVY, 2015, p. 29)

Frente a isso e com relação às TIC, Morin (2011) aponta que as tecnologias, como a *internet*, aproximam todos os pontos do planeta, possibilitando uma união planetária, mas, ao mesmo tempo, ele deixa claro que não se deve apenas inseri-las na escola ou na sala de aula. Logo, a conscientização deve fazer parte dessa integração, pois o mau uso das TIC pode proporcionar transtornos para os outros e para si, sendo preciso se refletir acerca da necessidade de uma consciência terrena.

Enfrentar as incertezas – a quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Qual metodologia utilizar? Além dessas, existem outras incertezas presentes no pensamento do futuro professor de matemática, mas há a necessidade de enfrentá-las, compreendê-las e debatê-las, mostrando os distintos caminhos em meio à complexidade que nos traz a função de ser professor.

Nessa perspectiva, as TIC também estão imersas nas inquietações de incertezas no processo formativo do professor e na sua vida profissional. Mudar a técnica (quadro negro) pela técnica (tecnologias digitais) está inovando? Trabalhar com tecnologias no ensino é programar? Quais *softwares* são mais apropriados para as tecnologias presentes na escola em que leciono? Qual a potencialidade das tecnologias para o ensino e a aprendizagem da matemática?

Observa-se que são muitas as certezas e incertezas que estão em torno do processo formativo do professor de matemática. Por ser um ciclo complexo, há inúmeras questões que precisam ser discutidas. Nesse sentido, os formadores precisam formar professores que desenvolvam o pensamento complexo em meio aos contextos sociais e aos obstáculos pedagógicos com que irão se deparar em sua profissão (MORIN, 2011).

É difícil levantar ou debater todas as inquietações/incertezas ligadas à formação inicial do professor de matemática, mas se deve aproveitar esse processo para mostrar que ensinar é difícil, no entanto é sabido que não é impossível (IMBERNÓN, 2009). Há diversas alternativas metodológicas (TIC, história da matemática, jogos, materiais manipuláveis, ensino por meio de projetos), e, em meio às incertezas, o docente deve saber escolher a que melhor corresponde às expectativas dos seus alunos.

Ensinar a compreensão – “A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, *fax*, telefones celulares, *modems* e *internet*, entretanto, a incompreensão permanece geral” (MORIN, 2011, p. 81). Sabe-se que as tecnologias possibilitam a disseminação da informação de forma vertiginosa, contudo como está sendo integrada em sala de aula?

Vale destacar que tratar das TIC na formação inicial do professor de matemática por si só não garante que irão ser integradas em sala. Nesse ciclo formativo, é preciso refletir sobre o desenvolvimento do pensamento complexo

numa visão da compreensão das coisas, isto é, entender as contribuições das TIC para o ensino e a aprendizagem da matemática, por exemplo, conhecer relatos do sucesso ou insucesso do seu uso em sala de aula. Para Morin (2011, p. 82), “comporta um conhecimento de sujeito a sujeito”.

Entretanto, só a comunicação não garante a compreensão sobre as TIC na formação inicial, nem, muito menos, a informação. Trazem inteligibilidade, condição primeira necessária para o seu uso. Compreender significa fazer junto, abraçar a causa (MORIN, 2011).

A compreensão também se insere no planejar. A organização de uma prática direciona ao conhecimento dos processos que serão realizados numa atividade. Pode-se prever os erros, mas surgem as ilusões e incertezas que são inesperadas na prática. No entanto, deve-se entender que fazem parte do ofício. Contudo, vale salientar que é a partir da compreensão e das incertezas que a prática será aperfeiçoada, assim como a identidade profissional.

A sala de aula, com seus alunos e professores, é um microcosmo; ela é, de certo modo, uma amostra da sociedade, não devendo, justamente por conta disso (e/ou pensando-se no presente e no futuro dos seus partícipes), haver relaxamento, no contexto escolar, quanto ao exercício da compreensão. (LEVY, 2015, p. 28)

Por isso a importância de debater ou desenvolver o pensamento complexo na formação inicial do professor de matemática frente às TIC. Compreender a sua contribuição no momento atual é estar aberto para as possíveis mudanças que estão por vir. E toda mudança exige compreensão.

A ética do gênero humano – a ética propriamente humana deve ser considerada uma cadeia de três termos: indivíduos, sociedade e espécie. Os indivíduos são os reprodutores da espécie humana, e o conjunto deles forma a sociedade. Essa lógica é fácil de compreender. Deve-se assumir a condição

humana na complexidade do nosso ser e trabalhar para a humanização da humanidade (MORIN, 2011).

Nesse âmbito, percebe-se que, no contexto formativo dos professores de matemática frente às TIC, há um impasse ético: o professor está sendo formado para aprender a programar, ao invés de aprender a ensinar matemática a partir das distintas tecnologias onipresentes. Formar o indivíduo sem lhe possibilitar o princípio dialógico quanto à reconstrução do conhecimento a partir das TIC, ou de outra técnica de ensino, não é humanizar ou desenvolver a compreensão das partes e do todo. É fazer com que o futuro professor se prenda a uma prática racionalidade perante os saberes e as experiências vividas durante a sua formação.

Diante dessa visão analítica, é notável a complexidade que há em torno da formação dos professores de matemática. Em meio a esse aumento de competências, exigências e habilidades que o sistema educacional exige no cenário atual, a formação inicial por si só não dá conta de tamanha complexidade, exigindo-se do futuro professor ser pesquisador e estar se atualizando constantemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inúmeras as problemáticas existentes na formação inicial do professor de matemática. O cenário atual coloca em evidência a fragilidade da formação do professor no que se refere às TIC e à compreensão da sua finalidade para o ensino e a aprendizagem. Além do mais, nota-se, perante o debate e a reflexão desenvolvidos neste trabalho, a necessidade de se discutir o currículo com o olhar voltado não somente para as TIC, mas em sua totalidade, isto é, ressignificá-lo e aproximá-lo das práticas pedagógicas desenvolvidas e exigidas pela educação contemporânea.

O processo formativo é complexo. A falta de compreensão, condição humana e ética, amplia mais ainda essa complexidade. Então, desenvolver o pensamento complexo no processo formativo permite ao professor formador e ao futuro professor abrir a mente para as incertezas e o inesperado; direcionar o olhar para o planejamento e o trabalho colaborativo; complementar o paradigma tecnológico tradicional com ações inovadoras que reflitam na prática do professor na educação básica. A quebra de um paradigma afeta toda a estrutura formativa, e, por consequência, as ações são refletidas nas inter-relações existentes no sistema educacional. Ou melhor, necessita-se desenvolver, na dimensão educacional, o princípio dialógico entre universidade (as partes e o todo), professor e sociedade.

Nessa perspectiva, sabe-se da lacuna deixada pelas instituições formadoras, todavia também há futuros professores de matemática que são resistentes às inovações tecnológicas. Não há somente um culpado na história. Por isso a ideia deste trabalho foi buscar se ressaltar a complexidade existente no processo formativo do professor de matemática. Inovar, viabilizar debates e reflexões que analisem a técnica como um todo deve partir do individual para o coletivo. Não há educação sem conflitos.

Vale destacar que as TIC não são a única alternativa metodológica que merece ser discutida na formação inicial do professor de matemática e, muito menos, a salvadora da educação. Há uma diversidade de recursos e estratégias que contribuem para o ensino e a aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

Por fim, formar professores de matemática frente às TIC e em meio à complexidade em que se situam exige professores com mentes abertas para as incertezas do momento e do futuro, bem como que as ilusões durante o caminhar formativo agucem o pensamento complexo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura.** Editora Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, N. I. S. Formação inicial do professor de matemática: a (in)visibilidade dos saberes docentes. **Anais do Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**, 2011.

D'AMORE, B. (2007). Epistemologia, didática da matemática e práticas de ensino. **Boletim de Educação Matemática**, v. 20, n. 28, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Editora Cortez, 2009.

LEVY, L. F. A Constituição da Identidade do Professor de Matemática no Olhar do Paradigma da Complexidade. **Revista Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 16, 2015.

LOPES, R. P., & FÜRKOTTER, M. O papel atribuído às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em processos de ensino e aprendizagem por futuros professores de matemática. **Anais IX Seminário de Pesquisa em Educação**, 2016.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Editora Cortez, 2007.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Editora Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Editora Sulina, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Editora Cortez, 2011.

OLIVEIRA, E. A. A técnica, a techné e a tecnologia. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí**, v. 2, n. 5, 2008.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores** – saberes da docência e identidade do professor. Nuances, v. 22, n. 2, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes, 2013.

**INVESTIGANDO O CONCEITO DE SOMBRA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DO ENSINO REMOTO**

***INVESTIGATING THE CONCEPT OF SHADOW IN THE EARLY YEARS OF
ELEMENTARY SCHOOL THROUGH REMOTE EDUCATION***

***INVESTIGAR EL CONCEPTO DE SOMBRA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE
LA ESCUELA PRIMARIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN REMOTA***

Sandra Andréa Berro Maia
sberromaia@hotmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde
Universidade Federal do Pampa

Carlos Maximiliano Dutra
carlosdutra@unipampa.edu.br
Doutor em Ciências
Universidade Federal do Pampa

RESUMO

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Fundamental, no 1º ano na área de Ciências deve ser abordado o conteúdo sobre o movimento aparente do sol, a partir da observação da sombra projetada dos objetos iluminados pela luz solar. Como pré-requisito importante para abordagem desse conteúdo, destaca-se a introdução do conceito de sombra. Apresentamos, neste trabalho, uma sequência didática para investigação da formação da sombra de objetos gerada, primeiramente, por meio da iluminação interna nos ambientes da casa dos estudantes e, posteriormente, da observação das sombras em ambiente externo visualizada através das janelas de seus lares, devido ao isolamento físico e social provocado pela Pandemia do COVID-19. A sequência didática composta por 5 atividades foi desenvolvida por estudantes de 1º ano de uma Escola de Uruguaiana, através da modalidade de Ensino Remoto, contando com auxílio de familiares os estudantes realizaram com êxito as atividades, adquirindo o conceito de sombra de forma prática. O *novo normal* tem proporcionado um convívio familiar mais intenso, tornando a família mais participativa no processo de formação da criança e ressignificando

o papel das mídias digitais, indo além do entretenimento e ampliando o letramento digital das crianças. Dentro desse cenário, o professor mais uma vez se torna desafiado a intermediar o processo de ensino e de aprendizagem a distância, tendo que aperfeiçoar seus conhecimentos tecnológicos e sua didática de forma a atender esse momento onde se faz necessário o uso das mídias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Isolamento Social. Ensino Remoto. Ensino Fundamental. Sombra.

ABSTRACT

According to the National Common Curriculum Base of Elementary School, in the 1st year in the area of Sciences should be addressed the content about the apparent movement of the sun from the observation of the projected shadow of objects illuminated by sunlight. An important prerequisite for addressing this content includes the introduction of the concept of shadow. We present in this work a didactic sequence to investigate the formation of the shadow of objects generated primarily from the internal lighting in the environments of the students' homes and later observation of the shadows in the external environment visualized through the windows of their homes, due to the social isolation necessary by the COVID-19 Pandemic. The didactic sequence composed of 5 activities that were developed by 1st year students of a School of Uruguaiana, through the modality of Remote Education, with the help of family members the students successfully carried out the activities acquiring the concept of shadow in a practical way. The "new normal" has provided a more intense family life; making the family more participative in the child's education process and resignifying the role of digital media going beyond entertaining and expanding children's digital literacy. Within this scenario, the teacher once again becomes challenged to mediate the distance teaching-learning process; having to improve their technological knowledge and didactics in order to meet this moment where it is necessary to use digital media.

KEYWORDS: Social isolation. Remote Teaching. Elementary school. Shadow.

RESUMEN

Según la Base Nacional Común de Currículos de la Escuela Primaria, en el primer año en el área de Las Ciencias debe abordarse el contenido sobre el aparente movimiento del sol a partir de la observación de la sombra proyectada de objetos iluminados por la luz solar. Un requisito previo importante para

abordar este contenido incluye la introducción del concepto de sombra. Presentamos en este trabajo una secuencia didáctica para investigar la formación de la sombra de objetos generados principalmente a partir de la iluminación interna en los ambientes de las casas de los alumnos y posterior observación de las sombras en el entorno exterior visualizadas a través de las ventanas de sus hogares, debido al aislamiento social necesario por la pandemia COVID-19. La secuencia didáctica compuesta por 5 actividades que fueron desarrolladas por estudiantes de 1er año de una Escuela de Uruguiana, a través de la modalidad de Educación Remota, con la ayuda de los familiares los alumnos llevaron a cabo con éxito las actividades adquiriendo el concepto de sombra de una manera práctica. La "nueva normalidad" ha proporcionado una vida familiar más intensa; hacer que la familia sea más participativa en el proceso de educación del niño y renunciar al papel de los medios digitales que van más allá del entretenimiento y la expansión de la alfabetización digital de los niños. Dentro de este escenario, el maestro vuelve a ser desafiado a mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia; mejorar sus conocimientos tecnológicos y didácticas para cumplir con este momento en el que es necesario utilizar los medios digitales.

PALABRAS CLAVE: Aislamiento social. Enseñanza remota. En la escuela primaria. Sombra.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, medidas de isolamento social foram tomadas para conter o avanço do contágio pela COVID-19, uma dessas medidas consiste no fechamento das escolas. Nesse novo contexto, amparados pela portaria nº343 do Ministério da Educação (BRASIL, 2020), que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais através do uso de meios digitais durante a pandemia COVID-19, as escolas passaram a desenvolver as aulas de forma remota oportunizando as crianças atividades de aprendizagem no ambiente doméstico. De acordo com Morais, Garcia e Rêgo (2020, p. 4), podemos definir o ensino remoto como “[...] formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno”. Conforme Barbosa e

Viegas (2020), a mediação tecnológica o Ensino Remoto guarda uma similaridade com a modalidade de Educação à Distância (EaD); entretanto o ensino remoto surge como uma alternativa emergencial para que sejam realizadas as aulas de cursos ofertados na modalidade presencial onde os professores titulares das disciplinas atuam junto a suas turmas. Habowski, Conte e Jacobi (2019) analisaram teses relacionadas ao tema EaD durante 2012-2015 e dentre suas reflexões apontam que essa modalidade, embora tenha um apelo mercadológico, pode propiciar um maior diálogo no processo formativo e pode existir ganhos com a mescla da EaD com atividades presenciais. Ortega e De Queiróz (2016, p. 10) apontam como estratégia importante da educação online “o desenvolvimento de um mecanismo em que o *feedback* seja contínuo e incentivador, dando a devida atenção ao estudante em trajetória e evolução”. É chegado o momento de desmistificar o uso das tecnologias digitais no ensino promovendo o letramento digital com uma maior participação da família no processo de ensino e aprendizagem, conforme destaca Inácio, Conte, Habowski e Rios (2019, p. 38):

Em relação ao uso das tecnologias pelas crianças, ao invés de proibir as tecnologias digitais na escola, desfavorecendo o letramento digital e as formas de uso e reflexões advindas da cultura digital, as famílias e os professores poderiam auxiliar a criança no momento de experimentação desses recursos, interagindo e estabelecendo vínculos emocionais e socioafetivos.

Pensando dessa forma, é necessário descrever passo a passo as etapas das atividades, e pensar na amplitude de respostas e questionamentos que poderão surgir no momento de execução das tarefas. Orientar passo a passo para que na efetivação da aprendizagem sejam realizados questionamentos inteligentes que problematizem as aprendizagens; e não soluções óbvias que permitirão aos adultos responderem a perguntas de

maneira a queimar etapas no processo de construção do conhecimento da criança.

Entendemos que essa estratégia seja relevante neste momento de ensino remoto emergencial a metodologia mais adequada é através de uma sequência didática. Segundo Araújo (2013), uma sequência didática se caracteriza como um conjunto de atividades sistematizadas em torno de um determinado tema que envolve as seguintes etapas: (i) diagnóstico inicial a respeito de conceitos e habilidades para desenvolvimento das atividades a seguir, constituindo uma produção inicial diante de uma situação; (ii) atividades em formas de módulos sistemáticos e progressivos que permitem aos alunos desenvolverem os conteúdos e habilidades culminando em uma produção final que permita uma avaliação somativa do tema trabalhado.

Construir noções sobre o movimento aparente do sol não é tarefa fácil, pois a abstração e a observação do geral sobre o particular, exige da criança o desenvolvimento de habilidades complexas como observar e descrever ritmos naturais, dia e noite em diferentes escalas espaciais, comparando a sua realidade com outras. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais–PCN (BRASIL, 1998), devemos auxiliar as crianças a construir o conceito de tempo com base na observação direta do céu.

Os estudantes devem ser orientados para articular: Informações com dados de observação direta do céu, utilizando as mesmas regularidades que nossos antepassados observaram para orientação no espaço e para a medida do tempo, o que foi possível muito antes da bússola, dos relógios e do calendário atual, mas que junto a eles ainda hoje organizam a vida em sociedade em diversas culturas, o que pode ser trabalhado em conexão com o tema transversal Pluralidade Cultural. Dessa forma os estudantes constroem o conceito de tempo cíclico de dia, mês e ano, enquanto aprendem a se situar na Terra, no Sistema Solar e no Universo. (BRASIL, 1998, p.40).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL,2017), o movimento aparente do Sol no céu é um dos primeiros conceitos de astronomia a ser trabalhado nos anos iniciais do Ensino fundamental. Na área de Ciências, dentro da Unidade Temática “Terra e Universo” devemos desenvolver no estudante a habilidade “Descrever as posições do sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada” (BRASIL, 2017, p. 335).Diferentemente dos PCNs (1998) que traziam os conteúdos de Astronomia distribuídos principalmente no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, a BNCC traz tópicos de Astronomia ao longo de todo o Ensino Fundamental na área de Ciências. Essa mudança sem dúvida traz novos desafios aos professores que terão que abordar mais cedo conceitos de astronomia que não vinham sendo trabalhados com essa faixa etária.

De acordo com Goulart, Dávila e Dutra(2014), o relógio de Sol, primeiro instrumento construído pelas civilizações antigas para realizar a marcação do tempo ao longo do “dia-claro” (sol acima do horizonte) para através da sombra projetada de uma vareta sobre o solo identificar o transcorrer das horas em uma escala graduada de acordo com o movimento aparente do Sol no céu. Segundo Ronan (2001),o uso do relógio do Sol permitiu aos egípcios estabelecerem um sistema de tempo levando em conta as relações socioeconômicas sobretudo relacionadas a atividade agrícola com definição de tempos de colheita, tempos de seca e ciclos que vieram a definir as Estações do Ano : “[...] Durante o dia as horas eram medidas por relógios de sol, ou, mais corretamente, relógios de sombra. Eles podiam ser bem simples, como o demonstra um aparelho do tempo de Tutmés III (1490 a 1435 a.C.)” (RONAN, 2001, p. 24-26).

Feher e Rice (1988) realizaram um estudo sobre a ideia de formação de sombras com alunos entre 11 e 12 anos e encontraram que somente 25%

possuíam uma concepção clara da sombra como ausência da luz. Os autores apontam ainda que a principal concepção é de que a sombra é uma propriedade do objeto como se a sua formação só dependesse dele. Gonçalves e Carvalho (1995) desenvolveram uma atividade com alunos entre 8 e 11 anos sobre o conceito de sombra em que os alunos deveriam utilizar a composição de objetos de formas diferentes para produzir sombras iguais e como resultado conseguiram uma evolução conceitual da sombra de reflexo do objeto para sombra como produto da interação entre objeto e a luz. Flores, Filho-Rocha e Ferraro (2017) aplicou o método de Gonçalves e Carvalho (1995) como atividade prática em curso de formação de professores de ciências dos anos iniciais, onde estes estudantes promoveram a atividade e concluíram que a mesma se torna positiva como um método de investigação para a alfabetização científica de crianças de anos iniciais, destacando o papel da experimentação ao ensinar ciências.

No presente trabalho, apresentamos uma sequência didática pensada para desenvolver o conceito de “sombra” importante para a abordagem do movimento aparente do Sol junto a estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. A sequência didática segue uma abordagem de ensino remoto considerando o atual contexto de isolamento social provocado pela Pandemia COVID-19.

METODOLOGIA

Do ponto de vista lúdico qual criança não brincou com a sua própria sombra, ou sombra de objetos, ou formando com as mãos as silhuetas de animais e objetos variados; em especial a variação de tamanho das sombras projetadas aumentando a medida que se afastava as mãos da parede (Lang e

Saraiva, 2008). Como definição de sombra, vamos adotar o conceito descrito por Lang e Saraiva (2008, p. 232):

Quando um objeto opaco (obstáculo para a luz da fonte) intercepta os raios provindos de uma fonte luminosa, a região tridimensional atrás deste objeto é denominada região de sombra. Esta região não é visível, a menos que seja interceptada por um anteparo (uma superfície qualquer que reflita a luz de forma não especular). Nesse caso, o que se vê sobre o anteparo é a seção transversal da região de sombra, e a esta denomina-se simplesmente sombra.

Adequando a linguagem para o nível de ensino das crianças do presente estudo, procuramos trabalhar o conceito que a sombra não é apenas a região mais escura com a forma do contorno de um objeto formada em uma determinada superfície. Mas entender que a sombra é toda uma região que não está recebendo luz e que se encontra atrás do objeto opaco, assim o que chamamos de sombra do objeto corresponde a área da região do espaço não iluminada por se encontrar atrás do objeto iluminado. Propomos a seguinte sequência didática para o desenvolvimento através de Ensino Remoto sob o tema: Investigando a formação das sombras em casa.

A sequência didática visa aproveitar os recursos disponíveis no ambiente doméstico, e problematizar com os alunos através de experimentos e observações frente ao tema em estudo, a fim de despertar a curiosidade e a motivação em aprender e ampliar a compreensão sobre o processo de formação das sombras. Para avaliação utilizaremos o desenvolvimento de habilidades e competências que asseguram o processo de aprendizagem, mesmo que a distância. Assim, a avaliação será realizada por meio da exploração oral proveniente dos encontros virtuais realizados semanalmente, da análise de desenhos, observação de fotografias e vídeos enviados pelos alunos e atividades do fichário de aprendizagens como desenhos e pequenos textos.

Para expressar de forma mais clara as etapas da sequência didática, organizamos a apresentação das atividades sequenciais nos quadros representados a seguir (quadros 01 a 05). As atividades são registradas através de fotografias e vídeos que deverão ser postadas no ambiente de ensino a distância (EAD) adotado para o Ensino Remoto, e nessa questão é fundamental o auxílio dos familiares para obtenção desses registros e a adequada postagem.

Quadro 1 – Atividade 01

Atividade 01:
<p>Essa atividade se desenvolverá em um encontro virtual através da plataforma <i>Google Meet</i> (https://apps.google.com/meet/), ou outra tecnologia digital de comunicação síncrona. Na reunião, os alunos serão questionados pela professora durante o encontro virtual com as seguintes perguntas: (1) Quem gosta de brincar com sombra?(2) Quando podemos brincar com a sombra?A professora irá fazer o registro das respostas das crianças. O objetivo destes questionamentos é realizar um levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre sombras e despertar a curiosidade sobre o assunto.</p> <p>Após o encontro virtual os alunos receberão no plano de estudos semanal via plataforma de ambiente EAD (exemplo: <i>Google Classroom</i>, <i>Moodle</i>, <i>Clipescola</i>, dentre outros) com orientações passo a passo para as próximas atividades que serão realizadas no ambiente doméstico com o auxílio da família.</p>
Sistematização de conhecimentos:
<p>Com base nas anotações e registros das respostas das crianças a professora dará sequência ao trabalho.</p>

Fonte: Autores (2020)

Quadro 2 - Atividade 02

Atividade 02: A formação e o desaparecimento das sombras.

Os alunos receberão a atividade via plataforma de ambiente EAD. A atividade deverá ter a duração de 40 minutos aproximadamente. Deve ser realizada em um espaço confortável, e utilizará como material de apoio lâmpadas dos cômodos da casa, lanternas, luz de celular, dentre outras. E o estudante com auxílio de familiar desenvolverá as seguintes atividades:

- 1) Estando a luz do cômodo acesa, chegue perto de uma parede e observe a formação da sua sombra, levante uma mão e observe a sombra dela, levante a outra mão e observe a sombra se formando.
- 2) Pegue um objeto na sua mão, uma caneta por exemplo, levante a mão até que apareça a sombra da mão e do objeto que está segurando.
- 3) Ainda segurando o objeto na sua mão e observando a sombra formada pelos dois, mova a sua mão até que não consiga mais ver a sombra do objeto.
- 4) Use a criatividade e forme diferentes formas de sombra e registre na forma de fotografias e/ou pequenos vídeos.

Fonte: Autores (2020)

Quadro 3 - Atividade 03

Atividade 03: Observando sombras de objetos

Os alunos receberão a atividade via plataforma EAD. A atividade consiste em observar no horário da noite as sombras projetadas pelos objetos dentro de casa. A atividade deverá ter a duração de, aproximadamente, 30 minutos, e deverá ser realizada em qualquer espaço da casa.

- 1) Ande pela casa observando as sombras dos objetos. Experimente trocar os

objetos de lugar para ver o que acontece com a sombra. Registre em fotografia.

2) Estando o ambiente do cômodo iluminado por lâmpada de teto, se aproxime da parede com um objeto até formar a sombra deste. Varie um pouco a distância do objeto em relação a fonte luminosa e faça um pequeno vídeo ilustrando as alterações na sombra formada. Poste o vídeo no ambiente de EAD.

3) Desenhe a fonte luminosa, o objeto e a sombra formada (Exemplo: a luz da lâmpada da sala iluminando a TV e gerando uma sombra). Tire uma fotografia do desenho e poste no ambiente de EAD.

Fonte: Autores (2020)

Quadro 4 - Atividade 04

Atividade 04: Escolha da janela mais iluminada pela luz solar

Agora mais do que nunca, em tempos de Isolamento social, temos a oportunidade de aproveitar a nossa casa e fazer coisas que nem sempre podíamos fazer como observar a claridade do sol em diferentes momentos do dia, pensar sobre como e porque muda a claridade dentro de casa.

1) Passeie pelos cômodos de sua casa em diferentes momentos do dia.

2) Escolha através de observação as janelas mais iluminadas de sua casa, uma a pela manhã e a outra a tarde.

3) Seja criativo e confeccione com materiais de sucata uma placa de identificação para essas janelas, pode trabalhar com escrita e desenho. Tire uma fotografia do resultado e poste no ambiente EAD.

4) Tire uma fotografia da rua ou do seu pátio a partir da janela de sua casa ilustrando um objeto e a sombra formada. Postea foto no ambiente de EAD.

5) Faça um desenho em que apareça além do objeto e a sombra registrados na foto através da janela, também a fonte luminosa que gera essa sombra.

Fonte: Autores (2020)

Quadro 5 - Atividade 05

Atividade 05: Jogo do Kahoot (*plataforma de aprendizado baseada em jogos, acessível pelo site <https://kahoot.com/>*).

Os alunos receberão o código do jogo do Kahoot via plataforma de ambiente EAD, a atividade deverá ter a duração de 40 minutos aproximadamente, o jogo contendo oito perguntas será realizado em dois momentos:

- 1) Os alunos em um encontro virtual marcado exclusivamente para o jogo, irão receber o código do jogo contendo as seguintes perguntas referentes ao tema para verificar o emprego do conceito prévio de “sombra” que os estudantes têm: 1) Que elementos precisamos para formar a sombra de um objeto? 2) Quando não tem luz existe sombra? 3) O que acontece com a sombra, quando você aproxima a mão da lanterna? 4) O que acontece quando colocamos um objeto maior que a mão, por exemplo um caderno, entre a mão e a parede? 5) A sombra foca na frente ou atrás do objeto? 6) A sombra de uma árvore é sempre igual? 7) Por que dizemos movimento aparente do sol? 8) Através da observação das sombras podemos observar as horas do dia?
- 2) Os alunos em um segundo momento irão realizar testes e experiências com sombras utilizando lanternas e celulares. Posteriormente realizarão um debate relacionando as questões do jogo com os conhecimentos prévios adquiridos em nossos estudos sobre as sombras inferindo sobre as experiências realizadas.
- 3) Os alunos irão jogar novamente o jogo do Kahoot para observar seu

desempenho após as atividades práticas.

Fonte: Autores (2020)

APLICAÇÃO E RESULTADOS

A proposta de Sequência Didática foi desenvolvida no primeiro semestre de 2020, em uma Turma de primeiro ano do Ensino Fundamental I, no Instituto Laura Vicuna, escola privada, na cidade de Uruguaiana, na Fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul. A turma era composta por 26 estudantes, com idades que variam entre 6 e 7 anos. Para o desenvolvimento da sequência didática foi utilizada a plataforma de Ensino a distância denominada *Clipescola* (<https://www.clipescola.com.br/aceso/>), adotada pela rede Salesiana.

Devido a impossibilidade do contato escolar, em tempo de isolamento social, é necessário que as atividades tenham objetivos claros e sejam descritas passo a passo. Torna-se apropriado propor atividades em forma de sequência didática o que favorece o engajamento e a motivação dos estudantes no desenvolvimento e na apropriação de conceitos científicos. Nesse momento a efetivação das aprendizagens está se dando com a interação da criança com o meio doméstico onde está inserida.

Nos encontros virtuais é que se pode mediar, trocar e ampliar conhecimentos, pois nesse momento as crianças podem falar sobre as atividades realizadas, expor seu ponto de vista sobre as aprendizagens, e ouvir os anseios, dúvidas e curiosidades dos colegas, transformando esses momentos em conhecimento que se estabelece na troca e na partilha.

Na atividade 01 durante o primeiro encontro virtual os alunos foram questionados em relação à sombra e sua projeção, através de suas falas

demonstraram encantamento ao responderem as perguntas: Quem gosta de brincar com sombra? Quando podemos brincar com a sombra? Como podemos observar as sombras? Na sua opinião, a sombra fica na frente ou atrás dos objetos?

A partir dos relatos das crianças verificamos que algumas crianças tinham conceito intuitivo correto em relação a produção da sombra de objetos em seu dia a dia, já outras não tinham percebido que a sombra depende de fatores como por exemplo presença ou ausência da luz. Ao mesmo tempo em que respondiam oralmente os questionamentos iam fazendo sombras com objetos que tinham em cima da mesa, copo, lápis, estojo (conforme Figura 1).

Figura 1 – Estudante realizando experimento com objetos



Fonte: Autores (2020)

Em determinados momentos ficou difícil de organizar o grupo *online*, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. Essa é uma dificuldade do ensino

remoto, pois esperar a sua vez para falar remotamente, requer conservar seu pensamento por mais tempo, sendo assim, quando a criança chega na sua vez já esqueceu o que queria dizer. Nesse momento, a professora teve a sensibilidade de ouvir a todos, problematizando e observando os alunos mais tímidos, ou outros que frente a câmera do computador ou do celular “se travam” e ficam inibidos em participar.

No segundo encontro virtual foi feito o relato das aprendizagens da segunda atividade, esse momento foi muito significativo, as crianças comentaram sobre como organizaram o momento, quais materiais utilizaram e os resultados obtidos. Nessa situação atípica da pandemia que vivemos hoje, percebemos através dos relatos das crianças, que toda a família participou deste momento de aprendizagem e foi gratificante constatar que a proposta atingiu na totalidade seus objetivos.

As crianças observaram os efeitos da aproximação e o distanciamento do objeto frente a fonte de luz e através de seus relatos demonstraram, mesmo que rudimentarmente, esses conceitos. Constatamos que no final do encontro houve uma ampliação do vocabulário no que se refere a termos como projeção, intensidade de luz, fonte de luz entre outros. Os alunos encaminharam fotografias da execução da atividade via plataforma *Clipescola* (conforme exemplificado na Figura 2).

Figura 2 – Alunos produzindo formas com as sombras.



Fonte: Autores (2020)

O entusiasmo e o comprometimento dos alunos contando sobre a atividade e as aprendizagens tanto no que tange a utilização de vocabulário correto e elaboração de hipóteses a luz das descobertas sobre a sombra, comprova sua eficiência, dentro do panorama atual de ensino remoto. Sendo assim, quando “Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas”, ou seja, efetiva-se a aprendizagem mesmo que remotamente (BRASIL, 2017, p.58).

Importante salientar a necessidade da parceria com as famílias, que foram orientadas desde o princípio, através de reunião *online* agendada pela plataforma *Google Meet* anexada ao Clipescola, a fazerem perguntas inteligentes e a não darem respostas prontas para as crianças.

No terceiro encontro virtual, as crianças relataram sobre a terceira atividade e a maioria delas percebeu que as sombras projetadas por objetos dentro de casa (Figura 3) podem ser manipuladas ao trocar os objetos de lugar. Observaram também que na ausência da luz, não se observa sombra. Um dos alunos relatou que quando desligava uma lâmpada do ambiente a sombra se diferenciava, quando questionado sobre o porquê do ocorrido, explanou

sobre a influência da outra lâmpada do ambiente que iluminava o objeto sobre outro ângulo.

Figura 3 – Sombras projetadas por objetos iluminados no interior das casas dos alunos



Fonte: Autores (2020)

O debate sobre essa atividade no encontro virtual demonstrou a necessidade de problematizar os diálogos no ensino remoto a fim de observar o itinerário das crianças, com a intenção de perceber seu efetivo aprendizado frente ao novo, fruto do momento de isolamento social em que vivemos. Desafiar os alunos para que revisitem suas aprendizagens, para que aprendam através de suas experiências e a escuta sensível da experiência do outro é algo que se faz necessário neste momento de ensino remoto. Sendo assim, é importante salientar que:

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2017, p.58).

No quarto encontro virtual, as crianças relataram de maneira criativa apresentando a placa construída para a janela mais iluminada da casa (Figura 4). Por meio dos diálogos pode-se observar que a atividade teve muita repercussão em casa e contou com a participação de todos, em praticamente todos os momentos, com debates e argumentações sobre qual é a janela mais iluminada.

Figura 4 – Registros da atividade com a janela



Fonte: Autores (2020)

Percebeu-se uma ampliação de vocabulário e conceitos em relação ao assunto sombras e sua projeção versus luz do sol e claridade natural observada dentro de casa. A ampliação do vocabulário dos alunos fica clara através de seus relatos e explicações ao participarem dos encontros virtuais e também através dos comentários das próprias famílias.

Contudo, não basta que os conhecimentos científicos sejam apresentados aos alunos, se faz necessário oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar

sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação,

[...] desenvolver posturas mais colaborativas e sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem estar, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza. (BRASIL, 2017, p.331).

No encontro virtual, as crianças relataram sobre a vivência da atividade, nesse momento foi possível observar o quanto as crianças evoluíram em seu repertório de aprendizagem em relação a sombras, sua projeção, além de se instrumentalizarem no que se refere a ampliação de conhecimentos sobre o tema sombra e suas inferências. A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017, p.57-58).

Com a intenção de avaliar o percurso de aprendizagem dos alunos sobre as sombras foi realizado um jogo de perguntas e respostas sobre o tema através da plataforma de jogos *Kahoot* (Figura 5). A atividade contou com a participação de 21 dos 26 alunos com atividade desenvolvida durante a aula remota. Relacionar conhecimentos a fim de um propósito, mesmo que através do lúdico, gera competição e saber lidar com as frustrações são habilidades necessárias para esses momentos.

Figura 5 – Estudantes jogando um jogo de perguntas sobre sombras no *Kahoot*.



Fonte: Autores (2020)

No Quadro 6, apresentamos os resultados do jogo do *Kahoot* na sua primeira aplicação. Os alunos estavam afobados, muito mais preocupados com o tempo de cada pergunta, do que propriamente com as questões em si, liam rapidamente e marcavam sem pensar, no final da rodada de perguntas, um aluno chorou e disse: “Eu sabia, mas marquei errado”.

Quadro 6 –Resultados jogo Perguntas e respostas *Kahoot* -1º Aplicação

Perguntas	Acertos	Erros
1) Que elementos precisamos para formar a sombra de um objeto?	14,3%	85,7%
2) Quando não tem luz existe sombra?	28,6%	71,4%
3) O que acontece com a sombra, quando você aproxima a mão da lanterna?	19,0%	81,0%
4) O que acontece quando colocamos um objeto maior que a mão, por exemplo um caderno, entre a mão e a parede?	23,8%	76,2%
A sombra foca na frente ou atrás do objeto?	38,1%	61,9%
6) A sombra de uma árvore é sempre igual?	47,6%	52,4%
7) Por que dizemos movimento aparente do sol?	14,3%	85,7%
8) Através da observação das sombras podemos observar as horas do dia?	19,0%	81,0%

Fonte: Autores (2020)

Ao analisar os resultados da primeira rodada verificamos que os alunos apresentaram respostas aleatórias, e manifestaram conceitos do senso comum, principalmente quando se referiram a questão sobre o movimento aparente do sol entre outros. Dando sequência, a professora propôs um momento de reflexão acerca dos conceitos abordados sobre a sombra. Os alunos problematizaram situações vividas, lembrando as atividades anteriores. O objetivo era de resgatar e consolidar aprendizagens significativas sobre as sombras trazendo os percursos de aprendizagens desenvolvidos durante os encontros virtuais e através das atividades realizadas em casa a memória novamente. Os estudantes foram desafiados a desligarem os microfones e a realizarem experiências com lanternas dos celulares, recordando atividades anteriores da sequência didática (conforme Figura 6). As famílias foram orientadas a não responder pelos alunos, apenas acompanhar e problematizar as situações de aprendizagem.

Figura 6 – Estudante realizando experimento das sombras que constavam em questões do *Kahoot*.



Fonte: Autores (2020)

Os alunos foram desafiados a jogar novamente o *Kahoot*, neste momento foi possível observar uma mudança na postura deles. Estavam motivados e comprometidos em responder de acordo com o percurso de aprendizagem, percebemos que eles não tiveram dúvidas ao responder, estavam seguros e otimistas em relação aos conceitos constituídos. No Quadro 7 são apresentados os resultados da 2ª aplicação do *Kahoot*.

Quadro 7 – Resultados jogo Perguntas e respostas *Kahoot*- 2ª Aplicação

Perguntas	Acertos	Erros
1) Que elementos precisamos para formar a sombra de um objeto?	95,2%	4,8%
2) Quando não tem luz existe sombra?	100%	0%
3) O que acontece com a sombra, quando você aproxima a mão da lanterna?	90,5%	9,5%
4) O que acontece quando colocamos um objeto maior que a mão, por exemplo um caderno, entre a mão e a parede?	85,7%	14,3%
5) A sombra foca na frente ou atrás do objeto?	100%	0%
6) A sombra de uma árvore é sempre igual?	100%	0%
7) Por que dizemos movimento aparente do sol?	90,5%	9,5%
8) Através da observação das sombras podemos observar as horas do dia?	95,2%	4,8%

Fonte: Autores(2020)

O jogo serviu como uma ferramenta para avaliar os avanços dos alunos em relação aos conhecimentos sobre o estudo das sombras. Os alunos apresentaram um número significativamente maior de acerto em todas as questões, demonstrando a importância não só da abordagem teórica como das atividades práticas para formação do conceito de Sombra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre a realidade conflituosa de pandemia mundial do COVID-19 em que vivemos, a sequência didática proposta pelo trabalho atendeu aos propósitos a que se destinou, sendo que durante o percurso muitas dúvidas, questionamentos e incertezas surgiram e foram superadas através de ação, reflexão e ação, sempre buscando melhores resultados e despertando a sensibilidade e compreensão que o momento exige.

Importante salientar a necessidade da parceria com as famílias, que foram orientadas desde o princípio, através de reunião online agendada pela plataforma *Google Meet* anexada a plataforma *Clipescola*, a fazerem perguntas complexas e a não darem respostas prontas para as crianças. Considerando os resultados positivos, os mesmos nortearam a realização de algumas discussões entre o que é possível realizar nesse momento de isolamento social, e o que se constrói de conhecimentos científicos frente aos recursos disponíveis no ambiente doméstico a serem explorados e de que maneira avaliar a consolidação dos conhecimentos adquiridos, pois, como afirmou Freire (1992, p.27),

Só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo, aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

Através da execução da sequência didática e com base nos relatos das crianças nos encontros virtuais e através do jogo do *Kahoot*, percebe-se que houve um processo de aprendizagem contextualizado e prático que permitiu uma mais prazerosa para aquisição do conhecimento científico e ampliação de vocabulário no que diz respeito ao estudo das sombras, fato que foi verificado através de desenhos, áudio e vídeos encaminhados pelas crianças para a professora por via plataforma *Clipescola*. Este período de isolamento social e de

ensino remoto desafia os professores a despertar e manter o interesse dos estudantes em desenvolver as atividades de aprendizagem, neste trabalho foram apresentadas atividades de experimentação e lúdicas como ferramentas que tornaram o aprendizado mais atrativo para as crianças.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan./jul. 2013. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23796/1/2013_art_dlaraujo.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – ciências naturais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- FEHER, E.; RICE, K. Shadow and anti-images: children's conceptions of light and vision. **Anais... II Science Education**, v. 72, n.5, p.637-649, 1988.
- FLORES, J. F.; FILHO-ROCHA, J. B.; FERRARO, J. L. S. Investigação como princípio na formação de professores de ciências dos anos iniciais. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.12, n.3, p. 80-92, 2017.

Disponível em:

http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11793/2/Investigacao_como_principio_na_formacao_de_professores_de_ciencias_dos_anos_iniciais.pdf.

Acesso em: 17 jun. 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GONÇALVES, M.E.R; CARVALHO, A.M.P. As atividades de conhecimento físico: um exemplo relativo à sombra. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 12, n.1, p.7-16, 1995. Disponível em:

<http://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7135/6591>. Acesso em: 17 jun. 2020.

GOULART, A.R.; DÁVILA, E.; DUTRA, C.M. Dialmaker: um aplicativo gratuito para construir um relógio de sol. **VIDYA**, Universidade Franciscana, v. 34, n.2, p.13-24, 2014. Disponível em:

<http://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/52/168>. Acesso em: 17 jun. 2020.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; JACOBI, D. F. Interlocuções e discursos de legitimação em EaD. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, p. 1-20, abr. 2019. DOI: 10.1590/s0104-40362019002701365. Acesso em: 25 ago. 2020.

INÁCIO, C.O.; CONTE, E.; HABOWSKI, A.C.; RIOS, M.B. Criança, infância e tecnologias: desafios e relações aprendentes. **Textura**, ULBRA, v. 21, p. 37-58, 2019. DOI: 10.17648/textura-2358-0801-21-46-4542

LANG, F. S.; SARAIVA, M.F.O. O “Encolhimento” das sombras. **Caderno Brasileiro Ensino Física**, v. 25, n.2, p. 228-246, 2008.

MORAIS, I. R. D; GARCIA, T.C.N; RÊGO, M.C.F.D. **Ensino Remoto Emergencial**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: SEDISUFRN, 2020. Disponível

em: <http://www.progesp.ufrn.br/storage/documentos/GDrtezDzrfX7ImG8Qfaucy6pdwScqger9qbc18z8.pdf> Acesso em: 29 jun. 2020.

ORTEGA, L. M. R.; DE QUEIRÓZ, T. Z. P. Currículo na educação a distância online. **Pedagogia em Ação**, Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12320>. Acesso em: 16 jun. 2020.



e-ISSN: 2177-8183

RONAN, C.A. **A História Ilustrada da Ciência:** das origens à Grécia. V.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

**POSSIBILIDADES DE PROMOVER A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
POR MEIO DO USO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS MÓVEIS NAS
AULAS DE MATEMÁTICA**

**POSSIBILITIES OF PROMOTING SIGNIFICANT LEARNING THROUGH THE
USE OF MOBILE EDUCATIONAL APPLICATIONS IN MATHEMATICS
CLASSES**

**POSIBILIDADES DE PROMOVER APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
MEDIANTE EL USO DE APLICACIONES EDUCATIVAS MÓVILES EN
CLASES DE MATEMÁTICAS**

Ana Paula de Andrade Janz Elias
anapjanz777@gmail.com
Doutoranda em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Marcelo Souza Motta
msmotta27@gmail.com
Doutor em Ensino de Ciências e Matemática
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Marco Aurélio Kalinke
marcokalinke@yahoo.com.br
Doutor em Educação Matemática
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO

Neste artigo é apresentado os resultados de uma pesquisa realizada durante um curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Nela buscou-se identificar a possibilidade de promover, a partir da exploração de aplicativos educacionais móveis, a Aprendizagem Significativa para alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II da rede pública de ensino da cidade de Curitiba. Com um viés qualitativo, foram utilizados os seguintes instrumentos metodológicos: sequências didáticas; observações; anotações; questionários; gravações; mapas conceituais; produções de textos e discussões em grupo. Os dados coletados foram analisados a partir das concepções das teorias Construcionista e da Aprendizagem Significativa. Os resultados da investigação

319

demonstraram que é possível promover um ambiente diferenciado em sala de aula, a partir do uso de aplicativos educacionais móveis.

Palavras-chave: Aplicativos Educacionais Móveis; Equações do Segundo Grau; Ensino de Matemática; *Smartphones*; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

In this work we present the results of a research conducted during a Master's course in Science and Mathematics Teaching. We seek to identify the possibility of promoting, through the exploration of mobile educational applications, Meaningful Learning for students in a 9th grade class of Elementary School II. With a qualitative approach were used as methodological tools: didactic sequences, observations, notes, questionnaires, recordings, concept maps, text productions and group discussions. The collected data were analyzed from the conceptions of the Constructionist and Meaningful Learning theories. The research results demonstrate that it is possible to promote a differentiated classroom environment, using mobile educational applications.

Keywords: Mobile Education Applications; Second Degree Equations; Mathematics Education; Smartphones; Digital Technologies.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada durante un Máster en Enseñanza de Ciencias y Matemáticas. Intentó identificar la posibilidad de promover, a través de la exploración de aplicaciones educativas móviles, Aprendizaje significativo para estudiantes en una clase de noveno grado de la Escuela Primaria en el sistema de escuelas públicas de la ciudad de Curitiba. Con un sesgo cualitativo, se utilizaron los siguientes instrumentos metodológicos: secuencias didácticas; comentarios; anotaciones cuestionarios grabaciones mapas conceptuales; producciones de textos y discusiones grupales. Los datos recopilados se analizaron a partir de las concepciones de las teorías del construccionismo y el aprendizaje significativo. Los resultados de la investigación demostraron que es posible promover un ambiente diferenciado en el aula, basado en el uso de aplicaciones educativas móviles.

Palabras clave: Tecnologías Digitales; Enseñanza de las Matemáticas; Teléfonos Inteligentes; Aplicaciones Educativas Móviles; Ecuaciones de Segundo Grado.

INTRODUÇÃO

As tecnologias móveis estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, conforme citam Rocha et al. (2019, p. 424): “atualmente alguns cliques no celular permitem que recebamos refeições em casa, com opções, inclusive, de experimentarmos alimentos de origens, culturas e sabores diferenciados”.

É possível afirmar que o uso dessas tecnologias no contexto educacional é viável, pois uma parcela considerável de estudantes da atualidade já possui aparelhos *smartphones*, utilizando-os em outros ambientes que frequentam, como se fosse uma extensão do próprio corpo (CURCI, 2017). Logo, quando essas tecnologias são utilizadas no contexto educacional, podem se tornar facilitadoras para os processos de ensino e de aprendizagem da disciplina de Matemática (ELIAS, 2018).

Contudo, cabe ao professor empregar essas tecnologias, de forma que eles possam contribuir, para a Aprendizagem Significativa. “O professor necessita compreender a importância da utilização das TDIC em suas aulas, na busca de estratégias didáticas que possibilitem reduzir os problemas existentes [...]” (OLIVEIRA, 2019, p. 484). Esse profissional é aquele que, juntamente aos estudantes, pode efetivamente modificar os processos educacionais.

Para Romanello (2016, p. 34) “[...] ao se apropriar da prática de utilizar tecnologias digitais nas aulas, em particular os celulares inteligentes, professor e aluno tornam-se atores colaborativos nos processos de ensino e de aprendizagem”. A ubiquidade que o uso de *smartphones* promove pode ser um diferencial na construção do conhecimento dos estudantes. E ainda, a utilização das tecnologias móveis nas aulas de Matemática pode levar o estudante a se sentir mais próximo da disciplina, da escola e pode levá-lo a uma Aprendizagem Significativa.

Para Ausubel (1968), a teoria da Aprendizagem Significativa dá ênfase ao ambiente, citando que a participação do estudante deve ser ativa e a

mediação do professor, bem como o material utilizado, são fundamentais. É possível que essa aprendizagem possa ser promovida pela utilização de aparelhos *smartphones* no contexto de sala de aula. Pois o envolvimento do estudante com o aprendizado a partir do uso desses aparelhos torna sua atuação mais efetiva, de maneira que ele se comprometa pessoalmente com o processo de construção do conhecimento.

Contudo, para o uso pedagógico dos dispositivos móveis em sala de aula, especialmente de aparelhos *smartphones*, é necessário ter um planejamento e a partir dele identificar o melhor momento de fazer a inserção dessa ferramenta nas aulas de Matemática. Existem diferentes possibilidades e o conhecimento dos professores quanto a algumas delas pode facilitar a escolha, bem como o planejamento já citado.

Com base no exposto, surge a seguinte questão norteadora: a utilização de *smartphones* nas aulas de Matemática, com aplicativos programados para o conteúdo de equações do 2º grau, auxilia os estudantes a ressignificarem suas aprendizagens? Visando responder à questão aqui pontuada, em um primeiro momento foi identificada a possibilidade de o próprio professor programar, de maneira intuitiva, aplicativos educacionais.

No *software* App Inventor 2¹ é possível, para diferentes indivíduos, o desenvolvimento de aplicativos educacionais móveis por meio de uma programação simples, desenvolvida por meio de blocos que se assemelham a peças de quebra-cabeça. Diante disso, foi utilizado nesta investigação o App Inventor 2 para programar quatro aplicativos, visando proporcionar um trabalho diferenciado com o conteúdo de “Equações do 2º Grau”, focado em promover uma Aprendizagem Significativa. Assim, aqui é apresentado os aplicativos

¹ *Software* que possibilita a programação de aplicativos, por meio de blocos, semelhantes a peças de quebra-cabeça, bem como possibilita a construção do *layout* destes aplicativos que podem ser instalados em aparelhos *smartphones* com sistema operacional Android. Disponível em <http://appinventor.mit.edu/explore/>. Acessado em 17 maio. 2019.

educacionais móveis programados, bem como o processo de ressignificação da aprendizagem dos alunos, participantes da pesquisa, em relação ao conteúdo de Equações do 2º Grau.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS (TD) NO ENSINO

As tecnologias digitais e suas inovações estão presentes no contexto social. Elas podem ser levadas às salas de aula, pois “encontram-se entre as mais importantes ferramentas pedagógicas do século XXI [...]” (MOTTA; SILVEIRA, 2012, p. 54). Contudo, “faz-se necessário promover o ensino crítico às crianças para que elas possam assistir, jogar [...]” (BOLLIS, 2019, p.50) e utilizar-se dessas ferramentas para a construção de seu conhecimento.

Mas é preciso um certo cuidado nos momentos de utilização de tecnologias digitais dentro de sala de aula, pois Inácio et al. (2019) comentam que existem dois caminhos que podem ser percorridos pelas crianças que utilizam-se dessas tecnologias em seu cotidiano: (i) o caminho prejudicial à sua saúde física, prejudicial aos processos cognitivos que realiza, prejudicial às suas emoções e prejudicial ao seu desenvolvimento psicológico; e (ii) o caminho benéfico ao desenvolvimento do imaginário e de atitudes autônomas das crianças, o qual pode ampliar as relações que ela desenvolve com o processo de aprendizagem. Para garantir que o percurso percorrido seja o segundo indicado anteriormente, o percurso benéfico, se faz necessário a mediação de um adulto (INÁCIO et al., 2019).

No contexto educacional, o adulto que deve realizar a mediação para o bom uso das tecnologias digitais é o docente. Nesse espaço o uso dessas tecnologias possibilita a criação e o gerenciamento de um ambiente diferenciado para as aulas. Esse espaço pode ser de efetivo aprendizado, no qual o professor pode considerar a influência e as contribuições das tecnologias no cotidiano informal do estudante.

Maltempi (2005) aponta que a revolução tecnológica vivida pela sociedade influenciou e vem influenciando nos modos de ser, de viver, de fazer e de aprender da maior parte da população. A sociedade tem buscado por meio das tecnologias, transformar e adaptar os ambientes às suas necessidades e isso modifica a forma como as pessoas se relacionam. Conforme aponta Kenski (2007, p. 19), as “tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano”.

Posto isto, é possível afirmar que as tecnologias influenciam de maneira considerável, tanto o meio social quanto o educacional. Essa influência revela possibilidades que a instituição escolar tem, inclusive para proporcionar uma maior interatividade entre os alunos e as TD. Vale salientar que para este artigo o termo interatividade é considerado como a relação que os seres humanos estabelecem com as máquinas e, o termo interação é tido pela relação que os seres humanos estabelecem entre si (BELLONI, 2008).

Segundo Janegitz (2016), a geração atual já está acostumada ao uso das TD fora do contexto escolar, e para promover a inclusão dessas tecnologias dentro das instituições de ensino, de forma que elas sejam efetivamente utilizadas no processo de construção do conhecimento, faz-se necessário identificar caminhos pedagógicos para essa inserção. Elias (2018, p. 67) destaca que o a utilização pedagógica das TD pode ocorrer quando o professor de Matemática “identificar nas tecnologias a possibilidade de ampliar no aluno competências e habilidades essenciais ao desenvolvimento cognitivo e a socialização”.

O professor, ao reconhecer as potencialidades das TD, possibilita o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos estudantes. Realizar este percurso não é tarefa simples ao docente, pois em alguns momentos ele precisará abandonar velhos hábitos e velhos métodos.

Utilizar as TD como meio de promoção do desenvolvimento do indivíduo possibilita “novas formas de acesso à informação, novas possibilidades de interação e de comunicação e formas diferenciadas de se alcançar a aprendizagem” (KENSKI, 2003, p. 1). Por isso é relevante que o professor utilize diferentes artefatos tecnológicos, buscando a promoção de uma Aprendizagem Significativa, e nesse contexto é destacado as potencialidades do uso dos dispositivos móveis em sala de aula.

O USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

O planejamento das aulas de Matemática com inserção de TD pode transformar o ensino dessa disciplina e proporcionar um ambiente construtivo e significativo. Segundo Venn e Vrakking (2009):

A nova geração de aprendizes usa sempre o que há de mais novo e mais disponível, em versões beta ou gama. Eles adotam facilmente novos aplicativos que ajudam a fazer coisas conhecidas de maneira mais eficiente, mas principalmente por razões de poder fazer coisas que não conseguiam fazer antes. Preferem aprender em ambientes que coincidam com seu modo de se comunicar, enviar e compartilhar informação (VENN; VRAKING, 2009, p. 95).

Conforme apontado pelos autores, a nova geração de aprendizes utiliza o que existe em termos de tecnologias mais novas e mais disponíveis. Os *smartphones* podem compor esse perfil de tecnologia. Inclusive, essas ferramentas estão cada vez mais presentes no cotidiano dos estudantes e possibilitam a eles uma melhor interatividade com a informação.

Por esse motivo, é possível considerar que o uso dos dispositivos móveis, em específico os *smartphones*, apresenta-se como um forte instrumento pedagógico, especialmente nas aulas de Matemática. Romanello (2016) comenta que uma das maneiras de reduzir as diferenças entre o cotidiano dos discentes, que já está permeado de tecnologias, e a escola, é inserir essas tecnologias em suas rotinas escolares, por meio de diferentes

atividades. Considerando que os aparelhos *smartphones* apresentam uma oportunidade de mobilidade, é possível afirmar que o uso dele já é um diferencial e ainda, esse uso apresenta-se como uma nova forma de abordar a disciplina de Matemática. Vale destacar que:

a relação entre jovens e celulares vem se tornando cada vez mais íntima, demandando um olhar atento do campo da Educação sobre esse fenômeno, já que é possível observar a intensificação dos usos desses dispositivos, tanto dentro quanto fora dos espaços escolares (FERREIRA; MATTOS, 2015, p.273).

Essa relação entre jovens e *smartphones*, apontada pelos autores supracitados, demanda um envolvimento mais efetivo da escola quanto à utilização desses recursos em seus contextos. Vemos na instituição escolar um local que possibilita a construção de uma visão crítica sobre o uso desses aparelhos. E ainda, a disciplina de Matemática pode ser um caminho para a promoção do uso pedagógica dos *smartphones*.

É válido pontuar que no Estado do Paraná a utilização de *smartphone* no ambiente escolar é permitida pela Lei 18.118, publicada no Diário Oficial número 9.233, no dia 25 do mês de junho do ano de 2014. Essa Lei cita em seu artigo primeiro que o uso de aparelhos e equipamentos eletrônicos é proibido durante o período de aulas dentro do ambiente escolar, porém, no parágrafo único desse mesmo artigo, está posto que “a utilização dos aparelhos/equipamentos mencionados no *caput* deste artigo será permitida desde que para fins pedagógicos, com orientação e supervisão do profissional de ensino” (PARANÁ, 2014, p.3).

Nesse contexto, a utilização de *smartphone* em sala de aula é possível desde que seja atribuída ao equipamento uma ação pedagógica significativa. Assim, cabe aos profissionais da educação proporcionar um viés pedagógico,

orientando os estudantes, por meio de metodologias diferenciadas, o uso significativo dos aplicativos educacionais móveis².

Levando em consideração que as tecnologias móveis estão inseridas no cotidiano da sociedade, como já citado anteriormente, a utilização de *smartphones* dentro do contexto das aulas de Matemática é uma estratégia que pode colaborar para que o estudante atribua significados aos conhecimentos estudados. Ele pode perceber que o acesso à informação, estará disponível em qualquer tempo e espaço, inclusive no ambiente escolar.

Inclusive, no contexto educacional, o uso dessa tecnologia gera uma responsabilidade tanto para o professor quanto para o estudante diante da aquisição de novos conhecimentos. Responsabilizar o estudante por sua aprendizagem pode abrir novos caminhos para que ele compreenda o aprendizado com significados. Esse processo tem a possibilidade de despertar no estudante uma postura autônoma para interferir em seu cotidiano e para decidir o que tem significância efetiva para sua vida.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A utilização de *smartphones* nas escolas, como meio auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem, pode permitir ao estudante a reorganização do seu pensamento, tornando-o agente ativo de sua própria aprendizagem. O ambiente criado por meio da inserção das tecnologias digitais móveis favorece um espaço para a construção de uma aprendizagem, no qual novos significados podem ocorrer com o aporte de conhecimentos adquiridos anteriormente. Essa aprendizagem, que tem base em conhecimentos já

²Para esta pesquisa, adotaremos a concepção de aplicativo educacional móvel, defendida pelo Grupo de Pesquisa em Inovação e Tecnologias na Educação (GPINTEDUC) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que o define como sendo “um software desenvolvido para ser instalado e utilizado em *tablets*, *smartphones* ou similares, destinado aos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos específicos” (GPINTEDUC, 2019).

estabelecidos na estrutura cognitiva do indivíduo, foi denominada por Ausubel (1968) como Aprendizagem Significativa.

Segundo Nogueira e Leal (2015), Ausubel dedicou seus estudos ao processo de aprendizagem na perspectiva de garantia de uma aprendizagem efetiva por parte dos estudantes. Para Ausubel (1968), a Aprendizagem Significativa acontece de forma progressiva, ou seja, ela é dependente dos conhecimentos prévios e dos significados já adquiridos. A teoria da Aprendizagem Significativa, também conhecida como Teoria Ausubeliana, destaca que:

A Aprendizagem Significativa envolve a aquisição de novos significados e os novos significados, por sua vez, são produtos da Aprendizagem Significativa. Ou seja, a emergência de novos significados no aluno reflete o complemento de um processo de Aprendizagem Significativa. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p.34).

A Aprendizagem Significativa pode acontecer por meio do estudo de um determinado conteúdo ou conceito, para o qual o estudante já tem um modelo mental que pode tomar como base para, a partir das atividades propostas, ir ampliando seus conhecimentos, construindo ou reconstruindo seu aprendizado de forma significativa. Assim, novos conhecimentos adquirem sentidos quando interagem com conhecimentos prévios e ainda, esses últimos, modificam-se adquirindo um maior significado ao aprofundar suas “raízes” na estrutura cognitiva do estudante.

Destaca-se que os subsunçores, conhecimentos âncoras, são adquiridos durante a vida dos sujeitos em diferentes contextos nos quais atuam, convivem e se relacionam. Os conceitos prévios à aprendizagem de um determinado assunto são adquiridos pelos indivíduos dentro e fora do espaço escolar. Elias (2018, p. 97) destaca que a Aprendizagem Significativa surge quando “[...] quando uma nova informação adquirida pelo aluno se relaciona com os aspectos relevantes da estrutura já conhecida por ele [...]”. O autor aponta que

a relevância dos subsunçores existentes para um indivíduo se dá porque eles possibilitam a construção de significados para novos conhecimentos, novas ideias e novas informações que estão sendo adquiridas.

É preciso salientar que os ambientes devem ser considerados para que a Aprendizagem Significativa aconteça; neles a comunicação deve ser efetiva. A participação do estudante deve ser ativada pela mediação do professor, bem como por meio do material utilizado durante esse processo. Moreira (2011) aponta duas condições para que ocorra uma Aprendizagem Significativa: os recursos materiais de aprendizagem devem ser potencialmente significativos; e o aprendiz deve demonstrar uma predisposição para aprender.

Quanto à primeira condição, citada por Moreira (2011), é possível afirmar que existe uma ligação importante entre o material, o novo conhecimento e os conhecimentos prévios dos estudantes. Esses devem ser considerados dentro do processo de significação da aprendizagem. Utilizar-se de ferramentas que tragam uma possibilidade efetiva de significância ao ato de aprender é fundamental durante o processo relacionado com a Aprendizagem Significativa. Esses materiais podem ser artefatos tecnológicos já utilizados pelos estudantes, como por exemplo, computadores, *notebooks*, *tablets* ou *smartphones*.

A segunda condição, cita a predisposição do estudante para o aprendizado, é algo que não depende diretamente da postura do professor. O estudante precisa desejar aprender os conteúdos que lhe são apresentados, bem como utilizar os instrumentos e materiais disponibilizados ou sugeridos pelo professor para o desenvolvimento de diferentes aprendizagens. Os autores Novak e Cañas (2010) comentam que:

a única condição sobre a qual o professor ou mentor não possui controle direto é a da motivação dos estudantes em aprender tentando incorporar novos significados ao seu conhecimento prévio, em vez de simplesmente memorizando definições de conceitos ou afirmações proposicionais, ou

ainda procedimentos computacionais. O controle indireto sobre essa escolha encontra-se, essencialmente, nas estratégias de ensino e nas estratégias de avaliação usadas. Estratégias de ensino que enfatizam o relacionamento do conhecimento novo com o conhecimento já existente do aprendiz favorecem a Aprendizagem Significativa. (NOVAK; CAÑAS, 2010, p.11).

Conforme já apontado, o estudante deve querer se envolver com o processo de aprendizagem, deve estar disposto a reexplorar os conhecimentos adquiridos e buscar assimilá-los de forma significativa. Apesar de o professor não ter controle direto em relação a motivação de seus estudantes, segundo Novak e Cañas (2010), essa condição pode ser contemplada quando esse profissional busca diferentes alternativas para o ensino.

Nesse contexto, esta pesquisa envolve a Aprendizagem Significativa, pois possibilita a utilização de um instrumento potencialmente significativo e ainda apresenta diferentes estratégias para relacionar novos conhecimentos sobre o conteúdo de equações do 2º grau aos conhecimentos prévios dos estudantes.

CONHECENDO O APP INVENTOR

No *software* App Inventor 2 é possível criar aplicativos conforme o objetivo do desenvolvedor, de forma livre e gratuita. Nesse contexto, o professor não precisa trabalhar com os conteúdos a partir dos aplicativos disponíveis, ele pode criar sua própria mídia com características individuais que contemplem as necessidades da sua realidade.

O *software*, desenvolvido pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), “foi disponibilizado em 2010 pela Google e abriu caminho na educação computacional pesquisando sobre maneiras didáticas de se construir aplicativos para o sistema operacional móvel *Android*” (TORRES; AROCA; BURLAMAQUI, 2014, p. 273).

Para a criação de aplicativos, o usuário deve acessar a página de desenvolvimento, no endereço eletrônico <http://appinventor.mit.edu/explore/>, e realizar o cadastro utilizando uma conta de *e-mail* pessoal. Para explorar o *software*, é preciso estar *online* em um primeiro momento. Depois de acessado o *site*, é permitido ao usuário o desenvolvimento de seus projetos, tanto *layout* quanto programação, de maneira *offline*. Contudo para salvar e compilar o aplicativo programado é preciso estar conectado novamente. A programação desenvolvida é salva em nuvem, sendo possível acessá-la a partir de qualquer computador com conexão e com isso o programador pode modificar seus projetos independentemente de que computador esteja usando no momento.

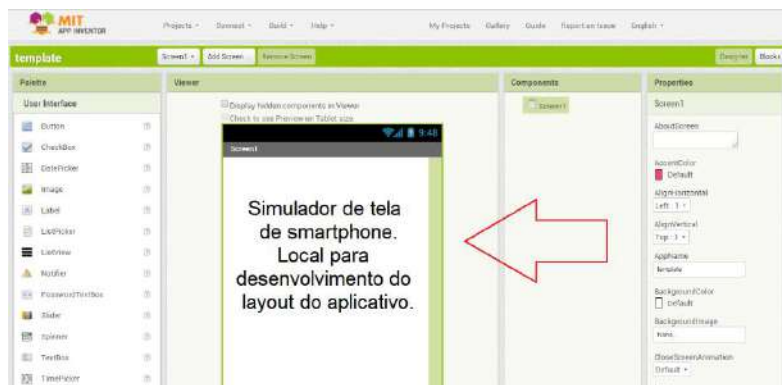
A grande diferença do App Inventor para a maioria das formas de programação e de criação de aplicativos para dispositivos de sistema operacional Android é que nele um desenvolvedor não utiliza uma linguagem tradicional de programação para construir seus aplicativos, mas o faz através da conexão de blocos lógicos multicoloridos. O App Inventor dispõe de um menu variado de funções pré-programadas para que o desenvolvedor possa, de maneira fácil e intuitiva, criar seus aplicativos com o mínimo de dificuldades através dos cliques e arrastos do mouse. A cada bloco lógico inserido pelo programador, o App Inventor cria, em um segundo plano, o código correspondente de forma totalmente autônoma e também de forma oculta, formando toda a programação do aplicativo, que é salva automaticamente a cada inclusão ou retirada de blocos realizada (OLIVEIRA, 2016, p.21).

Algumas funções do *software* são pré-programadas, como as operações matemáticas, operadores lógicos e as ações das interfaces, como a função de um botão, a troca de telas e caixas de texto. Quando o desenvolvedor deseja programar a partir delas, não necessita realizar a programação desde o início, pode utilizar os blocos destinados ao objetivo estabelecido em seu aplicativo e programar de forma mais ágil e intuitiva.

Existem duas janelas na tela de início do App Inventor2 nas quais o usuário poderá desenvolver seus aplicativos. A primeira janela, chamada de

“Designer”, é aberta quando o programa é inicializado, (ver Figura 1), ela permite ao usuário criar a interface do aplicativo.

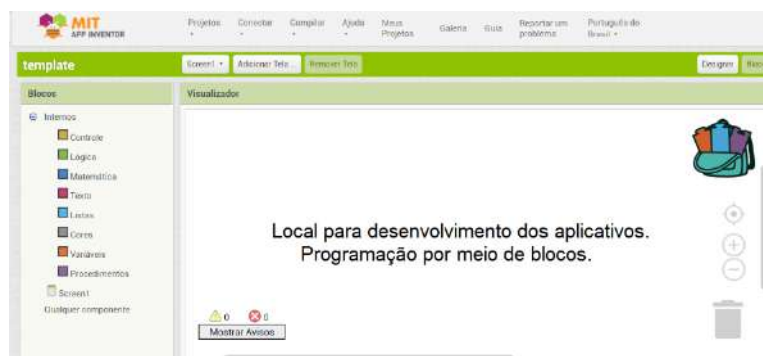
Figura 1 - Janela Designer



Fonte: ELIAS (2018)

A segunda janela é denominada “Blocos” e é destinada a criação da programação do aplicativo (Figura 2). Nessa janela o desenvolvedor do aplicativo, busca arrastar os comandos, apresentados por meio de blocos e que estão listados no canto esquerdo da imagem, para o centro da tela. Esses blocos arrastados compõem a programação do aplicativo, a qual pode ser alterada a qualquer momento.

Figura 2 - Janela Blocos



Fonte: ELIAS (2018)

Cabe destacar que nesta pesquisa os aplicativos educacionais móveis, desenvolvidos no *software* App Inventor, por meio das duas janelas

apresentadas anteriormente, foram concebidos como sendo Objetos de Aprendizagem (OA). Os OA são “recursos digitais para suporte à aprendizagem de um conteúdo específico, por meio da interatividade, que podem ser usados e reutilizados em diferentes níveis e modalidades de ensino” (GPINTEDU, 2019, *online*).

Nesse sentido é relevante pontuar que outros professores e/ou pesquisadores, interessados em utilizar os aplicativos educacionais, desenvolvidos nesta pesquisa, dentro do seu contexto, possam reutilizá-los e até readaptá-los para seus interesses e contextos educacionais. Pois, como a programação do *software* App Inventor pode ser alterada em qualquer momento, essa reutilização e readequação se tornam acessíveis a qualquer indivíduo.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A preocupação maior nesta pesquisa foi de investigar se o processo do uso de aplicativos, desenvolvidos para o trabalho com equações do 2º grau por meio da utilização a partir de *smartphones* nas aulas de Matemática, auxilia no processo de ressignificação da aprendizagem. Por isso, a pesquisa foi realizada em campo e os dados foram coletados e analisados na perspectiva de uma abordagem qualitativa.

A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação (CRESWEL, 2007, p. 184).

Esta pesquisa ocorreu no ano de 2017 e foi realizada em uma escola pública estadual, situada no município de Curitiba. As atividades foram desenvolvidas no horário matutino em uma turma de 9º ano, com um total de

34 alunos. Algumas características evidentes dessa turma é que os alunos apresentavam o costume de conversar em diferentes os momentos, se mostravam ativos e gostavam de desenvolver atividades em grupos.

A opção por trabalhar com Equações do 2º Grau foi tomada a partir de conversas com a professora regente, pois foi percebido que dentre os conteúdos trabalhados anteriormente pela docente, tais como potenciação, radiciação e equações do 2º grau, esse último é um conceito base para estudos futuros e para resoluções de problemas cotidianos.

Para a coleta de dados foram utilizados diferentes instrumentos. O primeiro deles foi um questionário, o qual buscou identificar a relação de cada um dos estudantes com a disciplina de Matemática e os conteúdos estudados. Outro objetivo subjacente do questionário foi verificar de que forma os alunos utilizam o *smartphone* em seu cotidiano.

Também foram utilizados mapas conceituais no início e no término da pesquisa. Inicialmente, foi aplicado um mapa visando identificar como os alunos compreendiam a disciplina de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental. O mapa final buscou identificar o que os alunos assimilaram sobre equações do 2º grau após a interatividade com os aplicativos criados.

O terceiro instrumento metodológico foi composto por um conjunto de seqüências didáticas³, desenvolvidas para orientar e coletar as impressões dos alunos durante a utilização de cada um dos aplicativos. Por fim, foram utilizadas gravações de áudio para identificar as reações dos alunos ao interagirem com os aplicativos criados.

Estabelecido o conteúdo e buscando responder à questão norteadora, foram desenvolvidos quatro aplicativos utilizando o *software* App Inventor 2. O primeiro aplicativo foi nomeado de “Mestre em Equações”. Ele foi desenvolvido

³Disponíveis em <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3897>. Acesso em agosto de 2020.

em formato de *Quiz* com questões que abordavam situações históricas que envolviam a álgebra e as equações do 2º grau.

Na Figura é possível identificar as telas 1 e 2 do aplicativo supracitado. A tela 1 é uma tela de abertura e, na tela 2 já é apresentado um desafio ao usuário: “o conceito de equação está historicamente ligado ao estudo de”. Para esse desafio, o usuário tinha três opções, dentre as quais deveria escolher uma. Se ele escolhesse a opção correta, o aplicativo avançaria para a tela 3, se não, permanecia na tela 2 possibilitando ao usuário realizar uma nova escolha dentre as 3 opções indicadas na Figura 3.

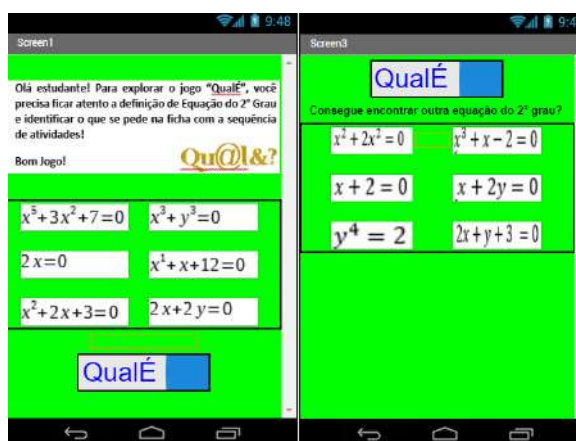
Figura 3 - Aplicativo Mestre em Equações



Fonte: ELIAS (2018)

O segundo aplicativo recebeu o nome “QualÉ?”. Nele os estudantes identificaram algumas Equações do 2º grau, na forma fatorada ou não, bem como seus principais elementos. É destacada na Figura 4 as telas 1 e 3 desse segundo aplicativo. Nele, se o usuário conseguisse identificar a equação do segundo grau na tela 1 e fizesse a opção correta, o aplicativo avançava para a tela 2 e, assim por diante. Se ele não acertasse, o aplicativo continuava na tela 1 e o usuário recebia uma nova chance para realizar a escolha correta.

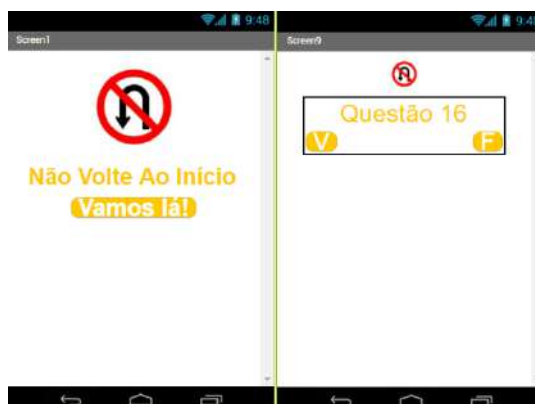
Figura 4 - Aplicativo QualÉ?



Fonte: ELIAS (2018)

O aplicativo “Não Volte” foi o terceiro desenvolvido. Ele apresentava questões objetivas sobre o conteúdo de equações do 2º grau, que eram propostas aos estudantes por meio de uma Sequência Didática, tais como “chamamos de equação do 2º grau toda equação que pode ser escrita da seguinte maneira: seja a equação $ax^2 + bx + c = 0$ dita de 2º grau, na qual os coeficientes $a, b, c \in \mathbb{R}$ e $a \neq 0$ ” (ELIAS, 2018, p. 134). No aplicativo os estudantes identificavam e indicavam V para verdadeiro e F para falso às afirmações apresentadas. Na Figura 5 é possível visualizar duas das 10 telas do aplicativo, a tela 1 e a tela 9. O *layout* da tela 9 é semelhante ao *layout* das telas 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

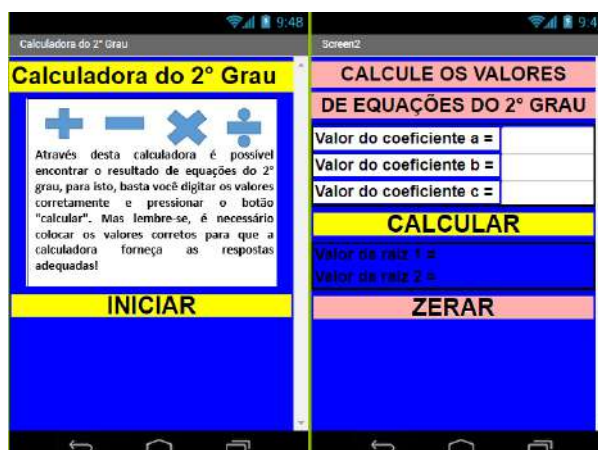
Figura 5 - Aplicativo Não Volte



Fonte: ELIAS (2018)

A “Calculadora de 2º Grau” foi o quarto e último aplicativo programado e explorado nesta pesquisa. Ele foi desenvolvido na forma de calculadora, que determinava as raízes de uma equação do 2º grau, conforme apresentado na Figura 6.

Figura 6 - Aplicativo Calculadora do 2º Grau



Fonte: ELIAS (2018)

Os aplicativos foram utilizados em momentos diferentes, aqui denominados encontros. A pesquisa ocorreu semanalmente durante cinco

encontros com duração de cem minutos cada. Cada encontro foi organizado em dois momentos, os quais aconteciam antes e depois do horário de intervalo da turma, cada um com duração de cinquenta minutos. Vale pontuar que os quatro aplicativos desenvolvidos para esta pesquisa estão disponibilizados gratuitamente⁴ na *web*, para utilização e reutilização. Contudo, para acessá-los é preciso que o usuário primeiramente crie um login de acesso no *site* do App Inventor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já mencionado anteriormente foram utilizados diferentes instrumentos metodológicos para cada aplicativo programado. Contudo, antes de explorar os aplicativos, será apresentada a análise do questionário que foi respondido pelos estudantes no início desta investigação. No Quadro 1, é apresentado uma síntese das respostas obtidas.

Quadro 1: Síntese das respostas obtidas no questionário inicial

Questões	Respostas			
	1. Qual sua idade?	15 anos ou mais.		Menos de 15 anos.
	9		25	
2. Você gosta da disciplina de Matemática?	Sim 20		Não 14	
3. Em relação ao seu aprendizado em Matemática, você tem:	Facilidade 20		Dificuldade 14	
4. Você possui <i>smartphone</i> ?	Sim 26		Não 8	
5. Qual o sistema operacional de seu <i>smartphone</i> ?	Android 22	IOS-Phone 0	Windows Phone 4	Outros 0
6. Quais são os aplicativos que você mais utiliza?	WhatsApp 25	Facebook 20	Câmera Fotográfica 11	GPS 0
	Gravador	Calculado	Bloco de	Outros

⁴ Disponível em http://ai2.appinventor.mit.edu/?locale=pt_BR#6490704085909504. Acesso em agosto de 2020.

	de voz	ra	notas	
	0	10	3	0
7. Você já utilizou <i>smartphone</i> em alguma aula na escola?	Sim 10	Não 17	Não responderam 7	
8. Gostaria de utilizar o <i>smartphone</i> nas aulas de Matemática?	Sim 27		Não 7	
9. Acredita que o uso de <i>smartphone</i> pode auxiliar em seu aprendizado?	Sim 29		Não 5	

Fonte: ELIAS (2018)

No Quadro é possível perceber que 20 alunos disseram gostar de Matemática e 20 apontaram ter facilidade para aprender os conteúdos estudados. A análise das respostas demonstrou que alguns alunos que afirmaram gostar de matemática também pontuaram que possuem dificuldades no aprendizado de certos conteúdos. Em contrapartida, os que afirmaram não gostar da disciplina, indicaram que tem facilidade no seu aprendizado. Buscando estabelecer parâmetros de análise, apenas 14 alunos afirmaram que gostam da disciplina e possuem facilidade em seu aprendizado, perfazendo 41% do total de estudantes da turma. Isso aponta para a necessidade de investigar o motivo pelo qual uma parcela significativa de estudantes apresentarem uma relação pouco estreita com a disciplina de matemática.

Dos 34 alunos, cerca de 76%, indicaram que possuem um *smartphone* pessoal, desse percentual, cerca de 85% indicaram que o sistema operacional de seu aparelho é o *Android*. Com isso é possível indicar que o *smartphone* já faz parte da vida de grande parte dos alunos da atualidade, tornando-se viável inserir esse instrumento no ambiente de sala de aula. Isso porque os próprios alunos já carregam aparelhos celulares juntamente a seus materiais didáticos e, o professor pode utilizar essa ferramenta por meio de um viés pedagógico.

Ainda no questionário, é perceptível que os aplicativos Blocos de Notas, Calculadora e Câmera Fotográfica foram indicados como utilizados pelos

estudantes. Mas evidencia-se que eles têm preferência por aplicativos de mensagens instantâneas e redes sociais, tais como: *WhatsApp; Facebook; Instagram; Snapchat; e Twitter*. Alguns deles justificaram essa escolha pela interação que esses aplicativos possibilitam com os seus pares, independentemente do local físico em que eles se encontram. Ou seja, eles utilizam essa ferramenta por diferentes motivos, mas especialmente para poder se comunicar com seus pares. Isso abre outras possibilidades de investigação quanto ao uso desses aparelhos por jovens e adolescentes da atualidade.

Essa necessidade de comunicação fica evidente inclusive nas respostas dos estudantes que indicaram no questionário não possuírem *smartphones* pessoais, cerca de 24%. Eles também apontam utilizar as redes sociais nos aparelhos de seus pais ou em outros computadores que possuem acesso.

Dentre aqueles estudantes que responderam à questão sobre a utilização de *smartphones* no contexto de sala de aula, 10 indicaram que os professores de Artes ou de Inglês já utilizaram esses aparelhos para realizar pesquisas na Internet. Não foi indicada nenhuma outra maneira de utilização desses aparelhos pelos docentes com os quais os alunos já tiveram contato. Isso mostra que é necessário apresentar aos profissionais da educação as possibilidades diferenciadas para uso de aparelhos celulares em sala de aula, possibilidades que não sejam apenas de pesquisas na rede de internet.

Ao todo, 27 alunos escreveram que gostariam de fazer uso de *smartphones* nas aulas de Matemática, esses 27 e mais 2 estudantes acreditavam que a utilização dessa ferramenta pode auxiliar no processo de aprendizagem. Contudo, eles indicam que a forma de auxílio promovida pelos aparelhos seria somente por meio do uso do aplicativo de calculadora ou do

acesso à *web* para a realização e pesquisas. Demonstrando o desconhecimento de aplicativos educacionais.

Cinco alunos demonstraram não considerar que o uso de *smartphones* pode auxiliar em seu aprendizado. Porém apenas um deles justificou, mostrando-se preocupado quanto à falta de concentração que o aparelho pode proporcionar durante a aula. É possível que o uso de celulares nas aulas de matemática, se não bem conduzido, possa gerar falta de concentração nas atividades propostas, por isso é importante o planejamento e a mediação do professor.

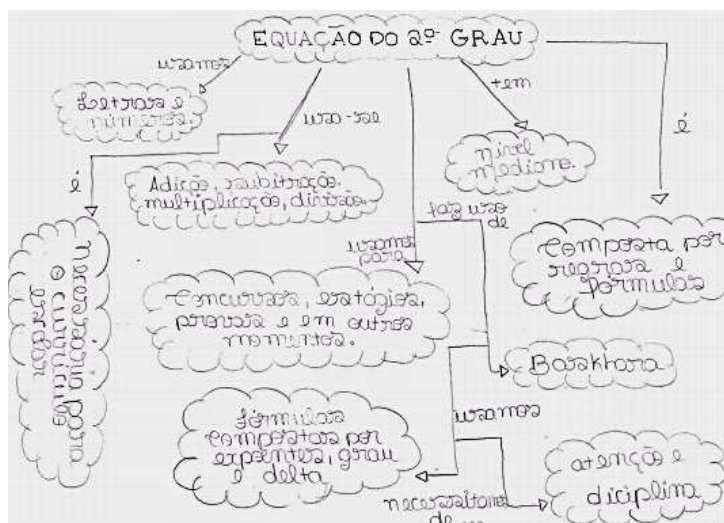
Em relação aos mapas conceituais, era o primeiro contato que os alunos dessa turma tiveram com esse tipo de recurso. Por isso, eles demonstraram algumas dificuldades no desenvolvimento dos seus mapas. Nesse primeiro momento não foi exigido nenhum rigor para a construção. Foi possível identificar, a partir dos mapas produzidos nesse momento, os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao conteúdo de Equação do 2º Grau, pois conforme destacam Moreira e Masini (1982, p. 52),

Outra potencialidade dos Mapas Conceituais é sua utilização como instrumento de avaliação. Avaliação, não no sentido de testar conhecimento e atribuir nota ao aluno, mas no sentido de se obter informações sobre o tipo de estrutura que o aluno vê para um dado conjunto de conceitos.

Os mapas foram desenvolvidos a partir do estabelecimento da seguinte questão norteadora: “Como podemos definir o conteúdo de Equação do 2º Grau?”. Verificando o que os alunos produziram, ficou perceptível que eles, em sua maioria, indicaram o ano escolar no qual se estuda o conteúdo abordado, apontando a verificação dos coeficientes e a resolução de uma equação quadrática por meio da fórmula de Bhaskara, como é conhecida no Brasil a fórmula para resolver estas equações quadráticas.

Na Figura 7 é possível observar um exemplo dentre as construções realizadas e ainda, constatar que os estudantes pontuaram pouco sobre o conteúdo proposto na questão norteadora, conforme citado anteriormente.

Figura 7 - Mapa Conceitual sobre equações do 2º grau



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Salienta-se que os estudantes demonstraram dificuldades sobre o conteúdo abordado. A indicação de um conhecimento, mesmo que superficial sobre as Equações do 2º Grau, confirmou a possibilidade de desenvolver um trabalho a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa, pois essa aponta que a aprendizagem acontece de forma progressiva e depende dos conhecimentos prévios que o sujeito já detém, independentemente da maneira como eles se apresentam. Nesse viés, Elias (2018, p. 96) comenta “que a aprendizagem acontece quando novas informações e ideias entram em interação com conceitos definidos que fazem parte da estrutura cognitiva do aluno”.

De maneira geral, os mapasconstruídos inicialmente demonstraram apenas apresentação da lei de formação de uma Equação do 2º Grau ou a relacionaram com a resolução de exercícios utilizando a fórmula de Bhaskara.

Contudo, foi possível perceber, na análise dos mapas e nas observações realizadas, que alguns alunos não conheciam efetivamente a fórmula para a resolução de equações quadrática, apenas apresentavam o nome dado a ela aqui no Brasil.

Ainda sobre os mapas conceituais, alguns apresentam a indicação do delta e da relação dos coeficientes para encontrar as raízes de uma Equação do 2º Grau, porém essa indicação, em sua maioria, não foi algébrica. Outros estudantes fizeram construções semelhantes à apresentada na Figura 7, indicando a importância de reconhecer as equações do 2º grau para realizar provas, concursos e cumprir o currículo escolar. O Teorema de Tales foi citado em alguns dos mapas produzidos, como se ele tivesse relação direta com o conteúdo de equações do 2º grau. Diante disso é possível inferir que os alunos não realizaram uma reflexão efetiva, eles simplesmente citaram o último conteúdo que eles estudaram até a aplicação dessa pesquisa.

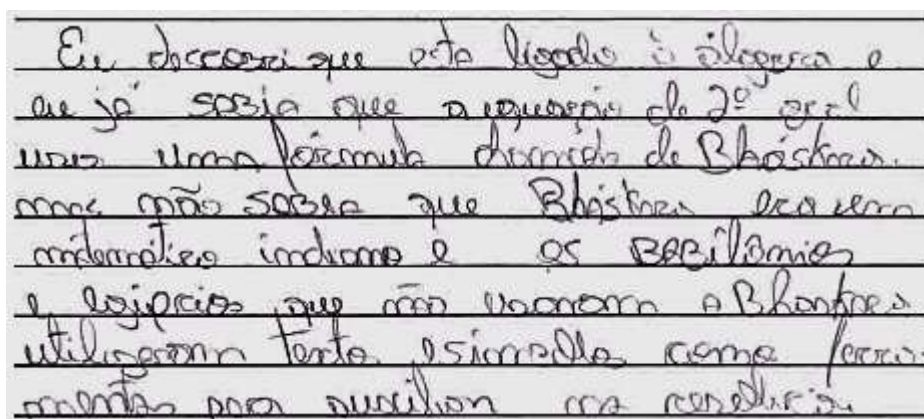
Após a realização dessa etapa, os estudantes tiveram a possibilidade de explorar os aplicativos desenvolvidos e, com isto também puderam ressignificar seus conceitos sobre equações do 2º grau. Para trabalhar com cada aplicativo, foram elaboradas Sequências Didáticas que orientavam os estudantes a explorá-los, conforme pontuado anteriormente.

Para o primeiro aplicativo, “Mestre em Equação” foi proposta a construção de um texto. Antes dessa construção, os alunos trabalharam com o *Quiz* desenvolvido para esse aplicativo, o qual trazia conceitos sobre a história da álgebra e das equações do 2º grau. Essa atividade foi realizada individualmente. Salienta-se que nesse momento estavam presentes 27 alunos e desses, apenas dois não possuíam *smartphone* e utilizaram o aparelho celular de um dos pesquisadores. O comando para a produção do texto era o que se segue: *Leia o texto final, contido no aplicativo “Mestre em Equação” e, com suas palavras, escreva a ideia central do mesmo, dando um título ao texto.*

Um aluno não realizou essa atividade, entregou a folha em branco indicando que não havia entendido o que era para ser feito, mesmo podendo pedir auxílio para sua realização. Onze estudantes produziram os textos, de maneira descomprometida, sem ao menos indicar o título, os demais fizeram o que fora sugerido na atividade proposta. Os estudantes puderam utilizar a tela final do aplicativo, a qual apresentava um resumo sobre o que foi abordado, para a escrita de seus textos.

Alguns alunos indicaram em suas produções o que aprenderam com o aplicativo “Mestre em Equação”, conforme pode ser visualizado na Figura 8, que apresenta a produção textual de um dos alunos.

Figura 8 - Texto 1 produzido por um dos alunos



Eu descobri que está ligado à álgebra e eu já sabia que a equação de 2º grau usa uma fórmula chamada de Bháskara. mas não sabia que Bháskara era um matemático indiano e os babilônios e egípcios que não usavam a Bháskara utilizam textos e símbolos como ferramentas para auxiliar na resolução.

Eu descobri que está ligado à álgebra e eu já sabia que a equação de 2º grau usa uma fórmula chamada de Bháskara mas não sabia que Bháskara era um matemático indiano e os babilônios e egípcios que não usavam a Bháskara utilizam textos e símbolos como ferramentas para auxiliar na resolução”. Transcrição do Texto 1 produzido por um dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

A partir do primeiro aplicativo explorado, os estudantes se depararam com novos conceitos referentes ao conteúdo, corroborando com as ideias de Moreira (2011, p. 31) “se o aluno não tem subsunçores relevantes à aprendizagem de novos conhecimentos, o melhor é facilitar, promover a sua construção antes de prosseguir”. Destarte, com esse aplicativo objetivou-se promover a criação de novos subsunçores para o conteúdo selecionado. Isso para que, esses novos subsunçores, juntamente às ideias âncoras já existentes nas estruturas cognitivas dos estudantes, fosse promovido efetivamente a Aprendizagem Significativa em relação às equações do 2º grau.

As Sequências Didáticas foram cuidadosamente elaboradas para a utilização de cada aplicativo programado. Na Figura 9, é apresentada a sequência que foi preparada para o aplicativo “QualÉ?”.

Figura 9 - Sequência Didática proposta para o aplicativo “QualÉ?”

- a. Leia as atividades propostas abaixo e após resolvê-la no aplicativo "QualÉ", registre suas resoluções na folha abaixo:
- b. Abra o aplicativo;
- c. Clique no botão "iniciar";

- d. Encontre a equação do 2º grau, número 1, na tela do aplicativo e clique nela, depois copie-a aqui:
- e. Selecione, no aplicativo, o botão com as respostas referentes a equação que encontrou, para as perguntas abaixo, e escreva aqui:
- f. Qual é o coeficiente a desta equação?
- g. Qual é o coeficiente b desta equação?
- h. Qual é o coeficiente c desta equação?
- i. Após responder clique em "conferir" e verifique se você acertou. Se sim, clique no botão "próximo";

- j. Agora encontre a equação do 2º grau, número 2, e clique nela, depois copie-a aqui:
- k. Selecione, no aplicativo, o botão com as respostas referentes a esta nova equação que encontrou, para as perguntas abaixo, e escreva aqui:
- l. Qual é o coeficiente a desta equação?
- m. Qual é o coeficiente b desta equação?
- n. Qual é o coeficiente c desta equação?

- o. Agora encontre a equação do 2º grau, número 3, e clique nela, depois copie-a aqui:
- p. Selecione, no aplicativo, o botão com as respostas referentes a esta nova equação que encontrou, para as perguntas abaixo, e escreva aqui:
- q. Qual é o primeiro termo desta equação?
- r. Qual é o segundo termo desta equação?
- s. Qual é o terceiro desta equação?

- t. Agora encontre a equação do 2º grau, número 4, e clique nela, depois copie-a aqui:
- u. Selecione, no aplicativo, o botão com as respostas referentes a esta nova equação que encontrou, para as perguntas abaixo, e escreva aqui:
- v. Qual é o fator comum desta equação?

- w. Agora encontre a equação do 2º grau, número 5, e clique nela, depois copie-a aqui:
- x. Selecione, no aplicativo, o botão com as respostas referentes a esta nova equação que encontrou, para as perguntas abaixo, e escreva aqui:
- y. Qual é o fator comum desta equação?

- Após explorar o aplicativo "QualÉ?", responda as questões abaixo:
1. O conceito de coeficiente foi visto de uma forma simples no aplicativo "QualÉ?"
2. O conceito de fator comum foi visto de uma forma simples no aplicativo? Por quê?
3. Algum conceito novo, para você, foi trabalhado no aplicativo? Qual?
Você compreendeu o mesmo?

Fonte: Adaptado de Elias (2018)

Com o aplicativo "QualÉ?", os alunos trabalharam em duplas e apresentaram facilidade em interagir com as telas. Também não demonstraram dificuldades em identificar as Equações do 2º Grau, quando apareciam de forma explícita. Porém, quando elas se apresentavam na forma implícita (fatorada), eles apresentaram receio em selecionar a opção correta.

Para selecionar as Equações do 2º Grau, algumas duplas solicitaram auxílio. Na mediação realizada, a partir das solicitações dos estudantes, foi possível para eles ressignificarem conceitos que já faziam parte de suas

estruturas cognitivas, caracterizando uma Aprendizagem Significativa. Nessa aprendizagem, o conhecimento “[...] vai, de forma progressiva, adquirindo novos significados, vai ficando mais rico, mais refinado, mais diferenciado, e mais capaz de servir de ancoradouro para novas aprendizagens significativas” (MOREIRA, 2011, p. 20).

Em relação ao aplicativo “Não Volte”, apesar de os alunos terem explorado ele em equipes, respondendo questões pontuais sobre Equações do 2º grau na forma de verdadeiro ou falso, a maior contribuição para esta pesquisa encontrou-se na atividade final, a qual propunha uma reflexão sobre o aplicativo: “*Você gostou de utilizar o aplicativo Não Volte? Justifique*”. Os estudantes que responderam não gostar de utilizar o aplicativo não apresentaram justificativa. Dentre àqueles que responderam “sim”, as justificativas foram semelhantes: alguns apontaram que aprenderam coisas que não sabiam; e outros apontaram que por meio do aplicativo lembraram de assuntos já estudados. Com isso, foi possível verificar que é viável relacionar aqui a Aprendizagem Significativa, pois a lembrança dos assuntos já estudados relaciona-se diretamente aos subsunçores que possibilitam a construção de significados para novos conhecimentos (ELIAS, 2018).

Quanto ao último aplicativo explorado, “Calculadora do 2º Grau”, o planejamento previa explorá-lo em apenas um encontro, contudo, ele foi utilizado em dois dias diferentes, devido a uma intercorrência no planejamento que será comentado na sequência. Vale salientar que a instalação do aplicativo ocorreu de forma idêntica aos outros encontros, porém de forma mais rápida, pois os alunos já estavam familiarizados como os procedimentos adotados.

Para a utilização do “Calculadora do 2º Graus”, foi solicitado aos estudantes que se reunissem em equipes de no máximo cinco alunos, eles formaram seis equipes ao todo. A proposta era de que as equipes interpretassem e resolvessem cinco situações problemas que envolviam o

cálculo de equações do 2º grau. Depois da interpretação das atividades, os estudantes deveriam resolvê-las utilizando o aplicativo.

Mesmo em equipes, eles mostraram dependência de um mediador para resolver o que foi proposto nesse primeiro momento. A interpretação das situações problema demandou um tempo grande e os alunos solicitaram auxílio constante da professora da turma e de um dos pesquisadores. Após a interpretação dos problemas, os alunos tiveram de resolvê-los algebricamente e, nesse momento, utilizaram o aplicativo. Eles não apresentaram dificuldades com o aplicativo e gostaram da agilidade que ele proporcionou no momento dos cálculos. Após resolverem as situações problema, as equipes trocaram as respostas e uma equipe pôde conferir a resposta da outra, com o intuito de validar os processos percorridos por eles.

Salienta-se que não havia sido previsto, para o desenvolvimento dessa atividade, foi o tempo de leitura e interpretação dos problemas. Eles necessitaram de mediações constante e apresentaram receio em errar nos momentos de análise dos problemas. Por esses motivos, foi necessário utilizar mais uma aula para a finalização das atividades propostas.

É válido afirmar que a troca das atividades desenvolvidas entre as equipes proporcionou uma maior socialização entre os alunos, criando um ambiente no qual foi possível perceber uma mobilização para a construção do conhecimento. Isso porque uma equipe questionava a outra sobre suas respostas, fazendo que erros e acertos fossem visualizados de forma natural. O trabalho em equipes, que esse último aplicativo e sua Sequência Didática promoveram, possibilitou identificar que a Aprendizagem Significativa aconteceu por meio da socialização de erros e de acertos, destacando o aspecto intencional, ativo e promotor de interação entre os sujeitos (LEMOS, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa foi possível identificar algumas contribuições dos aplicativos para o aprendizado do conteúdo de equações do 2º grau. Primeiramente é destacado que os estudantes não apresentaram receio ao trabalhar com os *smartphones* nas aulas de Matemática. Pelo contrário, eles se mostraram motivados e buscaram auxiliar uns aos outros desde o início, ou seja, desde a instalação do primeiro aplicativo, o que demonstra que a utilização dessa ferramenta já propicia uma postura positiva dos estudantes frente ao trabalho colaborativo.

A mediação da professora e de um dos pesquisadores, os momentos de interação e de interatividade promovidos pelos *smartphones*, as depurações desenvolvidas no processo de realização das atividades e os subsunçores, que serviram de alicerce para a significação de novos conceitos, mostram que o uso dos aplicativos proporcionaram aos estudantes uma ressignificação de sua aprendizagem em relação ao conteúdo abordado.

Por meio das concepções presentes na teoria da Aprendizagem Significativa, foi possível identificar que os subsunçores que os alunos já tinham em relação ao conteúdo trabalhado foram reorganizados, passando a adquirir novos significados. E ainda, outros conceitos tornaram-se novos subsunções nas estruturas cognitivas desses estudantes. Nesse viés, foi possível identificar que a Aprendizagem Significativa acontece de forma progressiva e por meio de diferentes interações.

É bom pontuar que a utilização dos aparelhos *smartphones* no contexto de sala de aula, de forma isolada, não promove o aprendizado. A maneira como as aulas são planejadas e a mediação do professor traz essa possibilidade.

Diante do exposto, é possível afirmar que novas investigações em relação ao uso de aparelhos *smartphones* devem ser promovidas no contexto educacional, de forma que esse aparelho passe a ser utilizado de maneira a auxiliar no aprendizado de diferentes conteúdos abordados no contexto escolar. E ainda, é possível utilizar os aplicativos aqui apresentados em turmas do Ensino Médio, especialmente se o intuito do professor for de revisar o conteúdo de equação do 2º grau, previsto para ser trabalhado no 9º ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Education psychology**: A cognitive view. Nova York, Rinehart and Winston Inc., 1968.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Interamericana, 1980.

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 5o ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BOLLIS, R. A. R. As influências (de)formativas da indústria cultural na formação das crianças no século XXI. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REFASF)**, Petrolina, v. 9, n.18, p. 26-52, 2019. Disponível em <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/173>. Acesso em: julho de 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed. 2007.

CURCI, A. P. F. **O Software de programação Scratch na formação inicial do professor de Matemática por meio da criação de objetos de aprendizagem**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina. 2017. Disponível em http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3039/1/LD_PPGMAT_M_Curci%2C%20Airan%20Priscila%20de%20Farias_2017.pdf. Acesso em: julho de 2020.

ELIAS, A. P. A. J. **Possibilidades de utilização de smartphones em sala de aula**: construindo aplicativos investigativos para o trabalho com equações do 2º grau. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Formação Científica Educacional e Tecnológica). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3897>. Acesso em agosto de 2020.

FERREIRA, H. M. C.; MATTOS, R. A. Jovens e Celulares: implicações para a Educação na era da conexão móvel. In: PORTO, E. S.; OSWALD, M. L.; COUTO, E. **Pesquisa e Mobilidade na Cibercultura**. itinerância docentes. Salvador: Edfba, 2015.

GPINTEDUC. **Grupo de Pesquisa e Inovação em Tecnologias na Educação**, 2019. Disponível em <https://gpinteduc.wixsite.com/utfpr/pagina-inicial-1>. Acesso em: 10 maio 2019.

INÁCIO, C. de O. et al. Infância e tecnologias: desafios e relações aprendentes. **Textura**, ULBRA, v. 21, p. 37-58, 2019. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4542/3399>. Acesso em agosto de 2020.

JANEGITZ, L. E. O Coletivo Seres-humanos-com-lousa-digital: um encontro com a produção do conhecimento matemático. In: KALINKE, M. A.; MOCROSKY, L. F. **A Lousa Digital & Outras Tecnologias na Educação Matemática**. Curitiba: CRV, 2016.

KENSKI, V. M. Aprendizagem Mediada Pela Tecnologia. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, nº 10, p. 47-56, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias o novo ritmo da informação**. Campinas – SP: Papyrus, 2007.

LEMOS, E. dos S. A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**. V. 1, p. 25-35, 2011.

MALTEMPI, M. V. Novas tecnologias e construção de conhecimento: reflexões e perspectivas. In: Congresso Ibero-Americano de Educação Matemática, 2005, Cidade do Porto. **Anais...Cidade do Porto**. 2005. Disponível em <http://www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/Publicacao/Maltempi-cibem.pdf>. Acesso em julho de 2020.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e diagramas V**. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2006.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementar. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOTTA, M. S.; SILVEIRA, I. F. Estágio supervisionado e tecnologias educacionais: estudo de caso de um curso de licenciatura em matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 14, n.1, pp. 47-65, 2012.

NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. **Teorias da aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 2ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa (Brasil)**, vol. 5, n, 1, p. 9-29. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2010.

OLIVEIRA, J. M. V. **Criação de Aplicativo para Dispositivos Móveis e sua Utilização como Recurso Didático em Aulas de Geometria**. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional). Seropédica, Rio de Janeiro. 2016. Disponível em <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2071?mode=full>. Acesso em: julho de 2020.

OLIVEIRA, C. A. O aplicativo Aurasma e a viabilidade do seu uso no ensino de matemática. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REFASF)**, Petrolina, v. 9, n.19, p. 469-487, 2019. Disponível em <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/258>. Acesso em: julho de 2020.

PARANÁ. Poder Executivo. **Lei 18.118 de 24 de junho de 2014**. Diário Oficial Executivo, Paraná, ed. 9233. 82 p., 2014.

PORTO, C.; LUCENA, S.; LINHARES, R. A produção científica na era das tecnologias móveis e redes sociais. In: PORTO, E. S.; OSWALD, M. L.; COUTO, E. **Pesquisa e Mobilidade na Cibercultura**: itinerância docentes. Salvador: Edfba, 2015.

ROCHA, F. S. M.; KALINKE, M. A. M.; MOTTA, M. S.; MOCROSKI, L. F. Uma análise de projetos criados no Scratch com base em critérios construtivistas e ergonômicos. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.21, n.2, pp. 422-440, 2019. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/42337>. Acesso em: julho de 2020.

ROMANELLO, L. A. **Potencialidades do Uso do Celular na Sala de Aula:** atividades investigativas para o ensino de função. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 2016. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148613>. Acesso em: julho de 2020.

TORRES, V. P.; AROCA, R. V.; BURLAMAQUI, A. F. Ambiente de programação baseado na web para robótica educacional de baixo custo. **HOLOS**, v. 5, p. 261-268, 2014. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1902>. Acesso em: julho de 2020.

VENN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

**A SOCIOCULTURAL APPROACH TO LANGUAGE LEARNING AND
INTERDISCIPLINARITY IN STARDEW VALLEY**

**ABORDAGEM SOCIOCULTURAL NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS E
INTERDISCIPLINARIDADE EM STARDEW VALLEY**

**ENFOQUE SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE DE IDIOMAS E
INTERDISCIPLINARIEDAD STARDEW VALLEY**

Fabielle Rocha Cruz
fabielle.cruz@gmail.com
Mestranda em educação
Universidade Federal do Paraná

ABSTRACT

As the digital world has constantly been a part of the reality of so many children, finding a way to use it in favor of school and the learning process is a common goal. This article aims to present a perspective in the sociocultural approach according to Vygotsky (1978) and the possibilities of using the digital game *Stardew Valley* in a language lesson, to present context, meaning and word choice related to any possible subject, for example, through its interaction mechanics (GEE, 2010; CHIK, 2014; PEREIRA, 2013), such as pre-made conversations, feedback and game progression, and using the second language as the means to do so. After the literature review, which introduces to the views related to the use of games and the sociocultural approach, the author presents the methods and a corpus analysis regarding sentences that are part of the game and can be used to focus on understanding language use. The analysis suggests the game proposed could be a valuable asset for the language learning class, as long as teachers use it as an extension of their classes, creating a critical reflection on the gameplay, as well as working alongside other teachers and subjects from the core curriculum.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Language learning; Sociocultural approach; Digital games; Stardew Valley

RESUMO

Como o mundo digital sempre fez parte da realidade de tantas crianças, encontrar uma maneira de usá-lo em favor da escola e do processo de aprendizagem é um

objetivo comum. Este artigo tem como objetivo apresentar uma perspectiva na abordagem sociocultural de acordo com Vygotsky (1978) e as possibilidades de usar o jogo digital Stardew Valley em uma aula de idiomas, apresentar contexto, significado e escolha de palavras relacionadas a qualquer assunto possível, por exemplo, através de sua mecânica de interação (GEE, 2010; CHIK, 2014; PEREIRA, 2013), como conversas elaboradas previamente, *feedback* e progressão do jogo, e usando o segundo idioma como meio para fazê-lo. Após a revisão da literatura, que apresenta as visões relacionadas ao uso de jogos e à abordagem sociocultural, a autora apresenta os métodos e uma análise de corpus sobre sentenças que fazem parte do jogo e podem ser usados para focar na compreensão do uso da linguagem. A análise sugere que o jogo proposto pode ser um recurso valioso para a aula de aprendizado de idiomas, desde que os professores o usem como uma extensão de suas aulas, criando uma reflexão crítica sobre a jogabilidade, além de trabalhar junto com outros professores e disciplinas do currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Aprendizado de língua; Abordagem sociocultural; Jogos digitais; Stardew Valley

RESUMEN

Como el mundo digital ha sido constantemente parte de la realidad de tantos niños, encontrar una forma de usarlo a favor de la escuela y el proceso de aprendizaje es un objetivo común. Este artículo tiene como objetivo presentar una perspectiva en el enfoque sociocultural de acuerdo con Vygotsky (1978) y las posibilidades de usar el juego digital Stardew Valley en una lección de idioma, para presentar el contexto, el significado y la elección de palabras relacionadas con cualquier tema posible, por ejemplo, a través de su mecánica de interacción (GEE, 2010; CHIK, 2014; PEREIRA, 2013), como conversaciones preestablecidas, *feedback* y progresión del juego, y usar un segundo idioma como medio para hacerlo. Después de la revisión de la literatura, que presenta los puntos de vista relacionados con el uso de juegos y el enfoque sociocultural, la autora presenta los métodos y un análisis de corpus con respecto a las oraciones que son parte del juego y se pueden utilizar para enfocarse en la comprensión del uso del lenguaje. El análisis sugiere que el juego propuesto podría ser un activo valioso para la clase de aprendizaje de idiomas, siempre que los maestros lo usen como una extensión de sus clases, creando una reflexión crítica sobre el juego, así como trabajando junto con otros maestros y materias curriculares básicas.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje de idiomas; Enfoque sociocultural; Juegos digitales; Stardew Valley

Introduction

Literacy and language studies have been trying to embrace new options to keep motivation, lower affective filter, improve students' engagement, and create a better environment for the learning process. One of the resources is the technology and, to do so, it is necessary to test and apply them to analyze possible outcomes, seeking advantages that can be used in favor of better language learning.

Therefore, as mentioned by Gee (2010), there has been a shift from the psychological perspective that saw students engaged in merely mental processes, like decoding and understanding, to a broader view, where readers and writers engage in social or cultural practices – written language is not isolated, for instance, it is affected by oral practices and sociocultural perspectives of society, and that includes all areas that surround people. Video games, the object of this paper, are rich in visual and audio, and they provide interactions between the machine and/or with other players, that enrich the learning experience, as suggested by Peterman et al (2014).

Chik (2014) articulates how it is possible to implement game-mediated activities in the L2 learning environment by mapping L2 learning theories and analyzing gameplay of various games. Thus, Vygotsky (1978) enunciates that in a perspective of learning, social and cultural factors play a central role in this process, and this role is considerably affected by the environment in which it is situated.

That is a core factor to discuss the practices of language teaching as it requires a context in which the practice is situated and it is not possible to achieve

such model unless there is a practice that includes other aspects and subjects from the curriculum. Therefore, when considering the idea of interdisciplinarity and the second language as a way to teach new content, it seems valid to use video games and their asset of content, interaction, and other mechanics.

To analyze how a game would perform in this perspective, combining elements of the sociocultural approach and the digital game-based learning approach, this paper seeks to present the game *Stardew Valley* and its interaction mechanics as a tool or resource for teachers of foreign or second languages, who can foster a learning environment in a contextualized, single or multiplayer game.

Interdisciplinarity, language learning, and video games

In all stages of language acquisition, rather L1 or L2, students are taught to read and write in a certain way, as they participate in different social and cultural practices that surround them, in their community or their social groups, for instance. As mentioned by Gee (2010, p. 4), students learn new ways to write and read by interacting with groups outside school environment as well, therefore, they are taught to “act, interact, talk, know, believe, and value in certain ways as well, ways that ‘go with’ how they write and read”.

In the search for improved literacy sources, Chik (2014) reflects that learning through digital games has significantly increased in the past years, as teachers try to find a bridge between situated practices, contextualized environment, and language use. The author highlights the potential that video games have to comply with these factors, mentioning that L2 is essentially required for social actions in a multilingual world, and in a multilingual game as well, which may serve as a contextualized practice in this case.

As a perspective reinforcing the use of video games in the classroom, but with a more careful approach to it, Khatibi and Cowie (2014, p. 18) suggest that “sufficient support has not been established to confirm that academic skills are enhanced through this type of education”, adding that it is in its early stages, so more research should be done to analyze the efficient use, which justifies this research paper, for instance. In this matter, Pereira (2013) adds that it is also possible that all games can be used, as long as the researchers are able to carefully analyze them. Thus, the critical analysis of games by new researchers can possibly bring new results and present a different or improved perspective of them in class.

On the other hand, Galvis (2010) suggests that technological advancements make it possible to study a language and a cultural group, especially when using interactions with voice or writing recognition, capable of reacting. All innovation presented to the student can be used to favor the learning experience, as indicated by Bourgonjon (2015) since students tend to immerse themselves and enjoy learning objects that enable critical thinking, experimentation, and interaction – factors that a good combination of the right game and the method used by the teacher can accomplish.

Not only video games, but all technologies depend on that. As mentioned by Rios, Conte and Habowski (2019, p. 42), learning and “human interdependence in personal contacts should not be neglected due to the technologies that require, above all, the active participation and socialization of children”. Therefore, it is a challenge to understand the interaction and the relation between children, their learning process, and the technologies accessible to them.

Peterman et al. (2014) discuss that literacy occurs on the moment a student is able to give meaning to a symbol, interacting with it and attributing his interpretation based on pragmatics, or the meaning from the context. With that in

mind, the authors emphasize that, when a teacher thinks like that, anything, where there are symbols and interpretation, can and will become a literacy asset, or even multiliteracies, as it may include multiple symbols, such as visual and audio.

Besides, the authors argue that video games are symbiotic and are a set of activities that require experiencing and interacting, to modify or learn new meanings. It seems that Peterman et al. (2014) and Gee (2010) agree on the matter of attributing new meanings to certain words. Gee (2010) also adds that situated understandings (the meaning the student gets from listening or reading, or even the student produces when talking or writing) are part of everyday life. Hence, even the simplest words are likely to be understood in a different way given their context or situation they were used.

Complementing this idea, Ang et al. (2010) suggest that the gameplay is not limited to the experience within the software, but it involves a broader sense of community or cultural group. When playing collectively in a multiplayer game, it is possible that through interactions, there will be visible effects on the language use, but even single-player experience maybe affected, as the game community tends to create a base and help each other, enhancing the sociocultural practice. Chik (2014, p. 93) also mentions “research on L2 gaming has already shown L2 learning can arise from textual or social interaction within the gaming environments”, although they have learned most of what they know “by following oral instructions given by members of their immediate social circles”.

Nevertheless, Vygotsky (1978) believed that there is a clear connection between the student (the individual) and the environment where they were situated, and this factor is essential for learning. In this sense, context from a video game may become the social environment, created by the game itself and communities of players, where people are interacting in different ways such as following or giving

instructions to one another, or even with efficient interaction mechanics, capable of replying, interacting and reacting to the player as the game goes. Galvis (2015) shares the same perspective as the author, essentially mentioning that video games can provide such an environment in a safe and monitored way.

Regarding language and interdisciplinary practices, Fiorin (2008) suggests that there are two different ways of producing science, which means to develop critically the abilities of learning and producing, a key factor in school. According to this author, there is an exclusion principle and a participation principle, and these are related to the ways teachers present the subject, the first one being a short process regardless of the content, and the latter, a complex and contextualized practice.

In addition, Fiorin (2008, p. 36) mentions there is a shift in the way to do science and it “calls into question the disciplinary divisions, the rigid borders between the fields of knowledge”. Fazenda (2015, p. 10) complements by mentioning, “Each discipline needs to be analyzed not only in the place it occupies or would occupy in the grid, but, in the knowledge that contemplates”. Observing these aspects is possible to say that there is greater concern over the interactions between each subject and this should be valuable as long as teachers are able to understand how to proceed.

Finally, in order to use a game properly as a literacy source in class, the teacher must promote a moment for reflective play. It requires the students to engage in communicative activities and analysis of what they played, but it also enhances their experience through the construction of new or modified meanings, among their peers in the game community/classroom environment. In recognizing themselves as part of a socio-cultural group, students may find new potential uses for vocabulary, with a better understanding of contexts and meanings.

Stardew Valley: possibilities and analysis

Stardew Valley is a farming simulation/role-playing game, released in February 2016 for Microsoft Windows, with a later release for macOS, Linux, consoles (PlayStation 4, Xbox One), and mobile (PlayStation Vita, Nintendo Switch, iOS, and Android). This is both a single-player and multiplayer game, and although the interactions among players are restricted, the interactions players have with Non-playable characters (NPC) were shaped so as the interaction mechanics would have human-like interactions with the player, making it possible for the player to have a higher affinity with a character and maybe not so much with another one.

The idea of using interaction mechanics fits the idea of using this game for language teaching and interdisciplinary purposes. As discussed by Gee (2010) and Peterman et al. (2014), practices that are planned around the idea of how language is a social and functional parameter tend to create a playful learning environment. Therefore, interacting with mechanics that can have human-like responses in-game may promote contextualized learning.

As Galvis (2014, p. 24) proposes, even if the language is not the main objective in this game, especially because all forms of speech are written, the game “promotes language use around game-play”, thus the teacher can reinforce language discussions with pre, while and post-playing tasks, to generate reflective learning.

In Stardew Valley, the player can create a character of his/her own, choosing physical features and even favorite things, that will serve for an in-game purpose. However, not only the player can portray him/herself based on personality traits, each of the NPC on this game was designed to have its own personality, so they act in a certain way and have a reaction or response to the player’s action related to that.

Figure 1 -Friendship system in Stardew Valley



Source: the author

Since the game is based on the idea of sociability, there is a friendship system that requires the players to interact, give gifts, and reply to prompts to get the red hearts, as shown in figure 1. This system uses the interaction mechanics in order to define the reaction of each character to some situations, providing a reply for things they love, like, dislike, hate, or have a neutral reaction, and this is connected with cultural aspects of each person.

Also, when the game expects the player to choose from some answers what would be their reply to a prompt, it reacts according to the personality trait of the character, being offended, sad, or happy, for instance. To make this system even more valuable, the game requires the player to interact before getting each of the hearts, and the number of these interactions may vary from NPC to NPC,

considering that the shy ones will require more interaction before being friendly, for example.

The friendship system in Stardew Valley is a perfect resource for teaching language pragmatics, discourse analysis, meaning, and contexts. The interaction mechanics are well-designed to be able to support gameplay of more than 60 hours, if the player wishes (as the game has no real ending), and the interactions unlock new features, such as places and cutscenes – those small movie clips made to show a situation or an event.



Figure 2 - Prompts from social interactions

Source: the author

Prompts, as shown in figure 2, are when the language interaction gives the player the sense of thinking how to use what they know. Alex, one of the NPC from the game, lives with his grandparents in this small town, and dreams of being a

football player. His personality traits involve bragging about himself, being arrogant, but a lovely grandson. Therefore, one of his prompts to the player is asking about his appearance, and his reaction will change according to the player's choice – when choosing the first one, Alex will reply "Yeah, I know. That's why I have it like this." and give points towards earning a red heart, but if the players choose the second one, Alex will reply "Yeah, right. You're just jealous that I look so good." and no points will be added.

Chik (2014) reinforces that when a game is played out of the school context, it generates informal leaning, mentioning that some players see that the main reason for playing a game would not be learning something, but actually having the pleasure of playing, causing the learning process of a language to be incidental. The author also adds that L2 in gaming contexts may “arise from textual or social interaction within the gaming environments” (2014, p. 94), as it happens in Stardew Valley, especially when the social interaction with NPCs is restricted to the character, even when playing in multiplayer sections.

In Chart 1 below, there are some excerpts from the game, considering a few non-playable characters, some of their personality traits, a prompt, and the reaction to the answers. This data was collected considering the latest update of the game and 0 to 2 red hearts in friendship level.

Chart 1 - Analysis of prompts and personalities of some non-playable characters according to the choices the player makes

NPC	Personality	Prompt	Possible replies
Sam	Outgoing Dislikes authority	"You know, my band and I are trying to come up with the	Choose: "Farming, mining and chopping wood" Get "Hey, you know what? That sounds perfect. Thanks!"

	Loves music	name of a song, what do you think it should be?"	Choose: "A city in the sea" Get: "You know what, that's perfect!"
	Easygoing		Choose: "Anything you choose will be horrible" Get: "Hey man... what the heck is your problem? Sorry, I asked."
Hailey	Not afraid to break rules	**sigh*...what do you think I should do today?"	Choose: "Watercolor Painting" Get: "Hmm...that's a pretty good idea, actually."
	Self-confident		Choose: "Relax and read a magazine" Get: "Hmm...that's a pretty good idea, actually."
	Selfish		Choose: "Stop being a selfish crybaby" Get: "Get away from me, you stupid jerk."
Demetrius	Individualistic	How would you classify a tomato?	Choose: Vegetable Get: "Really? I figured a farmer would know the correct answer..."
	Fashionista		Choose: Fruit Get: "See? (Player's name) agrees with me."
Vincent	Adult	<i>Vincent has no prompt, but his father is a soldier and this is a recurrent topic when the player interacts with him</i>	"Dad's coming back soon! I hope he brings me some toys."
	Scientist		"Dad's not around much... I miss playing with him."
	Step-father to wife's children		"Hi there, mister/miss!"
			"You're not as boring as most grown-ups!"
Linus	Homeless	<i>If the player visits the town at night,</i>	Choose: "Yes, it is disgusting" Get: no point with him and this special event ends

	Poor	<i>they may witness Linus looking for food in George, Evelyn, and Alex's trashcan. He apologizes and explains that he does not want to let perfectly good food go to waste. Linus asks if the player thinks, what he is doing is OK.</i>	in this scene
	Solitary Kind Feels unwelcome in the city		Choose: <i>"No, it's a shame to waste perfectly good food."</i> Get: Linus is pleased that the player understands him. Once the player leaves, Linus starts to go through the Pub's trashcan and gets caught by Gus, that says "You don't have to hide, Linus, I know what you're doing there. If you need food, just ask. I can't stand for anyone in Pelican Town to go hungry!"
			Choose: <i>"You should stop mooching off others and get a job"</i> Get: Linus explains that not everyone survives that kind of lifestyle. Once the player leaves, Linus goes to rummage through a different trashcan.

Source: the author

As shown in Table 1, the idea of the game is beyond having fun. These prompts and the situations they will develop so that the game can be used, later on, to discuss how important choosing what a person says carefully is logical, in any language. These factors are keys in conversations and how to handle the other, speaking respectfully and choosing words according to personal intentions.

The NPC Linus, for instance, and his prompts come with social and economic aspects of life and language, regarding the way the player can interact with him – a prompt that makes the other feel diminished or supported, showing disgust or empathy. This shows a great opening to bring geography, history, and social studies contents to understand such questions, relating it with the game and how it portrays a character that has economical struggles and lives in a camp tent.

Some of these prompts lead to new conversations in the future, and they take the player into someone else's life. Thus, using the game in the classroom requires this critical reflection. Vincent, despite having no prompt, always expresses his sadness in not having his father around, and this may lead to deep discussions about other factors of the friendship system. Recalling what is proposed by Rios, Conte and Habowski (2019, p. 48), to avoid falling "into the loss of meaning, insensitivity and intellectual dispersion, in order to favor communication, the (re) construction of knowledge [...]" the teacher should appoint out these aspects and critically reflect on them, with the concepts and ideas the students bring.

As Stardew Valley simulates the every-day life of a farmer, the teacher can use this game to teach almost any subject. Considering that the player has a farm and limited money to buy seeds, and the price varies according to each plant, this is an opportunity to remember mathematics and physics contents, especially because the player will need to distribute the seeds over an area while paying attention to the amount of money they have.

Other factors indicate that subjects like geography, history, and biology or sciences can be very useful. For instance, some seeds only grow in certain periods and the game has its season system, spawning through the four seasons (starting with spring and ending in winter each year) and using the weather to influence the player to consider their options to plant since, on the rainy days, there is no need to water plants, but on snowy days, seeds should be planted inside a greenhouse.

Moreover, there is the possibility to explore mines and volcanos to find special stones or even gems. As the game depicts a small town, the differences between a rural area and a big city are also a great topic to explore.

Finally, as the game is playable in different languages, using it to teach different contents in a second/foreign language seems doable, as well as providing

a moment of fun for students. Fazenda (2015) mentions that “it is imperative to carry out a detailed analysis of the reasons for this historically and culturally contextualized practice/didactics”, and *Stardew Valley* for educational purposes may fit in this aspect, as next section will present the results.

Results

Using *Stardew Valley* in the classroom is a great opportunity to bring a different environment with an easy-to-learn game that does not require a proper tutorial, but may need scaffolding (the process of moving from the macro to the micro, from the big picture concept to the smallest part of a theory or content) to get students into it. Since it is not an educational software, students need to be aware of what the teacher expects them to do, and how to interact with the characters have results according to the answer given.

One of the most important factors for choosing *Stardew Valley* as a resource for language learning is its availability. Although the interaction among players is not available across different platforms, the fact that this game is out for mobiles, computers, and gaming consoles (such as PlayStation) helps when bringing it to class. For instance, on the computer gaming service program Steam it comes with the multiplayer option, while on iOS and Android, the mobile version (which is the same from the computer) still does not have a multiplayer option. To have this game in class, it is not necessary to have many copies – essentially, students would be able to support each other and play together.

When analyzing the game and the conversation prompts, it was interesting to see diverse topics being covered, such as poverty, social classes, personality conflicts, family loss, and depression, in one single game with such a different approach.

This can be an opportunity to practice the language while bringing real-life issues to debate. These topics may be delicate and require the teacher to prepare themselves before coming to class and discussing with the students, but they are important for the social practice of the language as a contextualized construction. This is related to what Rios, Conte and Habowski (2019, p. 51) refer as “problematization of contents and enhance social learning”, when considering the use of technologies in education.

There are 40 non-playable characters in *Stardew Valley*, 31 of them available with interactions that help the player progress in their search for being friends with everyone. Considering that each of these characters has at least two unique interactions based on dialog and options, it is possible to say that the students may come across 60+ conversations where they have to think about the language use, besides the regular conversations with the NPC.

Furthermore, some levels of friendship require the player to have enough red hearts with a third person – for example, Elliot has a conversation feature available if the player is friends with Leah already. This may also motivate the students to try harder to become friends with other NPCs, especially if they expect to become friends with all characters.

Since *Stardew Valley* is a recent game, a trend among kids and adults alike, it is possible to reflect on how this game could also be used, if properly planned, for adult language instruction as well, providing a fun and interactive opportunity to lower affective filter for many people who consider it difficult. As Bourgonjon (2015) emphasizes, while “each player may have different motivations, they have to understand that they need to link their private desires to those of others in order to resolve the complex problems they face,” which helps understand why adults would play this game as well.

Besides, regardless of the conversation and friendship factors, the game also serves a great purpose of teaching farming and trading vocabulary, which may be helpful for learners who need knowledge in this area. The game brings the names of fruits, vegetables, trees, farming tools, animals, food, and many others, and these can be useful vocabulary.

Stardew Valley has season-bound holidays, and teachers can take this as an opportunity to foster historical and social aspects of life in the community, as well as the celebrations that the game shows. These special events always bring new content, like news seeds, produce, and items.

One final point that needs to be mentioned is that, technically, *Stardew Valley* has no end, therefore the game may go on for hours and hours. The game is based on seasons, with each season lasting for 28 days, and only during Year 3 the main storyline of the game comes to a conclusion, but the player is very likely to still have things left to do in-game, such as achievements, farming specific fruit or vegetable that are seasonal, or even the development of friendship levels.

Conclusion

As Stardew Valley is not a subject in any language acquisition research, this paper can bring more attention to games that have no educational purpose, yet may fulfill a gap on the motivation and context factors of language learning. As mentioned by Pereira (2013), people often assume that language learning materials are restricted and/or solely associated to textbooks, copies or pictures, for instance, without considering that it can be any resource that facilitates the whole process of learning, regardless of the media – video games are a great asset for this purpose, as shown in this paper.

Khatibi and Cowie (2013) reflect on how humans can explain something when they previously had contact with it before, which is referred to as recognition memory, a feature that works for both video game and language learning. According to the authors, “memory of previously encountered situations facilitate both processes (...) serves as a foundation for learning new information simultaneously as it indicates that new knowledge has been accrued” (2013, p. 26).

In addition, a game like Stardew Valley may lack several practices in-game, such as listening and writing, and this may affect language use. However, as long as the teacher can scaffold the idea and the language rules that may appear here, students are able to fill those gaps with other activities. Also, if the teacher proposes the gameplay as a group practice, students should be encouraged to use English to communicate and discuss with one another, with the assistance of a dictionary, vocabulary lists, and even textbook.

It is important to emphasize that Stardew Valley's use in class does not aim to replace content-learning textbooks but to give extra support and bring a diverse practice to class. The game surely requires teacher preparation, class introduction, critical reflection on the activity (especially if the activity is done with no foreshadowing), scaffolding, and many other elements that are part of a language class.

In conclusion, Stardew Valley poses some innovation and attractive features that, if they are worked properly and with the right support from the teacher, are possible to create a significant environment for language learning. Beyond textbooks and class practices, that tend to be more of the same, using a game available for multiple platforms as a contextualized activity can present better results, and improve research developed in the field.

References

ANG, Chee Siang. ZAPHIRIS, Panayiotis. WILSON, Stephanie. Computer Games and Sociocultural Play: An Activity Theoretical Perspective. The United Kingdom, **Games, and Culture**, v.5, n. 4, p.354-380, 2010. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/236678630_Computer_Games_and_Sociocultural_Play_An_Activity_Theoretical_Perspective>. Acesso em 20 jun. 2020.

BOURGONJON, Jeroen. **Video game literacy: Social, cultural and educational perspectives**. Tese (Tese em Ciências da Educação) – Universiteit Gent. Netherlands, p. 280, 2015.

CHIK, Alice. Digital Gaming and Language Learning: Autonomy and Community. The United States, **Language Learning & Technology**, v. 18, n. 2, p.85-100, 2014. Disponível em <<http://lt.msu.edu/issues/june2014/chik.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. São Paulo, **Revista Interdisciplinaridade**, n. 6, 2015. Disponível em <<http://ken.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/22623/16405>>. Acesso em 20 jul. 2020.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e Interdisciplinaridade. Rio de Janeiro, **ALEA**, v. 10, n. 1, 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/alea/v10n1/v10n1a03.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2020.

GALVIS, Héctor Alejandro. Laying the Foundations for Video-Game Based Language Instruction for the Teaching of EFL. Colombia, **HOW, A Colombian Journal for Teachers of English**, v. 22, n. 1, p.107-122, 2015. Disponível em <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127940.pdf>>. Acesso em 09 jul. 2020.

GEE, Jame Paul. A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. In: BAKER, Elizabeth A. (org). **The new literacies: Multiple perspectives on research and practice**. New York: Guilford Press, 2010. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/276935669_A_situated-sociocultural_approach_to_literacy_and_technology>. Acesso em 12 jul. 2020.

KATHIBI, Ece; COWIE, Eva. **Language learning through interactive games**. Dissertação (Mestrado em Inglês e Aprendizagem). Suécia: Universidade de Malmö, 2013.

PEREIRA, Joe. Video Game Meets Literature: Language Learning with Interactive Fiction. **E-journal of Teacher Education and Applied Language Studies**, n. 4, p.19-45, 2013. Disponível em <<https://www.semanticscholar.org/paper/Video-game-meets-literature-%3A-language-learning-Pereira/f19fe2782fae99c951673cd6abc24e4c5aef16e2>>. Acesso em 27 jun. 2020.

PETERMAN, Nora A., NGO, Lan, LEBLANC, Robert J., GOLDSTEIN, Susan. Breaking the Boundaries of Texts: Video Game and Literacy Curriculum Development for English Language Learners. **NYS TESOL JOURNAL**, v.1, n. 1, p.51-59.2014. Disponível em <<https://www.semanticscholar.org/paper/Breaking-the-Boundaries-of-Texts%3A-Video-Game-and-Peterman-Ngo/bf6da8b474d30c2f3636d84550a62e1ae5343369>>. Acesso em 16 jul. 2020.

RIOS, Miriam Benites; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Criança, infância e tecnologias: desafios e relações aprendentes. Canoas, **Revista Textura (ULBRA)**, v. 21, n. 46, p. 37-58, 2019. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/332726276_CRIANCA_INFANCIA_E_TECNOLOGIAS_DESAFIOS_E_RELACOES_APRENDENTES>. Acesso em 17 set. 2020. DOI: 10.17648/textura-2358-0801-21-46-4542

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Mind in Society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press. 1978.

**UM DIÁLOGO CRÍTICO SOBRE EDUCAÇÃO, CRIANÇAS E PESQUISAS
RECENTES**

***A CRITICAL DIALOGUE ON EDUCATION, CHILDREN AND RECENT
RESEARCH***

Cristiele Borges dos Santos
cristiele.santos1311@unilasalle.edu.br
Mestranda em Educação
Universidade La Salle

Natália de Borba Pugens
natalia.pugens1147@unilasalle.edu.br
Mestranda em Educação
Universidade La Salle

Bernadeth Vital Avelino Filha
bernadeth.202010188@unilasalle.edu.br
Mestranda em Educação
Universidade La Salle

Elaine Conte
elaine.conte@unilasalle.edu.br
Doutora em Educação
Universidade La Salle

Resumo

O ensaio apresenta diálogos sobre a tríade educação, crianças e pesquisa, apoiando-se em pensadores como Walter Benjamin (1985), Charlot (2006), Faria, Demartini e Prado (2009) com interfaces de estudos recentes. Tem como objetivo buscar uma aproximação crítica sobre os estudos e pesquisas *em educação e sobre educação e os relatos de crianças e sobre crianças*. Trata-se de explanar algumas questões acerca de diferentes linguagens na educação que produzem redes de aprendizagens, afetos e sensibilidades narrativas no contexto educativo, potencialmente rico da Educação Infantil, com experiências, suposições filosóficas e pedagógicas sobre o trabalho de documentação pedagógica com crianças. Concluímos que se faz necessário uma discussão relacionada ao rigor dos estudos relacionados à cultura da infância e Educação Infantil produzindo outros olhares, ações e interpretações dos processos pedagógicos.

Palavras-chave:Educação. Crianças. Infâncias.

Abstract

The essay presents dialogues about the education, children and research triad, relying on thinkers like Walter Benjamin (1985), Charlot (2006), Faria, Demartini and Prado (2009) with interfaces of recent studies. It aims to seek a critical approach to studies and research in education and education and the reports of children and about children. It is about explaining some questions about different languages in education that produce networks of learning, affections and narrative sensibilities in the educational context, potentially rich in Early Childhood Education, with experiences, philosophical and pedagogical assumptions about the work of pedagogical documentation with children. We conclude that it is necessary to have a discussion related to the rigor of studies related to childhood culture and early childhood education, producing other perspectives, actions and interpretations of the pedagogical processes.

Keywords:Education. Children. Childhoods.

INTRODUÇÃO

Os temas relacionados à infância, criança e educação tem se tornado destaque nas pesquisas e debates atuais, especialmente a documentação pedagógica como narrativa peculiar na Educação Infantil (SIMIANO, 2018; SANTOS, 2018; SANTOS; OLIVEIRA E SILVA, 2016). Cada um de nós tem marcas específicas de linguagem, histórias de vida e experiências comunicáveis que nos levam a focar mais algumas questões e menos outras (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009). Por essa razão, ao escrevermos sobre educação fazemos algumas escolhas bem pontuais e justificáveis a seguir. Objetivamos apresentar principalmente as ideias de Charlot (2006), que problematiza as pesquisas e estudos *em educação e sobre educação*, dialogando com os estudos de Faria, Demartini e Prado(2009), que trazem

metodologias e *relatos de crianças e sobre crianças*. Tais interlocuções abrem possibilidades de reflexão sobre “quais fios tramam a documentação pedagógica? O que sustenta esse tecido narrativo?”, no sentido de oferecer itinerâncias formativas e implicações teórico-práticas à construção de um diálogo crítico-investigativo com a Educação Infantil (SIMIANO, 2018, p. 166).

A abordagem desse tema pelo viés da pesquisa com crianças vem ao encontro do interesse em estudar a temática além da necessidade de se abordar estudos com rigor científico e qualidade relacionados à cultura da infância e aos profissionais da Educação Infantil. O estudo apresenta uma revisão de literatura com base nos pressupostos de Charlot (2006) e nos estudos de Faria, Demartini e Prado (2009) para circunscrever a temática da pesquisa com crianças para o fazer investigativo do processo educativo de constituir-se humano, em consonância com a própria história e o contexto cultural do qual emergem. Nesse contexto, há uma tentativa de aproximar as ideias com a experiência de narrar a vida na docência que se assemelham com outros atores. Ainda, tecemos ao longo desse trabalho algumas reflexões com base em Walter Benjamin (1985) que justifica o valor da educação na capacidade de tomar posição para se manifestar, ou seja, a validade de educar as novas gerações implica uma formação para a autonomia de ação e experiência no mundo, que enfrente as violências, as desigualdades sociais e as intolerâncias vigentes.

A abordagem hermenêutica serve de referência para a realização da pesquisa, visto que ela permite não só compreender e interpretar as pesquisas dos cientistas desse campo, mas também nos possibilita dialogar com as contradições, as conexões e as divergências dos textos para potencializar novos olhares para o presente e o futuro da educação. Para pensarmos a educação hoje, precisamos resistir à velocidade das tecnologias digitais que nos atropela e nos atrapalha com os imediatismos da própria tecnicidade

operacional e assim se sobrepõe às experiências do corpo, da arte, do pensamento e de outras linguagens. A hermenêutica está dirigida, fundamentalmente, à interpretação e à compreensão de textos em suas entrelinhas históricas e contextuais, ou seja, “a compreensão é a base da interpretação. Interpreta-se conforme se compreende o mundo, os textos, as ações. Nesse caso, não se considera qualquer interpretação ou uma mera teoria da interpretação” (BOMBASSARO et al., 2014, p. 108-109). Também, se faz necessário que tudo o que buscamos e interpretamos faça sentido para nós mesmos em meio às crises da linguagem, da condição humana e da própria natureza humana. Afinal de contas, “nossas reflexões sempre nos levaram a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido à situação atual do intérprete” (GADAMER, 2005, p. 407). Diante disso, o diálogo e a aproximação processual com os estudos e pesquisas em educação e os relatos de professores nas ações com as crianças se torna importante para a realização de uma pesquisa hermenêutica, já que desejamos ir além do que está embutido nos textos, mas buscar novas reelaborações do trabalho educativo por meio do encontro com o outro em outras linguagens, refletindo sobre a própria experiência. A partir disso, delimitamos algumas questões norteadoras para o presente estudo: Fazemos pesquisa em educação ou sobre educação? De que forma mobilizamos os relatos nas aprendizagens em comunicação, com crianças ou sobre crianças? Como é vista a educação e de que forma podemos potencializar e estimular o outro com histórias e diferentes experiências de aprendizagem?

O QUE É EDUCAÇÃO?

Para Charlot(2006, p.15), “[...]a educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular”. Quando falamos ou escrevemos sobre educação estamos construindo essas pesquisas junto com a experiência de narrar a vida na docência do ensino, derivadas de outras subjetivações e até definições de profissionais de outras áreas. O problema é que todos pensam saber muito de educação na vida em sociedade quando, na verdade, quem deveria assumir esta posição é o profissional que trabalha e investiga nesse campo de experiência. Nesse sentido, Charlot (2006) coloca a educação como um *campo mestiço*, um campo normatizado externamente e postivo, que ainda não consegue consolidar-se como uma ciência capaz de se fortalecer com as leituras, as manifestações da área e as referências das pesquisas em educação. Em suas palavras,

[...] um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. Portanto, por definição, é uma disciplina epistemologicamente fraca: mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos. Ela não tem e jamais terá a aparente pureza e clareza da sociologia ou da psicologia. (CHARLOT, 2006, p.9).

Para Charlot (2006), quem pesquisa na área da educação é sempre visto com um olhar suspeito, acerca da própria origem da pesquisa ou seu propósito, o que demonstra os desvios que perturbam as *grandes linhas* da pesquisa e do mundo científico nesta área do conhecimento, o que justifica-se, segundo o autor, pela sua fraqueza epistemológica. Nesse aspecto, frequentemente, surgem perguntas do tipo: “O que é exatamente esta pesquisa? É de psicologia, de sociologia, é o quê?” (CHARLOT, 2006), o que se tornou algo

extremamente recorrente aos pesquisadores que se dedicam a estudar esta área de conhecimento. Um problema cada vez mais recorrente é a colonização dos cursos de Pedagogia por outras áreas (Teologia, Matemática, Tecnologia e Filosofia, por exemplo) e uma espécie de desautorização dos pesquisadores do campo, com o pretexto de que os professores não são investigadores da própria prática e fortalecendo um discurso desarticulado dos contextos pedagógicos.

Vale lembrar que a pesquisa em educação não se resume ao domínio de métodos, implica, acima de tudo, oportunidade mais elevada de formação permanente, questionando inclusive a maneira como se realizam pesquisas, articulando assim princípios científicos, éticos, estéticos, políticos e educativos (DEMO, 2006). A aprendizagem exige pesquisa, como atividade de reconstrução própria do conhecimento educacional, conhecimento este que se reconstrói, interpreta no *processo formativo pelo qual se adquire cultura*, ou seja, *é vinculado às ideias de ensino, aprendizagem e competência pessoal* (GADAMER, 2005). Por tudo isso, requer dedicação que é transformada em hábito permanente e busca de inter-relações teórico-práticas e de esforço intelectual cotidiano. A Pedagogia supõe inevitavelmente autoria e a correspondente autonomia, pois através dela deixamos de apenas reproduzir o legado cultural da humanidade para reconstruir e reelaborar textos, por meio do saber pensar e da reflexão sobre a ação pedagógica.

Cabe destacar que a educação é um campo diferenciado com múltiplas linguagens voltado para o desenvolvimento das capacidades humanas, em suas potencialidades e tensões (inter)subjetivas, o que também desvela a expressão da incompletude da verdade. De acordo com Charlot (2006), é um campo capaz de afrontar a complexidade e as contradições da contemporaneidade por estudar um fenômeno complexo e que não pode ter um discurso superficial ou unidimensional. O mundo da educação está

marcado, por toda parte, pelos vestígios de outras gerações e tradições históricas, com as quais nos defrontamos, incluindo a projeção contemporânea de que as tecnologias são oportunidades de educação para todos e que, por isso, clamam por uma teoria crítica da cultura. Faz-se necessário colocar em evidência um ponto essencial aqui. Charlot (2006) tenta elucidar a emergência de se fazer pesquisa *em educação* e não somente *sobre educação*. Nas pesquisas desse campo, em especial, é preciso considerar o que há de específico em relação à educação e não somente a contribuição da educação para o desenvolvimento de outras áreas, para que, assim, a educação possa ter sua própria curiosidade epistemológica e cientificidade. Para Chizzotti (2016, p. 1570), “o reconhecimento científico da área da educação pressupõe a retomada de controvérsias reinantes no âmbito da ciência e sua atividade básica: a produção científica de pesquisadores e a qualidade dessa produção em educação”. Com certeza, compreendemos a abundância de pesquisas sobre educação, contudo, apenas se utilizam dessa ciência ou área do conhecimento, pois muitos não a consideram como ciência ou como foco principal de uma ciência específica de estudo, o que confere essa mestiçagem referida por Charlot (2006).

Dito isso, percebemos a importância e a diferença que fará em uma pesquisa desse campo a concepção que o próprio pesquisador tem da educação e, neste viés, Charlot (2006, p. 7-8) questiona se existe uma área de saber nomeada educação ou mesmo ciências da educação: “O nome pouco importa, o importante é que ela seja uma área de saber ou será que a educação é uma área de práticas e de políticas sobre as quais diferentes ciências humanas e sociais produzem conhecimento?”. Para o autor, tal questionamento é necessário, pois, “[...] é, evidentemente, essencial para definir a pesquisa em educação ou sobre educação, sua especificidade, seus

desafios, os elos entre os conhecimentos, práticas e políticas” (CHARLOT, 2006, p. 7-8).

Nessa direção, Chizzotti (2016, p. 1570) diz que “a educação, como ciência dos processos educativos, tem uma finalidade formativa: trata de elevar o conhecimento e a prática do educando, e, como tal, não pode desvincular-se da ação formativa”. A partir disso, ele explica que a educação “é uma prática científica e social contextualizada, implicando sujeitos, ações, valores, objetivos e, implícita ou explicitamente, está comprometida com a conservação ou conquista do saber e do poder” (CHIZZOTTI, 2016, p. 1570). Nessas passagens, verificamos que Chizzotti (2016) percebe a educação como uma ciência que se dedica a entender os processos educativos e as cadeias de referências que construímos junto com as experiências do ensino. Ao mencionarmos tais autores, buscamos entender melhor os discursos vigentes na educação, seja como um campo de saber das ciências humanas, seja como ciência da educação, com seus campos de conhecimentos englobando a Pedagogia, assim como todas as questões que a rodeiam, bem como os inúmeros questionamentos de pesquisadores que se dedicam em estudar esta área. Na perspectiva de Chizzotti (2016, p. 1566),

Até a metade do século passado, as atividades educacionais permaneceram reunidas em torno da noção de pedagogia e recorriam, principalmente, aos fundamentos dessas quatro disciplinas fundadoras, que se firmaram no campo acadêmico: a filosofia, a psicologia, a sociologia e a história.

Diante disso, é notável que a Pedagogia engloba uma série de práticas, as quais recorrem continuamente a essas disciplinas ou ciências, fortemente estabelecidas por uma base empírico-positivista e por métodos experimentais (CHIZZOTTI, 2016). Para Libâneo (2001, p. 6), Pedagogia é “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato

educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social”. O autor destaca que é necessário considerarmos que não existe sociedade sem atos educativos, sem práticas educativas de transmissão cultural e desejo de melhoramentos sociais, no sentido amplo, como uma rede de acolhimento sociocultural e de luta coletiva. A partir disso, defende que a “Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo” (LIBÂNEO, 2001, p. 6). Na sequência, acrescenta:

[...] ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Em uma perspectiva um pouco diferente de Chizzotti, Libâneo vê a Pedagogia como um campo de conhecimento que não se limita a estudar e refletir sobre o ato educativo que compreende a educação, mas que pensa e cria as possibilidades para a orientação do trabalho educativo, em todas suas possibilidades e existências. Em outras palavras, a Pedagogia não se restringe especificamente às práticas escolares, mas envolve toda uma gama de conhecimentos do campo da educação. Mais do que isso, “a Pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Também a Sociologia, a Psicologia, a Economia e a Linguística podem se ocupar de problemas educativos para além de seus próprios objetos de investigação” (LIBÂNEO, 2001, p. 10). Na verdade, “cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação”, mas, a Pedagogia é a referência que postula as ações didático-pedagógicas (planejamentos, metodologias de aula, gestão da

sala de aula, avaliação) enquanto ciência integradora dos aportes das demais áreas (LIBÂNEO, 2001, p. 10). Nesse sentido, Libâneo (2001) nos traz o conceito de Pedagogia como uma ciência e não como uma subárea de outra ciência, o que justifica seu estatuto de ciência que poderia falar com mais propriedade acerca da educação. De maneira sintética,

[...] a Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Libâneo (2001), ao pensar a Pedagogia no campo educacional brasileiro, afirma que a Pedagogia passa por um grande paradoxo, pois, de um lado, aparece em alta em inúmeras áreas de nossa sociedade, como nos meios empresariais, profissionais e até mesmo em alguns meios de comunicação, mas, por outro lado, no meio educacional e na própria academia tem perdido valor enquanto um campo científico. Libâneo esclarece que “boa parte dos sociólogos da educação, psicólogos da educação, filósofos da educação, que têm seus empregos e suas pesquisas em faculdades de educação, vêm se mobilizando pela desativação dos estudos específicos da Pedagogia” (LIBÂNEO, 2001, p. 4). Esse processo de imperialismos externos e subvalorização das manifestações pedagógicas e abandono das ciências humanas, inclusive no sentido de humanizar as relações e discussões sociais, se origina há algum tempo, visto que “a Pedagogia como campo científico foi perdendo prestígio e espaço acadêmico com o movimento da educação nova a partir dos anos 20 e, mais tarde, com o tecnicismo educacional, depois com a onda crítico-reprodutivista dos anos 70-80” (LIBÂNEO, 2001, p. 16). Recentemente, a carga de contestação e

desterritorialização dos saberes vem do pensamento pós-moderno, enfraquecendo os princípios da educação, uma vez que a Pedagogia se constituiu dentro do mundo *moderno* e representa ainda a expressão do *ideário iluminista*. Em um mundo cada vez mais globalizado, capitalista, tecnologicado e individualista,

Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato. (NUSSBAUM, 2015, p. 143-144).

Por esse motivo, salienta Martha Nussbaum (2015, p. 23), vivemos uma crise silenciosa da concepção humanista na realidade contemporânea, tendo em vista que “os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos”.

Mas, como já anunciara Benjamin (1933/1993) na década de 1930, “as ações da experiência estão em baixa” no mundo atual. A pobreza de experiência está relacionada a questões sociais que afetam uma época e atingem toda a humanidade. Esse empobrecimento da experiência relaciona-se à predominância dos processos produtivos, ao domínio da técnica sobre os homens, da vida regrada e da repressão dos impulsos do id exigidos pelo projeto civilizatório. (SEKKEL, 2016, p. 93).

Sob outra perspectiva, Franco (2008) afirma que a problemática da Pedagogia ainda está presente no cenário brasileiro, e, para a autora, tentar compreender a complexa epistemologia da Pedagogia seria um ótimo início para talvez encontrar algumas respostas aos inúmeros desafios que cercam a Pedagogia. Para ela, essa busca por respostas tem sido um grande desafio ao longo de sua carreira como pedagoga, já que dedicou-se, em tese de doutorado, a estas questões problemáticas pertinentes ao campo conceitual da

Pedagogia, perpassando nas mediações entre práxis e epistemologia, no sentido de perceber as inquietações que se levantam como uma ciência da educação. No entanto, a autora argumenta que “a problemática que hoje enfrentamos ao refletir sobre a identidade da Pedagogia está entrelaçada com essa indefinição inicial, a qual traduz e expõe o germe da histórica dubiedade epistemológica dessa ciência” ou arte de educar (FRANCO, 2008, p. 26).

Nessa vasta discussão, se a educação é uma ciência ou um campo do saber ou uma disciplina, se a Pedagogia é uma ciência ou não, nos deparamos com infinitas possibilidades e questionamentos, já que são paradoxos ao próprio pensamento educacional. Nesse contexto, para realizarmos o exercício da crítica à realidade socioeducacional, articulando as dimensões pedagógicas com as práticas concretas, agregamos às experiências comunicativas o valor formativo com a cultura da infância, sendo sensível às diferentes linguagens.

CRIANÇAS E RELATOS

Apresentamos agora algumas interlocuções sobre a cultura da infância e as experiências no campo da educação, a partir de abordagens de Walter Benjamin em diálogos trazidos por Faria, Demartini e Prado (2009), projetando experiências concretas com crianças. Destacamos os estudos de Santos, Oliveira e Silva (2016, p. 138) quando mencionam:

Compartilhamos com os estudiosos da infância e das crianças a crítica à sociologia que as excluiu do pensamento sobre a vida social e a sociedade, abordando-as de forma secundária nos estudos sobre as instituições, especialmente a família e a escola. Além disso, compreendemos que as crianças participam ativamente do próprio processo de socialização, em um contexto relacional entre pares caracterizado por normas, códigos e práticas que, embora condicionados pela cultura geral e sistema de ação mais amplos, encerram o que tem sido considerado uma *cultura da infância ou cultura de pares*. E que, por serem crianças, encontram-se em uma fase

385

inicial do processo de desenvolvimento humano (físico, afetivo, social, cultural e cognitivo), no qual a linguagem verbal não se apresenta como a forma privilegiada de comunicação e apreensão do mundo, do outro e de si mesmas.

Consideramos pertinente integrar, também, as ideias de Faria, Demartini e Prado (2009), que compartilham a visão de Walter Benjamin sobre criança, nos seguintes termos:

[..] segundo Benjamin, “não é uma miniatura do cosmos adultos; bem ao contrário, um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando”. [Bolle alerta ainda], Benjamin “recupera a cultura de seus pais; mas, concomitantemente, nessa volta ao tempo, recupera em certo sentido a maneira de ver da criança, a sensibilidade, e os valores dela”. (BOLLE, 1984, p. 11-13 apud FÁRIA; DEMARTINI; PRADO, 2009, p.19).

É interessante pensar sobre esta perspectiva de Benjamin na ideia de promover o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e liberdade para criar, aprender e produzir um próprio universo de significados, valores e sentidos na leitura de mundos, rompendo com a concepção tradicional de ser visto como adulto em miniatura ou tábula rasa. Trata-se agora de um ser humano que vai se constituir a partir das experiências, formas de reconhecimento e aprendizagens que vai realizar no mundo. Ao darmos atenção ao processo de construção da documentação pedagógica utilizamos alguns tipos de pesquisas com a abordagem de relatos orais dos sujeitos.

A concepção de documentação pedagógica na produção teórica italiana é vasta, sendo possível encontrar diferentes autores com formulações distintas, versando a respeito dessa temática¹. Em comum, ressaltamos a importância deste processo para dar visibilidade às experiências das

¹ Simiano (2018, p. 168) destaca as pesquisas de Marques (2010) que associa “documentação e memória (Benati, 2005; Bresci, 2007; Maseli, 1998; Pasquale, 2002); documentação e construção da identidade (Maseli, 1998; Pasquale, 2002); documentação e imagem de criança, escola, pedagogia (Benati, 2005; Bresci et al., 2007; Specchia, 2002); documentação e avaliação (Maviglia, 2000; Rinaldi, 2002); documentação e ação docente (Benati, 2005; Borghi, 1995; Specchia, 1996); documentação e formação continuada de professores (Benati, 2005; Bresci et al., 2007; Maseli, 1998; Pasquale, 2002)”.

crianças e dos adultos. O ato de documentar, nessa ótica, configura-se como um “processo cooperativo que ajuda os professores a escutar as crianças com quem trabalham, possibilitando assim, a partir da documentação a construção de experiências significativas com elas”. (EDWARDS;GANDINI; FORMAN, 2002, p. 84 apud SIMIANO, 2018, p. 168).

Quando falamos em pesquisas de dimensões éticas com os adultos, por exemplo, temos à disposição instrumentos variados para utilizar e analisar em nossas buscas e investigações. Mas, quando se trata de pesquisas com crianças é sempre uma incógnita. O que esperar? Como analisar? Como escutar o que não foi dito? Como ouvir quem não fala? Pesquisar com crianças é sempre inesperado, arriscado, inusitado, emocionante, no sentido de humanizar as relações e, por isso, extremamente valioso. Contudo, ao contrário do que o senso comum pensa, são necessários muita organização, respeito, confiança, no sentido da inclusão do outro para ouvir, pensar e trabalhar pesquisas com crianças. Por muito tempo a criança não teve voz, sendo vista, estudada e escutada pela projeção e voz dos adultos. Hoje, percebemos que a maioria das pesquisas são com base em relatos *sobre crianças*. Esse tipo de relato também é importante, mas precisamos considerar outras possibilidades. Se não recorrermos às crianças ficaremos sempre trabalhando com a visão dos adultos *sobre* ou *para as crianças* (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009). Na perspectiva de Walter Benjamin (1985, p. 52), as crianças são leitoras desde que nascem, das coisas e objetos do mundo (pelas capacidades de sentir e de se inter-relacionar com os materiais que convidam e provocam a ação e interação desde bebês), visto que conseguem “ler o que nunca foi escrito. Esse ler é o mais antigo: um ler anterior à língua, cujo objeto são as entranhas, as estrelas, as danças”.

Para Faria, Demartini e Prado (2009), há dois grupos de relatos orais referentes às pesquisas com crianças. O primeiro grupo é dos relatos *sobre as*

crianças que podem ser emitidos por pessoas que já passaram por essa etapa como adolescentes, adultos e idosos. Esses relatos vão ter referências com a época vivenciada, os valores, o gênero dessa pessoa, entre outros variantes. Além do que é dito, pode ser observado nesse tipo de relato a forma como a pessoa vai reagir, como vai se sentir. O sentimento também é uma fonte de informação. Conforme o tipo de pesquisa, esses relatos podem se configurar como um importante meio, quando, por exemplo, se analisa determinado fato histórico em que não se pode mais falar com as crianças (em caso de falecimento por exemplo), mas se coleta o relato de pessoas que conviveram com essas crianças a fim de entender determinada realidade.

O segundo grupo são compostos por relatos *de crianças*. Nessa direção, os relatos infantis envolvem memória e identidade, a partir do reconhecimento da realidade da criança e no sentido de importar-se para pensar e compreender qual tipo de infância se está lidando. Não é possível fazer uma pesquisa no abstrato, segundo Faria, Demartini e Prado (2009), é preciso aprender trabalhar com aquilo que é dito, mas também com o que não é falado. Para Benjamin (1985), a experiência do brincar não se limita a imitar ou *fazer como se*, mas engloba um *fazer sempre de novo* da criança originado da insaciabilidade das próprias vivências em transformação *na e sobre* a brincadeira, isto é, na própria capacidade mimética de significação humana e atribuição de sentido próprio com potencial que a transforma. Quando abordamos relatos infantis não nos referimos apenas ao que é dito, pois senão teríamos que excluir das pesquisas crianças menores e que ainda não verbalizam, em termos de pesquisa. É necessário estar aberto a analisar as representações das crianças em suas manifestações autorais, simbólicas, imaginativas, gestuais, emocionais, sensações, que se interpenetram no brincar.

Tornar familiar pode ser um mecanismo eficaz de aplacar a angústia diante do desconhecido. Pode também servir à finalidade do conhecimento. É o movimento de mundos que se engendram. A percepção de semelhanças inaugura o vislumbrar de novas possibilidades de relação entre mundos, e é sempre percepção de *outro*. (SEKKEL, 2016, p. 92).

O que precisamos ter claro é que são relatos de criança na dimensão do conhecimento e como tais não podem ter os mesmos critérios de seleção, aplicação e análise do que os adultos, pois precisa acontecer na dimensão do campo socioafetivo e emocional favorável ao movimento de aprender.

Nós já temos instrumental para isso, mas o que podemos criar? Essa é uma área aberta em que não há receitas prontas. Como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança? Esse é o desafio para os pesquisadores, analisar os relatos infantis com uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico coletado também por adultos. Acho que esse é o problema que surge para pesquisadores quando lidam com gerações mais novas: como incorporar e trabalhar no processo de pesquisa com as diferenças de interesses, projetos e referenciais entre pesquisadores-adultos e sujeitos-crianças. (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009, p. 14).

Com reflexão crítica e construção teórico-metodológica, os pesquisadores podem ser capazes de empenhar pesquisas que se utilizem de relatos *de crianças* podendo dar voz a esses sujeitos, além de serem mais autênticos com a realidade e os campos de experiências circunscritos.

Embora não avance na definição conceitual dos campos de experiência, é preciso considerar que, seguindo a proposta das Diretrizes, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil coloca no centro do trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas as interações e as brincadeiras por meio das quais a criança constrói sentidos sobre o mundo a sua volta (OLIVEIRA, 2010; FOCHI, 2015). No texto oficial, são definidos e apresentados cinco campos de experiência: o eu o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e imagens; escuta, fala, linguagem e pensamento; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2016; SANTOS, 2018, p. 5).

Essa postura coloca o cotidiano escolar como algo que também precisa ser investigado, contendo profundas implicações para a construção do conhecimento pedagógico como uma rede de significados e sentidos, ao contrário das narrativas dominantes que “desdenham as implicações democráticas do pluralismo” (GIROUX, 1999, p. 113). A educação poderá recuperar o seu estatuto de cientificidade e sentido formativo na cultura da infância, a partir de novas formas de pensamentos práticos que transcendam as cegueiras dos científicos e padronizados modos de ver, que perpassam os contextos linguísticos, as tradições culturais e os campos de experiência.

DIÁLOGOS ENTRECruzADOS

Quando falamos de pesquisa *em educação* (CHARLOT, 2006) podemos dialogar com os *relatos de crianças* apontados por Faria, Demartini e Prado (2009). Isso porque apresentam ideias que se entrecruzam no ato de projetar pesquisas em educação. O processo do relato da criança, que é coletado diretamente com a criança, sem a interferência de terceiros, apenas criança e pesquisador, ou crianças, enfim, referimos que não há uma terceira pessoa a dar voz à criança ou a causar intromissões ou desautorizações externas na experiência comunicável, o que torna a experiência mais próxima a versão construída pela criança, tendo como base uma Pedagogia científica com relação aos dados coletados ou observados na fonte (percepções e olhares infantis). Então, questionamos, o correto agora é só fazer pesquisa *em educação* e utilizar *relatos de crianças*?

Para essa discussão, podemos dizer que novas teorias vêm depois de um tempo de insegurança, de rompimentos de paradigmas e de falta de resultados (KUHN, 2006). Novas teorias surgem após a constatação de que já

não é mais suficiente o que se tem, sendo necessário repensar paradigmas e posições defendidas. Os cientistas não renunciam ao paradigma que os levou à crise, assim também, quando surgem inovações na educação não é necessário abrir mão de tudo que já foi construído, mas precisamos modificar ações e reconstruir teorias e metodologias mais condizentes com as necessidades de nossa época. Nesse sentido, podemos pensar sobre as próprias questões relacionadas à vasta discussão da educação ser ou não uma ciência, já mencionadas anteriormente, e do que é realmente fazer pesquisa em educação. Todavia, faz-se necessário considerar que “jamais uma ciência surgiu em um espaço vazio”, mas por tentativas, ou seja, “uma ciência sempre se constrói conquistando um espaço no qual já havia um outro tipo de discurso (por exemplo, a sociologia ocupa um espaço em que antes havia discursos filosóficos, psicológicos e políticos)”. (CHARLOT, 2006, p. 10). Assim, para fazermos pesquisas em educação usufruindo dos projetos compartilhados no legado cultural da humanidade, a partir de estudos sobre a cientificidade da educação, é necessário buscar novos sentidos à educação e às pedagogias das experiências comunicáveis e não somente do campo das especulações.

A transformação significa valorizar a educação para a autonomia de ação e experiência de olhar para as mesmas coisas e ver de formas diferentes. Na educação esse processo é contínuo e é preciso educar o olhar, para ver bem, ver além do que está posto e ser capaz de analisar criticamente as coisas para desenvolver novas formas de transformar a intolerância em reconhecimento do outro. A maioria das relações sociais vividas entre e com as crianças ocorre no cotidiano escolar, conforme justificamos no relato de crianças pequenas que apresentamos a seguir.

A chegada de uma nova colega haitiana na turma de dois anos foi o assunto no início de uma tarde de um grupo de crianças. Eu me aproximo para escutar e participar da conversa. Ela é “pretinha” Rafaela diz, igual àquela,

apontando para a colega Melissa que também é haitiana e passou a integrar o grupo de crianças do turno da tarde recentemente. Bernardo depressa exclama que é preto. E eu tentando compreender pergunto quem lhe disse, e ele me responde que foi sua mãe e sua vó. Rafaela então continua com seus questionamentos, dizendo que não sabe por que a colega Bianca é diferente e fala diferente. Explico que os pais dela são de outro lugar, que deu um vento muito forte e vieram morar aqui. Rafaela então lembra de seu pai, dizendo que ele é daqui. E Bianca continua o assunto dizendo que seu pai é Shelef, e que ele foi trabalhar. Rafaela dá um suspiro e diz que seu pai trabalha demais. As crianças se olham por um breve momento, e Rafaela se aproxima de Bianca calmamente observando todos os enfeites de seu cabelo. Elogia o cabelo dizendo que é bonito, que é azul, rosa, tem flores bonitas, e que o seu é de coque, de rabricó. Bianca retribuiu o elogio e diz que o cabelo de Rafaela é bonito².

Essa conversa das crianças tem pontos que merecem atenção. Ao longo da formação docente aprendemos a desenvolver uma escuta atenta e sensível com as crianças pequenas, observando-as em seus contextos e, principalmente, ouvindo o que elas têm a dizer. Cabe destacar que quando lemos este relato, logo julgamos, seguidamente, pela ótica do adulto, vendo a menina Rafaela como alguém que está tendo preconceito com a colega. Porém não seria nós que estaríamos agindo com esse preconceito sem conhecer este grupo e a criança? De fato, no decorrer do relato é possível identificar que a menina está curiosa para entender porque a colega *é diferente e fala diferente*. A escola onde as crianças estão inseridas fica em um bairro de colonização alemã, com poucas pessoas negras e que agora está tendo a oportunidade de conviver com as diferenças raciais desde a Educação Infantil.

Nos últimos anos os imigrantes haitianos tem se estabelecido neste bairro, mudando um pouco a construção de novos cenários educacionais, que apontam hoje novas formas de ler nas entrelinhas da própria realidade e justificam desdobramentos vitais, para desenvolver uma Pedagogia das

² Relato extraído de uma conversa de crianças de dois anos, observado e descrito por uma professora de Educação Infantil em uma escola pública, coautora do trabalho, no segundo semestre de 2019.

diferenças. O menino Bernardo é negro, porém, com pais brasileiros e já fazia parte da turma, sendo colega dos demais desde o ano anterior. Assim, percebemos que o fato de Rafaela questionar a origem e diferença da colega está ligado ao fato da menina ser nova na turma, falar diferente, ter cabelo diferente e ela querer entender o porquê disso. A professora acolhe as perguntas e explica então. Na epígrafe de José Saramago (1987), podemos ler que *tudo no mundo está dando respostas, o que falta é o tempo das perguntas* para os sujeitos, no caso, a criança, o seu lugar de fala, das línguas produzidas e das narrativas. Aqui está outro ponto importante. Mesmo as crianças em questão tendo dois anos, elas se reconhecem parte de um grupo, constroem identidades, questionam e precisam ser respeitadas como cidadãos para articular-se nos desafios socioeducacionais com desdobramentos vitais. Somos diferentes sim, e precisamos respeitar as diferenças desde a creche. Por fim, no relato, Rafaela percebe que Bianca tem o cabelo diferente do seu e que é bonito. As crianças não nascem racistas, elas aprendem a ser observando os adultos, mas na escola elas precisam construir relações de empatia e solidariedade pautadas no respeito à diversidade e esses momentos são preciosos para as leituras de mundo e construção da própria autonomia e aprendizagem. Cabe destacar que não é na semana da consciência negra que as crianças aprendem a ter respeito pela diversidade, mas nas relações cotidianas.

O que é, afinal, esse mundo de mobilização de leituras, aprendizagens sociais, no desafio de ouvir a palavra da criança na Educação Infantil? Como devemos orientar essas capacidades humanas, enfrentando os medos e respeitando o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança? Desde que a educação básica foi democratizada em meados dos anos 1950, a Educação Infantil em suas abordagens socioculturais têm sido controvérsias, polêmicas e cresceram com a inclusão das facetas contemporâneas e os novos

elementos legais, independente da compreensão de como a criança aprende (conjunto de teorias linguísticas, cognitivas, pedagógicas e psicológicas) e quais são os sentidos sociais nesses processos de aprendizagem na articulação com as práticas de ensino em contextos escolares.

As evidências científicas mostram que no caminho de horizontalidade todos aprendemos em comunicação, inclusive as famílias se predispõem a participar mais do cotidiano escolar e acompanhar o desenvolvimento das crianças em ações indissociáveis ao que vivemos, para o exercício competente da própria condição humana em suas experiências sociais e colaborativas. Para ilustrar esse processo em forma de registros pedagógicos, a partir de mini-histórias, incluímos abaixo duas construções que surgiram de fotos compartilhadas por experiências de crianças em brincadeiras ou vivências familiares que surgiram em encontros (*online*, desencontros presenciais ou distanciamento social), em tempos de pandemia.



Brincando juntos

Nossos encontros online tem se revelado como momentos especiais de fortalecimento de vínculos. Muitas foram as vezes que já acompanhamos a brincadeira de esconder em nossa escola, que recorda a infância a qualquer coração e arranca sorrisos de todos, mas não imaginaríamos acompanhar esta brincadeira através de uma tela. Mario Quintana diz que “as crianças não brincam de brincar, brincam de verdade”. Esta é a verdade delas, a brincadeira, seja em qual contexto for. E a brincadeira a cada semana tem aproximado as crianças mesmo que virtualmente. Elas surgem espontaneamente, com o amigo que esconde-se atrás do sofá, e o cobertor que está pertinho porque está muito frio.

- Raa. (Pedro chama e sorri).
- Aquiii, uuuu! (Rafaela)

Percebo o olhar encantado na tela dos professores e famílias, e reflito sobre a beleza e a gratidão de termos a possibilidade de mesmo por alguns instantes estarmos “juntos”.



Turma: FE2 Julho/2020
Crianças: Pedro, Rafaela
Texto e imagens: Cristiele



Um pedido especial



Turma: FE2
Texto : Cristiele
Imagens: Cícera, mãe da Rafaela
Criança: Rafaela

Os detalhes da conversa, foram descritos pela mãe por mensagem.



Junho/2020

Rubem Alves afirma que as crianças sabem o essencial da vida, que nos ensinam as razões para viver mesmo sem falar (ou no caso da Rafa falando e argumentando muito).

No dia do seu aniversário Rafaela e a mãe passavam perto da escola. Reconhecendo o caminho Rafa já avisou sua mãe que precisava ir até lá um pouco. Quando se aproximaram mais, ficaram observando na esperança de ver alguém. Rafa então disse para sua mãe que era tão estranho não ter ninguém na escola, muito triste nenhuma criança brincando, e nem os professores e então pediu para ir até lá dizendo que "era só apertar o botão" que iriam abrir o portão para elas. Chegando lá, encontraram tudo fechado, ela ficou calada e seus olhos procuravam naquele vazio algum vestígio da presença de alguém. Sentou-se no chão, e concluiu que não tinha ninguém e que iria esperar um pouco. A mãe aguardou, e então explicou que por enquanto a escola estava fechada para a segurança de todos e que tudo isso iria passar. Rafa então nesse momento começou a fazer muitos planos para a volta, que iam desde o abraço diário aos professores e amigos que tanto tem sentido falta, até as listas de brincadeiras em todos espaços da escola e foi numerando tudo que faria: brincar na caixa de areia, desenhar na sessão, usar tinta, brincar com os amigos, ver o Bueno... Entre os planos, a sensibilidade da mãe em escutá-la, e a esperança de retornar à escola e ocupar esse espaço que ela sabe que é seu. Rafa aceitou voltar para casa. As crianças tem olhos e corações encantados, e nos enchem de esperança de que quando tudo estiver bem, voltaremos a ocupar esse espaço, redescobrimo o fascínio e a beleza de podermos simplesmente estar juntos.

Fonte: Autoras (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionamos, Charlot (2006) faz vários apontamentos decaminhos para que a educação possa ter mais credibilidade do ponto de vista de constituir-se uma ciência própria no campo de pesquisa. Uma das principais organizações de pesquisa em educação e que têm uma história de representação no campo é a Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa (ANPEd)³. Segundo Charlot (2006), a pesquisa educacional no Brasil *carece de memória* e pensar cooperativamente a realidade da educação brasileira, por meio de organizações científicas reafirma uma parceria com outras instituições e faz avançar as discussões no campo educacional de produção da pesquisa brasileira. O rigor científico da área também passa pela revisão das produções interpares da área que não podem ser movidas por modismos externos, modos de vida impostos pelo capitalismo. Assim, nós professores e pesquisadores, precisamos ressignificar as perguntas que mobilizam as pesquisas da área, para qualificar as obras, o desenvolvimento das experiências pedagógicas para a formação cultural contemporânea.

Reafirmamos com Faria, Demartini e Prado (2009, p. 10) que “nós usamos pouco as falas das crianças, e menos ainda as críticas das crianças”. Estimular as capacidades e as potencialidades das crianças é algo que precisamos ousar mais em pesquisas do campo da educação brasileira. Não estamos preparados para a crítica e para compreender as formas específicas pelas quais as crianças nos informam sobre suas experiências, a escola não nos preparou para isso, mas é emergente educar nossos sentidos para o mundo da percepção infantil, que está marcado e influenciado pelos vestígios com os quais a criança se defronta. O conhecimento das relações da pesquisa com as crianças também se configura uma discussão emergente que ainda representa uma carência perturbadora, em termos de professores-pesquisadores da Educação Infantil. Como já explanado, o pesquisador em educação já não tem uma credibilidade em relação às orientações de pesquisas em outras áreas, e se analisarmos então esse pesquisador no panorama e contexto das pesquisas com as infâncias, ou seja, com foco na Educação Infantil, percebemos que estamos pobres em experiências

³ Experiências de sua representação nacional, internacional e regionais podem ser consultadas em evidências científicas. Algumas destas, disponíveis em: <http://www.anped.org.br/> Acesso em: 31 jul. 2020.

comunicáveis de narrativas que combatam o estado de coisas regido pelas grandes linhas de pesquisa. Há uma historicidade reconhecida que justifica o fato, pois, a Educação infantil era caracterizada por uma dimensão espontaneísta e assistencialista, aniquilando inclusive as referências pedagógicas e as potências (inter)subjetivas do campo. Hoje, com a garantia de um currículo próprio para a Educação Infantil, cujos campos de experiências emergem das relações das crianças entre elas e os mundos, podemos repensar as bases a partir da própria realidade, percebendo e incorporando essas questões do cotidiano narrativo escolar (das professoras com crianças) em pesquisas para as novas referências educacionais em cada rede e contexto.

Isso demonstra que os campos de experiências que organizam o currículo da Educação Infantil não podem ser tratados como meras divisões de áreas ou componentes disciplinares, concebidos e estabelecidos a priori, tal como a escola, historicamente, está acostumada a estruturar (FOCHI, 2015). Diferentemente do que é preconizado pelo texto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, os campos de experiência vão além de um mero arranjo curricular. (SANTOS, 2018, p. 25-26).

Os profissionais precisam também entender que esta etapa da educação básica é de extrema importância para o desenvolvimento da imaginação e da percepção infantil em suas falas e criações narrativas. Assim, tais pesquisas são relevantes e precisam ser desenvolvidas nesse cenário relativamente novo e que demanda novas pesquisas de expressão dessa incompletude da verdade. De forma alguma a pretensão aqui é colocar um tipo de pesquisa acima de outro, mas de esboçar algumas possibilidades para se pensar criticamente acerca do que foi apresentado. Também é emergente pensar sobre o papel do professor pesquisador diante da realidade da pesquisa educacional brasileira e fazer pesquisa consciente de que a educação é um campo

científico e que precisa ser orientado com o mesmo rigor como qualquer outro. É no processo de criação coletivo que a criança aprende, que ela produz conhecimentos na inter-relação com os outros e o mundo, e que ela cresce em linguagens e manifestação do próprio pensar, sentir, agir e transformar o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 4. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOLLE, Willi. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e o brincar, a educação**. São Paulo: Summus, 1984. p. 13-16.

BOMBASSARO, Luiz Carlos et al. **Percursos Hermenêuticos e Políticos: Homenagem a Hans-Georg Flinckinger**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p. 07-18, jan./abr., 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. As ciências humanas e as ciências da educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.4, p. 1556-1575, out./dez., 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Editora Autores Associados, 2009.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart (org.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da Educação.** 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I.** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional:** Novas Políticas em Educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educador**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos.** Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil:** O que propõem as novas diretrizes nacionais? Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 mai. 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de. Crianças na Educação Infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educ.**

Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, mar. 2016. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1517-9702201603137189>

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da Educação Infantil - considerações a partir das experiências das crianças. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e188125, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698188125>

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 223-239, aug. 2015. DOI: <http://doi.org/10.1590/0103-7307201507711>

SARAMAGO, José. **Memorial do Convento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

SEKKEL, Marie Claire. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. **Psicol.**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 86-95, abr. 2016. DOI: <http://doi.org/10.1590/0103-656420140016>

SIMIANO, Luciane Pandini. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 164-186, set. 2018. DOI: <http://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002>

**AS TDIC E A LEITURA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE USO
DO APLICATIVO EDPUZZLE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

**TDIC AND LITERARY READING: A PROPOSAL TO USE THE EDPUZZLE
APPLICATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**LECTURA LITERARIA Y TDIC: UNA PROPUESTA DE USO DE LA
APLICACIÓN EDPUZZLE PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Francisco Reginaldo Linhares
Reginaldo_linhares@hotmail.com
Mestre em Ensino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

José Lázaro Inácio de Melo
lalazomelo@yahoo.com.br
Mestre em Ensino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Letícia Bezerra França
le_bfranca@outlook.com
Mestranda em Ensino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Maria da Conceição Costa
ceicaomcc@hotmail.com
Doutora em Educação
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Considerando que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação pode contribuir para o aprimoramento e a melhoria do ensino, sobretudo no que diz respeito às diversas atividades que os professores devem utilizar em suas aulas remotas, nesse contexto de pandemia, este trabalho vem apresentar uma proposta pedagógica por meio do uso do aplicativo EDpuzzle na Educação Infantil, a partir da exploração do conto Menina bonita do laço de fita, unindo, dessa forma, as tecnologias à prática da leitura literária. A metodologia utilizada

401

compreende um estudo bibliográfico, de cunho qualitativo, por meio do qual foi possível desenvolver uma proposta de atividade dinâmica e interativa, que deverá ser trabalhada mediante o uso de recursos tecnológicos. Ao final do processo de elaboração da proposta, considera-se que a associação entre atividades que envolvem a leitura literária e o uso de aplicativos se constitui como uma estratégia pedagógica eficaz para a aprendizagem discente, permitindo maior interação entre as crianças e a família, revelando-se um instrumento potencializador para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico, da imaginação, da criatividade, bem como para a percepção dos lugares que ocupam no mundo.

Palavras-chave: Tecnologias. *Edpuzzle*. Literatura. Educação Infantil.

ABSTRACT

Considering that the use of Information and Communication Technologies can contribute to the improvement and improvement of teaching, especially with regard to the various activities that teachers should use in their remote classes, in this pandemic context, this paper presents a pedagogical proposal using the EDpuzzle application in Early Childhood Education, based on the exploration of the short story *Pretty Girl in the Ribbon*, thus uniting technologies to the practice of literary reading. The methodology used comprises a bibliographic study, of a qualitative nature, through which it was possible to develop a dynamic and interactive activity proposal, which should be worked through the use of technological resources. At the end of the proposal elaboration process, the association between activities involving literary reading and the use of applications is considered to be an effective pedagogical strategy for student learning, allowing greater interaction between children and the family, revealing itself as an empowering tool for the development of their logical reasoning, imagination, creativity, as well as for the perception of the places they occupy in the world.

Keywords: Technologies. *Edpuzzle*. Literature. Early childhood education.

RESUMEN

Considerando que el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones puede contribuir a la mejora y perfeccionamiento de la docencia, especialmente en lo que respecta a las diversas actividades que los docentes deben realizar en sus clases a distancia, en este contexto de

402

pandemia, este trabajo presenta una propuesta pedagógica mediante el uso de la aplicación EDpuzzle en Educación Infantil, basada en la exploración del cuento Niña bonita con cinta, uniendo así tecnologías a la práctica de la lectura literaria. La metodología utilizada comprende un estudio bibliográfico, de carácter cualitativo, a través del cual fue posible desarrollar una propuesta de actividad dinámica e interactiva, que debe ser trabajada mediante el uso de recursos tecnológicos. Al final del proceso de elaboración de la propuesta, se considera que la asociación entre actividades que involucran la lectura literaria y el uso de aplicaciones constituye una estrategia pedagógica efectiva para el aprendizaje del estudiante, permitiendo una mayor interacción entre los niños y la familia, revelando se convierte en un instrumento empoderador para el desarrollo de su razonamiento lógico, imaginación, creatividad, así como para la percepción de los lugares que ocupan en el mundo.

Palabras clave: Tecnologías. Edpuzzle. Literatura. Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

Partimos da necessidade de inserir as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de aprendizagem infantil, uma vez que estas ferramentas estão intrinsecamente atreladas ao nosso cotidiano e poderemos utilizá-las para inúmeras atividades pedagógicas, articuladas aos nossos objetivos de ensino. Oportunamente, o uso de diferentes aplicativos que venham contribuir para a diversificação e potencialização das ações pedagógicas poderá despertar na criança interesse pelas aulas, na escola ou em outros ambientes extra sala de aula, tendo em vista o contexto de pandemia que estamos vivendo. Destacamos que, ao longo deste trabalho, passaremos a utilizar o termo Tecnologias, para se referir às TDIC.

Enfatizamos que este artigo é resultado do trabalho final de um componente curricular denominado “Novas tecnologias aplicadas ao ensino”, disciplina da estrutura curricular de um Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, na área do ensino, de uma universidade pública brasileira localizada no Estado do Rio Grande do Norte.

Nosso objetivo está centrado na apresentação de uma proposta pedagógica, por meio do uso do aplicativo *EDpuzzle*¹ na Educação Infantil, especificamente, no nível V desta etapa de ensino, a partir da exploração do conto *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, contribuindo para a diversificação e a potencialização das ações pedagógicas, ao unir tecnologias e leitura literária. A partir deste conto, apontamos a exploração de capacidades infantis ligadas à leitura, ao reconto das narrativas, à compreensão textual que envolva respeito à diversidade, entre outras temáticas que podem ser exploradas no conto para o desenvolvimento infantil.

A presente proposta envolve o uso das tecnologias e a literatura, que associadas, contribuem para o desenvolvimento das crianças. A opção por unir tais temáticas, se dá, a priori, por acreditarmos na diversificação didática advinda das tecnologias na Educação Infantil, permitindo a ampliação de experiências significativas da criança com o mundo digital, característica marcante e presente na vida dos sujeitos desde a mais tenra idade. Essa mesma perspectiva defendem Inácio; Conte; Habowski; Rios (2019), na compreensão de que as crianças da geração contemporânea estão mais interconectadas e que, impulsionadas pelo desejo de saber, são influenciadas por diferentes mídias.

Acrescentamos ao argumento anterior, a abrangência de possibilidades pedagógicas das narrativas literárias, que possuem um lugar especial na infância, por contribuírem para a formação do gosto pela leitura, para o desenvolvimento do raciocínio lógico, sendo mecanismo pelo qual se fomenta a curiosidade, o interesse pelo novo, o despertar da imaginação, criatividade e criticidade dos sujeitos, conforme sustenta Villardi (1999).

¹ Ferramenta gratuita para professores e alunos trabalharem conteúdos educativos de forma interativa. Ao longo do texto, serão aprofundadas as discussões em torno do aplicativo.

Nesse sentido, esta proposta de atividade está intimamente ligada às proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando que os campos de experiências, ao se constituírem em arranjos curriculares, propiciam novas situações de aprendizagem, mediante as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes (BRASIL, 2018).

Diante dessas discussões, cabe refletirmos acerca de alguns questionamentos, como por exemplo: os professores costumam trabalhar utilizando ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar? Que aplicativos poderiam estar sendo utilizados no contexto da Educação Infantil para contribuir na diversificação e potencialização das ações pedagógicas? Que capacidades infantis podem ser exploradas a partir de narrativas próprias da infância?

Partindo destas indagações iniciais, recorreremos às ideias de autores como: Villardi (1999), Zilberman (2003), Amarilha (2006), Girardelli; Chagas; Schindwein; Fantin (2012), Lombardi; Gitahy (2017), Caetano; Nascimento (2018) e Inácio; Conte; Habowski; Rios (2019), dentre outros, para subsidiar as discussões teóricas evocadas e alcançar o objetivo proposto no trabalho.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo está, teoricamente assentado em autores que discutem as relações entre tecnologias e literatura no ensino, consistindo em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Ao pesquisar as ferramentas tecnológicas próprias para o uso pedagógico na Educação Infantil, identificamos no *Edpuzzle* um importante caminho para o desenvolvimento de práticas educativas, que possam ser impulsionadas a partir da nossa proposta.

Esta proposta foi elaborada como requisito final da disciplina “Novas tecnologias aplicadas ao ensino”, sendo apresentada como sugestão de atividade para o nível V da Educação Infantil. Vale salientar que proposta não

foi aplicada junto aos alunos da etapa de ensino para a qual se destina, considerando as dificuldades dadas pelo contexto pandêmico. A atividade foi elaborada e realizada envolvendo pós-graduandos da referida disciplina, para quem foi oportunizado conhecer e demonstrar o passo a passo da instalação e o uso do aplicativo citado, com foco no ensino no nível V da Educação Infantil.

Desse modo, partindo do entendimento das vantagens das tecnologias aplicadas ao ensino, aliando-as ao potencial formativo da literatura, o material aqui reunido apresenta-se como recurso didático que contribui para a diversificação e a potencialização das ações pedagógicas e, conseqüentemente, para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil, por meio da exploração do conto literário.

AS TECNOLOGIAS E A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os significativos avanços na área tecnológica têm influenciado transformações nos ambientes educacionais, principalmente através das TDIC, e as várias possibilidades que o seu uso propiciam, para impactar positivamente nos processos de ensino e de aprendizagem, a partir da sua integração nas práticas pedagógicas docentes.

Ao adentrarmos na discussão sobre a Educação Infantil, fase pré-escolar, dirigimos o pensamento para o desenvolvimento integral da criança e a necessária valorização da infância, por via da diversificação de espaços de aprendizagem e experiências cotidianas em sala de aula, na família ou na comunidade, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996).

A escola, como espaço de formação humana permeada de relações interpessoais, já não pode desconsiderar o potencial das TDIC, mas debater sobre os seus usos, como caminhos facilitadores que podem auxiliar as crianças na construção do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento

de habilidades e competências, em cada etapa de ensino. Como afirmam Inácio; Conte; Habowski; Rios (2019, p. 38), “[...] não há como negar que as tecnologias digitais possam ser integradas ao contexto educacional para potencializar as práticas pedagógicas, no aprofundamento epistemológico, científico, técnico, metodológico e profissional.”

Integrar o uso das TDIC na Educação Infantil, se constitui como um caminho metodológico viável, considerando as demandas emergentes do contexto pandêmico no qual nos encontramos, que impossibilitam as relações presenciais próprias ao ambiente escolar. Quanto ao aspecto pedagógico, Caetano (2015) defende que as tecnologias na educação enriquecem a aprendizagem e são capazes de desenvolver nos alunos múltiplas competências. Dessa forma, o uso das tecnologias pode contribuir para o desenvolvimento social, cognitivo, cultural e linguístico das crianças, permitindo-as expressar sua criatividade, explorar novos conhecimentos de maneira interativa e lúdica, principalmente levando em conta que a maioria das crianças já estão inseridas em um mundo digital.

Contudo, considerando o pleno desenvolvimento dos sujeitos na infância, cabe aos professores e demais profissionais da educação explorar os recursos tecnológicos que serão apresentados às crianças de forma sistematizada, planejada, elencando objetivos a serem alcançados por meio do uso das TDIC, pensando-as como um recurso pedagógico significativo, pois,

Para que a mediação das crianças com as mídias e tecnologias seja significativa nos contextos da Educação Infantil, é fundamental que o(a) professor(a) possa interagir de forma relevante com os objetos que alimentam o seu pensar e seu o fazer. Ou seja, que ele(a) também possa interagir de forma substancial com os elementos dessa cultura: livros, filmes, programas de televisão, teatro, dança, videogames, celulares, sites, redes sociais e navegações pela web. E que nessa interação cultural possa se emocionar, pensar de forma instigante, problematizar o que vê e vive e também criar e

compartilhar. (GIRARDELLI; CHAGAS; SCHLINDWEIN; FANTIN, 2012, p. 172).

Os autores apresentam, no fragmento citado, todo o potencial das tecnologias na Educação Infantil, que pode se configurar a partir de diversas formas de interações, por diferentes ferramentas, ampliando as possibilidades da criança ver e pensar o mundo, construir novos conhecimentos e perspectivas, sobre várias temáticas de interesse infantil. Os mesmos autores destacam, no *corpus* do mesmo estudo, algumas das possibilidades de uso das mídias e tecnologias para o ensino na Educação Infantil:

Uso de audiovisual e filmes: ampliar o repertório fílmico e cultural por meio da diversidade de gêneros de produções para crianças [...]; **Apreciação de produções culturais e midiáticas:** arte, literatura, cinema, TV e outras possibilidades, propondo atividades constituídas por diversas linguagens (oral/verbal, corporal, escrita, sonoro/musical, teatral, mímico/gestual, plástica/visual, audiovisual, cinematográfica/ televisiva, digital); **Uso de máquina fotográfica digital:** fotografia e filmagem para registro e diferentes formas de expressão; **Uso do gravador:** registro sonoro/musical e práticas lúdicas de interlinguagens (brincar com a voz, entrevistar, contar e ouvir histórias); **Webrádio:** elaboração de programas radiofônicos (musicais, jornalísticos, peças de publicidade etc); **Uso do computador:** atividades com jogos, desenhos, pintura, textos e materiais multimídia; **Uso da internet:** interação com outras crianças e brincadeiras compartilhadas em sites da internet, pesquisas a partir da curiosidade, formas de navegação segura, riscos e possibilidades da participação em redes sociais; **Videogames:** resolução de desafios no plano simbólico que podem estimular outros meios de expressão e interação das crianças; **Celular:** problematização do acesso e da real necessidade de uso por crianças pequenas, suas diversas funções (comunicar, enviar e receber mensagens, fotografar, filmar, jogar, ouvir música, acessar à rede) e formas de uso ético; **Produção de mídia:** brincar com as mídias e produzir mídias a partir de diferentes possibilidades de autoria de imagens, exposições, jornais, revistas, audiovisuais, videoclipes etc; **Educação face ao consumo e ao consumismo:** identificar práticas de consumo e consumismo como sensibilização crítica aos apelos da publicidade. (GIRARDELLI; CHAGAS; SCHLINDWEIN; FANTIN, 2012, p. 172-173, grifos nossos).

Diante das diversas opções apresentadas pelos autores, notamos que existe um grande leque de possibilidades para a realização de práticas pedagógicas de qualidade, envolvendo o uso das tecnologias digitais no cotidiano da Educação Infantil; o que facilita, inclusive, a democratização do acesso das crianças aos recursos digitais, tendo em vista que muitas possuem esse acesso em suas residências.

Acreditamos que as tecnologias podem se apresentar no espaço formativo da pré-escola como instrumento para mediar conhecimentos, numa sistematização feita pelos professores, no sentido de problematizar e promover o desenvolvimento de capacidades e habilidades específicas das crianças, seja individualmente ou coletivamente. Tendo sempre presente que “as tecnologias digitais, além de facilitarem a expressão, comunicação e a relação interpessoal, têm potencial para o estímulo do raciocínio e da criatividade das crianças.[...]” (INÁCIO; CONTE; HABOWSKI; RIOS, 2019, p. 50).

Segundo estes autores, é muito significativa a contribuição dos recursos tecnológicos para as práticas pedagógicas, tendo em vista a diversificação das situações de aprendizagem, desde a Educação Infantil, na oferta de oportunidades de interação com sites, softwares educativos, que permitem que as crianças construam novas compreensões sobre o que vive e percebe à sua volta. Sob essa ótica, as tecnologias, no contexto educacional, podem aprimorar:

[...]a capacidade imaginativa, elaborando um pensamento mais aberto para abarcar as interações e formas da sensibilidade coletiva da infância, para projetar extensões do corpo, desenvolver diferentes linguagens, conhecimentos, simulações de personagens, como elementos constituintes de visões integradoras de mundos. (INÁCIO; CONTE; HABOWSKI; RIOS, 2019, p. 42)

Como percebemos na fala dos pesquisadores, são exponenciais as vantagens de se usar as tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem, por serem, elementos necessários ao desenvolvimento de atividades dinâmicas e recontextualizadas, desde que planejadas e mediadas pedagogicamente pelo professor. (INÁCIO; CONTE; HABOWSKI; RIOS, 2019).

Entre as várias possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas mediante o uso das tecnologias, inclui-se, diante das discussões de Girardelli; Chagas; Schlindwein; Fantin, (2012), a integração de produtos culturais e midiáticos, em que a leitura de textos literários também desponta como estratégia pedagógica, podendo ser trabalhada por diferentes formas e linguagens. Embora os autores mencionem a literatura de forma breve, compreendemos, nas entrelinhas, a sua intencionalidade de abordá-la em suas discussões. Acreditamos ser a leitura literária, conforme também afirma Zilberman (2003), um dos principais caminhos para despertar no aluno o gosto e prazer em ler e torná-lo um leitor para toda a vida, capaz de posicionar-se e exercer sua cidadania com reflexão e compreensão do mundo.

Pode-se promover situações de aprendizagem envolvendo a leitura, em especial a literária, por meio da oferta e contato com textos de gêneros diversos, como: contos, fábulas, poesias, cordéis, histórias em quadrinhos, dentre outros. Isso permite, de acordo com Zilberman (2003), alargar as possibilidades de construção do conhecimento, despertar desejos voltados à aprendizagem, em que o ficcional abre novos sentidos para o plano real. O mergulho na linguagem escrita, imagética e oral presente na literatura, possibilita múltiplos avanços no campo social, pessoal e afetivo; expande o repertório de leitura, o vocabulário e o conhecimento de mundo da criança.

As vantagens de se desenvolver estratégias pedagógicas com a leitura literária, no cotidiano da Educação Infantil, também é exposto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC):

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação oral, pois é na escuta de história, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 42).

Essa discussão leva-nos a refletir sobre a etapa da Educação Infantil, como um espaço propício para mediar experiências com a leitura, seja através da escuta de histórias, de momentos individuais ou coletivos com os livros, ou do relato das narrativas. Constitui-se, portanto, em espaço de aprendizagem, de desenvolvimento da oralidade, de percepção de mundo, em que a criança é capaz de compreender e dialogar diante dos fatos narrados, e reconstruí-los, a partir do que sente e vê.

Para Amarilha (2006), o ato de leitura do texto ficcional é o momento em que a realidade se confronta com a fantasia, propiciando às crianças conforto e consolo, resgate a credibilidade, sonhos e conhecimento acerca do que antes era desconhecido, colaborando, significativamente, para a formação leitora dos alunos, que devem ser incentivados a expressarem oralmente suas impressões, nos diversos momentos da narrativa.

Expostas essas breves considerações sobre a literatura, retomamos nossa discussão em torno de incluir o uso das tecnologias no cotidiano da Educação Infantil. Apesar de reconhecermos que vivenciamos uma era de nativos digitais, é ainda um grande desafio explorar pedagogicamente as TIC, tendo em vista que nos defrontamos com situações em que a escola e alguns

professores parecem estar bem distantes de uma cultura digital (CAETANO; NASCIMENTO, 2018). Soma-se a este desafio, a composição de um cenário escolar caracterizado por “baixa taxa de utilização dos equipamentos disponíveis; subutilização dos laboratórios de informática; fragilidades ao nível do perfil de competências tecnológicas dos professores [...]” (CAETANO; NASCIMENTO, 2018, p. 24).

Quanto ao uso das tecnologias pelas crianças, existem ainda questões importantes a ser ponderadas, principalmente no sentido de se refletir sobre as influências e interferências dos recursos tecnológicos na sua vida, o que é discutido por Inácio; Conte; Habowski; Rios (2019). Segundo os autores, devemos lançar um olhar cauteloso para a exploração desses instrumentos, e pensarmos sobre a forma como são apresentadas as tecnologias, quais as intencionalidades ao permitir que as crianças as usem no cotidiano escolar, sendo preferível “[...] priorizar as questões humanas e não os interesses técnicos e mercadológicos dessa evolução ao longo dos anos. (INÁCIO; CONTE; HABOWSKI; RIOS, 2019, p. 42). Esse olhar, consiste, portanto, em não deixar que as crianças caiam num mundo virtual que afete a construção da identidade infantil, ou que incentive ostensivamente o consumismo, e prejudique a capacidade de reflexão sobre as informações lançadas na *web*.

Compreendemos que os estímulos referentes ao uso das TDIC precisam estar alicerçados em objetivos que permitam aos alunos problematizar, criticar, refletir, se comunicar, participando ativamente na elaboração e reconstrução dos conhecimentos presentes na primeira infância. Neste sentido,

[...] ao invés de proibir as tecnologias digitais na escola, desfavorecendo o letramento digital e as formas de uso e reflexões advindas da cultura digital, as famílias e os professores poderiam auxiliar a criança no momento de experimentação desses recursos, interagindo e estabelecendo

vínculos emocionais e socioafetivos.(INÁCIO; CONTE; HABOWSKI; RIOS, 2019, p. 38).

É preciso, portanto, que a mediação esteja presente nos momentos de utilização das tecnologias digitais. Na escola, essa tarefa pode ser exercida não só pelo professor, mas também por outro profissional mais experiente, um monitor, que possa orientar os alunos a como compreender e se relacionar com essas interfaces, da forma mais consciente possível, incentivando-as a fazer descobertas e realizar escolhas em um mundo virtual.

Apesar de tantas dificuldades e desafios acerca do uso das tecnologias nos processos de ensino, notamos atualmente, frente à pandemia do coronavírus, a atuação central dos professores na modalidade remota, num cenário atípico, em que o distanciamento social é uma das estratégias inevitáveis para a contenção do vírus.

Com as escolas de portas fechadas, os professores, mesmo em condições mínimas de trabalho e disponibilizando seus próprios recursos tecnológicos, precisaram se adaptar ao ensino remoto, por meio de aulas *online*, envio de materiais por redes sociais aos alunos, orientações diárias para pais ou responsáveis pelas crianças, disponibilização de materiais impressos, dentre outras estratégias utilizadas pelas redes públicas e privadas de ensino para prover as situações de aprendizagens.

Todas essas estratégias, por mais importantes que sejam, ainda apresentam muitas limitações e não conseguem atender a todas as crianças da mesma maneira, considerando a desigualdade social já existente no Brasil e a própria dificuldade de lidar com problemas individuais específicos dos alunos nos processos de aprendizagem, sem que haja uma mediação presencial. O ensino remoto dificulta encontrar estratégias que contemplem as questões ligadas à socialização infantil, à adaptação escolar, às atividades mediadas de desenvolvimento da motricidade, da coordenação motora, ao desenvolvimento

das linguagens... A própria rotina das crianças pode ficar comprometida, principalmente, para aquelas que não têm um acompanhamento contínuo no contexto familiar.

Urge que se redirecione o olhar, os esforços e os recursos humanos e financeiros para a viabilização da educação em um contexto pós-pandemia, quando retornarem as aulas presenciais; respeitando protocolos sanitários, assegurando condições mínimas de segurança para a saúde das crianças, especialmente para aquelas que ficaram meses sem orientações remotas dos professores. Ao mesmo tempo, buscando preservar as expressividades das relações afetivas, tão importantes na pré-escola.

É pensando, principalmente, no contexto atual e da pós-pandemia, que trazemos a proposta pedagógica que será apresentada no tópico a seguir, percebendo nas tecnologias uma oportunidade para impulsionarmos práticas inovadoras, que venham a fomentar os processos de ensino e de aprendizagem, seja remotamente ou mesmo presencialmente.

PROPOSTA PEDAGÓGICA: O USO DO APLICATIVO *EDPUZZLEE* O CONTO *MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA*

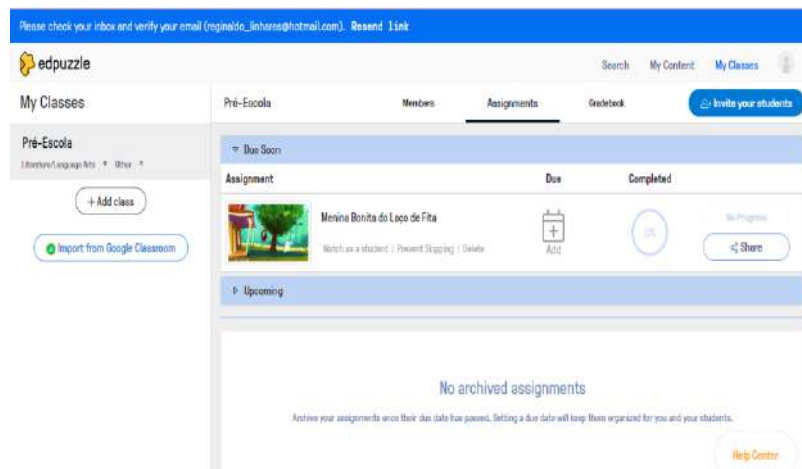
Apresentaremos então o *Edpuzzle*, por considerarmos extremamente relevante o uso de aplicativos em sala de aula, estes que “[...] possuem um vasto conjunto de vantagens que permitem construir ambientes de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.” (VEIGA; CAETANO; NASCIMENTO, 2019, p. 224). Nossas experiências diárias na Educação Infantil reforçam a compreensão de quanto o uso de aplicativos educativos ajudam no desenvolvimento das aulas e contribuem efetivamente para o ensino e o aprendizado, atraindo a atenção dos alunos e instigando-os a participarem das atividades, seja em ambientes escolares ou extraescolares.

Quanto ao *Edpuzzle*, é uma plataforma digital de fácil manejo, que pode ser instalado em *tablets* e *smartphones*, podendo ser acessado em qualquer navegador conectado à internet. Através deste aplicativo, o aluno poderá ter acesso a vídeos que estejam nas plataformas digitais de sua conta pessoal ou de outras pessoas.

Nesse sentido, o *Edpuzzle* possibilita a interação entre professores e os alunos, que podem acessar vídeos diretamente do *YouTube*, ou gravados e compartilhados pelos professores, para que acompanhem a aula e interajam nas atividades propostas. Segundo Lombardi e Gitahy (2017), este aplicativo permite que “[...] sejam inseridas notas de áudio, questões ou comentários que serão vistos/ouvidos durante a execução do vídeo pelos estudantes. (LOMBARDI;GITAHY, 2017, p. 591).

No *Edpuzzle*, a nossa ação proposta se efetiva, através da apresentação do vídeo do conto *Menina bonita do laço de fita*², de Ana Maria Machado. Antes de adentrarmos nas discussões do conto, apresentamos uma imagem da página do *Edpuzzle*, disponibilizando-o em vídeo. A seguir, destacamos os passos a serem seguidos no desdobramento da proposta pedagógica.

² O vídeo está disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=UhR8SXhQv6s>. Trata-se de um conto infantil da Ana Maria Machado, que tem uma menina preta, de cabelos trançados e finalizados com fitas como protagonista, junto a um coelho que nutre paixão pela cor e a menina.



Fonte: Plataforma Edpuzzle (2020)

Primeiro passo, o professor **acessa o site (www.edpuzzle.com)** e **realiza o cadastro** na opção *signup*. Em seguida, insere seus dados na plataforma, escolhendo uma senha de acesso. Neste momento, o professor estará procedendo o seu cadastro no sistema, para ter acesso às funcionalidades disponibilizadas pela ferramenta, e conseqüentemente, conseguir planejar e inserir conteúdos que venham a favorecer o trabalho com os temas propostos, de maneira que as crianças possam, junto com um mediador, ter acesso às atividades disponibilizadas pelo professor. Ao completar o cadastro, já pode criar a sala e a primeira atividade.

Em seguida, o professor irá **pesquisar o vídeo** que será tema da aula. A busca é realizada no *app*, por meio de palavras chaves ou pelo título completo, acessando-o em outras plataformas, como o *YouTube*. Encontrado o vídeo, ele é selecionado e inicia-se o processo de edição. Nesse momento, é possível realizar **a edição do vídeo e recortá-lo**, caso o professor sinta esta necessidade. Além disso, é possível também editar o áudio, inserir notas de voz no controle deslizante vermelho, e produzir e introduzir questionários de avaliação. Após fazer todas as edições, deve-se **salvar as alterações feitas no vídeo e finalizar a aula**, clicando nos botões *Save* e *Finish*, respectivamente.

Posteriormente a esta ação, o professor **cria uma sala**, por meio do pop-up, inserindo informações, como o nome da aula, definindo algumas configurações que deseja, e **compartilha o link com os alunos**. É importante lembrar que os alunos não precisam realizar cadastro, apenas acessar o *link* compartilhado, que direciona ao site, ou baixar o aplicativo através do *Play Store*.

Com relação ao **acompanhamento dos alunos**, o docente acompanha suas produções por meio do botão *Progress*, momento em que recebe um relatório completo com tudo que foi realizado.

O *EDpuzzle* permite ao professor acompanhar de perto, a participação dos estudantes, além disso, munindo-se das informações extraídas mediante os relatórios disponibilizados no aplicativo, é possível que o professor forneça um *feedback* junto às famílias.

Neste processo, pode discutir melhor, com a participação dos pais, temáticas trabalhadas por meio deste recurso tecnológico, inclusive, permitindo informações acerca da participação das crianças, uma vez que, no atual momento de atividades remotas, é necessário conhecermos o grau de envolvimento da criança nas atividades propostas, pois a forma como participa implica de maneira bastante emblemática no seu desenvolvimento.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO USO DO *EDPUZZLE* NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O uso do aplicativo *EDPuzzle*, permite ao professor ampliar suas possibilidades pedagógicas, à medida que realiza intervenções com os alunos, preparando aulas interativas, se apropriando dos recursos tecnológicos disponíveis. Contudo, é preciso que atentemos para alguns apontamentos em torno dessa proposta; por ser planejada de forma remota, é preciso que o professor se certifique antes se todas as crianças possuem dispositivos móveis

como celulares ou *tablets*, e se têm acesso à internet. O ideal seria que a atividade atingisse todas as crianças, mas sendo impossível o acesso de todos, a instituição escolar, junto ao professor, necessita criar outras estratégias para que o direito à educação e o desenvolvimento dos alunos não seja comprometido.

A mesma proposta, ao ser efetivada nas escolas, em aulas presenciais, no caso de não existirem aparelhos disponíveis para todos alunos, é possível organizá-la a partir da formação de grupos de crianças, para que as atividades sejam realizadas coletivamente.

O conto *Menina bonita do laço de fita*, incluso na proposta didática, retrata a história de uma menina negra e de um coelho branco, que sonha em ter um filhote semelhante à cor da menina. O livro é constituído de um enredo cativante, lúdico e que desperta a curiosidade através da sequência de fatos apresentados; evoca nos leitores uma série de sentimentos e reflexões que colocam em evidência alguns temas do universo infantil, como também, alguns aspectos históricos e sociais presentes na sociedade brasileira.

As atividades a serem desenvolvidas com o conto proposto, podem abranger várias temáticas, desde a constituição das famílias, o cômico da história, as questões étnico-raciais, as relações de gênero e de classe, a representatividade e o respeito às diferenças na Educação Infantil. Uma literatura excelente para que as crianças percebam e reconheçam a diversidade à sua volta, que comece a descobrir que, enquanto cidadãos, somos pertencentes a um grupo social, a uma história familiar, e que cada um tem um jeito de ser, viver e trabalhar. Consciência muito importante, em uma sociedade ainda tão marcada pelo racismo e vários outros preconceitos.

Ao ler ou ouvir um conto, a criança pode projetar seu conhecimento de mundo, sua capacidade de recombina-lo, incluindo a realidade que vive e o que imagina sobre o texto, conforme está expresso em Amarilha (2006). Isso

significa, ainda de acordo com a autora, que ao estabelecer comunicação com o texto literário, o leitor inicia um processo de identificação, transferindo-se de um mundo para o outro (real e ficcional), através de suas percepções, informações e emoções.

Desenvolvendo esta proposta, os alunos, junto aos seus pais ou outros responsáveis pelo acompanhamento de suas atividades escolares, poderão refletir e estabelecer relações com episódios da vida cotidiana. O professor poderá explorar o vídeo inserindo áudios, dando espaço para as crianças e familiares interagirem, participando ativamente das atividades: através de perguntas relacionadas à história trabalhada, respondendo à questionamentos elaborados pelo professor, recontando a história a partir das compreensões que fazem parte de suas experiências pessoais; tudo isso se constitui em um momento significativo de aprendizagem, de troca entre professor-aluno-família.

Além dos recursos já apresentados, existem ainda outras possibilidades pedagógicas do uso do *EdPuzzle* na Educação Infantil, que potencializam as estratégias de ensino e de aprendizagem. Seu uso leva realmente a uma ampliação de experiências tecnológicas, tornando a sala de aula inovadora, possibilitando engajamento interativo entre alunos e professores ao compor e editar vídeos, incorporando áudios, perguntas e comentários acerca da temática exposta na sala virtual. Contribuindo dessa forma para o desenvolvimento das múltiplas capacidades das crianças, como na expressividade, oralidade, leitura e escrita.

O uso do *app* pode auxiliar os alunos a acessar as aulas de forma antecipada ou complementar informações. Existe um aditivo para os familiares acompanharem o que é trabalhado com os seus filhos, o que contribui para o direcionamento de atividades extraescolares, a serem realizadas com os pais. Quanto aos docentes, o aplicativo pode auxiliar na avaliação da aprendizagem, registrando a participação do aluno nas atividades propostas, como ele está se

relacionando com as tecnologias e os saberes mediados e construídos ao longo da aula virtual.

CONCLUSÕES

A ascensão da revolução tecnológica nos permite incluir recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos em nossa prática docente. No tocante à Educação Infantil, esta etapa vem passando por transformações pedagógicas, desde a inserção dessas tecnologias na Educação Básica. Em tempos de mudanças sociais, o professor semipresencial, em um ensino híbrido, necessita combinar diversas estratégias pedagógicas para motivar e ampliar as possibilidades de aprendizagem discente.

Nesse contexto de pandemia, recorreremos ao uso das TIC para direcionar as intituladas aulas remotas, sugerindo, neste artigo, o trabalho com o aplicativo *Edpuzzle*, como ferramenta pedagógica, que oportuniza aos pais e responsáveis acompanharem as atividades trabalhadas com as crianças. O uso do aplicativo, além de favorecer o desenvolvimento infantil, torna viável, neste período, a ampliação da interação entre pais e filhos, uma vez que são os próprios pais/responsáveis que realizam o *download* do aplicativo e desenvolvem as atividades junto às crianças, mediante orientações e acompanhamento por parte do professor.

Essa proposta de atividade oportunizará aos alunos o contato com materiais autênticos e variados, em momentos desafiadores, permitindo-os acumular experiências com práticas de leitura, tão importantes para a formação humana. Quanto ao *Edpuzzle*, é uma ferramenta que permite aos professores diversificar ações pedagógicas, desde o trabalho com histórias, contos, quadrinhos/HQs, adivinhas, dentre muitos outros gêneros textuais, até outros objetos de diferentes campos do conhecimento.

O conto utilizado na proposta aqui apresentada, possibilita a elaboração de posicionamentos críticos reflexões, sobre o lugar ocupado pelos sujeitos frente a situações de preconceito e desrespeito social, enraizados historicamente na sociedade brasileira e que necessitam ser pedagogicamente explorados nas escolas, desde a Educação Infantil.

Mediante as discussões construídas ao longo deste trabalho, consideramos que aliar atividades envolvendo a leitura, em especial a literária, com o uso de aplicativos, se constitui como uma estratégia pedagógica que pode verdadeiramente contribuir para a aprendizagem discente, pelo uso de múltiplas linguagens, possibilitando a imaginação, a criatividade e a percepção do lugar que ocupamos no mundo, enquanto sujeitos em constante transformação.

Por fim, realçamos que, mesmo reconhecendo as potencialidades educativas e pedagógicas do uso de aplicativos na Educação Infantil, há sempre a necessidade, principalmente nesta etapa de ensino, da ação mediadora responsável do professor e de outros sujeitos que acompanham as crianças em suas atividades escolares, considerando as próprias dificuldades de aprendizagem inerentes aos processos iniciais de escolarização.

Esperamos, com este estudo, incentivar uma discussão acerca da relevância das tecnologias e da literatura na Educação Infantil, com o intuito de apresentar caminhos para a docência, no desenvolvimento de práticas que possibilitem transformações educacionais na sala de aula, e, sobretudo, provoquem inquietações positivas quanto à formação dos docentes, que devem procurar articular os conteúdos de aprendizagem da sua área de atuação específica, com o cenário social em que está inserido e para o qual é direcionado o seu ensino.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2006.

ARAÚJO, Verônica (org.). **Ensino na Educação Básica**, vol. III, Natal: Editora IFRN, p. 212-228, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério da Educação. Brasília. Distrito Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 09 de jun. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf. Acesso em: 04 de ago. 2020.

CAETANO, Luís Miguel Dias. Tecnologia e Educação: quais os desafios? **Revista Educação.** Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 295 - 310, maio/ago 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/17446>. Acesso em: 11 de ago de 2020.

CAETANO, Luís; NASCIMENTO, Márcia. Tecnologia e Pedagogia: caminhos para o sucesso. In: PUSTILNIK, Marcelo Vieira (Org.) **Robótica Educacional e Aprendizagem: o lúdico e o aprender fazendo em sala de aula.** 1. ed. Curitiba: CRV, p. 23-38, 2018.

EDpuzzle: lições interativas com foco na aprendizagem do estudante. Disponível em: <https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/opiniao/edpuzzle-licoes-interativas-com-foco-na-aprendizagem-do-estudante/>. Acesso em: 09 de junho de 2020.

GIRARDELLO, Gilka; CHAGAS, Lilane; SCHLINDWEIN, Luciane; FANTIN, Monica. Arte, imaginação e mídias na Educação Infantil. In: FLÔR, Dalânea; DURLI, Zenilde. (Orgs.). **Educação Infantil e formação de professores.** Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: https://ndi.ufsc.br/files/2013/09/Livro-educ_infantil-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf. Acesso em: 09 jun. 2020.

INÁCIO, Claudia; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson; RIOS, Míriam Benite. Criança, infância e tecnologias: desafios e relações aprendentes. **Textura**, ULBRA, v. 21, n. 46, p. 37-58, abr/jun, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4542>. Acesso em: 10 de ago de 2020.

LOMBARDI, Evandro; GITAHY, Raquel. O uso das tecnologias móveis na educação: uma experiência com o ed puzzle. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. Especial, p. 590-594, Jul–Dez, 2017. Disponível em: http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20USO%20DAS%20TECNOLOGIAS%20M%C3%93VEIS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20UMA%20EXPERI%C3%8ANCIA%20COM%20O%20ED%20PUZZLE_.pdf. Acesso em: 09 de jun. de 2020.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustração de Claudius. São Paulo: Ática, 2001.

VEIGA, Adriana; CAETANO, Luís Miguel; NASCIMENTO, Márcia. Apps no ensino: conceito e potencialidades educativas. In NUNES, Albino; SOUZA, Francisco; VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A PARTILHA DO SENSÍVEL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**
**LITERACY AND LETTERING: SHARING THE SENSITIVE IN CHILDHOOD
EDUCATION**
**ALFABETIZACIÓN Y LETRAS: COMPARTIENDO A LOS SENSIBLES EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL**

Janine Abreu de Oliveira
janineeo@gmail.com
Pedagoga
Universidade La Salle

Míriam Benites Rios
miriambrios@gmail.com
Mestra em Educação
Centro Universitário Metodista – IPA

Elaine Conte
elaine.conte@unilasalle.edu.br
Doutora em Educação
Universidade La Salle

RESUMO

O estudo aborda a alfabetização e o letramento na Educação Infantil na perspectiva da partilha do sensível com o outro, nesse momento de ressonâncias institucionais, sociais, econômicas e culturais, especialmente com os novos contornos da pré-escola. Procurando responder a problemática: Até que ponto, há uma idade certa para alfabetizar? Quais os (des)caminhos encontrados na pré-escola quando valorizamos o desenvolvimento humano por meio de uma sensibilização à alfabetização e ao letramento? O texto é resultante de uma revisão de literatura sobre os conceitos de alfabetização e letramento no campo da educação, considerando as diretrizes legais e os pensadores que reinterpretem o assunto na atualidade, aliado a uma pesquisa formação que tem como objetivo recontextualizar e agregar novas aprendizagens às experiências de formação e atuação, por meio da técnica de grupo focal, realizado com professoras da Educação Infantil, pertencentes a escolas públicas e privadas do município de Canoas/RS. Os resultados apontam para situações emergentes e polêmicas como a falta de entendimento por parte das

424

professoras sobre os processos de alfabetização e letramento em articulação com as práticas de ensino em contextos escolares, o que implica na adoção de métodos de alfabetização, no plural, não apenas um método controlador de letras em sons, sem sentido para o reconhecimento social.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Educação Infantil. Tendências.

ABSTRACT

The study addresses literacy and literacy in early childhood education from the perspective of sharing the sensitive with others, at this time of institutional, social, economic and cultural resonances, especially with the new outlines of the preschool. Trying to answer the problem: To what extent, is there a certain age for literacy? What are the (dis) paths found in pre-school when we value human development by raising awareness of literacy and literacy? The text is the result of a literature review on the concepts of literacy and literacy in the field of education, considering the legal guidelines and the thinkers who reinterpret the subject today, combined with a training research that aims to recontextualize and add new learning to the training and acting experiences, through the focus group technique, carried out with teachers of early childhood education, belonging to public and private schools in the municipality of Canoas/RS. The results point to emerging and controversial situations such as the lack of understanding on the part of teachers about the processes of literacy and literacy in conjunction with teaching practices in school contexts, which implies the adoption of literacy methods, in the plural, not only a method of controlling letters in sounds, meaningless for social recognition.

Keywords: Literacy and Literacy. Child education. Tendencies.

RESUMEN

El estudio aborda la alfabetización y la alfabetización en Educación Infantil desde la perspectiva de compartir lo sensible con los demás, en este momento de resonancias institucionales, sociales, económicas y culturales, especialmente con los nuevos trazos del preescolar. Intentando responder al problema: ¿Hasta qué punto, existe una cierta edad para la alfabetización? ¿Cuáles son los (des) caminos

que se encuentran en la educación preescolar cuando valoramos el desarrollo humano mediante la sensibilización sobre la alfabetización y la alfabetización ? El texto es el resultado de una revisión de la literatura sobre los conceptos de alfabetización y alfabetización en el ámbito de la educación, considerando los lineamientos legales y los pensadores que reinterpretan el tema hoy, combinados con una investigación formativa que tiene como objetivo recontextualizar y agregar nuevos aprendizajes a las experiencias de formación y actuación, a través de la técnica de grupos focales, realizada con docentes de Educación Infantil, pertenecientes a colegios públicos y privados del municipio de Canoas/RS. Los resultados apuntan a situaciones emergentes y controvertidas como la falta de comprensión por parte de los docentes sobre los procesos de alfabetización y alfabetización en conjunto con las prácticas docentes en contextos escolares, lo que implica la adopción de métodos de alfabetización, en plural, no solo un método de controlar letras en sonidos, sin sentido para el reconocimiento social.

Palabras clave: Alfabetización y Alfabetización. Educación Infantil. Tendencias.

Introdução

Os debates em torno da alfabetização e do letramento na Educação Infantil estão longe de serem unificados e consolidados, fato que origina um dos grandes desafios no campo da educação. Diante das inúmeras transformações sociais e tecnológicas, a educação avança lentamente sobre os preconceitos e tendências que perpassam os processos de letrar. Em decorrência das práticas pedagógicas vivenciadas ao longo da própria pesquisa formação, alguns conceitos introdutórios sobre alfabetização e letramento acrescentaram dúvidas e confusões de entendimento na concretização das ações educativas. Segundo Soares (2010), muitas escolas e muitos educadores ainda demonstram discordâncias e condições adversas sobre as implicações entre o conceito de letramento e a conjunção do processo de alfabetização, especialmente com as confusões geradas com a

proposta do Ministério da Educação (MEC), advindas com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos¹ e da proposta de alfabetização na idade certa. No entanto, cabe também questionarmos o que se entende sobre a idade certa para se iniciar o processo de alfabetização e letramento. Soares (2020)² alerta para a necessidade de invertermos as perguntas, a perspectiva e os questionamentos em torno do alfabetizar e letrar, de modo a considerar: primeiro, as condições de desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, segundo, respeitar as evidências científicas, para, a partir daí, definirmos os métodos adequados e/ou eficazes. Somam-se às novas diretrizes do governo, pesquisas sobre os conceitos de alfabetização e letramento, as quais vêm apresentando novas dimensões e contradições nesse campo, devido às novas práticas de leitura e de escrita e a grande defasagem sobre os processos de alfabetizar apresentados em instrumentos nacionais medidores das avaliações do ensino. Para Soares (2020), os fracassos em habilidades de escrita e leitura, em todos os níveis da educação no Brasil, são gerados no processo inicial da leitura e da escrita, ou seja, na etapa inicial da Educação Básica. Para entender estes fracassos é preciso mergulhar no contexto da escola, adentrar na sala de aula, investigar e entender as teorias e as práticas adotadas pelos professores. Com esse foco, para a construção do texto, lançamos as seguintes questões de pesquisa: Até que ponto, há uma idade certa para alfabetizar? Quais os (des)caminhos encontrados na pré-escola quando valorizamos

¹No Plano Nacional de Educação (PNE), especificamente a 2ª meta idealiza a universalização escolar de nove anos no Ensino Fundamental. Para sua garantia, a idade de corte para transição ao ensino fundamental é antecipada e começa a valer a partir dos seis anos. Entretanto, apresentam-se entraves em relação à transição precoce dessas crianças, em escolas que privilegiam formas estreitas e descoladas dos contextos concretos e dos processos de ensino e alfabetização. Em contrapartida, percebe-se um anseio na sociedade por antecipar os processos de alfabetização formal, desconsiderando os tempos e as necessidades, inclusive de formação da inteligência emocional, da infância. Diante disso, muitos processos e dinâmicas são desrespeitados na cultura infantil, em nome de uma alfabetização formal e descontextualizada de leituras de mundo, tendo como única preocupação acelerar os índices e taxas de desenvolvimento escolar.

² Usamos aqui como referência, a *live* “Alfabetização e Letramento: teorias e práticas” proferida pela professora Magda Soares, em 31 de julho de 2020. Disponível em: <http://youtu.be/UnkEuHpxJPs>

o desenvolvimento humano por meio de uma sensibilização à alfabetização e letramento?

Partindo destas reflexões, o presente trabalho também visa discutir as contribuições e consequências da alfabetização e do letramento para o desenvolvimento da linguagem escrita dos educandos de nível pré-escolar, traçando alternativas e lançando dúvidas e novos olhares à alfabetização como possibilidade de desenvolver uma educação integral e reinvenção de conhecimentos em processos cooperativos de leitura e de escrita. Essa pesquisa-formação é resultado de um Trabalho de Conclusão da Graduação. Adota como técnica para a análise dos significados dos dados - processos de alfabetização e letramento, o grupo focal. Constituíram-se como amostra dessa pesquisa, três professores de Educação Infantil, pertencentes a escolas públicas e privadas do município de Canoas/RS. O estudo de caráter exploratório busca compreender e interpretar as manifestações apresentadas pelo grupo focal, a partir dos significados e sentidos extraídos das notas de campo e dos dados coletados.

A investigação está organizada contemplando, inicialmente, os conceitos de Educação Infantil e as leis que a regem, em especial no nível pré-escolar e os sujeitos que nela estão inseridos, seguido de um entrelaçamento entre alfabetização versus letramento e a ideia de alfabetizar letrando. A segunda parte do texto faz um recorte das entrevistas e suas narrativas recontextualizadas. Posto isso, nas considerações finais, tecemos um movimento de triangulação com os autores utilizados, constatando que há equívocos entre os próprios professores, sobre qual a melhor idade para o processo de alfabetização inicial.

A Educação Infantil em questão e os processos de alfabetização e letramento

A Educação Infantil e pré-escolar tem seu marco histórico a partir da sua consolidação na Constituição Federal de 1988. Com as mudanças socioculturais passamos a “[...] reconhecer à criança pequena o direito à educação que passa, também, a ser um dever do Estado e de toda a sociedade”.(ROSEMBERG, 2007, p. 2). A promulgação da Constituição potencializou uma vitória para educação brasileira, visto que:

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. (OLIVEIRA, 2011, p. 115).

No texto oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ também encontramos uma concepção sobre educação pré-escolar.

A expressão educação *pré-escolar*, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. (BRASIL, 2016, p. 31).

Na atualidade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Art. 29, a Educação Infantil é caracterizada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, integrando e articulando, assim, a ação da família e da comunidade. Educação Infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade, constituindo-se dever dos

³A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida como um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. O documento abrange todos os níveis da educação escolar, assim como o define § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), designando os conhecimentos e competências esperados dos estudantes em períodos de escolaridade.

pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade em pré-escolas (BRASIL, 2009).

Para entender a concepção de Educação Infantil, é preciso esclarecer quem são os sujeitos que pertencem a essa etapa da educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB nº 5/2009, no Artigo 4º caracteriza a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1).

De acordo com BNCC (2016), é através das brincadeiras, ações, interações com seus pares, adultos e o mundo físico, que a criança assimila novos conhecimentos, estabelece relações sociais, constrói aprendizagens e capacidades para seu desenvolvimento pleno. Macedo (1994, p. 47), em seu artigo sobre as perspectivas de Jean Piaget, no tocante às fases de desenvolvimento da criança, apresenta a seguinte consideração:

[...] a criança pré-escolar encontra-se em uma fase de transição fundamental entre a ação e a operação, ou seja, entre aquilo que separa a criança do adulto. Além disso, é uma fase de preparação para o período seguinte (operatório concreto).

Nesse sentido, aproximadamente entre os 2 e os 6 anos de idade a criança encontra-se no estágio pré-operatório, sendo caracterizado ao período de transição pré-escolar. Nessa fase a criança começa a responder “[...] à interação mediada por imagens, lembranças, imitações diferidas (isto é, na ausência do objeto ou acontecimento), jogos simbólicos, evocações verbais, desenhos, dramatizações” (MACEDO, 1994, p. 48). Ou seja, as descobertas, explorações, conversações e

situações começam a ganhar sentido através das representações simbólicas, estímulos e simulações.

Diante de tais indagações, é preciso esclarecer que no estágio pré-operatório as etapas estarão “aproximadas” e não serão momentos rígidos que devem ocorrer através de programação ou funcionalização de projetos, em virtude de um desespero convincente de quem não enfrenta os desafios das práticas pedagógicas do escutar, do brincar, do sentir, do olhar, do cuidar. A construção dessas habilidades será influenciada pelo meio em que a criança está inserida, pelas interações e pelos estímulos despertados no encontro com os outros sujeitos. A escola torna-se um lugar institucionalizado e assume um novo papel na sociedade, sendo responsável em garantir a formação das futuras gerações. Na visão de Mortatti (2006, p. 3), antes de imporem-se as ideias republicanas, os processos de leitura e escrita eram transmitidos e reproduzidos culturalmente no âmbito familiar, ou de maneira menos informal nas precárias escolas do Império denominadas *aulas régias*⁴, sendo de fato restrita à grande parcela populacional.

Com base nessas experiências, desenvolveram-se estudos para subsidiar os professores com recursos que os auxiliassem nos processos de alfabetização das novas gerações, principalmente soluções aos déficits nas aprendizagens e ao excessivo fracasso escolar. Para superar essa defasagem e descrédito educativo foram implementados métodos sistematizados e convencionais para aprendizagem da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006). Tais métodos alternavam-se nos conceitos analítico e sintético. O método sintético refere-se à aquisição de um código a partir da relação entre fonemas e grafemas. Segundo Soares (2004), inicia-se com unidades menores desde o alfabético – silabação e fonemas, avançando

⁴As aulas régias surgiram após a expulsão dos jesuítas, com a Proclamação da República. Pertencia ao Estado, que deveria garantir o ensino leigo, gratuito e obrigatório. Caracterizava-se pelo ensino sistemático de leitura e escrita.

gradativamente os estágios de dificuldades – palavras, frases e textos. Nas palavras de Mendonça (2011, p. 28), entende-se que:

[...] os métodos da soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética, pois partem da unidade menor rumo à maior, isto é, apresentam a letra, depois unindo letras se obtém a sílaba, unindo as sílabas compõem-se palavras, unindo palavras formam-se sentenças e juntando sentenças formam-se textos. Há um percurso que caminha da menor unidade (letra) para a maior (texto).

Para os leigos no assunto, o método sintético resume-sena mera reprodução sistematizada da famosa conjunção “B + A = BA”, que deriva de procedimentos tradicionais ao ato de alfabetizar, transformando letras em sons mas não em ideias. . Em contrapartida, o método analítico abrange as unidades em suas complexidades e que apresentam significância (semântica), ou seja, o inverso dos métodos sintéticos (sintaxe de regras, ordens e estruturas funcionais das palavras). Partem da exploração de unidades amplas como textos, frases e palavras chegando ao exame de unidades menores. Nesse método, difundem-se “os métodos da palavração, sentencição ou os textuais são de origem analítica, pois partem de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores” (MENDONÇA, 2011, p. 28). Ambos os métodos causaram alvoroços entre educadores e teóricos, gerando disputas pela defesa do método que sobrepusesse e contemplasse medidas suficientes para o processo de aquisição da escrita.

Mas, a partir dos anos 1980⁵, os pressupostos sobre alfabetização ganham um novo percurso. Nas perspectivas da psicogênese, juntamente com as

⁵ Um pretense *novo método*, denominado equivocadamente de construtivista, e o conceito de letramento, também equivocadamente considerado como uma *intromissão* nos métodos de alfabetização. O que se pretende nesta exposição não é discutir as divergências sobre métodos de alfabetização e as críticas ao chamado construtivismo e ao letramento. Ao contrário, pretende-se argumentar que os embates se equivocam quando tomam como objeto o método, o como ensinar, 432

contribuições e descobertas da autora Emília Ferreiro, inserem-se na educação brasileira as concepções sobre construtivismo nas aprendizagens, principalmente na área da língua escrita. Somam-se, também, as contribuições de Soares (2004, p. 98) nesse novo cenário histórico, o que:

[...] trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita.

Nessa concepção, a escrita é classificada como um processo histórico de representações, através do “qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos” (SOARES, 2004, p. 98). Em linhas gerais, a escrita até então considerada a representação e decodificação de um código (sintaxe), transfigura-se num processo de assimilação e sistema notacional de práticas de escrita e linguagem, tornando o sujeito alfabético por meio de um processo dinâmico com diferenças cognitivas e comportamentais.

As condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita. (SOARES, 2004, p. 98).

Nessa perspectiva, considerando-se as evidências científicas, não há consenso sobre uma escolha única para iniciar o processo de alfabetização. Soares (2020) destaca que a alfabetização e o letramento devem caminhar juntos, desde o início da aprendizagem, já na Educação Infantil, pois são processos que se complementam. Assim, não há como desvincular as concepções de alfabetização das práticas sociais de leitura de mundo, que são reconciliadas ao letramento. A

quando a orientação da aprendizagem da língua escrita depende fundamentalmente da compreensão de como a criança aprende (SOARES, 2020, *online*).

palavra letramento, de acordo com Magda Soares, surgiu nas pesquisas apresentadas em 1986, por Kato⁶. É importante ressaltar que “a palavra letramento ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente à língua portuguesa” (SOARES, 2012, p. 32). Traduzida da palavra *literacy* tem como definição “a condição do ser letrado”, ou seja, a palavra letramento define as condições e práticas de leitura e escrita que fazem parte do meio social e cultural do sujeito (SOARES, 2012, p. 35).

Para Soares (2012), o sujeito que pertence ao meio cultural, em que as práticas sociais de leitura e escrita possuem grande presença, sentimento de pertença e reconhecimento recíproco, torna-se um sujeito letrado, mesmo apresentando condição de analfabeto. Também, há o sentido inverso, que também reflete grandes preocupações entre autores e pesquisadores, daquele sujeito que tem a habilidade de ler e escrever, mas, “não faz uso da leitura da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada” (SOARES, 2012, p. 36). Essa incompreensão ou ausência de utilização cotidiana de textos e imagens repercute na seguinte impressão.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o 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 escrita. (SOARES, 2012, p. 39-40).

Assim, compreende-se que os desafios no processo de alfabetizar não estão ligados apenas ao ato de ensinar a leitura e a escrita, mas em possibilitar condições para que as crianças e adultos possam usufruir dos processos sociais e culturais da escrita e da leitura, respeitando o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Isso

⁶ Mary Aizawa Kato possui doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 1972), pós-doutorado em New York University (NYU, 2004). Em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” publicado em 1986 utilizou pela primeira vez a palavra letramento.

significa ensinar a compreensão a partir da incorporação de significados e sentidos vitais, que permeiam o letramento nas práticas cotidianas dos sujeitos que se encontram em processo de alfabetização constante (SOARES, 2012).

Como vimos anteriormente, o ato de alfabetizar resumia-se a métodos de decomposição de palavras, associados à memorização mecânica de letras e sílabas, muitas vezes, apresentados em contextos abstratos, formais e superficiais, sem contato com a realidade do educando. De acordo com Soares (2004, p. 97), o processo de “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, entende-se como a capacidade de compreender o sistema de escrita. Em outras palavras, pode-se compreender que alfabetização remete ao processo de aprendizagem de ler e (re)escrever com “ênfase da língua escrita como um meio de expressão” (SOARES, 2007, p. 18). Por sua vez, Ferreiro (2001, p. 09) descreve esse processo como um “sistema de representação alfabética da linguagem” influenciada pelas visões de mundo e percepções dos estudantes e professores. Já, Tfouni (1995, p. 9-10) refere-se à alfabetização como sendo:

A aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Verifica-se que as três autoras abordam a importância de uma interligação entre a alfabetização e o letramento. Nesse sentido, compreende-se como letramento a aquisição das práticas sociais e da tradição cultural sob as perspectivas da multiplicidade de linguagem e escrita. Contudo, Soares (2012, p. 44) defende que “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Tudo indica que a criança que “esteve em contato com leitores” ou imersa na cultura letrada apresentará maiores condições de aprendizagem durante o processo de alfabetização, uma vez que *entre o olho que*

vê e a mão que escreve, existe uma cabeça que pensa (FERREIRO, 2009, p. 25). Nesse contexto, o processo de letramento refere-se às práticas sociais e históricas que ocorrem ao longo do processo de aquisição da escrita (TFOUNI, 1995).

Considerando a visão dos autores sobre a necessidade de uma articulação entre alfabetização e letramento, como parte constituinte dos processos de ensinar e de aprender, bem como da necessidade de valorizar a escrita como bem cultural da humanidade, entende-se que as instituições de Educação Infantil possuem a obrigação de promover estímulos às interações sociais, aos diferentes estilos de linguagem e situações comunicativas, para que as crianças tenham momentos de descoberta e aprendizagens para o desenvolvimento infantil da fala e da escrita. Se as crianças não pedem permissão para conhecer as coisas, as letras e o mundo é preciso dar as condições de possibilidade para que elas aprendam e reconheçam os significados. A Educação Infantil é um espaço de interações, linguagens, reconhecimento mútuo e de múltiplos letramentos de mundo. Rocha (2001) reforça isso, quando afirma que a escola de Educação Infantil possui funções sociais e características distintas.

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade. (ROCHA, 2001, p. 31).

As experiências nos espaços de Educação Infantil mostram ambiguidades e desafios sobre os saberes necessários às práticas pedagógicas de desenvolvimento da língua escrita e de outras linguagens que precisam ser ressignificadas como a linguagem oral, corporal, emocional e artística. Por se tratar de um tema controverso, muitos educadores optam por reproduzir métodos comuns aos primeiros anos do ensino fundamental, deixando-se levar muitas vezes por exercícios

repetitivos e histórias (contadas) sem sentido. Segundo Oliveira (2008, p. 58), isso ainda ocorre pelo fato de que:

Algumas professoras acreditam que sua função é *preparar* a criança para ingressar no ensino fundamental, enchendo-as de atividades de cópia, repetição e memorização. Muitas educadoras ainda não têm consciência de sua responsabilidade e forte influência na formação da personalidade e na autoestima de seus alunos.

Partindo de uma perda de sentido das práticas implementadas na Educação Infantil entram em descrédito também as outras atividades de significação que as crianças já vivenciam e estabelecem de sentido vital, como as interações, a oralidade, a autonomia, o espaço, o tempo, o som, a imagem, o movimento, o gesto e o afeto. Por tudo isso,

A escrita não ocupa o lugar que deveria realmente ocupar na Educação Infantil, pois com atividades como a cópia, não estão ensinando a linguagem escrita, mas estão ensinando as crianças a desenhar as letras. [...] Acredita-se que o ato de escrever deve ser cultivado e não imposto, pois é necessário que as letras se tornem elementos da sua vida, da mesma maneira que a fala. (KNÜPPE, 2003, p. 41).

Diante disso, reforçamos a importância de trabalhar com projetos de docência compartilhada na Educação Infantil para elucidar as incompreensões que angustiam os educadores do nível pré-escolar, como a antecipação precoce da leitura e da escrita, assunto que será problematizado no tópico que segue.

Caminho investigativo: ensaios teórico-práticos da questão

As interpretações e contextualizações apresentadas até aqui serão justificadas e/ou confrontadas com os limites encontrados nas práticas pedagógicas do estudo. A investigação tem como objetivo agregar novas aprendizagens, através das experiências de formação e atuação do público-alvo. De acordo com Josso (2004, p. 215),

[...] a pesquisa só avança se houver, por parte de cada um, interesse por aprendizagens e formulações de conhecimento. A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas.

Seguindo esse foco, entendemos que “a pesquisa qualitativa consiste na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento” (FLICK, 2002, p. 20). Tal abordagem condiz com o objetivo proposto que é de compreender as concepções adotadas pelos professores de Educação Infantil em seus planejamentos de trabalho, considerando os processos de alfabetização e letramento. Para verificar a questão do significado da alfabetização na percepção do trabalho pedagógico e as formas de atuação dos professores na área, utilizamos um estudo com entrevistas semiestruturadas e notas de campo, cuja proposta foi ancorada em rodas de conversa e grupo focal (GATTI, 2005).

Um grupo focal tem sua constituição e desenvolvimento em função do problema de pesquisa. O problema precisa estar claramente exposto, e a questão ou questões a serem levadas ao grupo para discussão dele decorrem. Nesse sentido, há certo grau de teorização sobre o tema em foco, que o pesquisador deve ter elaborado para seus propósitos. (GATTI, 2005, p. 17).

Para tanto, seguimos um roteiro com quatro questões previamente estruturadas, a saber: A) O que entende sobre alfabetização na Educação Infantil? Já pensou ou leu sobre isso? B) Acredita ter uma idade certa para iniciar o processo de alfabetização? C) Você tem preocupação com o letramento na Educação Infantil? Como desenvolve? D) Existe alguma exigência da escola para aplicar conteúdos ou textos alfabetizadores? Como avalia isso no seu trabalho?

Constituíram-se como sujeitos da pesquisa três professoras de Educação Infantil, pertencentes a escolas públicas e privadas do município de Canoas/RS. Para fins de anonimato das participantes, nesse trabalho nos referimos a elas como Profe A; Profe B e Profe C, preservando assim as identidades e as escolas onde atuam. Compreendemos que a escolha da técnica aqui utilizada favorece a comunicação entre as pesquisadoras e as participantes, possibilitando o esclarecimento das questões que surgem das práticas com mais clareza, com a abertura para reformulação de perguntas de acordo com as respostas e necessidades de revisão e atualização no próprio projetar-se das entrevistas. Iniciamos a conversa com diálogos informais com o objetivo de quebrar o gelo em relação à investigação. Em seguida, utilizamos um aparelho celular para as gravações, com o consentimento das professoras. Solicitamos que cada educadora compartilhasse um pouco da sua formação acadêmica e trajetória profissional. Para registro dos materiais, selecionamos as partes consideradas mais significativas tendo em vista essa proposta.

Eu atuo em Canoas, em uma EMEI. Hoje tenho o curso superior em Pedagogia e iniciei a Pós-Graduação. Eu trabalho desde os meus dezoito anos na área, hoje estou com quarenta e um anos. Quando entrei no magistério, já comecei a trabalhar, comecei fazendo estágios na prefeitura de Porto Alegre, desde então segui continuando. São mais de vinte anos que estou nessa área. Sempre com a Educação Infantil. (Profe A).

Tenho doze anos de atuação na área, isso inclui a faculdade com curso superior em Pedagogia com orientação educacional e magistério pelo Estado. Agora estou fazendo a Pós-Graduação em alfabetização e letramento, anos iniciais e Educação Infantil. (Profe B).

Tenho doze anos de formação em magistério – ensino normal com habilitação para Educação Infantil. Trabalho em uma escola privada, com uma turma de jardim. (Profe C).

Ao analisar os pontos apresentados pelas educadoras, percebemos a necessidade de uma formação constante manifestada por essas profissionais para exercer uma docência com qualidade de ensino. De acordo com LDBEN, Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2005, p. 26).

Nos documentos oficiais, reafirma-se que para o exercício da docência é exigida a formação mínima em nível médio com habilitação ao magistério (Curso Normal), sendo recomendada a formação permanente por meio da especialização do profissional em nível superior. Tratar desse tema da alfabetização em correspondência com o letramento é algo complexo, visto que a frequência em cursos e especializações não garante o sucesso dos processos de formação, as possibilidades de fazer relações, de experimentar diversas metodologias e perceber as contradições desse processo metamorfoseante, tendo em vista as necessidades e as transformações biológicas e sociais das novas gerações. Como resposta à primeira questão da entrevista: *A - O que entende sobre alfabetização na Educação Infantil? Já pensou ou leu sobre isso?* – as docentes trouxeram as seguintes considerações:

Já fiz algumas leituras, mas foram poucas. Na realidade, acredito que a Educação Infantil, acaba trazendo um pouco da alfabetização para a criança. Hoje tenho uma turma de jardim, as crianças são muito curiosas, com isso não tem como fugir desta pré-alfabetização. Realmente faz parte de um processo e acaba sendo importante para o ensino fundamental. (Profe A).

Sim. Já li sobre alfabetização na Educação Infantil. Não acho válido, dos vários artigos não concordo em adiantar um processo de amadurecimento, da própria motricidade cognitiva em detrimento de fazer a criança ler antes do necessário. Um condicionamento motor e cognitivo não vale essa pressa toda. (Profe B).

Sim. Entendo que a alfabetização na Educação Infantil é algo que deve ser natural, nada forçado. Trabalhar a alfabetização através de exemplos. Tipo assim, já li sobre o livro da vida, a forma que tem de escrever ao livro da vida sobre as coisas do cotidiano, são maneiras para a criança entender o porquê da escrita. Mas acho que se deve acontecer de forma natural, através do lúdico, com brincadeiras apresentar as letras e a escrita, mas não forçar, pois as crianças terão a vida toda para esse processo. (Profe C).

Analisando as respostas das educadoras, identificamos que o processo de alfabetização se faz presente na Educação Infantil, entretanto, com características diferentes das formas tradicionais ou mecânicas de repetição, ela deve estar presente através da ludicidade, das conversações, das risadas, da dimensão estético-expressiva. Nesse sentido, na Educação Infantil o processo educativo e os métodos de alfabetização adotados devem privilegiar a ludicidade, que, para Santos (2002, p. 12),

[...] é uma necessidade do ser humano em qualquer que seja a idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora uma boa saúde mental, facilita os processos de socialização do conhecimento.

O lúdico é uma das formas de se superar os antigos modelos, pois o educador no decorrer das brincadeiras e dos jogos simbólicos, estimula e encoraja a criança a tornar-se autônoma, a atuar na construção de seus próprios conhecimentos e representações do mundo. Outro ponto de destaque é a fala da Profe A, quando traz a questão da curiosidade infantil sobre o mundo letrado. Em suas palavras, [...] *as crianças são muito curiosas, com isso não tem como fugir desta pré-alfabetização.* De acordo com Ferreiro (2001, p. 98), as crianças “iniciam o seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da escrita”. Ou seja, o interesse sobre o mundo letrado e alfabetizado faz sentido pelo fato da criança estar imersa nesse contexto e formar opiniões com base nas práticas sociais,

podendo assim fortalecer a autoestima e a autoconfiança em relação a si mesma, ao outro e ao mundo.

Entretanto, as aprendizagens sobre o processo de alfabetização só apresentam sentido, despertando a curiosidade da criança caso haja “indícios de que estão interessadas nesse universo da leitura e da escrita. Do contrário, é nadar contra a corrente” (JUNQUEIRA, 2001, p. 142). Nesse sentido, acreditamos na importância de práticas de letramentos na Educação Infantil, sendo um dos elementos essenciais para desenvolver o sentido do ato de ler e de escrever de maneira prazerosa, desafiadora e não impositiva, além de instigar o hábito da leitura pelo prazer de aprender. Em relação ao que a Profe B apresentou, em termos discordamos de sua posição, visto que sabemos dos potenciais que a criança possui para novos desafios, se agregarmos esses novos conhecimentos a sua própria realidade, como apresentamos acima, através da ludicidade, certamente proporcionaremos momentos significativos para seu desenvolvimento global. Seguindo para pergunta B - *Acredita ter uma idade certa para iniciar o processo de alfabetização?* - as educadoras apresentaram as seguintes considerações:

Aqui na Educação Infantil, desde as turmas dos menores, nós educadoras estamos trazendo isso. A alfabetização está além do saber ler e escrever. [...] Em minha opinião, já se inicia o processo de alfabetização na Educação Infantil. (Profe A).

A idade que acredito ser correta é entre os seis e sete anos, muito mais tarde também se perde todo encantamento e vontade de aprender a ler e escrever. (Profe B).

Acredito que a partir dos sete anos, pois a criança está mais amadurecida. Não concordo em alfabetizar as crianças com cinco ou seis anos, acho que depois eles podem até cansar de estudar, achar algo chato. (Profe C).

Percebemos nas respostas das três professoras, o grande impasse que há entre os educadores de Educação Infantil, quando se trata da delimitação de uma

idade certa para iniciar o processo de alfabetização. Segundo as ideias da psicogênese de Emília Ferreiro (2001, p. 64), “estamos acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecemos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização”. Se pensarmos assim, restringimos as possibilidades de contato com as múltiplas linguagens e experiências das crianças até seus seis anos de idade, no intuito de que somente quando ingressarem ao ensino fundamental despertem essas habilidades, apropriando-se dos sistemas de escrita e leitura. Nessa linha de raciocínio, entendemos que os educadores se tornam controladores do processo de (re)conhecimento, inclusive das diferenças das crianças, determinando o ritmo e os avanços de forma generalizada e formalizadas aprendizagens de seus educandos. Segundo Azenha (2006, p. 102), “as crianças têm uma notável capacidade de interpretar a escrita e a leitura mesmo antes de estarem habilitadas a ler”. Privá-las dessas experimentações resultaria em intervir nos processos socioculturais, visto que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO, 2001, p. 43). Observamos as seguintes falas das educadoras sobre a questão C - *Você tem preocupação com o letramento na Educação Infantil?*

Eu trabalho com a parte lúdica, através de jogos, muitas brincadeiras, brincadeiras fonéticas e adivinhações. Na realidade, aqui na Educação Infantil não encontro dificuldades quanto a isso, pois estamos aprendendo através do brincar. (Profe A).

Sim, tenho uma preocupação para que eles tenham uma base no início da alfabetização, preocupações com o letramento, para que os educandos não cheguem tão crus ou perdidos, quanto a esse processo. Preocupo-me para que eles tenham noções sobre as letras do alfabeto, obviamente não precisa lembrar-se de todas as letras, mas pelo menos as vogais, sim. [...] Trabalho com o nome, letras iniciais e vogais. O que me preocupa é quando as crianças chegam sem saber escrever o próprio nome, ou não entender ou executar essas próprias letras. Então, fico preocupada, pois é um tempo que precisa ser corrido atrás. (Profe B).

Através de brincadeiras. Desenvolvo inúmeras brincadeiras com as letras utilizando diversos recursos. Gosto de utilizar o cotidiano das crianças para trabalhar o letramento. A minha preocupação com a turma, já que é jardim e ano que vem eles estarão ingressando no ensino fundamental, e quando eles chegam à escola sem conhecimentos. [...] Isso me preocupa, esquecer de apresentar algo e quando chegar no ensino fundamental a professora repassar inúmeros conteúdos. (Profe C).

Nas falas das Profe A e Profe C fica clara a preocupação em conciliar as práticas de letramento com a ludicidade. Analisando os discursos apresentados, podemos relacioná-los às convicções de Kishimoto (2013, p. 24), quando afirma:

[...] a relação entre o brincar e o letramento podem ocorrer em contextos situados em ambientes de educação informal, em que a emergência do letramento é potencializada por meio da organização de cenários, materiais e mediações de objetos, pessoas e artefatos culturais, sempre privilegiando a ação livre da criança.

Quando utilizado a terminologia educação informal, o autor refere-se a “um contexto bem diverso do ensino fundamental”, afastando-se das práticas convencionais de ensino privilegiadas nas escolas de ensino fundamental, em que as salas são compostas por mesas e cadeiras enfileiradas, carentes de materiais e recursos que estimulam o imaginário infantil (KISHIMOTO, 2013, p. 46). As relações entre o brincar e o letramento atribuem autonomia e criações imaginativas a criança, contribuindo para uma “condição essencial da expressão lúdica”, que colabora na formação da inteligência emocional (KISHIMOTO, 2013, p. 25).

Ao refletir acerca da fala das educadoras B e C: “*Sim, tenho uma preocupação para que eles tenham uma base no início da alfabetização, preocupações com o letramento, para que os educandos não cheguem tão crus ou perdidos, quanto a esse processo*” (Profe B). “*A minha preocupação com minha turma, já que é jardim e ano que vem eles estarão ingressando no ensino fundamental, e quando eles chegam à escola sem conhecimentos*” (Profe C). Discordamos desses discursos apresentados, pois a literatura nos leva a

considerar que nenhuma criança “começa o primário com total ignorância da língua escrita”. (FERREIRO, 2001, p. 100). Se pactuarmos com essa posição, estaríamos concordando que as crianças só aprendem o que “lhes é ensinado”, desconsiderando seus conhecimentos prévios e de mundo experimentados através de suas inter-relações (FERREIRO, 2001, p. 98). Ainda, cabe ressaltar que a pré-escola, em seu papel social, precisa respeitar as necessidades e reconhecer as diferenças das crianças. Pedagogicamente falando, respeitar “as condições próprias dessas crianças com suas inúmeras possibilidades de aprender, evitando inserções que privilegiem aspectos formais do ensino e aprendizagem segundo modelos conteudistas e/ou preparatórios para o Ensino Fundamental”. (SILVA; FLORES, 2015, p. 189).

Outro ponto que necessita nossa atenção sobre a fala da Profe B: *Preocupo-me para que eles tenham noções sobre as letras do alfabeto, obviamente não precisa lembrar-se de todas as letras, mas pelo menos as vogais, sim.* Cabe ressaltar que o processo de letramento resulta das ações e condições de apropriação das práticas socioculturais, conforme abordado anteriormente. É um grande equívoco considerar o letramento como um aspecto limitado à mera compreensão das letras. Nessa lógica, estaríamos atribuindo “[...] ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o ‘saber’ sobre a língua escrita limita-se ao conhecimento das letras” (FERREIRO, 2001, p. 101).

Como resposta à pergunta *D - Existe alguma exigência da escola para aplicar conteúdos ou textos alfabetizadores? Como avalia isso no seu trabalho? As educadoras destacaram:*

Aqui na escola, não percebo uma cobrança sobre alfabetização. [...] Na turma em que estou atuando, no início do ano, os pais tinham como objetivo ver os filhos lendo e escrevendo, sendo algo de orgulho para eles. Então, foi necessário resgatar outros valores, que vem antes do saber ler e escrever. (Profe A).

Nós não recebemos as exigências de textos alfabetizadores, ou algo do tipo nos jardins. O que temos é um projeto de incentivo à leitura, que trabalha diversos portadores de textos. [...] Com isso, as crianças começam a aprender devagar, sem pular etapas, aprendendo com calma. (Profe B).

Não, não é obrigado. [...] Acredito que a Educação Infantil é para aprender brincando, podemos e devemos apresentar letras, números, diversos materiais com escrita, sendo que é mais importante o desenvolvimento da autonomia da criança. [...] Eles têm que aprender a brincar, pois não adianta a criança saber ler e escrever e não ter sua autonomia e independência para realizar as tarefas do cotidiano. (Profe C).

Astrês educadoras reforçam que não recebem cobranças das instituições para empregar textos e materiais alfabetizadores. Entretanto, de acordo com a fala da Profe A, os anseios à antecipação do processo de alfabetização vêm sendo manifestados por alguns familiares e responsáveis pelos educandos. É de longa data essa percepção em torno dos processos de alfabetização por parte dos responsáveis, pois assim como a Profe A apresenta, vem “[...] sendo algo de orgulho para eles”. Em contrapartida, a Profe C diz: “[...] Acredito que a Educação Infantil é para aprender brincando, podemos e devemos apresentar letras, números, diversos materiais com escrita, sendo que é mais importante o desenvolvimento da autonomia da criança”. De fato, é importante e necessário proporcionar “conhecimentos sobre a língua escrita” (TEBEROSKY; RIBERA, 2004, p. 55), pois, “as crianças trabalham cognitivamente (quer dizer, tentam compreender) desde muito cedo informações das mais variadas procedências” (FERREIRO, 2001, p. 99). Sobre o processo de alfabetização inicial, compreendemos que não devemos “manter as crianças assepticamente distantes da língua escrita” (FERREIRO, 2001, p. 103), mas sim, contribuir para o processo possibilitando experiências prazerosas e diversificadas que insira a criança na herança cultural da humanidade (MELLO, 2010).

Considerações finais

Concluimos, a partir desse estudo, que as divergências sobre métodos de alfabetização e letramento ocasionam anseios, equívocos e controvérsias no contexto da Educação Infantil, visto que a alfabetização e o letramento são condições de possibilidade para as manifestações culturais e artísticas, para as metamorfoses sociais de letramento e alfabetização relacionada com as formas de reconhecimento. Os debates são polêmicos, tanto que a própria BNCC (2016) apresenta que a alfabetização deve ocorrer num prazo de dois anos, tendo como limite o terceiro ano do Ensino Fundamental. Em se tratando da alfabetização na Educação Infantil, com a inserção do arranjo curricular denominado Escuta, fala, pensamento e imaginação, a BNCC insere a ideia da alfabetização nesta etapa de ensino, destacando a importância do falar e do ouvir por meio de situações e exercícios interativos e lúdicos. O documento também diverge com relação aos métodos, tanto que apresenta uma mescla entre as perspectivas construtivista e fonológica.

No estudo, verificamos que as questões teórico-práticas indicaram lacunas, confrontos, contradições, desafiando a necessidade de ampliarmos esse debate por meio de ressignificações. Neste cenário, não é surpresa, ainda encontrarmos discrepâncias entre as concepções de professoras de nível pré-escolar sobre os processos de alfabetização e letramento. Habitualmente, o ato de ler e escrever vêm sendo considerado um processo sistemático, em que ensinar e aprender estão predeterminados a uma série de habilidades peculiares, dispensando outras dimensões e contextualizações humanas, como ver melhor, saborear as coisas, enriquecer percepções, gostos, jeitos, emoções, comparando a palavra a uma obra de arte. Mesmo tendo ciência de que existem métodos diferentes de alfabetização e letramento, muitos educadores ainda promovem modelos sistemáticos sobre a

alfabetização, em uma mera reprodução e memorização, técnica de letras, grafemas e fonemas. Em relação aos processos de alfabetização e letramento, ambos possuem distinções, entretanto, são processos indissociáveis, que necessitam ser interligados com os tempos, os espaços e as condições socioculturais. Para traçar outros caminhos na Educação Infantil precisamos reconhecer a criança como sujeito social, que exige reciprocidade e intercomunicação, no sentido de ser capaz de comunicar e partilhar conhecimentos advindos da cultura, com sua singularidade e autenticidade de apropriação do mundo da vida. Então, se concordarmos que as crianças constroem seus conhecimentos prévios através das experiências sutis com o mundo, logo, elas estabelecem sentidos sobre o sistema da língua escrita muito antes da transição escolarizar.

Na Educação Infantil, especialmente nos níveis de pré-escola, é preciso dar visibilidade à formação dos vínculos afetivos e emocionais de pertencimento e liberdade de expressão nas creches, para aprender a interagir e pensar com muita sensibilidade em relação ao outro. Defendemos ser essencial possibilitar condições e ocasiões de aprendizagem relacionadas aos processos e constelações em relação à alteridade, ao letramento, entrelaçado com a ludicidade e o contato com as experiências e conhecimentos da interação e sociabilidade. Entretanto, se mantivermos concepções tradicionais sobre alfabetização, sem respeitar as condições e o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, vinculando-as a exercícios de memorização em próteses mentais por meio de artefatos e técnicas, certamente as práticas pedagógicas não serão suficientes para dar conta da complexidade dos diferentes fenômenos que envolvem o ato de ensinar e aprender, presentes no cotidiano escolar. Na Educação Infantil, assim como qualquer nível de escolarização, as crianças necessitam ser respeitadas, estimuladas e reconhecidas, para que esses espaços se tornem humanizados, democráticos, solidários, afetivos e participativos ao desenvolvimento sociocognitivo, de forma que a criança possa conhecer verdadeiramente aquilo que faz ou cria. Em meio às transformações da

448

realidade, as escolas de Educação Infantil precisam trabalhar rumo a um educar que explore as possibilidades e capacidades humanas, as descobertas, diminuindo as limitações do próprio trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/pnaic_caderno_de_apresentacao.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 5. Brasília, abr. 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 18, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. *Constituição Federal Da República Federativa Do Brasil*. Emenda Constitucional nº 53, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_constituicao.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2005. Disponível em:

<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 02 set. 2019.

FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: ARTMED, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135- 152.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21- 53.

KNÜPPE, Luciane. A alfabetização na Educação Infantil: sim ou não. *Revista A Página da Educação*. Ano 7, n. 127, p. 41, out. 2003. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=127&doc=9688&mid=2>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

MACEDO, Lino de. A perspectiva de Jean Piaget. *FDE- Fundação para o desenvolvimento da educação*. Série Ideias, n. 2, São Paulo, 1994. p. 47-51.

Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

MELLO, Suely Amaral. Relações entre adultos e crianças na contemporaneidade: o que estamos fazendo com nossas crianças? *Momento - Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 19, n. 1, p. 77- 88, nov. 2010. Disponível em: <<http://seer.furg.br/momento/article/view/1464>>. Acesso em: 02 out. 2019.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, p. 23-35, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Portal MEC - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*. MEC. Secretaria de Educação Básica. Brasília. v. 27, n. 4. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação Infantil: legislação e prática pedagógica. *Psicol. educ.* São Paulo, n. 27, p. 53-70, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14146975200800020004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 mai. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil Pós-Fundeb: avanços e tensões. *Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. Curitiba, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20p%C3%B3sFUNDEB%20avan%C3%A7os%20e%20tens%C3%B5es%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *O lúdico na formação do educador*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Articulações e tensões entre a Educação Infantil e o ensino fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 179- 198. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2019.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento: teorias e práticas*. *Palestraonline*, 2020. Disponível em: <http://youtu.be/UnkEuHpxJPs>. Acesso em: 08 ago. 2020.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda Becker. Simplificar sem falsificar. Entrevista à *Revista educação*. Guia da alfabetização. Publicação especial em duas edições. São Paulo: Editora Segmento, n.1, Ceale 20 anos, p. 06-11, 2010.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, Ano 7, n. 29, p. 96- 100, fev./abr. 2004. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

TEBEROSKY, Ana; RIBEIRA, Núria. Contextos de alfabetização na sala. In: TEBEROSKY, Ana; SOLER GALLART, Marta. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 55- 70.

TFOUNI, Leda Veridiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

**ENSINO REMOTO NO CURSO DE PEDAGOGIA – FORMAÇÃO
INTERDISCIPLINAR PARA A GESTÃO EDUCACIONAL**

**REMOTE TEACHING IN THE PEDAGOGY COURSE -
INTERDISCIPLINARY TRAINING FOR EDUCATIONAL
MANAGEMENT**

**EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA -
FORMACIÓN INTERDISCIPLINAR PARA LA GESTIÓN EDUCATIVA**

Maria da Graça Pimentel Carril

maria.carril@unimes.br

Mestre em Educação – Currículo (PUC-SP)

Profa. na Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Michel da Costa

professormichelcosta@hotmail.com

Doutor em Educação Matemática (UNIAN-SP)

Prof. na Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Elisete Gomes Natário

profelisetenatario@gmail.com

Doutora em Educação (UNICAMP)

Profa. na Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Sirlei Ivo Leite Zoccal

silzoccal@unimes.br

Mestre em Educação (UNISANTOS)

Profa. na UNIMES / UNISANTOS

Mariangela Camba

mariangela.camba@unimes.br

Doutora em Educação (UNICAMP)

Profa. na Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

RESUMO

Em função do surgimento da pandemia causada pela Covid-19 e no cumprimento das determinações sanitárias de alterações na organização educacional estruturada para o semestre em todo país, as aulas presenciais passaram a ser oferecidas de forma remota, com a adoção de recursos tecnológicos. O objetivo deste estudo é discutir as contribuições do ensino remoto em um curso de formação docente na área de gestão escolar, utilizando a prática interdisciplinar, segundo a percepção dos estudantes. Esta investigação é qualitativa descritiva. Participaram da pesquisa dezessete estudantes do último semestre do curso de Pedagogia que responderam a um questionário semiaberto sobre a prática educativa desenvolvida pelos professores e adaptada ao período de ensino remoto. Observa-se que as aprendizagens previstas para o semestre foram alcançadas, visto que a superação dos obstáculos a que todos estavam submetidos possibilitou a promoção do diálogo e a valorização dos saberes manifestados pelos licenciandos, bem como a identificação do espaço das aulas como local de exercício da democracia. Entende-se que novas possibilidades de pesquisa se revelam, para que se possa refletir, conhecer e ampliar o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem nesse formato de ensino remoto, para além do momento vivenciado.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Ensino Remoto; Formação Docente.

ABSTRACT

Due to the emergence of the pandemic caused by Covid-19 and in compliance with health regulations related to changes in the educational organization structured for the semester throughout the country, regular classes started to be offered virtually, through the adoption of technological resources. This study aims at discussing the contributions of virtual teaching in teachers' training

courses to the overall knowledge in the field of school management, using interdisciplinary practices based on students' perception. This study follows a qualitative-descriptive approach. Seventeen final-semester graduate students in Pedagogy took part in the inquiry and answered a semi-opened questionnaire about educational practices developed by teachers and adapted to the period of virtual teaching. It was observed that the learning level planned for the semester was achieved, thanks to the overcoming of obstacles to which everyone was subjected what enabled the promotion of dialogue and the valorization of the knowledge expressed by the graduates, as well as the recognition of classes as a space to exercise democracy. It is understood that new research possibilities were revealed, so that one could reflect on, get in contact with and expand his or her knowledge about the teaching and learning process in the virtual learning modality, beyond the moment experienced.

Key words: Interdisciplinarity; Remote Teaching; Teacher Education.

RESUMEN

Debido al surgimiento de la pandemia provocada por el Covid-19 y en cumplimiento de las determinaciones sanitarias de cambios en la organización educativa estructurada para el semestre en todo el país, se comenzaron a ofrecer clases presenciales de forma remota, con la adopción de recursos tecnológicos. El objetivo de este estudio es discutir los aportes de la educación a distancia en un curso de formación docente en el área de gestión escolar, utilizando la práctica interdisciplinar, de acuerdo con la percepción de los estudiantes. Esta investigación es cualitativa y descriptiva. En la investigación participaron diecisiete estudiantes del último semestre de la Pedagogía, quienes respondieron un cuestionario semiabierto sobre la práctica educativa desarrollada por los docentes y adaptado al período de la enseñanza a distancia. Se observa que se logró el aprendizaje previsto para el semestre, ya que la superación de los obstáculos a los que todos fueron sometidos permitió la promoción del diálogo y la valorización de los conocimientos manifestados por los estudiantes de pregrado, así como la identificación del espacio de las clases como lugar de ejercicio de la democracia. Se entiende que se revelan nuevas posibilidades de investigación, para que se pueda reflexionar, conocer y ampliar el conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta forma de enseñanza a distancia, más allá del momento vivido.

Palabras Clave: Interdisciplinariedad; Enseñanza remota; Educación del profesorado.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação escolar básica tem como um dos eixos para garantir o processo de aprendizagem das crianças e dos jovens a atuação docente, com especial destaque para a modalidade presencial, que, historicamente, foi ofertada e contribuiu para a formação social, cognitiva e afetiva das crianças. Diante da importância do papel do professor, entende-se sua formação como aspecto central a ser observado no percurso educacional, ao considerar que o avanço do conhecimento conduz a melhores possibilidades na construção de uma sociedade mais humanizada e igualitária. Atualmente, os desafios se impõem além do “quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos [...]”. A formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais – os professores.” (GATTI, 2016, p. 162).

No começo do ano letivo de 2020, o surgimento de uma pandemia causada pela Covid-19 surpreendeu a todos, o que conduziu a alterações em toda a organização educacional já estruturada para o semestre. O Decreto Nº 64.879, de 20 de março de 2020, do Estado de São Paulo, determinou a suspensão das atividades presenciais, inclusive as escolares, com vistas a promover o distanciamento social e, assim, evitar a contaminação da sociedade (SÃO PAULO, 2020).

Diante do quadro apresentado, entende-se a importância de registrar as reflexões e fatos que se desenvolveram durante o semestre com a realização do ensino remoto, seus desafios, suas contribuições e seus desdobramentos,

456

em um curso de Pedagogia na modalidade presencial de uma universidade particular em Santos/SP, o que justifica a apresentação da pesquisa.

O estudo aqui apresentado é decorrente das preocupações dos docentes que ministram aulas em componentes curriculares do sexto semestre do referido curso, voltados à gestão escolar. A inquietação ocorreu em função do processo de aprendizagem dos estudantes, futuros pedagogos, que optaram pela modalidade presencial e, no último semestre da licenciatura, passaram a estudar de forma remota, com a adoção de recursos tecnológicos. Essas vivências conduziram à formação das questões que nortearão o estudo aqui proposto, tais como: houve contribuições com a utilização do ensino remoto para o processo de formação docente? Os desafios que se apresentam em relação ao uso da tecnologia, pelos estudantes do sexto semestre do curso de Pedagogia, foram superados?

A escolha do sexto semestre do curso deu-se em virtude de ser o último da matriz curricular, dessa forma, os acadêmicos que já vivenciaram o formato presencial nos semestres anteriores teriam elementos para estabelecer comparações com a realidade do ensino remoto e conseguiriam criticar os aspectos do atual contexto ao destacar quais os entraves e vantagens trazidos pelo novo panorama em relação à formação inicial desses futuros educadores, tal como indicam as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), em que se busca a formação desses licenciandos envolvendo a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. Entre outras competências desenvolvidas no curso, deverão estar aptos a:

[...]XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

[...] XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, p.32, grifos dos pesquisadores)

Dessa forma, na organização da matriz do Projeto Pedagógico do Curso da Universidade participante na presente pesquisa, no último semestre, há um foco maior nos componentes associados à formação de gestor escolar, área contemplada na formação do pedagogo.

Considerando esse momento, este estudo tem como objetivo discutir sobre as contribuições do ensino remoto em um curso de formação docente para os conhecimentos na área de gestão escolar, em virtude de os componentes curriculares do último semestre permearem o aspecto da formação do pedagogo no que tange à gestão.

Segundo Freire(2004), a pesquisa e o ensino estão relacionados diretamente ao refletir que a melhor prática pedagógica é a que estimula a utilização da pesquisa por meio do exercício da curiosidade, da observação, questionamentos, investigação e, assim, cria condições para o aluno construir conhecimentos “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2004, p.47). O ato de pesquisar por parte do aluno deve ser consequência da atividade docente, para que este passe a ser sujeito de sua história.

Durante o primeiro semestre do ano de 2020, as práticas docentes foram implementadas a partir da necessidade de mobilizar os futuros educadores na busca de uma aprendizagem ativa.

Nesta pesquisa qualitativa, a coleta de dados permitiu compreender as considerações dos participantes no que tange à formação inicial de professores de forma interdisciplinar no contexto do ensino remoto, bem como o uso de recursos tecnológicos, desvelando potencialidades e entraves vivenciados durante o primeiro semestre do ano letivo de 2020.

A pesquisa qualitativa trabalha com dados não quantificáveis, coletam e analisam materiais pouco estruturados e narrativos, que não necessitam tanto de uma estrutura, mas em compensação, requerem o máximo de envolvimento por parte do pesquisador. Dessa forma, esse tipo de pesquisa produz grandes quantidades de dados narrativos, dispensando grandes amostras, visto que o pesquisador qualitativo tem que evitar controlar a pesquisa, para que o estudo permaneça no contexto naturalista (DEMO, 2004, p.69).

Após o estudo bibliográfico que subsidiou teoricamente essa pesquisa, realizou-se a aplicação de um questionário no término do semestre letivo, aos vinte acadêmicos do curso de Pedagogia do sexto semestre de uma universidade privada no município de Santos – SP, em que se buscou respostas acerca das ações desenvolvidas no decorrer do período em que foi ofertado o ensino remoto e os desafios proporcionados por ele.

Com essa discussão, espera-se contribuir para as reflexões sobre a prática docente, balizadas pelo ensino remoto, por meio da utilização de recursos tecnológicos como caminho para mediar o processo ensino e aprendizagem dos futuros educadores.

FORMAÇÃO DOCENTE: INTERDISCIPLINARIDADE E GESTÃO EDUCACIONAL

Esse trabalho fundamenta-se nos estudos desenvolvidos por pesquisadores sobre ensino remoto, quanto ao uso das tecnologias, a formação docente, a interdisciplinaridade, o processo de reflexões sobre as concepções educacionais referentes à gestão no espaço escolar, além da manifestação expressa sobre os sujeitos, alvos da pesquisa, isto é, os licenciandos do curso de Pedagogia.

O ensino remoto é um recurso emergencial que se assemelha à Educação a Distância - EaD pelo uso de recursos tecnológicos, mas difere-se desta modalidade porque é temporal e usa ferramentas síncronas. No contexto atual, em que se fez necessária a utilização desses recursos, considera-se as contribuições de Habowski, Conte e Jacobi (2020) em que salientam:

[...] não podemos negligenciar as iniciativas com a EaD, pois elas respondem a uma democratização do acesso ao conhecimento sociocultural, mas necessitam de constantes revisões e inter-relações humanas, uma vez que alteram a (auto) formação e comportamentos dos sujeitos e das práticas pedagógicas de nossa tradição cultural. (HABOWSKI; CONTE; JACOBI; 2020, p. 193).

A formação docente constitui-se em um ponto central na construção de uma nova ordem, são “processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização [...] compreender e discutir a formação, [...] se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país.” (GATTI, 2016, p. 163).

Entre os muitos desafios presentes na formação docente está a adoção de uma prática que mobilize os educandos no sentido de despertar a curiosidade e o desejo de buscar novos conhecimentos, para tanto, a interdisciplinaridade constitui-se em estratégia que estabelece o desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa, assim como conduz

o professor em exercício a aprofundar o conhecimento de si próprio e de suas práticas. Outra importante ação na estratégia interdisciplinar está a escuta sensível, “um dos pilares de grande importância no processo de aprendizagem, [...] pois por meio dela a comunicação se estabelece em sala de aula de maneira muito mais agradável, compreensiva, acolhedora e plena” (MARTINS;TAVARES, 2015, p. 22).

As práticas a serem desenvolvidas na escola, no sentido de promover a adoção de uma cultura de planejamento e participação, têm na figura do gestor o articulador do processo.

Há de se compreender que a atual organização social é direcionada pela ordem econômica e tecnológica em que se aprofunda a necessidade de comunicação, o que contribuiu para que as relações sociais, hoje construídas de forma globalizada, possam promover oportunidades de avanços e possibilite a construção de novos saberes a todos os cidadãos em suas atividades. “Nesse contexto, a educação se torna imprescindível como ação contínua e permanente, demandando das instituições que a promovem, a necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente”. (LUCK, 2009, p. 15).

As reflexões apresentadas por pesquisadores como Libâneo (2001) pontuam a importância da educação e sua relação com a comunicação e com a informática como contribuição para a mudança de paradigma no mundo contemporâneo.

A representação de uma nova ordem de produção permite perceber a existência de um modelo produtivo favorecido pela inovação tecnológica, em que a escolarização está vinculada à exigência do mundo do capital. Aspectos próprios dessa realidade seriam postos em prática, como a competitividade e as leis de mercado. Esta visão aprofunda a exclusão, pois disponibiliza

informações necessárias ao capital ao abrir frente para a manipulação em diferentes campos, como a “cultural, a política, de homogeneização de crenças, gostos e desejos, de substituição do conhecimento pela informação” (LIBÂNEO, 2001, p. 60).

As discussões e as resistências de educadores à tecnologia ocorreram por longo período, o que pode ser derivado de “temor pela máquina [...] de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica ou formação que não inclui a tecnologia.”(LIBÂNEO, 2001, p. 68).

No cenário atual do ensino remoto, o uso da tecnologia favoreceu práticas colaborativas, dentre elas, o trabalho interdisciplinar.

No contexto histórico dos estudos sobre a interdisciplinaridade, Fazenda (1979, p. 59) indica que:

[...] apesar da palavra aparecer nos documentos legais, com a publicação de lei 5692/71, a prática interdisciplinar nesta época não se efetiva, seja na formação de professores, seja na prática educativa dos docentes; pois a interação necessária encontra obstáculos para romper as barreiras entre disciplinas e pessoas. Dentre os diversos obstáculos, os referidos estudos apontaram para a necessidade de uma nova organização de espaço e tempo para encontro, partilha de saberes e trocas intersubjetivas nas instituições de ensino. E, ainda hoje, nas formações realizadas por instituições de pesquisas de diferentes Estados constatamos que, o que temos são ações pulverizadas, ou seja, a interdisciplinaridade não se concretizou.

Fazenda (1994, p. 17) complementa em pesquisas posteriores que:

[...] sintetiza didaticamente as questões estudadas nas três décadas: em 1970 a preocupação era uma construção epistemológica da interdisciplinaridade, em 1980 a explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção e em 1990 caracterizou-se pela tentativa de construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade.

Dessa forma, a interdisciplinaridade é definida por Fazenda (2001, 2003) como uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura

à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão.

Neste sentido, a atitude interdisciplinar não se resume a juntar conteúdos, métodos ou disciplinas, pois ela está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo. E pensar o projeto educativo começa pela revisão de nossa própria prática, pelo questionamento de nossos saberes, pela busca de superação de nossas limitações e dúvidas.

Na atualidade, os recursos tecnológicos apresentam-se como aliados na ampliação do acesso ao conhecimento. Anteriormente, esperava-se mais de uma década para a inserção da tecnologia de forma mais intensiva no processo educacional; porém, com a chegada da pandemia do coronavírus de forma acelerada, antecipou-se a busca por conhecimentos tecnológicos como possibilidade de garantir a continuidade do processo de escolaridade durante o período do ano letivo.

A construção do currículo do curso de Pedagogia está de acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (BRASIL, 2015) e o Projeto Pedagógico Curricular (UNIMES, 2019) -PPC da instituição de ensino, o qual apresenta, na matriz curricular do sexto semestre, os componentes curriculares/disciplinas que viabilizam a formação de gestor educacional para a escola básica.

CONTEXTO DA PESQUISA – O SEXTO SEMESTRE DO CURSO DE PEDAGOGIA

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Metropolitana de Santos possui, na matriz curricular do sexto semestre, quatro

463

componentes obrigatórios que se entrelaçam em temáticas relacionadas às teorias e práticas de gestão educacional, conforme podemos observar na planilha representada pela tabela a seguir:

Tabela – Matriz Curricular do Sexto Semestre – Pedagogia

Sexto Semestre					
Disciplinas – Hora-aula	Teoria - carga horária aula	Prática - carga horária aula	Total - carga horária aula	Total - carga horária relógio	
Avaliação Educacional e Prática	60	20	80	66,67	
Planejamento Educacional e Prática	60	20	80	66,67	
Coordenação do Trabalho Pedagógico e Prática	100	20	120	100	
Gestão dos Espaços Educativos e Prática	100	20	120	100	
Disciplina optativa (EaD)	80	-	80	66,67	
Subtotal	400	80	480	400	
Outras Atividades – Hora-relógio	Teoria - carga horária relógio	Prática - carga horária relógio	Total - carga horária relógio		
Estágio Supervisionado de Gestão Educacional	20	80		100	
Trabalho de Conclusão de Curso	20	60		80	
Total de Carga Horária Relógio	40	140		580	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (UNIMES, 2019).

Os quatro componentes curriculares possuem objetivos distintos, mas com o foco na gestão educacional, a saber:

Avaliação Educacional e Práticas pretende construir, no futuro pedagogo, competências relacionadas à avaliação institucional, de sistemas e avaliações em larga escala, além de proporcionar estudos teóricos e reflexões acerca dessa temática em âmbito nacional e internacional sob a perspectiva de políticas públicas em educação.

Coordenação Pedagógica, enquanto componente curricular, busca desenvolver, nos licenciandos, competências inter-relacionadas ao processo crítico e reflexivo da ação do coordenador no que tange à reflexão no coletivo das instituições de ensino: articular, saber ser com os outros, formar, saber fazer no coletivo, transformar. Com isso, pretende desenvolver habilidades relacionadas à atuação do futuro coordenador como produtor de mudanças na prática de professores, sendo um ofício que considere planejamento, intencionalidade, coletividade, um trabalho com consciência e sincronicidade, com foco na formação continuada dos professores.

A disciplina Planejamento Educacional e Prática busca relacionar teoria e prática dos aspectos do planejamento em visão ampla, considerando políticas e planejamento educacional no contexto da educação no Brasil, concepções e tendências que valorizem a democratização, participação das comunidades escolares, transparência, ética na construção do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino desde as primeiras discussões às avaliações e acompanhamento por todos os envolvidos. Busca, também, criar nos licenciandos competências críticas relacionadas ao acompanhamento do Plano Nacional de Educação ao ponderar suas metas e impactos nos contextos nacionais e locais.

Por fim, a Gestão dos Espaços Educativos e Práticas, enquanto componente curricular, tem como foco a condução em instituições e escolas que atendem a Educação Básica, bem como a observação e a reflexão sobre a realidade, análise crítica e possibilidades de intervenção, com vistas a transformar a realidade escolar com o exercício de atividades práticas. Também consiste na investigação, participação e acompanhamento dos processos de gestão educacional em articulação com as tendências teóricas contemporâneas que respondam às demandas colocadas pela prática.

A substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto fez com que os docentes repensassem seus Planos de Ensino para ações que contemplassem a formação inicialmente pretendida, mas com estratégias diferenciadas, que valorizassem os recursos tecnológicos, a formação dos alunos e a construção de ideias interdisciplinares e transversais.

Dessa forma, os docentes que ministram aulas no sexto semestre propuseram um Seminário Interdisciplinar com os estudantes. Inicialmente, foram trabalhados assuntos que estavam na intersecção entre os objetivos dos componentes curriculares; posteriormente, fomentaram pesquisas entre os licenciandos, que, após estudos de textos acadêmicos e discussões sobre as vivências acadêmicas do semestre, elaboraram pôsteres e apresentaram por meio do recurso digital para reuniões, o *Zoom Meeting*, utilizado oficialmente nas aulas da Universidade.

As apresentações foram feitas em pequenos grupos de três a quatro pessoas e apresentadas de pôsteres criados pelos alunos do curso de Pedagogia, em que explanaram suas principais ideias e finalizaram com a abertura para perguntas dos professores e demais alunos que assistiam.

Nos aspectos relacionados ao processo de ensino, a proposta foi considerada pelos professores bastante rica em aprendizado, tendo atingido

os objetivos dos docentes que idealizaram o seminário, especialmente no que tange à relação teoria/prática explicitada nas apresentações ao demonstrarem compreensão das fundamentações teóricas e estabelecerem conexões com experiências obtidas nas instituições de ensino, seja como aluno, estagiário ou professor.

Para compreender a visão discente em relação ao ensino remoto e as atividades interdisciplinares proporcionadas, foram feitos questionários aos alunos do curso de Pedagogia, com o intuito de compreender melhor suas considerações, reflexões e críticas acerca do período.

Nessa pesquisa, elencaram-se para a análise quatro categorias emergentes: o contexto do ensino remoto no Ensino Superior, interdisciplinaridade na formação de professores, relação entre teoria e prática na formação docente e uso de tecnologias. Dessa forma, apesar de as temáticas já permearem o instrumento metodológico para coleta de dados, optou-se por defini-las após esse procedimento, considerando um dos critérios para análise do conteúdo:

O sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por «milha». O título *conceptual* de cada categoria, somente é definido no final da operação. (BARDIN, 1977, p.119)

Nesse panorama, fez-se a análise dos dados coletados entre os participantes da investigação. Com a finalidade do sigilo, garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como os demais preceitos éticos da pesquisa (CAEE: 36401720400005509), os alunos estão identificados por letras do alfabeto.

Ressalta-se que o questionário aplicado possui dez questões, mas algumas foram desconsideradas para a análise, pois alguns dos participantes

não as responderam ou registraram de forma simplista, o que não permitiu a análise do conteúdo.

ENSINO REMOTO EM VIRTUDE DA COVID-19

Em dezembro de 2019, foi confirmado em Wuhan, na China, o primeiro caso de uma doença sindrômica que causou, entre outros agravamentos, uma forte pneumonia e problemas respiratórios. Os estudos diagnosticaram que se tratava de um novo coronavírus, uma família de vírus bastante presente entre alguns animais e que raramente infecta pessoas.

A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligo sintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. (BRASIL, 2020, s/p)

O surto foi categorizado como Emergência de Saúde Pública de importância internacional em 30 de janeiro de 2020. Em seguida, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS declarou como pandemia (BRASIL, 2020), já que o vírus estava presente em todos os continentes.

A disseminação do novo coronavírus, o crescimento exponencial do número de casos, inclusive com vítimas fatais, ao redor do mundo e o receio do saturamento das estruturas hospitalares impuseram a necessidade do distanciamento social e, conseqüentemente, a suspensão do ensino

presencial, como forma de se preservar as vidas humanas de estudantes, familiares e de todos os envolvidos frente a esta pandemia.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. (PAMO - Organização Pan-Americana de Saúde, 2020, s/p)

A publicação em âmbito nacional do Ministério da Saúde proporcionou a criação em rede de legislações próprias nos estados e municípios brasileiros, com adefinição de normas para minimizar os impactos da pandemia, como a suspensão das atividades escolares, considerando o teor das Portarias nº 343, 345 e 356 do Ministério da Educação, que possibilita a substituição das aulas presenciais na Educação Básica e Ensino Superior por aulas em meios digitais durante o período de pandemia de COVID-19. Tal medida foi reafirmada pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020).

A suspensão das aulas presenciais colocou em evidência duas situações presentes nas instituições brasileiras de diferentes níveis: a desigualdade social existente entre os educandos e as lacunas existentes no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC para o ensino e a aprendizagem, tanto em recursos quanto em formação docente.

Contexto do Ensino Remoto no Ensino Superior

Os participantes dessa pesquisa são licenciandos do último semestre do Curso de Pedagogia, oferecido de forma presencial, mas que, em virtude da pandemia de COVID-19, tiveram parte das aulas realizadas de forma remota.

Em suas respostas, todos indicaram que a aprendizagem durante o período remoto ocorreu de forma satisfatória, o que demonstra compreensão do contexto, conforme alguns relatos:

[...] um período desafiador e novo, onde foi preciso que me adaptasse para que fosse possível dar continuidade a meu processo de aprendizagens e aquisição de conhecimentos. Consegui prosseguir colocando em prática novas ideias e novas formas de aprendizagens, participando de um novo formato de aulas e atividades remotas, alcançando o que foi proposto pela equipe de professores e coordenadora do meu curso. Período totalmente novo e diferente, tanto para os professores como para nós alunos, onde tivemos que se adaptar as tecnologias, e os professores inovando e se reinventando para elaborar aulas online, com vídeos- aulas, para que o conteúdo pedagógico continuasse a ser dado sem a perda da qualidade do ensino e do ano letivo (sic).

[...] precisei me adequar a uma nova rotina e as variadas formas de aprendizagens, porém com todas essas mudanças e inovações consegui interagir e me envolver de forma satisfatória adquirindo e assimilando os conteúdos propostos com as variadas e diversificadas formas que me foram oferecidas para que eu pudesse prosseguir meus estudos e adquirir os conhecimentos necessários que me foram propostos neste semestre (sic).(Aluno A)

Foi um semestre que tivemos que sair da nossa zona de conforto e se reinventar, foi muito bom, um semestre de muita aprendizagem e trocas de conhecimentos, com total apoio de nossos mestres(sic).
(Aluno T)

Os fragmentos demonstram a compreensão dos licenciandos do esforço da Instituição de Ensino Superior em atendimento à formação dos futuros professores, na busca por alternativas para manter o padrão de qualidade e desenvolver as competências e habilidades previstas pelo Projeto Pedagógico do Curso.

Outros participantes da pesquisa fizeram suas considerações acerca das aulas vivenciadas:

Durante o período de aulas remotas, a minha maior dificuldade foi de tentar conseguir ter a mesma disposição que tenho no ensino presencial. Apesar de as aulas remotas terem sido muito boas e os textos foram serviram como aprendizado durante o semestre, mas as atividades em grupo e até individuais não produzem os mesmos efeitos na aula presencial (sic). (Aluno D)

Foi um desafio lidar com todos os problemas e ainda assim conseguir se concentrar e criar uma rotina nova de estudos dentro de casa, onde todos estão em *home office*(sic). (Aluna T)

Minha maior motivação era manter a motivação, pois eu optei pelo curso presencial, já por não gostar da modalidade EAD(sic). (Aluna D)

Nas considerações dos alunos acima, verifica-se que, apesar do potencial da Educação a Distância, há alunos que preferem o ensino presencial e que desenvolveram atividades remotas por não ter opção para o curso durante o semestre em que ocorreu a pesquisa. Além disso, há evidências de alguns entraves causados pela nova organização dos espaços de estudos nas suas residências em virtude do isolamento social, tais como: filhos dentro de casa durante o período integral, companheiros que realizavam *home-office* nos mesmos espaços de estudos, isto é, uma nova rotina que tiveram que se adaptar tão brevemente.

Aspectos positivos foram destacados como o tempo de locomoção (94% dos participantes), economia com gastos de transporte e/ou estacionamento (56% dos participantes) e vivência com novas formas de aprendizagem ativa ou significativa mediada por tecnologias (63% dos participantes).

Interdisciplinaridade na Formação de Professores

A educação brasileira tem passado por inúmeras reformulações na tentativa de buscar avanços e melhorias tanto na formação dos educadores

quanto na qualidade da educação, em especial após o final dos anos 1990, com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –nº 9394/1996 (BRASIL, 1996).

No contexto de documentos oficiais, registra-se o objetivo de atualizar o trabalho docente e sugerir inovações na sua prática. Nesse sentido, a educação deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, o que permite que o aluno seja capaz de desenvolver seu próprio conhecimento por meio de ações e atitudes para além das teorias, como nos diz Severino: “[...] só se é algo mediante um contínuo processo de agir; só se é algo mediante a ação” (SEVERINO, 2000, p.68).

Os depoimentos obtidos nos questionários representam algumas concepções dos licenciandos acerca de interdisciplinaridade na formação, bem como pontuam aspectos relacionados às ações e atividades proporcionadas durante o semestre da investigação:

A atividade interdisciplinar entre a Professora [nome da professora de ..] e o Professor [nome do professor], foi muito satisfatória, houve a participação de todos os alunos, a aprendizagem sobre os temas foi bem significativas, além de ter sido uma atividade diferenciada e interessante de fazer (sic). (Aluna L)

As atividades destinadas foram ofertadas exatamente conforme o perfil do professor, claro e preciso, sem deixar dúvidas, está interdisciplinaridade entre estes dois componentes curriculares, foi bastante enriquecedor (sic). (Aluna B)

A interdisciplinaridade entre ambas enriqueceu muito para uma nova visão e interpretação do conteúdo. E os professores trazendo esse conteúdo com clareza e precisão, tornando mais didático a aprendizagem(sic). (Aluna M)

As atividades de interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos entre Planejamento e Gestão Educacional foi uma proposta que contribuiu para minha aprendizagem, pois integrou os conteúdos de diferentes disciplinas,

proporcionando a nós alunos uma prática educacional onde as áreas do conhecimento se complementam de forma que os conteúdos das disciplinas sirvam de apoio ao aprendizado umas das outras (sic).(Aluna A)

Corroborar-se que o ambiente universitário ainda possui lacunas no que tange às práticas interdisciplinares, tal como evidenciam Paiva et al. (2017, p. 53):

A interdisciplinaridade surgiu com a intenção de romper com a fragmentação do conhecimento, no entanto, tem sido confundida com um mero trabalho realizado em grupo, e o fato de estarem reunidas várias pessoas, em torno de uma mesma questão, gera a ideia de estarem interligadas. A verdade é que uma equipe interdisciplinar ultrapassa os princípios discursivos, instaura o diálogo em vez do monólogo, chega ao novo por meio do pensamento coletivo em torno de um todo, dando importância ao que realmente importa, e rompendo com a segmentação proposta pelas disciplinas. A interdisciplinaridade no ensino superior ainda não atingiu seu verdadeiro significado no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo sendo bastante divulgada, no decorrer das atividades acadêmicas, no momento da execução, não fica claro para os envolvidos em que o trabalho interdisciplinar pode contribuir, de fato, além de integrar os conteúdos das disciplinas.

Dessa forma, a análise permite compreender a consciência do enriquecimento curricular na concepção dos sujeitos da pesquisa acerca da interdisciplinaridade como recurso indispensável à aprendizagem significativa, já que necessita de interlocução entre os diversos componentes curriculares com objetivos distintos, mas que se entrelaçam e fazem relevantes conexões.

Relação teoria e prática para a melhor formação docente

Na formação docente, percebem-se lacunas no tocante ao equilíbrio entre os componentes e atividades que compõem os Projetos Políticos Pedagógicos, visto que, por vezes, prevalece a formação estritamente teórica,

o que fragiliza as práticas de ensino dos licenciandos. Algumas instituições de Ensino Superior, que ponderam o mercado de trabalho, acabam por priorizar as atividades experimentais, mas falham no que tange à fundamentação teórica de suas ações, tal como evidenciam Paiva et al. (2017, p. 47):

[...] podemos frisar que a pedagogia tradicional ainda está muito presente no ensino superior, e que o conteúdo ainda é visto por quantidade, a sala de aula como lugar de aprendizado e as avaliações com o objetivo de verificar se o aluno reteve o conteúdo repassado pelo professor. Percebe-se que ainda se tem o objetivo de formar para o mercado de trabalho, usando uma pedagogia tecnicista. Assim, deixa-se de formar o profissional que consiga fazer a conexão entre a teoria e a prática, o verdadeiro significado do conhecimento adquirido. Existe uma opção que seria a busca dos paradigmas da tendência libertadora, segundo a qual nota-se a preocupação do professor em se relacionar bem com seu aluno, para juntos, numa relação de igual para igual trabalharem com ações coletivas, respeitando a individualidade de cada um. Nesse momento, o professor atua como um coordenador de atividades. Tal tendência seria boa opção, mas o tempo demonstrou que não seria completa, pois seria necessário um conhecimento mais sistematizado, uma vez que esta tendência despreza o conhecimento científico, em sua excelência, o que gera falhas no processo integral de conhecimento.

Os dados coletados dos discentes indicam a preocupação dos licenciandos com essa relação:

As atividades interdisciplinares dão uma visão mais ampla da teoria na prática(sic). (Aluna C)

Foram ótimas porque, nos sempre falamos e aprendemos que se deve trabalhar com a interdisciplinaridade porem é difícil ver isso nas aulas, esse semestre eu consegui ver mais interação entre os componentes (sic).(Aluna N)

Dessa forma, considera-se que o papel das instituições de Ensino Superior, quando atendem aos cursos de licenciaturas, deve ter o duplo objetivo que se retroalimentam: a fundamentação teórica, para que compreendam e considerem a educação como objeto do conhecimento a ser planejada e

intencional, e a prática pedagógica, que faz uso das teorias consolidadas e as traduz aos contextos vivenciados de educação.

Uso de Recursos Tecnológicos na Formação Docente

O uso dos recursos tecnológicos nas práticas educativas são indispensáveis, conforme afirmam os pesquisadores Tavares, Costa e Monteiro (2018), Reis (2017) e Cruz (2016), e indicam que a construção do conhecimento de diferentes áreas torna-se mais efetiva com a sua utilização, bem como desenvolvem aspectos sociais, emocionais e afetivos, além de cognitivos. Dessa forma, concordamos que há lacunas no uso permanente das tecnologias na formação docente, porém a situação da pandemia fez com que os recursos tecnológicos tivessem maior destaque na formação docente, onde tais recursos permitiram as relações entre educadores e educandos em um contexto inicialmente adverso, entretanto, barreiras foram quebradas, corroborando com os pesquisadores:

[...] parece que o grande desafio está nas dinâmicas de trabalho colaborativo para pensar a tecnologia educacional e a formação docente a distância, com base no desenvolvimento de pesquisas e métodos dialógicos, com programas de EaD nos modos de elaboração dos planos de ensino, arquitetura das aulas e socialização do conhecimento. (HABOWSKI; CONTE; JACOBI, 2020, p. 191)

Em relação à formação docente e o uso dos recursos tecnológicos, ficou evidente, em face da substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto, que docentes das diversas regiões do país apresentam pouca experiência e habilidade para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC); no entanto, pelo contexto que a pandemia exigiu dos

profissionais da educação, compreendeu-se a relevância de formação docente para o uso desses recursos.

No panorama dessa pesquisa, um participante fez suas considerações acerca do uso dessas ferramentas:

Os recursos tecnológicos utilizados nesse processo onde as aulas são online, foram recursos que despertaram meu interesse pois por meio de aulas interativas devidamente preparadas tive acesso a material e novas estratégias na busca pelo meu aprendizado, trouxe benefícios e uma nova forma de aprender, pois o avanço tecnológico contribui e muito para a evolução escolar. O desenvolvimento da tecnologia é importante para nós estudantes, pois traz uma nova perspectiva para os rumos do ensino, proporcionando para nós uma experiência de aprendizado e pesquisa mais enriquecedora, pois no atual momento são ferramentas que dão suportes necessários para que os professores possam preparar aulas e para que nós estudantes possamos nos beneficiar com tais ferramentas. (Aluna A)

Dessa forma, o participante da pesquisa explicita suas considerações a favor do uso dos instrumentos tecnológicos como benéfico à sua formação inicial docente, que amplia e enriquece as ações desenvolvidas.

A rigor, não é possível negar a presença das tecnologias em nossas realidades educacionais, pois são parte constitutiva e dinâmica do processo de construção do conhecimento na contemporaneidade. E não há como negar que as tecnologias digitais possam ser integradas ao contexto educacional, para potencializar as práticas pedagógicas, no aprofundamento epistemológico, científico, técnico, metodológico e profissional, desde que passem pelo crivo da crítica e da possibilidade de reconstrução. (HABOWSKI, 2019, p. 139)

Nesse panorama, concordamos que as tecnologias devem estar disponíveis na formação de cidadãos críticos, especialmente quando se trata de futuros professores. Tais recursos devem ser mobilizados na construção de novos saberes e competências, considerando a criatividade associada à criticidade tão necessária no contexto da educação atual e suas adversidades e incertezas.

Valente e Moran (2011) trazem à tona questões voltadas para a educação em que consideram a relevância das tecnologias na formação docente e como a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC na Educação envolve conhecimentos de áreas distintas e requer uma forma de lidar com uma perspectiva integradora dessas áreas.

Moran (2015) afirma que as tecnologias desafiam as diversas instituições educacionais, que objetivam a melhoria do ensino por meio de novas estratégias, com foco em uma aprendizagem ativa e significativa, mais participativa e integrada, considerando as diferentes organizações de tempo/espaço que as TDIC possibilitam. O pesquisador alerta para a participação pedagógica no uso desses recursos, pois considera que, sem a mediação efetiva do docente, a utilização das TDIC nas instituições escolares pode não cumprir o real objetivo educacional, favorecendo apenas a diversão e o lazer. Dessa forma, considera-se necessária uma abordagem de mediação pedagógica que aborde as múltiplas variáveis do contexto escolar, sem perder a intencionalidade, desde o planejamento à avaliação da aprendizagem desses alunos com uso das ferramentas tecnológicas.

O ensino remoto nos diversos níveis explicitou as mazelas da população brasileira nos aspectos sociais. As pesquisas de Belloni (2014) já alertavam para tal problemática com a demonstração de que o desigual acesso às tecnologias de informação e comunicação tenderiam a agravar nas profundas diferenças sociais e regionais.

O fragmento a seguir explicita a insatisfação quanto ao uso de recursos diversificados; para o licenciando, o ideal seria um padrão nos recursos utilizados:

Acho que deveríamos usar uma plataforma unificada, como por exemplo as ferramentas do *googleeducation*, *meethongouts* e *googleclassrom*, pois trabalho com essas ferramentas na escola e

477

meus filhos também usam, facilitam muito a comunicação e a padronização de atendimento entre os professores. (Aluna C)

Outra participante posiciona-se contrariamente:

Não tive grandes problemas de acesso às aulas, o material estava sempre disponível e os professores nos atenderam muito bem seja por e-mail, *WhatsApp* ou mesmo durante as aulas, realizadas em tempo real por meio de *Zoom* ou *GoogleMeeting*(sic). (Aluna I)

Os múltiplos recursos utilizados e não-padronizados pelos professores ocorreram em virtude da situação imprevista da pandemia na suspensão das aulas, o que permitiu que os docentes utilizassem as plataformas que mais tivessem segurança; no entanto, após as três primeiras semanas de aula remota, a Universidade delimitou alguns padrões na utilização das TDIC, como, por exemplo, a aula por meio do *Zoom Meeting*, disponibilidade de revisão dos planos de ensino e orientações complementares quanto à utilização de plataforma do *Moodle*.

É fato que todos os profissionais devem aprender a utilização de tecnologias, consideradas instrumentos de comunicação e educação, uma vez que são incontornáveis quanto à multiplicidade e à profusão de informações e imagens a que estamos submetidos, a maioria delas orientada pela lógica capitalista de produção e consumo, corroborando assim com Belloni (2014) ao afirmar que:

[...] busca compreender como crianças e adolescentes percebem, desconstruem e reelaboram as mensagens das mídias (da televisão a celulares, computadores, videogames etc.), a fim de contribuir para a formação do professor. Se sua tarefa sempre foi desafiante, agora se tornou também ainda mais complexa. (p. 203)

A realidade que se impôs durante o semestre atual acelerou a implementação do uso da tecnologia de forma mais intensa na formação

docente e na atuação desses na escola básica. Diante da afirmação, os cursos de formação de professores devem incluir em seus currículos a teoria e, principalmente, a prática sobre os estudos no que tange à tecnologia, não apenas no sentido de conhecer sobre inovações tecnológicas, mas, principalmente, de despertar uma reflexão em relação a como e onde buscar a informação; como elaborar e reelaborar este conhecimento; como articular com outros saberes e produzir seu saber individual e coletivo.

Considerações Finais

O trabalho desenvolvido a partir do surgimento inesperado da pandemia da Covid-19 permitiu que práticas referentes à formação docente fossem oferecidas por meio do ensino remoto, o que incluiu a utilização de tecnologias por meio de aplicativos em diversos equipamentos. Diante de tal cenário, os educadores buscaram conhecer as contribuições da utilização do ensino remoto para o processo de formação docente, com destaque para os conhecimentos na área de gestão escolar, considerando as atividades desenvolvidas no período.

Por fim, percebeu-se nas afirmações das alunas e alunos que houve aprendizagem, ainda que com as condições adversas das que costumam desenvolver ao longo do curso, ou seja, o formato presencial. Para outro grupo, os alunos realizaram adaptações considerando as atividades que já desenvolvem no cotidiano, pois algumas alunas atuam como auxiliar de professor em escolas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, com utilização do ensino remoto. Algumas destacaram a importância do ensino presencial, no que tange ao contato direto com docentes e discentes; porém,

nesse período de ensino remoto, perceberam uma relação de proximidade entre todas as alunas e com as atividades desenvolvidas, além de descobertas na utilização das tecnologias e de novas aprendizagens.

A realidade produzida pela calamidade permitiu que alguns cenários fossem visibilizados, como o de trabalho interdisciplinar e o de uso das tecnologias, assim como o esforço para adaptar-se e descobrir novas formas de aprender, a necessidade de ampliar as novas possibilidades de relacionar-se. Era notável que a maioria demonstrava alguma fragilidade no percurso do semestre, pois foi detectada a necessidade de estarem juntos na troca e superação de desafios.

A aprendizagem desenvolveu-se em diferentes formas, como na busca pelo conhecimento intelectual, em que havia a necessidade de procurar a compreensão textual, estabelecer as relações entre os diferentes componentes curriculares e, assim, participar efetivamente da construção de seus saberes e no que a atividade interdisciplinar contribuiu, considerando que se tratava de uma experiência única em condições *on-line*. Em relação à prática interdisciplinar, os alunos revelaram como um importante caminho para a aprendizagem, o que requer uma melhor exploração por parte do ambiente universitário, pois ainda se identificam lacunas no que se refere a essas práticas.

O uso das tecnologias muitas vezes é visto como um espaço já explorado, porém, em termos de busca por saberes significativos, por formas de construção de caminhos para a aprendizagem, ainda há um percurso a seguir. Esta realidade conduziu para que se percebesse que, no espaço da educação básica, o docente não utiliza os recursos tecnológicos como aliado, talvez por desconhecer como selecionar, como utilizar, como direcionar para a promoção da aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Tal observação

480

encaminha a necessidade do exercício de novas práticas na formação do futuro docente.

Acredita-se que as competências e habilidades previstas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Metropolitana de Santos foram atingidas, visto que a superação dos obstáculos em que os envolvidos estavam submetidos permitiu a promoção do diálogo, com acolhimento, solidariedade e valorização dos saberes manifestados pelos estudantes, sujeitos da pesquisa, e permitiu a identificação do espaço das aulas como local de exercício da democracia.

Na análise dos dados desse estudo, ficou evidente que novas possibilidades de pesquisa se revelam com a postura crítica reflexiva frente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na formação de cidadãos, reconhecendo conhecimento e ampliação de informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, nesse formato de ensino remoto, para além do momento vivenciado, tornando tais recursos permanentes e indissociáveis das práticas educativas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BELLONI, M. L. **Criança e mídias no Brasil**. Campinas: Papyrus, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 25. jul. 2020.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188/2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCov) Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 343/2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. **Lei Federal nº 9394/1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 mai. 2020.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2020.

CRUZ, J. **As tecnologias de informação e comunicação como fator motivacional no Ensino Fundamental** – Dissertação de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental –Universidade Metropolitana de Santos: Santos, 2017. Disponível em: <https://mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental.unimes.br/dissertacao/2018/Disserta%c3%a7%c3%a3o-Cruz-Jucelia-da.pdf> Acesso em: 26 jun. 2020.

DEMO, P. **Educar Pela Pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. 2. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2004.

FAZENDA, I. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas/SP: Papirus, 1994.

_____ (Org.). **Dicionário em Construção**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** –RBFP, vol. 1, n. 1, 2009, p. 90-102.

HABOWSKI, A. C. **Teoria crítica da tecnologia e educação**: desafios contemporâneos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019. 153 f. Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1249/1/achabowski.pdf> Acesso em: 28 ago. 2020.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; JACOBI, D. F. Interloquções e discursos de legitimação em EaD. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, p. 1-20, abr. 2020. DOI: 10.1590/s0104-40362019002701365. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n106/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701365.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, E. C. e TAVARES, D. E. A Escuta Sensível - prática do docente interdisciplinar no ensino médio. **Revista Interdisciplinaridade**. São Paulo, v.1, n.6, 2015, p. 18-27. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/22624>. Acesso em: 10 maio 2020.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2015.

PAIVA, A. O. F. et al. A interdisciplinaridade no Ensino Superior. **Revista Facisa On-line**. Barra do Garças – MT, vol. 6, n.3, p.36-55, 2017. Disponível em:

<http://periodicos.unicathedral.edu.br/revistafacisa/article/download/291/173> Acesso em: 26 jul. 2020.

REIS, P. R. C. **Formação de professores – TPACK e a relevância das TIC no processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental – Dissertação de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental –Universidade Metropolitana de Santos: Santos, 2017.** Disponível em: <https://portal.unimes.br//mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental/arquivos/defesas/patricia-rodrigues.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020

SÃO PAULO. **Decreto Nº 64.879, de 20 de março de 2020.** Reconhece o estado de calamidade pública, decorrente da pandemia do COVID-19, que atinge o Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2020/03/decretos-64879-e-64880.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SEVERINO, A. J. Educação, Trabalho e Cidadania - a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**. V. 14 n.2, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020.

TAVARES, E. S., COSTA, M.; MONTEIRO, M. A. Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação nas Escolas da Região Metropolitana da Baixada Santista. **Revista Diversa Prática**. vol.5. n.2, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/51362>. Acesso em: 25 jul. 2020.

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São Paulo: Santos, 2019,

VALENTE, J.A.; MORAN, J.M. **Educação a Distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sammus, 2011.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA DAS SÉRIES INICIAIS: UM OLHAR SOBRE AS PUBLICAÇÕES DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL: A LOOK AT THE PUBLICATIONS OF THE LAST TEN YEARS

LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA: UNA MIRADA A LAS PUBLICACIONES DE LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS

Renato Marcondes

renatomarcondes.renato@gmail.com

Especialista em Ensino de Química

Colégio COSMOS – Porto União, Santa Catarina, Brasil

Kelly Cristiane PasturczakZipperer

Kellyzipperer@hotmail.com

Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Neuropsicopedagogia

Colégio COSMOS – Porto União, Santa Catarina, Brasil

RESUMO

O isolamento social causado pela covid-19 gerou grandes impactos nas escolas, em decorrência dos fechamentos e adoção do ensino remoto. Em meio a este contexto questiona-se: Como estavam se desenvolvendo as pesquisas científicas sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, antes da pandemia? Buscando responder ao questionamento levantado, objetiva-se realizar um levantamento bibliográfico, no formato de uma Revisão Sistemática (RS) dos últimos dez anos, a fim de, visualizar e categorizar as pesquisas sobre o uso das TDIC no ensino de matemática no ensino fundamental, séries iniciais. Adotando-se como metodologia a RS na base de dados do Portal de Periódicos CAPES. Sendo uma pesquisa de natureza qualitativa. Os resultados da RS elegeram 22 documentos, sendo classificados em 06 categorias. Os dados elencados corroboram para confirmar a hipótese levantada pelos autores sobre a escassez de pesquisas neste contexto. Apontando para a necessidade da expansão e verticalização de tais pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE- TDIC. Ensino Fundamental. Ensino de Matemática. Pandemia.

ABSTRACT

The social isolation caused by covid-19 has great impacts on schools, due to the closings and the adoption of remote education. During this context, it is questioned: How is it developed as scientific research on the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in the teaching of mathematics in the grades of elementary school before the pandemic? Seeking to answer the question raised, the objective is to carry out a bibliographic survey, in the format of a Systematic Review (RS) of the last ten years, in order to visualize and categorize research on the use of TDIC in teaching of mathematics in elementary school. Adopting RS as a methodology in the database of the CAPES Journal Portal. Being a qualitative research. The RS results elected 22 documents being classified into 06 categories. The data listed corroborate to confirm the hypothesis raised by the authors about the scarcity of research in this context. Pointing to the need for the expansion and verticalization of such research.

KEY-WORDS- TDIC. Elementary School. Mathematics. Teaching. Pandemic.

RESUMEN

El aislamiento social provocado por el covid-19 tiene grandes impactos en las escuelas, debido a los cierres y la adopción de la educación a distancia. En este contexto, se cuestiona: ¿Cómo se desarrolla como investigación científica sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digitales (TDIC) en la enseñanza de la matemática en los grados de la escuela primaria antes de la pandemia? Buscando dar respuesta a la pregunta planteada, el objetivo es realizar un levantamiento bibliográfico, en formato de Revisión Sistemática (RS) de los últimos diez años, con el fin de visualizar y categorizar investigaciones sobre el uso de TDIC en la enseñanza de la matemática en la escuela primaria. Adopción de RS como metodología en la base de datos del Portal de Revistas CAPES. Siendo una investigación cualitativa. Los resultados de RS eligieron 22 documentos clasificados en 06 categorías. Los datos enumerados corroboran para confirmar la hipótesis planteada por los autores sobre la escasez de investigación en este contexto. Señalando la necesidad de expansión y verticalización de dicha investigación.

PALABRAS CLAVE: Investigación. Matemática. Escuela.

INTRODUÇÃO

Com o isolamento social desencadeado pela covid-19, as escolas foram impactadas, pois tiveram seu fechamento por completo. E professores e alunos se viram forçados a trabalhar de forma remota. Segundo Bastos e Boscaroli (2020), dados apontam que se o isolamento persistir, os danos causados por esse afastamento (extremamente necessário neste momento pandêmico) serão irreversíveis, ocasionando sérias perdas na aprendizagem. Neste contexto, os professores se vêem em uma situação extremamente delicada, precisando adotar meios tecnológicos para manter seus vínculos escolares, mas também impedir que a desigualdade gerada pelos desníveis educacionais aumentem ainda mais.

Em meio a este cenário, e em discussões realizadas entre os autores deste artigo¹ em um curso de especialização *lato sensu*, surge o questionamento que guia a produção desta pesquisa, a saber: Como estavam se desenvolvendo as pesquisas científicas sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino de matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, antes da pandemia? Haja vista que a adoção tecnológica está em voga, e para compreendê-la, é necessário também visualizar como vinha se desenvolvendo.

A hipótese levantada pelos autores é de que, não haveria grande quantidade de pesquisas que envolvessem o uso das TDIC nas séries investigadas.

Buscando responder ao questionamento supracitado, e confirmar ou refutar a hipótese levantada, objetiva-se com esta pesquisa, realizar um

¹ Os autores atuavam em uma escola da rede particular de ensino no estado de Santa Catarina, qual apresentava professores específicos para a disciplina de matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

levantamento bibliográfico, no formato de uma revisão sistemática dos últimos dez anos, a fim de, visualizar e categorizar as pesquisas sobre o uso das TDIC no Ensino Fundamental, séries iniciais, no Ensino de Matemática.

Pois, além de responder o questionamento originado neste artigo, este levantamento bibliográfico, pode fornecer subsídios para compreensão do atual contexto. E buscando-se dar suporte a compreensão deste complexo contexto, estruturou-se o arcabouço conceitual a seguir.

Escola contemporânea: As TDIC a Educação 4.0 e seus atores

As TDIC apresentam-se inevitavelmente como propulsoras nos comportamentos e na cultura da sociedade contemporânea, pois:

É fato que através das TDIC o mundo está nas palmas de nossas mãos. [...] Se almejamos participar de um congresso internacional, podemos nos fazer presentes através das TDIC, e continuar em nosso local de trabalho. De fato, convivemos em uma era onde podemos nos subdividir e estar presente em vários locais e momentos diferentes. Nesta era, a produção de comunicação é célebre, estamos na era das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC. (GONÇALVES; SANTOS, 2018, p. 2)

Ou seja, atualmente as tecnologias digitais são de fundamental importância, pois estruturam uma rede universal de interações, proporcionando grandes mudanças e impactos na sociedade, e principalmente em relações pedagógicas, explorando seu potencial como educação transformadora, unindo a educação presencial, à distância e on-line.(CONTE; HABOWSKI; RIOS, 2019).

Toda a mudança impulsionada pelas TDIC e intensificadas pela atual pandemia do covid-19, associadas às demandas dos estudantes nativos

digitais² (PRENSKY, 2001) e das necessidades dos professores imigrantes digitais³ (PRENSKY, 2001), culminam em uma nova organização escolar, que já vinha se engendrando, conhecida como educação 4.0.

Para compreender tal contexto educacional, é necessário destacar-se sua evolução histórica, que segundo Andrade (2018?):

- i. Esta evolução se dá inicialmente com a Educação 1.0, em meados do século XVIII, com um ensino tradicionalista, no qual o aluno é sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem, e o professor sujeito ativo e detentor do conhecimento, apresentando um local físico e definido para o ensino, a sala de aula.
- ii. A Educação 2.0 configura-se a partir da Revolução Industrial, em meados do século XX, com início de atividades mais colaborativas entre os alunos, mediados por materiais didáticos, porém ainda com um local físico definido, com poucas variações como em laboratórios de informática e/ou ciências.
- iii. A Educação 3.0 caracteriza-se por uma colaboração entre os alunos/professores e alunos/alunos, o ensino começa a apresentar-se de maneira híbrida (presencial e a distância), e adoção de múltiplos recursos.
- iv. E atualmente, a Educação 4.0, visando projetos colaborativos, no qual professores e colegas atuam juntos, com novas estratégias para o ambiente de aprendizagem, baseada em metodologias ativas.

Ou seja, a Educação 4.0 inaugura um novo contexto educacional, no qual as TDIC deixam “de ser somente os recursos tecnológicos e passa a ser o

² Sujeitos que nasceram imersos nas tecnologias digitais do século XXI, ou seja, são “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo *games*, *internet*, entre outros. (PRENSKY, 2001).

³ Sujeitos que não nasceram em meio a esta difusão das tecnologias digitais, porém, em algum determinado momento incorporaram tais tecnologias para seu cotidiano. (PRENSKY, 2001).

como utilizar as ferramentas digitais e como elas podem proporcionar interação, ludicidade e o fazer coletivo” (ANDRADE, 2018?, p. 5), proporcionando novos espaços de construção do conhecimento, para além das barreiras da sala de aula e até mesmo da escola.

E estas características foram, e ainda estão sendo, fortemente implementadas no atual contexto da covid-19, em que, os governos estaduais vem fomentando novas formas para criar e manter o ensino de maneira remota aos alunos, a exemplo de: São Paulo que adotou o uso de uma plataforma EaD para atividades educacionais; Rio de Janeiro com disponibilização de aulas no ambiente virtual do *Google Classroom* (além de material impresso para alunos que não possuam acesso à internet); Amazonas por meio de transmissões de aulas em TV aberta por meio do programa “Aula em Casa” (GLAZ *et al.*, 2020, p. 4), entre outros estados que também vem adotando tais modelos e tecnologias.

Sendo que para esta investigação, não foram incorporadas análises qualitativas ou quantitativas destas medidas emergenciais, pois não se enquadram no escopo da pesquisa, porém, o que busca-se com estas colocações, é, visualizar o novo formato e espaço utilizado no atual contexto, sendo um ambiente totalmente virtualizado e novo, principalmente para os professores.

Podendo-se assim, observar uma intensificação das características da Educação 4.0, porém de uma maneira avassaladora para professores, alunos, pais, e o sistema educacional como um todo. Ocasionalmente uma dicotomia no sistema educacional, formado em sua grande parcela por professores imigrantes digitais, e alunos nativos digitais.

E tais características não podem ser desconsideradas ao se analisar o momento atual, pois “a pandemia acelerou um processo que já estava em curso: a integração das TDIC com a educação” (CANI *et al.*, 2020, p. 24), trazendo à tona questionamentos que envolvem por vezes esta polarização

imigrantes/nativos digitais e sua relação com a educação, que por vezes é descontinua.

METODOLOGIA

Este trabalho baseou-se em uma Revisão Sistemática (RS), segundo Barros *ET al.*(2008), composto pelos seguintes passos:

1. Coletar todas as publicações potencialmente relevantes sobre a questão analisada.
2. Selecionar dentre as publicações coletadas aquelas que satisfazem a um critério de elegibilidade especificado através da leitura dos resumos e dos artigos.
3. Reportar às variações entre os estágios selecionados na etapa anterior.
4. Opcionalmente, agregar os resultados individuais de cada publicação num resultado único, usando técnicas estatísticas complexas. (BARROS *ET al.*, 2008,p. 58).

A etapa 01 é realizada por meio da busca em bases de dados previamente estabelecidos pelo pesquisador. A etapa 02 é realizada em outras sub etapas, cada vez mais seletivas, baseada nas leituras dos artigos, buscando selecioná-los ou não, segundo os objetivos estabelecidos na RS. A etapa 03 constituem-se na organização dos resultados obtidos na etapa anterior, conforme a proposta de cada documento elencado, agrupando-os por similaridade. A etapa 04 consiste (opcionalmente) no tratamento dos dados com técnicas estatísticas.

Adotou-se como base de dados para desenvolver esta pesquisa, o Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Pois esse portal consolidou-se como uma importante ferramenta para as atividades de ensino e pesquisa no Brasil, reunindo:

[...] em um único espaço virtual as melhores publicações do mundo. Com uma simples consulta feita pelo computador, usando critérios como autor, assunto ou palavra-chave, é possível acessar, selecionar e recuperar as informações desejadas. Acesso a conhecimento atualizado: os artigos,

livros e patentes que acabaram de ser publicados [...]. São informações confiáveis e de alta qualidade, que permitem que o professor, pesquisador ou aluno fique sempre atualizado e produza trabalhos em sintonia com o melhor da produção científica mundial. (BRASIL, 2019).

E é sob este viés, que se justifica a escolha desta base de dados, para que se construa o corpo de pesquisa e análise deste artigo, pois, é um importante vetor de conhecimento científico e de fácil acesso aos pares.

Após a definição do mecanismo de pesquisa, buscou-se elencar os conjuntos de palavras-chaves que melhor representariam o interesse de pesquisa (utilizando-se operadores “OR” para indicar as variações do mesmo conjunto de palavras-chaves, e “AND” para indicar conjuntos de palavras-chave diferentes), sendo:

- i. “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação” OR “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” OR TDIC
- ii. AND “Educação Matemática” OR “Ensino de Matemática” OR Matemática
- iii. AND “Ensino Fundamental” OR “Ensino Fundamental Séries Iniciais”.

O primeiro conjunto de palavras-chaves visou buscar publicações que permeassem as TDIC de uma maneira ampla, já o segundo conjunto visou as publicações que envolviam a disciplina de matemática, e para completar e refinar a RS, introduziu-se o terceiro conjunto de palavras-chave, referentes ao ensino fundamental séries iniciais.

Sendo esta pesquisa de natureza qualitativa, pois, os autores buscaram “interpretar os registros obtidos a partir da pesquisa tendo como base a sua matriz cultural e seu referencial teórico” (ROSA, 2013, p. 52).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões serão apresentados em subseções para facilitar a compreensão do percurso. Em primeiro momento, os resultados referentes a RS, buscando apresentar os elementos que servirão de base para compreensão da análise proposta. Seguido das discussões referentes aos documentos elencados na RS. E finalizando-se com possíveis aprofundamentos e inferências sobre o que os resultados da RS expressam em relação ao nosso atual contexto, pautados no arcabouço teórico apresentado no referencial deste trabalho.

A Revisão Sistemática

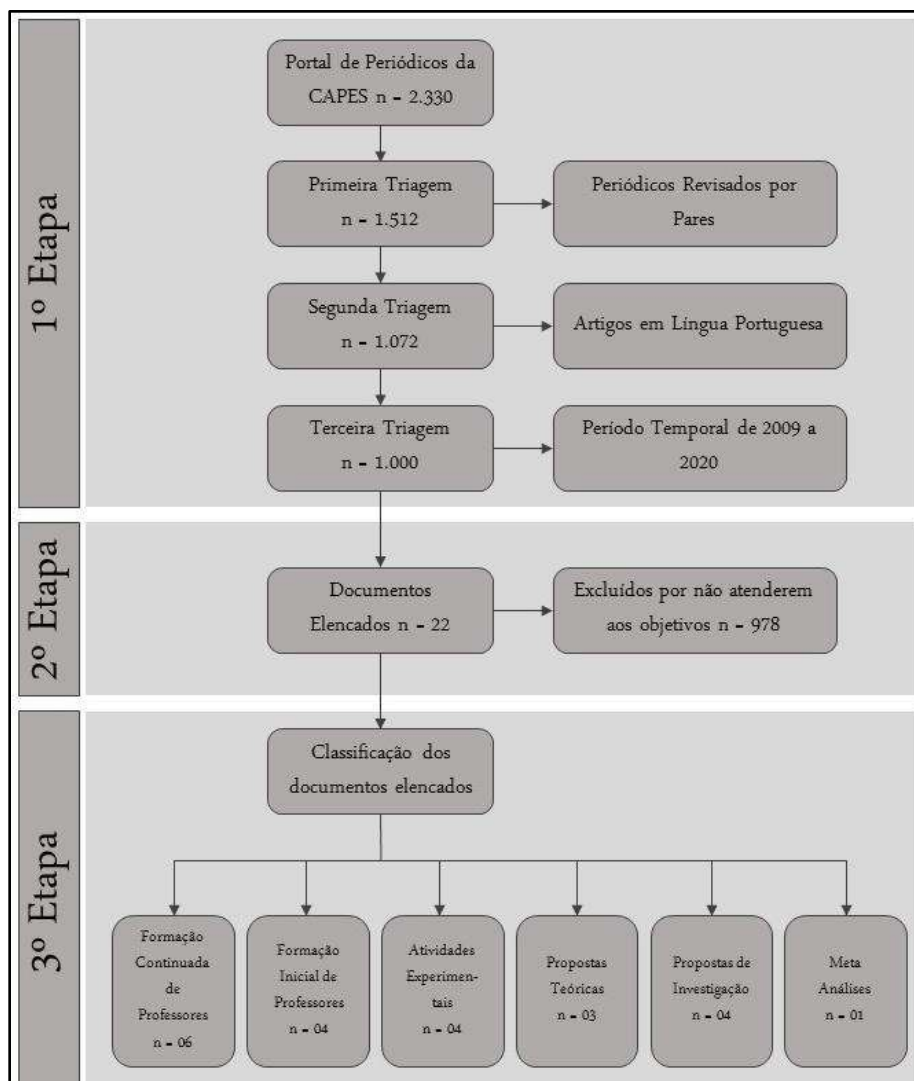
A RS foi realizada ao final do primeiro semestre de 2020, na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, e com as palavras-chaves elencadas, retornando 2.330 documentos, dos quais, aplicaram-se os seguintes filtros: periódicos revisados por pares; artigos em língua portuguesa; e o período temporal de 2009 a 2020. Totalizando-se 1.000 documentos, sendo que estes dados passaram a compor o conjunto de análise deste trabalho, atendendo-se assim, ao primeiro passo da RS.

Para a segunda etapa da RS, realizou-se a leitura dos títulos e resumos dos documentos, buscando elencar os que atendiam ao objetivo proposto, ou seja, pesquisas que envolvessem as TDIC no ensino fundamental séries iniciais, na disciplina de matemática. Elencando-se 22 documentos.

Com base nestes 22 documentos, procurou-se classificá-los conforme seu escopo de pesquisa (atendendo-se à terceira etapa da RS), agrupando os documentos em seis classes principais. Optou-se por não realizar tratamentos estatísticos neste conjunto de documentos.

Sendo as etapas da RS apresentadas na imagem a seguir, para melhor compreensão do processo.

Imagem 01 – Diagrama de RS do Processo de Análise dos Documentos.

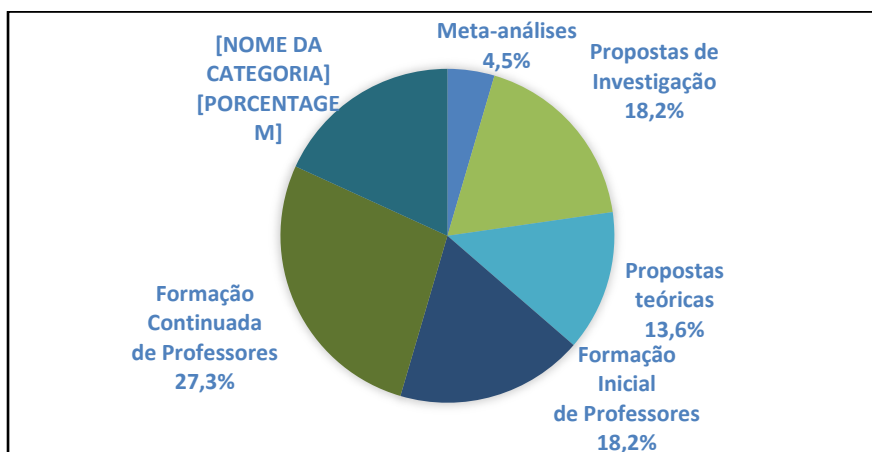


Fonte: Dados da Pesquisa, 2020
 Nota: Dados trabalhados pelos autores.

Discussões Iniciais dos Documentos Elencados

Observa-se no Gráfico 01, a porcentagem relativa a cada uma das classes em relação ao total de documentos.

Gráfico 01 –Classes dos documentos analisados.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.
 Nota: Dados trabalhados pelos autores.

Os dados evidenciados neste gráfico nos fornecem de imediato um panorama sobre os temas evocados nos trabalhos que envolvem as TDIC no ensino fundamental séries iniciais, especificamente na disciplina de matemática, concomitantemente ao baixo número de pesquisas (apenas 22 trabalhos) que envolvem esta temática. Demonstrando assim, uma fragilidade sobre a adoção das TDIC neste contexto, e uma lacuna de pesquisas, que necessitam ser exploradas tanto horizontais, quanto verticalmente.

Portanto, buscou apresentar-se no Quadro 01, uma compilação dos trabalhos elencados, servindo também, como uma possível fonte de consulta para docentes. Sendo que todos os documentos são artigos, de acesso aberto e em revistas nacionais.

Quadro 01 – Relação de trabalhos elencados

Título	Autores (as)
Aprendizagem com mobilidade e ensino de matemática: evidências da utilização na formação inicial do pedagogo	Oliveira (2017).
As contribuições dos objetos de aprendizagem para o ensino de números racionais no Ensino Fundamental	Carvalho; Lima e Martins (2018).

- A formação inicial do professor na modalidade à distância para o uso das tecnologias digitais do ensino de matemática: O caso de uma disciplina de prática do ensino Zabel e Malheiros (2015).
- Avaliação do suporte de TDIC na formação do pedagogo. Um estudo em Universidade Brasileira Silva; Lima e Andriola (2016).
- O uso do computador como estratégia educacional: Relações com a motivação e aprendizagem de alunos do ensino fundamental Parellada e Rufini (2013).
- Contribuições do Facebook para a alfabetização matemática no 3º ano do ensino fundamental Andreatta-da-Costa e Castilhos (2017).
- Criação de jogos digitais na perspectiva de introdução à modelagem matemática nos anos iniciais Kaminsky e Boscaroli (2018).
- A contextualização e os objetos digitais de aprendizagem na educação básica: o currículo e a sua aplicação na matemática Fujita e Rodrigues (2016).
- Estágio extracurricular como um possível espaço de formação do professor para uso de tecnologias Lopes e Feitosa (2011).
- Adquirir fluência e pensar com tecnologias em educação matemática: uma proposta com o *Software Superlogo* Oliveira e Marcelino (2015).
- A integração da TIC na escola básica: Questões para avaliação Paiva *et al.* (2008).
- Os desafios e as possibilidades de trabalho com as TIC no ensino da matemática em escolas públicas da Zona da Mata Mineira Pacheco e Miranda (2018).
- Formação de professores para o uso de laptops educacionais: reflexões sobre o ensino de geometria Silva e Scherer (2014).
- A colaboração na formação continuada de professores: O projeto m-learning Garbin *et al.* (2014).
- Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de tratamento da informação no programa Pró-Letramento em matemática Giusti e Justo (2014).
- Formação de professores que ensinam matemática no contexto da *cibercultura*: estudo de uma escola UCA Maia *et al.* (2014).
- Abordagens pedagógicas na literatura sobre a aprendizagem móvel no ensino fundamental Nascimento e Castro Filho (2017).
- Avaliação dos docentes e futuros docentes, quanto ao conhecimento e utilização de mídias interativas nas práticas pedagógicas Souza e Egídio (2016).
- Impactos da tecnologia da informação e comunicação na aprendizagem dos alunos em escolas públicas de São Caetano do Sul (SP) Bitante *et al.* (2016).
- Contribuições do campo conceitual multiplicativo para a formação inicial de professores com suporte das tecnologias digitais Carvalho *et al.* (2016).

Aprendizagem matemática e o ensino híbrido: possibilidades de personalização nos anos iniciais do ensino fundamental Silva; Morais e Tiburtino (2019)

O software GeoGebra numa proposta de formação continuada de professores de matemática do ensino fundamental Araújo e Reis (2019).

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.
 Nota: Dados trabalhados pelos autores.

No que tange as categorias observadas, o maior percentual de documentos analisados, refere-se à formação continuada de professores, destacando a preocupação em capacitar os profissionais já inseridos no mercado de trabalho, como é evidenciado no Quadro 02.

Quadro 02 – Formação Continuada de Professores

Autor(es)	Objetivos	Resultados
Oliveira e Marcelino (2015).	Trata-se de uma investigação envolvendo o uso do <i>software</i> SuperLogo por um grupo de professores da Educação Básica.	Levou os professores a indicar possibilidades de emprego de tais recursos com seus grupos de estudantes, no desenvolvimento de temas matemáticos.
Silva e Scherer (2014).	Procura analisar as reflexões sobre a prática pedagógica de dois professores participantes de uma formação continuada, para o ensino de Geometria com o uso do <i>laptop</i> educacional	Identificaram-se reflexões dos professores sobre suas práticas para o uso de <i>laptops</i> educacionais, e obstáculos a serem superados para as reflexões.
Garbin <i>et al.</i> (2014).	Buscou-se desenvolver um ambiente colaborativo de aprendizagem para professores de matemática do ensino fundamental	Os professores intensificaram a interação com os pares, evoluíram no domínio dos recursos tecnológicos e em seu uso e compartilhamento com colegas de profissão, como possibilidade de construir novos modos de ensinar e aprender matemática na escola
Giusti e Justo (2014).	Investiga as contribuições de uma formação continuada nos anos iniciais do ensino fundamental envolvendo os conteúdos de Tratamento da Informação (TI).	A proposta atendeu às expectativas da maioria dos professores de alcançar novos conhecimentos teóricos sobre o conteúdo e seu processo de ensino e aprendizagem, bem como contribuiu para o desenvolvimento de estratégias para a prática pedagógica.

Maia <i>et al.</i> (2014).	Analisar de que forma as interações mediadas pelas tecnologias digitais contribuem para o desenvolvimento profissional do professor de Matemática, particularmente sobre o laptop educacional.	Observou-se que o docente deixa de ser o detentor do saber e o processo de ensino e aprendizagem torna-se uma relação dialética. Nesse contexto os docentes devem estar abertos para ressignificarem suas práticas em sala de aula.
Araújo e Reis (2019).	Possíveis contribuições de atividades exploratórias de Álgebra e Geometria com a utilização do software GeoGebra para a formação continuada de Professores de Matemática do Ensino Fundamental.	Os principais resultados da pesquisa apontaram, então, para a urgência dos professores inserirem softwares educativos em suas práticas pedagógicas, possibilitando assim novas metodologias de ensino da Matemática.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.
Nota: Dados trabalhados pelos autores.

Os professores da educação básica necessitam ao decorrer de sua atuação profissional, uma formação continuada que atenda às necessidades emergentes no contexto escolar, buscando um aperfeiçoamento profissional de qualidade (LOPES; MARANHÃO; SÁ, 2013). Para além, ao se pensar sobre a formação continuada no contexto das TDIC, o cenário é ainda mais vital, dada a escassez de pesquisas e discussões (COSTA, 2019) e que aqui são corroboradas pelo número de documentos elencados, apenas seis.

Sendo tais espaços de formação imprescindíveis para a inserção das TDIC no ambiente escolar, para que sejam construídas com os planejamentos e não adequadas a eles, como comumente ocorre, sendo que tal construção é fruto da preparação e capacitação dos professores, como destaca as conclusões de Giusti e Justo (2014, p.636) “contribuiu para o desenvolvimento de estratégias para a prática pedagógica”. Estes aspectos demonstram também como é necessário uma reforma no pensamento acerca das tecnologias, bem como uma transformação das práticas pedagógicas com elas envolvidas, como destaca Maia *et al.* (2014, p. 460) “nesse contexto os docentes devem estar abertos para ressignificarem suas práticas em sala de aula”. Para que assim, os professores possam de maneira exitosa auxiliar nas

transformações sociais que vem ocorrendo, principalmente nesta geração hiper conectada (COSTA, 2019; SCHMIDT, 2019), e que vem contribuindo para a concretização da educação 4.0.

Portando, proporcionar tais espaços de formação continuada se faz extremamente necessário, ainda mais no atual contexto, no qual o uso das tecnologias foi requisitado de maneira avassaladora, para a construção dos espaços de ensino e aprendizagem durante o isolamento social.

No que se refere à formação inicial de professores, destaca-se as principais características no Quadro 03.

Quadro 03 – Formação Inicial de Professores

Autor(es)	Objetivos	Resultados
Oliveira (2017).	Pesquisar sobre <i>Mobile Learning</i> (m-learning) utilizando-se o aplicativo <i>AngryBirds</i> Rio, no Ensino de Matemática, na formação inicial do pedagogo	O aplicativo pode proporcionar práticas pedagógicas capazes de dar conta das especificidades relacionadas ao ensino de Matemática de forma prazerosa, eficaz e lúdica.
Zabel e Malheiros (2015).	Discutir de que modo uma disciplina de Prática de Ensino contribui para a formação do professor de Matemática em relação ao uso das tecnologias digitais na Educação Básica	A disciplina promoveu o desenvolvimento de competências e conhecimentos relacionados ao uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, permitiu articular conhecimentos teóricos e práticos, e a discussão sobre as possibilidades dessas tecnologias no contexto escolar.
Silva; Lima e Andriola (2016).	O uso das TDIC e seus impactos na formação do pedagogo.	Os resultados obtidos podem subsidiar uma reflexão sobre a forma como as tecnologias devem ser abordadas durante a graduação do pedagogo.
Lopes e Feitosa (2011).	Propiciar reflexão sobre o estágio extracurricular como possível espaço de formação de futuros professores da Educação Básica para o uso das tecnologias.	O estágio extracurricular como possível espaço de formação, para além dos estágios curriculares obrigatórios. No caso das TDIC, esta possibilidade adquire relevância, quando se consideram as dificuldades apresentadas por licenciados e professores para a integração das mesmas às suas práticas.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Nota: Dados trabalhados pelos autores.

De acordo com Costa *et al.* (2012), a formação inicial dos professores deve proporcionar a construção de competências que envolvam o conhecimento atualizado sobre os recursos tecnológicos e seus potenciais educativos com responsabilidade profissional, organizar e sistematizar conhecimentos em formato digital, compreender as vantagens e desvantagens do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, potencial transformador e inovador, entre outros.

Ao se pormenorizar os resultados encontrados nestas pesquisas de formação inicial, observam-se convergências com as competências trazidas por Costa *et al.* (2012), tais como apresentadas nos artigos de Zabel e Malheiros (2015, p. 113) “desenvolvimento de competências e conhecimentos relacionados ao uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem” e Silva; Lima e Andriola (2016, p. 77) “subsidiar uma reflexão sobre a forma como as novas tecnologias devem ser abordadas durante a graduação”.

Percebendo-se que a formação inicial estruturada em tais pressupostos pode congregar aos professores, conhecimentos e experiências de extrema importância, que quando não o são disponibilizados, se fazem necessários em formações continuadas, tal como discutido acima. E, em especial, destacam-se neste momento os professores que já estão em atuação profissional mesmo não tendo completado a graduação, e que ao se deparar no atual contexto, além dos já conhecidos percalços docentes, ainda tem que defrontar-se com a nova configuração do espaço educacional.

No que se refere às atividades experimentais, apresentadas no Quadro 04, destaca-se seus resultados positivos perante os alunos.

Quadro 04 – Atividades Experimentais

Autor(es)	Objetivos	Resultados
-----------	-----------	------------

Carvalho; Lima e Martins (2018).	Desenvolver um material com conteúdo mais atrativo, por meio de atividades que favoreçam o desenvolvimento do pensamento algébrico, ao atribuir significado aos elementos presentes neste pensamento.	O material trouxe contribuições positivas para as aulas, pois fez com que os alunos compreendessem melhor as operações com números racionais e se sentissem mais motivados a realizar as atividades que foram propostas em sala de aula.
Parellada e Rufini (2013).	Analisar relações entre uso do computador, motivação e desempenho em provas de conteúdos de matemática em estudantes do ensino fundamental.	Os resultados mostraram que o uso do computador tem importantes implicações para o engajamento e persistência dos alunos em tarefas acadêmicas
Andreatta- da-Costa e Castilhos (2017).	Analisar as possibilidades de uso e construção de conhecimento que o Facebook proporciona à alfabetização matemática para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental	O interesse dos alunos, frente ao estímulo da utilização da rede social Facebook como suporte aos conhecimentos matemáticos, aumentou significativamente, fortalecendo a participação e o envolvimento nas aulas
Kaminsky e Boscarioli (2018).	Descrever uma experiência de abordagem da Modelagem Matemática por meio dos recursos tecnológicos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	É possível, já nos anos iniciais, desenvolver atividades com Modelagem Matemática, vinculadas à utilização tecnologias.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Nota: Dados trabalhados pelos autores.

Em especial, os resultados acima apresentados vêm ao encontro de aspectos trazidos no arcabouço teórico desta pesquisa. Pois, ao se buscar elementos que configuram a educação 4.0, tais como as metodologias ativas, novos espaços de aprendizagem e interações lúdicas com ferramentas digitais (ANDRADE, 2018?), elementos das TDIC como as mudanças socioambientais, acesso a grande quantidade de informações e uma estrutura horizontal do conhecimento na relação professor x aluno, e elementos que caracterizam os nativos digitais, tal como sujeitos que nasceram imersos em tecnologias digitais do século XXI (PRENSKY, 2001), visualiza-se uma forte convergência com os aspectos levantados nos resultados do Quadro 03.

Como fica evidente no artigo de Andreatta-da-Costa e Castilhos (2017, p. 2) “o interesse dos alunos, frente ao estímulo da utilização da rede social

Facebook como suporte aos conhecimentos matemáticos, aumentou significativamente”. Ou seja, um novo espaço de construção do conhecimento (rede social) que atrai a atenção deste aluno hiper conectado e nativo digital, expressa a dinamicidade da educação 4.0. Porém, o professor atuante frente a estas transformações precisa estar profundamente preparado para construir este espaço de maneira apropriada (COSTA, 2019).

Os resultados do Quadro 03, também mostram que o aprendizado neste momento de isolamento social é possível, desde que, seu planejamento seja construído em consonância com as TDIC, e não adequadas a elas.

Apresenta-se no Quadro 05, a seguir, os documentos relacionados às propostas teóricas.

Quadro 05 – Propostas Teóricas

Autor(es)	Objetivos	Resultados
Fujita e Rodrigues (2016).	Compreender melhor o que ocorre no ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Básica e propor alternativas metodológicas e estratégias didáticas que possam ser utilizadas nesta área	Esperamos sinceramente, que os referenciais oferecidos, a desmistificação do termo contextualização, a apresentação da plataforma Currículo+ e os exemplos de sua utilização possam auxiliar os professores na árdua, mas prazerosa, missão de ensinar Matemática
Paiva <i>et al.</i> (2008).	Discutir a integração das tecnologias de informação e comunicação em escolas de educação básica e nível médio, do Estado do Rio de Janeiro.	Considerou-se que estas tecnologias seriam as ferramentas capazes de possibilitar e “enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais”.
Silva; Morais e Tiburtino (2019)	Propor uma discussão e reflexão acerca das possibilidades de personalização da aprendizagem matemática a partir do ensino híbrido nos anos iniciais do ensino fundamental.	Observou-se que o ensino híbrido consiste em um modelo do novo milênio, que vem para atender essa nova geração e ser um aliado dos professores, permitindo criar e recriar diferentes formas de personalização no Ensino de Matemática

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Nota: Dados trabalhados pelos autores.

Documentos desta natureza vêm ao encontro das formações continuadas, de maneira complementar, porém não substitutiva, pois, professores que não tem acesso a estes cursos seja pelos mais variados motivos, e principalmente por sua escassez (COSTA, 2019), podem ainda assim, ter acesso a um material que se origina de pesquisas científicas, e que podem auxiliá-lo na sua atuação profissional como destaca Fujita e Rodrigues (2016, p. 714) “esperamos sinceramente, que os referenciais oferecidos, a desmistificação do termo contextualização, a apresentação da plataforma Currículo+ e os exemplos de sua utilização possam auxiliar os professores”.

Ao se observar toda a construção destes novos espaços de conhecimento, o perfil emergente dos atores envolvidos e os novos paradigmas a serem desvelados e rompidos, as pesquisas nesta linha também possibilitam a solidificação teórica epistemológica desta área em ascensão, tal como demonstra Silva; Morais e Tiburtino (2019, p. 74) “o ensino híbrido consiste em um modelo do novo milênio, que vem para atender essa nova geração e ser um aliado dos professores”.

Os documentos de cunho investigativo, apresentam-se no Quadro 06, a seguir:

Quadro 06 – Propostas de Investigação

Autor(es)	Objetivos	Resultados
Pacheco e Miranda (2018).	Investigou-se as possibilidades e condições necessárias para que os professores de Matemática possam trabalhar com as TDIC nas escolas públicas.	Para se trabalhar com as TDIC nas aulas de Matemática, não basta que as escolas tenham um laboratório e equipamentos, esse ambiente não é suficiente para um trabalho efetivo e permanente dos docentes.
Bitante et al. (2016).	Verificar a percepção dos professores sobre o impacto do uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental.	As TDIC possibilitaram a consulta, pesquisa e produção de informações, viabilização de comunicação e intercâmbio dessas informações entre os participantes, além de permitir o desenvolvimento das disciplinas e projetos. Paradoxalmente, embora a utilização das TDIC seja grande, a maior parte dos professores

		pesquisados não possui formação especializada, o que causa, a subutilização das ferramentas.
Carvalho <i>et al.</i> (2016).	Investigar o conhecimento matemático de futuros professores, para o ensino de estruturas multiplicativas com suporte de tecnologias digitais.	Os resultados indicaram que os professores avançaram conceitualmente compreendendo a ruptura do campo conceitual aditivo com o multiplicativo e a relação das estruturas multiplicativas e o conceito de função linear.
Souza e Egídio (2016).	Refletir sobre a importância da utilização das Mídias nas Práticas Pedagógicas.	É notório as dificuldades que os docentes possuem na utilização dos recursos tecnológicos, apesar de alguns já terem curso na área da Tecnologia da Informação e Comunicação, mas não possuem o total domínio, que é o mais importante, gerando a insegurança, o medo, o que os levam muitas vezes a não utilização, pois é percebido que alguns alunos têm mais conhecimento sobre o uso dos recursos que os próprios professores.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Nota: Dados trabalhados pelos autores.

Complementarmente a classe dos documentos de Propostas Teóricas, estes documentos que formam a classe de Propostas de Investigação, subsidiam uma visão de como as TDIC estão situadas no ambiente do ensino fundamental séries iniciais, na disciplina de matemática. Demonstrando que o ambiente escolar apresenta determinadas carências, para além das estruturais, conforme Pacheco e Miranda (2018, p. 16) “não basta que as escolas tenham um laboratório e equipamentos, esse ambiente não é suficiente para um trabalho efetivo e permanente”.

Permeando assim, a práxis de atuação docente, no qual destaca-se que apesar dos avanços conceituais que os professores estão construindo, ainda encontra-se muito a subutilização das TDIC, conforme Souza e Egídio (2016, p. 55) “as dificuldades que os docentes possuem na utilização dos recursos tecnológicos” acabam “gerando a insegurança, o medo, o que os levam muitas vezes a não utilização”. Estas constatações vem ao encontro das pesquisas de Schmidt (2019) e Costa (2019), no qual, para além da construção de espaços de formação docente para a utilização das TDIC, é necessário proporcionar a

prática, ou seja, uma capacitação que possibilite a utilização de tais ferramentas, transcendendo apenas a teoria. Para que assim, subsidie-se os imigrantes digitais como é posto por Prensky (2001), para que possam atuar de forma segura e preparada.

Portanto, destaca-se brevemente, que o indicativo das TDIC neste contexto educacional ainda apresenta muitos percursos a serem investigados, e que, de certa forma, foram suprimidos frente a eminência da adoção veloz das TDIC no contexto pandêmico, como observado em vários estados brasileiros.

A classe de meta-análise é composta por apenas um documento, apresentado no Quadro 07, a seguir:

Quadro 07 – Meta análise

Autor(es)	Objetivos	Resultados
Nascimento e Castro Filho (2017).	Buscou-se analisar pesquisas que tratam sobre as estratégias pedagógicas do uso de dispositivos móveis na escola, como também em aulas de campo	Os resultados mostraram uma carência de pesquisas que abordem a aprendizagem móvel e seus aplicativos no Ensino Fundamental.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Nota: Dados trabalhados pelos autores.

As pesquisas do tipo meta-análise, visam realizar a união de resultados de diversos outros trabalhos, sintetizando as conclusões existentes, ou mesmo, extraindo uma nova conclusão. Destacando-se que a pesquisa de Nascimento e Castro Filho (2017) apresenta um importante resultado que vem corroborar ao que se observa nesta pesquisa, a carência ainda visível, de trabalhos que abordam as TDIC no ensino fundamental séries iniciais.

Portando, corroborando para a compreensão da existência de uma brecha no contexto aqui investigado. O que no atual momento, pode fornecer importantes indicativos, discutidos apovir.

A Revisão Sistemática e o atual contexto pandêmico: Quais suas aproximações?

Esta terceira subseção vem compor os Resultados e Discussões desta pesquisa, contribuindo para a construção do cenário sobre o caminho percorrido pelas TDIC no contexto do ensino fundamental séries iniciais, na disciplina de matemática, sendo este caminho arquitetado ao longo dos 10 anos investigados, e eclodindo, mesmo que forçosamente, no ano de 2020 em decorrência da pandemia do covid-19, e que poderá resultar em diferentes percursos em um futuro próximo.

Sendo neste momento, investigado como este caminho vinha se construindo, reservando-se para um período pós pandemia, a avaliação deste cenário de intensas mudanças e adaptações.

O ensino da matemática, especificamente nestas séries (1^o ao 5^o ano), já se mostrou carente de pesquisas quanto à inserção das TDIC, haja vista o baixo número de documentos elencados, e por isso, uma RS que forneça informações sobre como vem se desenvolvendo os últimos dez anos de pesquisas nesta área, pode auxiliar na compreensão de situações que estão ocorrendo atualmente, no contexto de ensino durante o isolamento social, e fornecer subsídios para planos de ações formativas e afirmativas pós pandemia.

Ao se observar os resultados, 22 documentos elencados, percebe-se que a revisão proporcionou visualizar aspectos positivos como a efetividade do uso das TDIC nesse nível de ensino, mas também aspectos negativos, como a carências de trabalhos. Ao se contrastar estes dados, com a adoção das TDIC em massa nos processos de ensino (como observado em alguns estados como Amazonas, Rio de Janeiro e São Paulo) observa-se que houve uma incorporação acelerada destas tecnologias no meio educacional, ocasionando

uma rápida sedimentação da adoção das TDIC, fato que vinha ocorrendo paulatinamente ao decorrer dos 10 anos analisados, como observa-se com o número de trabalhos, sendo: 2011 e 2013 com 01 documento; 2014 com 04 documentos; 2015 com 02 documentos; 2016 com 06 documentos; 2017 e 2018 com 04 documentos; e 2019 com dois documentos.

Ao se observar tal fato, questiona-se quais serão os impactos desta rápida sedimentação? Positivas ou negativas? Qual o impacto para os alunos? E para as práticas docentes, serão mais incorporadas às TDIC?

Segundo Costa (2019), muitos professores se sentiam despreparados para adoção das TDIC em suas práticas escolares, porém como isso se configurou no atual contexto? Haja visto que os resultados da RS também apontaram estas características. E a maioria dos professores (imigrantes digitais) deu início as suas práticas escolares durante o isolamento social sem uma formação adequada, assim por vezes adaptando sua prática às TDIC, fato que corrobora para sua subutilização.

Estas características evidenciadas corroboram com a compreensão da dificuldade que os professores enfrentam em usar as TDIC neste momento da pandemia, em que, além de agentes do processo educacional, são requeridos como especialistas no uso de tecnologias. (BASTOS; BOSCARIOLI, 2020).

Por fim, demonstram-se indicativos de que a relação que se estabelece entre o ensino de matemática neste nível de escolaridade, em novos ambientes de aprendizagem são promissores, como destaca Silva; Moraes e Tiburtino(2019), porém, é urgente a demanda de maiores pesquisas, dado o fato de este documento ser o único elencado nesta RS.

5CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados elencados corroboram para confirmar a hipótese levantada pelos autores, sobre a escassez de pesquisas que relacionem as TDIC no ensino de matemática das séries iniciais do ensino fundamental.

Sendo que as pesquisas, vinham se desenvolvendo nestes últimos dez anos paulatinamente, e apontam para a necessidade de sua expansão e verticalização. Destacando-se a necessidade de investigações futuras sobre o impacto de tais pesquisas na prática docente, bem como, se este cenário teve mudanças e quais, pós pandemia, principalmente no volume de pesquisas desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karen. Guia definitivo da educação 4.0: Uma rede de conexões interligando pessoas e saberes. **São José dos Campos: Planeta Educação**, [2018?]. Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/arquivo/editor/file/ebook-educacao4.0-planneta.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

ANDREATA-DA-COSTA, L.; CASTILHOS, A. C. Contribuições do Facebook para a alfabetização matemática no 3º ano do ensino fundamental. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 5, p. 274-300, ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n5p274>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3463/11278>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ARAÚJO, J. J.; REIS, F. S. O *software* Geogebra numa proposta de formação continuada de professores de matemática do ensino fundamental. **Revista EM TEIA**, v. 10, n. 2, p. 1-3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36397/emteia.v10i2.240507>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/240507/pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BARROS, A. C. *et. al*; WAINER, J.; CLAUDIO, K.; FERREIRA, L. R. R.; DWYER, T. Uso de computadores no ensino fundamental e médio e seus resultados empíricos: Uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. v. 16, n. 01. 2008. DOI:

<http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2008.16.01.%25p>. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/22>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BASTOS, T. B. M. C.; BOSCARIOLI, C. Os Professores do Ensino Básico e as Tecnologias Digitais: Uma reflexão emergente e necessária em tempos de pandemia. **Horizontes**, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/04/23/professores-do-ensino-basico-e-as-tecnologias-digitais/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BITANTE, A. P. *et al.* Impactos da tecnologia da informação e comunicação na aprendizagem dos alunos em escolas públicas de São Caetano do Sul (SP). **Revista HOLOS**, ano 32, v. 08, p. 281-302, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.2876>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2876/pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portal de Periódicos. 2019. Disponível em: http://www-periodicos-capes-gov-br.ez82.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=historico&Itemid=122. Acesso em: 06 jun. 2019.

CANI, J. B.; SANDRINI, E. G. C.; SOARES, G. M.; SCALZER, K. Educação e Covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, edição especial, n. 1, p. 23-39, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36524/ric.v6i1.713>. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CARVALHO, R. L. *et al.* Contribuições do campo conceitual multiplicativo para a formação inicial de professores com suporte das tecnologias digitais. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-177, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/25004/pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

CARVALHO, T. K.; LIMA, G. F. C. A.; MARTINS, F. A. As contribuições dos objetos de aprendizagem para o ensino de números racionais no Ensino Fundamental. **Revista REMAT**, Bento Gonçalves – RS, Brasil, v. 4, n. 1, p. 55-67, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.35819/remat2018v4i1id2680>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/2680/2058>. Acesso em: 25 ago. 2020.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C.; RIOS, M. B. Ressonâncias das tecnologias digitais na educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 31-45, jan./mar. 2019. DOI:

<https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.11110>. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11110/7869>.
Acesso em: 27 ago. 2020.

COSTA, D. L. **Formação continuada para docentes da educação básica: Uso da tecnologia como apoio às aulas presenciais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em:
<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8861>. Acesso em: 20 ago. 2020

COSTA, F. A.; RODRIGUEZ, C.; CRUZ, E.; FRADÃO, S. **Repensar as TIC na Educação: o professor como agente transformador**. Santillana. 2012.

FUJITA, O. M.; RODRIGUES, E. N. A contextualização e os objetos digitais de aprendizagem na educação básica: o currículo e a sua aplicação na matemática. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 697-716, 2016. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/23747/pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

GARBIN, M. C. *et al.* A colaboração na formação continuada de professores: o projeto *m-learning*. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 65, p. 37-52, 2014. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie65a02.pdf>.
Acesso em: 25 ago. 2020.

GIUSTI, N. M. R.; JUSTO, J. C. R. Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de Tratamento da Informação no programa Pró-Letramento em Matemática. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 241-636, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/291611145>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/10.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

GLAZ, L.; FERRAZ, M. B.; SARVAT, P.; BERBAT, V. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. Instituto Península. 2020. Disponível em:
https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

GONÇALVES, M. S. P.; SANTOS, J. F. TDIC: A construção de novos padrões de comportamentos por meio de redes digitais. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO*, 9., 2018, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: UNIT, 2018. p. 1-13. Disponível em:
<https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/view/9599>. Acesso em: 12 jun. 2019.

KAMINSKI, M. R.; BOSCARIOLI, C. Criação de jogos digitais na perspectiva de introdução à Modelagem Matemática nos anos iniciais. **Revista Thema**, v. 15, n. 4, p. 1538-1548, 2018. DOI:

<<http://dx.doi.org/10.15536/thema.15.2018.1538-1548.1060>>. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1060/976>. Acesso em: 24 ago. 2020.

LOPES, J. A.; MARANHÃO, K. M. L.; SÁ, E. G. A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista REVASF**, Petrolina – PE, v. 2, n. 2, p. 35-43, dez. 2013. Disponível em:

<https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/317/198>. Acesso em: 27 ago. 2020.

LOPES, R.; FEITOSA, E. Estágio extracurricular como um possível espaço de formação do professor para uso de tecnologias. **Revista Ciência em Extensão**, v. 7, n. 2, p. 135-147, 2011. Disponível em:

<https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/467/580>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MAIA, D. L. *et al.* Formação de professores que ensinam matemática no contexto da cibercultura: estudo em uma escola UCA. **Revista HOLOS**, ano 30, v. 4, p. 450-462, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2014.2017>.

Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2017/pdf_80. Acesso em: 25. Ago. 2020.

NASCIMENTO, K. A. S.; CASTRO FILHO, J. A. Abordagens pedagógicas na literatura sobre a aprendizagem móvel no ensino fundamental. **Revista HOLOS**, ano 33, v. 5, p. 191-204, 2017. DOI:

<https://doi.org/10.15628/holos.2017.3216>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3216/pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

OLIVEIRA, C. A. Aprendizagem com mobilidade e ensino de matemática: evidências da utilização na formação inicial do pedagogo. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 261-273, set./dez. 2017. DOI:

<https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733355p.261-273>. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/355/601>. Acesso em: 25 ago. 2020.

OLIVEIRA, G. P.; MARCELINO, S. B. Adquirir fluência e pensar com tecnologias em educação matemática: uma proposta com o *software* SuperLogo. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 816-842, 2015. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/20557/pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

PACHECO, T. A.; MIRANDA, P. R. Os desafios e as possibilidades de trabalho com as TIC no ensino da Matemática em escolas públicas da Zona da Mata Mineira. **Revista REMAT**, Bento Gonçalves – RS, v. 4, n. 1, p. 14-26, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.35819/remat2018v4i1id2662>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/2662/2054>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PAIVA, A. M. S. *et al.* A integração da TIC na escola básica: Questões para avaliação. **Revista TECCEN**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2008. DOI: <https://doi.org/10.21727/teccen.v1i1.203>. Disponível em: <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/TECCEN/article/view/203>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PARELLADA, I. L.; RUFINI, S. É. O Uso do Computador como Estratégia Educacional: Relações com a Motivação e Aprendizado de Alunos do Ensino Fundamental. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 743-751, out./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v26n4/15.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>. Acesso em: 12 jun. 2018.

ROSA, P. R. S. **Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino de ciências**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013.

SCHMIDT, M. A. **Interações de professores com as tecnologias móveis e sem fio em contexto de formação continuada**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5605/1/Michele%20de%20Almeida%20Schmidt.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SILVA, A. M. S.; MORAIS, C. F. A.; TIBURTINO, N. A. C. T. Aprendizagem matemática e o ensino híbrido: possibilidades de personalização nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista REAMEC**, Cuiabá – MT, v. 7, n. 3, p. 74-91, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26571/reamec.v7i3.9273>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9273/pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SILVA, F. C. M.; LIMA, A. S.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação do Suporte de TDIC na Formação do Pedagogo. Um Estudo em Universidade Brasileira. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 14(3), p. 77-93, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.004>. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3856/4813>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SILVA, L. Q.; SCHERER, S. Formação de professores para o uso de *laptops* educacionais: Reflexões sobre o ensino de geometria. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 66/2, p. 1-13, 2014. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie662271>. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/6354Quadrini.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SOUZA, D. M.M.; EGÍDIO, I. V. Avaliação dos docentes e futuros docentes, quanto ao conhecimento e utilização de mídias interativas nas práticas pedagógicas. **Revista HOLOS**, ano 32, v. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.2808>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2808/1374>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ZABEL, M.; MALHEIROS, A. P. S. A Formação Inicial do Professor na Modalidade a Distância para o Uso das Tecnologias Digitais no Ensino de Matemática: O Caso de uma Disciplina de Prática de Ensino. **Revista Alexandria**, v. 8, n. 3, p. 113-130, nov. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1982-5153.2015v8n3p113>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n3p113/30548>. Acesso em: 25 ago. 2020.

O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE O COVID-19? RESSIGNIFICANDO
E APRENDENDO COM AS CRIANÇAS

*WHAT DO CHILDREN THINK ABOUT COVID-19? RE-MEANING AND
LEARNING FROM CHILDREN*

*¿QUÉ PIENSAN LOS NIÑOS ACERCA DEL COVID-19? RE-SIGNIFICADO Y
APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS*

Bianca Trindade
biaartes@yahoo.com.br
Doutoranda em Educação
UFRRJ

RESUMO: Este ensaio apresenta uma reflexão sobre esse evento pandêmico em curso o COVID-19, articulado para entender o que as crianças pensam sobre essa crise, e o que tem feito e como tem passado esse momento de afastamento físico. A opção por relacionar esses fatos tem o objetivo de dialogar sobre a pandemia e o parecer das crianças tem a ver com os seus vários efeitos e as medidas provisórias que foram instituídas para conter o contágio, principalmente o afastamento físico e a escola em casa (educação remota), e sem contar a vivência com os seus pares, que não acontece presencialmente, essas assim como os adultos tiveram as suas rotinas alteradas. Difícil o momento, e até mesmo imprevisível! Refletir e entender a situação atual pelo olhar das crianças nos ajudará a pensar o presente e organizar estratégias para planejar a educação em diferentes contextos. Contudo, vamos priorizar as experiências vivenciadas no Rio de Janeiro nos primeiros dois meses de isolamento corporal e social (março/abril) do ano de 2020.

Palavras-chave: Crianças. Pandemia. Educação. Afastamento social. Tecnologias.

ABSTRACT: This essay presents a reflection on this pandemic event in progress COVID-19, articulated to understand what children think about this crisis, and what they have done and how this moment of physical withdrawal has passed. The option to relate these facts has the objective of dialoguing about the pandemic and the children's opinion has to do with its various effects and the provisional measures that were instituted to contain the contagion, mainly the physical withdrawal and the school at home (education remote), and without counting the experience with their peers, which does not happen in person, these as well as adults had their routines changed. The moment is difficult, and even unpredictable! Reflecting and understanding the current situation through the eyes of children will help us to think about the present and organize strategies to plan education in different contexts. However, we will prioritize the experiences lived in Rio de Janeiro in the first two months of corporal and social isolation (March / April) of the year 2020.

Keywords: Children. Pandemic. Education. Social withdrawal. Technology.

RESUMEN: Este ensayo presenta una reflexión sobre este evento pandémico en curso COVID-19, articulado para entender qué piensan los niños sobre esta crisis, qué han hecho y cómo ha pasado este momento de retraimiento físico. La opción de relatar estos hechos tiene como objetivo hablar de la pandemia y la opinión de los niños tiene que ver con sus diversos efectos y las medidas provisionales que se instituyeron para contener el contagio, principalmente el retraimiento físico y la escuela en el hogar (educación remoto), y sin contar la experiencia con sus compañeros, lo que no ocurre en persona, tanto a estos como a los adultos se les cambió la rutina. ¡El momento es difícil, e incluso impredecible! Reflexionar y comprender la situación actual a través de la mirada de los niños nos ayudará a pensar en el presente y a organizar estrategias para planificar la educación en diferentes contextos. Sin embargo, priorizaremos las experiencias vividas en Río de Janeiro en los dos primeros meses de aislamiento corporal y social (marzo / abril) del año 2020.

Palabras clave: Niños. Pandemia. Educación. Retiro social. Tecnologías.

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

“Em 31 de dezembro de 2019 um comunicado do governo chinês alertava a Organização Mundial da Saúde para a ocorrência de casos de uma pneumonia “de origem desconhecida” registrada no sul do país. Ainda sem nome, o novo coronavírus alcançaria 180 países ou territórios. “É incrível refletir sobre quão radicalmente o mundo mudou em tão curto período de tempo”, indica o diretor-geral da OMS, Tedros Ghebreyesus¹.” (SCHWARCZ, 2020)

A historiadora Lilia Schwarcz, em “100 Dias que mudaram o mundo”, aponta sobre esse alerta de *uma pneumonia “de origem desconhecida”* registrada pelo do governo Chinês *no sul do país*. Vemos que a Pandemia do novo Coronavírus teve início China e depois se espalhou para o mundo. Atualmente, o Brasil e os demais países passam por momentos difíceis, estamos submersos numa grande crise. Lutamos com um inimigo invisível, o “*novo coronavírus*”, oficialmente anunciado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), esse vírus tem condenado e levado à morte milhares de pessoas. Este texto tem como propósito específico apresentar esse surto por meio das falas e narrativas das crianças, o que sabem e como se sentem e como têm realizado seus estudos, diante do desafio da COVID-19. Nessa abordagem, a alteridade e o diálogo infantil são tomados como princípios epistemológicos fundamentais.

¹Lilia Schwarcz, - 100 DIAS QUE MUDARAM O MUNDO. Disponível em: <http://www.uol.com.br/universa/reportagens-especiais/coronavirus-100-dias-que-mudaram-o-mundo/#tematico-1> Acesso em: 05 maio 2020.

Como educadores e pesquisadores, o nosso interesse é colocar as crianças como o centro de nossas preocupações. Tentaremos dialogar e demonstrar algumas questões levantadas cientificamente sobre o coronavírus, fazendo uma reflexão a partir das narrativas das crianças, o que pensam e falam sobre essa crise que tem impactado o mundo, e mudado a rotina das famílias e das crianças. Por isso, para conhecer os seus medos, as suas dores, ansiedades e preocupações seria interessante e relevante a escuta das crianças, conhecer o repertório de cada uma delas.

Hoje o tema em questão pode ser rastreado a partir de diferentes fontes. Mas nos primórdios sabemos que o Coronavírus (COVID-19), surgiu na República Popular da China, em 01 de dezembro de 2019, mas o primeiro caso foi reportado em 31 de dezembro do mesmo ano. Foram identificados como principais sintomas: febre, tosse, dificuldade em respirar e falta de ar. Em casos mais graves, há registro de pneumonia, insuficiência renal e síndrome respiratória aguda grave.

É preciso ressaltar que não existe cura para essa enfermidade. Ao ser anunciado sobre o novo vírus no Brasil, o Ex-Ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta, que estava na linha de frente do enfrentamento à COVID-19, afirmou que lavar as mãos com água e sabão seria um modo de combatê-lo, e evitar contatos físicos, beijos e abraços. Essas medidas provisórias emergenciais em razão da Pandemia foram adotadas em muitos países por determinação da OMS, e a medida mais emergente seria: “Ficar em casa”.

Mediante a complexidade dos fatos vimos que o avanço desta doença foi muito rápido e assustador. E desde, 13 de março de 2020, o Brasil não é o mesmo, observamos os efeitos de toda essa mudança impressionante, mas hoje, em 06 de maio de 2020, os números revelam, que só no Rio de Janeiro – já passam de 500 mil pessoas infectadas pelo COVID-19, e enquanto isso os cientistas tem avançado em pesquisas de vacinas, para o combate à doença.

Nesse contexto, destaco que o nosso interesse se deteve em saber no que pensam as crianças sobre o Coronavírus. O que elas têm feito e como têm passado este momento de isolamento social? A escuta das crianças, seria muito significativo, para produzir conhecimentos visto que essas se guiam pelas experiências.

Frente as novas questões que estão vivendo são preciso pensar criticamente o dia a dia, propondo as crianças – O que pensam sobre esse momento? Ao mesmo tempo dar-lhes espaços para que se desenvolvam, construam e adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e criativas. Os registros de suas impressões (verbais e não verbais) realizados pelas crianças e achados nesse trabalho são imprescindíveis, este estudo ficarão marcados por esse princípio de ressignificar e aprender com as crianças, vamos seguir com o dever de reinventar-se nesse momento crítico, através de suas impressões sobre esse mal-estar mundial.

Entendemos que isso funciona como uma maneira de transformar acontecimentos ruins em novas aprendizagens, dar um novo sentido e possibilidades, ou seja, pensar com a perspectiva de um realista esperançoso. Afinal, a esperança de dias melhores deve existir.

PENSANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste diálogo de construção do conhecimento e sentidos nos interessa muito esses encontros entre educação, filosofia e infância. Segundo o filósofo Renato Noguera (2015. p. 25) “a Filosofia é uma arte da palavra, do saber”. E por isso, vemos a Filosofia como experiência educativa que pode ajudar a pensar esse cenário pandêmico, ao qual estamos inseridos, na voz das crianças. A Sociologia da Infância abre possibilidades para o estudo e a compreensão desta realidade social na contemporaneidade. Faz-se necessário pensar com as crianças essas sujeitos ativos e atuantes nos ambientes que

participam, demarcando a importância de serem pensados estudos e ações voltadas para esse público que são dotados de capacidades, potencialidades e modos próprios de interagir e atuar. Corsaro (2011) apresenta a concepção da criança como ator social que produz cultura na inter-relação entre os mundos infantis e adultos, desta forma, é concebido como um sujeito de direitos a qual se deve ouvir a fala, e não somente falar sobre ela.

Nesse exercício do pensamento, para pensar nesse momento, os nossos estudos deslançam a partir uma experiência pedagógica. Para aula desenvolvemos uma atividade da disciplina de Psicologia da Educação na Infância (PEI), com uma das turmas de Ensino Médio no Curso de Formação de Professores, na Escola Estadual Professor José Accioli a qual leciono.

Desenvolvida sob formas de atividades numa demanda de aulas *online*, através da plataforma Google for Education onde os professores e estudantes compartilham essa ferramenta de ensino neste período de calamidade em razão do novo Coronavírus.

Nesta aula a proposta foi estudar o desenvolvimento humano a partir da infância e reconhecer as características comuns de cada faixa etária. Assim, cada estudante foi estimulado a refletir sobre as formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, experiências próprias de cada ser.

E para isso apontamos o nosso foco em: *Planejar o quê e como ensinar implica saber quem é o educando*. Essas são reflexões importantíssimas e cabe ao professorado. A temática central foi o estudo de Jean Piaget² - *Estágios do Desenvolvimento Humano*, nesse contexto é relevante retratar que

²Jean Piaget - foi um biólogo, epistemólogo e psicólogo. Nasceu no dia 9 de agosto de 1896 e faleceu no dia 16 de setembro de 1980, na Suíça. Sendo um dos nomes mais influentes da educação, principalmente durante a segunda metade do século 20, Jean Piaget passou a ser considerado até mesmo um sinônimo de pedagogia. Ele dedicou um bom tempo de sua vida para observar o comportamento do ser humano e como este adquire conhecimentos desde o nascimento.

o nosso interesse foi compreender a importância do estudo do desenvolvimento humano.

Para Piaget, o conhecimento é algo inacabado e estável, este vive em transformação e o sujeito por meio de sua ação ele constrói e reconstrói conceitos indispensáveis para sua adaptação ao meio social.

Para repensar como as crianças constroem conhecimentos, e o que elas tem construído em meio a esse cenário pandêmico. E o desafio foi lançado, a atividade remota seria a de entrevistar algumas crianças de várias idades, saber o que acham dessa pandemia. E como elasacompanham e mantém seus estudos remotos. Ainda que de longe, os estudantes do Curso Normal aceitaram o desafio.

No intuito de refletirmos a contribuição das tecnologias em tempos de pandemia. Visto que, “[...] as tecnologias são meio, apoio, mas com o avanço das redes, da comunicação em tempo real, dos portais de pesquisa, se transformaram em instrumentos fundamentais para a mudança na educação” (MORAN, 2009, p. 173). Principalmente, nesse período de distanciamento social, no qual estamos vivendo.

Para pensar este momento foi relevante trazer o desenho abaixo, que revela as impressões de uma das crianças o Vinícius (12 anos), quando foi entrevistado por uma professoranda, sobre: “*O que ele achava a respeito do Coronavírus?*”, ele rapidamente, falou: “*Eu posso desenhar? Acho que até ele sente medo!*”. Então, o menino começou a sua arte de representar as suas impressões através dos seus desenhos.

Segundo, Vinícius esse seria um dos seus personagens favoritos . O seu desenho relata e traduz um pouco do momento e da sua experiência nesse tempo. De acordo com, Nancy Rabello, “devemos saber a importância de usar o desenho como uma linguagem, que nos fala, sem palavras.” (RABELLO, p.65, 2014).

Nesta trama, percebemos que o desenho expande a imaginação e cria oportunidades, ele utiliza-se dos sentidos, para ler, imaginar, perceber, experimentar e criar. O desenho da criança pode contar histórias.

Foto 01 - Patolino e o Coronavírus- Vinícius (12 anos)



Fonte: arquivo da escola

A IMPORTÂNCIA DE APRENDER COM AS CRIANÇAS E ALGUMAS DIMENSÕES CONCEITUAIS.

A infância passou a ser compreendida como um campo social constituído historicamente. Através de estudos realizados por vários autores, tais como: Ariès (1981); Sarmiento (2002, 2004, 2007); Gouvea (2009); Corsaro (2011); Kramer (2002, 2009, 2011), entre outros teóricos, aprendemos hoje sobre a História e a produção das crianças e infâncias.

Nos estudos historiográficos da infância, há uma tradição iniciada com Philippe Ariès, em sua importante e conhecida obra *História social da criança e da família*, publicada originalmente em 1960. As crianças não eram consideradas como seres sociais plenos. Essas durante vários séculos foram invisibilizadas socialmente, eram consideradas como seres incompletos, vistas como incapazes de produzir cultura, suas opiniões não eram levadas em conta.

Vemos que os autores Sarmiento e Gouvea (2009, p. 19) enfatizam a ideia da criança como ser invisível: “As crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”.

Diante disso, a infância tem se tornado uma preocupação na contemporaneidade, porque assim como nós muitos outros pesquisadores em todos os campos disciplinares têm se desdobrado para entender, estudar e repensar a infância aos olhares da Psicologia da infância, Sociologia da infância e Filosofia infância, para pensar esse processo dialético na escola para construção de práticas educativas como sugere a pedagogia Histórico-cultural segundo a teoria que foi elaborada pelo pensador russo Lev Vygotsky (1836-1934). É importante ressaltar que as concepções de infância e criança nem sempre expressam os mesmos significados, pois, essas concepções são construções sociais formadas ao longo da vida. Afinal, olhar para a infância é olharmos para nossa própria vida.

Temos como cenário o encontro do pesquisador com a criança e nosso intuito é provocar uma atitude reflexiva. Dar à vez e voz as crianças, essas que por longo anos na história foram emudecidas. Para Corsaro (2011), os objetos principais de suas investigações são as relações entre as crianças, a vida das crianças e sua participação social.

E assim como o autor, reiteramos que a infância realmente é o nosso foco e a consideramos uma verdadeira *potência*. E na participação da criança surgem as possibilidades para pensarmos o inexplicável, nesse momento de

pandemia. A Filosofia da infância pode nos ajudar a refletir e entender melhor a cultura da infância essa surge como fonte inspiradora. De acordo com, G. Deleuze, filósofo francês contemporâneo, distingue também dois modos da temporalidade. De um lado, temos o devir e, do outro, a história de acordo com, Deleuze (1992)

A história não é a experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que têm lugar fora da história. A história é a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento. Portanto, de um lado estão as condições e os efeitos; do outro lado, o acontecimento mesmo, a criação, o que Nietzsche chamava de intempestivo. De um lado, está o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, *aión*, as linhas de fuga e as minorias. (Deleuze, 1992, p. 210)

Ao adentrar nesses caminhos observamos que o autor dialoga sobre a ideia do devir e da história. E nos afirma que “a história não é a experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que têm lugar fora da história”. Notemos que a história, retrata um acontecimento, uma experiência, ora interrompem, e a revolucionam, transformando uma nova história, um novo início.

Nesse sentido, o Filósofo Walter Kohan (2002) argumenta que as distinções entre história e devir, que também pensadas como *chrónos* e *aión*, podem nos ajudar a pensar a infância.

No detemos, nesse último modo, que muito nos interessa de “pensar a infância”. E seguimos com essa proposta, pensando a Pandemia com o olhar da criança, acreditamos que elas nos apresentarão fatos desse acontecimento, tão temível e inesperado, uma experiência dolorosa, que vem interrompendo vidas e histórias, transformando o mundo num triste cenário de dor e tristeza, uma nova história será traçada, um novo normal.

Nós educadores precisamos relatá-las, esse é o momento de escrever e contar as experiências com as crianças. E as tecnologias são importantes nesse debate, como instrumentos de conhecimento e de comunicação.

E sem dúvidas, esse evento ficará marcado historicamente no Brasil e no mundo, ele data um momento diferente para educação contemporânea, assim como também no comportamento de todos, inclusive das crianças. E marca a escola com um novo conteúdo que, infelizmente, se refere a uma grande pandemia. Um conteúdo que se difere de todos os outros que nós adultos hoje já estudamos e logicamente também, já enfrentamos.

O mundo parou, a incerteza tem tomado conta dos nossos dias. Essa discussão sobre o coronavírus, cabem a todos, assim como os cuidados e as medidas provisórias que se perpetuam, sem contar as aulas remotas (*online*), que hoje fazem parte do dia a dia de muitos estudantes devido ao fechamento das escolas. Vemos que atualmente as escolas têm assumido diversas versões de ensino, e o ensino remoto surge em caráter excepcional, na tentativa de levar os conteúdos escolares aos educandos.

As salas de aula, o espaço, o tempo, o momento, e até os atores sociais e os trabalhos escolares mudaram em tempos de quarentena. Por conta disso, o distanciamento social continua e com ele a proibição da presença física nas escolas, ou seja, a cultura da reunião territorial é substituída pela linguagem e cultura tecnológica que permanecem sendo importantes nesse momento, para aproximação das crianças aos estudos domiciliares em forma de ensino remoto.

As ferramentas tecnológicas surgem como uma forma de garantir acesso dos estudantes aos conhecimentos: conteúdos e métodos foram reformulados; a transmissão ou construção podem acontecer ou não, dependendo do acesso a essa ferramenta, do afeto, do interesse; da adaptação, do emocional da criança, e principalmente, do auxílio de um adulto,

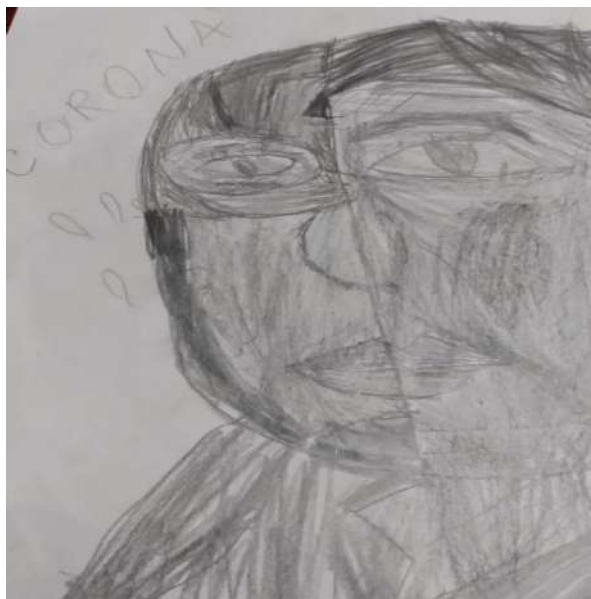
essas e muitas outras questões podem surgir como impossibilidades mediante um período conturbado e de extremas mudanças.

AS CRIANÇAS E A PANDEMIA: A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS.

A concepção de criança na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social, político, que encontra parâmetros e informações que lhe permitem formular, construir e reconstruir o espaço que a cerca. (KRAMER, 2009, p. 207).

Fazemos o coro com Sonia Kramer (2009), e podemos afirmar que a criança é um sujeito histórico, ela está presente em todos os momentos, reconhecemos como um sujeito social no contexto ao qual estão inseridas. Este ser político quando construtor de conhecimentos e de ideias, participando e colecionando histórias, essas percepções identificam as intervenções das crianças, criando experiências e conexões com o mundo. Nesse sentido, vemos que “as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2002, p. 104). Como na imagem abaixo um dos entrevistados demonstra em suas impressões o medo da doença.

Foto 02 - Vinícius (12 anos)



Fonte: arquivo da escola

Acreditamos muito que é na experiência com a infância que aprendemos. É preciso escutar as crianças, afinal, as suas rotinas também foram interrompidas e sabemos que lidar com os sentimentos não é fácil, e elas falam o que sentem. Por isso, as crianças se constituem como os principais sujeitos para a compreensão dessa realidade.

E aproveitamos a oportunidade para expor esse trabalho realizado pelos estudantes do Curso Normal do Colégio Professor José Accioli (Rio de Janeiro), em uma interação através de atividades sugeridas nas aulas de forma remota.

Como já supracitado, a tarefa seria entrevistar, utilizando as tecnologias necessárias. É importante ressaltar que, os estudantes foram orientados para esse importante desafio, falo sobre isso, pois entrevistar crianças é realmente um exercício desafiador ainda mais num momento como este. As orientações seriam respeitar os sujeitos envolvidos, pedir o seu assentimento para sua participação.

Portanto, claro está que concordamos com o Estatuto das crianças e adolescentes (ECA/1990) esses tem igualdade de condições como todos os demais cidadãos, o que também nos deixa claro o art.5º, *caput* e inciso I de nossa Constituição Federal, e esses como cidadãos de direitos que são, foram perguntadas se queriam ou não participar da atividade, e outra questão para orientação da pesquisa seria por conta deste cenário da pandemia e de isolamento social, os estudantes se utilizaram de ferramentas tecnológicas seguindo principalmente, os protocolos de saúde para a preservação de vidas, na preocupação com todos os sujeitos envolvidos, buscando a cautela e os cuidados para conter a pandemia de COVID-19.

As crianças entrevistadas foram escolhidas pelos estudantes, um grupo formado por várias faixas etárias. Os questionamentos atribuídos foram sobre o que elas pensam do coronavírus, e descobrir o que elas têm realizado nesse período e se fazem uso das tecnologias, pensamos essas questões para refletirmos como esse processo pandêmico é visto no meio infantil, pelas crianças entrevistadas.

Nesse contexto, é importante enfatizar que o nosso intuito foi entender o momento ao olhar das crianças, possibilitando uma reflexão sobre a visão crítica desta realidade. Por isso, não nos detemos em aprofundarmos em questões dos dados, números de casos da pandemia. E muito menos entender os riscos associados à pandemia, até porque não somos especialistas na área da saúde, mas sim, educadora e pesquisadora de infâncias.

Nosso interesse, se detém em trazer algumas impressões dos meninos e meninas, entrevistados pelos nossos futuros professores. Concordamos com os estudos recentes dispostos no material de Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil (2020), quando afirmar que:

As experiências de crise são também desafiadoras – e oferecem oportunidades para o ser humano aprender

novas formas de enfrentar as adversidades e ativar processos de resiliência. (NCPI,2020, p.23)

Esses desafios oferecem acima de tudo formas de crescimento, de protagonismo infantil, e isso é um tema que muito nos interessa. É bom lembrar que optamos pela substituição dos nomes dos participantes desta pesquisa com a intenção de manter o anonimato e de resguardá-los. As respostas foram inúmeras, mas deram ênfase ao que provoca algum sentido e ao que essa experiência tem causado, em termos de mudanças na vida de nossas crianças no mundo todo.

Quadro 1 – O que pensam e falam sobre o COVID-19?

Ana (06 ANOS): “O coronavírus é um vírus que machuca... Queria que acabassem logo [uma cura] porque eu quero rever meus amiguinhos e brincar com eles.”

João (09 ANOS): “Gente é para lavar bem as mãos, evitar o contato, passar álcool gel, se cuidar direitinho.”

Felipe (09 ANOS): “Se eu visse um amigo meu assim doente, eu ia falar com alguém e evitar fazer contato e compartilhar brinquedos.”

Caio (12 ANOS): “O coronavírus é um vírus que está se espalhando, mas ninguém estava preparado para isso, eu tive que ir ao mercado com a minha mãe, as pessoas estava sem máscaras”.

Maria Carolina (10 ANOS): “Gente se cuida, lavem as mãos, quando chegarem em casa passem álcool gel.”

Joana (04 ANOS): “O coronavírus é um vírus perigoso... Que pode matar. Por isso tem que usar máscaras.”

Mário (08 ANOS): “O coronavírus é um vírus que mata. Queria que acabasse logo porque eu quero ir a escola.”

Maria Luisa (2º ano): Detesto esse coronavírus! Desde que isso começou estou separada das minhas amigas, isso é muito ruim. Parecendo um pesadelo todo mundo pode adoecer e morrer.

Crianças entrevistadas – abril/2020

Conforme explicitado anteriormente, as impressões das crianças entrevistadas foram utilizadas como um *termômetro deste momento*, porque as leituras dessas narrativas das crianças nos ajudam na compreensão desse movimento crítico, que é essa pandemia. Investigar a errância e analisar o percurso realizado pelas crianças, sempre muito parceiras nesse estudo, implica. Valorizamos as vozes desses sujeitos, aquelas que quase não se escutam, buscando dar visibilidade ao que pouco é visualizado.

Quadro 2 – Como tem passado esse período de isolamento físico e social?

Vitor (10 ANOS): “Eu tenho brincado com a minha cachorra, comido muito, lavado bem as mãos, vendo desenho / YouTube.”

Thiago (07 ANOS): “Eu tenho passado ao lado dos meus pais em casa, desenhando, assistindo filmes e dormindo bastante. Eu penso que é um vírus muito forte, e que devemos tomar bastante cuidado.”

Júlia (06 ANOS): “Eu acho o coronavírus muito ruim, ele mata muitas pessoas! Todo dia tem gente doente. Eu quero que ele vá embora logo! Não posso ir para escola, ele está me separando das minhas amigas, não posso nem brincar direito.

Brayan 03 ANOS: “Ele brinca com seus pais, faz seus deveres escolares, ele acha que todas as pessoas que estão com máscara/tosse têm a ver com o coronavírus”. (Ações narradas por sua mãe).

Maria Luisa (08 ANOS): “O que mais faço é brincar e assistir televisão. O dia demora a passar queria muito ir para escola”.

Pâmela (11 ANOS): “Tenho visto muito desenho, principalmente bob esponja, tenho lavado muito bem minhas mãos, tô brincando muito com minhas bonecas e passando um tempo maravilhoso com a minha família”.

Crianças entrevistadas – abril/2020

Observamos que suas falas compõem seus sentimentos, dor, medos, emoções, ansiedades e angústias, tudo foi compartilhado, até mesmo porque as crianças conseguem ressignificar e trazer as suas impressões desse momento tão difícil. Percebemos também os papéis sociais assumidos por elas durante a entrevista, até mesmo quando revelam o que acham do uso das tecnologias nas aulas remotas, refletindo as possíveis experiências que elas têm vivenciado em todo esse período de afastamento físico e também social.

Quadro 3 - Para você é importante o uso das tecnologias neste momento?

Anne (05ANOS): “Eu tenho feito meu trabalho da escola, no computador da minha mãe.”

Yuri (07 ANOS): “Eu tenho estudado muito com meus pais em casa no computador”.

Fábia (10 anos): Minha mãe me ajuda nas tarefas no celular. Eu falo com a minha tia da escola pelo celular da minha mãe, tenho aulas online. Eu acho a internet importante para estudar”.

Eduarda (12 ANOS): “Atualmente, as minhas aulas tem sido online é muito diferente, mas é melhor do que nada. Ainda mais, nesse momento de pandemia. A professora tem passado as aulas e algumas crianças que tem celular, computador, podem acompanhar.”

Repensar essas impressões são importantes, visto que nesse momento, é preciso, pensar no bem-estar de todos, com medidas que valorizem, protejam e integrem todos os estudantes. Mas com tudo isso, é notório que há diferenças as narrativas das crianças já revelam, esses revelam um dos impactos que também foram detectados na pandemia, em virtude das desigualdades sociais. De acordo com, o material de Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil (2020), também acrescenta que:

Os números mostram ainda que essa modalidade de ensino não atende à maioria da população mais vulnerável. Os mais pobres normalmente não têm computador com internet e frequentam escolas públicas que muitas vezes não têm a estrutura para oferecer ensino online. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2017, “apenas 31% dos estudantes do ensino fundamental da rede pública possuem computador/tablet e acesso com banda larga em casa”, enquanto 77% dos estudantes da rede privada estão nessa condição (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Guia COVID-19, vol. 3, 2020, p. 9).

E realmente, esses dados apresentados nesse estudo revela-se algumas discrepâncias dessa triste realidade, que recaem sobre todos, mas afeta muito mais as famílias mais pobres e vulneráveis, que sofrem os efeitos diretos e mais intensos desse momento. As crianças têm razão é estão atentas aos efeitos negativos dessa crise provocada pelo Coronavírus, quando falam da escola, do tipo de ensino oferecido, até mesmo das desigualdades no acesso ao ensino remoto, vemos que essas foram preocupações relatadas pelas crianças entrevistadas.

CONCLUSÃO

A discussão realizada se origina de uma prática pedagógica, focada numa realidade específica ao qual estamos passando – o surto do novo coronavírus. Atualmente, o COVID-19 parou o mundo, é um desafio presente na atualidade. Para refletirmos sobre isso, os estudantes do Curso Normal foram desafiados a convidar algumas crianças de várias idades, para falar sobre esse atual desafio presente na educação contemporânea. Sabemos que esse momento é preocupante e pode ter um impacto direto no cotidiano de nossas crianças.

E alguns aspectos específicos dessa realidade foram vistos quando as instituições escolares fecharam as portas, devido a medida de isolamento físico e social. Muitas preocupações surgiram, mas logo ganhou espaço o ensino remoto. Mas é preciso ressaltar que, esse ensino surge como um caminho, uma opção, como um recurso momentâneo, que surgiu a partir das medidas provisórias emergenciais. Mas levando em conta que atualmente, este ensino é uma realidade em alguns lares, é claro. Por conta do aumento dos níveis de desigualdades e pobreza que afetaram diretamente algumas famílias mais pobres e vulneráveis, que não podem monetariamente arcar com esses custos adicionais para esse ensino.

O nosso interesse foi convidar o leitor para esse diálogo e para outra experiência que é a do pensar essas questões entre outras mais, por meio da escuta atenta das crianças. Com isso, esperamos neste texto contribuir com o debate acerca da educação das crianças e as tecnologias digitais. Portanto, não buscamos fazer aqui uma descrição exaustiva sobre o tema, mais demonstrar, por meios das falas das crianças, o que pensam sobre a pandemia e como elas têm estudado neste período.

Esperamos que este ensaio possa cooperar com outros educadores da infância, para repensar esse momento de mudanças e para todos aqueles que tenham interesse em pesquisar a infância e as culturas infantis, para planejar ações e estratégias pedagógicas que venham dialogar com esse momento.

E principalmente pensar esses sujeitos infantis e a sua importância nesse processo. Ampliamos assim as nossas sugestões com a certeza de que outros mais profissionais, educadores ou não, ou apenas amantes da educação possam em um futuro bem próximo recordar traços dessa história, na voz das crianças e reconhecer tais percepção do mundo deste período tão conturbado.

As mudanças provocadas desse momento, as impressões mesmo que diante das expectativas das voltas às aulas, trará aspectos de um *novo normal*, bem diferente do que as nossas crianças estavam acostumadas, cotidianos diferentes, novos protocolos, sem abraços ou apertos de mãos, compartilhamentos de brinquedos ou objetos, nem pensar, sem brincadeiras só de longe, é mesmo difícil de imaginar, até mesmo para um professor... Só mesmo um outro estudo dará conta de pensar essas e outras contradições e complexidades desta nova realidade educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As Socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 mar. 2016.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura** (Obras Escolhidas v. I). São Paulo: Brasiliense, 2012

BRAGA, Júlia A. - POSTIGO, Juliana. **Covid-19 e transtornos específicos de aprendizagem** - Possíveis impactos e estratégias de enfrentamento no pós-pandemia", (Orgs.). 1. ed. São Paulo : Instituto ABCD, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de Dezembro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOBBI, Maria Aparecida. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: A.L.G. FARIA; Z.B.F. DEMARTINI; P.D. PRADO (eds.). **Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 67-92.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da História da Infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: Educação e Práticas Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Ensaaios Filosóficos**, Volume XI – Julho/2015 – referência completa...

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia o paradoxo de aprender e ensinar**. Ed. Autêntica, MG, 2009.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 83-106.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sônia. **Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas**. In: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papyrus, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. XX-XX, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF>. Acesso: março, 2015.

MACHADO, R. **Deleuze, a Arte e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

NOGUERA, Renato. "Sobre Afroperspectivismo". ENTREVISTA. **Revista Ensaaios Filosóficos**. Volume X, dezembro de 2014.

NOGUERA, Renato. **Sociedades de controle e o grito de Eric Garner: o racismo antinegro do cogito da mercadoria na (através da) filosofia de Deleuze**. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência – (1º quadrimestre de 2016) – Vol. 9 – nº 1 – pp.47-65

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

**MÍDIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

***DIGITAL MEDIA AND CHILDHOOD EDUCATION: BUILDING
PEDAGOGICAL POSSIBILITIES***

***MEDIOS DIGITALES Y EDUCACIÓN INFANTIL: CONSTRUYENDO
POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS***

Patrick Salazar da Silva
patricksilva@furg.com

Pedagogo
Universidade Federal do Rio Grande(FURG)

Joice Araújo Esperança
joice.geped@furg.br

Pedagoga e Doutora em Educação Ambiental
Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender e problematizar a abordagem pedagógica das mídias digitais na Educação Infantil. A investigação desenvolveu-se a partir de atividades do estágio supervisionado, vinculado ao curso de Pedagogia. A partir do diálogo com estudos sobre infância e mídias na educação, foram planejadas e desenvolvidas atividades com ênfase na participação das crianças e articuladas às suas práticas culturais. A pesquisa coloca em destaque a potência de propostas pedagógicas que possibilitem o consumo, a fruição e a recriação de significados a partir dos usos e das apropriações das mídias digitais por parte de professores e crianças.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Estágio Supervisionado. Mídias Digitais.

ABSTRACT:

This article presents the results of a research that aimed to understand and problematize the pedagogical approach of digital media in Early Childhood Education. Research developed from supervised internship activities, linked to

the Pedagogy Degree course. Based on the dialogue with studies on childhood and media in education, he planned and developed activities related to children's participation and articulated with their cultural practices. The research highlights the power of pedagogical proposals that enable the consumption, enjoyment and recreation of meanings based on the uses and appropriations of digital media by teachers and children.

Keywords: Childhood. Child education. Supervised Internship. Digital media.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo comprender y problematizar el enfoque pedagógico de los medios digitales en la Educación Infantil. La investigación se desarrolló a partir de las actividades de la pasantía supervisada, vinculada al curso de Pedagogía. A partir del diálogo con los estudios sobre infancia y medios en la educación, se planificaron y desarrollaron actividades con énfasis en la participación de los niños y niñas y articularon sus prácticas culturales. La investigación destaca el poder de las propuestas pedagógicas que posibilitan el consumo, disfrute y recreación de significados a partir de los usos y apropiaciones de los medios digitales por parte de docentes y niños.

Palabras clave: Infancia. Educación Infantil. Pasantía Supervisada. MediosDigitales.

EDUCAÇÃO INFANTIL E MÍDIAS DIGITAIS: SITUANDO A TEMÁTICA DA PESQUISA

Atualmente, vivemos imersos em ambientes interativos e realizamos incontáveis atividades intermediadas por artefatos midiáticos que viabilizam a comunicação, a busca por informação, a construção de aprendizagens e o acesso a diversas formas de entretenimento. Tais atividades ocupam grande parte de nosso tempo, moldam nossos modos de ser e de viver, as relações que estabelecemos com os outros e as formas como nos inserimos no meio social. São relacionamentos dinâmicos, instantâneos e caracterizados pelo

princípio da interatividade, que implica intervenções e trocas entre sujeitos para a produção e o compartilhamento de significados (SILVA, 2001).

Tendo em vista os efeitos das mídias digitais na vida em sociedade e a emergência do princípio da interatividade, podemos refletir acerca das relações entre gerações. Se considerarmos que cada geração de sujeitos é constituída pelas mudanças macro-sociais que caracterizam uma época histórica (BAUMAN, 2011), em linhas gerais, podemos afirmar que as crianças que fazem usos das mídias digitais desenvolvem formas específicas de convivência, comunicação e aprendizagem.

Portanto, a realização de pesquisas sobre a inserção das mídias digitais nas práticas pedagógicas coloca-se como um desafio premente e oportuno, sobretudo no contexto das salas de aula frequentadas por crianças da Educação Infantil (EI), as quais têm acesso aos artefatos da cultura digital desde a mais tenra idade. Assim, abrem-se possibilidades para compreendermos e problematizarmos como as mídias podem influir na ampliação dos repertórios de experiências das crianças pequenas e contribuir para sua socialização e aprendizagem.

Nessa direção, é pertinente questionar: se as mídias estão cada vez mais presentes no cotidiano e nas práticas que constituem as infâncias contemporâneas, por que não integrá-las às salas de aula, explorando suas linguagens e conteúdos em articulação com outros modos de expressão das culturas de infância? Por que, em lugar de proibirmos a entrada das mídias nos espaços escolares, não pensamos em propostas pedagógicas que explorem seu potencial lúdico e pedagógico? Por que, em lugar de apenas tecermos críticas acerca dos efeitos das mídias para a construção das infâncias, não buscamos construir outros modos de problematização, compreendendo o consumo midiático como parte integrante das culturas das crianças e de suas famílias?

Os questionamentos apontados acima me acompanharam durante a trajetória formativa trilhada no curso de Graduação em Pedagogia, no contexto dos estudos realizados nas disciplinas sobre infância e EI, das práticas de inserção em escolas e, por fim, no desenvolvimento do Estágio Supervisionado. Assim, juntamente com o planejamento e a vivência da docência na escola, optei por pesquisar as temáticas mídias digitais e EI. Desse modo, busquei compreender, em maior profundidade, as possibilidades de trabalho pedagógico com as mídias na referida etapa educacional.

Na sequência deste artigo apresento fundamentos teóricos sobre a infância através dos tempos, tecendo reflexões sobre as mudanças no ambiente comunicacional vivenciado pelos sujeitos infantis em diferentes momentos históricos. Na continuidade, apresento o caminho metodológico da pesquisa e as análises construídas acerca da prática desenvolvida no Estágio Supervisionado.

INFÂNCIA ATRAVÉS DOS TEMPOSE MUDANÇAS NO AMBIENTE COMUNICACIONAL

Atualmente, é comum pensarmos a infância enquanto um grupo geracional formado por sujeitos de direitos, que produzem cultura, que se constituem de forma singular e requerem cuidados específicos. Porém, esses entendimentos nem sempre existiram, pois em outros momentos históricos não se pensava a infância desse modo. Portanto, o conceito de infância, enquanto categoria geracional, sofreu diversas modificações ao longo do tempo, variando conforme os contextos e os grupos sociais de pertencimento das crianças.

Como mostraram os estudos de Ariès (1981), no período Medieval a percepção das particularidades infantis ainda não existia, pois as crianças eram

vistas e tratadas como mini-adultos¹. As análises do autor são corroboradas a partir da pesquisa de aspectos como vestuário, festividades e jogos, os quais eram compartilhados por adultos e crianças. Sendo assim, naquele contexto histórico, não se verificava a necessidade de resguardar as crianças de práticas consideradas inadequadas para sua faixa-etária e elas eram educadas nos espaços de convívio social que compartilhavam com os adultos.

No decurso da Modernidade Ocidental, pouco a pouco, a segregação das crianças do mundo dos adultos começou a delinear-se. A emergência de outros modos de registro da memória, que passaram a requerer o preparo dos sujeitos para o ingresso no mundo letrado, dentre outras demandas sociais da época, foram importantes para a demarcação da infância como uma categoria específica. Nesse sentido, Postman (1999) destaca que a invenção da prensa tipográfica criou dois mundos distintos, separando os que sabiam ler dos que não tinham acesso ao código letrado.

O acesso ao código letrado exigiu a invenção de uma instituição capaz de preparar os sujeitos e também de ensiná-los normas de civilidade e moralidade, aspectos que assumiam importância no contexto do projeto societário moderno. Assim, passou-se a reconhecer não apenas a existência das crianças, mas as especificidades relativas ao cuidado, à educação e à moralização dos sujeitos infantis, condição que possibilitou a construção de significados e de sentimentos em torno do que hoje chamamos infância. Conforme destaca Postman (1999):

Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização

¹ Importa destacar que as conclusões advindas da pesquisa historiográfica de Ariès (1981) referem-se às crianças europeias e que integravam as classes burguesas da sociedade. Entretanto, suas análises são relevantes porque permitem inferir que o sentimento moderno de infância, isto é, a consciência da particularidade infantil, nem sempre existiu. Portanto, seu estudo nos mobiliza a pensar a infância como um produto histórico, social e cultural.

européia reinventou as escolas. E ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 1999, p. 50).

A partir das mudanças apontadas por Postman (1999), as quais alteraram o ambiente comunicacional e as relações entre gerações, paulatinamente, a infância passou a ser considerada uma categoria social, com o reconhecimento das particularidades das crianças (ARIÈS, 1981). Agora, às crianças eram destinadas vestimentas específicas, brincadeiras propícias a sua idade e o vocabulário empregado em sua presença passaria a prever uma linguagem diferente daquela compartilhada entre os adultos.

A ênfase na cultura letrada para o progresso da sociedade moderna exigiu a submissão das crianças aos rigores da educação escolar. Aos poucos, também passou-se a reconhecer que as crianças careciam de proteção e cuidado, o que poderia ser atingido pela ação da família e das políticas reguladas pelo Estado. Tais condições explicitam que as mudanças nas formas de conceber e de educar as crianças, observadas no decurso da Modernidade, tornaram-se possíveis em decorrência de uma série de transformações sociais, culturais, políticas e econômicas (BUCKINGHAM, 2007).

Contudo, de acordo com os estudos de Postman (1999), a ideia de infância forjada na Modernidade, como uma etapa da vida resguardada e protegida do mundo adulto, como um grupo de sujeitos ingênuos, inocentes, carentes de razão e de autonomia, sofreu um importante deslocamento com a introdução das mídias clássicas na vida em sociedade, em específico da televisão. Portanto, a mudança no ambiente comunicacional introduzida pela televisão, a partir da segunda metade do século XX, provocou o esmaecimento da linha divisória que separava adultos e crianças com base no controle do acesso à informação. Nas palavras do autor:

A televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para

apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público. [...]Dadas as condições que acabo de descrever, a mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância(POSTMAN, 1999, p. 94).

A partir da inserção da televisão no cotidiano das crianças, podemos observar que a infância assumiu outros contornos e configurações. Essa mudança no ambiente comunicacional, que acarretou significativas mudanças nas formas de acessar informações, comunicar ideias e aprender, foi intensificada com a invenção das mídias interativas e o advento da internet.

Para compreendermos como as mídias afetam a construção da infância, é preciso considerarmos que elas modificam a forma como os significados são produzidos e compartilhados, isto é, alteram o ambiente simbólico que torna possível a criação e a (re)invenção da cultura(ESPERANÇA e OLIVEIRA, 2018). Nesse sentido, a invenção da televisão possibilitou que adultos e crianças acessassem as mesmas informações, compartilhando o ambiente simbólico constituído por imagens e sons, diferentemente do que acontece com os livros. A internet inaugura outro mundo de descobertas, pois as mídias online possibilitam às crianças maior autonomia na busca de informações. Atualmente, as telas sensíveis ao toque facilitam ainda mais o acesso e o compartilhamento de conteúdos de interesse das crianças pequenas, dispensando o domínio da leitura e da escrita. Sendo assim:

Por meio de ícones, links e janelas que se sobrepõem na tela do computador, as crianças realizam atividades com notável destreza. Deste modo, as experiências mediadas pelas tecnologias digitais, não raras vezes, desalojam as crianças das posições de sujeição, obediência e dependência, ao possibilitar-lhes o acesso a informações sobre uma infinidade de temas (ESPERANÇA, 2019, p. 94-95).

A popularização das mídias e sua crescente presença no cotidiano das crianças requer que pensemos a inserção dos sujeitos infantis no mundo social tendo em vista o acesso aos artefatos da cultura digital. Para as crianças que chegaram ao mundo na mesma época em que a internet adentrou os lares contemporâneos, as mídias on-line fazem parte da vida desde o nascimento e tal condição, conforme já destaquei, produz importantes implicações para a produção cultural e as relações entre gerações. Atualmente, o processo de transmissão cultural é protagonizado não apenas pelos adultos (KELLNER, 2001), pois os significados que educam as crianças são amplamente acessados através das produções audiovisuais, dos vídeos publicados em plataformas digitais, dos conteúdos de *sites* de redes sociais, entre outros espaços educativos com os quais as crianças interagem e aprendem sobre si e o mundo.

Importa destacar, que as formas de acesso e uso das mídias entre as crianças são afetadas pelas profundas desigualdades que caracterizam a sociedade contemporânea. Nesse sentido, alguns estudos apontam que o tempo de exposição às telas é mais elevado entre crianças das classes populares, já que os sujeitos infantis que integram esses grupos possuem menos oportunidades de lazer e alternativas de consumo cultural mais restritas (GUIMÓN, 2019). Outras pesquisas sinalizam que as crianças que realizam usos individualizados das tecnologias tendem a desenvolver formas mais efetivas de participação na cultura digital, diferentemente das crianças que precisam compartilhar equipamentos com irmãos e outros membros da família, o que limita a possibilidade de desenvolvimento de competências para o uso das mídias (BUCKINGHAM, 2007). Reconhecer essas diferenças é fundamental para compreendermos a relevância da escola no enfrentamento das desigualdades e na promoção de práticas que contemplem abordagens críticas e criativas das mídias e de suas linguagens.

Refletir acerca da inserção das crianças no contexto da cultura digital, na condição de acadêmico do curso de Pedagogia e de pesquisador, provoca em mim sentimentos ambivalentes. Por vezes, tenho uma sensação de entusiasmo que me leva a celebrar o acesso facilitado à informação e às possibilidades pedagógicas desta era, já que estamos cada vez mais desfrutando os benefícios das mídias digitais. Em outros momentos, sinto-me desorientado, diante da velocidade dos avanços tecnológicos e dos efeitos que eles vêm causando, no reforço de desigualdades educacionais, nas relações humanas, além de tornarem os sujeitos mais dispersos e menos atentos, devido à infinidade de alternativas que colocam à disposição dos usuários.

Esse misto de sentimentos, atrelado aos saberes e aos questionamentos que foram tomando forma no decorrer da minha formação no curso de Pedagogia, me mobilizam na busca pelo aprofundamento de compreensões sobre as mídias digitais e a educação das crianças pequenas. Entendo que na EI as possibilidades de interação, cuidado, afeto, estímulo e comunicação se colocam como aspectos elementares para a construção das identidades.

Acredito que, enquanto docentes, precisamos organizar nosso trabalho pedagógico, contemplando as mídias digitais em articulação com as múltiplas linguagens através das quais as crianças apreendem o mundo e dele se apropriam. Nessa perspectiva, compreendo que “estimular o desenvolvimento de todas as linguagens das crianças, [...] propiciar o contato com os diferentes artefatos tecnológicos, é papel da mediação escolar e de uma educação de qualidade que assegura os direitos da infância” (MÜLLER e FANTIN, 2014, p.4).

Portanto, é importante que os professores integrem as mídias e suas linguagens nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, a fim de ampliarem as possibilidades de participação das crianças na cultura digital. Como destacam Rivoltella e Fantin (2010, p. 101), “a comunicação e as mídias entram nas nossas vidas, apresentam-se como novos protagonistas

transversais das nossas atividades cotidianas” e é a partir desse entendimento que será necessário repensar a formação de crianças e professores.

Esses entendimentos sobre infância, mídias e Educação Infantil, em articulação com minhas experiências enquanto acadêmico do curso de Pedagogia, motivaram a realização de uma pesquisa durante o período do estágio. Na sequência, apresento a abordagem metodológica da pesquisa, detalhando como ela foi realizada.

ABORDAGEM METODOLÓGICA: A PESQUISA PARTICIPANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A realização da pesquisa aconteceu em uma escola de Educação Infantil da rede pública do município de Rio Grande/RS. No ano de 2019, a instituição atendia, aproximadamente, 225 crianças entre 3 e 5 anos de idade. As crianças participantes da pesquisa residiam no bairro onde a escola está localizada ou em bairros adjacentes.

A pesquisa foi desenvolvida durante o período de estágio supervisionado do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O estágio teve duração de 11 semanas e aconteceu no período de agosto a outubro de 2019. Participaram da pesquisa 13 crianças² de uma turma atendida no turno da manhã. As crianças situavam-se na faixa etária de 4 a 5 anos.

Para realização do estágio supervisionado do curso de Pedagogia da FURG, são desenvolvidos um ou mais projetos como forma de planejamento da

² Atendendo aos princípios éticos da pesquisa em Ciências Humanas, a participação das crianças foi autorizada por seus responsáveis a partir de um Termo de Consentimento, encaminhado às famílias pela Direção da escola. Além de apresentar esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, o documento informava sobre a utilização dos dados da pesquisa para publicações e eventos acadêmicos e garantia o anonimato das crianças. Anteriormente, a escola havia autorizado a realização do estudo, decisão que também foi formalizada de forma escrita.

prática pedagógica. Assim sendo, planejei um projeto que focalizava as interações das crianças com as mídias digitais. Tinha como objetivo propor situações de aprendizagem com as mídias digitais na Educação Infantil, com foco na participação e na autoria das crianças. Concomitante ao estágio, desenvolvi a pesquisa que resultou no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Portanto, à medida que planejava e desenvolvia as atividades, descrevia os momentos de interação com as crianças, registrava suas narrativas e as impressões sobre seu envolvimento com as atividades.

A investigação pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação, a qual prevê a inserção e a intervenção do pesquisador no contexto de realização do estudo, o que permite a compreensão acerca de um “repertório múltiplo e diferenciado de experiências” (BRANDÃO, 2006, p.12). Ademais, considero que a pesquisa realizada no ambiente escolar oportuniza a interação com as crianças e a problematização do exercício da docência, o que permite a reflexão crítica acerca dos limites e das possibilidades das práticas pedagógicas, com vistas a sua **reelaboração**.

Para proceder ao planejamento, realizei observações na turma, analisando suas interações no dia a dia, sua participação nas atividades e seus diálogos para, então, elaborar situações didáticas que estabelecessem relações com as culturas e as necessidades de aprendizagem das crianças. Importa destacar que o planejamento foi pensado de forma a potencializar a participação das crianças na escolha de temas, de atividades e seus desdobramentos. Assim, a abordagem das mídias digitais foi pensada tendo em vista a participação e a autoria das crianças, numa perspectiva interativa (SILVA, 2010) e em consonância com as orientações curriculares da EI³, as quais enfatizam o trabalho lúdico e a articulação entre múltiplas linguagens.

³Refiro-me às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Um aspecto significativo a ser destacado sobre o processo de observação no âmbito da pesquisa participante, é que ele viabiliza a aceitação do pesquisador por parte do grupo de crianças. Na etapa da EI, via de regra, as crianças demoram um pouco para se sentirem confortáveis na presença de pessoas que não participam do cotidiano escolar e a participação em sala de aula permitiu o acesso as suas vivências e a narrativa de acontecimentos de forma espontânea. Essa abordagem metodológica, portanto, permite a proximidade com os sujeitos, na medida em que se “acompanha *in locos* suas experiências diárias na tentativa de apreender sua visão de mundo, isto é, os significados atribuídos à realidade circundante e as suas próprias ações”(LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

As observações cotidianas, registradas diariamente sob a forma de reflexões num diário de campo, compõem o material empírico desta pesquisa. Assim, busquei compreender e problematizar as possibilidades de abordagem pedagógica das mídias digitais na EI, a partir da análise de atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado do curso de Pedagogia.

A análise do material empírico, composto por registros reflexivos e pela transcrição de narrativas das crianças, foi realizada a partir da identificação de elementos recorrentes que possibilitam problematizar o potencial pedagógico das mídias digitais na EI. Após identificar esses elementos, foram promovidas articulações com os referenciais teóricos, o que permitiu adensar a reflexão e problematizar os desafios e os saberes docentes construídos no trabalho pedagógico com as mídias digitais na escola.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DAS MÍDIAS DIGITAIS: SABERES CONSTRUÍDOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Para colocar em prática as atividades com as mídias digitais, passei a registrar impressões sobre os interesses, as expectativas e as práticas culturais

das crianças. Assim, o planejamento foi sendo repensado continuamente, pois a reflexão articulada à pesquisa contribuiu para a compreensão acerca do potencial pedagógico das mídias digitais, levando à mudança de concepções. Tais mudanças aconteceram no contexto das atividades descritas e analisadas na sequência deste artigo.

Uma das primeiras atividades realizadas com as crianças durante o projeto, focalizou o uso do *smartphone*. O celular já era bastante utilizado em sala de aula pelas professoras, sobretudo para o registro dos momentos das atividades. Portanto, esse artefato era empregado como recursopedagógico e era manuseado apenas pelas docentes. Nessas ocasiões, observava que, diferentemente das crianças, na condição de professores perdemos o desejo de explorar e de atribuir novas funções, aplicações e possibilidades às mídias digitais.

Assim, colocava-se o desafio proposto por Gomes (2005), de concebermos as mídias não apenas como recursos, mas como estratégias pedagógicas para produzir aprendizagens em processos de autoria e co-criação na escola. Entre as crianças o celular era narrado como um passatempo, um brinquedo com infinitas possibilidades, como o acesso a jogos e a audiência a desenhos animados e a vídeos da plataforma Youtube. Mas como utilizar o celular nas atividades da Educação Infantil? Esse questionamento possibilitou a construção de algumas possibilidades de abordagem pedagógica.

Nessa trajetória, exploramos as funcionalidades do celular de forma criativa e inusitada, como quando construímos uma tenda com tecidos e utilizamos a lanterna para criarmos novas cores com o papel celofane. Assim, identificamos as cores primárias e, combinando-as com a luz da lanterna do *smartphone*, foi possível identificar outras cores. Esse momento foi registrado no diário de campo, conforme o excerto abaixo:

Primeiro, coloquei o celofane azul, o amarelo e o vermelho sobre a luz da lanterna do celular e, em seguida, juntei o amarelo com o azul para obter a cor verde. A A.J. perguntou: e se juntar o azul com o vermelho? Então, a convidei a experimentar e, posteriormente, as outras crianças também quiseram fazer seus próprios experimentos, tentando criar novas cores, juntando os pedaços de papel sobre a luz do celular(Diário Reflexivo, 03/09/19).

Após realizar estudos sobre a concepção das mídias como recursos e como estratégias pedagógicas (GOMES, 2005), penso que o *smartphone* foi explorado nessa atividade como uma estratégia, pois potencializou a participação das crianças na construção de suas aprendizagens, num processo de co-criação, em que exploramos materiais, cores e modos de perceber elementos visuais com a luz natural e com o emprego da luz da lanterna do *smartphone*.

Numa outra atividade com o uso do celular, o ponto de partida foram os interesses das crianças e suas práticas culturais. Na atividade em questão, foram explorados os filtros da câmera, funcionalidade que traz a possibilidade de modificação da imagem pessoal, transformando-a em personagens ou adicionando efeitos gráficos diversos. Essa funcionalidade efetiva-se a partir de aplicativos como *Instagram*⁴, *Snapchat*⁵ e *Pokémon Go*⁶. Com essa estratégia lúdica foi possível perceber que as crianças mobilizavam a imaginação e o jogo simbólico ao visualizarem na tela do *smartphone* sua transformação em personagens temáticos, tais como: bruxas, unicórnios, princesas, e super-heróis.

⁴ Aplicativo de rede social que permite compartilhar fotos e vídeos, além de possibilitar a aplicação de filtros digitais nas imagens registradas.

⁵ Aplicativo de rede social que permite o envio de mensagens instantâneas com base em imagens, as quais podem ser alteradas a partir de filtros, compartilhadas com outros usuários e em outras redes sociais.

⁶ Aplicativo que utiliza o GPS e a câmera dos *smartphones* para que os usuários encontrem e capturem criaturas chamadas Pokémon, as quais podem ser visualizadas na tela do celular.

A partir das imagens registradas com a câmera do celular, as crianças inventaram histórias em que protagonizavam as personagens, mesclando suas narrativas com aquelas acessadas na Literatura Infantil, praticando movimentos, gestos e sonoridades que davam vida às personagens criadas. Essa situação de aprendizagem possibilitou o que Girardello (2005) denomina como brincadeira narrativa. Trata-se da atividade imaginativa e criativa das crianças em suas interações com as mídias digitais, quando, num processo de faz-de-conta, as crianças narram as ações de personagens e reelaboram conteúdos de jogos, desenhos animados e histórias infantis.

Outra atividade desenvolvida no contexto do estágio contemplou a gravação de vídeos. Nesses momentos, as crianças demonstravam entusiasmo e acabavam por reproduzir, de forma reinterpretaiva (SARMENTO, 2003), as condutas exibidas pelos *youtubers*⁷ nos vídeos disponíveis na internet. Ao observar o grande interesse das crianças por esses vídeos, propus a gravação de um videoclipe com uma câmera filmadora digital. Tendo em vista que havíamos trabalhado letras de cantigas populares, propus que cada criança escolhesse um objeto musical disponível entre os brinquedos da sala de aula. Assim, nos organizamos e ensaiamos cantigas infantis que as crianças conheciam, como “o sapo não lava o pé” e “a dona aranha”.

Após gravarmos nosso videoclipe, propus às crianças que, a exemplo dos *youtubers*, gravassem um vídeodialogando com a câmera sobre um tema que apreciassem. Assim, elas tiveram a oportunidade de recriar na sala de aula o repertório cultural constituído pelas narrativas audiovisuais das telenovelas, dos filmes de animação, dos vídeos do Youtube, dentre outras produções midiáticas. Após conversarmos, concluímos que o grupo usaria a filmadora para gravar seu dia a dia na sala de aula e para falar do cotidiano da escola.

⁷ Criadores de conteúdo do Youtube, maior plataforma de vídeos da internet, muitas vezes patrocinados por grandes empresas para que consumam produtos e os divulguem no contexto do enredo dos vídeos que protagonizam.

Ao iniciarem as gravações, as crianças se apresentavam empregando o vocabulário utilizado por influenciadores digitais em seus canais, convidando, inclusive, o público para deixar *likes* e inscrever-se no suposto canal da turma.

Refletindo sobre as narrativas das crianças, percebo que são falas recorrentes em vídeos da internet, o que sinaliza os efeitos dessas produções para a constituição do imaginário e das identidades infantis. Desde muito cedo, as crianças se apropriam dos significados dos vídeos, reinterpretando-os através de suas ações e brincadeiras, anseiam ser como os *youtubers*, vivenciar o que eles mostram e consumir o que eles anunciam. Assim, a vivência com as crianças na escola colocou em evidência paradoxos e contradições que precisam ser problematizados.

As crianças nascem numa cultura do consumo e são interpeladas como sujeitos consumidores desde a mais tenra idade, desenvolvem afeição por marcas, personagens e aprendem a desejar mercadorias materiais e simbólicas continuamente. Entretanto, nem todas as crianças que vivem a infância na atualidade têm acesso aos bens de consumo focalizados nas produções midiáticas e para muitas delas, que frequentam as escolas públicas, o desejo só se concretiza ao nível do imaginário (DORNELLES, 2005). Nesse sentido, é preciso atenção a algumas abordagens pedagógicas passíveis de agravar e reforçar desigualdades. Enquanto docentes, temos o desafio de ampliar o repertório de experiências das crianças com a linguagem digital, incentivando a produção de conteúdos autorais, para além das estratégias de comunicação de cunho mercadológico (MARÔPO, SAMPAIO e MIRANDA, 2018).

Após a introdução ao vídeo, as crianças mostraram a sala de aula, falaram sobre os espaços da escola, as brincadeiras e, por fim, mostraram os brinquedos que mais gostavam. Nessa atividade, percebo que abordei um artefato da mídia, a câmera filmadora, para registrar narrativas audiovisuais

protagonizadas pelas crianças e com ênfase em seu cotidiano, nesse caso, o cotidiano escolar.

Na continuidade do projeto, planejei situações de aprendizagem com o *notebook* e o projetor multimídia. Na escola em questão, os equipamentos eram utilizados somente na sala de informática da escola, para a veiculação de filmes, desenhos animados, para as reuniões da equipe profissional da instituição ou em eventos dirigidos às famílias.

A princípio, pensei em utilizar o *notebook* e o projetor multimídia para exibir vídeos, imagens e *slides*. Desloquei os equipamentos para a sala de aula, com o intuito de dinamizar os espaços escolares, já que até o momento as crianças só tinham visualizado o *notebook* e projetor na sala de informática. Intitulamos esses momentos de “cinema na sala” e, às vezes, permitia que as crianças escolhessem o que preferiam assistir. As escolhas sempre eram relacionadas a animações protagonizadas por super-heróis e super-heroínas de produções de animação ou, então, por influenciadores digitais.

Com o passar do tempo, as crianças passaram a atribuir novos significados ao uso do *notebook* e do projetor multimídia, apropriando-se dessas mídias em suas interações em sala de aula. Em um dos encontros, solicitaram que o projetor fosse direcionado para o teto, para que pudessem assistir ao vídeo proposto como se estivessem “olhando as estrelas”. Em outro momento, as explorações e as intervenções das crianças culminaram com a realização de um teatro de sombras. Ao observar que as crianças colocavam as mãos sobre a luz do projetor para observar as formas das sombras na tela, sistematizei a atividade.

Estar atento às iniciativas, interesses e descobertas das crianças também possibilitou o planejamento de uma atividade com o programa *Pain*⁸.

⁸Trata-se de um *software* que integra o sistema operacional Windows, da Microsoft. É utilizado para a criação de desenhos simples e edição de imagens.

Assim, solicitei às crianças que ficassem paradas diante do projetor e, a partir das funções do referido *software*, fiz desenhos de suas faces, contornando-as e adicionando traçados com características de animais e de super-heróis.

A partir da análise dessas atividades, posso destacar o processo de resignificação de saberes docentes em minha trajetória formativa, em específico no estágio supervisionado. Na vivência do estágio, identifiquei a mudança de concepções envolvendo a abordagem das mídias, que passaram a ser compreendidas não apenas como recursos ou suportes ao ensino, mas também como estratégias pedagógicas (GOMES, 2005). Nesse processo, as crianças foram autoras de sua aprendizagem e participaram do delineamento do planejamento, colaborando para sua reinvenção. Essa condição vai ao encontro da postura reflexiva do professor para a construção de uma sala de aula interativa (SILVA, 2001), em que as mídias são articuladas às práticas culturais dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REPENSANDO AS POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo deste trabalho consistiu em problematizar as possibilidades de abordagem pedagógica das mídias digitais na EI. A definição do tema, o exercício da docência e a reflexão por meio da pesquisa, permitiram compreender, de forma mais adensada e crítica, as interações das crianças com os artefatos da cultura digital. Nessa direção, constituíram-se possibilidades de autoria e co-criação com as mídias na sala de aula. Assim, a participação das crianças exigiu o repensar e a reelaboração da proposta pedagógica.

Nesse processo reflexivo, percebi que a abordagem pedagógica das mídias na Educação Infantil pode superar a perspectiva restrita ao acesso a

conteúdos estruturados. É possível abordar as mídias com as crianças pequenas para assistir vídeos e desenhos animados, para acessar jogos online e *sites* educativos, mas também para criar, imaginar, registrar narrativas autorais, enfim, para ampliar o repertório de experiências das crianças.

Assim, o receio inicial ganhou outro sentido, pois compreendia EI, a escola da infância, como uma etapa de descobertas, criações e experimentações, o que precisa ser considerado quando pensamos na abordagem pedagógica das mídias. Para isso, é preciso observar de forma atenta as interações das crianças, integrando seus interesses e ideias ao planejamento.

Devido a experiência da pesquisa, que possibilitou analisar criticamente a prática pedagógica desenvolvida no estágio supervisionado, foi possível perceber a necessidade e a relevância de que as crianças pequenas tenham acesso às mídias digitais na escola, pois são formas de cultura e de comunicação que ampliam as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos infantis com as múltiplas linguagens da contemporaneidade. Portanto, finalizo este artigo enfatizando que a escola pode construir abordagens pedagógicas contemplando as mídias digitais, percebendo-as como uma linguagem presente no cotidiano das crianças, constituinte de suas identidades e capaz de intensificar o potencial interativo e criativo das situações de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança de rua à criança cyber**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ESPERANÇA, Joice Araújo. Infâncias, Consumo e Educação: histórias contadas por crianças na escola. In: **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, p. 077-099, 2019.

ESPERANÇA, Joice Araújo; OLIVEIRA, Marcio Vieira. Mídias e educação: problematizando a formação docente e os desafios da cibercultura. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 1, p. 128-147, jan./abril. 2018.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan./dez. 2005.

GOMES, Maria João. **Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica**. In: MENDES, António; PEREIRA, Isabel; COSTA, Rogério (editores). Actas do VII Simpósio Internacional de Informática educativa. LEIRIA: Escola Superior de Educação de Leiria, 2005.

GUIMÓN, P. Os gurus digitais criam os filhos sem telas. **El País** [online]. 12 abr. 2019. https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/20/actualidad/1553105010_57764.html Acesso em: 22 ago. 2020.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. São Paulo: EDUSC, 2001.

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

MARÔPO, Lidia; SAMPAIO, Inês Vitorino; MIRANDA, Nut Pereira de. Meninas no Youtube: participação, celebração e cultura do consumo. **Estudos em Comunicação**, nº 26, vol.1, 175-195, maio 2018.

MÜLLER, Juliana.; FANTIN, Monica. **Crianças, múltiplas linguagens e tecnologias móveis na educação infantil**. In: Simpósio Luso-brasileiro e
555

estudos da criança: desafios éticos e metodológicos. Anais. Porto Alegre. v. 1, 2014.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIVOLTELLA, Pierre.; FANTIN, Monica. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. REU - **Revista de Estudos Universitários**, v. 36, n. 1, 23 ago, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa: Educação Presencial e à Distância em sintonia com a Era Digital e com a Cidadania**. In: XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação. Anais. Campo Grande, 2001.

**REPRESENTAÇÕES INFANTIS: UMA ANÁLISE INTRODUTÓRIA A PARTIR DO
PERFIL DE MÍDIA SOCIAL “FRASES DE CRIANÇAS”**

**CHILDREN'S REPRESENTATIONS: AN INTRODUCTORY ANALYSIS FROM THE
SOCIAL MEDIA PROFILE “CHILDREN'S PHRASES”**

Vinícius Barbosa Cannavô
viniciuscannavo13@gmail.com
Mestrando em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Adilson Cristiano Habowski
adilsonhabowski@hotmail.com
Doutorando em Educação
Universidade La Salle

Joana Pereira Bortoluzzi
joanabortoluzzi13@gmail.com
Bacharelanda em Bibliotecnomia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre as representações infantis em um perfil das redes sociais Facebook e Instagram chamada *Frases de Crianças*. O material empírico adotado são as postagens dessas mídias sociais que são redigidas pelos pais das crianças, tendo a fala dos pequenos como centralidade na postagem. Como abordagem teórica optamos pelo campo dos Estudos Culturais em relação com o campo dos Estudos da Infância, de viés pós-estruturalista. A abordagem metodológica é de caráter qualitativo exploratório, tendo na revisão bibliográfica o grande suporte de pesquisa e nas mídias sociais o terreno fértil de incursão das análises futuras. A pesquisa ainda está sob andamento, dessa forma, a revisão bibliográfica levantada até o dado momento no auxilia a pensar caminhos, contingências, enfoques e deslocamentos nesta discussão.

Palavras-chave: Tecnologia; Estudos Culturais; Infâncias.

ABSTRACT

This research deals with children's representations in a profile of the social networks Facebook and Instagram called Frases de Crianças. The empirical material adopted is the posts of these social media that are written by the parents of the children, with the speech of the little ones as central in the post. As a theoretical approach we chose the field of Cultural Studies in relation to the field of Childhood Studies, with a post-structuralist bias. The methodological approach is of an exploratory qualitative character, having in the bibliographic review the great support of research and in social media the fertile ground of incursion of future analyzes. The research is still underway, thus, the bibliographic review raised until the given moment does not help to think about paths, contingencies, approaches and displacements in this discussion.

Keywords: Technology; Cultural Studies; Childhoods.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir do campo dos Estudos Culturais com enfoque na educação e dos Estudos da Infância, esta pesquisa se configura como uma revisão teórica introdutória que visa problematizar as representações infantis postas em circulação a partir da página *Frases de crianças* das redes sociais Instagram e Facebook em uma pesquisa posterior. Com a proliferação das mídias digitais, os estudiosos do campo dos Estudos Culturais têm se debruçado cada vez mais sobre essas investigações, buscando articular diferentes campos científicos. Wortmann; Costa e Silveira (2015, p. 37), explicam que os estudos de mídias acionam com os estudos das pedagogias culturais “um amplo espectro de aportes acerca do papel, do significado, do poder e dos modos de operação dos artefatos midiáticos nas sociedades contemporâneas, marcadas indelevelmente pelo espetáculo, pela visibilidade, por interesses mercantis e pelo consumo”. Enquanto artefatos de produção de subjetividades, os discursos produzidos em torno das crianças (re)produzem representações das infâncias, pois sendo elaborados pela linguagem,

recebem significados na cultura com potencial de subjetivar, conduzir e controlar condutas.

O campo dos Estudos Culturais - e a sua devida articulação com a educação - tem se constituído a partir de um compromisso como prática de trabalho intelectual e político, reivindicando que tal trabalho importa dentro e fora do âmbito acadêmico. Dessa forma, “se constituem em uma forma [os Estudos Culturais] diferente de fazer o trabalho intelectual, e como resultado, podemos dizer e fazer certas coisas, produzir certos tipos de conhecimento e entendimento, o que não é possível por meio de outras práticas”. (GROSSBERG, 2009, p.15).

Sob a ótica histórica, determinadas áreas do saber têm se caracterizado como legítimas para falar sobre alguns temas. As análises culturais têm feito incursões teóricas e metodológicas, mesmo que pequenas, em diversas áreas do saber, focalizando e dando visibilidade para o contexto de inserção do objeto, dos sujeitos que incidem no processo acerca das relações que são constituídas. (WORTMANN, 2002). Por isso, o campo do Estudos Culturais tem privilegiado e optado por trabalhar com artefatos culturais que estejam fora dos limites escolares, ampliando a discussão sobre a educação, permitindo que a cultura agencie e produza sujeitos. Segundo Silva (2017, p.139), “Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade da subjetividade”.

O campo da educação estabelece diálogos com as mídias digitais e o perfil *Frases de Crianças*. Destarte, surgiu a necessidade de aprofundar os entrelaçamentos entre os Estudos Culturais e o artefato cultural em questão. Intencionamos com este estudo colaborar para o avanço das discussões em curso acerca dos contextos educacionais informais, das estratégias de endereçamento que pautam tais experiências, bem como aprofundar noções relacionadas à compreensão das análises culturais acerca das mídias sociais, tendo em vista que

“essas tecnologias influenciam na construção da identidade da criança, uma vez que as mídias, por meio da publicidade, favorecem o consumismo e a produção das subjetividades desde a infância” (HABOWSKI, 2019, p.107).

A página *Frases de Crianças* começou como um blog em julho de 2009. Atualmente já são milhares de frases publicadas, e o blog acumula quase 1 milhão de visualizações mensais e na rede social Facebook já são mais de 1 milhão de seguidores e mais de 700 mil seguidores no Instagram. O *Frases de Crianças* é um blog colaborativo que conta com a contribuição das famílias que podem encaminhar via e-mail ou com o preenchimento de um formulário suas sugestões de frases. Nos termos de uso, a página menciona que em respeito à privacidade das famílias e das crianças não são publicados os sobrenomes e nem os nomes dos pais. A página parte do princípio de que as frases enviadas são reais e foram testemunhadas por quem escreveu e encaminha para a página. Contudo, a página salienta que o envio da frase não significa necessariamente que ela será publicada.

Segundo Larrosa (2001, p. 291), “Dar a palavra (...) é essa paradoxal forma de transmissão na qual se dão simultaneamente a continuidade e o começo, a repetição e a diferença, a conservação e a renovação”. Trata-se, então, de pensar a intercomunicação das experiências e diversas expressões das crianças, num processo próprio de pedagogias culturais, participativas, aprendentes e comunicativas. As crianças comunicam-se por meio de expressões, dos movimentos do corpo e das feições, por isso são capazes de manifestar seus saberes e interesses, de modo que precisam ser valorizadas pelas suas formas de expressão e capacidade de articular aprendizagens.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A representação ganhou centralidade na cultura, afinal o conceito entrelaça o sentido e a linguagem na cultura. Segundo Hall (2016, p.31),

representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representa-lo a outras pessoas. Pode-se perguntar com toda razão: “Mas isso é tudo?” Bem, sim e não. Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar *envolve* o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos.

Nessa perspectiva, destacamos a importância de pensar as representações como categorias elaboradas, questionando os sujeitos que falam, por que falam e de onde falam ao gerarem uma certa identidade. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 139),

[...] Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. [...] através dessa perspectiva, ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural.

Levando em consideração a força da cultura de massa, as mídias digitais veiculam sentidos e significados produzidos que conduzem os sujeitos para o fascínio, consolidando verdades que buscam apresentar sobre perspectivas de vida, sobre ser e estar no mundo. Deste modo, estes artefatos formam um campo de produção de subjetividades, por isso que as interações dos sujeitos com as mídias se apresentam como importantes objetos para questionamento e investigação (CASTRO, 1999). De acordo com Wortmann; Costa e Silveira (2015, p. 39), “Investigar os contornos e ênfases das pedagogias torna-se então crucial quando as teorias sociais e culturais se ocupam centralmente com a formação das subjetividades engendradas pelos modos de vida contemporâneos que modelam corpos e mentes”. Assim, é preciso questionar sobre os efeitos que os discursos

produzem na forma como os sujeitos constroem seus sentidos nas suas existências (AMARAL, 2000).

Neste ponto, os comentários que serão analisados encontram-se em uma perspectiva comunicacional e cultural diante de uma cultura da conexão (JENKINS, 2009). A contemporaneidade apresenta cada vez mais mídias digitais que geram mudanças nas formas de ler um texto, de assistir a um filme e de navegar na internet, assim como requer novas compreensões das culturas de infâncias e mídias digitais, as subjetividades produzidas e das formas conectadas de conviver e agir das famílias e dos demais sujeitos frente às ações e interações com as mídias digitais (CANCLINI, 2008a). Segundo Beck e Esperança (2017, p. 37),

Tenho entendido por mídia as diversas formas que pessoas e instituições têm se utilizado para estabelecer comunicação, entretenimento e educação. A mídia se converte como uma instância pedagógica com elevado poder educativo na vida das pessoas, sendo concebida como produtora de significados. Notadamente, atrelada ao consumo como condição de emergência e possibilidade, a mídia se posiciona como espaço pedagógico ensinando, a adultos e crianças, modos de ser, viver, conviver, agir, estando cada vez mais próxima desses sujeitos. Na profícua associação estabelecida entre sentimentos, artefatos e vida, a mídia se revela complexa e abrangente.

Segundo Fischer (2006), a mídia é um potente espaço social produtor de significados e identidades que ultrapassam as superficiais fronteiras da informação, entretenimento e lazer da vida cotidiana. Mata (1999, p.82), em relação ao conceito de *midiatização*, afirma que estamos diante de “uma nova matriz para produção simbólica dotada de um estatuto próprio e complexo que tanto funde anteriores modos de interação com novas formas expressivas, antigos circuitos de produção com novas estratégias discursivas e de recepção”. Por meio de um conjunto de expressões de conhecimentos e saberes, as mídias são consideradas na contemporaneidade como um dos principais e mais importantes âmbitos que formam um conjunto polissêmico de significados na vida das pessoas. Na verdade, as

mídias não somente fazem uso dos discursos e representações sociais e culturais, mas é capaz de (co)criar, (re)inventar e (re)produzir formas de ser e estar. Enquanto possibilidades de uso, desfrutam de imagens, ícones, símbolos e sujeitos por onde circulam variados ensinamentos (BECK; ESPERANÇA, 2017).

Alguns grupos sociais convivem desde a infância com as visibilidades atrativas das mídias, desde o controle remoto, o mouse e o celular. Tais artefatos são extensões do próprio corpo e servem também para trocarmos, discutirmos e articularmos saberes. Segundo Felipe (2007, p.253),

Em relação à infância, a construção das identidades articula-se aos discursos a respeito da criança que são veiculados e sustentados por diversos artefatos culturais. Dentre tais artefatos, a mídia vem ocupando lugar de destaque nos últimos tempos, na medida em que veicula uma gama enorme de informações sobre os mais variados assuntos. Tais informações mostram desde modos de ser criança até do que devem gostar e como devem proceder.

Quando são divulgadas expressões das crianças nas redes sociais e os sujeitos que visualizam, leem e comentam, as redes sociais podem ser tomadas enquanto artefatos culturais que reproduzem pedagogias culturais, proporcionando saberes que estão em circulação e que reverberam culturas das infâncias, produzindo sujeitos na contemporaneidade. Na verdade, já nasceram em um contexto de mídias digitais, fazendo parte de uma cultura participativa (JENKINS, 2009). Tamanha é essa transformação que não basta nos colocarmos ante a essa realidade como espectadores fascinados, mas precisamos analisar as ressonâncias nas nossas vidas, mudanças em nossas visões de mundo, especialmente nas culturas das infâncias. De acordo com Melo e Guizzo (2019, p.124) “é possível afirmar que a cultura participativa se refere à forma como a sociedade contemporânea (em função da popularização da Internet) tem se distanciado da condição de receptora passiva”. Além disso,

Se, de um lado, é certo que a criança, ao invés de absorver ou consumir passivamente os objetos e as informações disponíveis nessa rede, atua como leitora e construtora de significados e conexões entre as narrativas que nela circulam, como se ordenasse e reordenasse as peças de um quebra-cabeça polimorfo, de outro, é importante considerar que essa mesma criança, para ser bem sucedida nessa tarefa, deve estar atenta e a par de cada nova informação e produto lançado na rede, exigindo de si própria e dos outros com quem compartilha, atitude empreendedora, atualização e expertise(SOUSA; SALGADO, 2009, p.213),

As crianças sempre reproduziram o mundo dos adultos a partir de brincadeiras de faz de conta, dos modos de ser, de pensar e de agir, que envolvem sociabilidades e temas relacionados aos adultos, assim, “a criança contemporânea se constitui pelo desejo de saber e é fortemente influenciada por diferentes mídias” (OLIVEIRA et. al.,2019, p.38). Contudo, no contexto contemporâneo, as crianças não são mais pensadas como dependentes dos adultos, tanto na esfera econômica e política, como na esfera mais restrita do âmbito familiar e escolar, até porque, o mercado concedeu lugar para as crianças, tendo suas histórias interligada com as mudanças das relações entre adultos e crianças (PEREIRA, 2002).

Dentro de um sistema capitalista-consumista, as possibilidades de fuga são limitadas. Ao estarem inseridas neste espaço, as crianças são convocadas a participar desse processo de ordem consumistas. Percebemos “não só nas roupas e adereços que elas usam, mas no valor que dão ao fato de poderem adquirir moda [...] e no quanto são atraídas e usadas pelas estratégias de convocação ao consumo levadas a efeito pela publicidade” (ANDRADE; COSTA, 2010, p. 234-235). Dessa forma, a indústria busca estratégias para capturar as crianças endereçadas, concedendo protagonismo a elas tendo em vista o seu papel potencial na sociedade, seja pelo consumo ou pelo governo dos corpos. Segundo Quinteiro (2002, p. 21),

(...) pouco se conhece das culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise. Entre as ciências da educação, no âmbito da

sociologia, há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável.

Trata-se da importância de se ouvir as crianças, para que desta forma possamos conhecer as culturas infantis, ou seja, viabilizando a *escuta dessas vozes* pautamos uma série de saberes pertinentes ao mundo das crianças e dos adultos. Vale ressaltar que é muito importante estudos que agreguem valor e deem visibilidade aos discursos das crianças, na tentativa de desvelar a rica matéria-prima que é interagir com as crianças. Entretanto, Felipe (2009, p. 8) aponta que ouvindo as crianças e inserindo-as como privilegiadas das pesquisas, não fará com que aconteça uma verdade natural e também absoluta sobre as crianças, de modo que “é ilusão pensar que ‘dar’ voz às crianças, observando atentamente os discursos que elas produzem ou reproduzem sobre si mesmas e o mundo nos trará um desvelar sobre a infância”. Silveira (2002, p. 80) aponta que ao ouvir as crianças abre-se a possibilidade de interação com um conjunto de vozes, o que requer ouvir todas as manifestações, as diferentes interlocuções, pois, “(...) os discursos são atravessados por outros discursos, as vozes que ouvimos ecoam outras vozes (...)”. Assim, as falas das crianças precisam ser analisadas como os outros textos culturais. Steinberg e Kincheloe (2004, p. 34) afirmam que,

As crianças pós-modernas não estão acostumadas a pensar e agir como criancinhas que precisam da permissão do adulto para tal. Entendemos que nem todas as crianças reagem à cultura infantil e seu acesso à cultura popular desta forma, pois diversos grupos de crianças responderão diferentemente. A realidade que fica, no entanto, é que os adultos perderão a autoridade que tinham antes por saberem coisas que as crianças, propositalmente protegidas, não sabiam. A informação adulta é incontrolável; agora, a criança vê o mundo como ele é (ou pelo menos como é descrito pelos produtores de informação corporativos).

Deste modo, o diálogo das subjetividades via mídias digitais pode ser capaz de gerar reinvenções do que é refletido com as crianças, proporcionando um diálogo mais aberto e vivo. Embora reconheçamos que as mídias digitais nem sempre

mudam as coisas para melhor, vivenciamos um mundo ampliado de experiências humanas com as mídias que provocam mudanças de hábitos, culturas e de relações. Na Sociedade em Rede (CASTELLS, 1999), é a sociedade que confere sentido e valor à tecnologia de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos, das relações socioeconômicas estabelecidas nas formas de trabalho e lazer. Para França (2002, p. 59), a palavra rede “refere-se a um entrelaçamento de linhas, a um conjunto de nós interconectados”, e assim, a “comunicação em rede, sociedade em rede são expressões para significar a interconexão de elementos, processos, sentidos que marcam as relações comunicativas e a construção da vida social”.

Com as redes sociais, as relações passaram por modificações, gerando novos modos de comunicar, transformando o sujeito contemporâneo nos seus tempos, culturas e limites humanos. A internet, uma plataforma de comunicação constituída nas redes de computadores no mundo, possibilita a aproximação de todos com esse mundo sem limites (CASTELLS, 2003). A internet movimenta a sociedade e alimenta a intercomunicação, já que o mundo é constituído de conexões, surgindo agora o desafio de construir uma rede colaborativa e descentrada que esteja aberta às múltiplas linguagens e às diferenças da formação cultural enquanto possibilidade de aprender com a multiculturalidade. A partir da internet, o Facebook e o Instagram tem esse potencial de renovar as práticas sociais, no sentido de ser um espaço aberto para manifestar opiniões, encontrar amigos, interligando relações entre pessoas que de outro modo se perderiam.

Para Castells (1999), o que se pode destacar na sociedade em rede é a mudança nas formas de relações humanas, iniciando um processo de transformação sociocultural, já que com essa evolução as pessoas têm mais liberdade de fazer escolhas, o que não acontecia em meios como a TV e o rádio, pois os conteúdos já eram programados de acordo com os interesses. Então, os sujeitos passaram a interagir, trocar ideias, discordar, participar do processo de produção da informação.

A interação midiática tem progredido vivificando a comunicação globalizada pela interação no ciberespaço.

Lévy (1999, p. 146) denomina o processo de meta mundo virtual, vinculando a diversão, comunicação e o sujeito nas redes, funcionando enquanto espaço de mensagens dinâmicas, sensíveis e acessíveis, com uma retroalimentação coletiva e em tempo real. Soma-se a isso, a característica de ser um espaço potencializador de reconhecimento e de práticas sociais. Castells (2003, p. 67) define as tecnologias pelo fluxo e troca de informação, capital e comunicação cultural enquanto “conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação e telecomunicações”. Com as tecnologias digitais não é a criação da interatividade propriamente dita, mas um processo de retroalimentação social que favorece experiências exploratórias no campo educativo (HABOWSKI, 2020).

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Estamos diante de “um conjunto de mudanças culturais que têm como resultado o estabelecimento de novas percepções sobre a realidade e novas práticas sociais” (VEIGA-NETO, 2004, p.44), que vão nos produzindo enquanto sujeitos, alterando a maneira de vivenciar o tempo e o espaço. Deste modo, o tempo presente tem se mostrado terreno fértil para problematizarmos a educação, a cultura, os sujeitos, os modos de ser e estar no mundo. Em função da posição central que a cultura ocupa relativamente ao estabelecimento de formas como passamos a pensar sobre o mundo, bem como em relação ao modo como os sujeitos passam a ser posicionados nos espaços contemporâneos. Adotando a perspectiva pós-estruturalista como opção teórica de articulação com o campo dos Estudos Culturais, concebemos o sujeito como criado, sendo produzido nas contingências do tempo e da história e não como um ser essencialista, pois, “não

existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2017, p.120). Por isso, preferimos entender, conforme Camozzato (2012, p.71) que “ao invés de um ponto de vista que se erigiria como verdadeiro e único, hoje temos uma multiplicidade de pontos de vista, de histórias em circulação, cada uma disputando legitimidade”.

Tendo em vista os desdobramentos da globalização, com a maior circulação e distribuição de artefatos da mídia, como é o caso da internet e das redes sociais, a cultura recebeu um protagonismo jamais visto anteriormente na história (YÚDICE, 2004). Dessa forma, olhar para as postagens de uma renomada página de rede social, que atinge milhares de pessoas diariamente, abordando temas caros das infâncias, educação, família, escola e cultura, nos parece um potente material empírico para procedermos análises culturais, pois “construir um objeto de investigação é, sobretudo, expô-lo em suas condições mais amplas de emergência, situando-o em relação a outros conjuntos ou objetos similares” (FISCHER, 2002, p.65). Logo, precisamos expor o objeto de estudo com o intuito de compreender quais as condições que o fazem emergir como um objeto altamente difundido e consumido por diversas categorias de sujeito.

A página *Frases de Crianças* é um artefato da mídia que produz, educa e controla. Segundo Momo e Costa (2010, p. 972), “no caso da infância, mais do que as marcas, são os ícones infantis mercantilizados que constituem o valor dos artefatos”. A infância enquanto fase de inocência, incerteza, dependência e ignorância do mundo parece estar rapidamente desaparecendo, e “no lugar dela instalam-se as infâncias dos tempos pós-modernos, insondáveis, múltiplas, instáveis, paradoxais, selvagens, incontroláveis, enigmáticas” (MOMO; COSTA, 2010, p. 988-989). Deste modo, matérias e notícias publicadas sobre crianças, escolas, mídia e suas interconexões podem validar muitas das observações, contribuindo para ampliar a abrangência dos questionamentos e reflexões. Ainda, a página *Frases de Crianças*, bem como todos artefatos culturais, se modificam

conforme as características do espaço, pois se caracterizam pela efemeridade. Isso implica diretamente nos sujeitos endereçados, nos comentários e interações da página, nas opiniões e posicionamentos das pessoas que consomem o conteúdo da página (MOMO; COSTA, 2010, p. 975).

No que tange à abordagem metodológica, esta pesquisa possui caráter qualitativo de natureza exploratória, tendo como referencial principal o campo dos Estudos Culturais com enfoque nas pesquisas em educação. A análise das práticas culturais cotidianas busca, fixar a autenticidade das produções informais, enquanto o legado dos EC traz o rompimento entre “alta” cultura e “baixa” cultura, evidenciado que existem outras possibilidades de pesquisas significativas para além da *alta literatura*. Corroborando com essa discussão, Eagleton (2005, p. 17) indica que questões intelectuais não precisam mais ser tratadas em torres de marfim, pois essas “fazem parte do mundo da mídia, dos shoppingscenters, dos quartos de dormir e dos motéis”. Além disso, como o mesmo autor indica, passou-se a valorizar a realização de estudos de processos contemporâneos, bem como a autorizar-nos a estudar aquilo que nos interessa e nos dá prazer.

Os Estudos Culturais expressam, então, uma tentativa de “descolonização” do conceito de cultura. Cultura não mais entendida como o “melhor pensado e dito”, não mais o que seria representativo como ápice de uma civilização, como busca da perfeição; não mais a restrição à esfera da arte, da estética e dos valores morais/criativos (antiga concepção elitista). Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.) (COSTA, 2011, p.105).

O campo dos Estudos Culturais, como já situado anteriormente, tem sido constantemente associado à valorização de todas as formas e expressões culturais. Notadamente os estudos conduzidos por Raymond Williams, ao final dos anos 1950,

bem como por outros autores associados à emergência deste campo na Grã-Bretanha – Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCs), tais como Edward Thompson e Richard Hoggart, abandonaram de forma importante a consagrada dicotomização até então estabelecida entre as produções que pertenciam à alta cultura e a baixa cultura.

A velha distinção que o marxismo clássico fazia entre a “base” econômica e a “superestrutura” ideológica é de difícil sustentação nas atuais circunstâncias em que a mídia é, ao mesmo tempo, uma parte crítica na infra-estrutura material das sociedades modernas, e, também, um dos principais meios de circulação das idéias e imagens vigentes nestas sociedades(HALL, 1997, p.17).

Visualizamos nas obras de Hoogart (1957) a relevância agora concedida às análises acerca da vida cultural dos trabalhadores, apontando que não há apenas submissão, mas resistências a partir das expressões ordinárias mais simplórias e aparentemente sem pertinência. Aspectos produzidos e manifestos no cotidiano de vida das pessoas são formas autênticas e legítimas de ser e estar. A cultura manifesta-se de maneira diferente em qualquer formação social ou época histórica. Um grande número de interações ativas, expressas por meio da oralidade e da memória transmitem o passado do povo e tem potencial para modificar a história. Tais ideias nos auxiliam a (re)afirmar nossa opção por investigar temas massificados e popularizados que estão presentes cotidianamente na vida das pessoas, seja de aspecto lúdico, profissional, social etc.

Toda a cultura (artefato, expressão e manifestação cultural) é campo de debate, contestação e negociações para as questões sociais e por isso está em constante transformação.A partir desse ponto de vista, o conceito de cultura abarca a noção de hibridação, Néstor García Canclini (2008b, p.19) entende como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. O conceito de hibridação é útil em algumas pesquisas para abranger conjuntamente

contatos interculturais que costumam receber nomes diferentes: as fusões raciais ou étnicas denominadas mestiçagens, o sincretismo de crenças e também outras misturas modernas entre o artesanal e o industrial, o culto e o popular, o escrito e o visual nas mensagens midiáticas. A mistura de colonizadores espanhóis e portugueses, depois de ingleses e franceses, com indígenas americanos, à qual se acrescentaram escravos trasladados da África, tornou a mestiçagem um processo fundacional nas sociedades do chamado Novo Mundo. (CANCLINI, 2008b).

A globalização afeta a cultura e tem no consumo a sua principal característica na contemporaneidade bem como a rapidez com que essa se transforma. Entendendo a globalização como um processo que favorece as negociações, disputas e trocas, cada vez mais novas culturas e identidades vão sendo moldadas a partir das mediações da gestão dos processos conflitivos. Conforme Yúdice (2004, p. 28) “a globalização pluralizou os contatos entre diversos povos e facilitou as migrações, problematizando assim o campo da cultura como um expediente nacional”. Podemos elucidar a característica desse contexto com a ideia de *derretimento dos sólidos* (BAUMAN, 2001). A partir do reconhecimento de Zygmunt Bauman (2001, p. 12),

O derretimento dos sólidos, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluída, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência dos EC constituiu-se, portanto, como uma resposta ao impacto da mídia e das novas culturas, modos de ser/estar e tecnologias. Intencionamos proceder a análises culturais a partir do exame das narrativas contidas nas postagens da página *Frases de Crianças* que serão estudadas. Destaco que a análise cultural que pretendemos fazer precisa estar atenta ao “modo como o discurso constrói, de forma sistemática, versões do mundo social e natural e para o modo como ele posiciona os indivíduos nas relações de poder” (WORTMANN, 2002, p.85).

Dessa forma, em uma etapa inicial, buscaremos construir um panorama mais amplo, que possibilite uma visualização geral das postagens e comentários com o intuito de articular discussões a partir do endereçamento da página em busca de padrões, convergências, rupturas, incoerências e discontinuidades. Entendemos por endereçamento o “que se refere a algo que está no texto do filme e que, então, age, de alguma forma sobre seus espectadores imaginados ou reais, ou sobre ambos” (ELLSWORTH, 2001, p.13). Logo, quem a página *Frases de Crianças* pensa que você é? Qual a relação entre a página, a postagem, o sujeito consumidor e as frases ditas pelas crianças? Questionamentos como esses são centrais para podermos problematizar que sujeitos são produzidos, que saberes são ensinados bem como resistir e subverter essa lógica, pois as postagens são produzidas para alguém, ou seja, existe um público alvo. Posteriormente, a partir do que for identificado nesta primeira triagem, destacaremos uma das direções que mais frequentemente se destacam e delinearemos os principais enfoques, trajetórias e itinerários da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMANTE, Lúcia. Infância, escola e novas tecnologias. In: COSTA, Fernando Albuquerque; PERALTA, Helena; VISEU, Sofia (Org.). **As TIC na Educação em Portugal**. Concepções e Práticas. Porto: Porto Editora, 2007. p. 102-123.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usando crianças para vender: infância e consumo na publicidade de revistas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, v.18, n2, p.230-248, jul./dez. 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECK, Dinah Quesada; ESPERANÇA, Joice Araújo (Orgs.). Mídia e consumo: pedagogias culturais de investimento na infância. In: BECK, Dinah Quesada. **Infâncias em foco: mídia, consumo e artefatos da cultura contemporânea**. Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD. Volume 27. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 37-56.

CAMOZZATO, Viviane. **Dá pedagogias às pedagogias – formas, ênfases e transformações**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008a.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: USP, 2008b.

CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. v. 1. A Sociedade em Rede. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: ULBRA, 2011.

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

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros dos sujeitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FELIPE, Jane. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANÇA, Vera Regina Veiga. Do Telégrafo à Rede: o trabalho dos modelos e a apreensão da Comunicação. In: PRADO, Aidar (org.). **Crítica das Práticas Midiáticas**. São Paulo: Hacker Ed, 2002.

GROSSBERG, Lawrence. El corazón de los Estudios Culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. **Tabula Rasa**. Bogotá, n.10, p.13-48, enero/junio 2009.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Teoria crítica da tecnologia e educação: desafios contemporâneos**. 2019.153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1249/1/achabowski.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Tecnologias e Educação: conhecer o outro lado**. Curitiba: Appris, 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade** (impresso), v.22, n.2, p.15-46, jul./dez., 1997.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LARROSA, Jorge. Dar a Palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 281-296.

LEMOS, André. **Cibercultura**. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. C. I. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MATA, Maria Cristina. De la cultura massiva a la cultura mediática. **Diálogos de la Comunicación**, Lima, n.50, 1999.

MELO, Darciane Rodrigues de; GUIZZO, Bianca Salazar. Infância *YouTube*: problematizando representações de crianças inseridas na cultura de sucesso. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 50, p. 121-140, jan./abr. 2019.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.965-991, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, Cláudia de; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; RIOS, Miriam Benites. Infância e tecnologias: desafios e relações aprendentes. **Textura**, Canoas, v. 21, p.37-58, 2019. DOI: 10.17648/textura-2358-0801-21-46-4542

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2005.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, jul./2002.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana L. G., DEMARTINI, Zeila B. F., PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes em educação. In: COSTA, Marisa (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STEINBERG, Shirlei R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Tradução de George Eduardo Japiassú Brício, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004. p.37-69.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação.** Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

**SUBJETIVIDADE AMEAÇADA: A INFÂNCIA NOS DESCAMINHOS DA
FORMAÇÃO**

**(THREATENED SUBJECTIVITY: CHILDHOOD IN FORMATION
DEVIATIONS)**

Sérgio Alves Santos
sergio998alves@hotmail.com
Graduado em Pedagogia
Graduando em Educação Física
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Resumo: O presente trabalho trata-se de uma discussão a respeito das novas modulações da educação contemporânea. Para tanto, buscamos resgatar o conceito de semiformação, na filosofia adorniana, para correlacioná-lo com os eventos que nos têm acometido atualmente. O pressuposto deste trabalho é que a inserção da tecnologia na infância baseada no analfabetismo funcional da utilização da internet, associada ao caráter semiformativo que nos acompanha, ao invés de ser uma solução para as demandas atuais da nossa sociedade, transforma-se em uma fonte de legitimação das desigualdades sociais, da violência, do ressentimento e do assentamento da ordem burguesa, onde a infância desempenha um papel central na reprodução dessa estrutura social, a partir de sua formação imersa na tecnologia. Três instâncias são constantemente analisadas nesta investigação bibliográfica: a educação, a cultura e a relação de ambas com a formação infantil. Concluimos, então, que as crianças também movem o ecossistema de semiformação se a crítica social não for introduzida desde os primeiros anos escolares.

Palavras-chave: Infância. Tecnologia. Semiformação. Crítica.

Abstract: The present article is a discussion about the new modulations of contemporary education. To this end, we seek to rescue the concept of semi-formation, in adornian philosophy, to correlate it with the events that have affected us today. The assumption of this work is that the insertion of technology in childhood based on the functional illiteracy of using the internet, associated with the semiformative character that accompanies us, instead of being a solution to the current demands of our society, becomes a source of legitimization of social inequalities, violence, resentment and the establishment

577

of the bourgeois order, where childhood plays a central role in the reproduction of this social structure, from its formation immersed in technology. Three instances are constantly analyzed in this bibliographic investigation: education, culture and the relationship of both with children's education. We conclude, then, that children also move the semi-training ecosystem if social criticism has not been introjected since the early school years.

Keywords: Childhood. Technology. Semi-training. Criticism.

INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica das duas últimas décadas reconfigurou não só os tradicionais modos de vida, como também as formas como assimilamos o mundo. A ampliação e a democratização do acesso à internet e a livre circulação da informação, sobretudo com a ascensão das mídias digitais e das redes sociais, redesenham os paradigmas da produção política, econômica e cultural. Consequentemente, os discursos em torno da educação também passaram a ganhar outros contornos; as exigências pela inserção da tecnologia na educação, por exemplo, foi e continua sendo um dos principais desafios que mais geram debates de professores à pesquisadores.

A emergência, portanto, de se pensar sobre as mudanças culturais encabeçadas pelas novas tecnologias, cada vez mais acessíveis ao público, se justifica no fato de que tais mudanças não deixam de surtir efeito na constituição subjetiva dos sujeitos inseridos em um mundo cada vez mais digital. Na esteira da crítica, não deixa de ser essencial colocarmos em xeque o caráter de uma educação em tempos de vasta acessibilidade tecnológica, não por si mesma, mas pelo seu papel diante do fluxo contínuo dos signos que chegam às crianças cotidianamente por meio dos aparelhos eletrônicos.

Quais são os efeitos dos aparatos tecnológicos na configuração infantil? Ao menos sabemos que a captura da infância pela publicidade tem por objetivo

claro e bem sucedido moldar mentalidades consumidoras (FUSINATTO, 2018). A indústria cultural, ou seja, a cultura totalmente convertida em mercadoria, passa a atuar diretamente na dominação subjetiva dos sujeitos já desde os primeiros anos de vida pela via da satisfação dos interesses objetivos, “tecnologizando” os desejos e fazendo com que a criança seja “exposta ao consumo de forma direta e despreocupada, sem ter maturidade suficiente ou ter sido preparada para saber lidar com o consumo” (FUSINATTO, p. 2018, p. 56), o que coloca em risco tais subjetividades, dado que: “Sujeitos expostos à intensa publicidade a partir de etapas muito precoces na vida podem vir a se tornar adultos com hábitos voltados para o consumo extremo, sem pensar o fazer” (INÁCIO et al, 2019, p. 46).

Mas qual seria o papel da educação frente à essa questão da formação dos sujeitos a partir da “tecnologização” da vida e por que essa é uma questão central na contemporaneidade brasileira? Esse artigo tem como escopo principal trazer para essa discussão algumas considerações da teoria crítica, notadamente com base nos insights de Adorno e seu conceito de semiformação (ou semicultura), a partir de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, e correlacioná-las com os eventos atuais.

A crise causada pelo novo coronavírus, por exemplo, desmontou a estrutura padrão de funcionamento social até então vigente, redefinindo os lugares tradicionalmente utilizados na divisão social do trabalho, reorganizando nossas vidas, agora baseadas em um retorno quase primordial às nossas células abrigadoras: a casa. Apesar de sabermos que qualquer relação é, minimamente, mediada pela linguagem, a internet tem desempenhado o papel de principal instrumento de conexão entre professores e alunos e as demais relações do processo de ensino-aprendizagem subsequentes, o que influencia

o aumento do uso das redes por parte das crianças e adolescentes e a crescente virtualização das interações.

Nas entrevistas e conferências de Adorno, dos anos de 1959 à 1969, traduzidas por Wolfgang Leo Maar, publicadas no texto *Educação e Emancipação*, o pensador Hellmut Becker, em conversa com ele e o Gerd Kadelbach, afirma que se partirmos da constatação de que a televisão deveria nos servir para o entretenimento, a informação e a educação, então pressupomos que esta faz parte de nossa formação e por isso o conteúdo circulado deve ser posto em discussão (ADORNO, 1995).

No Brasil, quase 90% de crianças e adolescentes (de 9 a 17 anos) são usuários de internet e apesar dos indicadores recentes das atividades realizadas na internet por crianças e adolescentes nos mostrarem que 76% dos entrevistados utilizaram a internet para trabalhos escolares, 66% também navegaram por conta própria e apenas 30% e 31% dessas navegações foram em busca de empregos ou cursos e informações sobre saúde, respectivamente¹. Nesta perspectiva, considerando a tríade entretenimento, informação e educação no uso da internet pelas crianças, podemos apontar a possibilidade de um movimento dialético rumo à antítese da formação, o que será justificado ao falarmos dos efeitos da semicultura na infância.

Ou seja, o que se entende nesse artigo é que o aumento do acesso à tecnologia baseado no analfabetismo funcional da utilização da internet, associado ao caráter semiformativo que nos acompanha, ao invés de ser uma solução para as demandas atuais da nossa sociedade, transforma-se em uma fonte de legitimação das desigualdades sociais, da violência, do ressentimento

¹Pesquisa TIC Kids Online Brasil 2019, divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/kidsonline/2019/criancas/>.

e do assentamento da ordem burguesa, onde a infância desempenha um papel central na reprodução dessa estrutura social a partir de sua formação imersa na tecnologia – apontaremos como sugestão educacional a crítica como instrumento de superação da cultura e necessária a formação infantil.

O PROGRESSO COMO FATALIDADE

Progredir, progredimos um tiquinho,
que o progresso também é uma
fatalidade.

Mário de Andrade

Uma das grandes conquistas da modernidade ocidental foi uma subjetividade privada. Se antes o coletivo caracterizava os modos de vida e pensamento na Idade Média, ao menos desde o período do Renascimento, a partir do século XVI, o sujeito moderno passa a ser definido como um ser uno e racional. A passagem do sistema geocêntrico para o heliocêntrico, na chamada revolução copernicana, assim como as primeiras teorias políticas modernas desvinculadas da moral cristã, com Maquiavel, e todas as transformações sociais da embrionária modernidade têm por fundamento principal um sujeito dotado de uma intelectualidade: a máxima cartesiana, *cogito ergo sum* (penso, logo existo), é a expressão da revolução do pensamento chefiada pela racionalidade (DESCARTES, 2008).

O surgimento dos primeiros Estados e a aparição e o desenvolvimento do modo de produção capitalista ocorreram concomitantemente à uma das maiores manifestações da razão na modernidade: o iluminismo. No “século das luzes”, a luz da razão predominou como uma reação às obscuridades dos

dogmas que por séculos pairaram sobre a era medieval, cujo o lema iluminista de “pensar com a própria cabeça” já revelava a radicalidade ética do que significa a experiência da individualidade calcada da racionalidade e na liberdade. Racionalidade e liberdade são conceitos fundamentais, por exemplo, na filosofia kantiana.

Em um texto clássico chamado *O que é o Iluminismo*, de 1784, Immanuel Kant (1990) se utiliza da metáfora da menoridade para expressar seu entendimento em torno da questão. O usufruto da razão, segundo ele, é a passagem da menoridade entendida como *a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem* para a maioridade, esta entendida como a liberdade e a coragem de pensar por si mesmo (*Sapere aude!*). A categoria “coragem” também é central para o uso da racionalidade, dado que para o Kant a preguiça e a covardia mantêm os homens no cômodo da menoridade do pensamento.

Um dos grandes nomes desse momento histórico para a Pedagogia moderna foi Comênio, um importante educador do século XVII, autor de uma obra clássica intitulada *“Magna: tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”*, na qual já se preconizava uma regeneração social, pela via da formação e a educação dos bons costumes calcada na piedade e a instrução das crianças e dos jovens em tudo que diz respeito à vida. Esta forma de conceber a educação como portadora de mudanças na mentalidade percorreu desde os enciclopedistas do iluminismo, passando pela pedagogia tradicional até a pedagogia nova do final do século XX.

A rigor, o iluminismo representou pela fé na razão duas grandes revoluções modernas: a técnico-científica e a sócio-política, cujas as grandes heranças foram as revoluções industrial e burguesas – e todas as fantasias alimentadas em torno de ambas. Contudo, o progresso inegável advindo desse

período não foi o suficiente para dar conta das questões sociais que passaram a assolar a sociedade moderna e contemporânea. Além da técnica não ter sido satisfatória para solucionar as questões da vida, os ideais da Revolução Francesa, a saber, liberdade, igualdade e fraternidade, não acompanharam o desenvolvimento das repúblicas no Ocidente e, sobretudo, nas Américas.

DA RAZÃO CRÍTICA À CRÍTICA DA RAZÃO

A educação só teria pleno sentido como educação para a auto-reflexão crítica.

Adorno

O romantismo alemão, ainda no século XIX, já havia percebido que a experiência humana é mais profunda que o reducionismo racionalista que havia se inscrito nas linhas do pensamento ocidental até então. Além da filosofia, dois outros campos que aos seus modos se inserem nas Ciências Humanas são a Psicanálise e a Teoria Crítica, fundamentais nas bases epistemológicas de uma educação crítica.

O surgimento da psicanálise representou, ao mesmo tempo, o descentramento desse homem uno e racional e o desencanto em relação à crença da filosofia das luzes. Vale a pena lembrar que das famigeradas feridas narcísicas apontadas por Freud (1996), em *Uma dificuldade no caminho da psicanálise*, texto de 1917, temos o inconsciente que impede que o homem seja senhor de sua própria casa, ou seja, a mente. E não à toa, o Márcio

Seligmann-Silva (2010, p. 32) nos lembrará no prefácio d'*O mal-estar na cultura* que

Freud representa a paisagem da nossa cultura marcada pela violência, por um impulso incontrolável de agressão que põe por água abaixo a visão humanista e iluminista do homem racional como o centro do mundo e o coroamento da natureza. Muito pelo contrário, o homem freudiano não carrega coroa alguma; ele na verdade carrega essa natureza dentro de si e nunca poderá dominá-la.

Influenciada pelo marxismo, assim como pela psicanálise, a denominada Escola de Frankfurt também foi uma grande crítica da razão instrumental, associando o papel da educação como possibilidade da crítica social rumo à emancipação e à autonomia.

Walter Benjamin (1987, p. 229) que escreveu as *Teses sobre o conceito da história*, em 1940, ao criticar a prática da social democracia associada a noção de progresso, tal como se este fosse inerente também ao progresso da humanidade, nos diz que: “A ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da ideia do progresso tem como pressuposto a crítica da ideia dessa marcha”. Esse “tempo vazio e hegemônico” vai ser por ele caracterizado, sobretudo, pela pobreza da experiência, a negação da possibilidade do experimentar e de ter experiências comunicáveis, uma “nova forma de miséria” que surgiu com o “monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem [...] Barbárie? Sim.” (BENJAMIN, 1987, p. 115).

“Desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”, dirá Adorno (1995, p. 154), diante da decadência civilizacional, porque esse é o pressuposto da sobrevivência. Toda a inquietação do frankfurtiano diz respeito à incoerência, ou o impasse, entre o desenvolvimento da técnica

diante dos horrores causados por ela mesma. A atualidade das considerações feitas pelo diálogo entre Adorno e Becker, neste texto, se dá pela mesma constatação de que as pessoas atualmente estão tomadas por “uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição” encabeçada pela tecnologia, barrando quaisquer possibilidades de levar adiante um processo civilizatório, inclusive no debate público.

Um outro texto no qual Adorno se debruça sobre o tema é “*Educação para quê?*”. Uma interpretação descuidada do título suporia que se trata de uma descrença no papel da educação e sua importância social. O filósofo explica que a questão em torno da pergunta põe em discussão aquilo que este artigo se propõe a fazer: repensar para onde estamos conduzimos nossa educação em tempos de vasta acessibilidade técnica. Ou, em outras palavras, qual é a função social que estamos atribuindo à nossa educação diante do progresso tecnológico e das várias faces da virtualização das relações.

Diante de um momento histórico em que os processos educacionais têm acontecido, principalmente, pela via da tecnologia, dada a importância do distanciamento social em decorrência da pandemia de coronavírus, não nos deixa de ser essencial colocar em xeque as problemáticas decorrentes desse contexto. Isso não significa reconduzir o debate para um retorno nostálgico de oposição entre o homem e a máquina. Sobre isso, teóricos como o Pierre Lévy, com seus trabalhos acerca das mudanças do pensamento e da comunicação com o desenvolvimento da técnica, já nos auxilia a entender que essa dualidade “fácil, grosseira e espetacular entre o homem de carne e máquina de ferro e silicone” não faz sentido lógico na nossa contemporaneidade (LÉVY, 1993, p. 191).

Lévy ainda nos explica que

O que seria precisa opor, não é o homem e a tecnologia enlouquecida, mas o real mais maciço, mais espesso, múltiplo, infinitamente diverso, não totalizável, não sistematizável, turbilhonante, incomodativo, misturado, confundindo as pistas mais claras, quase totalmente opaco de um lado, e a ordem rígida de um discurso racional no qual se encadeariam de forma lógica os fins e as metas, as metas sempre subordinadas aos fins e os fins em algum céu etéreo da ética, ou da palavra, ou da liberdade, ou de uma república das vontades racionais, ou de Deus. Certamente não é o pretense sistema técnico que se opõe a esta visão inconsistente dos destinos humanos, mas sim o turbilhonamento infinito do real (LÉVY, 1993, p. 192)

É sobre esse aspecto “sistematizável, turbilhonante, incomodativo” por um lado, e a “ordem rígida de um discurso racional” por outro, que com a teoria crítica adorniana nos permite perguntar o que “crianças hoje em dia não conseguem mais apreender” dado o “indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de imagens sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão” (ADORNO, 1995, p. 146), aspectos associados a um vazio existencial de sentido formativo que marca a “banalização da vida e da educação, pela profunda pressão social que tudo vê e nada capta, só o óbvio no plano da representação” (HABOWSKI, CONTE, TREVISAN, 2019, p. 13).

Neste aspecto, é possível apontar que alternativas contra-hegemônicas no âmbito do ensino-aprendizagem diz respeito ao resgate dessas dimensões perdidas na experiência infantil. Reconduzir o papel educacional a uma visão fenomenológica de sujeito e sua relação com o mundo, de forma a ampliar os horizontes imaginação e linguagem, diz respeito não só ao aprimoramento intelectual, como também à condição necessária para ressignificar o uso tecnológico, não mais como precursor dos riscos subjetivos causados pela indústria cultural, aos quais trataremos no próximo tópico, mas como instrumento capaz de superar os impasses civilizacionais aos quais estamos inseridos.

FORMAÇÃO: DA LUZ DA RAZÃO ÀS SOMBRAS DO RESENTIMENTO

[...]como a névoa densa que cobre a paisagem!Obscurece tudo à volta e faz pesar o ar, como se o tempo tivesse ficado parado e não pudesse seguir adiante.

Luiza Leitão, sobre o ressentimento.

Um dos principais temas postos em discussão pelos filósofos frankfurtianos foi a cultura – ainda que as considerações sobre a cultura por vezes tenham sido, como nas palavras de Vladimir Safatle sobre o Adorno, uma estratégia para a crítica da razão. Neste sentido, deve-se colocar em discussão como disseminamos a cultura no nosso século e como a partir dela reificamos nossas formas de vida baseadas em uma escassez do esclarecimento (SAFATLE, 2009). Não nos seria suficiente perguntar os efeitos dos aparatos tecnológicos na constituição da infância, sem levarmos em consideração o aspecto da formação que acompanha a técnica em suas várias facetas.

Em outras palavras, os grandes desafios para a educação e para a pedagogia contemporânea – ao menos se aqui estivermos considerando uma abordagem crítica e emancipatória –, são pelos menos dois muito importantes frente à revolução tecnológica: o primeiro, é como integrar as novas tecnologias na educação sem que isso se reduza à tentação conteudista, o que está relacionado ainda com a “ausência de políticas formativas continuadas ou

desarticuladas das necessidades que refletem sobre as práticas promovidas em diálogo com os professores sobre esses instrumentos culturais” (HABOWSKI, CONTE, TREVISAN, 2019, p. 10). Isso porque, ao contrário de pelo menos meio século atrás, o problema atualmente não é a escassez, mas o excesso de informação e técnica.

O segundo, do qual podemos nos atentar neste trabalho, não se limita apenas a ser uma questão de natureza pedagógica ou mesmo sociológica: para onde estamos direcionando – com todo o cuidado da expressão – a *formação*, inescapável das interações inclusive extrapedagógicas, de nossas crianças e qual é o papel da escola nessa construção? A palavra formação aqui empregada trata-se de *Bildung*, que se refere à formação cultural, tal formação que, nas palavras de Adorno, *nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva*.

Certamente, ao pensar na experiência formativa pelo que se denomina *bildung*, Adorno dialoga com a tradição etimológica da expressão. O termo em alemão é a derivação de Paidéia, em grego, que significa formação cultural. Tal formação significa bem mais do que a apropriação de conhecimentos e aquisição de habilidades técnico-científicas ou artísticas: trata-se do desenvolvimento pleno do espírito, capaz propor a si mesmo a ideia hegeliana de que a sua força “só é tão grande quanto sua exteriorização” e de que a “sua profundidade só é profunda à medida que ousa expandir-se e perder-se em seu desdobramento” (HEGEL, 1992, p. 26).

Essa problemática tem estreita relação com as questões levantadas pelas pedagogias críticas na medida em que, tal como nos aponta Zuin, Pucci e Lastória (2015, p. 77),

Adorno argumenta que as reformas pedagógicas, por mais importantes que possam ser, não conseguem por si só solucionar os

problemas estruturais, determinadas por um processo social que altera drasticamente a forma da produção e da disseminação das manifestações culturais.

Em 1959, ele publica *Theorie der Halbbildung*, traduzido pela primeira vez no Brasil em 1996, por Newton Ramos-de-Oliveira, como “Teoria da semicultura”; logo depois, em 2010, como “Teoria da semiformação”, pelo mesmo autor. Apesar das duas expressões conseguirem enquadrar o que, de fato, significa “Halbbildung”, a passagem do termo semicultura para semiformação nas traduções, assim como entende Zuin (2017), parece fazer sentido quando pensamos nos prejuízos subjetivos causados por essa operação.

Se *Bildung* é a formação cultural do espírito, *Halbbildung* é uma formação incompleta. Mas não uma incompletude em direção ao seu desenvolvimento, pelo contrário: a semiformação é inimiga mortal da formação, o que independe, obviamente, de acúmulos de conhecimentos das ciências ou das artes, mas relaciona-se com uma “consciência progressivamente dissociada” entre os bens culturais e as questões humanas – um bom exemplo dessa dissociação é pensarmos que a Alemanha culta e instruída de Goethe e Bach é a mesma Alemanha de Adolf Hitler e os demais nazistas, que nas situações limites, como nos lembra Max Frish, assassinavam prisioneiros dos campos de concentração ao mesmo tempo que ouviam música clássica (ADORNO, 2005).

Aqui, refere-se ao que Adorno entendia como um duplo caráter da cultura. Não se trata de um movimento de pura assimilação intelectual, mas a formação cultural é baseada em uma tensão entre acomodação e crítica. A experiência formativa, em outras palavras, é aquela que transita entre a aquisição e a superação, entre a assimilação e a crítica, a positividade e a negatividade. Se esse movimento é esvanecido, o que resta são as categorias

fixas assimiladas como pressupostos de verdades absolutas. Essa é a ambiguidade da semiformação: ao mesmo tempo que se admite a aquisição de bens culturais, esses bens são frágeis, pois não se permitem questionar.

O bloqueio da autorreflexão é a herança da semicultura, que por sua vez é o precursor dos pensamentos estereotipados de quem “aceita determinada informação de maneira inquestionável” para logo depois rotular objetos e pessoas (ZUIN, PUCCI, LASTÓRIA, 2015, p. 82). O “é isso” imposto no discurso, sobretudo dado ao fluxo de informações sem o devido aprofundamento nesses assuntos ao qual estamos inseridos, em conjunção com o desenvolvimento de uma indústria de falsificação de fatos (as chamadas *fakenews*), é uma das feridas da formação cultural atual que fez ressurgir na cena sócio-política o fascismo brasileiro e em outros lugares do mundo.

Sobre esse desaparecimento da tensão entre acomodação e crítica, Adorno nos enfatiza que

[...] se esta tensão se desfaz instala-se uma hegemonia unilateral e seu âmbito proíbe elevar-se, por decisão individual acima do dado, do positivo, e pela pressão que exerce sobre os homens, perpetua neles a deformidade que se pensava ter se dominado, a agressão. Tal é, conforme Freud o vê, a razão do mal-estar que a cultura carrega em si. A sociedade inteiramente adaptada é o que na história do espírito demonstra esse conceito: mera história natural darwinista, que premia a *survival of the fittest*. Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas — sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação — cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2005, p. 3)

Notemos que o apelo adorniano aos conceitos da psicanálise freudiana não é, de todo modo, apenas um recurso de fundamentação teórica. Ao menos desde a *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer procuraram denunciar as tendências regressivas da razão “esclarecida”, assim como

apresentar a manifestação da semicultura em um enquadre patológico de paranoia. Há uma homologia entre o ato de conhecer, neste caso, e a paranoia, na medida em que ambos são reiterados a partir da “escravidão frente à ideia fixa” (BUENO, 2010, p. 301); não é por acaso que entender a paranoia como a sombra do conhecimento, a exemplada Dialética do Esclarecimento, é tão emblemático.

O produto dessa operação subjetiva é o “ressentimento puro”, o que explica “o potencial destrutivo da semiformação cultural” (ADORNO, 2005, p. 15-16) – a atual violência como linguagem política é o retrato dos ressentidos. Aqui, notamos uma clara influência de Theodor Adorno da filosofianietzschiana em sua concepção patológica de ressentimento:

O despeito, a susceptibilidade mórbida, a impotência para a retaliação, a inveja, a sede de vingança, o que há de venenoso em cada sentido – eis decerto, para o esgotado, o modo mais desvantajoso de reagir: condiciona-se assim um rápido desgaste de energia nervosa, uma intensificação doentia de secreções nocivas, por exemplo, a bÍlis no estômago. O ressentimento é em si o que está proibido aos doentes – o seu mal: infelizmente, é também a sua tendência mais natural (NIETZSCHE, 2008, p. 19).

A atualidade das considerações da Escola de Frankfurt para o debate educacional atual está relacionada, sobretudo, a um retorno dos pressupostos da educação e o seu papel frente à nossa barbárie, recolocando o imperativo adorniano de que “Auschwitz não se repita” no centro das exigências pedagógicas, porque “Auschwitz representou o símbolo do retrocesso humano, constituído por dispositivos de frieza, brutalidade, repressão do medo, dominação, indiferença ao outro e extermínio coletivo nesse campo de concentração” (HABOWSKI, CONTE, FLORES, 2019, p. 234).

Neste sentido, chegamos ao ponto no qual podemos correlacionar diretamente a questão com escola, na medida em que

A semiformação, na perspectiva adorniana, acontece sob a perspectiva da cultura de massa. Ou seja, quando a escola e a sociedade rendem-se a essa cultura, o senso crítico diminui, justamente porque este, embora aprendido e exercido em sociedade, é essencialmente individual. E quanto menor o senso crítico, maior a possibilidade de o indivíduo apoiar-se em ideologias, às vezes nefastas, pois estas se desenvolvem justamente como opinião de massa. Quanto menos se pensa criticamente, maior a intolerância e mais as expressões de ódio se manifestam (TREZZI, 2020, p. 8).

É o papel social da escola na formação das infâncias “tecnologizadas”² que a burocratização dos discursos pedagógicos parece não ter acompanhado, pois a captura da infância pela sociedade do espetáculo, ou seja, uma fase própria do capitalismo contemporâneo caracterizado pelo acúmulo do espetáculo como capital, onde as relações interpessoais são mediadas por imagens (DEBORD, 1997), inerente à mercantilização da vida pela cultura, pode perpetuar a uma degradação formativa da qual resulta a violência.

CRIANÇAS COMO SUJEITOS DA CULTURA

Em *Antropologia da criança* (2005) Clarice Cohen nos lembra, entre outras coisas, de um ponto que aqui nos parece pertinente, a saber, o retrocesso ao falarmos de uma cultura infantil, dado que ao universalizarmos a experiência da infância, desconsideramos as particularidades

² A função do neologismo “tecnologizada” como adjetivo, nesta ou em outras frases em que possa surgir, é atribuir uma característica predominante nas vivências infantis. Ainda que haja crianças que não tenham acesso à internet, por exemplo, sabemos que boa parte delas têm acesso às demais mídias, como a televisão que “ainda representa uma tecnologia massiva para muitas crianças, quando estas ficam durante muito tempo sozinhas em casa expostas a diversos conteúdos” (INÁCIO et al, 2019, p. 46). A chave hermenêutica seria a mesma, tal como citado no início deste artigo a respeito dos diálogos de Adorno sobre a televisão. Mas, aqui, em boa parte das análises, tratamos especificamente da internet.

socioculturais. Trata-se também de um cuidado ao denunciarmos o caráter produtor de subjetividades da cultura na criança, tal como se a tomássemos como uma tábula rasa a ser instruída, redesenhando limites entre espaços subjetivos do mundo adulto e do mundo da criança.

Neste sentido, o que neste artigo se atribui como um estatuto de sujeito à criança é o que Cohen (2005, p. 28) chamou de “atuante”. Segundo ela

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

A antropóloga delinea sua trajetória de análises baseada na desconstrução da noção de criança como um ser passivo na “incorporação de papéis e comportamentos sociais” à construção da ideia da “criança como produtora de cultura”. Neste sentido, não haveria razão para nos perguntarmos como poderia haver, na indústria cultural, uma tendência à semiformação e seus desdobramentos subjetivos dado o papel ativo da criança na cultura, pois assim estaríamos reforçando uma cisão dicotômica e inexistente entre o indivíduo e a sociedade, como se alienação fosse um fenômeno natural e inevitável – por isso, acreditamos na educação como parte fundamental nas transformações sociais.

Não haveria uma cultura sem sujeitos, tampouco haveriam sujeitos sem uma cultura que os permitisse processos de subjetivação do mundo – o que nos aparece como um nexos de causalidade entre a alienação cultural e a infância é a noção de assujeitamento. Nesta dialética inescapável, o papel da pedagogia contemporânea se dá em buscar as possíveis brechas que possam

redefinir os caminhos para os quais as infâncias tecnologicizadas estão sendo conduzidas.

Em tempos de uma crescente violência como estratégia, linguagem e legitimação política, manter uma educação virtualizada sem que isso venha junto com a crítica rumo à superação deste quadro é reforçar a semicultura como destino para as próximas gerações. Uma possibilidade é colocar em causa, junto aos conteúdos trabalhados, o que significa a experiência da desigualdade em uma pandemia que atinge a todos, mas com graus de vulnerabilidades diferentes. Trabalhar questões referentes à cultura e à sociedade com crianças é calcar na construção das mentalidades que estão elaborando os fenômenos sociais a noção de que quaisquer desigualdades são inaceitáveis e têm consequências concretas sobre suas vidas.

Outra possibilidade é a subversão do uso das redes sociais. Se antes as redes tendiam ao espetáculo, à fantasia e à circulação de práticas e discursos próprios do ressentimento, agora, com a orientação adequada, ela pode ser usada para ressignificar essas questões: fazer circular a verdade, por meio da educação, como possibilidade que subverte o *modus operandi* desse espaço.

A criança que move a cultura deve movê-la com responsabilidade e desde já entendendo a importância dessa responsabilidade. Projetos virtuais humanistas que envolvem uma reflexão sobre os afetos em tempos de distanciamento social, ampla utilização de internet, precarização da vida, da nova impossibilidade de rituais fúnebres e da experiência de um luto coletivo são necessários para desbarbarizar uma sociedade manchada pelo fascismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais objetivos com este escrito foi relacionar uma discussão muito importante a respeito do conceito de semiformação e a cultura de infâncias que aqui caracterizamos como “tecnologizadas”. Trata-se, portanto, de alertar que, em tempos de uma vasta acessibilidade tecnológica, o uso deste aparato não significa, por consequência imediata, o desenvolvimento humano e social. O contexto social em que nos encontramos, fincado em impasses impostos por uma pandemia sem precedentes, nos faz colocar em causa temas como o significado e o papel da escola, assim como os da educação, em crises contemporâneas que nos rodeiam.

O argumento proposto aqui, através de uma breve análise histórico-filosófica da modernidade, é que: o acesso que às mídias digitais veio junto com a semiformação cultural que encabeçam a paranoia e o ressentimento, chaves de ideologias violentas. Contudo, se é verdade que a cultura produz subjetividades, é igualmente verdade que as subjetividades também são produtoras de cultura – mais ainda quando atribuímos o estatuto de sujeito à criança que se encontra na modulação da subjetivação do mundo (por isso, a relação possível entre infâncias, cultura e educação).

Trata-se de dizer, sobretudo, que, em tempos de um inescapável aprofundamento da crise educacional brasileira, o uso das tecnologias pelas crianças não terá êxito suficiente para a educação em relação ao mercado virtual de entretenimentos que amplificarão conteúdos semiformadores. Em outras palavras, a desleal competição entre os conteúdos educacionais e os conteúdos que circulam nas redes poderá defasar a educação virtual em tempos de pandemia. Neste sentido, propomos a subversão das práticas e do uso das redes como estratégia de “descolonizar” esse território calcado na produção de imagens cada vez mais baseadas na falsificação da realidade, no

espetáculo, no rompimento das fronteiras que delinham o público e o privado, na violência.

Propor através da educação esses novos modos de usar a internet, agora baseados na autocrítica de seu uso, é o que aqui chamamos de subversão. É assimilarmos nossa realidade virtual e propor a superação dos impasses que a permeia. Colocar em prática o duplo caráter da cultura (assimilação e crítica), como já descrevemos a respeito do Adorno, combatendo os pensamentos estereotipados pela semicultura virtual.

Não que a reflexão sobre a cultura não fosse ou devesse ser presente em um contexto presencial com as crianças na escola; mas nos vemos em um momento de uma possível transição das práticas culturais e das relações humanas para outras formas de vida que desvela a necessidade da construção de uma infância onde o vocabulário “socialista” (igualdade, interdependência, amparo, socialidade, humanização) deve ser o imperativo.

Ainda é cedo para traçarmos com precisão como as tecnologias impactarão na constituição da infância em um mundo pós-pandemia. Não devemos descartar, inclusive, a possibilidade de que poucas mudanças ocorrerão – o que não é a aposta dessas considerações. Por isso, a presente pesquisa almeja abrir novos olhares críticos para o uso tecnológico pelas crianças e o papel que a escola e a educação têm diante da semicultura.

Por fim, correlacionar a cultura e a educação é importante para que saibamos qual é o trajeto queremos para a formação de nossas infâncias e entender que as crianças também movem o ecossistema de semiformação se a crítica social não for introjetada desde os primeiros anos escolares. Essa é uma boa oportunidade para abrir caminhos para os novos discursos que envolvem tecnologia e educação, para além da técnica, e investigar os efeitos

dessa técnica nas subjetividades ameaças, a todo momento, nos caminhos da formação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. **Teoria da Semicultura**. Porto Velho: Editora Edufro, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. In: Obras escolhidas. Tradução de Sérgio Paulo Ruanet. ed.3, São Paulo: Brasiliense, 1987.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Educação, paranoia e semiformação**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26. n.02. p.299-316. ago. 2010

COHEN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2005.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESCARTES, R. **Discurso do método: meditações**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008. (Coleção a obra prima de cada autor; 45).

FREUD, Sigmund. Uma dificuldade no caminho da psicanálise (1917). In: **Uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1918)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 17).

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010 (Coleção L&PM POCKET; v.850).

FUSINATTO, Maiara Fernanda. **Publicidade infantil e consumo**: desafios para as políticas socio educacionais de proteção à infância. 107 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2018.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; TREVISAN, Amarildo Luiz. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, n. 2, p. 1-18, 2019. DOI: 10.1590/es0101-73302019218349

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; FLORES, Helen Rose Flores de. Educação e violência na teoria crítica de Adorno. **Fragmentos de Cultura**. Goiânia, v. 28, n. 2, p. 231-245, jan./mar. 2018. DOI 10.18224/frag.v28i2.6440.

HEGEL, G. W. Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992. (2 vols.).

INÁCIO, Cláudia; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristino; RIOS, Míriam Benites. **Criança, infância e tecnologias: desafios e relações aprendentes**. Textura, Canoas, v. 21, p. 37-58, 2019. DOI: 10.17648/textura-2358-0801-21-46-4542

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo (1748). In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa, Edições 70, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. Tradução de Artur Mourão. Covilhã: Lusosofia, 2008.

SAFATLE, Vladimir. **Adorno e a crítica da cultura como estratégia da crítica da razão**. Artefilosofia, Ouro Preto, n.7, p. 21-30, out. 2009.

TREZZI, Clóvis. **Sobre a intolerância e as formas de pensar: uma reflexão a partir de Paul Ricoeur**. Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-10, e3696099, jan./dez.2020. DOI:<http://dx.doi.org/10.14244/198271993696>

ZUIN, Antonio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz. **10 Lições sobre Adorno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.



e-ISSN: 2177-8183

ZUIN, Vânia., Zuin, Antônio. **A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung.** Passo Fundo, v. 24, n. 3, p.420-436, set./dez. 2017.

**INFÂNCIAS CONECTADAS NA PANDEMIA DE COVID-19: CONSTRUÇÕES
EMERGENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

***CHILDREN CONNECTED IN THE PANDEMIC OF COVID-19: EMERGING
CONSTRUCTIONS IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION***

***INFANCIAS CONECTADAS EN LA PANDEMIA DE COVID-19:
CONSTRUCCIONES EMERGENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL***

Maiane Liana Hatschbach Ourique
maianeho@yahoo.com.br
Doutora em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Lucas da Costa Lage
lucaslage.aluno@unipampa.edu.br
Graduando em Pedagogia
Universidade Federal do Pampa

Tamara Insauriaga Bueno
tamarabueno2012@hotmail.com
Graduanda em Pedagogia
Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender os impactos às crianças e suas famílias da adesão aos recursos tecnológicos feitos no âmbito da Educação Infantil para o desenvolvimento do trabalho educativo. Diante da complexa trama em que a educação das crianças se configura, questiona-se: qual é o limite para o uso das tecnologias na Educação Infantil? Além de discutir sobre os impactos que o uso desmedido das tecnologias digitais pode trazer às

subjetividades infantis, esta pesquisa apresenta resultados parciais de um mapeamento realizado com 91 famílias, cujo o foco era entender, em uma análise hermenêutica e crítica, como as crianças estão lidando com o desencadeamento de atividades de Educação Infantil realizadas por meio de tecnologias digitais durante a pandemia e quais os impactos que essa adesão trará a essa geração e às próximas. A criatividade, a comunicação, a dependência dos pais/responsável para realizar tarefas que a criança poderia fazer sozinhas, dentre outras características, são manifestações dos traços de projeções e sentimentos do adulto sobre a subjetividade infantil e que marcarão, de algum modo, estas crianças.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Infâncias. Educação Infantil. Pandemia.

ABSTRACT

This article purposes to understand the impacts on children and their families in adherence to technological resources made in the context of Early Childhood Education for the development of educational work. Faced with the complex plot in which children's education is configured, this following question arises: what is the limit for the use of technologies in Early Childhood Education? In addition to discussing the impacts that the excessive use of digital technologies can bring to children's subjectivities, this research presents partial results of a mapping carried out with 91 families. The focus of this mapping was to understand, in a hermeneutic and critical analysis, how children are dealing with the triggering of Early Childhood Education activities carried out by means of digital technologies during the pandemic and what impacts this adhesion will bring to this generation and to the next ones. Creativity, communication, dependence on parents/guardians to perform tasks that the child could do alone, among other characteristics, are manifestations of the traits of

601

projections and feelings of the adult about child subjectivity and that will, in some way, mark these children.

Keywords: Digital technologies. Childhood. Early Childhood Education. Pandemic.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender los impactos en los niños y sus familias de la adherencia a los recursos tecnológicos realizados en el ámbito de la Educación Infantil para el desarrollo de la labor educativa. Frente a la compleja trama en la que se configura la educación infantil, la pregunta es: ¿cuál es el límite para el uso de las tecnologías en la educación infantil? Además de discutir los impactos que el uso excesivo de tecnologías digitales puede traer a las subjetividades de los niños, esta investigación presenta resultados parciales de un mapeo realizado con 91 familias, cuyo enfoque fue comprender, en un análisis hermenéutico y crítico, cómo los niños están enfrentando el desencadenante de las actividades de Educación Infantil que se realizan mediante tecnologías digitales durante la pandemia y qué impactos traerá esta adhesión a esta generación y a las próximas. La creatividad, la comunicación, la dependencia de los padres/tutores para realizar tareas que el niño podría hacer solo, entre otras características, son manifestaciones de los rasgos de las proyecciones y sentimientos del adulto sobre la subjetividad infantil y que de alguna manera marcarán a estos niños.

Palabras clave: Tecnologías digitales. Infancia. Educación Infantil. Pandemia.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A geração atual, assim como algumas que virão, está marcada por outros modos de convivência e significados demandados pela pandemia de COVID-19. Historicamente, há registros de outras pandemias em épocas diferentes, como o caso da Peste Bubônica - que desencadeou a Peste Negra e dizimou entre 75 a 200 milhões de pessoas no século XIV -, das infecções de varíola, cólera, gripe espanhola e gripe suína, todas elas deixaram um rastro de mortalidade na humanidade. Para além dos altos números de mortes, essas pandemias trouxeram novas formas de significar o convívio em sociedade, além de impactar com algumas tecnologias para mediar as relações culturais, econômicas, políticas.

Como medida para frear a transmissão do novo Coronavírus (COVID-19), políticas públicas de diferentes países do mundo têm implementado o isolamento social proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), restringindo a oferta de serviços, a abertura do comércio e o acesso a locais públicos para evitar a aglomeração de pessoas. Da mesma forma, houve a paralisação das atividades letivas presenciais em instituições de Educação Básica e Superior. O uso das tecnologias digitais foi a forma encontrada para manter, em alguma medida, os processos de ensino e de aprendizagem a crianças, jovens e adultos.

Assim, se há pouco tempo sentíamos a resistência com a utilização das tecnologias - a entrada e/ou o uso do celular era proibido na escola, por exemplo -, neste novo cenário pandêmico, elas passam a ser exigência para acompanhar e realizar as atividades escolares. Certamente, este movimento que passou da negação à integração quase irrestrita das tecnologias ao contexto educacional não exige somente mudanças metodológicas, mas vai produzindo outras organizações na rotina e nas relações sociais de todos. Já antes da pandemia, Sibilia (2012, p.13) indicava: “E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando incompatível com os

corpos e as subjetividades das crianças de hoje.” Dada a urgência das mudanças, a subjetividade infantil foi invadida pelo modo remoto de interação, de aprendizagem e de socialização. Já não é mais somente a escola, enquanto instituição, que se tornou uma máquina antiquada diante dos modos de funcionamento dos jovens do século XXI, conforme pondera Sibilía (2012), mas todos nós que precisamos levar para o ambiente virtual conhecimentos e interações que não cabiam em nossa consciência pré-pandemia.

Por conta das demandas que chegam aos professores, que precisam se reinventar diariamente, a maioria das crianças está recebendo atividades para realizar em casa, atividades essas que chegam através das redes sociais e/ou são disponibilizadas nas escolas para que as famílias as busquem. Na verdade, esta estratégia é, uma tentativa para amenizar, mesmo temporariamente, as desigualdades sociais entre aqueles que têm acesso a variados dispositivos digitais e aqueles que não têm. Esta disparidade ficou mais evidente neste cenário pandêmico, pondo em xeque os discursos pedagógicos em torno de uma educação à distância e/ou domiciliar, pois ainda é significativo o número de famílias que não possuem acesso à internet ou, até mesmo, nenhum equipamento digital. Essas pessoas buscam a sobrevivência em meio ao caos, uma realidade que, mesmo sendo tão presente, se mascarava nas demais insurgências do cotidiano escolar.

O enfrentamento da paralisação das atividades escolares presenciais com o modo remoto de ensino confronta-se com uma das grandes resistências dos discursos pedagógicos dos modelos presenciais. O “antiquado”, o “desatualizado”, vê-se obrigado a se modificar para corresponder às urgências e necessidades impostas pela pandemia. Concomitante a esta virada digital, nota-se uma considerável valorização da docência, especialmente, quando pais e responsáveis se veem realizando tarefas que antes eram desempenhadas pelos professores (organizar o ambiente para estudos; apoiar

a criança na realização da tarefa, quando necessário; cuidar do funcionamento da rede de internet; convencer a criança a realizar o trabalho solicitado, etc.). Ou seja, muitas famílias passaram a perceber que a trabalho pedagógico com as crianças não se restringe a explicações e distribuição de atividades na “folhinha” e que a responsabilidade pela educação exige o compartilhamento das responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e as famílias, assim como firmado nos documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Neste cenário de mudanças paradigmáticas, este artigo visa compreender os impactos às crianças e suas famílias da adesão aos recursos tecnológicos feitos no âmbito da Educação Infantil para o desenvolvimento do trabalho educativo. Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de um maior estudo e acompanhamento sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido pelas escolas de Educação Infantil neste momento de pandemia. As Secretarias Municipais de Educação, responsáveis por gerir esta rede, têm indicado, muitas vezes, o envio de tarefas a serem feitas pelas crianças (digitalmente ou em materiais físicos a serem completados) com a posterior devolução à escola, ou seja, o desenvolvimento do processo pedagógico segue os formatos dos modelos presenciais de educação nos níveis Fundamental e Médio. As escolas privadas acrescentam ainda, como justificativa para este envio de tarefas às crianças, a mensalidade paga pelas famílias, que, por sua vez, cobram uma contrapartida da escola. Neste sentido, firmamos de antemão a posição acerca da inapropriação da Educação Infantil desenvolver-se no modo remoto, à distância ou modalidade similar. A prática pedagógica na Educação Infantil é eminentemente interativa e perpassa por situações de brincadeiras e de cuidado. Isso posto, compreendemos também a necessidade do trabalho na Educação Infantil continuar de forma redimensionada, com o enfoque no apoio às famílias e na manutenção de vínculos com as crianças,

percebendo as necessidades emocionais e educacionais da comunidade, especialmente. Sabemos que os modos como as crianças participam e interagem com os mundos simbólicos e naturais possui influência direta na forma como constroem sua cultura (BARBOSA, 2014). Sendo assim, torna-se emergente refletir sobre as consequências da exposição às tecnologias digitais, que, por vezes, é intensa e seus efeitos estender-se-ão a longo prazo.

Diante da complexa trama em que a educação das crianças se configura, perguntamos: qual é o limite para o uso das tecnologias na Educação Infantil? Levantamos aqui a hipótese de que a inserção destes recursos irá ressignificar não apenas o uso da própria tecnologia e as relações entre os pares, mas também as formas de entendimento do mundo e de si mesmo, promovendo mudanças no modo de construir o conhecimento em nível físico, emocional, cognitivo e cultural. Seguimos, assim, na esteira do apontamento de Steinberg e Kincheloe (2004, p.34) de que a “mudança no acesso das crianças ao conhecimento adulto sobre o mundo e a mudança que produz na natureza da infância têm minado as bases conceituais/curriculares/gerenciais sobre as quais o ensino foi organizado”.

Além de discutir sobre os impactos que o uso desmedido das tecnologias digitais pode trazer às subjetividades infantis, esta pesquisa apresenta resultados parciais de um mapeamento realizado com 91 famílias que têm crianças na Educação Infantil, com as seguintes idades: 5 anos (42,6%), 4 anos (27%), 3 anos (11,3%), 2 anos (10,4%), 1 ano (7%) e 12 meses (1,7%), tanto na rede privada quanto na rede pública de ensino. Esta investigação possui uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e utiliza como instrumento de coleta um questionário do Google Forms para entender, em uma análise hermenêutica e crítica, como as famílias estão lidando com o uso das tecnologias digitais pelas crianças. O questionário, com perguntas abertas e fechadas, foi distribuído entre os dias 23 e 31 de julho de 2020,

período em que a maioria das crianças gozavam de férias escolares, ou seja, as famílias estavam em um tempo para avaliação sobre o quanto as rotinas escolares impactavam a organização familiar. Dentre os respondentes do instrumento, encontram-se moradores dos municípios/estados de: Pelotas/RS; Capão do Leão/RS; Santana do Livramento/RS; Rio Grande/RS; Sinop/MT; Francisco Beltrão/PR; São Lourenço do Sul/RS; Arroio Grande/RS; Porto Alegre/RS; Canguçu/RS; Vilhena/RO; Campo Verde/MT; Água Boa/MT; São Félix do Araguaia/MT; São Paulo/SP; Santa Vitória do Palmar/RS; Jaguarão/RS; Brasília/DF; Três de Maio/RS; Florianópolis/SC e Barra das Garças/MT. No artigo, os dados serão reportados de modo a manter sob sigilo a identidade dos participantes, assim como das instituições e dos profissionais a que se referem.

A organização deste trabalho compõe-se de duas partes, sendo a primeira delas referente às tecnologias e às formas de conectar diferentes infâncias, com foco na cultura e no impacto social da adesão às tecnologias. Em seguida, apresenta-se uma reflexão sobre as consequências do uso das tecnologias com crianças da Educação Infantil, partindo do atual cenário em que vivemos e as consequências dessa exposição. Em ambos subtítulos, apresentam-se cruzamentos com dados e análises da pesquisa empírica realizada.

AS CONSTRUÇÕES DA INFÂNCIA E SUAS CONEXÕES

Ao abordar as definições do ciberespaço, Levy (1999) afirma que as técnicas, sendo produto da humanidade capazes de propagar o acompanhamento e tradução do modo evolutivo, se tornam também condicionante para a sociedade. Nesse mesmo viés, as diversas conexões

estabelecidas pela universalização da cibercultura podem ser percebidas nas relações virtuais que os sujeitos estabelecem a partir de seus dispositivos tecnológicos. Essas conexões não têm um sentido neutro e causam impactos em diversos setores. Tais acontecimentos transformam as condições de vida social, que, por sua vez, mantém sua indeterminação frente a essas interconexões constantes nas redes, produzindo e emitindo informações que se tornam, de certa forma, uma ação imprevisível diante da variedade da conexão global.

Com o avanço das tecnologias nas últimas décadas, observamos a sociedade se render e se adaptar aos novos dispositivos, o telefone cedeu espaço ao *smartphone*; os computadores *desktops*, aos *notebooks* e *tablets*; as cartas foram substituídas por *e-mails*, torpedos e *chatson line*. Com tantas evoluções e inovações, as interações sociais foram renunciando o contato olho no olho e tudo parece se resumir a mensagens de WhatsApp. Enfim, o cenário de distanciamento social (presencial) já era notado antes da pandemia que tem assolado o mundo.

Em meio ao aperfeiçoamento tecnológico, é possível notar a grande influência das mídias na indução indireta ao consumo, atraindo a atenção para equipamentos do mundo virtual, como *tablets*, *notebooks*, *smartphones* ou *smart TV* com qualidade *high definition* (HD). Neste cenário em que a necessidade de aquisição dos últimos lançamentos digitais se tornou requisito para interagir no mundo digital, as mídias, como propulsoras da ampliação dos interesses capitalistas, também visaram o público infantil, tornando-se uma espécie de ditadores da produção da cultura infantil, como já se referiam Steinberg e Kincheloe (2004). Dado a constante imposição adulta e os fetiches consumistas difundidos socialmente, além do amplo acesso da criança aos meios digitais e ao universo das propagandas, presenciamos o emolduramento

de novos dispositivos culturais na e para a infância. Sabemos que a infância não constitui uma ideia estanque:

A infância é um conceito social que se altera historicamente no interesse de uma mesma sociedade. É objeto de transformação, em função de variáveis sociais como a classe social, o grupo étnico, entre outros. Dessa forma, o conceito de infância está diretamente relacionado às formas de organização social, ou seja, diferentes classes sociais produzem papéis distintos a criança (SARMENTO, 2001, p.20).

Seguindo nesta perspectiva de um conceito ancorado em um tempo situado, Steinberg e Kincheloe (2004, p.12) relatam que “a infância é uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais ampla”. Podemos compreender, assim, as diferentes aspirações adultas das quais a criança foi alvo no decorrer dos séculos. Dentre as molduras sociais retratadas por Ariès (2011) no seu estudo histórico sobre a criança, está a figura do miniadulto, preparado para o convívio social e suas obrigações frente a sociedade, como homem - o chefe da casa - ou como mulher, a esposa perfeita. Outra moldura social que tenta esquadrihar a criança é a figura angelical e plena de inocência, que necessita de toda proteção e cuidados para crescer livre do pecado e das maldades humanas. Ambas molduras ampliam a distância social do universo infantil e podem servir para confundir, mais do que para compreender, o pensamento e a produção de significados que emergem com seus atores sociais.

A infância corporifica, a partir de então, dois sonhos do adulto. Primeiramente, encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil. A consequência é sua marginalização em relação ao setor da produção, porque exerce uma atividade inútil do ponto de vista econômico (não traz dinheiro para dentro de casa) e, até mesmo, contraproducente (apenas consome). Em segundo lugar, possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos um jogo inquestionável, que cresce à medida que esses são isolados do processo de produção. Enfim, esse afastamento se legitima pela alegação a noções previamente estabelecidas, relativas à índole frágil e dependente da criança, desmentindo-se o fato de que esta foi tornada

incapacitada para a ação devido às circunstâncias ideológicas com que a infância é manipulada. (ZILBERMAN, 2003, p.19).

Neste cenário de imagens difusas sobre as infâncias e sobre as possibilidades de nos aproximarmos delas para apoiá-las, as tecnologias digitais e as novas conexões, capazes de atrair a todos, também produzem um cenário desigual de partilha entre os pares, favorecendo pensamentos dissonantes da realidade, regulação emocional frágil, entre outros aspectos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) realizada no quarto trimestre de 2018, com o intuito de abordar acerca da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), dos 71.738 mil domicílios permanentes do país, em 96,4% havia televisão, em 41,7% havia microcomputador, em 93,2% possuía telefone móvel celular e em 79,1% utilizava a internet. Ou seja, as tecnologias abrangem grande parte da população, tendo participação no processo formativo e na aprendizagem das crianças. Desse modo, conforme indicam Steinberg e Kincheloe (2004, p.74), “a nova era da infância - a infância pós-moderna - não pode escapar da influência da condição pós-moderna com a sua mídia de saturação eletrônica”.

Embora já presente nas realidades das infâncias, com a pandemia do COVID-19, a cultura digital foi redimensionada no mundo do trabalho, tratando-se não mais de uma opção para a realização das tarefas, mas da única forma de manter certos padrões de comunicação, num modelo de (pseudo)normalidade. No âmbito das infâncias, as crianças estão rodeadas pelas tecnologias e seus aparatos, conforme mostrado nos índices do IBGE (2018), e, portanto, estão inseridas nos contextos virtuais desde muito cedo, por exemplo, por meio do compartilhamento de cenas cotidianas em redes sociais, das chamadas de áudio e vídeo em conjunto, do acesso a desenhos animados e outras histórias em acervos de plataformas digitais que facilitam a

visualização de acordo com as vontades infantis. Nesse viés, as redes não possuem muitos regramentos, a criança tem contato com tudo o que a tecnologia proporciona, sem filtros, sem cautela, sem precauções. As infâncias são conectadas e colocadas em janelas abertas e sem limites, à mercê de diferentes conteúdos culturais e midiáticos, que impactam na forma como percebem o mundo e aprendem. Na pesquisa que realizamos, 74,7% dos respondentes notaram mudanças na criança com as novas rotinas trazidas com a pandemia e o acesso desmedido às tecnologias. Tais alterações nos modos de expressão da criança dizem respeito, especialmente, a comportamentos, ao estado emocional e às relações com os familiares. Isso denota não somente o quanto que buscamos na rotina a satisfação de nossa necessidade de bem-estar e segurança, mas também traz à tona a rigidez em torno do trabalho, do consumo, do lazer e da convivência (SANTOS, 2020), sendo a criança parte desse conglomerado social que visa encontrar um meio termo na utopia conservadora da economia.

Os debates culturais, políticos e ideológicos do nosso tempo têm uma opacidade estranha que decorre da sua distância em relação ao cotidiano vivido pela grande maioria da população, os cidadãos comuns – “la gente de a pie”, como dizem os latino-americanos. Em particular, a política, que devia ser a mediadora entre as ideologias e as necessidades e aspirações dos cidadãos, tem vindo a demitir-se dessa função. Se mantém algum resíduo de mediação, é com as necessidades e aspirações dos mercados, esse megacidadão informe e monstruoso que nunca ninguém viu nem tocou ou cheirou, um cidadão estranho que só tem direitos e nenhum dever. (SANTOS, 2020, s/p).

Os impactos causados por tais ideologias mercantilizadas produzem conflitos emocionais e interferem nas relações interpessoais, especialmente porque as imagens utilizadas nos discursos socializados não condizem com as realidades da maioria das pessoas. No universo infantil, os retratos das necessidades e vontades apresentados na mídia são, em alguma medida, aceitos e reverberados quase imediatamente pelas crianças, pois é mais difícil

para elas distinguirem entre as reais potencialidades do produto e os efeitos digitais que as telas apresentam. Como exemplos dessa aglutinação entre real e efeito virtual, podemos citar os heróis com superpoderes que aguçam a imaginação infantil a ponto de testarem no dia a dia se também conseguem voar, transformar objetos, lançar teias ou raios; os conjuntos de blocos de construção que acabam virando cidades inteiras, com carros voadores, bonecos falantes e robôs maiores que prédios e montanhas e por aí segue a infinidade de produtos veiculados ao público infantil na esteira dos padrões consumistas do mundo adulto.

Desse modo, muito embora as crianças estejam inseridas em contextos digitais e consigam acessar os dispositivos com certa facilidade, têm ainda dificuldade para entender o sentido mais amplo das técnicas utilizadas e do conteúdo visto. De acordo com Strasburger, Wilson e Jordan (2011), a partir de outras inúmeras pesquisas sobre o comportamento infantil diante das telas, é frequente as crianças demonstrarem um entendimento incompleto de técnicas de produção, distinção entre programas noturnos de notícias de outros de entretenimento, percepção da natureza comercial da maior parte da mídia. Isso implica na capacidade de avaliação sobre o conteúdo que está sendo exposto.

Sabemos que é preciso considerar a capacidade de entendimento individual de cada criança, para além de sua faixa etária, estágio de desenvolvimento e inserção cultural/digital. Mas quais atividades cognitivas são acionadas na criança quando está frente a dispositivos digitais? Strasburger, Wilson e Jordan (2011, p.39-40) afirmam que, em geral, cinco tarefas mentais são demandadas: (1) é preciso selecionar informações importantes para processar, considerando tanto os estímulos auditivos e visuais do que está assistindo, quanto aqueles do ambiente em que está (conversas dos familiares, ruídos da rua, etc); (2) é preciso colocar em sequência os acontecimentos ou as ações principais de uma história, presente na música, na propaganda, no

desenho animado, etc.; (3) é preciso fazer deduções das mensagens implícitas do que vê (mudanças repentinas de cenário, falas/imagens que significam lembranças, sonhos das personagens, etc.); (4) relacionar conhecimentos e experiências que possui com as indicações explícitas e implícitas do que assiste, por isso, quanto mais rico for o conjunto de conhecimentos e experiências da criança, mais possibilidades terá para interpretar as mensagens apresentadas; (5) a criança avalia a mensagem que assiste de alguma maneira, desde vincular-se ou não a ela até sofisticar suas críticas e expectativas cada vez mais sobre o conteúdo assistido.

Programas e propagandas voltados para o público infantil apresentam-se como uma influência cultural incontestável à produção das subjetividades, pois estabelecem uma aproximação com os modos de pensar e construir significado das crianças. Dessa forma, Steinberg e Kincheloe (2004, p.22; 35) afirmam que “o conhecimento da mídia vem a ser não um raro acréscimo a um currículo tradicional, mas uma prática básica necessária para negociar a identidade do indivíduo” e, assim, “as escolas vêm a ser não apenas a instituição de repasse de informação, um local de hermenêutica, mas também um lugar onde o pensamento é formado, onde a compreensão e a interpretação são engendradas”.

A exposição às redes digitais pode impactar no desenvolvimento da criança e em sua saúde, no comportamento e nas capacidades intelectuais, pois, em média, uma criança acumula anualmente 1000 horas no uso das tecnologias digitais (DESMURGET, 2019). Dessa forma, a exposição a esses meios tecnológicos precisa ser cuidadosa e aproximada das culturas infantis, de modo que conectar as infâncias não implique em antecipar conteúdos e rotinas do mundo adulto. O acesso às tecnologias digitais para as crianças pode conectar culturas e apresentar modos de vida distantes no tempo e no espaço - conhecer animais e paisagens do deserto, da Floresta Amazônica ou

dos tempos dos dinossauros -, mas também pode causar assombros se pensarmos no grande volume de notícias veiculadas sem critérios na rede virtual - dentre elas assassinatos, sequestros e massacres coletivos, etc. A ideia de infâncias conectadas torna-se uma gramática de convívio cotidiano para/com as crianças e a internet - muitas vezes, conhecida como “terra sem lei” - é uma ferramenta para essa partilha, dependendo da preparação e apoio responsável neste processo. A inserção das crianças nessas conexões é capaz de alterar a forma como percebem o mundo e interferir em suas capacidades cognitivas, emocionais e relacionais. Assim, os filtros que antecedem a imersão do sujeito na cultura digital precisam ser construídos e ancorados em um discurso pedagógico, de modo que os saberes estejam sempre vinculados à sua dimensão humana e cultural. Nesse sentido, na próxima seção abordaremos como essa inserção da criança na cultura digital pode corroborar e/ou afetar a aprendizagem desenvolvida nos contextos de Educação Infantil neste momento pandêmico.

AS PRÁTICAS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE LIMITES PARA AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Conforme discutido, muito embora vejamos com frequência a facilidade com que as crianças manejam as tecnologias, auxiliando, muitas vezes, os adultos neste uso, é importante considerarmos as diferenças entre o pensamento infantil e o adulto, especialmente, no que diz respeito à experiência e à forma de estabelecer relações com o mundo. Enquanto o adulto já consegue estabelecer relações de sentido cultural e histórico entre um conhecimento ou tecnologia novos e a gama de outros saberes que possui, a criança ainda está em processo de perceber e entender como são as pessoas,

as plantas, os animais, água, como manifestar suas vontades, o que acontece quando o tempo passa, etc. Enfim, cada aspecto do mundo físico e social é relativamente novo para as crianças e compõe a estrutura epistemológica do trabalho na Educação Infantil. Por isso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e a BNCC (2017) indicam que Educação Infantil tem o foco na formação integral das crianças, que se desenvolvem e aprendem na relação com os contextos culturais, históricos e sociais em que se inserem.

Como reflexo das medidas de isolamento e da emergência social, política e econômica, muitas redes de Educação Infantil acompanharam as indicações e atitudes adotadas para o Ensino Fundamental e Médio, optando por não parar as atividades educativas, realizadas, agora, em casa e, grande parte, mediadas pelo uso de plataformas e aplicativos digitais. Isso é confirmado por 78% dos participantes da pesquisa que realizamos, que responderam “sim” quando questionados sobre uma mudança na frequência do acesso a aparelhos eletrônicos pela criança, contra 22% que afirmaram não ter havido esse aumento no tempo de exposição da criança a estes equipamentos. Certamente, é preciso considerar que não somente as atividades escolares realizadas no modo remoto forçaram a ampliação no tempo de uso dos aparelhos pelas crianças. Devido às rotinas de confinamento e demandas de teletrabalho dos adultos da família, o acesso às tecnologias digitais pelas crianças foi alargado como uma forma de ocupação e entretenimento, o que já vinha ocorrendo antes da pandemia, embora de modo mais comedido e atento às orientações emitidas pelos agentes educativos e de saúde¹. Desta forma, a

¹ A Sociedade Brasileira de Pediatria publicizou em 2019 um Manual com algumas orientações sobre o uso de telas por crianças. Dentre as indicações, estão: Evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas, sem necessidade (nem passivamente!); Crianças com idades entre 2 e 5 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1 hora/dia, sempre com supervisão de

615

incorporação das novas rotinas que utilizam ambientes virtuais para o desenvolvimento das atividades escolares são um acréscimo às demandas de uso das tecnologias.

Diferentes pesquisadores e entidades têm se manifestado sobre a inapropriação dessas atividades, como a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) em Carta Aberta de 23/03/2020 e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em Manifesto de 20/04/2020. Neste documento, o grupo de pesquisadores aponta “a ilegalidade da proposta de implementação de atividades escolares remotas para crianças pequenas”, pois isso não está previsto na LDB nem em casos emergenciais, como apontado no âmbito do Ensino Fundamental. Destaca ainda:

É momento de reafirmar e defender um projeto formativo com qualidade social desde uma concepção ampliada de educação, que considere todas as crianças como sujeitos de direitos, sem esquecer aquelas que não residem em meio urbano, como as do campo, as quilombolas, as indígenas, com um olhar particular àquelas que recebem Educação Especial, sob o riscos de, neste adverso contexto de pandemia, efetivarmos a exclusão de parcela importante da população e ampliarmos as desigualdades sociais já existentes. (ANPEd, 2020, p.4).

Somada à inadequação da posição assumida frente as crianças, percebe-se também os impactos dessas demandas sobre o trabalho docente. Transposição de aulas presenciais para o ambiente virtual, atividades síncronas e assíncronas, adesão a novas ferramentas de edição de vídeos e de comunicação, etc., tudo isso foi incorporado às rotinas dos professores sem reflexões mais aprofundadas sobre suas consequências à prática pedagógica, tampouco levando em consideração as pesquisas já existentes sobre os princípios e o sentido da modalidade de educação à distância. Cabe ressaltar que a maioria desses professores não tiveram nenhum tipo de formação ou subsídio da gestão pública para o uso das tecnologias digitais. Os resultados

pais/cuidadores/ responsáveis; Crianças com idades entre 6 e 10 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1-2 horas/dia, sempre com supervisão de pais/responsáveis.

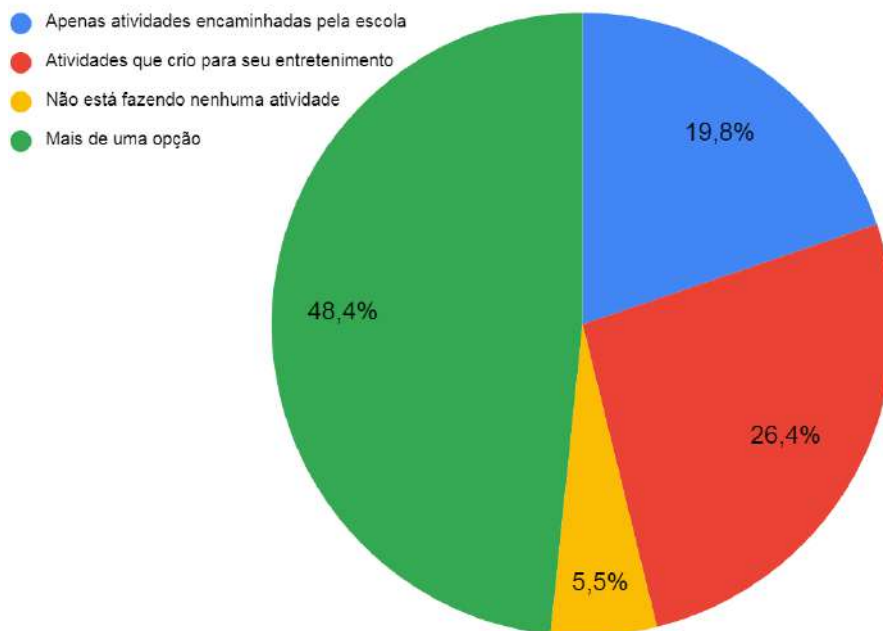
das demandas excessivas e da falta de formação e reflexão sobre a cultura digital podem ser percebidos nos diferentes atravessamentos que contêm as atividades que chegam até as crianças. Como exemplo, podemos citar atividades que exigem materiais que a criança não têm acesso em casa, que requerem da criança (e do responsável que a auxilia) muitas horas diante de uma tela de computador ou celular, que possuem o foco em exercícios de repetição, etc. Tarefas desse tipo denotam estratégias para preencher o tempo da criança e dar visibilidade ao trabalho do professor ou da escola, porém são atividades desconectadas umas das outras e sem um significado contextual mais profundo para as crianças.

As questões relacionadas às emoções e sentimentos são conhecimentos factualmente invisibilizados e diminuídos na Educação Infantil, em razão, talvez, de uma visão adultocêntrica sobre o que é mais importante para o futuro da criança em uma sociedade consumista e tecnocrata. Outrossim, muitos professores estão tendo a sensibilidade e o cuidado em indicar atividades que caibam nas rotinas das famílias, que são diversas e com demandas que fogem das nossas realidades. Ou seja, atividades com tempo de duração reduzido (o que não implica em menos tempo para seus planejamentos ou menos esforço e empenho por parte dos professores), atividades que possibilitem a inclusão dos pais ou responsáveis (fundamentais em todos os momentos, mas, em especial, nesse de crise pandêmica) e, acima de tudo, atividades pensadas para as crianças, que respeitem seus ritmos e subsidiem a ampliação das experiências no mundo vivido.

Distantes das rotinas escolares e da convivência com os pares, de que forma as crianças estão produzindo conhecimento neste tempo de pandemia? Sabemos que os processos de aprendizagem das crianças têm sofrido interferências em função das ausências dos mecanismos institucionais para apoiar a produção das culturas infantis. Do mesmo modo, é importante

reconhecer que as aprendizagens infantis, neste momento, são de outra ordem e buscam ressignificar as atitudes de proteção ao vírus da COVID-19. Para Barbosa (2007), é importante haver uma articulação entre cultura escolar, familiar e da infância. Contudo, o uso desmedido das tecnologias e a quebra de limites entre os papéis da escola e da família, na tentativa de contornar o isolamento social, ainda que temporariamente, parece ser uma alternativa que rompe com acordos institucionais firmados em diferentes documentos mandatários da Educação Infantil, o que pode trazer algumas consequências sobre o lugar da instituição infantil na vida das crianças. Além disso, na tentativa de auxiliar a criança em seu desenvolvimento, professores, crianças e famílias sentem-se sobrecarregados, assumindo funções para as quais não estão aptos. O Gráfico 1, abaixo, apresenta as respostas para a pergunta “Quais atividades a(s) criança(s) têm desenvolvido?”

Gráfico 1 - Atividades desenvolvidas pelas crianças



Fonte: Gráfico elaborado a partir da pesquisa “Infâncias e tecnologias digitais” realizada pelos autores (2020).

Nota-se que 48,4% dos pais/responsáveis selecionaram no questionário “mais de uma opção”. Essa escolha implica na realização de atividades encaminhadas pela escola e atividades criadas e/ou selecionadas pelos pais, que sem preparo, assumem o papel de docentes. No imaginário social, ainda é presente a ideia de que o conhecimento das letras e dos números são indicadores de inteligência e garantem o sucesso do aprendizado nos Anos Iniciais. Por isso, na medida em que os pais e/ou as crianças têm necessidade de realizar mais atividades, as que envolvem reconhecimento e grafia de letras e números são as opções mais procuradas nas ferramentas de procura/pesquisa da internet.

Para minimizar a exposição desmedida ou como forma de organização da rotina familiar, muitos pais e responsáveis seguem rotinas de estudos, com horários específicos para realização dessas atividades, outros optam por seguir

as recomendações dadas por professores. Contudo, a “invasão” da escola no espaço privado das crianças e de suas famílias é inegável. Sarmiento e Marchi (2008, p.11) lembram que as “crianças permanecem vinculadas e submetidas às instituições família e escola”, ambas instituições partilham a responsabilidade do desenvolvimento integral da criança, que possui um “duplo ofício”. A presença da escola em seu espaço privado, conflitua-se com o duplo ofício exercido pela criança, ou seja, com os papéis da casa e da escola cruzando-se diariamente, torna-se difícil para ela separá-los. O mesmo pode ocorrer com pais e responsáveis, que acabam por assumir papéis (e posturas) que não estão aptos. No caso das crianças, ao mesmo tempo em que procuram realizar as atividades solicitadas, lidando com a postura assumida pelos pais, tentam acostumar-se com a presença da escola em seus lares e aprender a (re)construir saberes e experiências sem a interação com seus pares.

É importante ressaltar que, ao refletirmos sobre os papéis e posturas assumidos pelos pais, fica subentendido papéis assumidos pelas mães já que, historicamente, as crianças e o acompanhamento de sua educação ficam sob responsabilidade das mães ou mulheres da família. Conforme estudo desenvolvido no ano de 2017 pela Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a mulher tem uma dupla jornada de trabalho, ou seja, fica sob sua responsabilidade, além do trabalho formal, trabalhos invisíveis, referentes a questões do lar e a criação das crianças, enquanto ao homem resguarda-se apenas o papel de provedor financeiro, mesmo quando ele possui carga horária de trabalho igual a da mulher.

Resgatando uma das molduras sociais enunciadas por Ariès (2011), do homem como chefe e provedor da casa e da mulher como esposa perfeita, percebe-se que o atual cenário corrobora, entre outras coisas, para retrocessos de conquistas históricas sobre o lugar da mulher na sociedade e seu papel

diante da manutenção da casa, dos cuidados da família, da educação das crianças. Essa construção social do papel esperado da mulher está presente na pesquisa, que indica ter sido respondida, em sua maioria, por mulheres. Quando questionado sobre o auxílio dado à criança na execução das atividades, 73,6% afirmaram sempre realizar as atividades com as crianças, conforme indicado no Gráfico 2.

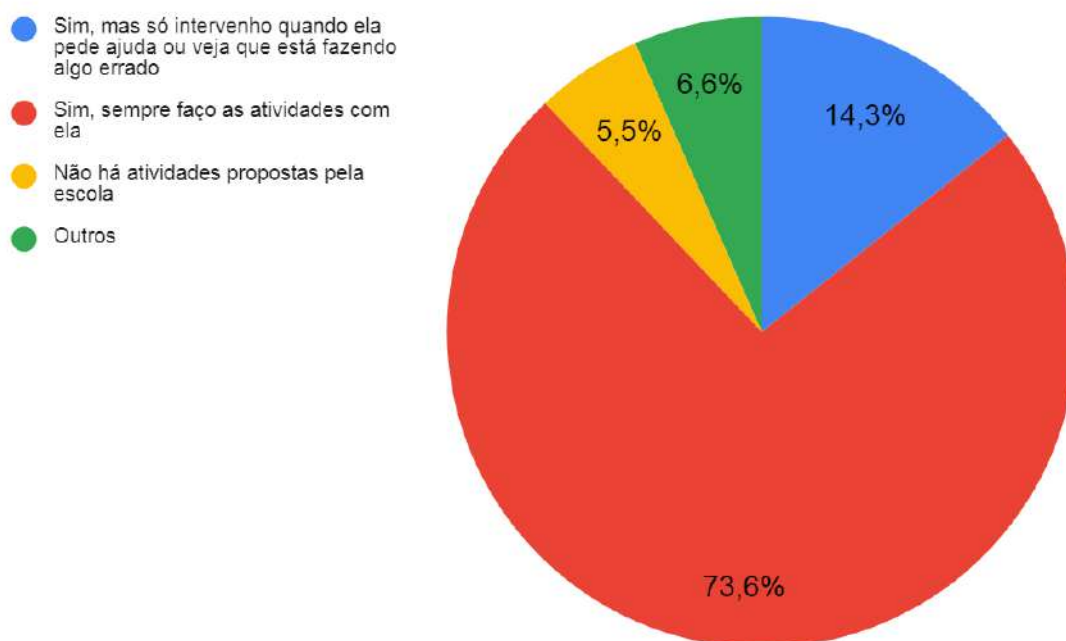


Gráfico 2 - Auxílio à criança nas atividades

Fonte: Gráfico elaborado a partir da pesquisa “Infâncias e tecnologias digitais” realizada pelos autores (2020).

Desta forma, pode afirmar-se que houve um aumento nas demandas referentes ao trabalho da mulher. Enquanto sujeito que está vivenciando essa organização familiar, que não tem tido interação com seus pares e que é influenciada por essas experiências, é importante refletir sobre as estratégias que as crianças vão construindo para compreender as orientações e

anacronismos deste momento. Qual a razão de estarmos em isolamento social? Por que não pode ir para a escola ou visitar outros familiares? Se não tem aula, estamos em férias? Por que olhar televisão por horas é inadequado, mas usar o computador para preencher um exercício escolar é permitido? Enfim, pensar nas crianças preservando sua alteridade implica considerá-las como agentes produtores de cultura e não apenas como seres determinados por constructos externos. Elas continuam aprendendo e produzindo significados independente da escola e do auxílio pedagógico também neste momento de pandemia, por isso, na tentativa de transpor as práticas pedagógicas ocorridas no ambiente presencial para o virtual pode implicar em distorções que colocam em cheque conhecimentos que tínhamos antes como importantes. As crianças ressignificam seus conhecimentos através de suas experiências e interações, por isso, torna-se emergente questionar os efeitos da exposição contínua a tecnologias - e suas interferências no cotidiano - em contraponto à falta de interação com seus pares. O uso excessivo de um não pode ser usado para suprir a falta de outro. Os efeitos dessa troca irão manifestar-se nessa geração e nas próximas.

Ao refletirmos sobre as possibilidades educacionais no cenário atual, precisamos entender que sua entrada prematura na cibercultura possui diversos desdobramentos que, muitas vezes, estão além das aptidões de pais e professores. Segundo Levy (1999, p.157):

Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. [...] o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulação), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

Com isso, destaca-se a importância e a responsabilidade das atividades que chegam até as crianças, mas também encara-se as possibilidades que as plataformas digitais oferecem. O uso consciente das tecnologias pode não apenas servir para manter o vínculo entre escola e famílias, mas também pode ser usado para acolher as crianças nesse momento, garantir um contato, ainda que mínimo, com seus pares, possibilitar novas experiências positivas e fornecer apoio e orientação para pais e responsáveis.

As culturas da infância são socialmente construídas, nas relações vivenciadas e presenciadas diariamente. Sobre isso, Sarmiento (2003, p.4) afirma que:

[...] as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações sociais das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

Logo, como a cultura infantil é também moldada pelas experiências sociais das crianças, ainda que esta seja construída por elas, essa cultura irá carregar traços identitários da cultura adulta vigente. As tecnologias carregam traços indissociáveis da visão e da lógica de pensamento adulto. A criança, em processo de elaboração pensamentos e entendimentos da cultura ao seu redor, é influenciada por essas experiências. Habilidades que a criança adquire e desenvolve na interação com seus pares, como a inteligência emocional e habilidades sociais, irão se desenvolver com base nas vivências e interações que ela vê e têm durante a pandemia. Logo, ao interagir predominantemente com adultos, o pensamento da criança, assim como suas atitudes, carregarão traços específicos dessas experiências. A criatividade, a comunicação, a dependência dos pais/responsável para realizar tarefas que a criança poderia fazer sozinha, dentre outras características, são manifestações dos traços de

projeções e sentimentos do adulto sobre a subjetividade infantil e que marcarão, de algum modo, esta geração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças, diferente dos adultos, possuem outras formas de (re)organizar seu pensamento. Além disso, por possuírem menos experiências de vida, carecem de mais atenção dos adultos sobre o que e como as coisas são expostas a elas. As imagens de criança como um ser ingênuo ou como um miniadulto, erigidas historicamente, ajudam, na atualidade, a reforçar estereótipos e práticas que mais nos afastam da diversidade do universo infantil do que nos auxiliam a compreendê-lo e a estabelecer um ambiente saudável e de apoio às construções das crianças.

Tendo nos afastado destes mitos sobre a criança, precisamos ter em mente quem é essa criança sobre a qual estamos falando e quem é a criança para a qual estamos encaminhando atividades? Afinal, quem está do outro lado da tela? A criança consegue perceber a diferença entre o real e o que ela tem acesso no virtual? É importante compreender que a emergência instaurada pelo cenário em que nos encontramos atualmente não é a única responsável pelas práticas adversas que temos encontrado na Educação Infantil. As demandas vindas deste cenário atípico somam-se a já existente introdução prematura das crianças às formas de pensamento adulto e à distorção da cultura infantil. Contudo, a pandemia fez com que muitos dos cuidados que antes existiam sobre a criança fossem colocados em segundo plano.

Estudos e pesquisas desenvolvidos durante anos, e que antecedem o atual cenário, sobre a infância e sua relação com as mídias e tecnologias, sua cultura e sua forma de pensamento, foram postergados indefinidamente tendo

em vista as práticas desenvolvidas hoje para a educação das crianças. Práticas como festas virtuais, atividades imediatistas e com resultados voltados para o agrado dos adultos estão cada vez mais recorrentes na Educação Infantil. Da mesma forma, a mídia, alinhando-se às relações de trabalho e consumo, tem produzido cada vez mais conteúdo voltado para as crianças, conteúdo este que reproduz padrões adultos e que, posteriormente, manifestam-se na construção do pensamento e da cultura infantil.

No atual cenário, devemos eleger práticas que, acima de tudo, respeitem o tempo e os limites das crianças, desvencilhando-nos da ideia de que a Educação Infantil é uma etapa preparatória para os Anos Iniciais. Precisamos propor atividades que se alinhem aos objetivos presentes nos documentos que regem a Educação Infantil e respeitem as especificidades das famílias. Através do uso comedido da tecnologia, podemos assegurar um vínculo saudável entre crianças, professores e pais/responsáveis, além de possibilitar um contato das crianças com seus pares, ainda que de forma remota.

Considerando as pesquisas sobre os contextos infantis e também sobre as tecnologias digitais, podemos pensar em alguns efeitos que as rotinas desenvolvidas atualmente no uso das tecnologias digitais poderão trazer tanto para esta geração, quanto para as próximas. Dentre as manifestações possíveis, pode estar a dificuldade em identificar e expressar emoções e sentimentos; culturas infantis com traços e expressões característicos da cultura adulta vigente e um caráter identitário dicotômico, que podem ser resultado do extenso convívio com os adultos, o qual a criança está submetida agora e uma distorção nos papéis da escola e das famílias e suas respectivas funções.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Educação a distância na Educação Infantil, não!**. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL, Planalto do Governo. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2019.

DESMURGET, Miguel. **La Fabrique Du Crétin Digital: Les dangers des écrans pour nos enfants**. Paris. Scien Hum. Limite. 2019.

IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2018.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015**. Brasília: Ipea, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS)

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Almedina, 2020.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L. & FILHO, A. L. (Orgs). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-28, 2001.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, vol. 12, n. 21, 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto e MARCHI, Rita de Cássia **Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica**. Configurações, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, nº 4: 91-113, 2008.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes - A Escola em Tempos de Dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Contraponto, 2012.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021)**. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Tradução: George Eduardo Japiassú Brício. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

STRASBURGER, Victor C.; WILSON, Barbara J. JORDAN, Amy B. **Crianças, Adolescentes e a Mídia**. Tradução Sandra Mallmann. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO/2019-nCoV/ Adjusting_PH_measures / 2020.1.



e-ISSN: 2177-8183

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 11. ed. Rev. Atual e Ampl. - São Paulo: Global, 2003.

**CRIANÇAS, TECNOLOGIAS E ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS NO CONTEXTO
DA COVID-19**

***CHILDREN, TECHNOLOGIES AND NON-CLASSROOM ACTIVITIES AT TIMES OF
COVID-19***

Gabriela Scramingnon
gabrielabasil@gmail.com
Doutora em Educação

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Marina Castro e Souza
mpcastros@yahoo.com.br
Doutora em Educação

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ.

RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir a relação entre infâncias, tecnologia e atividades não presenciais, no contexto da pandemia da Covid-19. Como proposta metodológica, a análise versa sobre o texto do Parecer nº 5/2020, deliberado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, no âmbito da educação infantil, primeira etapa da educação básica. Considerando o contexto de isolamento social, o debate proposto apresenta questões e tensões relacionadas ao trabalho pedagógico direcionado às crianças. Partindo do pressuposto de que os textos são produtos de um contexto político e social, que materializam concepções e tendências, o estudo dialoga com as contribuições da obra de Mikhail Bakhtin (1988), autor que trata o discurso como prática social, arena de disputas ideológicas e políticas. As análises destacam: a diversidade das experiências infantis na pandemia; os impactos da crise na vida das crianças; o lugar das famílias na construção das propostas; a crítica às noções de aceleração e progresso nas atividades pedagógicas; os artefatos tecnológicos como possibilidade para a construção de uma continuidade para o trabalho educativo; dentre outras questões. Essas análises sobre a educação infantil em tempos de pandemia podem trazer reflexões sobre desafios históricos do atendimento às crianças pequenas.

629

Palavras-chave: Crianças. Educação infantil. Tecnologias. Pandemia. Parecernº 5/2020.

ABSTRACT

The aim of the current study is to address the association among childhood, technology and non-classroom activities at times of Covid-19 pandemic. The adopted methodological approach focused on analyzing Opinion n. 5/2020, which was issued by the Brazilian National Education Council (CNE - Conselho Nacional de Educação). This document refers to the reorganization of school calendar and to the likelihood of using non-classroom activities to fulfill the minimum annual workload in the scope of Early Childhood Education, at first Basic Education stage. The herein proposed debate presents questions and tensions associated with pedagogical work focused on children during social isolation and distancing. Based on the assumption that texts derive from political and social contexts, and that they materialize concepts and trends, the current study took the work by Mikhail Bakhtin (1988) as theoretical background, since the aforementioned author treats discourse as social practice, as the arena of ideological disputes and policies. Analyses have highlighted the diversity of children's experiences during the pandemic, the impacts of this crisis on children's lives, the role attributed to families at the time to develop proposals, criticisms towards concepts of acceleration and progress in pedagogical activities, technological artifacts seen as alternative to enable educational work continuity, among others. Analyses about early childhood education at times of pandemic can trigger reflections about historical challenges posed to the education of young children.

Keywords: Children. Early Childhood Education. Technologies. Pandemic. Opiniónº 5/2020.

Introdução

Este artigo apresenta questões e tensões relacionadas ao atendimento das crianças na educação infantil no atual momento da pandemia da Covid-19, enfatizando limites e possibilidades para as atividades não presenciais. As propostas elaboradas para as crianças pequenas passam a ser viabilizadas através de diferentes formatos. Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas – plataformas

educativas, redes sociais, videoconferência, aplicativos de trocas de mensagens, áudios e vídeos – ganham maior visibilidade. O isolamento social impõe um debate sobre a continuidade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, atendidas em espaços públicos e privados, em contextos muito diversos. Nesse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe o Parecer nº5/2020 com o objetivo de reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, no âmbito da educação básica e do ensino superior. Diante do exposto, este trabalho pretende discutir a relação entre infâncias, tecnologias e pandemia, tomando como material empírico a análise do documento citado, suas concepções e propostas para as atividades não presenciais na educação infantil.

A opção pelo estudo do texto do parecer compreende que documentos podem explicitar, a partir de suas orientações, concepções que permeiam políticas de atendimento. Segundo Le Goff (1996, p.45), “um documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o ‘poder’ no momento em que foi elaborado”. Os sistemas de ensino são formados por instituições e pessoas que carregam concepções, histórias, que influenciam diretamente aquilo que constroem, e essas concepções ficam explícitas nos conteúdos desses documentos quando expressam as normas e orientações.

A análise desses textos permite uma aproximação dos pressupostos teóricos e práticos que orientam a organização pedagógica do trabalho na educação infantil. Não é finalidade deste estudo realizar uma análise do discurso, mas sim compreender os significados presentes na política, ou seja, como são materializadas as concepções e tendências – uma tentativa de leitura sobre o que dizem, mas também sobre o que não dizem. Nesse sentido, há possibilidades de diferentes leituras com um olhar para o conteúdo e para a forma, não tomando o texto como passivo, mas sim como um objeto de interpretação e pesquisa, analisado

teoricamente. O discurso aqui é tomando dentro da visão bakhtiniana como prática social, arena de disputas ideológicas e políticas, não se configurando como espelho da realidade (BAKHTIN, 1988).

O referencial metodológico do estudo também dialoga com as contribuições da obra de Walter Benjamin, crítico da modernidade, que com suas reflexões antidogmáticas indica importantes ferramentas para a pesquisa, que muitas vezes opera dentro de uma racionalidade técnica que perde de vista os sujeitos, as experiências singulares marcadas por contingências culturais de uma época. A obra de Benjamin também apresenta importantes contribuições para pensarmos o lugar da criança na cultura. No olhar benjaminiano, a criança não está fixada, estática, a espera que a cultura a preencha, ela está imersa na cultura, é parte e produtora de cultura. Dessa forma, a pesquisa pode ser uma possibilidade de apontar caminhos para o trabalho com as crianças, de pensar as infâncias, de colocar o presente em crítica.

Diante do atual contexto, o desafio que se coloca é: como estruturar propostas educativas com crianças pequenas através dos instrumentos tecnológicos disponíveis? Como respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos, colocados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), numa realidade de distanciamento social? Como garantir experiências que respeitem as especificidades das crianças? E ainda é importante indagar: qual a função da educação infantil nesse contexto? Em busca do diálogo com essas questões, o texto propõe um debate organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta tensões e questões que envolvem as experiências de vida das crianças, que ganham maior visibilidade diante da crise causada pela pandemia da Covid-19. O segundo momento, aborda as orientações presentes no Parecer nº5/2020 relacionadas às atividades não presenciais, com ênfase nas possibilidades e limites dos artefatos tecnológicos na construção das propostas para a educação infantil. Em seguida, a discussão gira em torno do tema da relação com as famílias. E, por fim,

analisa as concepções de aprendizagem e conhecimento presentes no documento. As considerações recuperam as principais reflexões do estudo, indicando proposições e indagações para pensar o lugar social das crianças, as práticas e as políticas.

As crianças e a pandemia

Benjamim afirma, no livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002), que a criança não é nenhum Robynson Crusóe, não está isolada, mas faz parte de um povo, de uma classe. Dentro de uma visão benjaminiana, as crianças são ativas na produção de um mundo social e cultural, e olhar para as relações que a sociedade estabelece com as infâncias permite compreender uma época, um projeto de sociedade e de educação. De acordo com Kramer (2007a, p.14):

Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. Como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade?

No atual contexto que desencadeou uma crise no país, as desigualdades sociais brasileiras ficam ainda mais evidentes, e as vulnerabilidades históricas das populações infantis pobres, como menor acesso às políticas públicas e a participação política, tomam contornos preocupantes. Na vida das crianças, a exclusão e o não cumprimento dos seus direitos podem começar desde muito cedo – “Nascer e viver nas regiões com menos acesso à educação afeta a vida da

população” (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011, p.25). O que significa hoje ser criança em territórios mais atingidos pela pandemia?

De acordo com relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS), publicado no dia 4 de julho de 2020¹, o Brasil é o segundo no *ranking* mundial com o maior número de casos confirmados e mortes devido ao novo coronavírus; e figura entre os países com maior percentual de mortes de crianças e jovens – o boletim do Ministério da Saúde, do período de 17 a 23 de maio, registrou 131 mortes no Brasil, entre crianças e adolescentes (de zero a 19 anos de idade). Em relação ao grupo de crianças que é atendido na educação infantil, tem-se as seguintes informações: menos de um ano de idade: 41 casos; de um a cinco anos de idade: 22 casos², sendo maior incidência de mortes nas periferias. As populações infantis que vivem condições precárias, como deficiências nutricionais e um sistema imunológico pouco responsivo, são mais atingidas³. Mesmo o Brasil trazendo números mais expressivos de mortes de crianças nessa pandemia, os estudos apontam que as crianças são mais fortes no contato com a Covid-19. Contudo, elas não estão protegidas das consequências da pandemia, ou seja, seus direitos não estão garantidos.

Desde o golpe em 2016, com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o Brasil experimenta “um momento de angústia e tristeza, observando o avanço de uma pauta ultraconservadora e neoliberal com repercussões nefastas na educação nacional” (CAMPOS; BARBOSA, 2018, p.153). E é nesse cenário tão complexo que a pandemia é administrada, numa realidade em que os direitos sociais estão ameaçados pelo desfinanciamento público, pela descontinuidade de políticas essenciais para as diferentes infâncias brasileiras e pelo negacionismo científico.

¹Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200704-covid-19-sitrep-166.pdf?sfvrsn=6247972_2. Acesso em: 20 jul. 2020.

²Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/30/brasil-tem-mais-de-100-criancas-e-jovens-ate-19-anos-mortos-pela-covid-19-conheca-as-historias-por-tras-dos-numeros.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2020.

³ Disponível em: <https://lunetas.com.br/brasil-lidera-mortes-por-covid-19-na-faixa-etaria-de-0-19-anos/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Além dessas questões, a população brasileira pobre lida com a suspensão de serviços públicos essenciais para a vida. As ações elaboradas e implementadas nesse momento precisam respeitar as necessidades e os direitos das crianças, não fortalecendo discursos e práticas que operem na lógica da filantropia, do higienismo e do eugenismo. A creche e a pré-escola são espaços primordiais para a dinâmica das famílias, principalmente as pobres, que precisam partilhar das responsabilidades de cuidar e educar os seus filhos enquanto trabalham para sobreviver. Os direitos das crianças à liberdade, à brincadeira, à convivência e à interação estão comprometidos. Não é possível menosprezar as experiências intensas que as crianças experimentam na educação infantil, porém o momento indica que é preciso proteger as crianças, cuidar do seu bem-estar e saúde, compromissos de uma proposta pedagógica responsável e de qualidade (BRASIL, 2009).

Um primeiro ponto que merece ser destacado é a diversidade das experiências infantis na pandemia. Algumas crianças estão protegidas, na companhia dos pais, realizando descobertas, explorando espaços e objetos da casa, fortalecendo os vínculos com os familiares; outras estão com seus responsáveis, mas não partilham de momentos de brincadeiras porque os pais estão muito ocupados com o *home office*, tendo as mulheres a responsabilidade de acumular as funções domésticas e as demandas do trabalho; e ainda temos as crianças que estão sozinhas porque os pais precisam sair de casa para trabalhar. Sem a presença da escola, elas ficam mais vulneráveis. Essas são algumas dinâmicas possíveis de serem observadas.

Como mencionado, a pandemia tem ampliado as desigualdades sociais, sendo preocupante os impactos dessa crise na vida das crianças brasileiras. De acordo com Sarmiento (s/d), as crianças, como também outros grupos, vivem desigualdades de classe, gênero, etnia, raça, mas, somam-se a essas opressões históricas e socialmente produzidas a noção de uma sociedade que tem o adulto como centro, desqualificando a infância e a participação das crianças. Essa

colonização adultocentrada tem acumulado conhecimentos sobre as crianças e a infância sem considerar o diálogo com as crianças e a pluralidade de suas experiências. Assim, pergunta-se: qual o lugar social que as crianças ocupam na pandemia? O que elas têm a dizer sobre a experiência do isolamento social? Que exigências o contexto atual coloca em relação às crianças?

A impossibilidade de ir à escola, de circular pela cidade, de encontrar familiares e amigos coloca as tecnologias digitais ainda mais no centro das relações sociais. E a escola tem buscado nesses artefatos tecnológicos uma saída para a construção de uma continuidade do trabalho educativo, para a manutenção de vínculos. E, nesse contexto, é preciso considerar o papel dessas tecnologias no engendramento de transformações culturais, de novas formas de produção subjetiva e de modos de sociabilidade.

De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴, em levantamento sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a internet era utilizada em 79,1 % dos domicílios brasileiros no ano de 2018. Na área urbana, o percentual era de 83,8%, e, na área rural, de 49,2%. Esse acesso à internet se dá através de telefone móvel celular em 99,2% dos domicílios, sendo 48,1% o percentual de utilização do microcomputador e 13,4% através do *tablet*. A mesma pesquisa levantou o percentual de 41,7% de domicílios que possuíam microcomputador, o que significa que mais de 50% de residências brasileiras não tinham microcomputador no período do levantamento. Também identificou que o rendimento real médio per capita dos domicílios com acesso à internet era de R\$ 1.769,00 – quase o dobro dos que não utilizavam essa rede (R\$ 940,00). Essa diferença foi identificada em todas as grandes regiões. Esse estudo traz a dimensão da desigualdade no acesso às TICs no Brasil, onde ainda existem 14,9 milhões de domicílios sem acesso à internet. Pensar ações educativas a partir dessas

⁴Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

ferramentas demanda um diagnóstico da situação dos contextos dos estudantes. Em decorrência desse cenário, o Parecer nº5/2020 apresenta orientações para o atendimento das crianças nas creches e pré-escolas, discussão proposta no item a seguir.

Atividades não presenciais e as relações com as tecnologias

Parte-se do pressuposto de que os textos são produtos de um contexto político e social, mas também podem ser produtores de realidades. Dentro da perspectiva bakhtiniana, são tensionadas concepções de sociedade, sujeito e linguagem: “Estabilidades e instabilidades, monólogo e diálogo, sistema e discurso, eu e outro, ideologia do cotidiano e sistemas ideológicos” (GOULART, 2013, p.70-71). Para esse autor, os signos ideológicos invadem a vida social, em situações fortuitas ou em relações de caráter político. A ideologia organiza e regula as relações histórico-materiais, no interior da sociedade. Sua expressão responde a interesses diferentes, conflitantes, que podem colaborar para a manutenção da lógica dominante ou resistir às formas de dominação: “[...] a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos se inter-relacionam pela linguagem, também num caminho de via dupla: não há determinação unilateral”. (KRAMER, 2007b, p.75).

Nesse sentido, a política como espaço de disputa, de hierarquia de poder, constitui-se “na luta com as palavras” (GOULART, 2013, p.72), estabelecendo formas de pensar e agir dentro das instituições educativas. Cabe ressaltar que, antes da publicação do parecer, muitos sistemas municipais de educação já tinham definido propostas não presenciais direcionadas às crianças das creches e pré-escolas. A inadequação de alguns encaminhamentos em relação às especificidades das crianças e de suas famílias foi alvo de críticas e posicionamentos públicos por parte da produção acadêmica do campo da infância e de associações e entidades engajadas na luta pelos direitos das crianças. Na defesa de uma educação infantil

que tenha como princípio processos democráticos e a necessidade de atenção às condições de cada comunidade educativa, emergiram manifestações sobre as inadequações e ilegalidade na proposição da educação infantil a distância, já que não é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, ou de prescrição de atividades remotas com o fechamento das escolas. Esse posicionamento foi expresso em nota emitida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB); pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)⁵.

No bojo desse debate, em 28 de abril de 2020, o Parecer nº 5/2020 do CNE foi publicado com a finalidade de organizar o calendário escolar e as atividades não presenciais. Diante da realidade de isolamento social, o documento orienta a realização de atividades pedagógicas não presenciais, que podem ou não ser mediadas por TICs. Menciona diferentes possibilidades com o uso dos meios digitais – “vídeoaulas, conteúdos disponibilizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros” (BRASIL, 2020, p.8-9). Possivelmente, por conta da impossibilidade do uso dessas tecnologias por alguns grupos, citam que esse trabalho pode acontecer:

[...]por meio de programas de televisão e rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.(BRASIL, 2020, p.9).

⁵Manifesto “Educação a distância na Educação Infantil, não!” Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>>. Acesso em: 11 jun. 2020. Posicionamento público do MIEIB relativa à proposta de parecer do CNE sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/posicionamento-mieib-para-o-cne-final-19.04.2020.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020. Nota pública - Uso da Educação a Distância (EaD) emitida pela Undime. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB-PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

O parecer fala do cuidado que as propostas não aumentem as desigualdades sociais excluindo estudantes do processo educativo. Na impossibilidade de propostas presenciais, as orientações do documento trazem à tona a discussão em torno dos discursos pedagógicos e as relações com as tecnologias na educação. Os termos “Educação a Distância (EaD)”, “educação *on-line*” e “ensino remoto” ganham destaque na atual conjuntura, sendo necessário explicitar que apresentam conceitos e propostas diferenciadas.

Vale ressaltar que a modalidade de EaD não começou no contexto da pandemia. Tampouco se restringe à utilização das redes de comunicação pela internet. Seu repertório abrange diversos suportes, plurais e diversificados. Nesse sentido, uma questão que se torna central é a relação espaço-tempo construída por diferentes práticas educacionais em seu contexto histórico (SANTOS, 2009). Como toda proposta, essa modalidade pressupõe um conjunto de pré-requisitos, medidas legais, recursos, conhecimentos e preparos específicos para que aconteça com a mesma qualidade que se exige de uma formação presencial.

Habowski, Conte e Jacobi (2020) realizaram um panorama a respeito de discursos sobre a legitimação da EaD no contexto brasileiro, a partir do estudo de teses e dissertações. No mapeamento, os autores ressaltam como o contexto educacional está fortemente atrelado e condicionado às tecnologias. Destacam que um dos pressupostos dessa proposta deve ser a formação crítica dos sujeitos em relação aos usos das linguagens tecnológicas, afirmando que o “desenvolvimento da EaD é uma questão política, tecnológica e pedagógica” (HABOWSKI, CONTE; JACOBI, 2020, p.183).

Cabe, então, esclarecer o que é a educação *on-line*, que não é o mesmo, portanto, que EaD. Ela não se dá exclusivamente a distância, mas pode se desenvolver em espaços e tempos presenciais e virtuais/*on-line*. Santos (2009) explica a educação *on-line* como um fenômeno da cibercultura e não como parte da geração da EaD: “A educação online é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem

ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p.5663).

Nesse sentido, o que vem sendo denominado de “ensino remoto”, caracteriza-se por seu formato de acontecer remotamente, prática que ganhou força durante o contexto da pandemia. De acordo com Garcia et al. (2020), o ensino remoto propõe a escolarização através do uso de tecnologias, em situações emergenciais, como por exemplo plataformas educacionais, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares, caracterizando-se pela adaptação das aulas presenciais, utilizando TICs para estabelecer uma comunicação síncrona com os alunos. As autoras afirmam que o ensino remoto propõe período suplementar excepcional, com o planejamento de componentes curriculares do ensino presencial para o formato remoto.

Aqui, vamos nos debruçar sobre as tecnologias digitais utilizadas nas propostas educativas com as crianças pequenas, em torno das seguintes questões: quais são os limites e as possibilidades das tecnologias quando oferecemos esses artefatos às crianças pequenas? Que concepções de infância, cultura e educação atravessam os usos tecnológicos pelas crianças?

É preciso considerar que as crianças legitimam, mas também subvertem o que aprendem. Os estudos no campo da sociologia da infância têm discutido esse lugar autoral das crianças. Ao mesmo tempo que reproduzem, interpretam o que percebem e aprendem nas interações sociais estabelecidas em diferentes contextos e tempos de vida. O conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2009) é central nessa abordagem, por considerar o processo pelo qual as crianças, ao se apropriarem das informações do mundo adulto, produzem e participam de suas culturas de pares. As crianças, além de internalizarem a cultura, contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. Nesse sentido, legitimar a ação das crianças, ouvir o que elas têm a dizer, resulta de um reconhecimento e de uma

definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação, como ressalta Rocha(2008).

A afirmativa da autora sobre a participação das crianças na sociedade qualifica o debate relacionado ao contato delas com as tecnologias. Como artefatos culturais, estão presentes na vida das crianças desde muito cedo. Elas convivem com computador, telefone celular, *tablet*, máquinas fotográficas, aparelhos de som etc. É comum assistir à cena de um bebê navegando pela internet, trocando vídeos no aplicativo do YouTube. Pereira (2010) chama atenção que não é permitido à criança o acesso livre aos *sites* e programas, e que as experiências tecnológicas vividas na escola geralmente ficam limitadas a jogos e *softwares* educativos. Assim, o que é singular na infância fica apagado, a sua potência em imaginar, fantasiar, criar e brincar. A autora também sinaliza que para as crianças essas tecnologias são brinquedos, assumindo uma relação de jogo. Contudo, não é experimentada da mesma forma pelos adultos, já que “os aparatos técnicos representam um mundo estranho a espera de tradução” (PEREIRA, 2010, p.44).

Dentro dessa perspectiva, é possível pensar em ampliações nos usos escolares dessas tecnologias, configurando-se como uma oportunidade de conhecer as crianças, seus interesses, como se relacionam com esses artefatos, como acessam e produzem conhecimento. A discussão em torno desses usos e das produções direcionadas a elas, podem nos dar pistas das concepções de criança e infância que embasam essas práticas. Aspectos relacionados ao conteúdo e à forma de apresentação das diferentes produções destinadas às crianças, quando não as consideram como produtoras de cultura, capazes de criar usos diferentes dos conhecidos pelos adultos, podem reproduzir uma concepção que as coloca no lugar de distanciamento em relação ao que realmente são e podem na condição de crianças.

Para Benjamin, tentar descobrir o que seria mais criativo e apropriado à criança, foi, desde o iluminismo, a função do pedagogo. Em sua obra, para além de

aprendiz que ocupa o mundo tão específico e colorido na visão do pedagogo, Benjamin destaca a possibilidade de interlocução com elas. Nessa perspectiva, o desafio posto ao tratarmos da relação das crianças com as tecnologias é considerar que as experiências com esses artefatos culturais podem colaborar com uma reflexão crítica sobre a assimetria entre adultos e crianças, “oferecendo outras perspectivas para a compreensão dos processos cognitivos” (PEREIRA, 2010, p.46). As crianças podem ser aquelas que ensinam, criam, ocupando um novo lugar nessa relação. Essa possibilidade de deslocamento pode produzir novas leituras sobre o tema da dependência e incapacidade das crianças, tão forte em nossa sociedade.

Pereira (2014) aponta dois sentidos para o lugar social das crianças na cibercultura: de expertises quase inatas, mas também como vulneráveis, frágeis e desprotegidas nesse ciberespaço. A autora argumenta que os discursos que circulam sobre infância colaboram para a manutenção das crianças como receptores passivos, uma noção alimentada por uma visão de infância como débito cultural e social que precisa passar pelo processo de socialização para ser um adulto, uma construção da criança como menor, ser em formação, aprendiz que precisa ser tutelado pela família e pelo Estado. A história da infância e as experiências das crianças têm sido contadas pelos adultos sem a interlocução das crianças, uma perspectiva linear que as toma como incapazes de serem porta-vozes de seus próprios desejos e direitos.

No contexto atual, em que as instituições de educação infantil têm feito uso das diferentes tecnologias na interlocução com as crianças, cabe indagar o lugar que tem sido destinado a elas. Tratando das possibilidades, as crianças têm tido a oportunidade de narrar suas experiências? Elas têm sido ouvidas? Como garantir espaço para autoria das crianças e de participação colaborativa na construção do conhecimento? Fazer essas indagações permite construir um trabalho educativo que aposte numa outra relação entre crianças e tecnologias, se afastando de uma lógica

protetiva e colonizadora, sem abrir mão da responsabilidade social dos adultos de garantir os direitos das crianças.

Nesse sentido, a discussão acerca da cultura da infância e os discursos pedagógicos em torno das tecnologias na educação consideram essa concepção, que afirma a potência na infância apontando para a necessidade do fortalecimento de uma pedagogia participativa e crítica, construída no diálogo cotidiano com as crianças, incorporando suas relações com a cultura no processo educativo. Segundo Inácio et al. (2019), em uma relação crítica e reflexiva com as tecnologias digitais, as práticas escolares podem ser movimentadas, fortalecendo uma “educação que surge como possibilidade de uma formação problematizadora que articula racionalidade e sensibilidade, na recriação e ressignificação do pensar e agir coletivo” (INÁCIO et al., 2019, p.48). Para isso, é preciso o investimento em pesquisas que estudem as infâncias a partir da pluralidade das experiências das crianças, fortalecendo princípios éticos, estéticos e políticos, que devem nortear as relações entre as tecnologias e as práticas pedagógicas. Essa discussão vai na contramão de uma perspectiva que anula os conhecimentos infantis, suas formas singulares de aprender, de ser e estar no mundo.

Entre os limites e as possibilidades na oferta desses artefatos às crianças, é possível aprender com elas, uma vez que estas lidam com intimidade com tais objetos tecnológicos, sem desautorizar os adultos diante dessas habilidades e sem retirá-los de suas responsabilidades na educação e no cuidado das crianças pequenas. Tal movimento demanda uma reflexão crítica sobre os processos de construção dos conhecimentos, a partir das mediações tecnológicas, pois, sem esses questionamentos, haverá, possivelmente, a manutenção de uma lógica instrumental, transmissiva e instrucional observada em práticas presenciais. Assim, o tema da mediação parece central para a construção de um trabalho educativo alinhado com os direitos de aprendizagens das crianças pequenas. Além disso, é preciso problematizar o discurso de onipotência tecnológica, que tem alimentado

essas práticas e colaborado com o mercado de vendas de plataformas e aplicativos educativos pelas redes pública e privada.

Negar as possibilidades oferecidas pelos aparatos técnicos seria uma contradição e um equívoco. Na relação com esses artefatos culturais, podemos observar a potência das crianças. A relação delas com as tecnologias nos dá pistas sobre suas aprendizagens nesse contexto. O desafio posto diante dessa relação – crianças, escola, famílias – é romper com o uso didatizante das tecnologias que limitam as experiências educativas, considerando que a relação de tutela dos adultos com tais artefatos retira a possibilidade de criação das crianças, de construir em parceria com seus pares e adultos, em um percurso autoral. Este texto não tem como intuito assumir um lugar de prescrição, listando práticas e propostas ditas adequadas ou inadequadas com as tecnologias, por entender que essa construção se dá nos diferentes contextos, de acordo com os sujeitos e a realidade dos processos educacionais. Entretanto, reafirma o pressuposto de que é na reflexão sobre os sentidos das infâncias, do lugar social das crianças, das concepções de educação infantil e das relações com as tecnologias nas propostas educativas que se pretende produzir estranhamentos sobre essas práticas.

O lugar das famílias nas propostas pedagógicas

Diante dos destaques tratados no parecer, a relação com as famílias ganha centralidade: “é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças.” (BRASIL, 2009, p.9). Ao mencionar a questão, chama atenção a repetição da ideia de produção de materiais/guias orientadores para as famílias com a finalidade de propor uma rotina de atividades educacionais não presenciais “de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa” (BRASIL,

2009. p.20). Sugere, na parte específica que trata da educação infantil, um “tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura” (BRASIL, 2020, p.10). Também afirma a importância de partilhar informações de cuidados com a higiene e alimentação das crianças com os responsáveis.

Mesmo com a advertência do parecer de que é preciso ampliar o sentido de atividades não presenciais propostas para as crianças pequenas, observa-se um uso significativo das redes sociais, aplicativos de trocas de mensagens, ferramentas de videoconferência, plataformas educativas. Correa e Cássio (2020) realizaram um levantamento a respeito do atendimento à educação infantil em algumas redes municipais responsáveis pela oferta pública no Brasil. O estudo aponta, como um dos desafios colocados para o atendimento das crianças na pandemia, a relação entre a escola e as famílias. De acordo com os autores, algumas redes “esperam que as famílias disponham de todas as condições – materiais, ambientais, pedagógicas e culturais – para tocarem adiante o complexo e extremamente mediado processo de educação formal de bebês e crianças.”. É possível acompanhar o movimento citado pelos autores nos debates através de *lives* que tratam do trabalho da educação infantil, de relatos de professoras que circulam nas redes sociais, de propagandas de escolas públicas e privadas com suas propostas de atividades remotas, de reportagens compartilhadas nas mídias.

Em matéria do *Estadão*⁶, do dia 19 de abril, tem-se o questionamento do trabalho na educação infantil nesse contexto de distanciamento social. O texto começa afirmando que as crianças “foram apresentadas a uma nova escola que ninguém frequenta e as atividades chegam pela internet”. A reportagem traz relatos de mães, uma da escola pública e duas da privada, sobre o que experimentam com

⁶Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-infantil-a-distancia-durante-a-pandemia-passa-a-ser-questionada,70003276012>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

os filhos na pandemia. Como tentativa de trazer algumas experiências, citamos fragmentos da matéria do jornal.

A chef de cozinha recebe cinco atividades por dia da escola, desde aulas gravadas de inglês até joguinhos de forca, para o filho de 3 anos. A mãe avisa o menino que é hora de 'fazer escolinha' e começam as atividades na casa. 'Não consigo fazer tudo que vem para uma semana, tem coisas muito elaboradas que precisaria preparar no dia anterior. Mas sinto que não tem uma obrigatoriedade de fazer. Meu filho até gosta de encontrar a turma por videoconferência duas vezes por semana, mas às vezes se recusa a fazer outras atividades. 'Preferia que a escola desse férias do que eu ficar ensinando ele em casa', diz a mãe.

No começo, ele [filho de dois anos] achou estranho o computador, mas depois viu a gente no home office e gostou'. Ela também recebe orientação semanal da professora para observar o desenvolvimento do filho.

A faxineira, de 33 anos, sofre o oposto. Reclama que os dois filhos menores, de 3 e 5 anos, estão há um mês sem aulas e sem fazer nada o dia todo. 'Eles só veem televisão, brigam pelo celular, comem bolacha o tempo todo.' Os dois estudam na rede municipal e ainda não receberam as apostilas que a Prefeitura começou a enviar às famílias, com dicas de atividades para os pais fazerem com os filhos. Até a semana passada, as escolas municipais estavam em férias. 'Tento ler uns livrinhos para eles, mas não me levam a sério. Só correm de um lado para o outro'.⁷

As narrativas compartilhadas na reportagem citada trazem muitas inquietações. Foram selecionadas três mulheres que parecem ter realidades distintas, mas é em relação à mulher, mãe de três filhos e faxineira, que a diferença parece saltar. É possível que a repórter tenha buscado trazer pessoas diferentes para se aproximar das muitas realidades, mas é um equívoco achar que essa amostra representa as experiências das mulheres pobres que estão trabalhando com seus filhos sem escola. Não se trata de acreditar que as análises propostas pela jornalista só poderiam ser feitas a partir da escuta de muitas mulheres, é possível produzir interpretações a partir de uma escala pequena (ELIAS; SCOTSON, 2000). Contudo, a tentativa de se aproximar dessas realidades precisa se comprometer com uma multiplicidade de dimensões presentes na vida dessas mulheres. Elementos históricos podem ser identificados com produtores de

⁷ Os nomes mencionados na matéria de jornal foram retirados.

estereótipos sobre ser mulher/mãe pobre, como também discussões que tomam as crianças pobres como provenientes de contextos psicossociais inadequados, temas que parecem ser antigos em nossa sociedade (CASTRO E SOUZA, 2017). A ideia de que uma suposta privação cultural pode gerar atraso intelectual ou distorção emocional ainda parece presente na contemporaneidade, marcando relações, práticas e discursos da/na escola. Não se explica mais os julgados déficits e/ou dificuldades pela lógica das aptidões, mas pelo ambiente, pela origem socioeconômica. Em alguma medida, essa lógica parece se fazer presente no parecer. Será que a ideia de produzir guias para os pais não se alimenta da compreensão da inadequação das famílias na educação dos seus filhos? Os guias teriam a função de “estimular” as crianças numa tentativa de compensar carências?

Ao dar às famílias o papel de mediadoras da aprendizagem das crianças, é preciso considerar aspectos como a sobrecarga das famílias; o respeito às suas realidades; as diferenças que marcam a desigualdade social brasileira. Vale ressaltar que, há de se ter cuidado com encaminhamentos que podem fragilizar o lugar dos profissionais da educação infantil, descaracterizando o trabalho pedagógico nesta etapa da educação básica, que precisa ser legalmente, como preconiza a LDB, realizado por profissionais com formação específica.

De acordo com documentos orientadores do trabalho nas instituições de educação infantil: Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) (2004); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); as DCNEI(2009) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), o trabalho nas creches e pré-escolas tem a relação com as famílias como princípio. Entretanto, não cabe a elas a responsabilidade que é dos profissionais. A relevância da relação família-escola é evidenciada em diversas pesquisas, documentos oficiais e na própria legislação. Historicamente, temos observado um distanciamento, um desconhecimento, uma assimetria na relação com as famílias, a existência de uma visão preconceituosa, em alguns contextos, vistas como ausentes, não cuidadosas com os seus filhos, até

uma influência negativa às crianças. A ideia do documento de produzir um guia para as famílias é marcada pela prescrição, um apagamento dos saberes e culturas desses sujeitos, trazendo a noção de que a escola possui conhecimentos mais adequados sobre a educação das crianças do que seus responsáveis. A ideia de um manual que oriente as famílias a brincarem com seus filhos tem grande chance de assumir um contorno instrucional e transmissivo, não permitindo o prazer, as descobertas, as relações entre as crianças e seus familiares.

O momento coloca a escola diante do imperativo de inserir as famílias no processo educativo, de escutá-las. Dentro de uma perspectiva do diálogo e da gestão democrática, só é possível pensar em ações que contemplem as crianças e suas famílias no encontro entre os sujeitos, na garantia de espaços e tempos de trocas horizontais na formulação coletiva de uma aposta. Além da possibilidade de produção de conhecimento nesse encontro, é papel da escola acolher as famílias, e através do diálogo, identificar como as crianças estão, o que pensam, brincam, sentem, experimentam, expressam na pandemia. Ainda é oportuno chamar atenção para a responsabilidade de tomar a noção do cuidado como ética para pensar essas relações, olhando para os sujeitos em sua inteireza (GUIMARÃES, 2011). Assim, pergunta-se: como pensar respostas comprometidas com o outro, com a vida? Esses questionamentos apontam para um caminho de construção de uma postura ética, afetiva e política que precisa ser assumida pelos gestores e professores.

Discursos e práticas: concepções de aprendizagem e conhecimento

Além do tema das famílias, o documento afirma, no caso da educação infantil, a inexistência de normativa legal sobre a oferta de educação a distância para as crianças de zero a cinco anos de idade, mesmo em situações emergenciais. O parecer justifica, em diferentes momentos do texto, que a proposição de atividades pedagógicas não presenciais tem como objetivo evitar retrocessos de aprendizagem

e a perda de vínculo com a escola “no sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças” (BRASIL, 2020, p.9).

Essa compreensão de prejuízo e retrocesso de aprendizagem pauta-se num estudo citado da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): *A framework to guide an education response to the Covid-19 Pandemic of 2020*. De acordo com o texto, essa investigação evidencia “que a interrupção prolongada dos estudos não só causa uma suspensão do tempo de aprendizagem, como também, perda de conhecimento e habilidades adquiridas” (BRASIL, 2020, p.7). No campo específico que trata da educação infantil, a mesma noção reaparece com a ideia de que as atividades remotas podem evitar: “retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais” (BRASIL, 2020, p.9).

Parece haver uma lógica produtivista subsidiando as orientações presentes no parecer e nas práticas com as crianças pequenas com a ideia de retrocesso, perda de conhecimento e habilidades. Uma mãe diz que o filho de dois anos recebe orientações semanais e que essa experiência tem sido tranquila; já a outra relata que o volume de atividades é tão grande que ela não consegue fazer tudo. Essa última menciona que chegam atividades de força e de inglês. Essas propostas dialogam com as crianças ou partem de expectativas dos adultos? Possuem o intuito de contribuir com o desenvolvimento das crianças ou ocupá-las? É direcionada a elas ou às famílias? É papel da escola a ocupação do tempo das crianças?

De acordo com o parecer: “As atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens” (BRASIL, 2020, p.10). Porém, emerge uma questão sobre qual entendimento do parecer sobre as experiências de aprendizagem das crianças pequenas e da avaliação, já que se observa uma ênfase nas noções de aceleração e progresso. De acordo com Pereira (2010, p.45): “A ideologia da preparação ou prontidão, difundida com a universalização da educação escolar, pauta-se num *telos* a ser alcançado e tem por metodologia a gradação a priori dos conhecimentos a

serem apresentados”. Mesmo o texto apontando a irregularidade da retenção, reprovação, promoção nesse segmento, afirmando que a função da avaliação é acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças, fica o questionamento sobre a possibilidade dessas noções induzirem práticas que não respeitem a legislação, nem as especificidades infantis.

Pesquisas (BARBOSA, 2013; GUIMARÃES, 2011) revelam a forte cultura escolar na educação infantil, exigindo das crianças pequenas a resolução de exercícios mecânicos para aprender letras, números, cores e formas geométricas. O reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica traz o desafio de que o atendimento às crianças pequenas não seja impregnado pela tradição da testagem – como no exemplo do dever de casa –, com ênfase no desempenho. Mesmo com os avanços, a educação infantil ainda precisa fortalecer sua cultura própria, garantindo as especificidades desses contextos.

Na LDB nº 9394/96, a “educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29)”. Nesse sentido, o texto trata da integralidade da criança. Assim, podemos compreender que, na Educação Infantil, a proposta pedagógica não deve priorizar uma dimensão do desenvolvimento humano em detrimento de outras. Essa perspectiva escolarizante traz uma noção equivocada de cognição, assumindo uma visão fragmentada de sujeito. Sancovshi e Kastrup (2013) trabalham com um conceito de cognição ampliada, não se resumindo ao processo de solução de problemas, mas como invenção de si e do mundo.

Na mesma direção, é possível problematizar a noção de conhecimento que emerge dessas práticas escolarizantes. Dentro dessa lógica, o conhecimento não é tomado em sua complexidade, uma produção que envolve muitos fatores: sociais, históricos, filosóficos, psicológicos, culturais. Bakhtin (2003) afirma que ciência, arte e vida são campos da cultura humana que se articulam, numa produção de unidade

de sentido entre conhecimentos científicos, manifestações artístico-culturais e o cotidiano. Se esses campos estiverem desarticulados, cindidos, o conhecimento científico apresentará uma relação artificial, mecânica, distante das pessoas. Assim, os conhecimentos são produções coletivas que permitem aos sujeitos serem autores das suas histórias individuais e sociais; se caracterizando como um processo, não estado, tendo como características o inacabamento, o movimento.

A partir dessa compreensão de conhecimento, este artigo assume a compreensão da aprendizagem como uma experiência relacional, singular, inventiva, cotidiana e criativa – inerente à vida (SANCOVSHI; KASTRUP, 2013). Essa leitura reconhece que as funções psicológicas possuem um suporte biológico e constituem-se nas relações sociais entre os sujeitos e o mundo, num processo histórico. Sobre a ideia de desenvolvimento, o texto do documento parece compartilhar uma compreensão fragmentada. As dimensões mencionadas pelo parecer – cognitivas, corporais ou físicas e socioemocionais – não podem ser analisadas de forma desarticulada, sem considerar sua complexidade, suas relações intrínsecas que devem buscar superar hierarquias e cisões. Já nas primeiras décadas do século XX, Vigotski e Wallon, apresentaram estudos e discussões que iam na direção dessa superação, considerando afetividade e cognição como profundamente relacionados nos processos de desenvolvimento e aprendizagem (DANTAS, 1992; OLIVEIRA, 1992).

A partir dessas considerações, é possível perceber uma ambiguidade no documento: de um lado, orientações que apontam para atividades conteudistas, marcadas pela lógica produtivista; e, de outro, a valorização da participação e da expressão infantil, com indicações de leituras literárias, conversas, brincadeiras. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), o eixo do currículo na educação infantil são as interações e brincadeiras. As DCNEI, afinadas com um acúmulo de pesquisas, afirmam que as crianças vivenciam esse mundo, constroem conhecimentos,

expressam-se, interagem e manifestam seus desejos de modos bastante peculiares, de formas singulares.

Ainda parece importante discutir as proposições do parecer que tratam das possibilidades de conversas e brincadeiras com as crianças. Falar da linguagem, incorporando as crianças pequenas, é falar de espaço de troca, de possibilidade de conhecimento de suas formas de expressão e integração na cultura, é construir sentido a partir de suas múltiplas linguagens – movimentos, gestos, emoções, brincadeiras. O ato de brincar é uma experiência dialógica que possibilita a mediação entre os sujeitos e o mundo, representa uma possibilidade de as crianças se desenvolverem, de se relacionarem com adultos e crianças, de conhecimento do outro e de si, de apropriação e produção de cultura. Para Vigotski, o brincar possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem, pois a criança comporta-se de maneira mais avançada do que na vida cotidiana, mobilizando novos conhecimentos (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002; VIGOTSKI, 2007). As interações dialógicas e as brincadeiras são elementos estruturantes da cultura infantil e não podem ser reduzidas a uma estratégia de ensino. As interações e brincadeira são possibilidades de constituição subjetiva, de produção de sentidos, de invenção do mundo.

A crise atual coloca foco na lógica produtivista que marca a vida na contemporaneidade. Os movimentos observados na sociedade atual lembram a lógica fabril, na qual os sujeitos são alienados da sua consciência e das possibilidades de criação, tendo seus tempos e corpos controlados, domesticados. A organização do tempo e do espaço, no contexto atual e em outros momentos, parece não reconhecer as especificidades das crianças, muito menos suas necessidades individuais, o que nos permite pensar a função da escola. Para Kramer (2009), as repetições mecânicas dos movimentos “tornam a experiência cada vez mais imune a choques; o comportamento torna-se reativo, a memória é liquidada” (KRAMER, 2009, p.292).

Na pandemia, sem separação entre mundo do trabalho e mundo privado, entre casa e rua, observa-se pessoas angustiadas com uma vida tomada por mil tarefas, com experiências precárias. Os relatos são de crianças pequenas que têm ficado muitas horas por dia realizando atividades da escola em plataformas educativas, em livros didáticos, em “folhinhas”. Profissionais da educação e as famílias têm evidenciado uma preocupação com conteúdos, reposição de aulas, com o possível não desenvolvimento das crianças. Assim, parece importante perguntar: o que é pedagógico nessa etapa da educação? Kramer (2011), ao discutir projeto pedagógico, destaca a dimensão cultural, interdisciplinar, estética e ética do que seria esse pedagógico. A autora sinaliza que abrir mão da perspectiva cultural, reduzindo as crianças a alunos, significa a predominância de “uma visão de que o pedagógico é algo instrucional e visa ensinar coisas” (p.71).

Sem a presença física da escola, surge a demanda de pensar ações de enfrentamento de uma situação inusitada para toda a sociedade. Entretanto, como afirma Bakhtin (2003), filósofo da linguagem, não há separação entre vida e trabalho. Assim, é preciso pensar a educação na articulação com esse mundo, com essa pandemia.

Considerações finais

No contexto atual, as tensões históricas, as contradições presentes na educação infantil tomam contornos ainda mais radicais. Muitos dos desafios identificados na análise do texto do Parecer do CNE não foram criados na pandemia. O que temos vivido em nossos dias tornou público encaminhamentos relacionados às práticas e às políticas educacionais de forma mais acentuada, oficializando fragilidades e desafios de nossas instituições no atendimento às crianças nas creches e pré-escolas. Nesse sentido, a participação dos diferentes atores que compõem a escola – crianças, famílias, professores, técnicos,

funcionários – é fundamental na construção de uma resposta responsável que tenha o cuidado e a ética como princípios. Com o objetivo de produzir uma síntese, tecida ao longo deste artigo, serão apresentadas conclusões e proposições construídas durante esse percurso de análise. Este estudo evidenciou:

- O contexto da pandemia reforça a invisibilidade dos bebês e das crianças no âmbito das políticas sociais. Muitas discussões e preocupações aparecem sem considerar as especificidades das crianças, seus desejos, seus interesses, suas compreensões, suas formas singulares de ser e estar no mundo. Essa não é uma questão nova para as reflexões no campo da educação infantil.
- Diante desse debate, é preciso afirmar que as crianças são sujeitos sociais e históricos, imersas na cultura. Dessa forma, negar a presença das tecnologias em suas vidas é negar a presença e a atuação delas na cultura. Entretanto, ações limitadas à implantação de plataformas educativas e/ou envio de propostas para as crianças e suas famílias podem se perder e assumir contornos que se afastem dos princípios da educação infantil. Sem o apoio e a troca com as famílias, não é possível pensar numa proposta criativa, aberta e dialógica.
- No movimento de construção de espaços de interlocução, o diálogo com os professores é essencial. Para a construção de uma proposta coletiva que respeite as crianças, é necessário escutar e acolher os professores. Podemos levantar dados oficiais sobre as crianças, mas sem esquecer que os professores conhecem sutilezas da vida dos meninos e meninas que frequentam as creches e as pré-escolas. Além disso, os professores são referências das crianças e famílias, mediadores importantes em diferentes processos vividos na educação infantil. Muitos profissionais vivem situações muito duras com a pandemia, especialmente as mulheres que estão

sobrecarregadas com o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos, com a produção de atividades. Muitas redes e instituições estão produzindo propostas para as crianças dentro do isolamento. Esse exercício demanda encontros, formação para os profissionais. Não numa lógica prescritiva, mas de valorização dos saberes e experiências docentes.

Este texto corrobora com a defesa da impossibilidade de um trabalho direcionado às crianças que tenha como objetivo uma proposta de ensino a distância. Entretanto, compreende que o uso das tecnologias pode permitir a aproximação delas na realidade que nos encontramos, na tentativa da manutenção dos vínculos e das relações construídas antes da suspensão das atividades presenciais.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Silvia. Néli. Falcão. **“Vem, agora eu te espero?” Institucionalização e Qualidade das Interações na Creche: um Estudo Comparativo**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2009.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**, Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2009.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional Básica**. LDB - Lei nº 9394/96. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Parecer nº 5 de 24 de abril de 2020.** Conselho Nacional de Educação aprova Parecer que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5. jun.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, 2004.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O mito de Sísifo e a Educação Infantil: inconformismo, resistência e luta. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella. (orgs.). **Educação Infantil:** a luta pela infância. São Paulo: Papirus, 2018.

CASTRO E SOUZA, Marina Pereira. **Políticas e práticas de avaliação na creche:** uma pesquisa na rede pública do Município do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

CORREA, Bianca; CÁSSIO, Fernando. Sem proteger crianças no isolamento, governos brincam de faz-de-conta. **Ponte.** 22 de abril de 2020. Disponível em: <<https://ponte.org/artigo-sem-protger-criancas-no-isolamento-governos-brincam-de-faz-de-conta/#/>>. Acesso em: 15 maio 2020.

CORRÊA, Carolina. Salomão.; JOBIM E SOUZA, Solange. Walter Benjamin e o problema do texto na escrita acadêmica. **Mnemosine.** Vol.12, nº2, p. 2-25 (2016). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41651/pdf_360>. Acesso em: 6 jun.2020.

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In:* MÜLLER, F. e CARVALHO, A. M. A. (Org). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p.31-50.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito da psicogenética de Wallon. *In:* LA TAILLE, Yves.; OLIVEIRA, Martha Kohl.; DANTAS, Heloysa. **Piaget,** 656

Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GARCIA, Tânia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; RÊGO, Maria Carmen Freire Diógenes. **Ensino Remoto emergencial:** orientações básicas para elaboração do plano de aula. Natal: SEDES/UFRN, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29766/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_orientacoes_basicas_elaboracao_plano_aula.pdf>. Acesso em: 28 jul.2020.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Política como responsiva: breve ensaio acerca da educação e arte. *In:* FREITAS, Maria. Tereza. Assunção. (Org.). **Educação, Arte e Vida em Bakhtin.** Belo Horizonte, 2013.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; JACOBI, Daniel Felipe. Interloquções e discursos de legitimação em EaD. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação. v.28, n.106, p.178-197, jan./mar.2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n106/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701365.pdf>>. Acesso em:29 ago.2020.

INÁCIO, Cláudia de Oliveira; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; RIOS, Míriam Benites. Criança, infância e tecnologias: desafios e relações aprendentes. **Textura** – Revista de Educação e Letras, v.21, n. 46, abr/jun, 2019. Disponível em:<<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4542/3399>>. Acesso em:29 ago.2020.

KRAMER, Sonia. **A infância e a sua singularidade.***In:* MEC/SEB. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2007a.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Editora Ática, 2007b.

KRAMER, Sonia. Educação a Contrapelo. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org). **Política, Cidade e Educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Puc-Rio, 2009.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl; TEIXEIRA, Edival. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves.; OLIVEIRA, Marta. Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

NUNES, Maria. Fernanda. Rezende.; CORSINO, Patrícia. e KRAMER, Sonia. (Org.) **Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)** - Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

PEREIRA, Rita Ribes Marisa. O (en)canto e o silêncio das sereias: sobre o (não)lugar da criança na (ciber)cultura. **Childhood&Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, jan-jun. 2014, p.129-154. Disponível em:<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/20694/15020+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 17maio 2020.

PEREIRA, Rita Ribes Marisa. O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, p.38-54, Jul/Dez 2010. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/pereira.pdf>>. Acesso em: 17maio 2020.

ROCHA, Eloisa. Acires. Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.43-51.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade**. Disponível

em:<<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>>. Acesso em: 2 jun.2020.

SANCOVSCHI, Beatriz.; KASTRUP, Virginia. Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção. **Psicologia e Sociedade**; 25(1): 193-202, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822013000100021&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 jun. 2020.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da Cibercultura. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



e-ISSN: 2177-8183

**COMPREENSÕES SOBRE A INTERSEÇÃO INFÂNCIA, MÍDIAS E
TECNOLOGIAS**

**UNDERSTANDINGS ABOUT THE CHILDHOOD, MEDIA AND
TECHNOLOGY INTERSECTION**

**ENTENDIMIENTOS SOBRE LA INTERSECCIÓN INFANCIA, MEDIOS Y
TECNOLOGÍA**

Edilane Carvalho Teles
ecteles@uneb.br
Doutora em Comunicação
Universidade do Estado da Bahia

Adriana Maria Santos de Almeida Campana
didacampana@yahoo.com.br
Mestra em Educação
Universidade do Estado da Bahia

Suéller Costa
sueller.costa@gmail.com
Mestra em Comunicação
Pesquisadora do MECOM e Polifonia

RESUMO

O presente texto tem como objetivo promover uma reflexão sobre investigações e práticas construídas na interface Comunicação e Educação, a partir de um levantamento de proposições pontuais sobre a interseção infância, mídias e tecnologias. Para tanto, parte da perspectiva de que este é um tema urgente, pois para lidar com os construtos, aprendizagens e linguagens das crianças e adolescentes hoje, é preciso compreender os processos, as interações e as mediações com os dispositivos eletrônicos de última geração, os quais ganharam uma nova dimensão no contexto atual, por conta da pandemia do novo coronavírus, que nos obrigou a realizar o distanciamento social, tencionando ainda mais estas relações pelo aumento nos usos, que encontram-se entendendo-se junto aos diversos segmentos e grupos, familiar, escolar e da sociedade em geral, que atuam e cuidam dos espaços-tempos formativos/educativos. Esta é uma pesquisa qualitativa, construída a partir da escuta das demandas dos sujeitos, na interpretação dos estudos sobre a interseção, aliada à observação empírica em contextos familiares e escolares,

660

incluindo o ensino remoto. Conclui com um breve panorama propositivo sobre os usos das tecnologias, das alternativas e práticas em elaboração.

Palavras-chave: Infância. Mídias e Tecnologias. Formação. Interface. Práticas.

ABSTRACT

This text aims to promote a reflection on investigations and practices built on the Communication and Education interface, based on a survey of specific proposals on the intersection of childhood, media and technologies. Therefore, it starts from the perspective that this is an urgent topic, because to deal with the constructs, learning and languages of children and adolescents today, it is necessary to understand the processes, interactions and mediations with the latest generation electronic devices, the which gained a new dimension in the current context, due to the pandemic of the new coronavirus, which forced us to carry out social distancing, further intending these relationships by the increase in uses, which are to be understood by the different segments and groups, familiar , school and society in general, who act and take care of formative / educational spaces-times. This is a qualitative research, built from listening to the demands of the subjects, in the interpretation of studies on the intersection, combined with empirical observation in family and school contexts, including remote education. It concludes with a brief propositional overview on the uses of technologies, alternatives and practices under development.

Keywords: Childhood. Media and Technologies. Formation. Interface. Practices.

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo promover una reflexión sobre las investigaciones y prácticas construidas en la interfaz Comunicación y Educación, a partir de una encuesta de propuestas específicas sobre la intersección de la infancia, los medios y las tecnologías. Por tanto, parte de la perspectiva de que este es un tema urgente, pues para abordar los constructos, aprendizajes y lenguajes de los niños y adolescentes de hoy, es necesario comprender los procesos, interacciones y mediaciones con los dispositivos electrónicos de última generación, que ganó una nueva dimensión en el contexto actual, debido a la pandemia del nuevo coronavirus, que nos obligó a realizar un distanciamiento

social, pretendiendo aún más estas relaciones por el incremento de usos, que deben ser entendidos por los diferentes segmentos y colectivos, , escuela y sociedad en general, que actúan y cuidan los espacios-tiempos formativos / educativos. Se trata de una investigación cualitativa, construida a partir de la escucha de las demandas de los sujetos, en la interpretación de estudios sobre la intersección, combinada con la observación empírica en contextos familiares y escolares, incluida la educación a distancia. Concluye con una breve reseña proposicional sobre los usos de tecnologías, alternativas y prácticas en desarrollo.

Palabras llave: Infancia. Medios y tecnologías. Formación. Interfaz. Prácticas.

INTRODUÇÃO

A princípio é preciso destacar que quando abordamos a interseção temática e conceitual infância, mídias e tecnologias, faz-se numa perspectiva imbricada, compreendendo-a como parte de um construto que compõe as realidades das crianças e dos adolescentes, os quais nasceram em um espaço-tempo contextual que, em sua maioria, interagem e têm acessos diversos, configurando-se como aspecto 'estrutural' e importante de seus cotidianos, quase como extensões de suas vidas e ações, que, considerando a visão de um passado/futurista de McLuhan (2002), estão inter-relacionadas não apenas ao corpo e interpretações, bem como aos seus movimentos com o/no mundo.

Nesse processo, as elaborações dos percursos direcionam para demandas consideradas emergentes, a partir dos intercâmbios propostos entre os sujeitos, as interações e as mediações, como um *mixer* de entrelaçamentos nas práticas cotidianas em seus processos de vida, que mudam continuamente por conta de suas experiências filtradas (TAGLIAPIETRA, 2017) pelas telas *touch screen* dos *Smartphones* e *tablets*. Desse modo, algumas proposições

imagéticas e conceituais, dos ‘novos’ modos de ver e compreender (BABIN, 1989) formam-se, apresentando com mais força uns que outros, como, por exemplo: os usos da *internet*, as redes sociais, os jogos eletrônicos, a insistência das propagandas comerciais que centram e cercam as infâncias vendo-as como potencial consumidor (BUCKINGHAM, 2013), daí as contínuas campanhas publicitárias para o convencimento sobre os produtos e discursos que pretendem imbricar-se com suas vozes, com vistas ao aumento de aquisições para o ‘fortalecimento’ do mercado; a interação com a TV, que no contexto hodierno com os dispositivos digitais e eletrônicos ganharam uma dimensão de descolamento maior, daquilo que estávamos acostumados a ver, como crianças diante dos programas encantadas. Este último aspecto é possível afirmar através de observações empíricas (no cotidiano de nossas casas e práticas profissionais) e realização de coleta de dados (MECOM, 2019)¹.

Sobre as realidades de crianças e adolescentes, as proposições consideradas mais interativas são aquelas relacionadas aos dispositivos eletrônicos, escolhidos como mais atrativos que a televisão. Assim, quando têm oportunidades, escolhem mais essas aproximações, do que a conhecida mídia de massa historicamente presente em quase todos os lares brasileiros. O maior acesso é com o celular, contudo, isso não quer dizer que todas essas interações não sejam ainda fortemente representadas e presentes em seus contextos. Outra questão relevante refere-se aos ‘olhares’ sobre as imagens do ‘ser criança’, elaborações discursivas pelos sujeitos com/nos processos e meios comunicacionais na sociedade, muitas vezes, considerando-a numa

¹ MECOM. Mediações educacionais. Grupo de pesquisa apoiado pelo CNPq e baseado no Departamento de Comunicações e Artes/ECA/USP/PPGCOM, sob coordenação do prof. Dr. Adilson Citelli. Pesquisa realizada em 2019, em finalização.

perspectiva romântica e protecionista, outras voltadas ao seu potencial consumidor, com uma forte incidência no imaginário simbólico, daí a importância da compreensão sobre a multiplicidade de seus significados, nas elaborações discursivas e praxiológicas com as mídias e tecnologias digitais (TELES, 2019).

Obviamente, sabe-se que em contextos mais desfavorecidos economicamente, as crianças e adolescentes não têm tanto acesso como aquelas que vivem com mais condições quanto a aquisição e usos desses dispositivos/equipamentos. Entretanto, independentemente do contexto, uma cena que se faz corrente é de pais e/ou responsáveis cederem dispositivos, como o celular para que joguem, interajam, assistam vídeos. Todas ações que não acarretam nenhum problema, desde que não seja por um tempo 'excessivo' em quantidade ou a única forma de entretenimento, sem acompanhamento e escolhas adequadas à fase de desenvolvimento em que estão. Afirmar isso é destacar um aspecto que tornou-se nevrálgico no cotidiano, quanto ao tempo que passam diante das telas.

Nesse sentido, faz-se necessário a promoção de um diálogo contínuo entre as pesquisas em diversos segmentos, como a educação nas dimensões da cognição e metacognição, além da saúde física e psíquica com as práticas que as famílias e as instituições de ensino têm promovido em cada um dos seus espaços-tempos, com vistas a compreender que estão entrelaçadas a uma necessária educação midiática e tecnológica, como demanda a ser incluída nas pautas de discussões com as comunidades e responsáveis, sobre os modos de pensar dos coletivos, quanto aos impactos e inserção nos currículos e nas práticas formativas/educativas.

O escopo do presente estudo é promover uma reflexão sobre a interseção entre infância, mídias e tecnologias e, para isso, a contextualiza

entre as problemáticas atuais, sobre o quanto intensificam os processos e pesquisas, principalmente porque o aumento dos usos e interações exige maiores entendimentos e práticas em todos os espaços, formais, não formais e informais.

OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO

Muito se discute sobre o excesso de telas para crianças pequenas. O uso indiscriminado de qualquer subterfúgio causa incômodo ao olhar de um educador e isso com a autorização dos responsáveis chega a sugerir despropósito. Não nos parece apropriado que crianças tão pequenas alcem com *tablets* ou *smartphones*, mas é necessário entender com clareza os prejuízos, se é que os têm, causados na rotina e aprendizagens destas crianças.

Precisamos diferenciar certas percepções da realidade contemporânea e entender melhor, os costumes e usos das tecnologias. Não estamos querendo regredir aos anos de 1950, quando quase nenhuma casa possuía televisão. Mesmo porque isso seria uma outra discussão a partir de tantas tecnologias inovadoras na história. Queremos apenas refletir o uso, a quantidade de tempo e consequências para as crianças e adolescentes. Lembramos que, quando falamos dos usos indiscriminados, estamos pontuando jogos, vídeos, desenhos, clipes e tantos outros entretenimentos que estão servindo de auxílio para a 'calma' da família em casa e em ambientes sociais.

Tais aspectos são perceptíveis no cotidiano das famílias. Nos anos 1990, quando uma família viajava, não eram raras as brincadeiras de

perguntas e percepções que os pais faziam com os filhos durante o percurso. No restaurante, a espera vinha acompanhada de um potinho com lápis de cor e papel, quando um adulto não levava algum brinquedo ou livro na bolsa. Atualmente, o celular ou o *tablet* tranquilizam as crianças no carro, no restaurante, na recepção, até em parques, *shoppings* e em casa. Como em um passe de mágica, o choro para e a criança fica em uma espécie de conexão sem espaço para interferências externas.

Quando falamos de interferências, podemos citar colegas, brincadeiras, socialização, que já bastariam para limitar o uso destes aparelhos em espaços específicos. Mas pretendemos ir além em nossas percepções. Segundo o artigo “Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: habilidades necessárias para a autonomia”, a primeira infância é um momento importante para o desenvolvimento de habilidades necessárias para as fases posteriores do indivíduo.

Nesta fase da vida, há elevada plasticidade cerebral, o que significa uma maior capacidade de transformação do cérebro devido aos estímulos e experiências vivenciados. As habilidades desenvolvidas neste início serão fundamentais para o desenvolvimento de habilidades mais complexas em fases posteriores da vida. Desperdiçar as possibilidades da primeira infância significa limitar o potencial individual, uma vez que nem sempre é possível recuperá-lo plenamente com investimentos posteriores (COSTA *et al.*, 2016, p.4)

Costa *et al.* (2016) relatam que essas habilidades estão relacionadas às funções executivas que, segundo eles, são: a memória de trabalho, que faz a criança lembrar o que estava fazendo antes de ser interrompida; controle inibitório, que possibilita filtrar pensamentos ou manter a concentração e flexibilidade cognitiva que está ligada ao pensar de variadas formas e ângulos. Assim, relacionam tais funções à autonomia da criança e do futuro adulto e

afirmam a necessidade de vínculos e interações sociais positivas para que estas funções sejam provocadas e potencializadas.

Pensando nisso e observando as práticas sociais das crianças em seus contextos, podemos pontuar que estes vínculos estão fragilizados com o uso intenso das telas pelas crianças nesta fase da vida. Sendo assim, nesta perspectiva, teremos consequências a serem investigadas e, sem um vislumbre do que virá, podem ser consideradas negativas quanto ao desenvolvimento do pensar crítico dos futuros jovens, além do controle inibitório e concentração. Isso significa jovens menos concentrados, mais ansiosos, desatentos, com pouca reflexão, e uma diferença quanto ao raciocínio lógico e criatividade, difíceis de mensurar sem um estudo empírico para compreender estas alterações.

Outro estudo sobre o mundo digital e o cérebro na infância é de Maryanne Wolf (2019), que destaca os perigos das telas para as crianças e a necessidade de uma rotina que estabeleça limites de tempo para o uso. Afirmando que,

Diante das possibilidades deslumbrantes que se oferecem à sua atenção numa tela, as crianças pequenas rapidamente ficam cercadas, acostumadas e cada vez mais semidependentes de uma estimulação sensorial contínua. Quando o nível constante de estimulação lhes é retirado, reagem, como seria de prever, com um tédio aparentemente insuportável. [...] pode existir também uma forma nova de tédio, não natural, culturalmente induzida, que se segue a estimulação digital. Essa forma de tédio pode desanimar as crianças de modo a impedi-las de querer explorar e criar por iniciativa própria experiências no mundo real, particularmente, fora de seus quartos, casas e escolas. (WOLF, 2019, p.130)

Desse modo, propõe a importância de uma leitura profunda sobre a “[...] observação, hipóteses e previsões baseadas na interferência e na dedução,

testagem e avaliação, interpretação e conclusão e, sempre que possível, novas provas dessas conclusões com base em sua replicação.” (WOLF, 2019, p.72) para o desenvolvimento da capacidade de empatia e, no mesmo viés do estudo anterior, capacidade crítica, tão importante em épocas de *fake news* e pós-verdade.

De tal modo, Wolf (2019) afirma que a leitura superficial, em telas, com rapidez, sem aprofundamento, como vem acontecendo, vai modificando o caminho das conexões do cérebro e sua maleabilidade, fazendo com que as consequências descritas acima sejam inevitáveis. Mas a autora propõe um duplo letramento, entendendo que a cultura digital está inserida na sociedade, sobre a qual destaca as seguintes considerações:

Antes de tudo a interação humana e suas associações com tato e o sentir, em segundo lugar, o desenvolvimento de uma atenção compartilhada, através de um olhar compartilhado e de orientações amáveis e em terceiro lugar, a exposição diária a novas palavras e novos conceitos, à medida que reaparecem a cada dia como por mágica no mesmo lugar na mesma página. (WOLF, 2019, p.154)

Nos dois primeiros anos daria um jeito para que os pais e as babás lessem diariamente para as crianças, tornando a leitura noturna de histórias um ritual. Dessa maneira, não só as crianças viajam na imaginação para lugares muito longe, de onde vivem, mas também tem a oportunidade de familiarizar-se com esquemas cognitivos importantes de histórias e contos de fadas que reaparecerão várias vezes em seus anos de escola. As leis morais universais que cada cultura possui começam com histórias. (WOLF, 2019, p.158-159)

Durante o tempo fugaz entre 2 e 5 anos de idade, as crianças em meu mundo da leitura seriam cercadas de histórias, livros pequenos, livros grandes, palavras pequenas, palavras quaisquer, letras, números, cores, lápis de cor, música - muita música! e todo tipo de coisas capazes de promover sua criatividade, suas habilidades comunicativas e suas explorações físicas, em ambientes fechados ou fora de casa. (WOLF, 2019, p.158)

Eu gostaria que houvesse um movimento de proteção do tempo perdido, em que as crianças precisariam de pouco mais do que a imaginação para transformar uma porta de armário no portal e o pátio da escola na superfície da lua esmagada por asteroides. (WOLF, 2019, p.164)

Durante o período entre 5 e 10 anos, o objetivo é inculcar nas crianças a expectativa de que, se levarem o tempo necessário, terão ideias próprias. (WOLF, 2019, p.202)

As tecnologias e mídias digitais têm proporcionado através dos meios que permitem muitas interações (*apps* e plataformas) maior familiaridade com as redes sociais, *games*, *YouTube* e uma intensa comunicação através do *WhatsApp*, configurando-se como possibilidades e fontes de socialização com os conteúdos e informações variadas por meio dos dispositivos eletrônicos. Diante disso e das proposições psíquicas e de aprendizagens destacadas acima, questiona-se: é possível pensar e promover um uso 'mais saudável' e equilibrado, elaborando proposições para que não sejam excessivos? Alguns estudos (BRASIL, 2019) têm demonstrado que a dependência a esses equipamentos e interações ininterruptas por muito tempo causam problemas e/ou desenvolvimento de outros comportamentos, ganhando nos dias de hoje uma nova dimensão, pois as tecnologias e mídias tornaram-se as 'janelas e portas' de saída para o mundo por conta do isolamento social, e a ausência dos adultos em oferecerem outras oportunidades para potencializar o imaginário e a criação, como a leitura, a contação de histórias, os jogos e as brincadeiras sem equipamentos eletrônicos, por exemplo, agregam à situação, um cenário no qual os excessos encontram justificativas e são continuamente promovidos, com a devida 'autorização', como a única forma de entretenimento e interação. Assim, para muitos, o tempo de usos dobrou, como é o caso das crianças e adolescentes, que no momento realizam sua educação no formato remoto.

Para compreender os entrelaçamentos e complexidades dos construtos identificados na pesquisa, o presente estudo parte da observação da realidade e escuta dos sujeitos nos contextos formativos, identificando, no percurso metodológico qualitativo, o meio possível para delinear, por meio das observações, dos registros e dos estudos, as interpretações e análises, cujo viés perpassa as elaborações e os imbricamentos nos movimentos, discursos e ações do cotidiano.

NEM VILÃO, NEM MOCINHO!

Obviamente, os problemas citados quanto as limitadas oportunidades de aprendizagens nas diferentes instâncias educativas podem ocorrer em várias frentes e, não necessariamente, somente por conta das tecnologias e mídias digitais. Para compreender estes meandros, que são primordiais para ampliar e fundamentar os cuidados com o acompanhamento do desenvolvimento formativo dos sujeitos, em reconhecimento à forte e 'insistente' presença dos dispositivos, poderíamos iniciar por considerá-los numa dimensão de 'parceria', por assim dizer, pois os meios muitas vezes, são os canais de diálogo e interação com os amigos, de entretenimento, assim como de muitas aprendizagens, portanto, não tensiona apenas para um lado negativo. Nesse processo, o próprio conceito e prática de uma educação cidadã é alterado, entretanto, este pode ser o vislumbre referencial para os entendimentos e as proposições com os acessos e usos, uma vez que também faz parte de um dos direitos numa sociedade imersa na cultura digital.

Podemos afirmar que hoje há uma nova infância? A resposta é afirmativa, uma infância que se constrói em seu percurso histórico, nas interações e mediações socioculturais. Assim, a pergunta nos direciona para

uma constatação de que é um contexto de crianças e adolescentes conectados, diversos e cada vez mais distantes com os processos que conhecíamos e estávamos acostumados, cuja construção emerge no presente das vivências e experiências nas diversidades dos tempos. Nesse sentido, é urgente conhecer e compreender as evidências apresentadas em pesquisas empíricas, que, a partir de observações e registros sobre essas realidades, ampliam e difundem conhecimentos sobre tais mudanças. Necessárias, principalmente ao campo educacional iniciando pelas famílias, como lugar de cuidado e tutela da criança primeiramente. Esta, vista como um cidadão com direitos e deveres, que depende do acompanhamento dos responsáveis, incluindo nesse rol o estado a partir das políticas públicas que devem estender-se também para uma educação midiática e tecnológica que chegue a todos, como um direito a ser garantido, pela sua relevância para aprender a lidar com as incongruências da velocidade comunicativa, não eximindo assim de sua parcela de responsabilidade junto aos pais e professores. Como afirma, Livingstone (2010, p. 286, tradução nossa)

Hoje vivemos em um ambiente de mídia e comunicação complexo e onnipresente: chegou a hora de reconhecer que esse ambiente contribui significativamente para moldar nossas identidades, nossa cultura e nosso conhecimento, para os recursos que temos para relacionar-se com os outros e, portanto, com as condições da nossa participação na vida em sociedade. Ninguém pode viver fora desse ambiente e nenhuma criança ou jovem quer.²

²Al giorno d'oggi viviamo in un ambiente mediale e comunicativo complesso e onnipresente: è venuto il momento di riconoscere che questo ambiente contribuisce in modo significativo a dare forma alle nostre identità, alla nostra cultura e al nostro sapere, alle risorse di cui disponiamo per entrare in relazione con gli altri e, dunque, alle condizioni della nostra partecipazione alla vita della società. Nessuno può vivere al di fuori di tale ambiente, e nessun bambino o ragazzo desidera farlo.

Portanto, o papel educativo/(in)formativo ganha uma outradimensão nesse processo, intercambiando e imbricando-se com as mídias e tecnologias na sociedade, as quais atravessam as relações, fazendo parte das produções de conhecimentos e saberes, cada um como produtor e consumidor dessas culturas. É importante destacar que as mídias assim como as tecnologias não são vilões ou mocinhos, os modos como pensaremos esses entrelaçamentos ou até promovemos dependem das interpretações e entendimentos que fazemos destas. Qual abordagem ou concepção teórico-metodológica orienta as nossas ações? Nesse sentido, é importante explorar e abordar a temática numa perspectiva mais crítica.

De acordo com os estudos realizados pontualmente (MECOM, 2019), as crianças e adolescentes, em sua maioria, ficam de 4 (quatro) a 5 (cinco) horas ou até mais interagindo com as mídias, redes sociais ou jogando. Esse é um tempo muito grande no contexto das horas que envolvem o dia a dia com as atividades formativas ou até mesmo, do ócio que deveria fazer parte. Nesse momento, a dimensão é tensionada ainda mais, pois amplia-se com o ensino remoto³, com o qual a escola também é 'transmitida', por assim dizer, através de plataformas digitais, portanto, o tempo com os dispositivos é o dobro: o da escola e o da 'diversão'.

O estudo publicado pelo TIC Kids Online, pelo Cetic(Br)⁴, a partir de uma investigação⁵ realizada com uma amostra representativa de 2.964 famílias, com entrevistas com crianças e adolescentes brasileiros de 9 a 17 anos (Tabela

³ Medida temporária e emergencial aprovada pelo MEC (Ministério da Educação) para a realização do cronograma de aulas no formato não presencial.

⁴ <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>. Acesso em: 04 ago. 2020.

⁵ <https://cetic.br/pt/tics/kidsonline/2019/criancas/>. Acesso em: 04 ago. 2020.

1), e publicizada no documento da Sociedade Brasileira de Pediatria⁶ em 2019, apresenta dados bem representativos, quanto aos números sobre os usos e acessos.

Tabela 1 - Alguns dados retirados da amostra representativa sobre usos e tempos de conexão.

Conexão à <i>internet</i>	86%	Obs.: Valores referentes à amostra representativa de 2.964 famílias, com entrevistas de crianças e adolescentes brasileiros entre 9 e 17 anos. 24,3 milhões de usuários. Destes, 94% e 95% nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, e 75% nas regiões Norte e Nordeste. SF- Sexo feminino SM - Sexo masculino
Conexão à <i>internet</i> pelo celular	93%	
Assistir vídeos, filmes e programas ou séries na <i>internet</i>	83%	
Compartilhamento de mensagens instantâneas	80% (SF) e 75% (SM)	
Uso de redes sociais	70% (SF) e 64% (SM)	
Fotos e vídeos	53% (SF) e 44% (SM)	
Jogos <i>on-line</i>	39% (SF) e 71% (SM)	
Jogos <i>off-line</i>	56% (SF) e 65% (SM)	

Fonte: TIC Kids Online – CETIC (BR), (2018).

É possível pensar e promover a autorregulação? Ou esta posição estaria promovendo uma censura? Provavelmente, sim. Preferimos destacar o papel da educação nas orientações sobre as interações e mediações, com acompanhamento dos responsáveis nos usos pelas crianças e adolescentes. Afinal, não podemos negar sua importância na cultura contemporânea e nas muitas construções possíveis, somente por conta desse desenvolvimento e evolução tecnológica e midiática. Se hoje superamos a pandemia realizando

⁶ https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.

trabalho e ensino remoto é em virtude desses dispositivos, bem como as muitas aprendizagens potencializadas pelos acessos às tecnologias e à informação, porém, numa velocidade a ser compreendida. Para tanto, é preciso investigar os percursos teórico-metodológicos dessas construções, sobre como propor e potencializar as práticas educativas e pedagógicas, o currículo e a inclusão, assim como a criação de projetos. Ou ainda, compartilhar continuamente as pesquisas e elaborar junto às famílias orientações consensualmente elaboradas e pautadas em estudos, para um melhor e mais crítico uso pelos sujeitos. Nesse entendimento, salientamos que é necessário conhecer os percursos para ajudar a pensar nas possibilidades de fazer.

Assim, a Sociedade Brasileira de Pediatria aponta (BRASIL, 2019) como os principais problemas médicos, um alerta à saúde na era digital, como, por exemplo, a dependência digital e o uso problemático das mídias interativas, que também incidem na saúde mental, tais como: irritabilidade, ansiedade, depressão, transtorno de déficit de atenção, hiperatividade, transtornos de sono e alimentação, sedentarismo, *bullying* e *cyberbullying*, transtorno de imagem, riscos quanto à exposição na rede da sexualidade, comportamentos autolesivo, incluindo o suicídio, o aumento da violência, assim como, problemas auditivos e uso de drogas lícitas e ilícitas. A lista é grande, mas não queremos apontar apenas o aspecto negativo colocando as mídias e tecnologias como vilões, mas destacar que, no cotidiano, a rotina das crianças e dos adolescentes merece mais atenção e cuidado. É preciso ofertar outras oportunidades formativas e de aprendizagens em casa e na escola. Como destaca Turkle (2016, p. 422),

As crianças precisam aprender a reconhecer sentimentos complexos e uma certa ambivalência humana, mas também precisam de pessoas que reajam à própria expressão dessa complexidade. Essas são as coisas mais

preciosas que as pessoas dão aos filhos, conversando com eles enquanto crescem. Nenhum robô tem essas coisas a ensinar.⁷

O que fazer? É preciso pensar as rotinas, potencializando as relações de afeto e convivência com os familiares, amigos e parentes, que hoje só podem ser feitas a distância, por conta do isolamento social, por meio das redes sociais. Mas por quanto tempo? Propomos o tempo limitado para a exposição às telas, considerando ainda que devemos estar presentes quando possível, orientando, participando, ouvindo. As crianças e os adolescentes, assim como nós, precisam do vínculo com os outros e, nesse momento, as redes sociais através dispositivos móveis ampliam esta possibilidade. O equilíbrio é que nos demonstrará que isso não é negativo, ao contrário, a perspectiva positiva (necessária, de construção com consciência e coerência) é também prazerosa. Entretanto, precisamos compreender os limites.

MÍDIAS E TECNOLOGIAS NO ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Passamos das questões do cotidiano às pesquisas, para, em seguida, pensar o contexto escolar e de formação, que em tempos de pandemia levaram a uma reestruturação do formato, até então, tradicional, de ensino da Educação Básica no Brasil. Pois, com a suspensão das aulas presenciais, a partir do mês de março de 2020 (em todo o Brasil e mundo), com o objetivo de ajudar a conter a disseminação do novo coronavírus, o ensino remoto passou a ser obrigatório, configurando-se na alternativa para dar continuidade ao

⁷ I bambini hanno bisogno di imparare a riconoscere i sentimenti più complessi e una certa ambivalenza umana, ma hanno altresì bisogno di persone che reagiscono alla loro personale espressione di tale complessità. Sono queste le cose più preziose che le persone regalano ai bambini conversando con loro durante la crescita. Nessun robot ha cose simili da insegnare.

processo de ensino e aprendizagem. Assim, cerca de 48 milhões⁸ de estudantes desses ciclos, que englobam o Infantil, Fundamental e Médio, matriculados em aproximadamente 180 mil unidades escolares das redes pública e privada do país, tiveram de migrar para o novo modelo de estudos.

Professores, alunos, gestores e sistemas de ensino foram desafiados a repensar as condutas, reestruturar os modelos de trabalho, inovar as metodologias, propor novas abordagens ao ensino, respeitando os diferentes cenários, as particularidades dos inúmeros alunos, as necessidades das famílias envolvidas e as realidades pertinentes a cada um dos sujeitos envolvidos em todo o processo. Vários foram os percalços enfrentados no início dessa nova dinâmica, e, dentre os principais problemas elencados e, inclusive, em nível nacional, destacam-se os relacionados à falta de aparatos tecnológicos e de acesso à internet. Assim, os excessos dos usos reconhecidos como um problema para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, citados acima, pois muitos sequer tiveram oportunidade e acesso, em especial os mais economicamente desfavorecidos. Embora os entusiastas do segmento educacional destaquem que nos encontramos na 'Educação 4.0' e que, além de uma Sociedade da Informação e Comunicação, vive-se a era da conectividade, os acessórios essenciais para imergir nesse grupo *high-tech* ainda não fazem parte da realidade de muitas famílias brasileiras, e a pandemia escancarou esta exclusão digital, a que também tem levado à exclusão de muitos ao acesso ao ensino. Estamos, portanto, diante

⁸ Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2019, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em fevereiro de 2020, havia exatamente 47.874.246 alunos matriculados nos ensinos Infantil, Fundamental e Médio. Eles estão distribuídos em 180.610 escolas, e a rede municipal é a responsável por 60% delas, somando 48% dos alunos. Os dados mostram também que 88,9% dos alunos se encontram em áreas urbanas.

de argumentações contraditórias, que reverberam nos modos de usos dentro e fora da escola, acentuando as diferenças geracionais e de classe.

Acredita-se que nem a metade dos estudantes brasileiros está tendo acesso à nova dinâmica. Para se ter uma ideia, 4,8 milhões de estudantes do ciclo básico não têm acesso à internet, segundo a pesquisa TIC Kids Online 2019, divulgada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). E este tem sido o principal impeditivo para as práticas remotas serem democráticas, e, de fato, inclusivas. Ainda não é possível mensurar quantas crianças e quantos jovens da Educação Básica, de fato, foram excluídos do processo educativo. Cada Estado tem feito o monitoramento pela sua região, e, apesar das inúmeras estratégias adotadas, não podemos considerar que todos os matriculados estão sendo atendidos, e os motivos são inúmeros, eles vão muito além da conectividade e da falta de dispositivos comunicacionais.

Em contrapartida, para aqueles que possuem condições de acompanhar a nova dinâmica de ensino, sendo, por sua vez, considerados privilegiados, muitos professores estão se reinventando para manter tanto o aprendizado dos estudantes, como também, e, principalmente, o vínculo, a atenção, o interesse pelo conhecimento e pelo universo escolar. Para estes profissionais, que encontraram nas tecnologias o caminho para promover as suas aulas, coube atualizações constantes para aliar, com uma intencionalidade educativa, os recursos midiáticos e tecnológicos, em prol das temáticas a serem abordadas ao longo dos encontros síncronos e assíncronos com as suas turmas.

Com estes novos dispositivos tecnológicos em mãos, foi lançado o desafio: como explorar as potencialidades educativas destes meios comunicacionais e tecnologias? Como explorá-los de forma consciente, considerando que a exposição de crianças e adolescentes às *multitelas* já é

excessiva, e, com as aulas remotas, aumentou ainda mais? Como aliar propostas metodológicas que atendam às necessidades dos alunos? Como construir práticas que os engajem e os motivem a aprender durante o ensino remoto? E, por último, como construir um outro/novo entendimento sobre esses aparatos e a sua dinamicidade, que, quando bem usufruídos, permitem práticas enriquecedoras? Um dos caminhos para a elaboração e direcionamento de um trabalho condizente a responder a estas questões é a realização de estratégias metodológicas desenvolvidas sob o viés da Educomunicação, um campo que alia a comunicação à educação como forma de usufruir, intencionalmente, de diversos recursos e dispositivos comunicacionais com o propósito de incentivar a expressividade dos alunos de forma consciente, crítica, reflexiva e criativa.

Segundo Soares (2011), a Educomunicação procura melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas; desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios de comunicação; incentivar o uso adequado dos recursos tecnológicos nas práticas educativas; além de criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, que, segundo Martín-Barbero (2006), na era digital, materializa-se na relação das novas gerações com a tecnologia.

Em tempos de isolamento social, as tecnologias têm permitido a aproximação entre aluno e professor, e, além disso, a conectividade com as famílias, que têm sido essenciais para o encaminhamento da nova rotina de estudos, em especial, nos primeiros ciclos da Educação Básica. E é por estes meios que o processo de ensino e aprendizagem tem sido efetivado. Para o bom condicionamento, em primeiro lugar, foi preciso trabalhar as

funcionalidades destes recursos, que, até então, eram vistos, em especial, como entretenimento.

Enquanto os professores foram desafiados a inovar as suas práticas, repensar as metodologias, propor novas estratégias para condicionar as suas aulas; os estudantes tiveram de se readaptar a um novo espaço de estudos, a uma nova reorganização temporal, a uma nova rotina de aprendizagem, mas, sobretudo, a entender que os recursos tecnológicos vão além de atividades voltadas à diversão, mas, também, especialmente neste momento, à apreensão de múltiplos conhecimentos e, ainda, à manutenção das relações sociais. O entendimento das diversas funcionalidades desses dispositivos é uma forma de orientar os educandos a explorá-los de forma construtiva, a fim de agregar o seu aprendizado.

Segundo Jenkins (2009), as tecnologias promovem a cultura da participação, que permite trabalhos pautados na colaboração e na coletividade. Nas diversas áreas do conhecimento, é possível se pautar nestas possibilidades para ampliar a produção autoral dos educandos, explorando os diversos gêneros digitais. Expostos a textos multimodais, que elenca textos, sons, vídeos, áudios, *links*, dentre outros, os estudantes constantemente acessam e consomem estes conteúdos. Preparar trabalhos que explorem o uso destas linguagens, uma vez que a nova geração usufrui de habilidades com determinados dispositivos, mas nem sempre os dominam sob o viés educativo, é uma das estratégias para ampliar os conhecimentos da juventude elencando os conteúdos pertinentes aos cronogramas curriculares aos gêneros eletrônicos que fazem parte do repertório dos educandos.

As redes sociais, por exemplo, podem ser usadas para o desenvolvimento de inúmeras atividades. O *Tik Tok* é um bom instrumento

para a produção de vídeos; o *Instagram* para explorar a fotografia; o *Spotify* e *WhatsApp* para trabalhar narrativas orais; *Twitter* para incentivar a criticidade por meio de textos objetivos; ou, ainda, o *Tumblr*, uma plataforma gratuita de *microblogging*, que pode ser usada para estimular a expressividade reunindo todos os gêneros anteriormente citados, mas, especialmente, o textual. Todas as postagens devem ser temáticas, ou seja, direcionadas a um tópico abordado pelo educador, que, aliás, pode acompanhar todo o processo integrando-se a essas redes. Como mediador de todo o processo educativo, o professor pode, além de se tornar um dos amigos de seus alunos nos portais, deve ser um 'observador' das ações realizadas pelos seus educandos, aumentando a sua responsabilidade educativa, quando, também, caberá a este profissional orientar a sua turma com relação à segurança digital, à privacidade, à exposição, dentre outros elementos condizentes à cultura digital, que também deve agregar os conteúdos curriculares.

Outros instrumentos, como sites, aplicativos e plataformas educativas, também podem render atividades significativas, como ações gamificadas, que permitem a interatividade entre os educandos, além do estímulo à aprendizagem, por explorar a disputa, um desafio, um propósito com formato que alia entretenimento e conhecimento. É importante destacar que a figura do professor é indispensável para ajudar no uso mais objetivo e funcional dos recursos tecnológicos disponíveis. São eles que dão vida aos diversos suportes, escolhidos de acordo com os objetivos a serem trabalhados, e conteúdos a explorar. As tecnologias dependem deste olhar educativo, que, com sua habilidade, elenca as potencialidades dos recursos midiáticos e tecnológicos, cada vez mais intrínsecos ao cotidiano da nova geração. Entretanto, é preciso pensar que,

Tínhamos uma história de amor com uma tecnologia que nos parecia mágica. Mas como acontece com qualquer grande magia, funcionava absorvendo totalmente nossa atenção e nos impedindo de ver qualquer coisa além do que o mago queria que víssemos. Agora estamos prontos para reivindicar nossa atenção: para experimentar a solidão, por nossos amigos, pela sociedade. (TURKLE, 2016, p. 428-429, tradução nossa)⁹

Desta forma, este olhar atento e com propósitos ajudam a conduzir os parâmetros educacionais, que têm como objetivo promover propostas de melhoria ao cenário educativo. Levando em consideração o momento atual, é possível dizer que esse campo tem favorecido o método de ensino adotado, visando à transformação da didática pedagógica, que, mesmo remotamente, tem buscado um aprendizado fundamentado numa relação harmônica, horizontal, dialógica e democrática, ao menos na intenção de muitos. As estratégias supracitadas são alternativas para ajudar na concretização deste propósito, pois estimulam os processos comunicativos pelos recursos midiáticos e tecnológicos, promovendo a produção autoral e a expressividade, permitindo a troca de conhecimentos e experiências, e, ainda, o trabalho com três competências: leitora e escritora; digitais e informacionais (BRASIL, 1997).

Trata-se de um fluxo de ações que direcionam aspectos identificados em atividades realizadas na interface: a transformação de informações em conhecimentos e a promoção da cidadania, permitindo ao aluno uma leitura do mundo à sua volta, dando-lhe acesso ao direito à comunicação, e, por sua vez, à expressão. No entanto, independentemente dos conteúdos produzidos por meio desta expressividade explorada por múltiplas linguagens, o importante é o processo comunicativo. Segundo Soares (2011), com relação às tecnologias, o

⁹Abbiamo avuto una storia d'amore con una tecnologia che ci appariva magica. Ma come in ogni grande magia, essa funzionava assorbendo interamente la nostra attenzione e impedendoci di vedere altro oltre a quello che il mago voleva che vedessimo. Ora siamo pronti a reclamare la nostra attenzione: per sperimentare la solitudine, per i nostri amici, per la società.

que importa não é o dispositivo e/ou aparato maquínico disponibilizado, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos.

Embora o acesso ao ensino remoto não seja democrático, com relação aos que estão usufruindo deste panorama, podemos dizer que tanto os estudantes quanto os educadores estão em um constante fluxo de aprendizados, um aprendendo com o outro. Os primeiros com suas habilidades, até então manuais com os meios eletrônicos; e o segundo, com a sua visão educacional a estes recursos. Inspirando-se no conceito de Educação Libertadora, de Freire (2013), observa-se a dialogicidade entre os sujeitos, que, juntos, buscam a reflexão dos trabalhos em busca de transformações. Segundo esse conceito, o educador aprende enquanto ensina e o educando ensina enquanto aprende. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Afinal, ainda sob a perspectiva freireana, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Envolver o aluno numa estratégia totalmente diferente da que ele estava acostumado é desafiador. Primeiramente, novas formas de contato, uma plataforma, um canal de comunicação e, em seguida, a conduta dos estudos. Métodos que podem tornar-se eficazes porque, por meio deles, o professor passou a demonstrar ao estudante que continua presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo algumas questões podem ser consideradas sensíveis por tocar o desenvolvimento das crianças, com a diversidade de entendimentos sobre infância na contemporaneidade; para uns, de proteção completa e total

preservação da sua inocência; para outros, de ausências na tutela e atenção, ou até mesmo, desconhecimento do papel do adulto responsável por sua educação. É importante que compreendamos tais aspectos para dar sentido e subsidiar as abordagens formativas, seja em casa ou na escola, quanto aos usos das mídias e tecnologias.

Pode-se considerar que vivemos destempos (MARTIN-BARBERO, 2014) nos modos de agir inter-geracional, (in)coerências quanto à diversidade de interações e usos. Se em casa muitas crianças e adolescentes têm acessos, muitos deles de forma irrestrita; na escola, a dificuldade em realizar projetos que sejam efetivados de forma transversa com as tecnologias e mídias no currículo formal, configura-se em uma barreira que está relacionada à falta de formação inicial e continuada dos profissionais de educação. Assim, destacamos a relevância sobre a compreensão da interseção, para promover ações dialógicas entre família e escola com os usos das mídias e tecnologias no cotidiano das crianças e adolescentes.

Sobre as questões apresentadas, algumas vêm à tona, como, por exemplo, o consumo dos conteúdos simbólicos através da publicidade, desenhos animados e informações variadas, pautadas em interpretações pontuais, muitas delas precisando ser esclarecidas quanto às mensagens que propõem, de abertura conflitante de interpretações dos discursos, pois é disso que trata-se: discursos e interpretações, portanto, linguagem, daí, o acompanhamento.

Outro tópico presente nessa relação refere-se à produção de imagens sobre as infâncias nas mídias, os modos como aparecem, difundindo a ideia de fomento a uma relação estreita no consumo desses conteúdos, geralmente ligados à cultura lúdica da criança com a TV e os eletrônicos, em especial, jogos *on-line* e *off-line* como brinquedos. Os discursos sobre os excessos não

são apenas uma problemática do contexto da infância, mas de toda a sociedade, que antes da pandemia (COVID-19), por exemplo, os usos eram cada vez maiores, principalmente, com o *WhatsApp* e redes sociais, pela possibilidade de socialização de mensagens, envio e recebimento, que ganhou uma ênfase diversa, configurando-se em entretenimento e fazendo parte da vida da maioria das pessoas.

Na infância, isso ganhou um efeito e uma atenção maior. O que é necessário para a inclusão e uso mais crítico das tecnologias e mídias na educação? A questão precisa ser mais investigada para superação dos mitos (entre proibição e liberação sem controle), a qual implica o meio social e a cultura que produz e é produzida pelas mídias e tecnologias em volta dos discursos difusos às crianças e aos adolescentes, como partícipes dessa construção no cotidiano. Nesse ínterim, a questão-problema nos contextos familiares assim como na educação formal refere-se aos tempos diante das telas. Como mensurar e equilibrar?

REFERÊNCIAS

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender**. A geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BRASIL. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Manual de Orientação**. Grupos de trabalho saúde na Era digital (2019-2021). #menos telas #mais saúde. Dezembro de 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUCKINGHAM, David. **La infancia materialista**. Crecer en la cultura consumista. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2013.

COSTA, Joana Simões de Melo (et al.). NCPI. **Funções executivas e desenvolvimento infantil**: habilidades necessárias para a autonomia: estudo III / organização Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. 1. ed. -- São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/fmcsv/funcoes_executivas_e_desenvolvimento.pdf . Acesso em: 08 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 55ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

LIVINGSTONE, Sonia. **Ragazzi online**. Crescere com internet nella società Digitale. Milano, Italia: Vita e Pensiero, 2010.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Dos meios as mediações**: comunicações, cultura e hegemonia. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MCLUHAN, Marshall. **Gli strumenti del comunicare**. Mass media e società moderna. Milano, Italia: 2002.

MECOM. Mediações educacionais. **Inter-Relações Comunicação e Educação no Contexto do Ensino Básico**. Pesquisa apoiada pelo CNPq. Departamento de Comunicações e Artes/ECA/USP/PPGCOM, sob coordenação do prof. Dr. Adilson Citelli. São Paulo: 2020 (em finalização).

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

TAGLIAPIETRA, Andrea. **Esperienza. Filosofia e Storia di un'idea**. Milano, Italia: Raffaello Cortina Editore, 2017.

TELES, Edilane Carvalho. **Cultura digital e educação midiática no ensino básico**. INTERCOM. 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belém-PA, 2 a 7/09/2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1603-1.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

CETIC (BR). **TIC Kids Online Brasil**. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>. Acesso em: 04 ago. 2020.



e-ISSN: 2177-8183

TURKLE, Sherry. **La conversazione necessaria**. La forza del dialogo nell'era digitale. Torino, Italia: Einaudi Editore, 2016.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

**O ENSINO DAS OPERAÇÕES ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO E
DIVISÃO POR MEIO DO SOFTWARE SCRATCH: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO REALIZADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

***THE TEACHING OPERATIONS ADDITION, SUBTRACTION,
MULTIPLICATION AND DIVISION BY THE SCRATCH SOFTWARE: A
PROPOSED INTERVENTION IN THE SUPERVISED TRAINEESHIP***

***LA ENSEÑANZA DE LAS OPERACIONES ADICIÓN, SUSTRACCIÓN,
MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN POR MEDIO DEL SOFTWARE SCRATCH:
UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN REALIZADA EN LA ETAPA
SUPERVISADA***

Ashiley Sarmiento da Silva

ashiley.sarmiento@gmail.com

Graduanda em Licenciatura Plena em Matemática

Universidade do Estado do Pará

Ruan Figueiró Neri

ruanneri2016@gmail.com

Graduando em Licenciatura Plena em Matemática

Universidade do Estado do Pará

Bruno Sebastião Rodrigues da Costa

matbrunocosta@gmail.com

Mestrando em Docência em Educação em Ciências e Matemática

Universidade do Estado do Pará

Talita Carvalho Silva de Almeida

talita_almeida@yahoo.com.br

Doutora em Educação Matemática

Universidade Federal do Pará

RESUMO

Na sociedade contemporânea em que vivemos, passamos por constante transformações, onde almejar uma educação tecnológica desde a infância, que esteja presente na vida cotidiana e que possa contribuir com o processo de

687

ensino e aprendizagem é fundamental nos dias atuais. Nesse sentido, a presente pesquisa mostrará as atividades desenvolvidas na fase de observação e no Projeto de Intervenção, realizado na disciplina Prática de Ensino de Matemática I, por alunos do 3º ano do curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade do Estado do Pará (UEPA), com alunos do 6º ano de uma escola da Rede Pública, localizado no município de Moju – Pará. Com isso, o referido texto tem por objetivo relatar as vivências durante as fases de observações e de aplicação do Projeto de Intervenção, este foi pautado na exposição de jogos matemáticos realizado em trabalhos de grupo, onde apresentamos o *software* Scratch, que contribuiu de forma satisfatória para os conhecimentos dos alunos referentes as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, já que no período de observação notamos as dificuldades que os estudantes apresentaram no que tange essas operações. Por fim, observamos no desenvolvimento dos estudantes ao manusearem e nas falas que o *software* se mostrou bastante, dinâmico, motivador e facilitador, no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chaves: Ensino de Matemática. Ensino e Aprendizagem. Operações. *Software*.

ABSTRACT

In the contemporary society in which we live, we go through constant transformations, where to aim for a technological education from childhood, that is present in everyday life and that can contribute to the teaching and learning process is fundamental nowadays. In this sense, the present research will show the activities developed in the observation phase and in the Intervention Project, carried out in the discipline of Mathematics Teaching Practice I, by students of the 3rd year of the Full Mathematics Degree course of the University of the State of Pará (UEPA) with students of the 6th year of a school of the Public Network, located in the municipality of Moju - Pará. Therefore, this text aims to report the experiences during the phases of observations and application of the Intervention Project, this was based on the exhibition of mathematical games held in group work, where we present the *software* Scratch, that contributed satisfactorily to the students' knowledge regarding the operations of addition, subtraction, multiplication and division, since in the period of observation we noticed the difficulties that the students had in relation to these operations. Finally, we observed in the development of students when handling and speaking that the *software* proved to be very, dynamic, motivating and facilitating, in the teaching and learning process.

Word key: Teaching Mathematics. Teaching and Learning. Operations. Software.

RESUMEN

En la sociedad contemporánea en la que vivimos, atravesamos constantes transformaciones, donde apuntar a una educación tecnológica desde la infancia, que esté presente en la vida cotidiana y que pueda contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental hoy en día. En este sentido, el presente trabajo mostrará las actividades desarrolladas en la fase de observación y en el Proyecto de Intervención, realizadas en el Curso de Práctica de la Enseñanza de las Matemáticas I, por estudiantes de 3º año de la carrera de Grado en Licenciatura Plena en Matemáticas de la Universidad Estadual de Pará (UEPA), con alumnos de 6 º de una escuela secundaria pública, ubicada en el municipio de Moju - Pará. Con tal fin, el referido texto tiene como objetivo reportar las experiencias durante las fases de observación y aplicación del Proyecto de Intervención, este se basó en Exposición de juegos matemáticos realizada en trabajo grupal, donde se presenta el *software* Scratch, el cual contribuyó satisfactoriamente al conocimiento de los estudiantes respecto a las operaciones de suma, resta, multiplicación y división, ya que en el período de observación notamos las dificultades que los estudiantes presentaron con respecto a estas operaciones. Finalmente, observamos en el desarrollo de los estudiantes al manejar y en los enunciados que el *software* resultó ser bastante, dinámico, motivador y facilitador, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza de las matemáticas. Enseñando y aprendiendo. Operaciones. Software.

INTRODUÇÃO

O uso da tecnologia para o ensino de matemática atualmente é uma forma interessante para auxiliar e colaborar na formação acadêmica, social e cultural dos alunos desde a sua infância, por ser dinâmica, motivadora e facilitadora. Nesse sentido, concordamos com Souza (2010) ao ressaltar que a tecnologia é uma boa opção no que diz respeito a recurso pedagógico, uma

vez que pode ser utilizada para gerar situações de aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares.

O curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade do Estado do Pará (UEPA) oferta a disciplina Prática de Ensino de Matemática I, a qual oferece aos discentes a oportunidade de colocar em prática as teorias aprendidas, analisar as vivências da realidade dos alunos e verificar possíveis formas de trabalhar com novos materiais em sala de aula. Além disso, proporciona ao estagiário a visualização das dificuldades do professor em levar novos recursos para a escola.

Sobre isso, Silva (2005, p. 12) afirma que.

Ao estabelecer essas relações, o estágio possibilita ao aluno uma leitura da realidade e a construção de proposições de intervenção sobre ela. Este movimento que compreende a apreensão do real e a busca de caminhos de superação e transformação, integra o estágio às atividades de pesquisa e de extensão, tendo como condição necessária a articulação com os conhecimentos e aptidões desenvolvidas no processo formativo.

O art. 1º do Consolidação das Leis do Trabalho – CLT brasileira ¹(Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008) disciplina in verbis “§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p. 1). Neste viés, a lei que respalda os estudantes do curso superior para estas atividades sem remuneração antes da conclusão do curso, visa que o aluno esteja preparado para saber realizar seu trabalho com a realidade que a escola vive e a partir das observações, intervir com materiais que possibilite um ensino mais dinâmico e prazeroso.

Portanto, o artigo tem o intuito de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão,

¹Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm

utilizando o *software*Scratch. Para tal, as informações obtidas foram coletadas em uma escola da rede pública de ensino localizada no município de Moju – Pará, com público alvo, alunos do 6º ano do turno da tarde. Usamos o trabalho em grupo como metodologia, onde objetivamos relatar as vivências durante as fases de observações e aplicação do Projeto de Intervenção, pautada na exposição de jogos matemáticos, o qual foi apresentado o *software*Scratch aos alunos como recurso, dinâmico, motivador e facilitador.

Segundo os autores Ventorini e Fioreze, o *software*Scratch proporciona.

Em seus comandos “variáveis”, “operadores”, “sensores” e “controle” os recursos necessários para realizar, entre outras possibilidades, operações matemáticas com ou sem substituições de variáveis, construções de figuras geométricas, manipulação das coordenadas cartesianas, raciocínio lógico usando condicionalidades do tipo “se, senão” e movimentos de objetos/scripts (VENTORINI; FIOREZE, 2014, p. 4).

Com isso, dividimos o trabalho em três partes. Na primeira será apresentada o referencial teórico, para mostrarmos a importância do estágio e o uso da tecnologia como recurso no processo de ensino e aprendizagem das operações adição, subtração, multiplicação e divisão. Já na segunda parte, o detalhamento das atividades desenvolvidas nas fases de observação e da aplicação do Projeto de Intervenção e na última as análises do projeto. Concluiremos com as considerações dos objetivos firmados.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO E DO USO DA TECNOLOGIA

O estágio é um momento onde tudo parece ser novidade, sendo assim, conviver no dia a dia da escola, ajudar os alunos, estar inserido na sala e poder repassar o conhecimento é muito enriquecedor, esse laço, contribui diretamente na carreira profissional futura. Corroborando com o nosso pensamento, Pimenta e Lima (2006, p. 12), ressaltam:

O estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade

das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, com a possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional.

Nesse sentido, a UEPA, em seu Manual Curricular de Estágio Supervisionado (2008, p. 4) “objetiva a integração da aprendizagem acadêmica e a compreensão do cotidiano das Instituições, tanto formais como as não formais”. Haja visto, que é o momento de se colocar em prática todas as teorias e metodologias que foram trabalhadas no decorrer do curso. Os autores Scalabrin e Molinari (2013), justificam a importância do estágio como uma forma de compartilhar os conhecimentos teóricos e práticos que lhe foram ensinados no decorrer do curso, contemplando a experiência no campo profissional, mostrando os diferentes ambientes escolares.

Além disso, os autores ressaltam que “o estágio é primordial para a conclusão de um curso de licenciatura, é a primeira experiência docente e deve, portanto, possibilitar ao aluno em formação, acadêmico uma noção da realidade escolar, das dificuldades que a escola vivencia a cada dia” (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 4).

Nessa mesma perspectiva, “o estágio tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências e integrar teoria e prática, ele é o meio pelo qual o aluno pode observar e intervir no cotidiano escolar exercitando suas potencialidades” (CHAVES; RODRIGUES; SILVA, 2012, p. 3). Considerando esse contexto, o estágio também é um local onde os futuros professores irão refletir sobre suas práticas, “a reflexão sobre a práxis docente é um significativo componente do campo epistemológico da Didática e requer estudos e reflexões teóricas; o Estágio possui características que podem subsidiar a reflexão sobre a prática” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 6).

Portanto, esse espaço é onde os discentes tem a oportunidade de colocar em prática o nosso aprendizado teórico, como o uso da tecnologia,

“pois unir teoria e prática é um grande desafio com o qual o educando de um curso de licenciatura tem de lidar”(SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 4).

Sendo assim, Abar (2011) discorre sobre a relevância de se utilizar materiais tecnológicos na Educação Matemática, pois, estimula a curiosidade dos estudantes e proporciona um ensino diferenciado, visto que, as tecnologias estão inseridas na realidade de cada pessoa, e devem – se aproveitar esses materiais no ensino de matemática, para que seja mais fácil a visualização apresentada em sala de aula.

Nesse contexto, temos que “as tecnologias contemporâneas contribuem ativamente para a transformação do mundo, auxiliando na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, no processo de transparência das ações de instituições públicas e na vida da sociedade como um todo” (ORO *et al.*, 2015, p. 3). Para tal, precisamos destacar que essa aprendizagem passe por um ambiente, a qual seja favorável a construção do conhecimento do aluno, dessa maneira.

Os recursos tecnológicos são instrumentos capazes de aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem matemática, é necessário que sua utilização esteja inserida num ambiente de aprendizagem desafiador, pois, se a proposta de trabalho não for interessante, os alunos perdem rapidamente a motivação. Isso demonstra que, por si só, as TIC não são recursos capazes de despertar nos alunos a motivação para a aprendizagem matemática (SOUZA, 2010, p. 68).

Assim, esse recurso contribui no processo de aprendizagem, no qual a Base Nacional Comum Curricular ²(BNCC), afirma que “as ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, auxilia para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados” (BRASIL, 2017, p. 265). Portanto, “as

² A BNCC é um documento para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), que regulamenta as aprendizagens essenciais, as competências e habilidades, que cada aluno deve desenvolver nas escolas das redes públicas e particulares brasileiras.

tecnologias digitais transformam profundamente o mundo e abrem inúmeras perspectivas de ampliação da qualidade de vida dos indivíduos, de transparência para as instituições públicas e de transformação da sociedade como um todo”(ORO *et al.*, 2015, p. 2).

Com isso, no ambiente do estágio, os discentes têm a oportunidade de vivenciar a prática docente. Além de perceber a necessidade constante de adaptações nas atividades realizadas em sala de aula, proporcionando uma ligação entre a universidade e as escolas.

DA OBSERVAÇÃO AO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Durante a vivência na escola, observamos várias situações que ocorrem em sala de aula, a qual podemos mencionar a dificuldade de aprendizagem dos alunos no que se refere as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. Em alguns momentos, notamos que para alguns deles, os conteúdos de matemática são apenas cálculos sem funcionalidade alguma. Isso pode acontecer pela ausência de se relacionar com a sua realidade. Muitos docentes apresentam esses assuntos apenas de forma tradicional, causando assim um ensino mecanizado e sem a sua utilidade no cotidiano.

A BNCC por meio das Competências Específicas de Matemática para o Ensino Fundamental, no qual discorre sobre a capacidade que os alunos devem ter de acordo com os assuntos apresentados em sala de aula, afirma.

Conseguir relacionar os conteúdos com seu cotidiano, o desenvolvimento do raciocínio lógico, conseguir se desenvolver no ambiente em que vive buscando solucionar situações problemas de forma com que consiga utilizar várias outras ferramentas para a solução do problema e entre outras competências (BRASIL, 2017, p. 265).

Durante o período de observação, verificamos algumas dificuldades expostas pelos alunos em compreender os conteúdos de matemática, como a realização de efetuar as operações básicas. A partir da nossa intervenção em

algumas aulas para contribuir com a escola, e principalmente com os alunos, observamos que suas maiores dificuldades estavam relacionadas às operações de multiplicação e divisão, contudo, alguns deles apresentavam certas dificuldades no que tange as operações de adição e subtração com números maiores de 3 (três) algarismos.

Dessa maneira, foi possível verificar, a forma com que a matemática é vista pelos estudantes daquela turma. Em alguns momentos, percebemos que essas dificuldades surgiram a partir da falta de prática por parte deles. Em outro momento identificamos a ausência de materiais manipulativos, sendo que eles estimulam a curiosidade do aluno e incentivam a busca pelo conhecimento. Além do mais, quando se tem uma ferramenta para contribuir com determinado conteúdo, a aula fica mais dinâmica e prazerosa, proporcionando um aprendizado de melhor qualidade. Corroborando com o nosso pensamento, os autores Moraes *et al.*(2020, p. 522) dizem que.

Trabalhar com a tecnologia como recurso didático é uma atividade ascendente, que originam em aulas provocadoras de curiosidades e interesses dos alunos aos estudos, tendo em vista, que estes já possuem contato com a tecnologia em seu cotidiano.

Portanto, com base nas observações feitas em sala de aula notamos as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com as operações básicas. À vista disso, levamos alguns materiais para a escola, com a intenção de mostrar aos alunos essas operações de maneira prazerosa, tentando facilitar o seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, foi apresentada uma exposição de jogos matemáticos, onde tínhamos nessa atividade realizada em grupo, a sua metodologia. Nesse momento, todos os estagiários apresentaram os seus materiais na escola. Com isso, o *software*Scratch se apresenta como uma ferramenta que contribui no

ensino de adição, subtração, multiplicação e divisão, tentando tornar seu aprendizado mais dinâmico e motivador.

O Projeto De Intervenção

Pensando em uma proposta de intervenção que fosse atual e despertasse o interesse dos alunos, por meio dos conhecimentos adquiridos dentro da universidade e pesquisas relacionadas há novos recursos educacionais. Escolhemos as tecnologias digitais para contribuir no ensino das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, visto que, esse recurso está inserido no cotidiano da maiorias das pessoas.

Conforme Borba e Penteado (2016) a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta de transformação, na prática educativa, mesmo que existam fatores que influenciam para pontos negativos da sua utilização em sala de aula. Entretanto, que consigam inseri – las no âmbito educacional de forma que possibilite uma educação que esteja evoluindo a partir do que está sendo apresentado na sociedade.

Sendo assim, foi apresentado o *software* Scratch, onde a sua programação é realizada por meio blocos de comandos que são encaixados uns nos outros, formando a sequência de comandos no qual o programador deseja. O *software* foi disponibilizado no ano de 2007 para *download* em www.scratch.mit.edu, na versão em português, com autoria da equipe de LifelongKindergartenGroup do Massachusetts Institute of Technology/MIT Media Lab.

Portanto, para ORO *et al.*(2015, p. 4), o programador.

Aprendem estratégias importantes para a resolução de problemas, promover a introdução de programação de computadores no ensino fundamental, através do *software Scratch*; criar novas formas de utilização dos recursos de informática das escolas para o auxílio nas diversas áreas do conhecimento; despertar interesse para as áreas de matemática e informática; proporcionar novos desafios aos estudantes, visando à

interdisciplinaridade; aproximar a Universidade das redes públicas de ensino de design e comunicação de ideias.

Através da programação do Scratch “é possível trabalhar os seguintes conceitos específicos de programação: seqüência, iteração, condição, variáveis, execução paralela, sincronia, interação em tempo real, lógica booleana, números randômicos, tratamento de evento e criação de interfaces” (VENTORINI, 2015, p. 34). Assim, ele “instiga e promove a criatividade, a imaginação e a autonomia dos alunos na medida em que eles próprios constroem as engrenagens e o percurso da sua programação lógica através dos comandos conexos com os conhecimentos e conceitos matemáticos” (VENTORINI; FIOREZE, 2014, p. 13).

Segundo os autores Ventorini e Fioreze (2014, p. 13), o *software* tem como por potencialidades.

O desenvolvimento da criatividade, a manipulação de mídia, construções de programas que coordenam simultaneamente animações, textos, músicas, sons e gráficos, além de permitir o compartilhamento de suas produções no sítio próprio da web.

Após o entendimento de suas funcionalidades e potencialidades, foi apresentado o *software* Scratch, na expectativa de um material que proporcionasse a criação de jogos, por ser uma ferramenta fácil de se manusear e é recomendado para qualquer público, seja para crianças, adolescentes, adultos ou idosos. Pensamos em um pequeno jogo para trabalhar com as operações, onde houve quatro fases, uma para cada operação (adição, subtração, multiplicação e divisão) com cinco perguntas em cada estágio (Quadro 1).

Quadro 1- Perguntas que foram inseridas no *software* Scratch

Adição	Q.1	Qual é o resultado da operação 25+8?
	Q.2	Qual o resultado da operação 269+81?

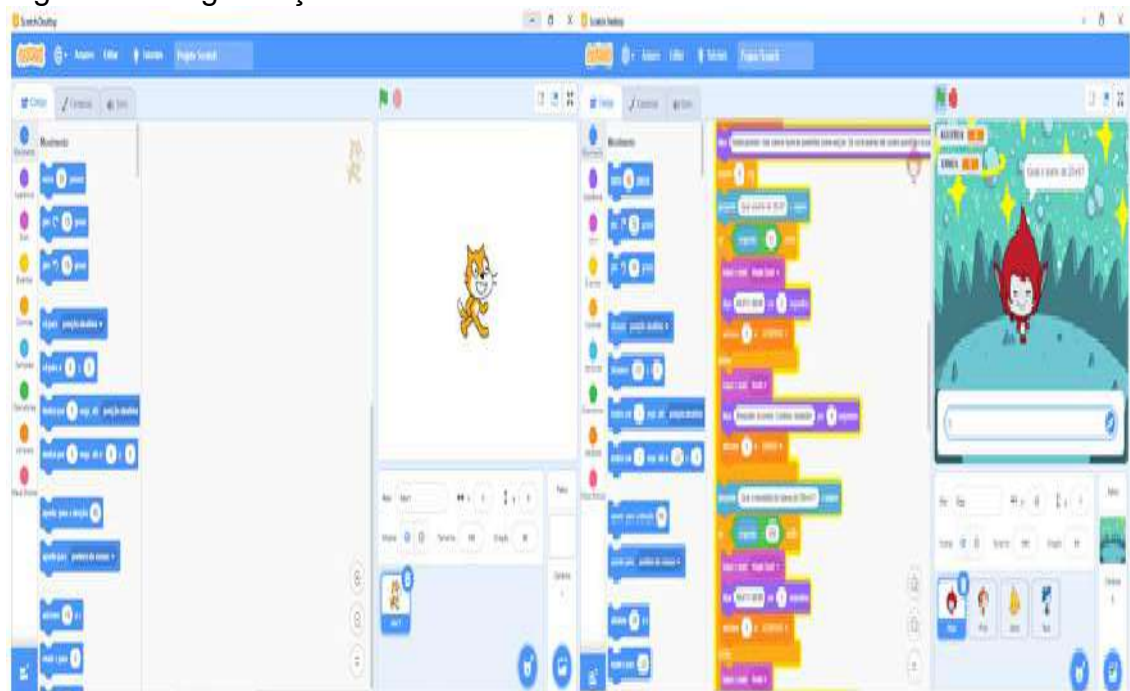
	Q.3	Qual o resultado da operação $1899+1025$?
	Q.4	Qual o resultado da operação $10025+7000$?
	Q.5	Carla tinha 17 pirulitos e ganhou mais 25 de seu amigo João. Com quantos pirulitos Carla ficou?
Subtração	Q.1	Qual o resultado da operação $24-19$?
	Q.2	Qual o resultado da operação $288-65$?
	Q.3	Qual o resultado da operação $1000-500$?
	Q.4	Qual o resultado da operação $1000-500-28$?
	Q.5	Érica pediu de volta a Ana Maria os livros que lhe tinha empestado. Ana foi até a prateleira do quarto e encontrou 12 livros, sendo que 8 reconheceu como dela. Quantos são os livros que ela precisa devolver para Érica?
Multiplicação	Q.1	Qual o resultado de $5*5$?
	Q.2	Qual o resultado de $10*2$?
	Q.3	Qual o resultado da operação $100*21$?
	Q.4	Qual o resultado da operação $5*6*4$?
	Q.5	Gabriela tem 7 sacos, com 35 balas em cada um. Quantas balas Gabriela tem ao todo?
Divisão	Q.1	Qual o resultado de $10/2$?
	Q.2	Qual o resultado de $36/6$?
	Q.3	Qual o resultado de $100/4$?
	Q.4	Qual o resultado de $64/8$?
	Q.5	Na sala de aula há 24 alunos. Se forem feitas equipes de 6, quantos alunos ficarão em cada equipe?

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

O jogo foi programado para que a pessoa passasse de fase se conseguisse acertar mais da metade das perguntas. Na primeira parte foi trabalhado a adição, no segundo momento a subtração, no terceiro fragmento a multiplicação e, por fim, a divisão. Este *software* possibilita trabalhar com diversos cenários e atores. Sendo assim, resolvemos trabalhar com quatro atores e quatro cenários para cada fase.

A seguir, serão expostas algumas programações do jogo criado no Scratch, para a exposição de jogos matemáticos, disponibilizando dessa forma a visualização como acontece o jogo a partir das programações.

Figura 1 –Programação do *software* Scratch



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

No primeiro momento foram apresentados, em cada fase, perguntas menos complexas para analisar até que ponto o aluno conseguiria resolver. Logo, notamos que eles conseguiram efetuar, com facilidade, as operações com um ou dois algarismos.

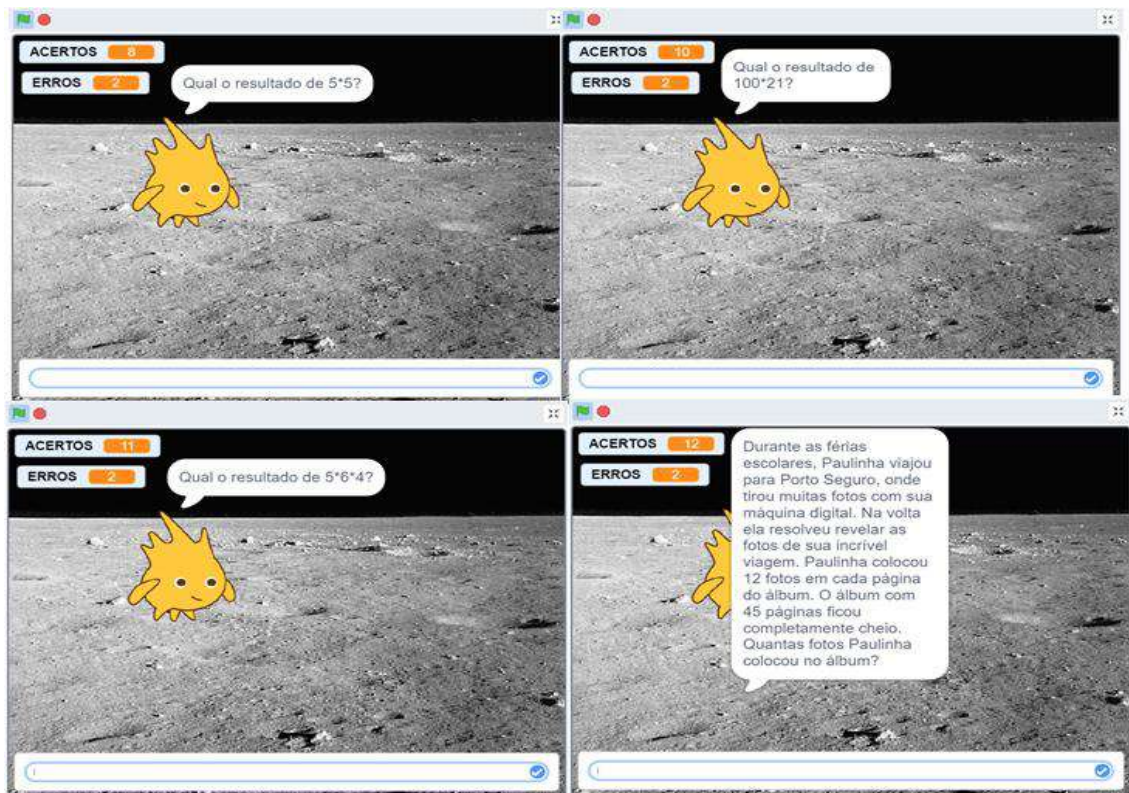
Entretanto, quando se deparavam com mais de dois algarismos, eles tinham uma dificuldade em efetuá-las. Muitos alunos ainda tinham dificuldades em montar as operações. A seguir iremos mostrar as programações das operações de adição e multiplicação.

Figura 2 -Programação do *software*Scratch da operação Adição



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Figura 3 -Programação do *software*Scratch da operação Multiplicação



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Na quinta questão de cada fase, haviam as resoluções dos problemas, no qual o aluno tinha que ter um pouco mais de atenção, nessas questões o nosso objetivo foi mostrar a importância da aplicação das operações básicas no cotidiano, para que ele perceba a relação com o que foi ministrado em sala de aula. Porém, são situações que foram desenvolvidos ao longo dos anos conforme as necessidades do homem em seu dia a dia.

ANÁLISES

Ao longo da exposição deste material, observamos a importância da sua aplicabilidade em sala de aula como uma ferramenta que contribui para o processo de ensino e aprendizagem de matemática, visto que, os alunos

mostraram interesse em aprender as operações básicas, por estar manuseando o *software*.

Figura 4 –Alunos manuseando o *software* do Scratch



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Os resultados esperados foram bastante satisfatórios, como mostra os placares de acertos e erros (Figura 3 e Figura 4), pois os alunos conseguiram realizar as atividades de forma positiva no *software* Scratch e frases mostrando a alegria deles surgiram.

Quadro 2 – Resposta Perguntas que foram inseridas no *software* Scratch

Aluno	Respostas
1	Gostei muito tia! Eu aprendi!
2	Quando vamos brincar novamente!
3	Foi bem legal esse jogo!
4	Maneiro, gostei!
5	Muito bom tia!

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

O quadro acima mostrou apenas 5 repostas do universo de 14 alunos que utilizaram o *software* durante a exposição, o número não foi tão elevado devido ao tempo, pois cada aluno demorava em média 17 minutos para resolver todas as questões propostas no jogo.

A seguir, mostraremos a quantidade de acertos e erros por questão, em cada fase do *software*.

Quadro 3 – Quantidade de acertos e erros por operação

Operação	Questão	Acertos	Erros
Adição	Q.1	13	1
	Q.2	14	0
	Q.3	11	3
	Q.4	12	2
	Q.5	10	4
Subtração	Q.1	12	2
	Q.2	11	3
	Q.3	10	4
	Q.4	12	2
	Q.5	9	5
Multiplicação	Q.1	12	2
	Q.2	11	3
	Q.3	10	4
	Q.4	12	2
	Q.5	12	2
Divisão	Q.1	13	1
	Q.2	11	3
	Q.3	11	3
	Q.4	10	4
	Q.5	12	2

Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

O quadro acima, nos revelou que os alunos possuíam uma maior dificuldade quando se trabalhava números com 3 (três) algarismo nas operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. Com isso, constatamos o que tínhamos observado em sala de aula.

Apesar das dificuldades encontradas, os alunos mostraram o prazer em aprender, desenvolveram habilidades sugeridas pela a BNCC, como resolver cálculo mentais ou por meio da escrita. Em vista disso, o *software Scratch* pode proporcionar uma maior capacidade nas resoluções das atividades.

Portanto, concordamos com a BNCC que “recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e *softwares* de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas” (BRASIL, 2017, p. 265).

Logo, a utilização de novas tecnologias contribui de forma satisfatória no processo educacional, social e cultural na formação do indivíduo como ressaltam Conte; Habowski e Rios (2019, p. 3),

A renovação das tecnologias como dispositivos de articulação da vida social passa a ser algo vital para a educação do futuro, pois anuncia novas abordagens pedagógicas que exploram o potencial singular da educação transformadora, aliando educação presencial, EaD e on-line.

Assim, conseguimos no estágio aliar as teorias aprendidas na universidade, as práticas como o uso das tecnologias, contribuindo para a formação acadêmica e a dos alunos da escola, no qual é realizado o estágio.

CONCLUSÃO

Com as análises realizadas na disciplina Prática de Ensino de Matemática I, durante o estágio foi possível vivenciar a práxis do professor no âmbito educacional e analisar as dificuldades que os alunos apresentam em

compreender a matemática. Sendo assim, com as anotações realizadas a partir das observações foi possível aplicar um Projeto de Intervenção que proporcionasse um material dinâmico para o ensino das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, visto que, as maiores dificuldades que os alunos apresentaram foi nas operações de adição, subtração e divisão.

Pensando neste material e na realidade encontrada atualmente, sobre a era digital, concluímos que levar o uso da tecnologia seria possível, para motivar os alunos contribuindo no seu aprendizado, e mostrar que esse recurso é um forte aliado para o ensino de matemática. Neste contexto, a aplicação do *software* Scratch, provocou reflexões no que se refere a este ensino, pois ao ser apresentado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, trouxe respostas satisfatórias.

Portanto, pelos expostos apresentados, foi possível identificar o entendimento dos alunos, com isso, recomendamos o *software* Scratch para contribuir no processo de ensino e aprendizagem das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, uma vez que relatada as vivências bastante positivas na disciplina Prática de Ensino de Matemática I.

REFERÊNCIAS

ABAR, C. A. A. P. Educação Matemática na era digital. **Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, v. 27, p. 14-28, 2011.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação matemática**. – 5º ed; 2 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Presidência da República Casa Civil. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

705

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm.

Acesso em: 17 dez. 2019.

CHAVES, I. C.; RODRIGUES, Jéssica Salomão; SILVA, A. P. A importância do estágio na formação de professores. **Anais da Semana de Pedagogia da UEM**, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2012.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C.; RIOS, M. B. Ressonâncias das tecnologias digitais na educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 31 - 45, jan./mar. 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11110. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11110/7869>. Acesso em: 13 set. 2020.

DE CARVALHO BORBA, Marcelo; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

MORAES, LarisseLorrane Monteiro; COSTA, Bruno Sebastião Rodrigues da; MELO, Valdinei Gomes; ALMEIDA, Talita Carvalho Silva de. O uso do software operações com números naturais como ferramenta facilitadora para o processo de ensino das quatro operações: adição, subtração, multiplicação e divisão. **Paradigma**, v. 41, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.0.p550-572.id918>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Os (des) caminhos das políticas de formação de professores—o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, p. 1-15, 2017.

ORO, Neuza Terezinha; PAZINATO, Ariane Mileidi; TEIXEIRA, Adriano Canabarro; GROSS, Adler Jonas. Olimpíada de Programação de Computadores para Estudantes do Ensino Fundamental: A interdisciplinaridade por meio do Software Scratch. *In: Anais do Workshop de Informática na Escola*. 2015. p. 102.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SILVA, M. L. S. F. (Org.). **Estágio Curricular: contribuições para o rendimento de sua prática**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2005.

SOUZA, Mônica Fernandes de. **O uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem da matemática: das práticas às concepções docentes**. 2010. 166 f. p.68. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92281>. Acesso em: 17 dez. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2008. Manual de Estágio Supervisionado BARBOSA. Creusa, LIMA, Elena. **Manual de Estágio Curricular Supervisionado**. UEPA, Belém, 2011.

VENTORINI, André Eduardo; FIOREZE, Leandra Anversa. O *software*Scratch: uma contribuição para o ensino e a aprendizagem da Matemática. **Escola de Inverso de Educação matemática**, 2014.

VENTORINI, André Eduardo. **Construções de relações funcionais através do software Scratch**. Santa Maria: UFSM, 2015, 168f. p.34. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6756>. Acesso em: 24 set. 2020.

**A PRÁTICA DE CYBERBULLYING CONTRA PROFESSORES: A
AUTORIDADE EM TEMPOS DE CONCENTRAÇÃO DISPERSA**

***THE PRACTICE OF CYBERBULLYING AGAINST TEACHERS: THE
AUTHORITY IN TIMES OF DISPERSED CONCENTRATION***

Carla Castro

carla.202010640@unilasalle.edu.br

Mestranda em Educação - Universidade La Salle – (UNILASALLE)

Vanessa Fiorini

vanessafiorini@gmail.com

Mestranda em Educação - Universidade La Salle – (UNILASALLE)

Elaine Conte

elaine.conte@unilasalle.edu.br

Doutora em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Adilson Cristiano Habowski

adilsonhabowski@hotmail.com

Doutorando em Educação - Universidade La Salle – (UNILASALLE)

RESENHA

ZUIN, AntônioÁlvaro Soares. ***Cyberbullying contra professores***: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

A obra *Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa*¹, escrita por Antônio Álvaro Soares Zuin e publicada pela Editora Loyola, apresenta uma problematização

¹ O conceito de *concentração dispersa* pode ser sintetizado como “o ritmo alucinante das distrações que continuamente se alternam, na medida em que nossos olhares são atraídos por estímulos audiovisuais expostos por telas onipresentes, parece estar fazendo que a própria capacidade de concentração seja radicalmente transformada, de tal modo que a dispersão se torna parte de sua constituição” (ZUIN, 2017, p. 109).

da relação entre estudantes e seus professores, chamando a atenção para o fenômeno crescente do *cyberbullying* (*bullying* virtual), um tipo de violência contra a autonomia e autoridade dos professores em contexto educativo. O autor aborda situações de agressões físicas e de constrangimentos praticados por alunos contra seus professores, além dos desafios enfrentados pelos sujeitos nessa dinâmica da dispersão, hiperestimulação e desatenção em sala de aula. Desde 2008, o autor vem pesquisando sobre as práticas de *cyberbullying*, novas tecnologias e violências no contexto da educação, para compartilhar as contradições das mídias digitais com informações que circulam informalmente contra professores e a obra é fruto de investigações realizadas também na Universidade de York, na Inglaterra.

Diante do exposto, o capítulo 1 é intitulado *A autoridade do professor: passado, presente. Futuro?* E trata do conceito de autoridade do professor ao longo da história, desde a Antiguidade greco-romana, em diálogo com autores como Hannah Arendt, Rousseau, Tomás de Aquino, John Dewey, Agostinho, Comênio, Johann Friedrich Herbart e Skinner, como forma de apresentar a figura do professor em suas ambivalências histórico-culturais e sentimentos: punição x afeto. Zuin (2017) aponta que Sócrates, na Grécia clássica, foi considerado um exemplo dessa mistura de emoções, orientações de empatia e afeto social, para seus discípulos. Ao mesmo tempo em que punia com sarcasmo e/ou castigo físico seus discípulos, o mestre também inspirava e acariciava com afeição suas dores e angústias. O conceito de autoridade que surgiu com os romanos consistia em ser *maior*, portador do conhecimento e da história, para criar regras sociais que passariam de geração a geração. Na Roma antiga, os pedagogos-escravos e os mestres livres (os *maiores*) ensinavam os conceitos elaborados pelas autoridades romanas, como algo fundamentado pela autoridade do tempo na experiência dos anciãos,

considerados figuras de autoridade diante de seus alunos. Porém, detinham a prerrogativa de fazer o estudante sofrer, inclusive fisicamente, caso não fosse identificado como bom aluno. Isso porque, os professores eram considerados artífices, ensinando os estudantes a serem competentes em algo, daí que as práticas de violência física eram utilizadas para promover o desenvolvimento das relações de ensino para ser bom em algum ofício.

Ao discorrer sobre as concepções pedagógicas e sua historicidade, o autor se baseia em Comênio, Rousseau e Herbart. Para Comênio, o professor como referência de autoridade seria o suporte para o desenvolvimento cognitivo e moral do aluno. Rousseau constata que o professor não deve transmitir conhecimento, mas estimular e criar condições de possibilidade para os educandos encontrá-lo. Além disso, tece um elogio ao papel do educador quando este realiza a autocrítica ao considerar importantes os anseios e as aspirações dos estudantes. Por sua vez, Herbart enfatiza que o processo educativo se baliza na relação entre aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento da consciência moral por parte do aluno. Nessa proposta educacional, o professor deveria ser um modelo a ser seguido pelo aluno. De modo semelhante, o aluno deveria aceitar que as punições aplicadas pelo professor acerca de desobediências seriam para seu próprio bem. Em qualquer uma destas concepções pedagógicas, o professor seria evidenciado como autoridade pedagógica sobre a consciência dos alunos conferida por meio da tradição e do tempo de experiência fundadora moralmente. Estas concepções ainda são criticadas, visto que a figura do professor ao longo do tempo de autoridade sofreu transformações, assim como as identidades socioculturais e referências de experimentação do tempo mudaram.

O segundo capítulo *YouTube e cyberbullying de alunos contra professorestraz* investigações acerca da maneira como os estudantes praticam

cyberbullying contra seus professores ao utilizarem imagens gravadas por seus aparelhos eletrônicos durante o período escolar e posteriormente postadas no ambiente virtual denominado *YouTube*. As formas mais comuns de *cyberbullying* surgem por expressões de *preconceito e intolerância* raivosa, assédio *online*, *cyber-perseguição*, difamação *online*, máscara e publicização. Agressões que seguem o ritmo de desenvolvimento das formas de comunicação *online* permitem ao agressor sentir-se menos inibido ou responsável por suas ações na cultura digital perpetuando uma espécie de transfiguração da identidade. A falsa ideia de anonimato do *cyberbullying* ocasiona e intensifica a falta de empatia e a dessensibilização do agressor em relação à vítima. A vítima, por sua vez, desenvolve um sentimento de vulnerabilidade, pois sabe que a perpetuação do *cyberbullying* existe e não é cessada, uma vez que os conteúdos que são postados na rede podem ser gravados e reproduzidos em quaisquer situações. Zuin (2017) afirma que a violência sofrida pelo professor pode ter diversos motivos associados, frequentemente, a problemas familiares ou marcados pela realidade vivida por cada agressor. O autor ainda faz análises sobre vídeos que foram realizados em escolas de Portugal, dos Estados Unidos e da Inglaterra. O que eles têm em comum é o uso do celular para a gravação em aula de vídeos curtos (pouco mais de um minuto), para ridicularização dos professores. Tais violências geradas em ilhas virtuais, sem supervisão, sem regras ou punições, acontecem porque o professor retirou o aparelho celular das mãos do educando ou por ser muito exigente nas aulas e provas. O consumo audiovisual na sociedade acaba supervalorizando a linguagem tecnológica na escola e desviando ou desrespeitando a autoridade do professor. O viciosa cultura digital que disputa a atenção do estudante somado à ambivalência da relação entre amor e ódio na relação pedagógica propicia

um mal-estar nas experiências contemporâneas de aprendizagem e convívio social.

No terceiro capítulo denominado *Youtube e cyberbullying de alunos contra professores no Brasil*, Zuin (2017) relata que o uso do celular nas salas de aulas das escolas brasileiras é um grande desafio, pois ainda não é utilizado na maioria dos casos como instrumento no processo de aprendizagem. O autor ressalta que o celular nas escolas segue uma legislação que proíbe o uso em sala de aula em todos os níveis de ensino. No Ensino Fundamental, percebe-se que os pais favorecem o uso indevido dos estudantes, pois, em algumas situações, eles acabam mandando mensagens ou ligando para seus filhos em momentos da aula, sabotando a atenção do estudante da turma. Já os universitários, por não serem proibidos do uso, acabam utilizando as redes sociais para se comunicarem indiscriminadamente.

Diante desse contexto, o professor precisa dar contadessa orientação na cultura digital em tempos de ódio, intolerância e semiformação socializada, sendo o alvo predileto do *cyberbullying reality* praticado por *cyberbullies* brasileiros e reagindo por meio jurídicos aos ataques que geram depressão, problemas de sono entre outros, por lerem comentários humilhantes e verem suas ações vulgarizadas em redes sociais. Vale ressaltar que na sociedade midiática, a figura do professor é mostrada em diferentes contextos, ora como vilão pelos estudantes, ora como o salvador para causas sociais, ou ainda, parafraseando Theodor Adorno, como o herdeiro do monge. Por essa razão, professor é colocado como o herói que mesmo com salários precários e escolas públicas sucateadas com turmas superlotadas e com múltiplas diferenças consegue se destacar elevando notas dos estudantes em algum projeto específico. Já os professores de escolas particulares ficam a serviço dos seus clientes e se submetem a modismos travestidos na retórica de

boas práticas e às condições de trabalho específicas que são impostas por cada instituição. Dialogar sobre o uso do celular nos contextos educativos seria o primeiro passo para que os professores questionassem as experiências contraditórias do mundo digital, passando pelas relações de sociabilidade dos estudantes ao reconhecimento da formação, da estima e da humanização apreendidos culturalmente.

Nessa configuração, o quarto capítulo - *O cyberbullying, a autoridade do professor e a concentração dispersa* reflete em torno da questão da supremacia do professor diante dos estudantes no contexto da era digital (transformando-se em um *showman* ou *Youtuber*), visto que os professores estão precisando reinventar-se para alcançar o que o autor chama de nova maneira de fazer com que o educando no mínimo acompanhe os conteúdos das aulas para algum exame e assim tenha êxito. É importante salientar que essa autoridade já foi questionada por Freud, porém, o mesmo não descarta a figura do professor ser mais importante que os conteúdos para os processos de aprendizagem. Zuin (2017) menciona Theodor Adorno quando relata sobre as reformas escolares nos moldes da pedagogia humanista moderna mais focadas nos níveis de conteúdos aprendidos do que nas etapas do desenvolvimento afetivo e cognitivo dos estudantes, o que distorce o sentido da educação emancipatória de experiências coletivas e ameaça a expressão da autoridade do professor. De acordo com Zuin (2017), data-se que essa autoridade começa a se perder com o desenvolvimento incontrolável dos meios de comunicação, mais precisamente com o telégrafo, e também com a nova concepção sobre a cultura da infância. Se o que vale é o que você consegue consumir, as crianças começam a questionar a importância da figura do adulto e do professor, no sentido de não ser mais alguém imprescindível para lhe passar saberes, pois tudo está na palma de suas mãos tendo celulares com

acesso à internet. Ler e escrever por meio dos meios eletrônicos passa a ser cada vez mais comum não necessitando de cadernos, livros e até mesmo do professor como mediador desse processo de aprendizagem. Cresce com isso nas escolas o fenômeno da concentração dispersa entre os estudantes gerando preocupação na comunidade educativa, pois o desinteresse dos estudantes se transforma em *cyberbullying* como sintoma de uma violência social que apela ao nosso olhar pedagógico. É possível observar também os professores desafiando os educandos com posturas autoritárias, intimidadoras, punitivas e usando a força para cercear o uso do celular em aula.

Com o passar dos anos e a adoção de câmeras dentro das salas de aula, agora os pais e a equipe pedagógica da escola têm acesso a cada ação que é realizada por estudantes e professores como algo punitivo e intimidador a ambos. Zuin (2017) cita Theodor Adorno para reforçar que a tecnologia e seus *gadgets* adquirem relevância no contexto social em que as pessoas que as produziram transformam-se em coisas. Os celulares são considerados fundamentais para o exercício narcísico de poder entre os sujeitos, visto que mediante o aparelho celular são criados *cyberbullies* para expor o ódio à figura do professor não importando o tipo de punição que será imputado por seus atos, mas o seu prazer sadonarcísico. O autor conclui a obra com a apresentação de vídeos que destacam a indignação dos professores diante da indisciplina dos estudantes, de suas exposições de conteúdos depreciadas, de sua imagem ridicularizada e, principalmente, da falta de concentração das novas gerações no cotidiano escolar. A prática do *cyberbullying* contra professores fica cada vez mais evidente nas redes sociais e isso implica que o professor precise assegurar a sua autoridade profissional judicialmente. Zuin (2017) ressalta que mesmo o uso do celular sendo proibido em sala de aula, percebe que os estudantes não deixam de registrar e difundir imagens ofensivas de seus

professores e em algumas situações seus rostos também são revelados como os protagonistas das ações. Esse ato dos *cyberbullies* ratifica o sadonarcísivo quando há esse desejo de ser tornar superior denegrindo a imagem do outro, nesse caso, do professor na internet.

Entre os vários desafios da atualidade no exercício pedagógico, essa obra contribui com os debates sobre o problema da autoridade pedagógica e da concentração dispersa, sendo fruto da sociedade que vive experiências variadas e contraditórias. Zuin (2017) chama a atenção para os desafios provocados pela invasão dos meios eletrônicos na prática educativa, que restringe o pensar e as interlocuções no processo pedagógico, causando a improvisação e a precarização das relações humanas, notadamente porque sem autoridade e vínculos dialógicos não se faz educação (CONTE; HABOWSKI, 2019).

Os caminhos indicam para a necessidade de ações de combate a esse tipo de violência que desautoriza e desrespeita os professores da condição de portadores de conhecimentos e divulgadores da tradição cultural em suas diferenças, mobilizando assim processos de interpretação acerca do impacto desagregador da cultura digital para recuperar a autoridade pedagógica, tendo em vista que sem autoridade não se constrói uma (re)educação (auto)crítica (HABOWSKI; CONTE, 2018). Nesse cenário, precisamos compreender e incorporar as novas linguagens tecnológicas à reeducação humana, criando vínculos formativos e de cooperação, para fazer valer a autoridade e as inter-relações dos saberes na cultura digital (HABOWSKI; CONTE, 2018). Cabe destacar que interferências externas, ameaças e agressões entre estudantes e professores, assédios, intolerâncias ou chantagem não combinam com o ato de educar que demanda autonomia, compartilhamento de ideias, colaboração e luta por reconhecimento recíproco no contexto atual.

Por fim, a prática de *cyberbullying* contra professores também acontece por políticas econômicas ligadas ao uso de tecnologias digitais nas escolas, que defendem que o estudante por ser *nativo digital*² detesta a monotonia e reforçam o fenômeno da concentração dispersa, como forma de desautorizar e violentar por interesse externo o trabalho pedagógico. Tais sabotagens em relação ao esforço intelectual para aprender a pensar, ler, investigar e compartilhar conhecimentos nas relações com o outro no mundo, hoje englobam todas as instâncias complexas e interconectadas da vida em sociedade. A realidade constrangedora, hiperativa, saturada pela apatia e narcísica, caracterizada por *monodialogos* da informalidade digital na educação, pelo desemprego estrutural e pelo desalento dos educadores na era da concentração dispersa, os elementos da superficialidade das mensagens e imagens acontecem vertiginosamente, sem deixar marcas nas condições sócio-históricas compartilhadas à criação de movimentos transformadores.

A obra traz apontamentos sobre a autoridade pedagógica em um momento ímpar da história humana e educativa, em que o trabalho do professor só pode se desenvolver mediado pelas tecnologias digitais, tendo em vista as orientações mundiais de distanciamento físico. Ademais, politicamente, vive-se tempos em que o próprio processo educativo é alvo de críticas e violências por parte da opinião pública e os professores, em meio a isso, facilmente são atacados e pressionados a conduzir os processos pedagógicos, de acordo com crenças e ideologias de grupos. Ao ressaltar os modos contemporâneos em que estudantes e professores constroem e convivem com

² Compreendemos que a ideia de *nativo digital* é um mito, ou seja, apesar de muitos jovens terem as tecnologias digitais como parte da realidade desde sempre, não há evidências científicas de que isso muda essencialmente a forma como eles pensam e aprendem. Assim como é um mito a capacidade humana de realizar duas atividades ao mesmo tempo em ações automatizadas, como andar e conversar. Até nesses casos, a performance da tarefa automatizada é prejudicada.

as imagens de autoridade autênticas e inautênticas, o livro apresenta um diálogo com elementos e autores acerca das expectativas e relações humanas desenvolvidas em uma sociedade que anestesia as análises profundas e críticas, que por saturação instrumentaliza a invasão cultural.

REFERÊNCIAS

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. O agir comunicativo na educação como dispositivo e autoridade epistêmica à práxis tecnológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, p. 1-15, 2019. DOI: 10.1590/es0101-73302019193424

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Cultura digital versus autoridade pedagógica: tendências e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. 278-301, 2018. DOI: 10.26512/lc.v24i0.18993

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Cyberbullying contra professores: dilema de autoridade dos educadores na era da concentração dispersa**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Copiar, colar e deletar: a Internet e a atualidade da semiformação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 139-159, set./dez. 2013.