

organizadores

Juliana Costa Müller

Denis Liberato Delfino

Pesquisas em educação no contexto da pandemia COVID-19



famílias, professores e crianças

organizadores

Juliana Costa Müller
Denis Liberato Delfino

Pesquisas em educação no contexto da pandemia COVID-19



famílias, professores e crianças

| São Paulo | 2022 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzinski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil



Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Wirestock, Jenteva, Freepik - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Louis George Café, Flenja
Revisão	Grazielle Helena Scheidt Marcia Vidal Candido Frozza
Organizadores	Juliana Costa Müller Denis Liberato Delfino

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474

Pesquisas em educação no contexto da pandemia COVID-19: famílias, professores e crianças / Organizadores Juliana Costa Müller, Denis Liberato Delfino. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-569-9

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95699

1. Educação - Pesquisa. 2. Pandemia - COVID-19. 3. Literatura infantil - Estudo e ensino. I. Müller, Juliana Costa. II. Delfino, Denis Liberato. III. Título.

CDD 370.7

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-572-9

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

SUMÁRIO

Carta ao Leitor 10

Capítulo 1

**Práticas pedagógicas com desenho
durante a pandemia de Covid-19:
entre o remoto e o híbrido 13**

*Fabiana Vieira
Denis Liberato Delfino
Juliana Costa Müller*

Capítulo 2

**A contação de história e a literatura infantil
em tempos de pandemia (Covid-19):
um estudo com professores 41**

*Larissa da Silva Vitória
Denis Liberato Delfino
Juliana Costa Müller*

Capítulo 3

**Planejamento do professor
de educação infantil
em tempos de pandemia 65**

*Giovanna Martins
Edivane Lucia Verardi Dutra*



Capítulo 4

A afetividade na educação infantil:

percepções dos professores sobre
suas práticas durante a pandemia Covid-19 96

Daiane Araujo Martins

Juliana Costa Müller

Jussara Carmisini Lima Ferreira

Capítulo 5

Bebês e tecnologias digitais:

uma pesquisa com famílias
durante a pandemia covid-19..... 121

Kelly Mendes de Moura

Juliana Costa Müller

Denis Liberato Delfino

Capítulo 6

A chegada no primeiro ano dos anos iniciais:

perspectivas de retorno mediante
o contexto de pandemia..... 149

Amanda da Silva

Fernanda Gonçalves

Capítulo 7

**Uso das tecnologias digitais
por professores em tempos
de pandemia (Covid-19):**

diálogos com o ensino remoto 174

Karina Bernardino Lemonie

Juliana Costa Müller

Denis Liberato Delfino



Capítulo 8

O programa educacional de resistência às drogas e violência (PROERD) em Palhoça - SC e os desafios diante da pandemia (Covid-19).....	201
--	------------

Sofia Diniz de Abreu

Jackson Alexandro Peres

Sobre as/os Autoras/es	219
-------------------------------------	------------

Sobre os Organizadores	222
-------------------------------------	------------

Índice Remissivo	223
-------------------------------	------------



CARTA AO LEITOR

Prezado(a) leitor(a),

Estamos aqui pensando em como iniciar esta escrita.

Sabe quando você está vivendo inúmeras experiências e percebe que as palavras se vão ao vento quando buscamos nos expressar?! Pois bem, é assim que nos sentimos. Ou algo semelhante de quando somos pegos de surpresa, seja por uma aprovação no concurso, pedido de namoro, casamento, um presente que queríamos muito, uma viagem surpresa, ou a visita inesperada de um amigo querido. Se você já vivenciou momentos como esses, vai perceber o que estamos querendo dizer. Mas, se ainda não, busque lembrar um dia que queria ter falado algo e “não saiu”.

E enquanto estamos aqui, buscando nos expressar por palavras, nos vem um sentimento de leveza, apesar de estarmos vivendo em uma crise mundial instaurada há mais de 2 anos. Lembramos bem, como se fosse hoje, nossa rotina sendo interrompida por uma pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19). As aulas foram suspensas e, depois de alguns decretos, passaram a acontecer via on-line.

Naquele momento não imaginávamos a proporção que o vírus estava tomando, chegando a uma pandemia que até o presente momento (dezembro, 2021) não cessou. Diariamente fomos, e ainda somos, bombardeados por notícias que nos roubam o fôlego, o ar, a vida pulsante. Muitos corações estão parando. Muitas presenças ficaram na lembrança. Vidas foram perdidas.

E por falar em vida, gostaríamos de dedicar esta singela obra a duas pessoas incríveis que nos deixaram (saudades), vítimas da Covid-19. Profa. Miriam Adriana Branco, com quem tivemos o prazer de

trabalhar na Faculdade Municipal de Palhoça/SC, e de apreciar seus belos trabalhos, pesquisas, sua fala sensível, seu olhar atencioso para a educação e sua dedicação ao ensino superior. E Viviane Laurita de Quadros Coelho, assistente técnico-pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Palhoça/SC, que contribuiu durante muitos anos com dedicação, carisma e experiência no atendimento na Secretaria Municipal de Educação de Palhoça/SC. Vocês estão aqui!

De coração apertado, seguimos para te falar que este livro foi organizado com o objetivo de divulgar as produções científicas realizadas durante a pandemia (Covid-19). Temos dito que fazer pesquisa é um desafio, mas fazer e analisar dados durante uma pandemia é algo muito maior. Fizemos pesquisas buscando compreender questões vivenciadas e fatores até então não pensados.

Diante do momento de crise em que vivemos, onde inúmeras questões têm nos abalado, optamos por juntar forças para falar sobre aquilo que tanto tem nos provocado a pensar e a fazer de outro modo: a educação.

Mas isso só é possível porque trabalhamos numa Faculdade Municipal que em seu curso de Pedagogia tem como requisito obrigatório para sua conclusão a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). E foi durante os anos de 2020 e 2021 que as pesquisas aqui apresentadas em forma de artigo foram produzidas, tendo como campo de pesquisa, em sua grande parte, o município de Palhoça, SC.

A partir das obras aqui apresentadas, você poderá compreender como professores, famílias e crianças vivenciaram a pandemia. Registros que marcam um tempo, mas também falam de si, de vidas, de urgências, sentidos e sentimentos apresentados de modo reflexivo e com caráter científico.

Temas como bebês e tecnologias, afetividade, prática pedagógica com desenho, Contação de História e Literatura Infantil, planejamento,



uso das tecnologias por professores, ingresso no primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e desafios do Proerd durante a pandemia é o que você encontrará entre uma leitura e outra. Aliás, são mais do que temas, são pesquisas (um ano e meio aproximadamente), são tempos de dedicação e estudo, reflexões de professores e futuros professores que nos convidam a compreender a educação em tempos de pandemia. E é também a nossa presença neste mundo que precisa de vida! E por falar em vida, dedicamos esta escrita aos nossos familiares, amigos e parceiros que encararam este desafio conosco, em especial ao nosso filho Eduardo que nasceu durante a pandemia.

Juliana Costa Müller
Denis Liberato Delfino
Organizadores



1

Fabiana Vieira
Denis Liberato Delfino
Juliana Costa Müller

Práticas pedagógicas com desenho durante a pandemia de Covid-19: entre o remoto e o híbrido

INICIANDO O TRAÇADO

As crianças começam a ter suas primeiras experiências com os desenhos, ainda quando são bebês, por meio dos primeiros rabiscos. Ao ingressarem na Educação Infantil (E.I.), os professores devem ampliar esse repertório, mediar e incentivar as criações, para que as crianças consigam aperfeiçoar suas técnicas e explorar de maneira significativa a imaginação e a criatividade, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento e aprendizagem. Mas, para isso, é importante um repertório amplo de vivências culturais e estéticas, além de um olhar sensível para as criações das crianças.

Durante minha trajetória acadêmica¹, tive a oportunidade de atuar na E.I. em diferentes instituições, por meio de oficinas promovidas pela Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) e dos estágios obrigatórios que compõem a graduação em Pedagogia. Nesses momentos, percebi o quanto as crianças gostavam e se envolviam nas propostas que traziam como foco o desenho. Eu sempre as observava e gostava de conversar com elas, para saber o porquê das escolhas que estavam fazendo.

No estágio obrigatório da E.I., percebi que eram muitas as propostas pedagógicas relacionadas ao desenho ofertadas nas salas de referência. Contudo, algumas aconteciam sem a mediação do professor. E no estágio obrigatório no Ensino Fundamental com uma turma do primeiro ano, durante uma proposta com desenho, alguns educandos me chamaram pedindo ajuda, informando que não sabiam desenhar. E naquele momento eu pensei: Como assim não sabem desenhar? Depois, conversando com outros professores, fui informada que era

1 Por se tratar de uma experiência pessoal utilizarei a primeira pessoa do singular, mas ao longo do trabalho escreverei na primeira pessoa do plural, uma vez que esse trabalho se deu inicialmente sob orientação da profa. Dra. Juliana Costa Müller que após sair de licença maternidade contou com a orientação do prof. Mestre Denis Liberato Delfino.

“normal” algumas crianças chegarem ao Ensino Fundamental dizendo que não sabem desenhar.

Ao observá-las enquanto realizavam a proposta, percebia que se sentiam frustradas, pois queriam recriar imagens perfeitas e não conseguiam colocar no papel o que estava em sua imaginação. Constatei que, em algumas situações, a falta de mediação e incentivo por parte do professor gerava nas crianças insegurança na realização de seus desenhos.

E é perante tais vivências que se deu a escolha do tema que ora apresentamos², estando este relacionado a minha vontade de compreender o processo de desenvolvimento do desenho na infância; como eu enquanto Pedagoga posso proporcionar experiências diversificadas e significativas para as crianças; e quais os desafios encontrados com a pandemia da Covid-19, nos encontros remoto (2020) e híbrido (2021), em relação ao desenho.

E assim, para dialogarmos com trabalhos já produzidos e contribuir com o que já se tem estudado e publicado na área, realizamos um levantamento nas bases de dados a partir das palavras-chave: desenho, práticas pedagógicas e Educação Infantil. No acervo da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) e no site Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2010 a 2020, encontramos 1 e 3 trabalhos respectivamente. Efetuamos buscas, também, nas bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de outubro de 2008 a outubro de 2017, nas reuniões do Grupo de Trabalho (GT) 7- Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Nos últimos dez anos, foram encontrados 143 trabalhos.

2 Proveniente de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Práticas pedagógicas realizadas durante a pandemia da COVID-19: o desenho infantil como foco de estudo” teve sua defesa realizada no dia 23 de junho de 2021, sendo ele um requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP).



Contudo, foi identificada apenas 1 pesquisa que colabora com nosso tema, publicada em 2017 na 38ª reunião.

Perante tais levantamentos e considerando o tempo pandêmico que estamos vivendo, definimos como problema de pesquisa: Como aconteceram e estão acontecendo as práticas pedagógicas relacionadas ao desenho na Educação Infantil, no decorrer da pandemia da Covid-19, nos encontros híbrido (2021) e remoto (2020)?

Decorrente deste problema, o objetivo geral da pesquisa se instaurou da seguinte forma: Analisar as práticas pedagógicas relacionadas ao desenho na Educação Infantil, no decorrer da pandemia da Covid-19, nos encontros híbrido (2021) e remoto (2020). Para alcançá-lo, elencamos como objetivos específicos: a) Discorrer sobre a infância, os direitos das crianças e o desenvolvimento do desenho infantil; b) Refletir sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao desenho e o que consta nos documentos mandatórios sobre este tema na Educação Infantil; c) Apresentar de forma breve as especificidades do ensino híbrido e remoto; e d) Problematicar as práticas pedagógicas relacionadas ao desenho, com foco nos encontros híbrido e remoto, durante a pandemia da Covid-19.

Para tal, a pesquisa desenvolvida foi de natureza básica com o intuito de ampliar o conhecimento sobre o assunto proposto. Como nos registra Nascimento (2016), essa pesquisa tem como objetivo gerar um novo conhecimento que contribua com o avanço da ciência, para que possa alcançar interesses mais amplos, sem necessariamente aplicar na prática o resultado obtido.

A abordagem de estudo foi qualitativa, em que se buscou interpretar e compreender determinadas propostas escolhidas pelos professores da E.I., e por meio do conhecimento obtido analisamos os resultados. Segundo Nascimento (2016), o pesquisador atribui significado aos fenômenos observados levando em consideração a realidade e peculiaridades dos sujeitos envolvidos e do lugar onde estão inseridos.

Enquanto objeto de estudo, a pesquisa caracterizou-se como exploratória, levantando dados sobre o tema proposto. Gil (2002) nos explica que esse tipo de estudo nos aproxima do problema, fazendo com que ele fique mais claro e permitindo construir hipóteses com o objetivo de descobrir e aprimorar ideias que possam contribuir com nossa temática, pois percebemos como é importante aprofundar os estudos sobre as práticas relacionadas ao desenho.

Esta pesquisa utilizou o conhecimento técnico de um estudo de caso, pois realizou a observação de um tema específico, tendo como objetivo descrever e analisar os dados obtidos pelos participantes da pesquisa com ética: “Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos de pesquisa de campo” (SEVERINO, 2016, p. 128).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, que segundo Severino deve ser compreendido como:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos (SEVERINO, 2016, p. 134).

Ele foi organizado no Google forms³ em duas seções. A primeira relacionada aos encontros híbridos (2021) e composta por 5 questões referentes ao perfil profissional; e 18 questões sobre as práticas pedagógicas, sendo 16 objetivas e 2 dissertativas, em que contamos com 14 respostas. A segunda seção, direcionada aos professores que atuaram nos encontros de forma remota no ano de 2020, composta por 5 questões relacionadas ao perfil e vínculo dos participantes da pesquisa e 15 questões sobre as práticas pedagógicas, sendo 13 questões objetivas e 2 dissertativas, em que contamos com 12 participações.

3 Ferramenta do Google, para realizar perguntas objetivas e discursivas, permitindo o seu envio para as pessoas, por meio de um link.

O questionário ficou disponível por um período de 14 dias e foi enviado via WhatsApp para os professores que fazem parte do ciclo social da pesquisadora e trabalham na E.I. das redes pública e privada pertencentes ao município de Palhoça/SC. Os dados serão apresentados na última seção deste artigo, onde utilizaremos a letra 'p' seguida de um número para manter o sigilo dos participantes.

ENCONTROS HÍBRIDO E REMOTO

O desenvolvimento desta pesquisa se deu ao longo do primeiro semestre de 2021, e enfrentou um grande desafio que foi a pandemia causada pelo novo coronavírus, Covid-19, que teve primeiro caso diagnosticado em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China (OPAS, 2021). No Brasil, a primeira pessoa infectada pelo vírus teve seu diagnóstico em 26 de fevereiro de 2020, alarmando toda a população e o Sistema de Saúde Brasileiro. Essa situação abalou tanto a vida pessoal e profissional, como também a vida acadêmica das pessoas.

Perante esse contexto, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2020), orientou as Secretarias de Educação sobre como aconteceria o ensino remoto durante o ano de 2020, com o intuito de garantir a aprendizagem dos educandos. O CIEB (2020, s/p) adotou estratégias de apoio organizadas em 3 etapas: "1. Escuta estruturada das Secretarias sobre situação atual; 2. Oferta de Modelos de Aula Remota e ferramenta de apoio à decisão; 3. Apoio à implementação das estratégias de aula remota nas redes de ensino". No município de Palhoça, SC, em 23 de março de 2020, contamos com o Decreto nº 2.566, que suspendeu as aulas presenciais da rede pública e privada em todo o seu município, orientando sua reposição em tempo oportuno.

Num segundo momento, tivemos a indicação do ensino remoto (via online para as famílias que possuíam acesso à internet, e retirada de material na escola para aqueles que não possuíam). Perante essa decisão, a ANPED (2020, p. 2) lançou um manifesto afirmando que: “O cenário requer ampla discussão e proposição de políticas que não podem ser improvisadas ou reduzidas a meras atividades conteudistas mediadas pela tecnologia, sob uma máscara de inovação”. A Associação defendia as especificidades da E.I. e questionava como poderiam ser garantidas por meio de encontros remotos.

Para Müller (2020, p. 27), “[...] a tecnologia digital pode favorecer o processo de aprendizagem quando utilizada para favorecer vínculos, aprender conteúdos escolares, criar, discutir sobre os momentos atuais, construir um espaço coletivo, de construção, produção e pertencimento”. Mas ela complementa, afirmando que esse favorecimento depende da intencionalidade pedagógica do professor.

Müller (2020) ainda descreve que a ação docente deve levar em consideração as situações que essas famílias estão passando no enfrentamento da pandemia, não devendo entregar aos pais a responsabilidade de ensinar seus filhos, pois eles não possuem formação para isso e podem também estar passando por dificuldades financeiras e por problemas de saúde, o que limita ainda mais a possibilidade de eles ajudarem na realização das propostas com seus filhos. Paz (2020) alerta que muitas famílias não possuem aparelhos como computadores e celulares e, tão pouco, acesso à internet. Outras não possuem local e nem espaço adequado para suas crianças realizarem as propostas, reafirmando assim a grande desigualdade social existente no Brasil.

Os encontros remotos aconteceram em muitas instituições e, em 2021, o governo de Santa Catarina estabeleceu o Decreto nº 1.153/2021, Art. 5º, que autorizou o retorno às atividades presenciais para as instituições que possuem o PlanCon-Edu/COVID-19, cumprindo com todos os cuidados e regras sanitárias estabelecidos.

As instituições precisavam respeitar o distanciamento entre as carteiras de 1,5 metros, e as que não possuíam infraestrutura para isso deveriam optar pelo ensino híbrido. No híbrido, para que o distanciamento social fosse respeitado, os alunos foram organizados em grupo A e B, possibilitando que se alternassem ao longo das semanas. No remoto, as propostas foram disponibilizadas de forma on-line, e para as famílias que não possuem recursos tecnológicos, foram disponibilizadas de forma impressa, para que os pais/responsáveis retirassem a cada 15 dias nas Escolas Polo⁴ (PALHOÇA, 2021).

E assim, perante os decretos e o atual cenário pandêmico, buscamos superar os desafios para a realização desta pesquisa, bem como as dificuldades, sejam elas acadêmicas e/ou emocionais, pois ainda hoje vemos em nossos grupos de amigos e famílias as marcas da tragédia causada por essa pandemia.

O DESENHO

O desenho vai além da expressão gráfica, revela sentimentos e modos de viver no mundo desde bebês, uma vez que “[...] precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes de articularem as primeiras palavras)” (SARMENTO, 2011, p. 28).

Ao rabiscar, o bebê sente prazer de esfregar o lápis no papel e o giz na parede. Os rabiscos que surgem nas superfícies dão a ele vontade de continuar nesse processo gráfico. Isso ocorre porque:

4 Escolas Polo ou Núcleo de Atendimento Remoto, são as instituições responsáveis por produzir propostas aos alunos e crianças que se enquadram no grupo de risco, ou aos que os pais e responsáveis optaram por não enviar seus filhos para as instituições. O material produzido é disponibilizado tanto de maneira on-line como impressa e segue os critérios e orientações das escolas de origem. Saiba mais acessando o site: <https://www.sed.sc.gov.br/pais-alunos-e-comunidade/31005-nucleo-de-atendimento-remoto>

O movimento corporal acontece e se esvai no ar, mas a linha, o ponto, a mancha ficam ali agrupados misteriosamente no papel. É comum observar crianças que olham do outro lado do papel para ver o que aconteceu ali; ou então as que passam a mão no papel para se certificar de que suas marcas não desgrudam; ou ainda aquelas que fazem um círculo e terminam num ponto, “amarrando-o” para que não se desfaça (DERDYK, 2020, p.44).

Ao continuar nesse processo gráfico, a criança começa a ter domínio sobre seu corpo, aprendendo por meio das experiências onde pode se apoiar, para assim conseguir transferir gestos mais precisos no papel, equilibrando e dominando o instrumento que usa para desenhar. Nesse processo, ela “[...] percebe que tudo aquilo que está depositado no papel partiu dela. Não lhe foi dado, foi inventado por ela mesma. Inaugura-se o terreno da criação” (DERDYK, 2020, p. 48).

E, para usar de forma significativa sua imaginação, é importante que a mesma tenha contato com as mais diversificadas fontes culturais, com materiais, instrumentos e superfícies diversas: “[...] os desenhos são decorrentes de processos culturais de aprendizagem de regras de comunicação, com os seus conteúdos e as suas formas, e dependem fortemente das oportunidades e das condições de comunicação que são propiciadas às crianças” (SARMENTO, 2011, p. 36).

Em outras palavras, o tempo que o adulto dedica a incentivar as crianças para que tenham oportunidade de aprimorar suas técnicas, o local disponibilizado para realizarem suas produções gráficas e a diversidade de materiais que estão à disposição faz diferença. Quanto mais alternativas de exploração elas vivenciarem, mais possibilidades surgirão para que se desenvolvam integralmente.

Segundo Derdyk (2020, p. 40), “[...] o desenho manifesta o desejo de representação, mas também, antes de mais nada, é medo, opressão, alegria, curiosidade, afirmação e negação. Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial”.

Os seus desenhos são frutos da interação com os objetos, sujeitos e experiências que vivencia. Ele traz consigo inúmeras possibilidades para as crianças expressarem suas vontades e sentimentos. Pode-se perceber em suas produções se ela é tímida, extrovertida, como se sente naquele momento (MORENO, 2008). E ainda, conforme Derdyk:

A criança desenha, entre outras tantas coisas, para se divertir. [...] O desenho é palco de suas encenações, a construção de seu universo particular. [...] O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar. [...] Os traços, os rabiscos, as garatujas estão ali, à mostra, escondendo os índices de uma realidade psíquica não imediatamente acessível, exibindo uma atividade profunda do inconsciente. Existe uma vontade de representação como também existe uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos (DERDYK, 2020, p. 39).

Também pode ser observado se a criança está passando por problemas familiares: “O desenho representa sua relação com o outro, com o meio, tem uma realidade própria, um ato de significar o que se apresenta à sua percepção. O desenho, nesse sentido, pode, também, exprimir todos os conflitos pessoais da criança” (ANDRADE, 2005, p. 27). Por meio deles, elas representam o que veem em seu dia a dia, seus medos e angústias, colocam no papel o real relacionando-o com o que está em seu imaginário.

Ao analisarmos os desenhos das crianças, devemos considerar sua subjetividade, pois cada uma é um ser único, bem como são únicas suas condições físicas e motoras, o aperfeiçoamento de suas técnicas e suas emoções afetivas. Deve-se atentar também à cultura em que está inserida e às condições sociais em que ela se encontra, se ela é incentivada a explorar suas produções ou se é desencorajada. E não se pode esquecer de que ela pertence a um grupo geracional específico, a infância, que vêm carregada de especificidades (SARMENTO, 2011). Para o mesmo autor:



[...] primeiro, como um acto realizado por um sujeito concreto, para o qual são mobilizados saber, vontade, capacidade físico-motora, destreza técnica, emoções e afectos que identificam o sujeito como realidade singular e como produtor cultural único; segundo, no quadro da cultura de inserção que autoriza ou inibe a expressão gráfica da criança [...] terceiro, como uma expressão geracional específica, distinta da expressão plástica dos adultos (SARMENTO, 2011, p. 29).

Para que as crianças avancem nesse processo gráfico, é necessário que elas experimentem diferentes propostas e ampliem seu repertório cultural. O desenho narrativo é uma prática que possibilita a participação de outros sujeitos na sua elaboração, fazendo com que a criança reflita sobre suas escolhas ao ouvir sobre as escolhas do outro. Seja individualmente, falando consigo mesma, ou nas experiências vivenciadas no coletivo; sendo realizada na presença de adultos ou de outras crianças, as narrativas através de desenhos fazem com que as crianças, ao falarem, reforcem o que pensam. Desenhando, elas fazem com que sua opinião seja ouvida (SARMENTO; TREVISAN, 2017).

Porém, alguns professores trazem como prática os desenhos prontos (fotocópia), ação que não incentiva a criança a explorar sua imaginação, além de diminuir seu poder de decisão (VIANNA, 2012). De acordo com a autora, as instituições parecem “[...] ser o habitat natural dos estereótipos, um terreno fértil onde vicejam e se reproduzem à exaustão, sob o pretexto ou a ilusão de tornar o ambiente ou a aprendizagem mais atraente, agradável, interessante para a criança” (VIANNA, 2012, s/p).

Contudo, essa ação não valoriza a autoria e também não proporciona atos reflexivos nas crianças: “para as educadoras, e consequentemente para as crianças, o padrão de excelência do *bem-feito* são as reproduções mais próximas do real ou do modelo, sendo que a interpretação ou a qualidade expressiva não são valorizadas e



muitas vezes são “corrigidas”, pois “distorcem o modelo” (BORGES; CUNHA, 2015, p. 89).

As crianças passam a achar que existe o desenho “perfeito” e muitas vezes não conseguem alcançá-lo, isso faz com que algumas se sintam frustradas, não conseguindo colocar no papel o que está em sua imaginação. O que podemos perceber é que muitos desses professores reproduzem o que vivenciaram quando crianças nas instituições que frequentaram. E, mesmo depois de adultos, alguns possuem um repertório cultural limitado e em sua formação não tiveram subsídios suficientes para ampliar suas experiências estéticas. No entanto, os cursos de formação continuada proporcionam a revisão e ampliação dos conceitos, proporcionando aos docentes novas oportunidades de ampliar seus conhecimentos (OSTETTO; SILVA, 2018).

Os professores devem reconhecer a importância de as relações estéticas serem exploradas na E.I., para criarem propostas com intencionalidade e que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Para Derdyk (2020), eles são os responsáveis por ampliar de forma significativa as vivências das crianças e seu repertório gráfico.

Os docentes em suas proposições pedagógicas devem usar as diferentes técnicas existentes de representação com desenhos, explorar os diferentes materiais possíveis em sua construção, incentivar e valorizar as criações feitas pelas crianças, ampliar seu repertório cultural, colaborando com a construção de sua identidade (BERTASI; SABALLA, 2020).

Percebe-se, assim, a importância de encorajar e dar oportunidades às crianças para explorarem e ampliarem suas produções gráficas, contribuindo para o seu processo de desenvolvimento, psíquico, cognitivo, físico e social (DERDYK, 2020).

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS AO DESENHO, NOS ENCONTROS HÍBRIDO E REMOTO

Para iniciarmos a análise de dados, vamos apresentar o perfil dos professores que atuaram nos encontros híbrido e remoto. Em seguida apresentaremos as categorias que nortearão a presente escrita, destacadas no texto **em negrito** para melhor compreensão, sendo essas: encontros híbridos, remoto, proposta pedagógica com desenho, desenho livre, desenho prontos, desenho com observação, desenho narrado, superfície e material.

De modo geral, dos 21 professores⁵ que participaram da pesquisa, cinco possuem ensino superior incompleto, três superior completo e 13 são pós-graduados. Em relação ao tempo de atuação na área da educação, a maioria trabalha há mais de cinco anos (cinco trabalham há menos de dois anos; dois de dois anos e um mês a quatro anos e 11 meses; sete de cinco anos a nove anos e 11 meses; e sete trabalham há mais de 10 anos).

Dos 14 professores que trabalharam nos **encontros de forma híbrida (2021)**, 13 são da rede pública de ensino (oito efetivos e cinco ACT) e um da particular; nenhum atuou no Grupo de Trabalho (GT) 1⁶; e o GT que teve mais respondente foi o cinco, com cinco professores. No GT4 e GT0 tivemos um professor; no GT3, três professores; e no GT2, quatro.

Nos **encontros remotos (2020)**, contamos com 12 professores, sendo 10 da rede pública de ensino (cinco efetivos, cinco ACT) e dois da

5 Alguns professores trabalharam tanto no híbrido quanto no remoto, por isso temos 21 e não 26 professores participantes.

6 O número indica a faixa etária das crianças que frequentam o grupo de trabalho.

particular, diferente dos que trabalharam nos encontros híbridos, onde a maioria era efetivo. No GT1 tivemos um professor, três no GT2, três no GT3, três no GT4 e quatro no GT5. Com base nas respostas, identificamos que dois professores no ano de 2020 trabalharam em dois GTs.

Em relação às **propostas pedagógicas com desenho**, no encontro híbrido, um informou que realizava somente uma vez na semana; seis ao menos duas vezes; três realizavam três vezes; e quatro diariamente. Já no remoto, todos os professores realizavam propostas com desenho ao longo de semana (oito professores realizavam mais de três dias na semana; e quatro menos de dois dias), sendo essas mais recorrentes do que no encontro híbrido.

A recorrência dos desenhos nas práticas docentes, seja de modo híbrido ou remoto, pode contribuir com o potencial criativo das crianças quando se apresenta num processo dinâmico de aprendizagem:

Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual sente existir. O desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao seu ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas (DERDYK, 2020, p. 41).

Ao perguntarmos sobre o motivo pelo qual os professores realizam práticas pedagógicas relacionadas ao desenho na E.I. no encontro híbrido, os professores destacaram a contribuição ao desenvolvimento integral:

O ato de desenhar está muito presente durante as práticas pedagógicas, [...] é de suma importância e é muito benéfico para os pequenos, pois o desenho ajuda despertar e desenvolver na criança a criatividade, o capricho, a coordenação motora o raciocínio e entre tantos outros aspectos” (p7, 2021).

Outros afirmaram que ele possibilita à criança expressar por meio dele suas ideias, pensamentos e sentimentos, além de trabalhar



a coordenação motora: “A criança solta a imaginação e expressa sua visão de mundo, além de treinar a coordenação motora.” (p6, 2021); “O desenho é uma forma de se expressar, por mais que a criança não define formas em sua produção, ela expõe pensamentos, sentimentos, ações naquele momento.” (p8, 2021).

O professor p5 ainda completa que oportuniza que as crianças escolham o que desenhar e o que elas gostam, quando há diversos recursos (canetinha, guache, cola colorida). Ele percebe que “[...] tanto os meninos quanto as meninas gostam de assistir YouTube. Eles vêem Minecraft, Siren Head. Eles estão aprendendo agora sobre os dinossauros, que foi uma escolha feita por eles!” (p5, 2021).

Nas práticas remotas, os professores informaram que trabalharam com o desenho porque contribui para a expressão, imaginação, criatividade e desenvolvimento da coordenação motora: “Para estimular a imaginação e criatividade, aprimorando a coordenação motora fina.” (p2, 2021); “Realizei porque sei que as crianças gostam de desenhar e porque esse tipo de proposta contribui para o desenvolvimento da criança.” (p8, 2021).

A proposta do desenho também foi planejada objetivando que as crianças aprendam no contexto domiciliar: “Para que as crianças mesmo em casa estimulem a criatividade, se expressem através dos desenhos, trabalhem a coordenação motora, entre outros.” (p1, 2021); “Porque sabia que mesmo em casa elas conseguiriam se desenvolver de forma integral se realizassem propostas com desenho” (p9, 2021).

Tais posturas docentes percebem a criança como um sujeito que vive de experiências, se aventura em suas descobertas para explorar o desconhecido, atribui sentidos variados aos sujeitos, objetos e locais com os quais interage (PILLOTTO, SILVA, 2020). E, ao expandir as vivências e potencializar a imaginação, ela “[...] vivencia, organiza, operacionaliza, elabora, projeta, constrói, destrói em busca de novas



configurações. O caos e a ordem se alternam” (DERDYK, 2020, p. 20). A vivência permite que as crianças ampliem seus conhecimentos e construam sua identidade:

A criança é um ser em contínuo movimento. Este estado de eterna transformação física, perceptiva, psíquica, emocional e cognitiva promove na criança um espírito curioso, atento, experimental. Seu olhar aventureiro espreita o mundo a ser conquistado. Vive em estado de encantamento diante dos objetos, das pessoas e das situações que a rodeiam (DERDYK, 2020, p. 19).

Percebemos, assim, que os professores compreendem que o desenho das crianças está carregado de significações e que ele contribui para o desenvolvendo das funções motoras, psicológicas e emocionais, pois “o desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades” (DERDYK, 2020, p. 41). Para a autora, as crianças expressam seus sentimentos e desenvolvem suas habilidades físicas, como os participantes desta pesquisa abordaram em suas respostas.

Desenho livre, pronto, com observação e narrado foram trabalhados ao longo dos encontros híbrido e remoto, de diversos modos. Em relação ao desenho livre, oito professores do híbrido informaram que realizam mediação uma vez na semana. Já no remoto, cinco professores disseram que conseguiram mediar essas propostas uma vez na semana; e quatro professores do remoto informaram que não conseguiam realizar a mediação nenhum dia da semana; enquanto no híbrido um informou não realizar a mediação quando a proposta é desenho livre. Observamos por meio das respostas que a mediação dos professores diminuiu quando os encontros aconteceram de forma remota.

Para Cunha (2019), é importante a mediação para o desenvolvimento da criança, pois assim elas aprendem, ampliam seus conhecimentos sobre as práticas desenvolvidas e se apropriam dos processos sociais que fazem parte do seu cotidiano.

Ao perguntarmos sobre os **desenhos prontos** (fotocópia), oito informaram que nunca realizavam esse tipo de prática durante os encontros híbridos; quatro professores ao menos uma vez na semana; e dois de duas a três vezes na semana. Oito professores do remoto nunca realizaram práticas com desenhos prontos (fotocópia); três professores uma vez na semana; e um de duas a três vezes na semana. Percebemos, assim, que a maioria dos professores, tanto dos encontros híbridos quanto do remoto, não costuma entregar às crianças os desenhos prontos.

Afinal, “Fornecer um ‘modelo’ para ser copiado exclui a possibilidade de a criança selecionar seus interesses e necessidades reais” (DERDYK, 2020, p. 69). Ao copiar um desenho, ela deixa de refletir e afirma o poder, a dominação de outros (DERDYK, 2020).

Segundo a Base Curricular de Palhoça (2019), os desenhos prontos devem ser substituídos por propostas que possibilitem às crianças novas descobertas e variadas experiências. Seguindo tais perspectivas, reforçamos que práticas com desenhos prontos devem ser evitadas, uma vez que não contribuem de forma significativa para o desenvolvimento e para a ampliação de conhecimento das crianças.

As crianças se expressam por meio de suas criações e as práticas relacionadas ao desenho podem se dar de diversos modos, conforme as mencionadas nos encontros híbridos: a maioria dos professores do híbrido realizou práticas de desenho com observação (de elementos da natureza, pinturas de outros autores, objetos), com cola e areia, carimbo de mãos, e de mosaico. Além disso, os participantes da pesquisa sugeriram outras possibilidades, como: “Pintura de palitos, garrafinha descartáveis...” (p2, 2021) e “Desenho com textura (algodão, casca de ovos, milho). Desenho usando pena de galinha, usando esponja, carimbo com milho)” (p4, 2021).

Ainda no híbrido, nove professores informaram que costumam realizar mais a observação de objetos e elementos da natureza e cinco propuseram mais atividades abstratas e complementam: “[...] as propostas surgem mais motivadas pelas crianças, e que ao ouvirem uma contação de história gostam de realizar desenhos referentes a ela” (p5, 2021).

Nos encontros remotos, a maioria, 10 participantes no total, informou que realizavam todas as práticas. Apenas um professor disse que não conseguiu e houve outro que acrescentou: “[...] pedia muito para eles observarem o que tinham em casa e gostavam” (p1, 2021). Em relação aos desenhos com observação ou abstratos, quatro responderam que realizavam mais propostas utilizando a observação; e oito afirmaram realizar mais propostas abstratas. Percebemos, assim, que as propostas do remoto foram bem semelhantes às dos encontros híbridos, porém, no híbrido, os professores informaram que conseguiam realizar outras opções. Além disso, no híbrido, a maioria dos professores trabalhou mais por meio da observação, já no remoto o desenho se deu mais pelas propostas abstratas.

Importante frisarmos que a observação contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois “[...] observar pertence a um estágio de desenvolvimento do pensamento visual, quando, precisamente, a criança manifesta a capacidade de reter, guardar, conter uma informação. Aí ela já está observando e processando os elementos observados. A observação trabalha conjuntamente com a memória” (DERDYK, 2020, p. 75). Ao observar o que se pretende desenhar, a criança coloca em sua memória o objeto observado e depois o transcreve à sua maneira no papel. Eis, assim, a importância do contexto da Educação Infantil, da presença docente, das experiências, interações e brincadeiras oportunizadas nessa instituição educativa que educa e cuida de bebês e crianças com a mediação de profissionais formados para tal.



Sobre o **desenho narrado**, a maioria dos professores do híbrido considera importante a realização dessa proposta, pois sete responderam que sempre questionam as crianças para saber o porquê de suas escolhas; cinco responderam às vezes; e dois disseram que nunca questionam. Mas, é importante ressaltar que um professor que atuava no GT0, com bebês que ainda não conseguem verbalizar sobre suas escolhas, mas as possuem.

Nos encontros remotos, seis professores informaram que não realizaram; quatro às vezes e apenas dois disseram que sim. Em comparação à prática realizada no híbrido, constatamos que as narrações das crianças sofreram grande impacto com os encontros remotos, pois no híbrido a maioria dos professores trouxe essa prática como proposta pedagógica e no remoto pouco aconteceu.

Para Bertasi e Saballa (2020), é importante que os professores perguntem às crianças sobre o que desenharam, pois ao narrarem sobre ele, o professor pode constatar os interesses e as relações sociais que elas vivenciam. Ou seja, as verbalizações das crianças durante os desenhos ajudam a identificar o significado de suas escolhas e o porquê de seu desenho, como nos informa Sarmento (2011, p. 53):

O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos. Poder acompanhar o acto de elaboração do desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre as suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos.

A prática que envolve o desenho narrado contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, pois faz com que ela, além de se expressar de forma gráfica, também crie uma narrativa onde expõe sua opinião, atribuindo significados às escolhas que faz, revelando nesses diálogos o que entende sobre a cultura e sobre o que vivencia no seu dia a dia.



Em relação ao **material**, o giz de cera foi o mais utilizado tanto no híbrido quanto no remoto, porém no encontro híbrido contamos também com o uso da tinta guache. As superfícies utilizadas tanto no híbrido quanto no remoto são semelhantes, sendo a mesa a mais sugerida. Percebemos, assim, que nem todos costumam realizar propostas em que as crianças realizem seus desenhos em pé, ou deitadas no chão. Conforme a autora Derdyk (2020) é importante que elas experimentem diferentes posições ao desenhar, pois assim elas podem experimentar diferentes situações espaciais e corporais:

O desenhar em pé possibilita uma amplitude gestual, uma amplitude do olhar diferente da proporcionada pelo desenhar no chão. O desenhar deitado possibilita gestos mais intimistas e confidenciais. O desenhar sentado estabelece uma relação entre a criança e o peso do seu próprio corpo, apoiado no pulso e no cotovelo. E de repente o papel é maior que a criança, a criança é maior que o papel, promovendo relações distintas de força (DERDYK, 2020, p. 49).

Sobre as ferramentas disponibilizadas para a realização dos desenhos, no híbrido, o pincel e os dedos foram os mais utilizados. No remoto, mãos, dedos e pincéis foram as ferramentas mais sugeridas, além de sugerirem o que tivessem em casa. Os suportes mais utilizados, tanto no híbrido quanto no remoto, foram a folha A4, seguido do papelão.

Segundo Bertasi e Saballa (2020, p. 98), “quanto mais espaços forem utilizados, e quanto mais ampla for a variedade de materiais e suportes oferecidos às crianças para desenhar, mais claramente conseguirão comunicar seus pontos de vista”. As crianças conseguem demonstrar suas opiniões e o que entendem sobre o mundo que as cerca de forma mais significativa, se tiverem à sua disposição uma diversidade de materiais, suportes e diferentes lugares para que elas consigam se expressar de diferentes formas (BERTASI; SABALLA, 2020).



Por fim, em relação às facilidades na realização de propostas com desenhos nos encontros híbridos, os professores mencionaram o interesse das crianças e sobre as dificuldades, a variedade de materiais: “Facilidade: as crianças têm interesse. Dificuldade: falta de recursos, pois se queremos algo diferente temos que comprar ou doações dos responsáveis ou outras pessoas.” (p3, 2021); “Não observo dificuldade nos momentos das propostas que envolvem desenho, as crianças adoram. Acredito apenas que poderíamos ter mais recursos, para explorar ainda mais.” (p6, 2021).

Sobre a falta de recursos nas instituições, para o p4 os materiais disponibilizados para as instituições são sempre os mesmos, de má qualidade. E se o professor quiser ofertar propostas diferenciadas, para que a criança explore novas descobertas, ele tem que comprar ou ir atrás de doações, pois “você não tem régua para ensinar a fazer uma reta! Se eu fosse olhar para as dificuldades na rede pública nunca faria mais do que servir uma folha triste e um lápis preguiçoso!” (p4, 2021)⁷.

Diante desse cenário, Bertasi e Saballa (2020, p.98) sugerem algumas práticas aos docentes utilizando recursos da natureza:

Se não tiver muitos materiais industrializados, pode preparar tinta de terra com as crianças, disponibilizar gravetos, folhas, pedras, grãos, plásticos, papéis, tecidos e outros de baixo custo como suportes. Se a escola contar com espaços restritos, as propostas podem ser executadas embaixo das mesas da sala de aula, nas paredes, no chão liso, no chão áspero, em grades, árvores. (BERTASI; SABALLA, 2020, p. 98)

Para p7, a dificuldade se dá quando o desenho é realizado em casa, pois ele percebe que os pais querem que seus filhos façam desenhos o mais próximo do real possível e, para que isso não aconteça,

7 Nessa pesquisa não vamos nos aprofundar sobre os recursos disponibilizados para as instituições públicas do município de Palhoça, pois não é este o foco do nosso trabalho, contudo achamos importante que uma futura pesquisa seja direcionada para este tema.



é preciso conversar antes com os pais ou responsáveis pela criança, para que as deixem se expressar livremente:

A maior dificuldade no momento atual é quando essa proposta vai para casa. Os pais se preocupam que os filhos desenhem certo, ou falam: “-Meu filho não sabe desenhar.” Acabam reforçando a ideia de que existe uma forma “certa” de desenhar. O desenho, por mais que tenha um direcionamento, como desenhar algo específico, pode acontecer que a criança deseje desenhar outra coisa que faça sentido para ela naquele momento. No CEI, pelo menos na minha turma sempre respeito e deixo a criança desenhar como quiser, porém em casa é sempre necessário uma fala com a família, para que deixem a criança livre, que deixem ela fazer como ela quer, que não existe certo e errado no desenho, e que o importante é o processo que a criança faz, os movimentos e as falas enquanto desenha. (p7, 2021)

Outro professor informou ainda que “Os desafios são muitos... envolver as crianças nas propostas e mantê-las na mesma é muito gratificante tanto nos desenhos livres quanto direcionados, o colorido e a diversificação dos materiais contribuem para a construção de um desenho prazeroso e com significado para a criança” (p2, 2021). E, assim, reforçamos a atribuição da instituição escolar, pois,

[...] o papel da escola e do professor é o de ofertar uma diversidade de experiências de forma que a capacidade de criação venha a ser exercida pelas crianças, propostas de qualidade e que considerem a exploração a ser proporcionada, de forma que as crianças tenham a possibilidade de desfrutar de atividades atrativas, envolventes, apaixonantes, que permitam vivências ímpares e a evolução do seu desenho. (BERTASI; SABALLA, 2020, p. 97)

Já nas práticas remotas, poucos professores mencionaram as facilidades, apenas p8 informou que eles gostam das práticas que envolvam os desenhos e p7 nos disse que os materiais pedidos para a utilização nas propostas eram recursos simples, por isso não houve maiores dificuldades na realização das mesmas. Quando falaram sobre

as dificuldades, a maioria dos professores apontou para a falta de recursos. Porém, diferente dos encontros híbridos em que eles informaram que a prefeitura disponibiliza sempre as mesmas opções, nos encontros remotos essa preocupação se relaciona ao fato de as famílias não possuírem em suas casas, ou de não terem condições financeiras para comprá-los, ou ainda desconhecerem a realidade das famílias:

Eu não achei que tivesse facilidade em fazer propostas pelo ensino remoto, porque não sabíamos exatamente qual era a realidade das famílias. As dificuldades foram muitas, não conseguir mediar, não saber se era realmente as crianças que realizavam as propostas, não saber se elas iam ter os recursos para realizá-las. (p9, 2021)

Outro professor relatou que algumas crianças se sentiam incapazes, se limitavam a padrões, diziam que não sabiam desenhar o solicitado e apresentavam propostas sucintas: “De forma remota, as dificuldades foram pelo fato de não saber se a família desenvolvia como era pedido, ou realizada pela criança. Se eles tinham o recurso pedido, as propostas eram bem sucintas por esse fato” (p3, 2021).

Uma dificuldade foi que algumas crianças já se sentem incapazes, se limitam aos padrões e acabam dizendo que não sabem desenhar o que foi pedido ou o que imaginou fazer, tendo o pensamento de achar que precisa fazer o “desenho perfeito”, mas na verdade só precisa fazer do seu jeitinho (p1, 2021).

Com relação a falta de recursos para a realização dos desenhos, temos aqueles encontrados facilmente em casa e na natureza, como “[...] pontas: lápis, canetas, pincel/tinta e também gravetos, pedras, partes do corpo... materiais: linha, algodão, arame, plástico, argila, corda, barbante... suporte: papel, tela, argila, chão, parede, areia, ar, água, pedra” (DERDYK, 2020, p. 132). Perante o contexto educacional pandêmico em que vivemos, vale lembrar que

[...] a família é nossa parceira, aquela que devemos manter contato, mas não é a tutora do aluno. Não cabe a ela ensinar



conteúdos, mas os professores que têm formação para isso. Torna-se injusto pedir às famílias que respondam às demandas da nossa aula, enquanto passam por crise financeira ou problemas de saúde. (Müller, 2020, p. 16)

Compreendemos, assim, os desafios encontrados pelos professores ao realizarem propostas que envolvam o desenho, como a falta de recursos por parte das famílias, não conseguir muitas vezes mediar as propostas e não saber exatamente como elas eram realizadas. Vemos fortemente, também, a preocupação com as condições derivadas da pandemia da Covid-19, pois sabemos que muitas famílias estão passando por inúmeros desafios, assim como os professores.

CONCLUINDO O DESENHO SEM FINAL

Diante das inquietações que motivaram a realização desta pesquisa, apresentamos análises sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao desenho propostas na Educação Infantil, bem como as facilidades e dificuldades encontradas em realizá-las durante a pandemia da Covid-19, nos encontros híbrido (2021) e remoto (2020).

Nos encontros de forma híbrida e remota, constatamos que os professores compreendem a importância das propostas que envolvam o desenho. Nos encontros de forma híbrida, trouxeram como prática o desenho narrado, questionando o porquê das escolhas que as crianças estavam fazendo. Já no remoto, essa prática não conseguiu ser realizada pela maioria dos professores.

A mediação por parte dos docentes também foi impactada quando os encontros aconteceram de forma remota, pois no híbrido a maioria fazia essa mediação e no remoto fomos informados que a

maioria não realizava. Nos encontros híbridos, as práticas foram realizadas mais por meio da observação e no remoto foi proposto mais o desenho abstrato.

Ao falar sobre as facilidades de desenvolver práticas que envolvam o desenho, os professores informaram que as crianças gostam de desenhar e se envolvem com facilidade nesse tipo de proposta, seja durante os encontros híbrido ou remoto. Quando perguntados sobre as dificuldades, os participantes que atuam nos encontros híbridos deixaram claro que a maior é a falta de recursos para realizar propostas atrativas e que possibilitem às crianças explorar novas descobertas.

Nos encontros que aconteceram de forma remota, os professores elencaram várias dificuldades. Primeiramente, também existe a preocupação com a falta de recursos, porém eles se preocupam se as famílias teriam disponíveis em suas casas esses materiais. Por isso, quando realizavam a proposta, informavam que poderiam ser utilizados os recursos que tinham à disposição em suas residências. Havia também a preocupação se as famílias possuíam acesso à internet e se elas estavam passando por problemas emocionais e financeiros.

Outra questão era sobre a mediação que os familiares teriam que fazer sobre a proposta, pois sabiam que alguns não tinham tempo para ajudar, outros podiam incentivar as crianças a realizarem os desenhos informando que existia uma forma “correta” de desenhar, e existia uma inquietação relacionada com a possibilidade de os familiares realizarem as práticas no lugar das crianças, ou ainda estarem passando por situações difíceis devido à pandemia.

Os professores estabelecem como um grande problema a falta de recursos para a realização das práticas que envolvam o desenho. Porém, como abordamos nesta pesquisa, os recursos podem ser os mais diversos, como por exemplo ao utilizar os elementos da natureza.



Constatamos, por fim, a importância de programas de formação continuada aos professores, as possibilidades de vivenciar as mais variadas experiências estéticas para que tenham subsídios quando forem propor práticas que envolvam o desenho para as crianças. E assim, apresentamos como sugestão para pesquisas futuras a formação inicial e continuada dos professores, com o objetivo de verificar se elas tratam da vivência estética e da ampliação do repertório cultural por parte do professor.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luci Carlos de. **O desenho como expressão no aprendizado infantil: caminhos e possibilidades.** 2005. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, MS.
- BERTASI, Andressa Thaís Fávero; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. As produções gráfico-plásticas das crianças. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da.; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (orgs.). **Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando.** 2. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2020.
- BORGES, Camila Bettim; CUNHA, Susana Rangel Vieira da. A arte é para as crianças ou é das crianças? Problematizando as questões da arte na Educação Infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues.; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2015.
- CIEB, Centro de Inovações para a Educação Brasileira. **Planejamento das Secretarias da Educação do Brasil para o Ensino Remoto.** V. 8, 2020.
- COUTINHO, Angela Scalabrin; SIQUEIRA, Romilson Martins. **Educação a distância na Educação Infantil, não!** Manifesto ANPED: GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em: 23 abr. 2021.
- CUNHA, Natália Marina Dantas. **A mediação pedagógica na interação de crianças com o desenho na educação infantil.** Natal, RN: UFRN, 2019.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 3. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

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

MORENO, Marcia. O desenho: um processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do processo criativo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, UNOCHAPECÓ, v. 10, n. 21, jul./dez. 2008.

Müller, Juliana Costa; ROCHA, Sílvia Cardoso. **Ensino remoto**: possibilidades para a prática docente. Florianópolis, SC: Ed. do autor, 2020.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Metodologia da pesquisa científica**: teoria e prática - como elaborar TCC. Brasília: Thesaurus, 2016.

OPAS. **Organização Pan-Americana de Saúde**. Atualizada em 12 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 27 abr. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. SILVA, Greice Duarte de Brito. Arte na formação docente para a educação infantil: procura-se! **POIÉSIS** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina. v. 12, n. 21, p. 185-203, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/4701/47965902>. Acesso em: 15 mai. 2021.

PALHOÇA. **Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça**. Secretaria Municipal da Educação, 2019. Disponível em: <http://www1.palhoca.sc.gov.br/documentos/BaseCurricularPalhoca2020.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PALHOÇA. **Decreto nº 2.566, de 23 de março de 2020. Prorroga a declaração de situação de emergência e consolida as medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus, a serem adotadas no âmbito do Município de Palhoça**. Palhoça: 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/sc/p/palhoca/decreto/2020/256/2566/decreto-n-2566-2020-prorroga-a-declaracao-de-situacao-de-emergencia-e-consolidadas-medidas-de-prevencao-e-combate-ao-contagio-pelo-coronavirus-a-serem-adotadas-no-mbito-do-municipio-de-palhoca>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PALHOÇA. **Pais e responsáveis poderão escolher entre o sistema presencial, com a participação dos alunos na sala de sala, ou remoto pela internet**. Palhoça: Notícias, 2021. Disponível em: <https://palhoca.atende.net/?noticia=1421#!/tipo/noticia/valor/1421>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PAZ, Iolanda. Desafios do ensino remoto na pandemia. **Babel**[online], Universidade de São Paulo, São Paulo, 21 jun. 2020. Disponível em: <http://www.usp.br/babel/?p=168>. Acesso em: 12 mai. 2021.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; SILVA, Carla Clauber da. **Linguagens da arte na infância: experiências, sentidos e imaginação**. 2. ed. Joinville: UNIVILLE, 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.153/2021**. Altera o art. 5º do Decreto nº 1.003, de 2020, que regulamenta a Lei nº 18.032, de 2020, que dispõe sobre as atividades essenciais no Estado de Santa Catarina, e estabelece outras providências. Governo do Estado de Santa Catarina, 2021. Disponível em: https://www.sc.gov.br/images/Decreto_1153_21.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TREVISAN, Gabriela. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, Curitiba, spe.2, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51387>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal? **Arte na escola**, [online]. Sala de leitura, artigos, 3 dez. 2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sla-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343>. Acesso em: 28 mar. 2021.

2

Larissa da Silva Vitório
Denis Liberato Delfino
Juliana Costa Müller

A contação de história e a literatura infantil em tempos de pandemia (Covid-19): um estudo com professores

INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil é uma porta de entrada para um universo de grandes conhecimentos que poderá ser desfrutado através do encantamento, da ludicidade e da criação de repertório em todas as faixas etárias. E a Contação de História é essencial para contribuir com o hábito da leitura e com o desenvolvimento da linguagem, ampliando o vocabulário da criança, além de desenvolver a criatividade, a imaginação, o cognitivo, o emocional e o social.

A partir de tais compreensões, este artigo deriva de um Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) defendido no primeiro semestre de 2021, que tinha como proposta inicial realizar uma pesquisa de campo por meio de questionários e entrevistas com professoras e crianças. Porém, em conversa com minha orientadora, professora Dra. Juliana Costa Müller⁸, optamos por alinhar o assunto ao momento crítico que estamos vivenciando desde o início do ano de 2020 com a chegada do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil. Assim, delineamos a pesquisa sobre o uso da Literatura e da Contação de História na Educação Infantil em tempos de pandemia (Covid-19).

Segundo dados da Folha de São Paulo, o coronavírus (Covid-19)⁹ surgiu em 2019 na Província de Wuhan, na China, começando a ter maiores efeitos em outros países no início do ano seguinte, tornando-se, para a surpresa de muitos, uma pandemia (situação em que uma doença infecciosa se espalha por várias regiões do planeta e em diferentes continentes) (FSP, 2020).

8 A orientação foi iniciada pela professora Dra. Juliana Costa Müller e concluída pelo professor Mestre Denis Liberato Delfino, em decorrência da licença maternidade da professora.

9 Nome oficial da doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, em que as siglas CO, VI e D correspondem a corona, vírus e doença, respectivamente, e 19 identifica o ano em que a doença surgiu.

De acordo a Organização Mundial da Saúde – OMS (2020), a Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, SARS-CoV-2, que pode causar em seres humanos desde um resfriado até doenças mais severas, como uma síndrome respiratória aguda grave, tendo como principais meios de transmissão: apertos de mão, beijos, abraços e até mesmo o contato pelo ar. “Os sintomas mais comum desta doença são: tosse, febre (acima de 37°), coriza, dor de garganta, dificuldade para respirar, perda de olfato (anosmia), alteração do paladar (ageusia), distúrbios gastrintestinais (náuseas/vômitos/diarreia), cansaço (astenia) e diminuição do apetite (hiporexia)” (OMS, 2020, s/p).

Conforme o Decreto 509, Art. 1º, definido pelo Estado de Santa Catarina, a pandemia ocasionou o isolamento social que resultou no afastamento das crianças das instituições com o objetivo de reduzir o contágio do vírus:

Art. 1º Ficam suspensas no território catarinense, por 30 (trinta) dias, a partir de 19 de março de 2020, inclusive, as aulas nas unidades das redes pública e privada de ensino, municipal, estadual e federal, incluindo educação infantil, ensino fundamental, nível médio, educação de jovens e adultos (EJA), ensino técnico e ensino superior, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, o qual deverá ser objeto de reposição oportuna-mente (SANTA CATARINA, 2020).

O referido Decreto esteve em vigor até o mês de dezembro de 2020 e, no ano seguinte, outro Decreto autorizou o retorno das aulas presenciais, seguindo-se todas as medidas de segurança.

A pandemia alterou o modo de nos relacionarmos, de aprendermos e de ensinarmos, fazendo com que as famílias tivessem que se reorganizar para manter o hábito de estudo de crianças, jovens e adultos. Do mesmo modo, os(as) professores(as) tiveram que se reinventar, muitos utilizando ferramentas que não eram de seu costume. Desse modo,

A necessidade de distanciamento social em decorrência da pandemia do Covid-19 levou à suspensão das atividades presenciais nas instituições educacionais. Algumas redes de ensino público e escolas privadas implementaram a Educação a Distância (EaD) ou a proposição de atividades remotas mediadas pelas tecnologias como forma de dar continuidade ao cômputo dos dias previstos no calendário escolar (ANPED, manifesto, 2020, p. 01).

Essa nova organização gerou preocupação por parte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que publicou um manifesto afirmando que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não há previsão de utilização da EaD¹⁰ na Educação Infantil, nem em casos emergenciais, pois o objetivo principal é o desenvolvimento integral das crianças. Logo, as condições mínimas de qualidade não poderiam ser garantidas em atividades remotas atribuídas às famílias (ANPED, manifesto, 2020).

Além da preocupação com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, o bem-estar foi colocado em pauta, visto que, em alguns casos, as crianças são cuidadas e educadas somente nas instituições. Desse modo, conforme entendem Anjos e Pereira (2021):

De um lado, se encontram as preocupações com os vínculos construídos com as crianças desde bebês e, de outro, a impossibilidade do atendimento diário em um equipamento que, além de ser um espaço de educação e de cuidado, se constitui como lugar de proteção para muitas crianças que são vítimas de muitas mazelas em seus contextos de vida. (ANJOS; PEREIRA, 2021, p.4)

Foi durante o primeiro semestre de 2021 que passamos a contar com a possibilidade de encontros de dois modos: on-line e híbrido¹¹. Os responsáveis pela criança puderam optar por continuar realizando

10 EaD é a sigla para Ensino a Distância, uma modalidade de ensino ocorrida por meio virtual, sem a necessidade de presença física em uma instituição.

11 Ensino Híbrido é uma metodologia que combina a aprendizagem presencial e remota, permitindo que o aluno estude sozinho on-line ou em sala de aula interagindo com os colegas e com o professor.



as propostas pedagógicas on-line ou autorizar a frequência da criança semanalmente na instituição de educação infantil, em forma de rodízio de grupos.

Nesse cenário de incertezas sobre o retorno ao atendimento presencial “normal”, com o intuito de dar um melhor suporte às famílias, os professores passaram a gravar, editar vídeos, indicar atividades a serem realizadas com as crianças perante o desafio de não conseguirem vê-las, ouvi-las e considerar seus indicativos de desenvolvimento e aprendizagem. Ao tratarmos das propostas on-line ou sem a presença do professor(a), nos deparamos ainda com a dúvida sobre sua realização, já que demanda tempo e conhecimento por parte de seus familiares. Conforme Anjos e Francisco (2021):

O conhecimento dos pais ou responsáveis foi também relevante, pois estes foram coadjuvantes do encontro virtual com as crianças, preparando materiais para usar nos encontros e também dando suporte técnico para os filhos. Houve dificuldades no andamento da atividade online, tal como pouco letramento por parte dos graduandos e falta de acesso das crianças aos materiais mostrados pelos graduandos nos vídeos (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p.131).

Conforme se observa, durante o período pandêmico, os professores precisaram criar vídeos que chamassem a atenção das crianças e que não fossem muito longos devido ao tempo de atenção delas. A ludicidade nos vídeos precisou estar sempre presente, principalmente com as crianças menores, pois a aprendizagem na Educação Infantil se dá através do corpo e dos movimentos. De acordo com Santos e Correia (2021):

O Parecer 05/2020 do CNE de 28 de março 2020, ao tratar especificamente da EI, orienta que as escolas devem desenvolver materiais, tarefas e atividades educativas de caráter lúdico e interativo, para que os pais ou responsáveis desenvolvam com as crianças em casa (SANTOS; CORREIA, 2021, p. 2003).



Perante essa realidade, definimos como problema de pesquisa: Como os professores de uma instituição de educação infantil, da rede particular do município de Palhoça, SC, trabalharam a Literatura e a Contação de História durante o ensino remoto no ano de 2020? E, como objetivo geral: Compreender como os professores de uma instituição de educação infantil da rede particular de Palhoça, SC, trabalharam a Literatura e a Contação de História durante o tempo de ensino remoto. Para alcançar tal objetivo, elencamos como objetivos específicos: a) Apresentar a especificidade da Educação Infantil e da prática docente; b) Conceituar Literatura Infantil, Livro Infantil e Contação de História; e c) Identificar se/como a Literatura Infantil e a Contação de Histórias foram trabalhadas na prática docente da Educação Infantil, ao longo da pandemia causada pela Covid-19, durante o ano de 2020.

A justificativa pessoal¹² adveio das experiências vivenciadas no campo de Estágio Interdisciplinar I - Educação Infantil, no curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), o qual se deu em um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de Palhoça, Santa Catarina (SC). Durante o estágio, tive a oportunidade de vivenciar alguns momentos de Contação de História, além de observar o manuseio e o interesse das crianças pelos livros de Literatura Infantil. Ao optar pesquisar por esse tema, nos deparamos com poucas pesquisas nos acervos da FMP e do Evento Científico da ANPEd.

A partir das palavras-chave Literatura, Contação de História e Educação Infantil, realizamos a busca no site da ANPEd Nacional, reuniões 34^a (2011), 35^a (2012), 36^a (2013), 37^a (2015) e 38^a (2017), mas não encontramos pesquisas que dialogassem com o presente trabalho. Já no acervo da FMP, encontramos 3 trabalhos. “Da magia de contar e encantar: a Contação de Histórias e a Literatura Infantil no planejamento das professoras da pré-escola”, orientado pela Profa. Dra.

12 Por se tratar de uma experiência pessoal, utilizarei a 1^a pessoa do singular, mas, ao longo da pesquisa, uso a 1^a pessoa do plural, por se tratar de uma pesquisa orientada e escrita a seis mãos.

Fernanda Gonçalves e escrito por Gabriela Regina Machado, em que buscaram “Compreender se ou como as professoras da Educação Infantil, das turmas da pré-escola de uma instituição de Educação Infantil do município de Palhoça, planejam os momentos que envolvem a Literatura Infantil e as contações de histórias” (MACHADO, 2019, p.15).

“A Contação de Histórias como estratégia didático-pedagógica na Educação Infantil” foi o segundo trabalho encontrado. Escrito por Clenilda Souza Vitorino e orientado pela Profa. Mestra Lúcia C. M. de Miranda Moreira, esse TCC buscou “averiguar de que forma” a contação de histórias “contribui para o desenvolvimento e aprendizagem” (VITORINO, 2013, p.9). E, por fim, o terceiro e último trabalho encontrado foi da pesquisadora Kelly Vivian dos Santos da Silva, que trouxe como temática “O mundo da Literatura Infantil por meio da Contação de Histórias: um projeto no GTV no centro de Educação Infantil” (2013), mas que não apresentou a opção de acesso (*download*) ao trabalho, nem informou o nome do professor orientador.

Percebe-se, assim, que ainda há uma carência de pesquisas referentes ao tema escolhido. Nesse sentido, esta pesquisa pode trazer grandes contribuições para diversas áreas, principalmente para a formação do pedagogo, responsável por contribuir com a formação de indivíduos críticos/reflexivos e atuantes na sociedade, por meio da Literatura e Contação de História.

Portanto, a presente pesquisa se configura como natureza básica, com o objetivo de gerar novos conhecimentos acerca do tema escolhido. Segundo entende Nascimento: “A pesquisa básica objetiva gerar conhecimento novo para o avanço da ciência, busca gerar verdades, ainda que temporárias e relativas, de interesses mais amplos (universalidade), não localizados” (NASCIMENTO, 2016, p.2). Desse modo, para a realização da pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa. Segundo Godoy,



[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (GODOY, 1995, p.21).

A coleta de dados se deu a partir de um questionário (via *Google* Formulários) contendo 30 questões (objetivas e discursivas) enviadas por meio da rede social *WhatsApp* e por e-mail para 15 professoras que lecionavam na Educação Infantil na rede particular de ensino. Dessas 15, obtivemos 12 participações. Para que se mantenha preservada a identidade das professoras, as identificamos por P1, P2, P3 e assim consecutivamente.

O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL, O LIVRO INFANTIL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Pode-se afirmar que o livro é de suma importância em todas as fases da vida. E, quando relacionamos a infância, é necessário conhecermos as diferenças entre o livro infantil e o livro de Literatura Infantil. Afinal, como destaca Gonçalves (2019, p.39): “Todos os livros de Literatura Infantil são endereçados às crianças, mas nem todos os livros para as crianças são considerados Literatura”. Antes de direcioná-los aos pequenos, precisamos saber o que compõe a estrutura de cada livro, pois a história narrada deve sensibilizar e afetar o leitor ou ouvinte, para além de ensinar, letrar e alfabetizar.

Para Gonçalves (2019), o livro infantil é constituído por uma linguagem simples ou textos curtos e muitas vezes possui aspectos didáticos, pedagógicos e curriculares, como uma forma de auxiliar na construção de conhecimento das crianças, trazendo consigo uma escrita

mais simples e imagens/ilustrações coloridas que tratam do cotidiano da criança (sendo esta última semelhança a que mais causa confusão na compreensão das diferenças entre um livro e outro).

Ainda em sua escrita, a mesma autora afirma que o livro infantil, diferente do literário, não possui uma proposta de linguagem poética, ficcional, mas temas significativos disponíveis no mercado editorial. Dentre as infinidades de livros infantis (não literários) que estão no mercado editorial, temos o livro-brinquedo, que tem como intuito a interação direta ao objeto (GONÇALVES, 2019). Constituído por textos curtos ou nenhum texto, apenas com ilustrações, sendo algumas em alto relevo, esse tipo de livro tem atraído bebês e crianças que podem brincar e ler ao mesmo tempo. Para Paiva e Carvalho:

Livro-brinquedo é um nome tão agradável quanto o universo de suportes que abarca. Livro enquanto expressão do pensamento humano é a evolução dirigida ao discurso e à permanência. A existência fundamental do livro na cultura lhe dota de funções múltiplas: informar, entreter, documentar, registrar, repertoriar, reunir apresentar, ilustrar, resgatar, dentre outras. Mas, pela proximidade com a palavra-brinquedo, o que mais este suporte qualifica? A priori, uma irrevogável vocação experimental, além de um lugar de transições de uso, com função de entreter, alegrar, levar à ação, valorizando a plasticidade editorial artística, a performance, a tecnologia gráfica, lugares de passeios sensoriais. Tudo isto de modo interdependente constitui um panorama significativo para a compreensão de uma dinâmica de criação contemporânea e usufruto no campo de produção de livros (PAIVA; CARVALHO, 2011, p. 13).

Sendo assim, esse tipo de livro rompe com a ideia de o livro ser apenas para manuseio de adultos, de que a criança vai extraviar ou estragar. A criança, mesmo sem ter uma compreensão clara do que realmente possa ser esse objeto, sente desejo de explorá-lo.

Já os livros de Literatura Infantil são aqueles que possuem uma linguagem poética, ficcional, que deve instigar a criatividade, a curiosidade



e a imaginação da criança, ampliando seu repertório cultural e expandindo o seu conhecimento para que haja uma melhor compreensão de seus sentimentos. Através de sua linguagem, é possível abordar diferentes temas, desde os fáceis e sensíveis até o mais complexo:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 2011, p. 174).

Portanto, esse tipo de livro proporciona às crianças experimentar o sentimento de empatia por meio das narrativas, da ficção, dos personagens, do medo, construindo diferentes maneiras de imaginar a história, dentre outras sensações. Para Gonçalves (2019), a Literatura Infantil é arte, uma expressão sensível do mundo que proporciona a ampliação de conhecimentos, reconhecimentos e aproximações com a diversidade.

Já a Contação de História é uma prática antiga utilizada pelos primitivos, antes mesmo da própria escrita, que pode promover a aprendizagem, a imaginação e a fantasia, inserindo a criança no mundo letrado. Segundo Afonso (2012, p.01), “essa prática era usada para passar experiências, costumes, hábitos, além da cultura e do modo de viver dos diferentes povos”. E, hoje, a Contação está cada vez mais presente nas escolas.

Contar histórias, além de mostrar a realidade de épocas distintas, apresenta ensinamentos que ajudam a compreender o mundo e alguns comportamentos, auxiliando principalmente as crianças a superarem medos, traumas, desafios e perdas (AFONSO, 2012). Essa prática, mais do que narrar algo que aconteceu, envolve sentimento, permitindo que cada ouvinte imagine sua história de forma particular.



Para Girardello (2014, p.68), “Essa é uma das graças das rodas de histórias: ninguém está ali dando espetáculo, e sim sendo cúmplice dos outros”. Portanto, o interlocutor, por meio de sua voz, pode passar aos ouvintes lembranças de suas experiências vividas e assim compartilhar momentos únicos que foram construídos ao longo do tempo.

A particularidade de cada história é representada pela voz e pelo corpo do narrador, dois elementos que caminham juntos, manifestando intenções e provocando emoções e sensações no ouvinte. Segundo Afonso,

Quando a história contada desperta o interesse da criança, há uma interação entre o contador e o “ouvinte”, momento em que os sentidos são estimulados através das trocas de olhares, dos gestos e do corpo do contador que comunica, juntamente que a linguagem verbal, sentimentos e emoção. Não são apenas palavras, mas um conjunto de ações realizadas pelo contador que são percebidas pelo ouvinte, estabelecendo uma troca, onde sedução, afetividade, cumplicidade e significação são forjadas pela interação que se estabelece entre quem conta e quem ouve (AFONSO, 2012, p. 01).

Portanto, as rodas de histórias no cenário da Educação Infantil são fundamentais para as crianças, uma vez que há grandes trocas de experiências que se tornam significativas e contribuem para a elaboração de hipóteses a partir de perguntas como: “quem sou?”, “de onde vim?”. Assim, as histórias têm muito a contribuir com as crianças, estabelecendo nexos com outras práticas sociais e locais (GIRARDELLO, 2014).

Além da voz e do corpo, é fundamental o uso de elementos lúdicos que provoquem a imaginação e a curiosidade das crianças. De acordo com Girardello, “Quanto mais lúdica for nossa atitude em relação à história, mais coletiva vai ser sua criação, mais a pulsação de cada criança a quem contamos vai vibrar em cada nova vez

que a contarmos” (GIRARDELLO, 2014, p. 41). O lúdico é algo que deve estar presente em todas as contações de histórias, pois faz com que as crianças tenham prazer em participar, em estar ali, em querer aprender. Talvez seja uma forma mais eficaz, pois desenvolve a criança num aspecto físico, cognitivo e social. Ainda, vale destacar que

[...] não é só contar: é contar bem, contar bonito, fazendo o mais próximo possível dos personagens e cenário narrado. Contar com uma linguagem trabalhada, para afetar o outro com uma boa dose do que não é facilmente encontrável e corriqueiro e com equilibrado apelo estético. Só assim poderemos dizer que nosso compromisso é também com a literatura. Não é qualquer história. É história com arte. Não é história para dar aula, fazer ensinamentos e virar bula ou cartilha. É história para fazer emergir o imaginário, a fantasia, a beleza das palavras, o enredo bem urdido, os personagens instigantes, os fatos curiosos, os conflitos inevitáveis, as resoluções inesperadas, o desejo de viver tal qual a história conta (SISTO; MOTOYAMA, 2016, p.112).

Para contar história é necessário fazer parte da história, vivenciando cada detalhe, fazendo com que a criança se sinta o mais próximo possível dos personagens e do cenário narrado. Para os pequenos, esse momento é único, pois nesse tempo eles possuem a oportunidade de viajar no mundo da imaginação, pensando e agindo em outros tempos e lugares.

Assim, pode-se concluir, de modo geral, que o livro infantil possibilita a interação direta com o objeto, como por exemplo através do livro-brinquedo. Já a Literatura Infantil se configura pela narrativa que segue a escrita do livro, promovendo encontros diversos entre a história e as crianças. E, por fim, a Contação de Histórias se configura pela improvisação, pela proximidade à história construída sem a preocupação com as normas da linguagem escrita, ou mesmo sem o livro.



O USO DA LITERATURA INFANTIL E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS DE IDADE

Iremos apresentar nessa seção a análise dos dados obtidos por meio de um questionário online (via *Google* Formulários) contendo trinta (30) questões, objetivas e discursivas, que ficou disponível por um período de doze (12) dias. Ao todo, obtivemos doze (12) respostas de professoras que atuam do GTI ao GTV, num CEI da rede privada de ensino, localizado no município de Palhoça, Santa Catarina.

Desse modo, organizamos as respostas em duas categorias de análise que apresentam a relação da atuação docente com a frequência, uso, mediação, desafio e facilidade, tanto em relação à Literatura Infantil quanto à Contação de História.

LITERATURA INFANTIL

As 12 professoras partícipes da pesquisa atuaram nos seguintes grupos de trabalho (GT), durante o ano de 2020: duas no GT I, três no GT II, três no GT III, uma no GT IV e quatro no GT V¹³. 91% informaram não possuir formação específica na área da Literatura Infantil ou Contação de História.

Sobre a importância da Literatura Infantil em tempos de pandemia, 75% consideram muito importante, sendo essa compreendida como um momento de trabalhar a imaginação; de interação e comunicação social; importante para todas as faixas-etárias; aumentar o

13 Uma professora atuou em mais de um GT, por isso totalizou 13 professoras.

vocabulário; de apresentar os textos e de oferecer a oportunidade às crianças para desenvolverem os próprios modos de contar. Na fala das professoras, temos: “Proporcionar às crianças momentos com histórias explorando o mundo imaginário” (P2); “É um meio de interação e comunicação social” (P3); “Todas as faixas etárias de idade precisam trabalhar” (P5); “Ler livros é uma ótima maneira de descobrir novas palavras e aumentar cada vez mais o vocabulário” (P6); “A literatura é a forma de expor textos e principalmente aproximar as crianças do mundo da literatura” (P8); “Literatura infantil pra mim é algo que possa fazer as crianças imaginarem, explorarem e se divertirem através do livro, eles conseguem ler do jeito deles”(P10).

Podemos observar algumas semelhanças entre as respostas. Grande parte diz que a Literatura Infantil é um gênero literário voltado para crianças, um meio de explorar a imaginação e expandir o vocabulário. Através da Literatura Infantil é possível trabalhar diferentes contextos, contribuindo, assim, para a compreensão das crianças sobre diversos assuntos.

Além disso, como aponta a professora P6, é possível também desenvolver o vocabulário, eis a importância de trabalhar a Literatura com as crianças desde bem pequenas, junto à fase em que elas estão desenvolvendo a fala e a percepção de mundo, conseguindo compreender as diferenças ao seu redor. Para Gonçalves (2019), a Literatura Infantil faz referência aos livros, à sua linguagem poética e ficcional que proporciona a imaginação e a criatividade da criança. É a arte que expressa o lado sensível do mundo.

Ao perguntarmos sobre o uso da Literatura Infantil durante o ano de 2020, nos encontros remotos, as professoras responderam que fizeram uso, sendo 25% diariamente, 66,7% semanalmente e 8,3% mensalmente. As professoras buscaram se adaptar ao novo modelo de propostas pedagógicas para as crianças fazendo uso da Literatura Infantil e relataram que essa experiência foi um grande desafio para prender a atenção das crianças: “Foi bem desafiador! Pois ter atenção das crianças

pelo computador é mais complicado. Para ajudar utilizava fantoches, dedoches, desenhos, imagens, sons” (P1); “Foi diferente. Infelizmente nem todas as crianças prestavam a devida atenção pelo fato de estarem em casa. É tudo muito diferente dar aulas pelo computador” (P8).

No entanto, a maioria considerou a literatura um ótimo recurso a ser utilizado, seja porque as crianças gostavam ou porque contribuía para seu aprendizado: “A experiência foi bem boa, pois o encantamento das crianças era lindo de ver. Pediam sempre mais, por esses momentos!” (P3); “Foi uma experiência bastante positiva, as crianças assistiam aos vídeos de contação de história e pediam aos pais para reproduzir o vídeo várias vezes. As histórias deram um suporte muito rico para as demais propostas realizadas durante as semanas” (P4); Além de melhorar a gramática, ajuda a construir uma linha lógica de pensamento. (P6); “Foi ótimo, as crianças simplesmente amavam e esperavam ansiosas as aulas” (P7); “Foi muito legal! As crianças ficavam sempre na expectativa para saber qual história seria contada. Utilizei fantoches, palitoches e história cantada” (P9); “Foi um recurso muito utilizado e que era muito bem recebido pelos alunos. Eles gostavam muito de ouvir histórias e de criá-las” (P11); “Trabalhando a imaginação, interação e a concentração” (P12).

Em relação às dificuldades e facilidades encontradas para utilizar a Literatura durante os encontros remotos, a grande maioria das professoras relatou que a maior dificuldade foi prender a atenção das crianças, o uso da nova ferramenta e o não acesso à internet por parte de algumas famílias. Já as facilidades foram os vastos recursos tecnológicos, variedades de títulos online e o uso da ludicidade.

Sobre o uso da Literatura Infantil no modo remoto, as professoras relataram que se sentiam apreensivas: “Apreensiva em saber se as crianças estavam gostando e prestando atenção” (P1); “No início me senti muito apreensiva com relação ao recebimento e visualização da contação de história por parte da família, se realmente iriam apresentar para as crianças ou se apenas fariam atividades por obrigação



com relação ao registro de participação” (P4); “É muito diferente e estranho em realizar” (P7); “No entanto, a maioria relatou que se sentia feliz, tranquila, que a plataforma facilitava e que abria espaço para as crianças participarem (P2); “Tentava entrar na história e encenar para eles... sempre pedindo ajuda, dando espaço para que pudessem interagir e participar” (P3); “A plataforma de ensino remoto facilitou” (P5); “Foi bem tranquilo” (P6); “No início fiquei um pouco perdida, mas logo fui percebendo o que mais chamava atenção das crianças” (P8); “Me senti feliz em poder proporcionar momentos que fizessem as crianças imaginar e aprender com a literatura” (P9); “Foi algo muito prazeroso, pois as crianças gostavam muito” (P10); “Na forma mais prática” (P11).

Percebemos, assim, que o grande desafio para as professoras esteve relacionado à atenção das crianças em frente às telas, apesar de ser considerado por elas como um ótimo recurso para a aprendizagem. O uso da ferramenta e o não acesso à internet por parte de algumas famílias também foram mencionados, bem como a apreensão das professoras em relação à aprendizagem das crianças.

As incertezas de saberem se estavam fazendo um bom trabalho não atrapalhou suas práticas, mas incitou a força de vontade de minimizar os impactos para as crianças, perante o desafio de prender a atenção das crianças, acolhendo seus sentimentos e compreendendo a rotina diferenciada de cada família, além de demonstrar que a prática se aproxima do conceito de Literatura Infantil apresentado.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Para as professoras, a Contação de Histórias está relacionada à leitura lúdica; à mediação no uso dos livros; à contribuição para o desenvolvimento infantil e ao interesse pela leitura, favorecendo a imaginação e a linguagem: “Fazer uso da leitura de forma lúdica com



imagens e ferramentas atrativas” (P1); “Encantamento, despertar na criança o interesse pela história e proporcionar a mediação delas aos livros” (P2); “O mundo da imaginação” (P3); “A literatura proporciona a criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo” (P5); “Levar a criança ao universo da narrativa é um poderoso instrumento para promover o gosto pela leitura” (P7); “É uma ótima ferramenta de estímulo à apreciação e gosto pela leitura. Estímulo à imaginação e a linguagem” (P9); “Contação de história é algo que a pessoa precisa entrar de verdade na história, sentir o que os personagens estão sentindo, se expressar da forma que eles se expressariam de acordo com a situação, deixar as crianças curiosas e se divertir” (P10).

Podemos perceber que as diferentes respostas se complementam entre si, afinal, conforme afirma Girardello (2014), a Contação de História contribui para momentos prazerosos e estabelece relações com outras práticas sociais e locais.

Em relação à frequência do uso da Contação de História nos encontros remotos, 66,7% informaram que usaram semanalmente, 25% diariamente e 8,3% mensalmente, percentual igual ao do uso da Literatura Infantil. Além disso, 83,3% consideraram ter sido muito importante o seu uso durante a pandemia. Sobre a experiência, elas relataram que foi boa, algumas mencionaram fazer uso de recursos, além de trabalhar a emoção das crianças. Algumas ainda descreveram como acontecia: “Foi muito boa. As crianças sempre deram um retorno muito positivo” (P2); “Não tínhamos encontros online, as propostas eram enviadas semanalmente para as famílias. Os pais/responsáveis apresentavam os vídeos com as contrações de história para as crianças e as mesmas realizavam essas propostas com o auxílio das famílias” (P4); “Fazíamos muitas releituras de histórias, então eu contava a história e eles desenhavam no final” (P5); “Foi muito boa a experiência, ajudou as crianças a resolverem conflitos emocionais próprios, aliviando o lado emocional” (P6); “Foi uma experiência excelente para ambos.

A cada dia eu me reinventava com as contações e as crianças cada dia mais interagiam mais e mais” (P9);

Foi uma experiência bem legal, na instituição que trabalho nós tínhamos que enviar videoaula diariamente, para as contações de história eu utilizava alguns aplicativos que faziam cenários, utilizava o tiktok para colocar efeitos em mim no meio da história, tudo para que a contação ficasse algo bem interativo (P10).

Essas respostas reforçam a importância da Contação de História na Educação Infantil, uma vez que contribui para o desenvolvimento, ainda mais durante a pandemia, momento em que os sentimentos de medo e angústia tomam conta de todos:

[...] quando lemos para as crianças a primeira coisa que elas fazem é procurar no texto conexões com suas vivências. [...] Assim, mesmo os menores se identificam ou procuram pontos semelhantes entre as histórias e suas experiências de vida. Tudo isso ajuda essas crianças e nós educadores a alargarmos o conhecimento de mundo, os sentimentos com relação aos outros e às coisas, e facilita a compreensão que teremos de novos textos, de novas histórias (SOUZA; GIROTTI *apud* SAMPAIO, 2016, p. 66).

Em relação ao critério de escolha dos livros para a Contação, P2 informou que relacionava com as “[...] atividades trabalhadas na semana”, assim como P3: “Me baseava na proposta pedagógica”. E P4 disse que “Normalmente livros com temas similares ao que estava sendo trabalhado na apostila”. Vale lembrar que nem sempre precisamos nos ater ao fim didático, pois a Contação possui um fim em si mesma e deve ser apresentada às crianças sempre que possível, para além do padrão escolar e do foco de cumprir o que está proposto pela instituição, conduzindo-as ao mundo da imaginação e da criatividade.

Durante a Contação de História, as professoras informaram que 41,7% das crianças sempre participavam e 53% às vezes, sendo realizada de diversos modos: “Peço para recontarem do seu jeito! Fazer desenhos! Inventar a sua história” (P1); “Eles escolhiam um livro e faziam

a leitura pelas ilustrações” (P8); “Pausava a história e perguntava sobre os personagens. Quando eram histórias cantadas eles dançavam juntos. Quando utilizei fantoches e palitoche eles tentavam pegar na tela do computador” (P9); “Deixando eles fazerem a releitura” (P12).

Podemos perceber que as crianças faziam parte das contações, interagiam e apresentavam ao outro a sua história de forma muito particular, usando a criatividade e a imaginação. A particularidade de cada história, representada através do corpo e da voz de cada um, provoca emoções e sensações em quem ouve. Como resalta Afonso (2012), há um conjunto de ações que são percebidas pelo ouvinte que estabelece uma troca, uma afetividade, que se dá através dos gestos e das trocas de olhares.

Em relação aos desafios e facilidades da Contação de Histórias nos encontros remotos, as professoras informaram: “O maior desafio foi a concentração devido à distância, e com isso tive que entrar com os outros recursos mencionados anteriormente. A facilidade veio após confecção dos recursos, obtive o objetivo e eles voltaram a ter interesse” (P3); “Prender a atenção da criança no momento da contação da história” (P8); “O desafio era manter a atenção das crianças por aulas online. Minha maior facilidade era o auxílio do lúdico nas histórias”(P10).

O maior desafio foi a confecção dos recursos, a criatividade para a construção dos mesmos e a vergonha na gravação dos vídeos, no início era algo “robotizado” sem muita interação e desenvoltura, aos poucos isso foi algo que se perdeu, o que tornou os vídeos mais atrativos e interessantes para as crianças e a maior facilidade foi a quantidade de livros em PDF que tenho disponível e pude utilizar durante todo o ano (P4).

Percebe-se que a maior dificuldade foi prender a atenção das crianças, pois estar em casa é totalmente diferente de estar na instituição, já que há outras atrações e muitas vezes os familiares não podem dar total atenção para auxiliar a criança. E a maior facilidade foi o uso do lúdico para se apropriar ainda mais da história.



Por fim, compreendemos que as duas categorias abordadas envolvem a imaginação, criatividade, conhecimento e apresentaram-se muito relacionadas entre si durante os encontros remotos, apesar de possuírem conceitos diferentes (a Literatura Infantil requer seguir a escrita; e na Contação de História há liberdade de improvisar, utilizando gestos, olhares, dispõe da voz, entre outros).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura Infantil contribui para a criatividade, a imaginação e a fantasia, possibilitando compreender os sentimentos, criar ideias, facilitando na compreensão das diferenças entre as crianças e o mundo à sua volta. Uma história contada pode seguir diferentes caminhos, uma vez que a capacidade imaginativa permite a história ser única, associando com suas vivências, sentimentos e emoções, conforme relatado pelas professoras.

Através da Literatura Infantil e da Contação de Histórias, viaja-se sem sair do lugar, passando por diversos reinos e mundos diferentes. Além disso, as histórias abordam temas como o medo, a tristeza, a curiosidade, o afeto, a perda, entre outros diferentes sentimentos presentes durante uma pandemia, por exemplo.

A partir das respostas obtidas, percebemos que as professoras consideraram essencial e utilizaram com frequência a Contação de História e a Literatura Infantil na Educação Infantil durante os encontros remotos, fazendo com que elas se reinventassem e fizessem uso de diversos títulos *online* de modo lúdico.

Em relação à Literatura Infantil, o grande desafio para as professoras esteve relacionado à atenção das crianças em frente as telas, apesar de ser considerada como um ótimo recurso para a aprendizagem.

O uso da ferramenta e o não acesso à Internet por parte de algumas famílias também foram considerados um desafio, bem como a apreensão dos professores em relação à aprendizagem das crianças.

A Contação de Histórias foi considerada pelas professoras como muito importante nos encontros remotos, momentos em que fizeram uso de diversos recursos, além de trabalhar as emoções das crianças. A escolha das histórias se deu a partir de temas que estavam sendo trabalhados na semana e as crianças interagiram de diversos modos.

Ademais, pontuamos que a utilização da Contação de Histórias e da Literatura Infantil, a partir dos estudos realizados, precisa estar presente nos planejamentos desde bebês, em momentos de brincadeiras, para ensinar a lidar com o medo, acalantar um choro, tirar das crianças os mais sinceros sorrisos, para além de uma finalidade específica, e deixando fruir. É a possibilidade de imersão no mundo da fantasia, da imaginação, oportunizando diversas experiências cotidianas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Formação do professor: contação de histórias e mediação de leitura. **Anais IV ENLIJE**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/786>. Acesso em: 13 out. 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, Dossiê Especial: educação infantil em tempos de pandemia, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan. 2021. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação Infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias da infância. **Zero-a-seis**, Dossiê Especial: educação infantil em tempos de pandemia, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan. 2021. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>

ANPED. Manifesto. **Educação a distância na Educação Infantil, não!** ANPED, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em: 12 out. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva, WESCHENFELDE. Noeli (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação e Cultura.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra M. R. RIVEIRO, Andréa S; BATISTA, Rosa. **Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil.** ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 11, Anais [...]. Curitiba, 2004.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-22, 1999.

COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Gisele; WIGGERS, Verena. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional.** São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.



GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque:** contar histórias na escola. Campinas: Papirus, 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, n.2, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, Fernanda. **As palavras e seus deslimites:** a relação dos bebês com os livros na educação infantil. 2019. 250f. Tese (Doutorado) –Pós-Graduação em Pedagogia. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999

MACHADO, Gabriela Regina. **Da magia de contar e encantar:** a contação de histórias e a literatura infantil no planejamento das professoras da pré-escola. 2019. 68p. Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em Pedagogia. Faculdade Municipal de Palhoça, Palhoça, SC.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. Classificação da Pesquisa. **Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos.** Brasília: Thesaurus, 2016.

OSTETTO, E. Luciana. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PAIVA, Ana Paula; CARVALHO, Amanda Carla. Livro-brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola:** reflexões e proposta na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PALHOÇA-SC. **Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça - 2019.** Organização de Odimar Lorensen e Rafaela Maria Freitas. Palhoça: Prefeitura Municipal de Palhoça, 2019. 765p. il. Disponível em: <http://www1.palhoca.sc.gov.br/BC.pdf>.

SAMPAIO, Mariana. **Leitura e contação de histórias na Educação Infantil:** um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo.

SANTOS, Joedson Brito; CORREIA, Maria Aparecida Antero. Políticas Públicas de Educação Infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade Brasil e Itália. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. Especial, p. 195-220, jan./jan.2021. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79038>.

SISTO, Celso; MOTOYAMA, Juliane. A narração de história na infância: técnicas e interação. In: GIROTTI, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Orgs). **Literatura e Educação Infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

VITORINO, ClenildaSouza. A contação de histórias como estratégia didático-pedagógica na educação infantil. 2013. 31f. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Graduação em Pedagogia. Universidade Municipal de Palhoça, Palhoça.





3

Giovanna Martins
Edivane Lucia Verardi Dutra

Planejamento do professor
de educação infantil
em tempos de pandemia

INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus (Covid-19) trouxe complicações para o mundo e, mais precisamente, para a educação, área esta que é essencial no desenvolvimento humano e, principalmente, no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, que enfrentou desafios devido a um novo formato de ensino. Dentre os diversos desafios enfrentados pelos professores que atuam na Educação Infantil, destacou-se na pesquisa que deriva o presente artigo, a elaboração do planejamento docente no contexto da pandemia.

No ano de 2020, fomos surpreendidos com a pandemia do Covid-19, que foi identificada inicialmente na cidade de Wuhan, na China, e rapidamente foi se espalhando até chegar ao Brasil, causando tristeza e muitas mortes. Diante disso, o Ministério da Saúde decretou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional e restringiu a circulação de pessoas para que a contaminação do vírus fosse controlada. Depois de alguns meses, alguns espaços públicos voltaram a funcionar com algumas ressalvas, mas a escola continuou fechada e foi a última a retornar suas atividades de forma presencial.

Diante dessa situação, as unidades educacionais precisaram se reinventar, pois a pandemia mudou as rotinas escolares. Devido ao Decreto Estadual nº 525, de 23 de março de 2020, as instituições educacionais lançaram mão de estratégias *on-line* e impressas, para dar continuidade ao ano letivo. Durante o ano, mesmo com as escolas fechadas, professores continuaram trabalhando de casa, planejando, gravando atividades *on-line*, realizando tarefas pedagógicas, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das crianças. Assim, muitos professores precisaram se adaptar às tecnologias digitais.

Diante de tal panorama, surgiu a questão do problema de pesquisa: como os professores da Educação Infantil planejaram em tempos da pandemia?



A partir desse problema, definiu-se o seguinte objetivo geral: compreender como os professores que atuam na Educação Infantil realizaram os planejamentos pedagógicos no contexto da pandemia Covid-19.

Para responder ao problema da pesquisa e dar conta do objetivo geral, abordou-se os seguintes objetivos específicos: a) Conceituar sobre o conceito de planejamento docente; b) Descrever a Educação Infantil em contexto da pandemia e sua relação com planejamento pedagógico e c) Conhecer o processo de planejamento pedagógico das atividades na Educação Infantil durante a situação de pandemia.

Durante a minha¹⁴ trajetória acadêmica e pessoal, tive o privilégio de estudar e trabalhar na área da educação. Durante esses últimos três anos na área, consegui perceber o quanto é importante trabalhar respeitando os direitos das crianças. Os estágios interdisciplinares I e II (em 2020/1 e 2020/2, respectivamente) ocorreram todo de forma não presencial durante a pandemia, passando pelas etapas do estágio de forma *on-line*, sem conhecer as crianças, sem saber seus gostos e preferências. Por esse motivo, foi um desafio planejar atividades não presenciais, haja vista que não conhecíamos suas realidades.

Durante o percurso do estágio, precisamos exercitar um olhar mais atento diante deste novo formato de ensino. Foi preciso pensar em alguns aspectos importantes como: o tempo, o espaço, o acesso à internet, os recursos disponíveis e a rotina da criança, que era totalmente diferente da vivida na instituição educacional. A partir dessas reflexões, surgiu a questão sobre o porquê pesquisar sobre o planejamento dos professores durante a pandemia. Acerca dessas reflexões, sobre o planejamento em tempos da pandemia, aprofundi meus estudos, efetuando assim a pesquisa.

Para uma melhor compreensão sobre a temática deste estudo, este artigo foi organizado em três sessões. Na primeira, apresenta-se

14 Essa parte do texto, que apresenta a justificativa, foi escrita na primeira pessoa do singular por apresentar as motivações pessoais da autora.

de forma ampla o conceito de planejamento, bem como a sua relevância para a organização do trabalho docente. Fundamentam esse tema alguns autores como Ostetto (2000), Horn (2005), Fusari (s/d), Barbosa (2009) e Bassedas, Huguet e Solé (1999). Na sequência, são abordados os limites do docente no ato de planejar durante a pandemia, descreve-se quais foram os principais limites enfrentados pelos docentes, utilizando alguns autores que fundamentaram o tema, como Oliveira, Peres e Azevedo (2021), Müller e Rocha (2020), Moretto (2007) e Bacich e Moran (2018). Por fim, na última sessão, apresenta-se a pesquisa que foi realizada com seis professoras da Educação Infantil, apontando experiências, considerações e percepções sobre os seus planejamentos durante a pandemia, fundamentada com os autores Oliveira (2015), Fachin (2001), Salgueiro (2001), Nóvoa (2020), Müller (2020), Oliveira, Peres e Azevedo (2021) e BNCC (2017). A realização desta pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa e quantitativa. A junção das duas abordagens teve como objetivo analisar os dados numéricos e o contexto geral da pesquisa. Conforme Gil (2002, p. 17), a pesquisa é “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Dessa forma, o ato de pesquisar possibilita que o pesquisador chegue a resultados e conclua a pesquisa.

Para que fosse possível realizar este trabalho, foi necessário a utilização da pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p. 44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Durante a fundamentação teórica, foram utilizados livros, revistas e artigos científicos que contribuíram significativamente para a construção deste trabalho.

Diante disso, buscou-se responder como as professoras da Educação Infantil planejaram no contexto da pandemia, utilizando-se pesquisa de campo e, como técnica de coleta de dados, um questionário *online* elaborado com a ferramenta *Google Forms*.

Muitos estudos de campo possibilitam a análise estatística de dados, sobretudo quando se valem de questionários ou formulários para coleta de dados. No entanto, diferentemente dos levantamentos, os estudos de campo tendem a utilizar variadas técnicas de coleta de dados. Daí por que, nesse tipo de pesquisa, os procedimentos de análise costumam ser predominantemente qualitativos (GIL, 2002, p. 133).

O estudo foi realizado com o formulário *Google Forms*, contendo dezesseis (16) questões com perguntas objetivas e subjetivas. Os sujeitos da pesquisa foram as seis professoras da Educação Infantil dos municípios de Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz (ambos localizados no estado de Santa Catarina) que atuam em instituições públicas e que responderam segundo sua prática pedagógica no contexto da pandemia Covid-19.

PLANEJAMENTO DOCENTE

Para que o planejamento docente contribua na formação do sujeito, é necessário qualificar as práticas pedagógicas. Nesse sentido, considera-se relevante discorrer sobre o conceito de planejamento.

Quando se é professor, pensa-se nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, por isso algo importante deve ser discutido, que é o planejamento pedagógico. O planejamento cria várias indagações, pois faz com que se pense qual a estrutura do planejamento, o que é necessário constar no planejamento, como organizá-lo e por onde começar a elaborar o planejamento. Essas indagações fazem com que se reflita sobre o planejamento com um olhar mais atento. Mas, afinal, o que é planejamento?

Corroborando sobre o tema, a autora Ostetto (2000, p. 177) define que:

Planejar é essa atitude de traçar, planejar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimentos, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador, diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando e buscando novos significados para sua prática pedagógica.

Para que seja feito um planejamento, o docente precisa ter um ponto de partida inicial, saber quais e quem são as crianças, qual o tema a ser trabalhado e conhecer os documentos que a escola disponibiliza, como o Projeto Político Pedagógico (PPP). Horn (2005, p. 9) afirma que:

Em geral, as escolas buscam a formação dos cidadãos críticos, autônomos, responsáveis, criativos e ativos, mas no cotidiano da sala de aula, é relevante perceber como a seleção dos conteúdos e a organização do planejamento possibilitam, ou não, esta formação.

A autora coloca que a seleção dos conteúdos a serem trabalhados poderá ou não contribuir com a formação das crianças. É importante selecionar os conteúdos e organizar o planejamento para que as aulas contribuam para formar alunos autônomos e críticos, ou seja, cidadãos atuantes.

O planejamento pedagógico é um marco que tem por objetivo uma intencionalidade, servindo para auxiliar e orientar o trabalho do docente. Segundo Fusari (s/d, p. 46), “[...] não é decidir se o plano será redigido do formulário X ou Y, mas assumir que a ação pedagógica necessita de um mínimo de preparo”.

Para isso, é necessário um preparo em como o docente planeja e saber até onde pode chegar em seu propósito. Barbosa (2009) assegura que através do planejamento o professor irá realizar a sua intencionalidade pedagógica:

Uma das características que acentua a intencionalidade pedagógica é poder explicar e compreender os motivos para a seleção das atividades, dos materiais, das brincadeiras - seus modos de apresentação e realização - e das formas de preparação dos recursos e dos grupos. Explicitar a intencionalidade educativa possibilita ao professor, no cotidiano, através do planejamento e registro de suas atividades, oportunizar que as crianças pequenas aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades (BARBOSA, 2009, p. 88).

Vale ressaltar que todo planejamento e prática pedagógica devem ser flexíveis, conforme as necessidades das crianças. Sendo de suma importância ter objetivos claros para definir por qual motivo está sendo feita aquela brincadeira, e isso pode ser explicado no plano pedagógico ou em seu registro. O planejamento, portanto, vai além de apenas se estabelecer metas a seguir. Envolve o conhecimento que se tem acerca dos valores e das práticas educacionais atuais. Sem o ato de planejar, não é possível realizar um processo pedagógico, por isso ele surgiu como um instrumento de trabalho do docente. Com o planejamento, o professor pensa antecipadamente as ações para atingir determinados objetivos, portanto é uma ferramenta primordial para a ação docente.

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como ressaltado anteriormente, é preciso fazer um planejamento na Educação Infantil que contemple as necessidades e desejos das crianças, de forma que possibilite uma aprendizagem significativa.



As crianças estabelecem relações e interações com os adultos, com as crianças e com o mundo que as envolve, ou seja, é necessário que essas interações façam parte desse trabalho. É preciso ter uma intencionalidade ao utilizar o planejamento, pois ele é a ferramenta mais útil para organizar o trabalho docente.

Entende-se que a Educação Infantil é a fase que compreende a primeira etapa da Educação Básica, que tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem 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).

A partir da DCNEI (2009), pode-se reconhecer a criança como sujeito de direitos que participa da formação da sua história e da própria identidade, além de ter o direito de conhecer o mundo através da sua visão, produzindo história e cultura. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) reforça a visão de que a criança é um sujeito de direitos.

A BNCC (2017) apresenta os direitos de aprendizagem das crianças, descrevendo as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas por meio do trabalho pedagógico, salientando, assim, mais uma vez, a importância do planejamento.

A BNCC (2017) tem como objetivo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento,

em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017).

Este documento mandatário apresenta, então, os direitos de aprendizagem que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; e esses direitos se estruturam com as crianças no ato do brincar e nas suas interações. Conforme a BNCC (2017), pode-se sintetizar esses direitos da seguinte forma:

O direito de conviver possibilita que tenha o convívio com outras crianças e adultos, conhecendo a si e ao próximo, criando uma relação e um respeito entre as pessoas em sua volta;

O segundo, o direito de brincar, faz com que crianças e adultos conheçam os diferentes tempos e espaços, além de utilizar dos seus aspectos físicos e emocionais para o seu desenvolvimento;

O direito de participar propicia que as crianças participem ativamente das escolhas dos brinquedos, do espaço para as brincadeiras, do planejamento e que, dessa forma, tenham um posicionamento;

O próximo é o direito de explorar, que basicamente é o ato de conhecer as diferentes culturas e explorar o mundo;

O direito de expressar mostrar suas necessidades, emoções, sentimentos e dúvidas, por meio de diferentes linguagens;

O último é o direito de conhecer-se, que possibilita criar sua identidade pessoal na instituição escolar, entre sua família e a sociedade.



Cada direito de aprendizagem tem grande contribuição na formação da criança, desde o autoconhecimento até a construção do senso crítico e visão de mundo. Para isso, é necessário que, no espaço escolar, esses seis direitos sejam garantidos dentro dos planejamentos docentes. É importante que a proposta pedagógica nas instituições de Educação Infantil considere a criança como o centro do planejamento diário, respeitando suas interações e permitindo experiências diversas.

Para contribuir com os direitos de aprendizagem, a BNCC (2017) traz os campos de experiências que são divididos entre: O eu, O outro e O nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O campo de experiência “O eu, O outro e O nós” tem por finalidade a formação da identidade do sujeito, a construção, o respeito, e a diversidade das diferentes culturas;

“Corpo, gestos e movimentos” é o campo que explora os espaços, as diferentes linguagens artísticas e amplia o repertório cultural;

“Traços, sons, cores e formas” é o campo de experiência que valoriza as linguagens musicais e as linguagens visuais;

O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” tem como objetivo a ampliação da comunicação com os diferentes sujeitos, a valorização das contações de histórias, que proporciona a imaginação e o pensamento, além de fazer com que as crianças se desenvolvam através das brincadeiras, do faz de conta e das brincadeiras de roda.

O último campo de experiência é “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que tem por finalidade que as crianças tenham noção de espaços, tempos, quantidades, enfatizando a importância de aprender os números e as suas relações.



Os campos de experiências são divididos por grupo etário, para que cada campo contemple determinadas idades e para que o desenvolvimento da criança seja conforme às suas necessidades. Por isso, dentro da BNCC (2017), as idades são divididas em três grupos etários: o primeiro contempla os bebês (zero a um ano e seis meses), o segundo é dividido em crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e o último em crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses).

Dessa forma, os campos de experiência têm como objetivo guiar e apoiar o planejamento pedagógico dos professores, para que as crianças tenham espaço, tempo e liberdade de expressão, e para que o professor possa acompanhar e mediar esses momentos. Conforme a BNCC (2017), os campos de experiência constituem “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.

O planejamento que tem a criança como foco cria um professor que consegue identificar os saberes, os interesses, as potencialidades, as necessidades, os gostos e os ritmos do desenvolvimento de seus alunos. Portanto, o planejamento pedagógico, juntamente com a BNCC, cria possibilidades para as crianças da Educação Infantil se desenvolverem conforme suas necessidades e suas idades.

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

No ano de 2020, fomos surpreendidos pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2). Em cumprimento ao Decreto Estadual nº 525, de 23 de março de 2020 -em decorrência do contágio muito rápido e sem saber



realmente o que esse vírus poderia provocar nas pessoas -, supermercados, escolas e comércio foram fechados. Durante a pandemia, foi preciso adquirir alguns cuidados necessários para combater a transmissão do vírus, como por exemplo: a utilização de máscaras, o uso de álcool em gel e respeitar a distância de um metro e meio por pessoa.

A educação foi uma das áreas mais afetadas, pois, no retorno das atividades do comércio em geral, as escolas foram as últimas a serem liberadas. Segundo Arruda (2020, p. 263), “A escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas de mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa”.

O retorno das aulas teve alguns protocolos a serem seguidos de acordo com o Plano Nacional de Contingência Estadual para Educação (PLANCON- EDU/COVID-19), que orienta as instituições educacionais:

Considerando que a transmissão do agente infeccioso se faz por contágio interpessoal, é fundamental promover a preparação das instituições, organizações e serviços para uma resposta efetiva e oportuna, que ajude a diminuir a amplitude e ritmo da infecção e a mitigar seus impactos, especialmente, o número de vítimas mortais (PLANCON-EDU/COVID-19).

O PLANCON-EDU/COVID-19, a partir de cenários de risco identificados, define estratégias, ações e rotinas de respostas gerais para o enfrentamento da epidemia do novo Coronavírus (Covid-19). De acordo com os objetivos específicos deste documento, destacam-se:

Definir as dinâmicas e ações operacionais e elaborar os protocolos operacionais específicos, aplicáveis às diversas atividades escolares dos diversos níveis, cumprindo todas as recomendações oficiais; Criar condições para que seja possível assegurar a continuidade da missão educativa das escolas de todos os tipos e níveis no estado, estabelecendo recomendações sobre estratégias e metodologias pedagógicas adaptadas, buscando qualidade e equidade no atendimento escolar (PLANCON-EDU/COVID 19, p. 10).

Durante a pandemia, e diante das normativas do documento em questão, os profissionais da educação precisaram se reinventar. Precisou-se buscar conhecimentos para utilizar a tecnologia como ferramenta metodológica para a elaboração do planejamento pedagógico.

A tecnologia é mais um recurso, uma possibilidade de ensinar de outro modo você, professor(a), é a pessoa responsável pela orientação do estudo no ambiente virtual, pela continuidade aperfeiçoamento do conhecimento que se dá pela troca constante entre professor(a) e aluno(a) (Müller, 2020, p. 15).

Diante desses desafios, os municípios brasileiros organizaram-se de diversas formas para garantir que os estudantes continuassem aprendendo e não perdessem o vínculo com a escola. O município de Palhoça, SC, utilizou a plataforma Educar Web, já Santo Amaro da Imperatriz, SC, adotou a plataforma Betha, onde foram publicados os planejamentos docentes, as propostas de atividades direcionadas às crianças e outros registros educacionais relevantes. Ao professor, planejar nesses ambientes virtuais não implicou apenas mudanças tecnológicas, mas também de concepções e paradigmas sobre o modo como se aprende, interage e se constrói o conhecimento.

É necessário reconhecer as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documentos norteadores para a Educação Infantil. Sobre esse assunto, Fochi (2019) destaca três ideias que considera importantes dentro da discussão sobre trazer as especificidades de planejar para a Educação Infantil. Sendo elas:

1 - Primeira deve estar direcionado para o desenvolvimento integral da criança e dialogar com a função sociopolítica pedagógica do desenvolvimento da criança em detrimento a instrução, a transmissão de conhecimentos. Olhar a criança como a unidade de inteireza de vida.

2 - O segundo ponto é referente ao direito da criança ao conhecimento sócio-histórico, e isso, não pode ser realizado de qualquer jeito, pelas vias da transmissão e sim pela articulação



dos saberes e das experiências das crianças com o patrimônio que a humanidade sistematizou. É preciso criar condições para que a criança possa acessar esse conhecimento, mas que ela possa fazer isso de tal forma que ela articule esses os seus saberes e sua experiência com este patrimônio e não ao contrário.

3 - Terceiro: reconhecer que a vida cotidiana é curricular, e isso não se pode abrir mão (FOCHI, 2019, p. 210).

Essas ideias pedagógicas movimentam-se para uma visão de criança em sua inteireza, tanto nos aspectos cognitivos, motores e afetivos, quanto na perspectiva histórica, social e cultural, gerando mudança na prática educativa ao emergir dos interesses da criança, de modo a incluí-la na construção de seu processo formativo. Diante disso, o professor deve conhecer suas crianças, seus hábitos e seus costumes, para poder trabalhar dentro desse contexto, de forma que a criança se sinta valorizada. O professor desempenha o papel de mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, assim, valorizar a bagagem cultural da criança é essencial em tempos de pandemia.

No atual período de instabilidade social, Franco *et al.* (2020, p. 03) alertam para a necessidade de se “[...] considerar as possibilidades objetivas e subjetivas de alunos, professores, instituições e famílias”. Organizar o trabalho pedagógico, no atual momento, pleiteia que seja garantido a todas as crianças o direito de acesso às elaborações pedagógicas organizadas pelo professor, bem como, aos materiais didáticos e às tecnologias digitais. Todas as atividades planejadas pelos professores precisam ser “[...] cuidadosamente pensadas considerando-se a especificidade da faixa etária/segmento educacional de modo a minimizar a necessidade de auxílio familiar” (FRANCO *et al.*, 2020 p. 03). Portanto, o professor deve dar continuidade à organização de um trabalho pedagógico que possibilite o desenvolvimento integral.



LIMITES DO DOCENTE NO ATO DE PLANEJAR NA PANDEMIA

Em tempos de pandemia, tudo tem sido diferente, mas pode-se destacar os professores que realizavam suas atividades e planejamentos de forma presencial e foram surpreendidos com a pandemia, o que fez total diferença em suas vidas. A paralisação das aulas, por conta da pandemia, conduziu diversos Decretos Estaduais e Municipais a estabelecerem medidas de enfrentamento e diminuição dos riscos de contaminação da doença Covid-19.

Conforme a Medida Provisória nº 934/2020, divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) em 01 de abril de 2020, houve a autorização da flexibilização do calendário escolar, desobrigando o cumprimento dos 200 dias letivos desde que fossem cumpridas, obrigatoriamente, 800 horas em todas as instituições de Educação Básica do Brasil. Com isso, foram suspensas as atividades presenciais e adotadas as não presenciais para cumprimento da carga horária estipulada como forma de garantir que crianças e professores ficassem em casa para combater o contágio da Covid-19.

Órgãos governamentais se posicionaram para reorganizar a educação por meio de documentos normativos, como o Conselho Nacional de Educação - CNE nº 9/2020, de 28 de abril de 2020, e o Conselho Estadual de Educação - CEE de Santa Catarina nº 009, de 19 de março de 2020. Esses pareceres emitiram algumas orientações sobre as atividades não presenciais:

Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19) (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SC, 2020, p. 1)

Diante do CEE de SC, “Considerando a Portaria MEC n. 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”.

Com as aulas presenciais suspensas, foram criadas atividades pedagógicas não presenciais. Essas atividades foram um plano emergencial de ensino, adotado para estabelecer atividades pedagógicas nesse momento de crise. Através do parecer do CNE nº 05/2020, na página 06, compreende-se que as atividades não presenciais são “[...] aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar”.

Considerando esse parecer, os professores tiveram que adotar esse método de ensino, utilizando outros referenciais e outras ferramentas metodológicas, como o uso do computador ou do celular. Esse foi um dos primeiros desafios que o docente teve que enfrentar, o uso da tecnologia.

Para realizar o planejamento em tempos de pandemia, foi preciso que os professores pesquisassem quais interações e brincadeiras, contemplando os direitos de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem determinados pela BNCC, seriam possíveis de serem trabalhadas, visto que o espaço e os materiais utilizados não seriam os mesmos se as atividades fossem de maneira presencial na instituição de Educação Infantil. Com isso, os professores precisaram pesquisar e se adaptar com esse formato de aulas não presenciais, tornando-se, então, uma ação pedagógica importante, pois a escolha das habilidades e dos conteúdos serviram de diretrizes para a elaboração do planejamento pedagógico.

Oliveira, Peres e Azevedo (2021, p.75) destacam o papel do professor e da escola durante a pandemia na forma de planejar as atividades não presenciais:



É papel do professor juntamente com a escola adequar o conteúdo que até então seria ministrado em sala de aula à realidade imposta pelo momento, e fazê-lo chegar até o aluno de tal modo que ele consiga continuar realizando suas atividades pedagógicas de casa (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021, p. 75).

Concordando com os autores, a adequação das atividades pedagógicas conforme o tempo dos familiares foi essencial para que as crianças continuassem seu processo de aprendizagem, sabendo-se que o tempo que a criança e as famílias dispõem para realizar as propostas pedagógicas em casa é diferente do trabalho mediado pelos professores nas salas de referênciada Educação Infantil.

Segundo Rocha (2020, p. 10), é necessário estar atento “[...] aos cuidados com os excessos no número de atividades não presenciais propostas aos estudantes. Há vidas atrás da tela e nem sempre conhecemos os desafios enfrentados em cada ambiente familiar”. Conforme a autora, foi necessário pensar que em casa as atividades não presenciais seriam aplicadas e explicadas pelos pais ou por outros familiares. Nesse momento de pandemia, o professor teve que pensar com empatia nas famílias e nas crianças, não sabendo o que acontece dentro de cada lar, o tempo que dispõem e a quantidade de atividades a serem realizadas. Foi fundamental estar atento à quantidade das atividades, pois poderiam se tornar cansativas e desmotivar os pais e as crianças.

Segundo Müller (2020, p.16), é importante a empatia dos professores com os familiares.

A família é nossa parceira, aquela com quem devemos manter contato, mas não é tutora de aluno. Não cabe a ela ensinar conteúdos, mas aos professores que tem formação para isso. Torna-se injusto pedir às famílias que respondam às demandas da nossa aula, enquanto passam por crises financeiras ou problemas de saúde. Por isso, é importante que tenhamos como uma parceria nesse movimento de muitos desafios para todos(as) nós.

Para tanto, o docente teve que criar o vínculo comunicativo e procurar estar presente de forma virtual para esclarecer possíveis dúvidas. Dessa maneira, poderia construir uma parceria com familiares e crianças, conhecendo quem está ajudando as crianças na realização das atividades.

Isso facilitaria o planejamento conforme a realidade das crianças e das famílias, pois planejar sem conhecer o que está acontecendo por trás das telas é mais um desafio a ser enfrentado pelos professores, considerando que para planejar é preciso conhecer quem são as crianças e quais são as suas necessidades, desejos e suas curiosidades. Durante a elaboração do planejamento, o docente precisa levar em conta alguns pontos principais, como afirma Moretto (2007, p. 10):

[...] alguns componentes considerados fundamentais que o professor deve levar em conta, ao elaborar o plano de aula, como: conhecer a própria personalidade enquanto professor, conhecer seus alunos (características psicossociais e cognitivas), conhecer a epistemologia e a metodologia mais adequada às características da disciplina, bem como a realidade social de seus alunos. Esse conhecimento possibilita ao professor escolher a metodologia que melhor se encaixa, aumentando a probabilidade de acerto no seu trabalho pedagógico. (MORETTO, 2007, p. 10).

Para suprir essa necessidade, o docente pode criar uma entrevista por meio do portal de atividades ou através do aplicativo *WhatsApp* para conhecer cada criança, fazendo perguntas para os pais que retratem quem é a criança.

Outro limite em que o docente precisa pensar é que em casa, muitas vezes, não se tem os mesmos recursos que na instituição de Educação Infantil, como: tinta guache, massinha de modelar, folha, caneta, lápis, lápis de cor, brinquedos pedagógicos, entre outros. Sendo que estes materiais possibilitam atividades diferenciadas e a criança pode utilizar para realizar as tarefas propostas. Nesse sentido,



o professor da Educação Infantil, ao planejar, precisa considerar as diferentes culturas, a situação econômica da família e, ainda assim, propor atividades motivadoras. Corroborando com este entendimento, Bacich e Moran (2018, p. 43) destacam que:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo [...].

A educação vive um processo de transformações, tendo em vista as mudanças do mundo atual, e a pandemia só acentuou esse processo. Os enfrentamentos que os professores tiveram que passar durante a pandemia serviram para pensar os fazeres da prática docente. Diante desse panorama, os docentes precisaram reinventar suas ações profissionais, espaço extremamente fértil para teorização, cujas especificidades devem ser objeto de reflexão na construção dos currículos de formação de professores, os quais, indiscutivelmente, foram impactados.

ANÁLISE DE DADOS: OLHAR DO DOCENTE SOBRE O PLANEJAMENTO DURANTE A PANDEMIA

A análise de dados tem como referencial seis professoras das instituições públicas de Educação Infantil do município de Palhoça, SC, e de Santo Amaro da Imperatriz, SC, respectivamente três professoras de cada município. Para analisar o processo de planejamento durante

a pandemia, foi realizado um levantamento de dados através de um questionário estruturado *online*, da plataforma *Google Forms*. Fachin (2001, p. 147) afirma que “[...] o questionário consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de obter respostas para a coleta de informações”.

O questionário estruturado foi elaborado da seguinte forma: cinco perguntas para que as professoras respondessem de forma subjetiva; sete perguntas sobre a didática pedagógica durante a pandemia e quatro perguntas sobre as dificuldades dos professores em planejar as aulas não presenciais durante a pandemia. Para a elaboração das perguntas, foram selecionadas as mais relevantes para que viessem a contribuir significativamente com os objetivos desta pesquisa.

O instrumento de pesquisa foi dividido em três blocos de questões: o primeiro referiu-se às características pessoais dos respondentes a fim de delimitar seu perfil; o segundo buscou saber como ocorreu o planejamento das propostas pedagógicas e o terceiro buscou indagar sobre as dificuldades encontradas no processo de planejar durante a pandemia.

As professoras que responderam ao questionário são formadas em Pedagogia com pós-graduação na área da Educação e foram nomeadas como: P1, P2, P3, P4, P5 e P6, significando a letra P como professora, respeitando a identidade de cada uma. P1, P2 e P3 são professoras do município de Palhoça, SC. P4, P5 e P6 são professoras de escolas municipais de Santo Amaro da Imperatriz, SC.

O primeiro bloco analisou o perfil das professoras, apresentando a faixa etária das entrevistadas, que se concentram entre 31 e 37 anos, seguidas pelas de 42 e 44 e por fim as de 52 e 57 anos de idade.

O trabalho do professor é importante e exige uma formação adequada e uma postura de envolvimento com o conhecimento, o que

demanda estudo e uma busca constante. Segundo Salgueiro (2001, p. 89), “[...] torna-se necessário um grande esforço para construir a competência docente capaz de responder aos novos desafios”. Nesse sentido, a construção da identidade é feita a partir de saberes científicos e pedagógicos, alicerçados pelas experiências, por opções tomadas e pelas práticas pedagógicas desenvolvidas.

A idade das professoras é proporcional ao tempo de experiência na área da Educação Infantil, variando entre três e 20 anos de tempo de trabalho.

O segundo bloco de perguntas está relacionado com a periodicidade dos planejamentos pedagógicos. Todas as professoras responderam que planejaram atividades para um período quinzenal, ou seja, as crianças recebiam as atividades a cada quinze dias.

Ainda no segundo bloco, indagou-se sobre quais documentos fundamentaram a construção do planejamento pedagógico durante a pandemia. Os documentos que se destacaram foram: a Base Nacional Comum Curricular– BNCC; a Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça – BCRMEP; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI.

A BNCC conceitua-se como um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Esses documentos norteiam a construção para um planejamento que irão ao encontro dos direitos de aprendizagem das crianças, assegurando aprendizagens essenciais e significativas conforme suas idades e necessidades.

Verificou-se nas respostas das professoras que a BNCC é o documento mais utilizado pelas na elaboração de seus planejamentos, seguidas pela Base Curricular de Ensino da Rede Municipal de Palhoça e das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil.



Apontaram, ainda, que foi possível contemplar nos planejamentos pedagógicos os direitos de aprendizagem descritos na BNCC, sendo eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Segundo a BNCC (2017, p.37), os seis direitos de aprendizagem asseguram

[...] direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Com essa concepção, os direitos de aprendizagem garantem os direitos das crianças, para que elas possam observar, questionar, descobrir, explorar, conhecer o mundo a sua volta e expressar seus sentimentos.

Continuando os questionamentos, versou-se sobre os meios de comunicação utilizados para contatar com as famílias durante o período de ensino não presencial. As professoras P1, P2, e P3, utilizaram a Plataforma Educar Web, que é um *software* voltado ao atendimento da Gestão Escolar adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Palhoça, proporcionando mais facilidade no acesso às informações para estudantes, pais e professores.

As professoras P4, P5 e P6 utilizaram a Plataforma Betha, que também visa cumprir com os objetivos de comunicação e postagens de atividades escolares. Essas três professoras utilizaram também os aplicativos *WhatsApp* e *Youtube*.

Para garantir oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes, foi essencial também a utilização de materiais impressos, seguindo um protocolo de entrega e recebimento. As famílias que não possuíam acesso à internet retiravam e devolviam as atividades pedagógicas não presenciais nas instituições de Educação Infantil.

Sobre a devolução das atividades pedagógicas não presenciais encaminhadas para as famílias pelas plataformas digitais, as professoras, P1, P3 e P5 responderam que menos da metade da turma devolveu as atividades encaminhadas. P2, P4 e P6, responderam que tiveram o retorno das atividades da metade da turma. Nesse sentido, analisa-se que a maioria das famílias não devolveu as atividades pedagógicas não presenciais, não sendo possível chegar a 100% de devolutivas nas turmas das professoras entrevistadas.

A relação da família com a instituição de ensino possui alguns obstáculos, mas o que não se pode deixar de lado são os caminhos a serem percorridos, nos quais a família e a escola devem ter uma ligação constante e abrangente, para que, juntos, possam desenvolver um trabalho produtivo e satisfatório no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças.

Um ponto de destaque foi que as quatro professoras colocaram que já conheciam as turmas, as crianças e, conseqüentemente, as famílias, facilitando, assim, a construção das propostas de atividades. Segundo Oliveira, Peres e Azevedo (2021, p.74):

É fundamental que ambas, família e escola sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. Tendo objetivos em comum, cada uma deve fazer sua parte para atingir o caminho do sucesso, que visa conduzir crianças e jovens a um futuro melhor, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

Torna-se importante conhecer a realidade das crianças. Nesse sentido, quando o professor conhece a realidade, a questão de planejar vem ao encontro com os princípios das crianças, sendo possível que professor e aluno caminhem na mesma direção, de modo a proporcionar conhecimento para o professor que está planejando. É importante que as crianças e o professor tenham os mesmos objetivos, por isso

torna-se significativo elaborar o planejamento pedagógico priorizando a aprendizagem e o desenvolvimento significativo.

O terceiro bloco de perguntas abordou as dificuldades encontradas para planejar as atividades durante a pandemia. Essa questão ficou livre para que as professoras pudessem escrever de forma pessoal seus depoimentos, sendo essas: “A maior dificuldade foi fazer propostas que contemplassem os materiais disponíveis nas casas das famílias (P1); “A maior dificuldade foi gravar os vídeos pois no início me sentia um pouco insegura em saber se iriam gostar” (P2); “Minha maior dificuldade foi a falta de contato e de conhecer as crianças” (P3); “Como mandar as propostas para as famílias de forma que elas compreendam” (P4); “Ter alguém para filmar minhas propostas em forma de vídeo que enviava as famílias, tenho dificuldade em domínio da tecnologia. A saudade das crianças” (P5); “Em fazer um planejamento de fácil entendimento para as famílias e praticidade na realização das propostas” (P6).

Sendo a pergunta subjetiva, as professoras relataram as suas vivências e percepções, que abordaram desde a questão tecnológica até as emocionais.

Nesse sentido podemos afirmar que as interações vivenciadas na escola são influenciadas por fatores afetivos e cognitivos, que intervêm nesta relação através das imagens construídas por alunos e professores a respeito um do outro, dessa forma, as representações construídas criam uma rede de expectativas recíprocas entre professores e alunos, que pode ser ou não harmônica (OSTI, 2012, p. 25).

Portanto, o processo de aprendizagem vivenciado na escola através dos vínculos afetivos pode ser visto como capaz de promover o desenvolvimento pleno das crianças. Isso significa não somente desenvolver as habilidades cognitivas, mas também as habilidades socioemocionais.

A última questão interpelou sobre o nível de domínio da tecnologia para realizar os planejamentos pedagógicos. Os níveis de domínio da tecnologia foram classificados em: alto, médio e baixo. Sendo que:

As professoras P2 e P3 responderam que têm um alto nível de conhecimento com a tecnologia. As professoras P4 e P6 responderam que têm um nível médio com a utilização da tecnologia. Já as professoras P1 e P5 possuem um nível baixo no uso da tecnologia.

Verificou-se que o domínio das tecnologias foi equilibrado. Nesse sentido, se pode afirmar que os níveis de dificuldade médio e baixo não foram um empecilho para a construção dos planejamentos. Para Oliveira (2015), o professor deve se manter atualizado, não só na sua especialidade, mas também na busca por possibilidades com as tecnologias que possam agregar às suas práticas pedagógicas.

As seis professoras responderam que as Secretarias de Educação as quais estão vinculadas disponibilizaram cursos de formação na área da tecnologia para manuseio das plataformas educacionais.

A formação do docente em tempos de pandemia destacou a importância da formação continuada. Conforme explica Nóvoa (2020, p. 25), “[...] se existe um momento em que a formação continuada dos educadores se faz essencial, este momento é agora. Precisa-se discutir e compartilhar uns com os outros e reconstruir as aprendizagens”. Portanto, para o autor, é preciso garantir a continuidade das aprendizagens de professores e estudantes.

A formação continuada surge como elemento principal quando se pretende constituir espaços de estudo e discussão a respeito do uso das novas tecnologias. Salienta-se a importância das ações de formação de professores para propiciar vivências na prática e fazer a integração das tecnologias na educação.

Quando se elabora o planejamento pedagógico, é preciso pensar em: Quais habilidades da BNCC devem ser trabalhadas? Qual o espaço em casa que as crianças terão para realizar as atividades? Quais recursos as famílias terão em casa para realizar as atividades? Esses questionamentos são essenciais no ato da elaboração do planejamento.

Nesse sentido, quando a questão se refere aos recursos utilizados para que as atividades não presenciais pudessem ser realizadas em casa, as seis professoras responderam que, ao realizar seu planejamento, preocupavam-se com os materiais que as crianças poderiam ter disponíveis em casa. Por exemplo, materiais recicláveis, materiais acessíveis, alcançando, assim, o objetivo das propostas.

Em tempos da pandemia, sabemos que muitas famílias perderam seu emprego e não possuíam recursos financeiros para comprar materiais para realizar as atividades não presenciais. Por isso, foi preciso pensar em objetos que as famílias tivessem em casa, como por exemplo: rolinho de papel higiênico, garrafa pet, caixinha de leite, entre outros materiais recicláveis. Foi necessário ter a preocupação de pensar quais materiais estariam acessíveis para as famílias.

Corroborando com essa discussão, os autores Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) explicam que “não se trata somente da transposição do presencial para o virtual, mas da criação e disponibilização de recursos, os quais são, muitas vezes, diferentes dos utilizados na aula presencial”.

Portanto, é preciso pensar com cuidado e com o olhar mais sensível na elaboração do planejamento, para que mesmo em casa as crianças continuem aprendendo e se desenvolvendo. Por fim, pode-se afirmar que as professoras estão enfrentando inúmeros desafios e possibilitando, na medida do possível, oportunidades de aprendizagem.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho refletiu sobre diversos pontos relacionados ao planejamento pedagógico na Educação Infantil durante o contexto da pandemia. Pôde-se perceber e analisar as práticas docentes que as seis professoras pesquisadas da Educação Infantil desempenharam durante o ano letivo em instituições públicas do município de Palhoça, SC, e de Santo Amaro da Imperatriz, SC.

Nesse “novo normal”, os profissionais da educação precisaram repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem, uma vez que foram obrigados a se reinventar e promover alternativas capazes de proporcionar às crianças o acesso ao conhecimento. Os professores, cada um a seu modo, foram trazendo ao lume suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, acredita-se que um novo perfil docente surgiu, o que incluía necessidade de adaptar-se à nova lógica imposta pela pandemia (e consequente uso das tecnologias). Para tanto, o diferencial na formação docente é fundamental. Todos os profissionais que ensinam precisam pensar sobre seu fazer, qualificá-lo e inová-lo constantemente, agregando novos referenciais que possam embasar e retroalimentar sua prática.

No que se refere ao planejamento, verificou-se, analisando os resultados da pesquisa, que as professoras oportunizaram situações de aprendizagens às crianças. As docentes conseguiram contemplar alguns dos objetivos de aprendizagem, garantindo, assim, os direitos de aprendizagem apontados na BNCC e consideraram a realidade das famílias, do tempo, do espaço e dos recursos que poderiam ter em casa.

Constatou-se, portanto, que o problema desta pesquisa foi respondido, pois, diante das respostas obtidas, verificou-se que as professoras viveram condições de trabalho e contextos profissionais totalmente novos, bem como assumiram desafios intelectuais e emocionais



muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu fazer docente.

Esta pesquisa foi breve, mas a temática não se encerra aqui. Tendo em vista sua importância no cenário atual, sugere-se a ampliação deste estudo, o que certamente contribuirá com a área educacional. Para tanto, deixa-se como sugestão para futuras pesquisas as seguintes questões: O uso das tecnologias continuará fazendo parte dos planejamentos pedagógicos na Educação Infantil pós-pandemia? As práticas pedagógicas na Educação Infantil passarão por modificações pós-pandemia?

Encerrando esta pesquisa, destaca-se que é preciso lembrar da necessidade de valorizar o trabalho dos profissionais que estão na linha de frente da educação e merecem reconhecimento, homenagens e aplausos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E.P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projetos de Cooperação Técnica Mec e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/r_elat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLE, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer homologado parcialmente Cf.** Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, pág. 32. Ver Parecer CNE/CP nº 9/2020. Brasil. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 16 jun de 2021.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FOCHI, PS. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FRANCO, A. *et al.* **Ponderações sobre o ensino escolar em tempos de quarentena:** carta às professoras e professores brasileiros. Documento online, 2020. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4050229.pdf>. Acesso em: 17/09 2021.

FUSARI, J.C. **O planejamento do trabalho pedagógico:** Algumas indagações e tentativas de respostas. Caderno Idéias, n. 78. São Paulo: FDE, s/d, pp. 44-53.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo, SP: Editora Atlas S.A, 2002.



HORN, C.I. **A seleção de conteúdos e a organização do planejamento na educação infantil**. 2005. 63fls. Monografia (Especialização em Educação infantil) - Centro Universitário Univates, Lajeado, 2005.

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo. Editora Cortez, 1994.

MAINART, D.A.; SANTOS, C.M. A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. In: Congresso Virtual Brasileiro de Administração, 7, 2010. **Anais...**, 2010. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/uplod/paper/adm/adm_1201.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M.M.; CASARTELLI, A. de. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e180201.pdf>. Acesso em: 27 de out de 2021.

MORETTO, V.P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Müller, J.C.; ROCHA, S.C. Ensino remoto: possibilidades para prática docente. Florianópolis: Talita Bartosiak Rodrigues, 2020.

NÓVOA, A. **Formação Continuada**. Aula Magna António Nóvoa. Vídeo (1:18:50). Publicado pelo canal Educação Bahia, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nioe>>. Acesso em: 20 out. 2021.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S.P.; SOUSA, E.R. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, C.P.; PERES, J.O.; AZEVEDO, G.X. **Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de covid19**. REEDUC, UEG, v. 7, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/artic le/view/11556/8225>>. Acesso em: 4 set de 2021.

OSTETTO, L.E. (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L.E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

OSTI, A. **Dificuldade de aprendizagem, afetividade e representações sociais**: reflexões para a formação docente. Jundiá: Paco, 2012. 80 p.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 525, de 23 de março de 2020**. Dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública

de importância internacional decorrente do coronavírus e estabelece outras providências. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/images/DECRETO_525.pdf>. Acesso em: 22 jul de 2021.

SANTA CATARINA. **Plano de Contingência da Educação para a Retomada das Aulas Presenciais em Santa Catarina.** Defesa Civil. 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/17yM5OblzRyHHYqgFmRTUmKVxopobP8Wa/view>>. Acesso em: 22 de jun de 2021.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 009, de 19 de março de 2020.** Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19). Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/normas-de-enfrentamento-ao-covid-19/1852-resolucao-2020-009-cee-sc-8/file>>. Acesso em: 14 jul. 2021.



4

Daiane Araujo Martins

Juliana Costa Müller

Jussara Carmisini Lima Ferreira

A afetividade na educação infantil: percepções dos professores sobre suas práticas durante a pandemia Covid-19

APRESENTAÇÃO

O Centro de Educação Infantil, um dos primeiros espaços de socialização, deve garantir experiências fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças, como o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

No entanto, quando nos deparamos com o cenário pandêmico mundial ocasionado pela Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), tais concepções são colocadas em pauta para discussão e estudo, mais especificamente sobre como as relações afetivas têm se dado no contexto da Educação Infantil, de modo remoto (2020) e presencial (2021).

Derivado de um trabalho de conclusão de curso¹⁵, o presente artigo apresenta como problema de pesquisa: como os professores compreendem as relações afetivas em sua ação docente no contexto presencial e remoto da Educação Infantil? E como objetivo geral: compreender as percepções dos professores da Educação Infantil sobre as relações afetivas em suas práticas durante o contexto pandêmico. Por meio deste surgiram os objetivos específicos: a) conceituar a afetividade; b) apresentar aspectos referentes ao regime presencial e remoto; e c) investigar junto aos (às) professores (as) as relações afetivas, no regime presencial e remoto.

Compreendemos, assim, o cotidiano educacional como um espaço constituído por relações de afeto, olhares atentos e sensíveis às crianças, que ganhou destaque a partir da minha experiência pessoal¹⁶ durante o estágio obrigatório da Educação Infantil em uma rede no município

15 O TCC contou com a orientação da professora Dra. Juliana Costa Müller e posteriormente da professora Jussara Carmisini Lima Ferreira, devido a licença maternidade da profa. Juliana. A defesa aconteceu em julho de 2021.

16 Por se tratar de uma experiência pessoal utilizarei a primeira pessoa do singular, mas ao longo da pesquisa utilizaremos a primeira do plural, já que é um artigo escrito a seis mãos.

de Palhoça, SC. Tudo era novo e me chamava atenção, mas o que me despertou mais interesse foi o quanto as crianças demonstravam uma postura de afeto comigo e com a minha parceira de estágio¹⁷.

Lembro-me do primeiro dia de observação participante¹⁸, em que em pouco tempo algumas crianças se aproximavam com sorrisos, abraços e beijos, de forma acolhedora. Ao longo do estágio, a partir das observações e propostas pedagógicas, começamos a fazer parte daquele grupo, desde o momento da chegada até o da saída. Elas ficavam o tempo todo ao meu lado, queriam brincar, ouvir uma história, cantar uma música, comigo por perto. Foi nessa primeira experiência da prática docente que tive a certeza de qual seria meu tema de pesquisa no TCC, pois minha relação com o grupo em que fiz o estágio foi inteiramente respeitosa e afetuosa. Eu e minha colega de estágio tínhamos um olhar sempre cuidadoso em nossos planejamentos e propostas, com o intuito de propiciar para as crianças do grupo momentos de aconchego, interação, brincadeira e ludicidade.

Uma das propostas vivenciadas no estágio que me deixou mais atenta foi o dia em que fizemos um piquenique ao ar livre com as crianças:

Levamos as crianças para lavarem as mãos pois elas iam manusear as frutas para comer. Ao terminar a higienização levamos as crianças até a área externa onde estava a toalha com as frutas. Elas tiveram diferentes reações ao se deparar com a proposta: “Que lindo!” Disse Isaac olhando para a toalha e as frutas, “Eu quero morango.” Falou Arthur olhando para fruta desejada. “Eu quero todas.” Disse Nicolas ao ver as frutas na mesa (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2019, p.85).

17 O estágio na Faculdade Municipal de Palhoça é realizado em dupla, na ocasião, realizei com a acadêmica Gabrielle Helena Carvalho de Souza Prim, a quem agradeço pela partilha de um momento especial.

18 É realizado uma observação participante da turma em que será realizado o estágio obrigatório, em que o(a) acadêmico(a) interage no cotidiano das crianças.

Nitidamente percebíamos a animação das crianças ao identificarem que tinha chegado o dia do tão esperado piquenique:

Para proporcionar um momento ainda mais delicioso, coloquei em minha caixa de som uma *playlist* com músicas infantis, algumas crianças que estavam sentadas na toalha comendo fruta começaram a movimentar o corpo ao ritmo da melodia e algumas até cantavam a música. Neste momento pude perceber a interação das crianças com a proposta do dia, elas puderam desfrutar do momento do piquenique comendo frutas e aconchegadas em sua toalha decorada por elas mesmas. Queríamos proporcionar naquela proposta um momento agradável para as crianças e pelas reações e falas delas, acredito que conseguimos. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2019, p.86)

Lembro que nesse dia me sentei junto com as crianças, algumas se aproximaram de mim e começaram a me dar frutas na boca, dizendo o quanto estavam gostosas, me oferecendo para que eu também pudesse experimentar. A sensibilidade das crianças em querer compartilhar as frutas me fez sentir naquele momento a leveza da proposta do dia. As crianças se envolveram comendo as frutas, dançando e cantando as músicas que estavam de fundo, aproveitando aquele espaço que tínhamos pensado para que fosse de fato acolhedor.

Penso que o afeto seja primordial quando se fala em educação, principalmente na Educação Infantil, pois as crianças estão se desenvolvendo em suas diferentes linguagens, descobrindo as emoções e criando formas de expressão. Afinal, afeto é tudo aquilo que nos afeta, seja algo bom ou ruim, por isso é importante o exercício de nos colocarmos no lugar do outro, bem como nos apropriarmos do conceito para entendê-lo melhor.

Para aprofundar os estudos e dialogar com o que já tem sido estudado sobre o tema, realizamos a busca nas bases de dados da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), nos últimos 10 anos, com



as palavras-chave afetividade, Educação Infantil e prática pedagógica. Dos 15 trabalhos encontrados, quatro apresentaram relações com o presente tema.

Definimos, assim, o objetivo do estudo como exploratório, uma vez que buscou levantar “[...] informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p.123). De abordagem qualitativa, buscamos interpretar os “[...] fenômenos observados e no significado que carregam, ou no significado atribuído pelo pesquisador, dada a realidade em que os fenômenos estão inseridos. Considera a realidade e a particularidade de cada sujeito objeto da pesquisa” (NASCIMENTO, 2016, p. 3).

A técnica de coleta de dados utilizada foi questionário online (via *Google Forms*), sendo esse um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos discutidos” (SEVERINO, 2007, p. 125). Contendo vinte e duas (22) questões objetivas e discursivas, organizadas em duas seções, sendo a primeira referente à docência no presencial¹⁹ durante o primeiro semestre de 2021; e a segunda ao remoto durante o ano de 2020. Disponibilizado por um período de dezessete (17) dias, obtivemos nove (9) participações, sendo que cinco (5) professores atuaram somente no presencial e quatro (4) no presencial e no remoto. As respostas são identificadas com a letra “P”, a fim de manter o sigilo e anonimato dos participantes da pesquisa, e utilizaremos itálico para destacar suas falas, sendo essas apresentadas a partir das seguintes categorias: Perfil dos sujeitos, conceito de afetividade, afetividade no contexto presencial e afetividade no contexto remoto.

19 Vale esclarecer que em algumas instituições durante o primeiro semestre de 2021 aconteciam encontros de modo híbrido, com as turmas organizadas em grupo A e grupo B e assim faziam o rodízio por semana. Em nossa pesquisa nos detemos somente à prática que acontecia no presencial, nas práticas na sala de referência no corrente ano.



AFETIVIDADE: DIÁLOGOS COM VYGOTSKY E WALLON

O conceito de afetividade possui diversas compreensões, mas aqui nos deteremos em 2 principais contribuições: Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) e Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962).

Seguindo a abordagem histórico-cultural, Vygotsky afirma que o sujeito se desenvolve a partir das relações e interações que estabelece no meio histórico, social e cultural em que está inserido:

Sobre o processo de desenvolvimento: o indivíduo humano, dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e constituirão o material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (DANTAS; OLIVEIRA, 2019, p.46)

Nesse sentido, o conhecimento ocorre

[...] no decurso do desenvolvimento de relações reais, efetivas, do sujeito com o mundo. Vale ressaltar que estas relações não dependem da consciência do sujeito individual, mas são determinadas pelas condições histórico-sociais concretas nas quais ele está inserido, e ainda pelo modo como sua vida se forma nestas condições (PALANGANA, 2001, p. 131).

A aquisição de conhecimento se dá, portanto, pelas zonas de desenvolvimento real (relacionado ao conhecimento já sistematizado, onde se consegue fazer sozinho, sem ajuda) e potencial (referente ao conhecimento a ser construído, determinado pelo que já se conhece). Seguindo essa perspectiva, o afetivo e o cognitivo são percebidos como inseparáveis, sendo que a aprendizagem tem forte relação com a qualidade da mediação, e “[...] o pensamento tem origem na esfera

da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção” (OLIVEIRA, 2019, p.118).

Wallon, a partir da teoria da psicogênese, buscou analisar as determinações orgânicas, sociais e neurofisiológicas, assim como suas relações. Para ele, o organismo é a primeira condição para o pensamento, mas somente ele não é suficiente “[...] já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere” (GALVÃO, 1995, p. 29). Logo, o sujeito se constitui pelo orgânico e pelo social, em que

O conjunto afetivo oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão [...]. O conjunto ato motor oferece a possibilidade de deslocamento no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como apoio tônico para as emoções e sentimento se expressarem. O conjunto cognitivo oferece um conjunto de funções que permite a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, idéias e representações. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar os futuros possíveis e imaginários (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 18)

O sujeito deve ser compreendido em todos os seus aspectos, visto que “O afetivo, o motor, o cognitivo se relacionam entre si profundamente, a cada momento, e dão como resultado a pessoa individual, única” (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p. 17). Já nos primeiros meses, a interação social e a comunicação se dão pela emoção, indo do total sincretismo para o processo de diferenciação, mobilizando assim a criança na escolha de atividades e objetos. E, com a apropriação desses elementos, como por exemplo a linguagem oral, as emoções passam pela “complexificação”.

Logo, a afetividade abrange diversas manifestações, além de estar relacionada às emoções (origem biológica) e aos sentimentos (origem psicológica). Quando surgem os elementos simbólicos, as emoções são transformadas em sentimentos. Para o autor, durante o

desenvolvimento, ora a cognição predomina, ora a afetividade, além de que seu entrelaçamento possibilita que as conquistas do afetivo sejam utilizadas no plano cognitivo, e ao contrário também. Percebe-se, assim, que a afetividade é uma dimensão que “[...] ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento” (DANTAS; OLIVEIRA; TAILLE, 2019, p.131).

Ela “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 19). Ela também é um mecanismo de sobrevivência, pois é por meio dela que o bebê, nos primeiros meses de vida, consegue criar vínculos com os indivíduos ao seu redor e com o meio social.

Desse modo, Wallon apresenta “[...] a dimensão afetiva como conceito fundamental da sua teoria psicogenética da aprendizagem” (BEZERRA, 2006, p.21). Para ele, a afetividade e as emoções estão presentes durante todas as fases de vida, que se dão de modo progressivo, classificadas como: “impulsivo-emocional - 0 a 1 ano; sensório-motor e projetivo - 1 a 3 anos; personalismo - 3 a 6 anos; categorial - 6 a 11 anos; puberdade e adolescência - 11 anos em diante”(MAHONEY;ALMEIDA, 2005, p. 18).

A cada estágio do desenvolvimento ocorre uma alternância no movimento no que diz respeito ao conhecimento, acontecendo nos estágios impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência, a busca pelo conhecimento de si; e nos estágios sensório-motor, projetivo e categorial a busca pela compreensão do mundo exterior (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Assim, os recursos motores, cognitivos e afetivos apresentam as atividades adquiridas anteriormente, preparando para o próximo estágio.

Wallon refere-se também sobre os chamados conflitos interpessoais que ocorrem no terceiro ano de vida, no qual acontecem mudanças na relação entre a criança e o meio: “é nesta fase que iniciam



os conflitos interpessoais, onde a criança opõe-se a tudo o que julga diferente dela, que venha do outro” (BEZERRA, 2006, p.22). Fase essa que perpassa mais uma vez na adolescência, onde o conflito entre o eu e o outro se faz necessário para a construção ou reconstrução da personalidade do sujeito.

Esse conflito vivenciado, que segundo Wallon é importante para o desenvolvimento do sujeito, deve ser então compreendido, buscando identificar quais são os motivos para tal inquietação, ocasionados, segundo Bezerra (2006, p.24), “[...] pela falta de êxito da criança, pela severidade do professor, por motivos pessoais oriundos da família, quanto por motivos afetivos de origem psíquica” ou por outros inúmeros fatores. E, por isso, o nosso papel enquanto professores é compreender e respeitar a criança, demonstrando empatia por ela e por seus sentimentos.

Bezerra (2006) aponta que ao identificar o que está gerando conflito entre professor-criança ou criança-criança, podemos criar individualmente, ou em conjunto com o grupo, soluções para tais demandas ou um replanejamento da prática pedagógica, contribuindo para a atmosfera emocional. Vale salientar a contribuição que a afetividade apresenta para o desenvolvimento e aprendizagem da criança:

[...] uma aprendizagem significativa é aquela que ajusta raciocínio, análise e imaginação com afetividade e emoção, onde o vínculo afetivo será um grande facilitador das atividades cognitivas e simbólicas, dimensão possibilitadora de uma racionalidade melhor definida e de um saber mais prazerosamente construído. (BEZERRA, 2006, p.25)

Uma docência significativa e intencional necessita de afeto, de uma prática cuidadosamente planejada para a Educação Infantil, que é um espaço que deve promover “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que



possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2019, p.37). Adultos com crianças, crianças com crianças e adultos com adultos são relações que se constroem ao perceber

[...] o lugar dos adultos como sujeitos que, na relação com as crianças, estão igualmente, sendo construídos e com isso, sublinhamos a necessidade em assumirmos uma perspectiva dialógica, onde, permanentemente, adultos e crianças são afetados uns pelos outros. (AGOSTINHO; LIMA, 2015, p.61)

Vínculos como esses auxiliam na criação de práticas significativas, na adaptação das crianças a esse espaço educativo, “[...] as crianças que encontram afetividade, amor, respeito e muitos outros fatores necessários para o seu desenvolvimento têm grande chance de apresentar uma boa adaptação no ambiente escolar” (VIEIRA NETA; SILVA, 2014, p.63). Sendo assim, compreendemos a afetividade como imprescindível para o bom desenvolvimento e aprendizagem que se dá a partir da interação no mundo, composta por diversas manifestações.

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

No território catarinense, foi estabelecido em 17 de março de 2020 o Decreto N° 509, que, devido aos grandes índices de contaminação, apresentou como medida:

Art. 1° Ficam suspensas no território catarinense, por 30 (trinta) dias, a partir de 19 de março de 2020, inclusive as aulas nas unidades das redes pública e privada de ensino municipal, estadual e federal, incluindo educação infantil, ensino fundamental, nível médio, educação de jovens e adultos (EJA), ensino técnico e ensino superior, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, o qual deverá ser objeto de reposição oportunamente (SANTA CATARINA, 2020).

Apesar do Decreto, os casos continuaram a crescer consideravelmente. Por esse motivo, um novo foi criado, suspendendo as aulas presenciais por tempo indeterminado no estado de Santa Catarina. Com a resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, CEE/SC nº 009, de 19 de março de 2020, ficou estabelecido:

Art. 2º Fica estabelecido para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, excepcionalmente, o regime especial de atividades escolares não presenciais até o dia 31/12/2020, podendo haver alteração de acordo com as orientações das autoridades estaduais e sanitárias. (CONSELHO ESTADUAL... 2020)

E, perante o cenário pandêmico, a Educação Infantil continuou a ser ofertada, mas de modo remoto durante o ano de 2020:

Na Educação Infantil não foi diferente: a pandemia causada pela COVID-19 trouxe problemas e desafios para todo o mundo e, no contexto brasileiro, dentre as medidas tomadas, se encontra a interrupção do atendimento presencial por tempo indeterminado das instituições que atendem as crianças desde bebês a fim de incentivar o isolamento físico e possibilitar a diminuição dos índices de contaminação na população. (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p.126)

O uso de tecnologias digitais possibilitou aproximar a instituição de educação infantil, família e criança, e revelou também a desigualdade e a exclusão tecnológica, visto que para aquelas que não tinham o artefato foram disponibilizadas propostas impressas a serem retiradas nas instituições, seguindo todas as medidas de prevenção.

Segundo a orientação do Parecer nº 05/2020, cabe à Educação Infantil nesse período:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo,

assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais [...] Sabe-se que quanto mais novas são as crianças, mais importante é o trabalho de intervenção educativa e interação social para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. As atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens. (BRASIL, 2020, p.09)

A resolução também apresentou uma orientação no que diz respeito à comunicação das famílias com a instituição de educação infantil, podendo ser esse contato por meio de reuniões pontuais de modo online, respeitando a individualidade de cada família (BRASIL, 2020).

Com o passar do tempo, entrou em discussão o retorno das atividades presenciais, visto que se entendia que bebês e crianças já estavam por um longo período distantes das instituições de educação, e em situação de pobreza extrema, além de estarem expostas a outros riscos:

Há também que se considerar o risco de comprometimento da saúde de bebês, crianças bem pequenas e pequenas que, em situação de pobreza extrema, dependem das refeições oferecidas nas unidades de Educação Infantil, pois, como mostra a pesquisa realizada em 3.978 redes municipais pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e parceiros, cerca de 83% dos estudantes das redes públicas que responderam aos questionários vivem em famílias com renda per capita de até um salário-mínimo (OLIVEIRA, 2020). Além disso, há indícios de que, para uma parcela das crianças, a maior permanência em suas casas aumenta os riscos de exploração do trabalho infantil, violência doméstica e assédio/abuso sexual. (CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021, p.160)

Deste modo, no ano de 2021, discutiu-se sobre a reabertura das instituições de modo seguro para todos:

É evidente, portanto, que as diretrizes para essa reabertura devem ser amplamente discutidas entre educadores, demais funcionários e familiares das crianças, com a colaboração de profissionais da saúde e da assistência, entre outros, num trabalho

articulado entre os municípios, estados e governo federal, para que as políticas públicas da Saúde, Educação e Assistência Social deem suporte aos projetos de retorno construídos democraticamente por cada instituição educacional. (CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021, p.161)

No final de 2020, o novo Decreto de nº 1.003, de 14 de dezembro de 2020, estabeleceu o retorno às aulas presenciais da seguinte maneira:

Art. 1º Este Decreto estabelece as condições gerais para a retomada das atividades presenciais na área da Educação, nas redes pública e privada de ensino, durante a pandemia de COVID-19.

Art. 2º Cada rede de ensino, pública e privada, definirá a estratégia de retorno e a forma de atendimento presencial, considerando todas as medidas sanitárias em vigor e o distanciamento social de, no mínimo, 1,5 m (um metro e meio), primando por retomar as atividades educacionais presenciais no primeiro dia letivo de 2021.

§ 1º Cabe a cada rede de ensino, pública ou privada, estabelecer em seu Plano de Contingência Escolar para a COVID-19 (PlanCon-Edu/COVID-19) os critérios de alternância de grupos para o retorno presencial, quando necessário, a fim de manter o distanciamento social de 1,5 m (um metro e meio) em todos os ambientes e espaços da instituição.

§ 2º Os estudantes e servidores que se enquadram nos grupos de risco para a COVID-19 devem ser mantidos em atividades remotas.

§ 3º O responsável legal pelo estudante pode optar pela continuidade no regime de atividades não presenciais ou remotas quando a instituição ou rede oferecer essa opção, mediante assinatura de termo de responsabilidade na instituição de ensino em que o estudante estiver matriculado.

Art. 3º O PlanCon-Edu/COVID-19 é um instrumento de planejamento e preparação da resposta ao desastre de natureza biológica, caracterizado pela pandemia de COVID-19.

§ 1º Cada município e cada estabelecimento de ensino ou atividade educacional deverá elaborar o PlanCon-Edu/COVID-19 conforme modelos estabelecidos em portaria conjunta da



Secretaria de Estado da Educação (SED), Secretaria de Estado da Saúde (SES) e a Defesa Civil (DC). (SANTA CATARINA, 2020)

Com o decreto em vigor, as instituições de Educação Infantil criaram suas estratégias para receber as crianças de modo seguro, evitando toda e qualquer forma de contágio e propagação do vírus. Em 2021, os professores passaram a lecionar de modo remoto (por meio de plataforma online), elaborando atividades impressas a serem retiradas na instituição pelas famílias; de modo híbrido (com rodízio de grupos por semana), e ainda presencial.

AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO PRESENCIAL E REMOTO: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES

Para melhor apresentar, compreender e discutirmos os dados coletados, essa seção será organizada a partir das seguintes categorias: perfil dos sujeitos, conceito de afetividade, afetividade no contexto presencial e afetividade no contexto remoto.

Nove professores perfazem o perfil dos sujeitos partícipes da pesquisa, sendo que cinco deles atuaram somente no presencial e quatro no presencial e no remoto. Daqueles que atuaram somente no presencial, a maioria (três) tem superior incompleto, um é graduado e um pós-graduado. Todos são do setor privado de ensino e a maioria (três) trabalha há menos de dois anos na área. Os que atuam há mais de cinco anos são os que possuem graduação completa e pós-graduação. Dos professores que atuaram tanto em 2020 quanto em 2021 na Educação Infantil, dois deles possuem superior incompleto e dois pós-graduação; a maioria trabalha há mais de cinco anos na área e todos são do setor público, sendo dois efetivos e dois ACT.

Os professores compreendem que a afetividade está relacionada àquilo que afeta, a construção de vínculos, cuidados, dedicação ao que se faz, compreensão da faixa-etária do grupo, confiança, respeito, transmissão de sentimentos e emoções: “São vínculos criados sob um olhar cuidadoso e atento a fim de se aproximar mais do aluno, não sendo apenas um olhar superficial e sem interação” (P2, 2021); “[...] interação com o universo da criança, sensibilidade às suas peculiaridades, seus desejos e anseios. Respeito pelo ser criança, agindo sempre da melhor forma possível para tratar a criança com carinho e cuidado” (P6, 2021); “A afetividade é tudo que afeta. Então, dessa forma, percebo que quando falamos em afetividade, não é somente o carinho e o cuidado, mas é também o oposto disso. É a forma como tratamos o outro” (P8, 2021).

A maioria dos professores relaciona a afetividade à expressão de sentimentos positivos, apesar de que, para Wallon (2012), relaciona-se ao que afeta, seja algo bom ou ruim. Ao perguntarmos se os professores/as tiveram alguma formação relacionada à afetividade, todos responderam que “não”, e um ainda acrescentou: “Não possui formação específica em afetividade, mas na pedagogia, estudei alguns assuntos relacionados a este tema” (P7, 2021).

Todos os professores informaram que é necessária a reflexão sobre as relações de afeto na Educação Infantil, pois está presente em todas as etapas da vida; porque quando os laços afetivos são criados, a criança tende a se desenvolver mais; para melhor compreender as crianças, ensinando-as a demonstrar suas emoções; para trabalhar de modo mais humano e cuidadoso com as crianças. Destacamos, assim, algumas falas: “[...] pois a criança, ainda mais que os adultos, são movidas de sentimentos e emoções, e na medida que recebem amor, carinho e atenção, aprendem a lidar com seus sentimentos e transmiti-los às pessoas ao seu redor” (P3, 2021). A P6 indica que, “[...] a Educação Infantil é o chão. Normalmente é lá que se inicia as interações com o meio social e o mundo” (P6, 2021).

Tais compreensões dialogam com Wallon e Vygotsky, já que consideram o meio, o outro e os sentimentos manifestados ao longo do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para Wallon, a afetividade se faz presente desde nossos primeiros meses de vida e é por meio das interações que nos desenvolvemos (BORBA, 2008).

Os docentes informaram que a afetividade se manifesta em diversos momentos do cotidiano: “[...] ao recebê-los na porta da sala, nos cuidados na rotina, nos seus interesses, nas suas reclamações... em diversos momentos” (P2, 2021); ao “[...] observar nas crianças suas emoções quando estão bem quando não estão, se estão felizes” (P4, 2021); “Num abraço recebido, um carinho, dentre outros” (P5, 2021); “[...] em diversos momentos do dia, com conversas e escuta dos desejos e sentimentos das crianças” (P6, 2021); “Sim, desde o meu primeiro momento como professora, no contato com as crianças, foi algo que mexeu muito com o que eu pensava. O meu olhar mudou. A forma como eu vejo e trato as crianças é uma forma de demonstrar a minha afetividade” (P8, 2021).

Tais práticas corroboram com o desenvolvimento das crianças de modo positivo, já que:

O aspecto de afetividade de forma positiva e bem administrada facilita no processo de desenvolvimento, pois a relação do professor-criança traz a troca de conhecimentos, ideias e faz com que a criança possa e consiga expressar suas opiniões sem se sentir envergonhado ou com receio de opinar em determinados assuntos. (SILVA, 2019, p.10)

Desse modo, frente às reflexões apresentadas pelos professores, compreendemos que apesar da maioria não ter graduação completa, curso e pouco tempo de trabalho na área, suas percepções e práticas se aproximam das concepções de Vygotsky e Wallon sobre afetividade, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO PRESENCIAL

Abordaremos a seguir a análise das respostas a respeito da afetividade no contexto educativo presencial, referente ao primeiro semestre de 2021.

Escuta, segurança, conversa, carinho, animação, mediação de conflito, respeito, atenção e acolhimento foram as estratégias mencionadas pelos professores para proporcionar relações de afeto com as crianças no presencial. P4 afirma: “[...] tento transparecer confiança e conforto para criança, para que ela se sinta segura. Para que ela não sinta que esteja em um lugar ‘ruim’” (P4, 2021). P7 indica que, “[...] sempre quando temos que dar alguma atividade ou fazer algum projeto. Antes temos uma roda de conversa e explicação...com muito carinho conseguimos conquistar a atenção de nossas crianças para poder concluir nosso objetivo” (P7, 2021)

Uma relação de afeto com o seu grupo de trabalho requer uma construção coletiva, em que o professor é um proporcionador de momentos e um ouvinte para com seu grupo, oportunizando que as crianças se manifestem de diversas maneiras, assim como destaca Ostetto:

[...] sua prática pedagógica, pressupõe pensar na organização de um espaço livre de coerção, um cotidiano em cuja dinâmica as crianças possam se manifestar em toda sua inteireza: sentimentos, pensamento, intuição, múltiplos sentidos. Um ambiente que favoreça a formulação de perguntas e em que as dúvidas sejam acolhidas. Toda criança tem direito a se contrapor, a argumentar, a propor caminhos diversos daqueles propostos pelo professor, pela professora e pela instituição no seu conjunto; tem direito a apresentar ideias revelando seus modos próprios de ser e se expressar, respondendo aos desafios colocados no processo educativo, junto ao coletivo. (OSTETTO, 2017, p. 56)

A criança tem o direito de argumentar, de discutir e de apresentar novas formas de se pensar a prática pedagógica proposta pelo professor. Cabe, então, ao docente oportunizar momentos ao grupo para que sua autonomia seja incentivada.

Em relação à mediação nas situações de conflito, os professores informaram que buscam conversar com carinho; fazem pedir desculpas; buscam resolver da melhor forma; realizam a mediação. Eles também oportunizam que as crianças resolvam entre si: “Sinto que eles precisam passar por isso, como forma de amadurecimento. De entender o lado da outra criança e aprender a respeitar o tempo de cada um. O professor deve ser paciente” (P2, 2021). “Paciente diante a situação, com uma boa conversa e carinho juntos resolvemos.” (P3, 2021). “É difícil, pois são crianças, mas procuro escutar as versões de ambas e depois procurar agir da melhor forma, para que entrem em um acordo” (P7, 2021); “[...] vejo que os conflitos são uma forma de interação. Deixo que as crianças tentem resolver por conta própria, e se acaso eu percebo que não está dando certo, eu faço a mediação, mostrando o que é certo e o que é errado, e o porquê disso” (P8, 2021).

E, assim, as crianças vivenciam as

[...] oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprias, ajudando-as a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo os vínculos afetivos responsáveis pela ligação e integração de todas as crianças como um grupo. (OSTETTO, 2017, p.55)

Por fim, quando questionados em quais momentos do cotidiano da Educação Infantil as relações afetivas se fazem presentes, a maioria das respostas enfatizou que na E.I. as relações de afeto se fazem presentes em todos os momentos, desde a chegada da criança no seu cotidiano na instituição, até na ida para casa. Os pesquisados ainda afirmaram que, ao longo da vivência da criança na Educação Infantil, o toque (como o carinho, abraços e beijos), a escuta e o olhar sensível auxiliam nas relações afetivas entre professor e criança.



AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO REMOTO

Para finalizar as análises das questões, trataremos a seguir sobre a afetividade no contexto educativo remoto, a partir da resposta de quatro professores, sendo que dois mencionaram suas estratégias e os outros dois informaram ser difícil estabelecer essa relação nesse formato: “Procurei estabelecer essa relação, porém, foi bem difícil, pois educação infantil é muito presença” (P2, 2021). “Olha, eu tentei ao máximo ter uma relação afetiva, porém foi bem difícil, tendo em vista que as crianças estavam em suas casas, fazendo as atividades, e eu em casa formulando-as. Então, nesse caso, penso que não foi possível” (P3, 2021).

Vídeos de conversa, fotos e mensagens em áudio foram as estratégias utilizadas pelos professores para manter as relações afetivas. P3 ainda completou: “Eu fiz atividades não presenciais, as quais as crianças deveriam fazer com a orientação de um adulto. Fiz o anúncio das atividades de uma forma mais carinhosa. Mesmo sabendo que provavelmente somente os pais iriam ler”.

É válido destacar que a comunicação e a relação entre adulto e criança contribuem para o seu desenvolvimento, para a sua construção sobre a noção de mundo. Relações importantes também quando tratamos dos encontros remotos, onde a tecnologia pode favorecer ou pouco contribuir com a aprendizagem:

A tecnologia digital pode favorecer o processo de aprendizagem quando utilizada para fortalecer vínculos, aprender conteúdos escolares, criar, discutir sobre os momentos atuais, construir um espaço coletivo, de construção, produção e pertencimento. Ou ainda pouco contribuir ao ser utilizada sem reflexão e aprofundamento, percebendo-a como mero instrumento, depósito e responsável pela aprendizagem (Müller, 2020, p. 17).

Contato com a criança, participação das famílias e a falta da conversa olho no olho foram os desafios apresentados pelos professores em relação à prática afetiva: “O mais principal, para mim, é literalmente não ter contato com a criança. É muito difícil”. (P4, 2021) “Muitos, já que não há a possibilidade de uma abraço em momentos de choros e angústia, não há um momento de conversa olho a olho”. (P1, 2021)

É notória a percepção dos docentes acerca das relações afetivas, sendo essa constituída pela troca entre professor e criança. Relações como essas fazem parte de uma observação atenta, um olhar sensível, uma escuta cuidadosa, uma fala respeitosa que se dá pela presença e desafia a docência quando estamos distantes das crianças.

Sobre os desafios da docência, os professores mencionaram a distância, insegurança, incerteza, saudades das crianças, uso das tecnologias, não conhecer as crianças e a participação das famílias: “A distância das crianças, já que na Educação Infantil o contato é muito importante” (P1, 2021); “Insegurança, incertezas, saudades das crianças e lidar com a tecnologia” (P2, 2021); “Proporcionar às crianças uma experiência significativa, pois eu mal conhecia as crianças” (P3, 2021); “As propostas pedagógicas com devolutivas das famílias, uns muitos participativos outros nem tanto...” (P4, 2021).

Por fim, sobre o grande aprendizado, eles mencionaram a interação; a não substituição das tecnologias pelo beijo, abraço; e a mediação da família, num cenário que às vezes mostra-se desanimador: “Que cada vez mais a interação é muito importante na Educação Infantil” (P1, 2021); “Com certeza é que as mais modernas tecnologias não podem substituir um beijo e um abraço dado por uma criança, isso me emociona” (P2, 2021); “Meu aprendizado é que temos que pensar de modo diferenciado para quem está em casa– os pais, pois eles é estão fazendo essa mediação entre professor e aluno” (P3, 2021); “Um momento desafiador, conflitante e às vezes desanimador”.(P4, 2021)

As experiências e dificuldades enfrentadas nos encontros remotos nos fazem refletir sobre o momento que passamos e sobre a importância da brincadeira e das interações; eixos norteadores da Educação Infantil, regado de afeto. Afinal, “fazer uso da tecnologia não é substituir a responsabilidade do professor(a) com a educação, nem encará-la como único meio de aprendizagem” (Müller, 2020, p. 15). E as práticas docentes aqui apresentadas nos demonstram o quão desafiador é quando não temos a presença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa, os professores demonstraram conhecer o tema, além de adotar práticas que corroboram com o que afirmam os teóricos sobre afetividade. Além disso, informaram que as relações afetivas se fazem presentes, seja no remoto ou no presencial. Em diversos momentos, e por meio do carinho, abraços, beijos, escuta, atenção, a afetividade se manifesta na prática dos docentes durante os encontros presenciais. E no remoto, vídeos, mensagens e fotos são as estratégias utilizadas, apesar de revelarem que é difícil ser afetivo quando estão distantes das crianças.

No presencial, durante as situações de conflito, eles informaram que realizam a mediação, mas também oportunizam que as crianças resolvam entre si, sempre que possível.

No remoto, os professores da pesquisa demonstraram se reinventar, buscando estabelecer relações afetivas para além do toque ou de um elogio, estabelecendo relações mais próximas, apesar de que nem sempre contaram com a participação das famílias. O contato com a criança e a falta do olho no olho são os desafios enfrentados por

esses professores, além da saudade das crianças, o não as conhecer, a distância e o uso das tecnologias.

É importante ressaltar que o processo de formação dos professores é constante. E principalmente neste período de afastamento social foi necessário repensar e replanejar suas práticas pedagógicas a partir dos recursos tecnológicos para envolver as crianças, necessitando de ações planejadas e coordenadas, que contemplassem, sobretudo, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Desse modo, reforçamos o quão a tecnologia pode ser utilizada como um meio de contato e aproximação, mas também como uma forma de exclusão e desigualdade para aqueles que não possuem acesso. Além disso, as interações e brincadeiras, eixos norteadores da Educação Infantil, são um desafio quando tratamos do remoto, já que a presença se faz indispensável, assim como o espaço institucional educativo e os professores, já que possuem formação para tal.

Para futuras pesquisas, existem outras vertentes a serem pesquisadas, como por exemplo, analisar a percepção das crianças e como elas se sentem vivenciando relações ou ações de afeto. Ou ainda, como estão as práticas presenciais na Educação Infantil pós pandemia.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. Especial, p. 125-146, 29 jan. 2021. ISSN 1980-4512. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>.

AGOSTINHO, Kátia Adair; LIMA, Patrícia de Moraes. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Investigar em Educação**, Minho, Portugal, s. 2, n. 4, p. 57-69, 2015. Disponível em: <https://1library.org/document/z3g4xe7y-docencia->

educacao-infantil-contornos-experiencia-pedagogica-encontro-criancas.html.
Acesso em: 10 out. 2021.

BECKER, Caroline; GRANDO, KatlenBohm; HATTGE, Morgana Domênica. Educação domiciliar, diferença e construção do conhecimento: contribuições para o debate. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 15, p. 1-12, ago.2020.ISSN 1809-4031. eISSN 1809-4309. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.14812.040>

BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Didática Sistemica**, Rio Grande do Sul, v. 4, p. 20-26, 2006.

BORGES, Vivian Jeane. **Estudo teórico sobre a importância da afetividade na educação infantil**. 2013. 35f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia. Faculdade Municipal de Palhoça, Palhoça.

BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M. L. Afetividade no contexto da Educação Infantil. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Caxambu, MG, 07 a 10 outubro. **Anais [...]** Caxambu, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. Especial, p. 147-174, 29 jan. 2021. ISSN 1980-4512. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>.

DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de; TAILLE, Yves de La. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: SummusEditorial, 2019.

FREITAS, Priscilla Misturini de. **A influência da afetividade na educação infantil**. 2012. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Municipal de Palhoça, Palhoça, 2012.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.



MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n.20, p.11-30, jun.2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=i so. Acesso em: 12 out. 2021.

Müller, Juliana Costa. Relações entre educação e tecnologia em tempos de pandemia. In: CARDOSO, Sílvia Rocha. Müller, Juliana Costa. **Ensino Remoto**: Possibilidades para a prática docente, Florianópolis, SC: Edição do autor, 2020. 34p.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Metodologia da pesquisa científica**: teoria e prática – como elaborar TCC. Brasília: Thesaurus, 2016.

NETA, Emília Santana Vieira; SILVA, Débora Regina Machado. Importância da família na alfabetização da criança. **Revista Interação**, Santa Maria, RS, Universidade Federal de Santa Maria, a. 10, n. 2, 2 sem. 2014. Disponível em: <http://vemprafam.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das diretrizes curriculares nacionais. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 19, n. 35, p. 46, 29 maio de 2017. ISSN1980-4512. DOI:<http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p46>.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC n.º 009, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19). Conselho Estadual de Educação, Florianópolis, 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 515, de 17 de março de 2020**. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.003, de 14 de dezembro de 2020**. Regulamenta a Lei nº 18.032, de 2020, que dispõe sobre as atividades



essenciais no Estado de Santa Catarina, e estabelece outras providências. Florianópolis, SC: Governo do Estado de Santa Catarina, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Carolina Rosa Moraes da. Afetividade e relação professor-criança na educação infantil. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, Campo Grande, MS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 3, n. 2, p. 7-20, 26 ago. 2019. ISSN: 2594-5343. DOI: <http://dx.doi.org/10.37444/issn2594-5343.v3i2.144>.

STEINMETZ, Eliziani. **Afetividade na Educação Infantil**: percepção das educadoras sobre o processo ensino-aprendizagem. 2011. 53f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Municipal de Palhoça, Palhoça, 2011.



5

Kelly Mendes de Moura

Juliana Costa Müller

Denis Liberato Delfino

Bebês e tecnologias digitais: uma pesquisa com famílias durante a pandemia covid-19

INTRODUÇÃO

A tecnologia, no ano de 2020, foi alvo de muita discussão em diversas áreas, principalmente pelos acontecimentos que ocorreram mundialmente devido à pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Em meados de novembro de 2019, na China, muitas pessoas foram contaminadas pelo vírus e este se espalhou por todo o mundo, chegando ao Brasil no final de fevereiro de 2020.

O Ministério da Saúde do Brasil afirma que o vírus é transmitido com contatos físicos; por meio do ar; quando a pessoa infectada tosse ou espirra; ou quando toca em alguma superfície contaminada e em seguida passa as mãos nos olhos, boca ou nariz.²⁰ Sendo uma doença de fácil transmissão, ela causou muitas mortes na China e na Europa (países que já obtiveram a queda de casos em maio de 2020), mas os EUA e outros países do mundo, principalmente do continente Americano, ainda se mostram em uma curva crescente de casos até o momento (junho de 2020).

Enquanto cientistas de todo o mundo buscavam a cura da Covid-19, os governantes optaram pelo isolamento social como plano de ação, a fim de evitar contágios e mortes. Além das regras de isolamento, proibiram o funcionamento de escolas, igrejas, comércio e transporte público. Somente os serviços essenciais, como hospitais e mercados, continuaram funcionando, mas com regras a serem cumpridas, como o uso de máscaras respiratórias e a higienização das mãos com álcool em gel.

O mundo todo sofreu um impacto devido ao isolamento social. Não foi diferente aqui no Brasil. A tecnologia digital promoveu uma ajuda coletiva aos que podiam estar conectados, mas, por outro lado, reafirmou a desigualdade social daqueles que não conseguiam ou não tinham condições de estar conectados. Também provocou para algumas

²⁰ Site do Ministério da Saúde do Brasil, para informar a população sobre a Covid-19 https://coronavirus.saude.gov.br/_sobre-a-doenca.

peças uma “corrida” para se apropriar do conhecimento tecnológico, como relatou a reportagem do Jornal Uol (2020):²¹

Existia uma percepção de que boa parte das empresas já estava digitalizada. Mas a realidade se mostrou diferente. As pessoas que não têm familiaridade com a tecnologia no trabalho estão aprendendo às pressas a usar ferramentas de interação. Quem já tinha familiaridade, precisa abraçar um papel de tradutor e facilitar a vida de quem precisa de suporte. (LEMOS, 2020).

Ao longo das décadas, a tecnologia vem conectando muitas pessoas, mas nunca conectou tantas pessoas como em 2020. Podemos ainda dizer que a tecnologia digital no ano de 2020 foi mais do que conectar, ela possibilitou uma aproximação virtual jamais imaginada em momentos difíceis como este que estamos vivendo.

A pandemia trouxe muitas reflexões para todo o mundo. Mas, de uma forma geral, a tecnologia digital ganhou um outro significado: gerou a necessidade de compreensão ainda maior sobre o que ela representa em nossas vidas e, ainda, uma análise sobre a produção das suas exclusões. Ela deixou de ser apenas um lazer de muitos para se tornar sua fonte de trabalho²², podendo ainda ser vista como uma babá eletrônica.

E perante um mundo com muitas tecnologias - televisão, tablets, celulares, computadores, entre outros - que a cada dia apresenta novos aplicativos e plataformas, notamos que as crianças também têm sido seu público-alvo. E foi durante o meu²³ estágio interdisciplinar da Educação Infantil, realizado no ano de 2019 na Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), com os bebês de 4 a 11 meses, que surgiu a curiosidade

21 Reportagem do Jornal Uol publicada em maio de 2020, por LEMOS, Lisiane. Enfim, a digitalização. Para a executiva, relação com tecnologia muda permanentemente e ajuda a destacar talentos fora dos centros. Ecoa UOL, Reportagens especiais, jun. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/o-mundo-pos-covid-19-6---trabalho-e-tecnologia-por-lisiane-lemos/>. Acesso em: 13 out. 2021.

22 Empresas fechadas e com seu quadro de funcionários trabalhando de casa, escolas fechadas e professores ensinando por meio de plataformas online foram alguns cenários que assistimos ao longo da pandemia.

23 Por se tratar de uma experiência pessoal, utilizarei a 1ª pessoa do singular. Mas, ao longo do artigo farei uso da 1ª pessoa do plural por se tratar de uma pesquisa orientada e escrita a seis mãos.

em saber como a tecnologia se apresenta no cotidiano do bebê. Pois, sendo um sujeito histórico-cultural de direitos, que se constitui por meio das relações, muitas vezes a criança, desde muito cedo, já se encontra inserida no mundo tecnológico.

Desse modo, apresentaremos no presente artigo, derivado de um trabalho de conclusão de curso²⁴, resultados de uma pesquisa que teve como problemática: *Se/como as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano dos bebês?*; com o objetivo geral: *Analisar se/como as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano dos bebês*; e com os objetivos específicos: a) Apresentar as possibilidades educativas e os desafios provindos das tecnologias digitais; b) Tratar das especificidades do desenvolvimento dos bebês; c) Discutir se/como as tecnologias digitais se apresentam no dia a dia dos bebês.

A justificativa deste trabalho se deu por vivermos em um mundo em constantes mudanças, e a tecnologia acaba se destacando por estar cada vez mais presente no cotidiano da maioria da população. Afinal, para onde quer que olhemos, observamos avanços e mudanças da tecnologia, seja na educação, urbanização ou na comunicação.

A fim de aprimorarmos nossos estudos, realizamos uma busca nas bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; no site da biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; e da Faculdade Municipal de Palhoça – FMP, nos últimos cinco anos e com as palavras-chave bebês e tecnologias digitais.

Nos últimos 5 anos, somente na BDTD, encontramos quatro trabalhos que fizeram relação direta com a presente temática de estudo e/ou contribuíram com ela. Nessa perspectiva, definimos a pesquisa como de natureza básica, que “procura desenvolver os conhecimentos

24 O TCC intitulado “Bebês E Tecnologias Digitais: Uma Interação A Ser Moderada Ou Evitada?”, sob orientação da Profa. Dra. Juliana Costa Müller, foi defendido em 01 de dezembro de 2020 e a pesquisa realizada durante o segundo semestre do respectivo ano.

científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas” (GIL, 1999, p. 42), aprofundando assim os conhecimentos. A abordagem foi qualitativa, pois buscamos compreender com profundidade algumas particularidades, tais quais “[...] analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança” e, ainda, contribuir para a “[...] criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos” (OLIVEIRA, 1997, p. 117).

O objeto de estudo foi exploratório, pois, segundo Severino (2007, p. 123), “[...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade ela é uma preparação para a pesquisa explicativa”.

Devido a situação atual de isolamento, a técnica de pesquisa utilizada foi questionário online (via Google Forms), composto por “[...] um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121). Disponível do dia 10 de outubro de 2020 a 25 de outubro de 2020, o questionário contou com a participação de 20 famílias.

OS BEBÊS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A infância, sendo uma construção histórica e social, muda de acordo com a cultura em que está inserida. Conforme define Buckingham (2007, p.8), ela “[...] é uma construção social, que assume diferentes formas em diferentes contextos históricos, sociais e culturais”.



Dessa forma, se a criança está em um contexto em que sua família faz uso das tecnologias, ela pode ter esse acesso à tecnologia mais cedo: “As crianças que têm acesso à tecnologia costumam pedir para fazer uso dela e assim seus corpos falam, seus gestos demonstram interesse em assistir a um vídeo no celular, em navegar na internet e em mostrar ao adulto o que lhe fascina quando conectadas” (FANTIN; Müller, 2017, p. 180).

A tecnologia para essas crianças instiga a curiosidade em explorá-la, resultado do meio em que vive, pois elas têm curiosidade sobre os acontecimentos e objetos do mundo ao seu redor. Segundo Girardello (2008, p. 135), “[...] para as crianças hoje recém chegadas ao mundo, que não possuem perspectivas históricas, e que têm acesso fácil ao computador, ele é desde já um brinquedo, ou um espaço onde se brinca”.

A criança explora e conhece o brinquedo perante o mundo de descobertas e experimentação, onde o brincar e o explorar são essenciais em seu desenvolvimento. Ela está construindo sua infância de acordo com o seu meio, possui história, é produtora de cultura e possuidora de direitos garantidos em lei, conforme o Art. 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que trata do “[...] direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (BRASIL, 1990, p. 3).

Esse desenvolvimento sadio e harmonioso envolve um brincar ativo e livre. Para a Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP (2019), cada vez mais precocemente as crianças têm sido expostas às telas durante o convívio familiar, nas escolas, em restaurantes, no meio de transportes. São vários os lugares em que vemos o contato com as tecnologias digitais, para que fiquem “quietinhas”. Segundo a SBP (2019, p.2):

Os primeiros 1000 dias são importantes para o desenvolvimento cerebral e mental de qualquer criança, assim como os primeiros



anos de vida, a idade escolar e durante toda a fase da adolescência. São diferentes estruturas e regiões cerebrais que amadurecem e não só a nutrição/oral, mas todos os circuitos sensoriais como o toque de prazer/apelo, os estímulos do tato/ aconchego (holding/attachment), visuais/ luz, sons, olfato modelam a arquitetura e a função dos ciclos neurobiológicos para produção dos neurotransmissores e conexões sinápticas. Da mesma forma, o olhar e a presença da mãe/ pai/família é vital e instintivo como fonte natural dos estímulos e cuidados do apego e que não podem ser substituídos por telas e tecnologias.

E, segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), o atraso na fala é mais presente em bebês e crianças que ficam expostas a telas por muito tempo, visto que, devido a essa distração passiva, eles não interagem ativamente com o outro.

Além disso, segundo Tisseron (2013, p.18), “Numerosos trabalhos mostram que as crianças com menos de 3 anos não ganham nada com a visualização de ecrãs não interactivos, ou seja, na prática, televisão e DVD”.

Logo, entendemos que a relação com o outro é fundamental e não pode ser substituída, pois “[...] nada substitui o contato, o apego e o afeto humano, o olhar, o sorriso, a expressão facial e a voz da mãe/ pai/família/cuidadores com a supervisão constante para segurança e limites, nos cuidados imediatos durante a primeira infância, de 0 até os 6 anos de idade” (SBP, 2019, p.4).

É indispensável estarmos alertas para o uso das telas conforme a faixa etária. Como frisa Tisseron no seu livro “3-6-9-12 Computadores, telemóveis e tablets: Como crescer e progredir com eles”:

Quatro chamadas de atenção: <<3>> significa evitar deixar uma criança com menos de 3 anos em frente a uma televisão; <<6>> não oferecer uma consola de jogos individual antes dos 6 anos; <<9>> acompanhamento da internet entre os 9 e os 11 – 12 anos; <<12>> não deixar que a criança se ligue de forma ilimitada à internet quando tiver idade para navegar sozinha (TISSERON, 2013, p. 12).

Esse alerta do autor nos faz refletir sobre o contato precoce com as tecnologias digitais mesmo não sendo recomendado. De acordo com a SBP (2019, p.4):

As mídias preenchem vários vácuos, temporal ou existencial, desde não ter o que fazer, distrair, falta de apego, abandono afetivo ou mesmo pais ocupados, estressados ou cansados demais para dar atenção aos seus filhos, ou por que eles nem mesmo desgrudam de seus próprios celulares.

E nessa busca de preencher esse espaço vazio ou inexistente na família, a tecnologia digital vai ganhando espaço cada vez mais cedo. Quando analisamos a pesquisa Panorama²⁵ (2019), fica nítido esse contato precoce, já que 64% das crianças de 0 a 3 anos têm contato com smartphones, sendo que 12% já têm seu próprio aparelho. Outro dado importante é a quantidade de tempo que a criança fica exposta à tela: 31% das crianças de 0 a 3 anos ficam 30 minutos na frente da tela do smartphone diariamente; 31% ficam 1 hora por dia; e 38% acima de 2 horas. Esses números revelam que o tempo aumenta conforme a idade. Segundo a pesquisa supracitada, os aplicativos mais usados de 0 a 3 anos são o YoutubeKids (69%), Youtube (59%) e, com 38%, Play Kids (PANORAMA MOBILE TIME/OPINION BOX, 2019).

Outro dado que nos chama atenção é a indicação da idade para uso dos aplicativos. O Youtube, por exemplo, que é acessado por 59% das crianças de 0 a 3 anos, é indicado para maiores de 13 anos. Logo, frisamos a importância da mediação do adulto e sua presença durante o uso das telas, a fim de evitar qualquer exposição a materiais não apropriados para a idade.

Ou seja, esse público convive com uma realidade diferente daquela recomendada por Tisseron (2013, p.26):

25 Panorama Mobile Time/Opinion Box - Crianças e smartphones no Brasil é uma pesquisa independente produzida por uma parceria entre o site de notícias Mobile Time e a empresa de soluções de pesquisas Opinion Box.

[...] os brinquedos tradicionais, manipulados nas três dimensões do espaço, parecem ser os que melhor se adaptam ao desenvolvimento das crianças bem pequenas. Com efeito, o bebê precisa primeiro construir suas referências corporais e sensorio-motoras. Para isso, tem que cheirar, tocar e levar a boca seus objetos preferidos, abaná-los para ver se fazem barulho, atirá-los ao ar para os ver cair, correr atrás deles... Os bebês que se dedicam a essas atividades constrói as suas referências espaciais, descobre a potencialidade do próprio corpo e aprende a situar-se no espaço.

É imprescindível que os bebês tenham brincadeiras sem telas, para que possam utilizar de todas as suas linguagens, pois muitas tecnologias digitais “levam a utilização de apenas alguns dedos do que possuímos, e que a criança desenvolve a sua imaginação criando com as próprias mãos” (TISSERON, 2013, p. 46). Brincadeiras que permitam ao bebê se movimentar e explorar seus sentidos favorecem seu desenvolvimento, uma vez que:

O Brincar e Se-Movimentar é uma forma de interpretar o mundo pelo agir e estabelecer uma relação, interação e comunicação com este através da experiência corporal. A interação e a experiência pelo movimento geram uma aprendizagem não apenas uma imitação, pois leva em consideração a bagagem de casa Ser que Se Movimenta. O Se-Movimentar envolve relações e significações próprias, o que pode possibilitar uma percepção do mundo. (BERLEZE, 2016, p. 75)

Conforme frisa a autora, esse brincar livre potencializa o desenvolvimento e é a relação com os adultos que tem a capacidade de

[...] modular a voz em função dos seus próprios estados emocionais e em harmonia com os bebês. Os pais ajustam a entonação, o olhar e as atitudes de tal modo que as aquisições linguísticas das crianças são apoiadas não apenas pelas palavras que ouvem, mas, também, pelos olhares trocados e pela linguagem corporal de uns e de outros. (TISSERON, 2013, p.28)

E, quando estiverem maiores, devem ser sempre acompanhadas por um adulto durante o contato com tecnologias e aparelhos digitais para que este seja um momento seguro de aprendizagem e



diversão. É sempre bom também verificar se a plataforma é indicada para aquela faixa etária e estar atento aos conteúdos assistidos. Afinal, se a criança está em uma plataforma não indicada para sua idade, ela poderá ser exposta a conteúdos inapropriados.

Outro fato para o qual devemos ter um olhar cauteloso é para as redes sociais, já que alguns bebês já têm seu Instagram e Facebook. Um exemplo disso é o filho da atriz e apresentadora Karina Bacchi, que já tinha uma conta no Instagram antes de nascer e, com um ano de vida, já possuía um milhão de seguidores. Em sua conta há fotos do seu cotidiano e de seus familiares.

Reforçamos, assim, que cabe aos adultos cuidar com a exposição do bebê às telas, visto que a tecnologia digital faz parte do cotidiano de muitos adultos e o uso pelo bebê deve receber um olhar mais cauteloso e singular. Para a SBP (2019, p.4), “Até os 2 anos e meio, os bebês não conseguem transferir o que veem na tela para a realidade. Portanto, precisam ser ensinados sobre o que estão assistindo para que associem a experiências reais”. Concordamos ainda com Müller (2019) e Tisseron (2013) ao afirmarem que a exposição às telas não é indicada para os bebês, pois não existe nenhuma comprovação de contribuição nessa etapa desenvolvimento. Os autores mostram que o brincar livremente e ativo, explorando objetos e o mundo ao seu redor, é o mais recomendável.

BEBÊS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: ANÁLISE DE DADOS

Para melhor compreensão dos dados, iremos apresentá-los em 2 categorias: 1) perfil dos sujeitos; e 2) bebês e tecnologias digitais. Sendo que a última se encontra estruturada em três eixos: idade; conteúdo e tecnologia.

1) Perfil dos sujeitos: Ao todo, obtivemos 20 respostas, sendo 18 mães e dois pais, na faixa etária de 22 anos a 38 anos. Dessas, sete responderam ter filhos entre seis e 10 meses; seis têm filhos entre 11 e 12 meses; quatro de 13 a 15 meses; e três com filhos de 16 a 18 meses, demonstrando, assim, que conseguimos atingir idades variadas, o que contribui para o objetivo da pesquisa. Quando perguntamos se o bebê tinha irmãos, a maioria respondeu que sim (16), com idade de três a nove anos.

Um dos dados que nos chamou atenção foi que quando perguntamos se os filhos frequentam a educação infantil, 15 famílias responderam que não. Esse fato pode estar relacionado ao isolamento social que vivemos, decorrente da pandemia de Covid-19, a partir do mês de março de 2020. O município de Palhoça/SC emitiu seu primeiro Decreto (nº 2560), referente às aulas, no dia 16 de março de 2020:

Art. 6º Torna facultativa a frequência dos alunos da rede pública, entidades parceiras e privadas de ensino do Município de Palhoça, no período de 17 até 20 de março de 2020, cabendo aos representantes legais dos alunos deliberar sobre a presença ou não às aulas.

Art. 7º A partir do dia 23 de março de 2020 ficam suspensas as aulas da rede pública, como aplicação extensiva à rede de ensino privada e às entidades parceiras do Município de Palhoça, que vigorará pelo período de 07 (sete) dias, prorrogável por igual período, se assim a necessidade exigir. (PALHOÇA, 2020)

Ainda nesse Decreto, o parágrafo único trata que as aulas serão descontadas do recesso escolar do mês de julho do ano em questão. Já no dia 17 de março de 2020, o governador atual, Carlos Moisés, divulgou o Decreto sobre a suspensão das aulas em todo território catarinense por 30 dias, cabendo reposição oportunamente.

Quando iniciou o isolamento em março de 2020, alguns bebês ainda não tinham idade para ingressar na Educação Infantil, e outros nasceram durante o isolamento (temos aqui bebês da faixa etária de zero a 18 meses e o isolamento está em vigor há oito meses). Sendo assim, notamos que a Covid-19 teve influência nessa questão de frequência na educação infantil, pois, com o isolamento social, os encontros inicialmente aconteceram de modo remoto.

Dos bebês que frequentam a educação infantil, quatro deles estão no período integral e um em meio período. Ainda sobre a Educação Infantil, quando perguntado em qual GT os filhos estão, quatro responderam berçário e um sinalizou o GT1. Na sequência, perguntamos quem cuida do bebê atualmente. Percebemos que esse cuidar, mesmo quando dividido entre os membros da família, está relacionado em sua maioria à mãe (50%), seguido da avó (15%):

Vale lembrar que as mulheres, por muito tempo, não tinham participação na sociedade, e foi por meio de muitas lutas que elas conquistaram seus direitos. Como relata Müller:

Por muito tempo, as mulheres foram consideradas 'propriedades' de seus maridos, irmãos e pais; em comum, todos eram considerados os 'chefes de família'. Assim, aos poucos, elas foram se organizando de modo a resistir à desigualdade e à repressão, lutando por outras formas de participação na vida política, pelo divórcio, por vagas no mercado de trabalho e por igualdade salarial (MÜLLER, 2019, p. 105).

Ainda vemos que a luta permanece, pois as mulheres continuam sendo consideradas as responsáveis pela educação dos filhos e “[...] trabalham, em média, três horas por semana a mais do que os homens, combinando trabalhos remunerados, afazeres domésticos e cuidados de pessoas” (IBGE, 2019). As mulheres ganharam espaço, conquistaram direitos, e, hoje, além de exercerem trabalho remunerado, são também responsáveis pelas atividades de casa.

2) Bebês e tecnologias digitais: A partir de agora iremos analisar a categoria bebês e tecnologias digitais, organizada em três eixos: Idade; Conteúdo e Tecnologia digital.

Ao perguntarmos se o bebê tem contato com as tecnologias digitais (tablets, televisões, celulares, computador, notebook), 95% das famílias afirmaram que sim. E sobre a idade em que iniciaram, 55% afirmaram que foi de zero a três meses, 25% de quatro a seis meses, 15% de sete a nove meses e 5% acima dos 12 meses.

Os dados revelam que esse consumo tem acontecido muito cedo pela maioria dos bebês participantes da pesquisa, apesar de não ser o recomendado por especialistas e pesquisadores da área. Como afirma Tisseron (2013, p.124), antes dos três anos, “A criança precisa de construir as suas referências espaciais e temporais. Evite a televisão e os DVD, cujos os efeitos negativos são provados”. Quando perguntamos o que motivou esse contato do bebê com as tecnologias digitais, nove responderam que foi devido às tarefas e rotina do dia a dia; quatro por influência do irmão, pois chamou a atenção do bebê; dois que o bebê tem acesso apenas na videochamada devido ao isolamento; um que o bebê só tem acesso quando os pais estão assistindo televisão; um que o bebê tem acesso apenas com o pai; um respondeu porque ajuda no desenvolvimento e, por fim, dois afirmaram que o bebês não têm acesso.

O cenário de justificativas sobre o uso das tecnologias digitais pelos bebês, apesar de diverso, revela que a maioria iniciou o uso devido à rotina. Por terem muitas atribuições e alegarem pouco tempo, os responsáveis colocam vídeos para que o bebê possa se “distrair”, conforme afirmam algumas famílias. E, nesse momento, “[...] mais parece que as atividades precisam ser resolvidas instantaneamente pelos adultos, e a tecnologia torna-se uma babá eletrônica” (Müller, 2019, p. 260).

Essa falta de tempo ou excesso de tarefas acaba fazendo com que a tecnologia tenha espaço no cotidiano dos bebês. E as famílias,



muitas vezes, não percebem o perigo e incentivam, ou ainda justificam o uso, informando que os bebês foram influenciados por seus irmãos (segunda resposta mais frequente).

No entanto, segundo Cunha (2001, p.59), “vale esclarecemos que os bebês demonstram alegria não só quando interagem com os adultos, como também lhes causa prazer, uma cor brilhante, brinquedos que se movam e sons”. Vídeos, desenhos com cores fortes e sons vão chamar a atenção do bebê e até prendê-lo, mas esse contato não é recomendável para essa faixa etária, em vista das outras demandas que devem ser contempladas em seu desenvolvimento.

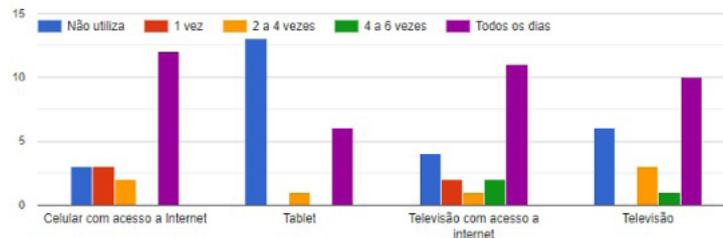
Percebemos, assim, que o atrativo apresentado pelas telas da televisão e do celular fazem com que elas sejam aliadas na educação dos bebês, além de ser um recurso de fácil acesso presente em muitos lares brasileiros. Diferente de um móvel, por exemplo, que é indicado para essa faixa etária e contribui para o desenvolvimento e aprendizagem, mas nem todas as famílias possuem acesso ou informação a respeito, ainda que possa ser um ótimo recurso.

Quando perguntamos quais tecnologias digitais possuem, 100% dos entrevistados informaram que possuem celular com acesso à Internet; seguido da televisão com acesso à Internet e laptop/notebook, ambos com 95%. Em seguida, tivemos a televisão com 80%; com 70% o tablet; e, por fim, o computador de mesa com 60% e o aparelho de videogame com 45%.

As tecnologias digitais estão muito presentes na vida dos entrevistados, principalmente o celular e a televisão com acesso à Internet, assim como apresentado também na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC, 2019): “No ano de 2018, em 99,2% dos domicílios que havia acesso à internet, o telefone móvel celular era utilizado para este fim. O uso do telefone celular já está próximo da totalidade dos domicílios como o meio principal de acesso à Internet”.

Para entendermos se esse dado influencia no contato precoce do bebê com a tecnologia, perguntamos quantas vezes na semana as tecnologias digitais são utilizadas por eles:

Gráfico 1 – Quantas vezes na semana seu filho(a) utiliza.



Fonte: Questionário (02/11/2020).

O celular e a televisão com acesso à internet e a televisão sem essa conexão são utilizados pela maioria dos bebês todos os dias; apenas o tablet mostrou não ser tão utilizado. Em relação ao celular, 13 responderam que os bebês utilizam todos os dias; seguido da televisão com acesso à Internet que foram 11; depois a televisão com 10 e, por fim, o tablet com seis pessoas. Os bebês desta pesquisa acessam a diferentes tecnologias todos os dias, reforçando o que já foi identificado em outra pesquisa: “o acesso ao smartphone tem acontecido cada vez mais cedo entre as crianças brasileiras, consequência da presença massiva dessa tecnologia no dia a dia das pessoas, desde que acordam até a hora de dormir” (PANORAMA TIME/ OPINION BOX, 2019).

Vale lembrar que

[...] o desenvolvimento do cérebro depende de uma complexa interação entre os genes com os quais se nasce e as primeiras experiências que se tem. As primeiras experiências têm um impacto decisivo na arquitetura do cérebro e na natureza e qualidade da capacidade do adulto. (CUNHA, 2001, p. 10)

Para Tisseron (2013), faz-se importante trabalhar com todos os dedos, e não apenas com alguns, quando tratamos do uso das tecnologias, num diálogo com as interações e brincadeiras com o outro. Afinal, deixar o bebê em frente às telas é uma distração passiva oposta ao ato de brincar ativamente, que é o seu direito(SBP, 2019).

Ao perguntarmos quanto tempo por dia o bebê utiliza as tecnologias digitais, 12 dos entrevistados responderam uma hora o celular com acesso à Internet; quatro afirmaram até duas horas; seguido de três que não utilizam; e de um que respondeu até três horas. Já o tablet, a maioria (13) disse que o bebê não utiliza; cinco responderam que utilizam até uma hora; e dois entrevistados disseram que utilizam até duas horas.

Em relação à televisão com acesso à Internet, a maioria (sete) respondeu até duas horas; cinco disseram que utilizam uma hora; seguido de quatro que não utilizam; três que utilizam até três horas e, por fim, um mais de três horas diariamente. Sobre a televisão, oito pessoas responderam que o bebê utiliza até duas horas diariamente; seis disseram que não utiliza; seguido de cinco que disseram até uma hora e um que respondeu até três horas.

Logo, percebemos que a maioria dos bebês da presente pesquisa está sendo exposta às tecnologias digitais todos os dias e por uma hora, no mínimo. E, quando somado ao uso das diferentes tecnologias, passa de duas horas. Sobre a recomendação para essa faixa etária, a SBP (2019, p.7) afirma: “Evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas, sem necessidade (nem passivamente!)”, pois não contribui com o desenvolvimento do bebê. Já a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomenda que:

Para quem tem até 1 ano, não é recomendado ter contato com telas; para as crianças de 1 ano, não é recomendado tempo sedentário de tela e, para as de 2 anos, um tempo de até uma hora (preferencialmente menos). Para aquelas que têm entre 3 e

4 anos, o tempo sedentário de tela também não deve ultrapassar uma hora, sendo quanto menos, melhor (OMS, 2019, p.01).

Ambas concordam que nessa fase o bebê precisa explorar livremente o espaço, descobrir objetos e brinquedos, ter experiências fundamentais para seu desenvolvimento.

Ao analisarmos as respostas referentes aos momentos em que as tecnologias digitais são utilizadas por seu filho(a), o celular com acesso à Internet e o tablet são mais usados no carro, enquanto os bebês esperam por algo, enquanto os pais realizam suas atividades e antes de dormir. Já a televisão com acesso à Internet e a televisão aberta são mais usadas com o bebê antes de dormir, ao acordar, antes, durante ou depois das refeições e enquanto os pais realizam suas atividades.

Esses usos revelam que as telas estão presentes em muitos momentos, inclusive antes de dormir, ainda que a indicação da SBP (2019, p.7) seja a de que “para todas as idades: nada de telas durante as refeições e desconectar 1-2 horas antes de dormir.” Para a OMS (2019, p.1), a “[...] quantidade de sono adequada para a idade: 14-17 horas (até 3 meses), 12-16 horas (4 a 11 meses), 11-14 horas (1 a 2 anos) e 10-13 horas (3 a 4 anos).” Segundo a SBP (2019), o uso de telas antes de dormir afeta na qualidade do sono, assim como o uso ao acordar traz consequências:

O brilho das telas, devido à faixa de onda de luz azul presente na maioria das telas contribui para o bloqueio da melatonina e para a prevalência cada vez maior das dificuldades de dormir e manter uma boa qualidade de sono à noite na fase de sono profundo, com aumento de pesadelos e terrores noturnos. Ao acordar, aumento da sonolência diurna, problemas de memória [...]. (SBP, 2019, p.4)

Em relação ao uso durante a refeição, destacamos que as experiências com sabores, cores e cheiros são muito significativas. O momento de alimentação é muito importante e precisa estar repleto de



atenção para que as reações dos bebês sejam percebidas, evitando, assim, distrações com o uso das tecnologias digitais.

Os bebês que estão há mais de uma hora em frente às telas são os que não possuem celular, mas usam o dos pais (75%); não têm e nem usam o dos pais (15%); e têm celular com acesso à Internet próprio (10%).

O cenário apresentado acima é muito próximo ao da pesquisa Panorama Mobile Time/Opinion Box (2019), que mostrou que 12% dos bebês e crianças de zero a três anos já possuem seu próprio celular e 55% não possuem, mas usam o dos pais:

O desejo pelo smartphone começa cedo. Mal aprendem a falar as crianças pedem um celular de presente. Esse pedido já foi feito por 40% das crianças até três anos de idade, informam seus pais. O percentual cresce gradativamente, chegando a 96% entre as crianças de 10 a 12 anos. (PANORAMA TIME/ OPINION BOX, 2019, p.3)

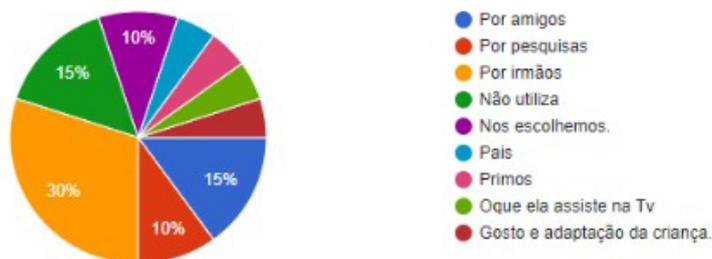
Apesar dos bebês não poderem pedir que se compre um celular, eles já contam com seus próprios artefatos, mesmo nessa pouca idade, e essa aquisição tende a aumentar conforme crescem. Aos poucos, essas crianças que são acompanhadas pelos adultos, inicialmente, passam a acessar sozinhas, a realizar buscas e a consumir materiais diversos. 52% das famílias observam e controlam as crianças de zero a três anos, já entre 10 e 12 anos, esse índice cai para 18% (PANORAMA TIME/ OPINION BOX, 2019).

Em relação ao tablet, apesar do seu consumo ser menor (45%) que o do celular com Internet, 10% possuem seu próprio artefato. Dito isso, apesar dos dados se diferenciarem daquele apresentado pelo Comitê Científico da França, sobre o início do uso se dar aos cinco meses, o consumo informado pelas famílias desta pesquisa se deu a partir dos seis meses, o que pode ocasionar em perda de 15 minutos

de sono, “além de dormirem menos durante a noite e mais durante o dia” (Müller, 2019, p. 78).

A respeito da curadoria dos materiais consumidos pelos bebês, as famílias afirmam que os irmãos têm a maior influência na escolha dos conteúdos, conforme o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Como se dá a escolha desse conteúdo



Fonte: Questionário (08/11/2020).

Notamos que o contexto familiar não apenas favorece o consumo precoce das telas, como também interfere na escolha dos materiais. Ou, ainda, conta com os pedidos de uso à medida que veem seus irmãos tendo contato. Mas esse seria um desejo do bebê ou uma condição do ambiente, numa mediação do adulto que instaura esse consumo? Para Tisseron (2013), é importante lembrarmos que

[...] desde o nascimento, a criança é muito sensível à imitação. Se o vir fazer malabarismo com três maçãs, rapidamente tentará fazer o mesmo. Se o observar a ver televisão muitas vezes, vai querer ver também. E se o vir estar sempre a mexer no smartphone, quererá fazer o mesmo. É por isso que, se o tiver, deverá mantê-lo afastado do seu filho, tal como devem estar muitos outros objectos em casa. (TISSERON, 2013, p.44)

Esse alerta nos mostra o quanto o uso das tecnologias digitais pelas famílias reflete nos bebês, já que elas apresentam um consumo

constante. Em relação às plataformas utilizadas para acessar os conteúdos, temos o YoutubeKids com 40% e o Youtube com 35%. O YoutubeKids é um site voltado para as crianças, que conta com seleção de conteúdo, recursos de controle dos pais e filtragem de vídeos. Já o Youtube, mesmo sendo indicado a partir dos 13 anos, tem importante número de acesso pelos bebês.

Conforme pesquisa realizada por Corrêa (2017), o número de crianças acessando a plataforma do Youtube tem aumentado muito. “Até outubro de 2015, os vídeos assistidos por crianças na plataforma representavam, somados, um total de 20 bilhões de visualizações; em 2016, esse total representava 52 bilhões de visualizações” (CORRÊA, 2017, p. 43). De um ano para o outro, dobrou o número de acesso pelas crianças e isso mostra o quanto elas estão cada vez mais inseridas no meio tecnológico digital, independentemente da idade.

Quanto à importância da tecnologia para o desenvolvimento do bebês, 75% das famílias responderam que as tecnologias digitais são importantes:

O fato de não utilizar as tecnologias seria uma forma de excluir algumas fases dos bebês do século 20, a forma de criar bebês hoje é totalmente diferente de 20 anos atrás, então oferecer a tecnologia moderar com Supervisão e apoio dos pais é fundamental para seus aprendizado e desenvolvimento (Questionário 15\11\2020).

Outras famílias ainda afirmam:

Ajuda na fala e a criança já aprende a mexer no celular e tablet.

Se for utilizada com moderação e bem controlada, pode auxiliar em conhecimento de conteúdo para os filhos.

Ajuda a desenvolver a fala. Aprende cores, números.

Ela aprendeu a interagir melhor, reconhece os sons, e segue o ritmo da música.

São importantes para auxiliarem no desenvolvimento da criança, principalmente nesse período de pandemia que o contato físico foi reduzido drasticamente. (Questionário 15\11\2020)

Algumas têm outro modo de pensar e afirmam que:

Bebês se desenvolvem plenamente ao longo da história da humanidade sem tecnologia digital, portanto não vejo benefícios em utilizar essa ferramenta em virtude dos malefícios que causa na criança.

Não são importantes para os bebês, mas para as crianças maiores acredito que auxilie sim, pois nasceram na era da tecnologia e conhecer é uma boa opção! Mas tudo com cautela e com viés educativo, não para “deixar a criança quieta”

Não concordo com o uso, acho que a criança não aprende nada.

Não vejo nenhuma agregação de valor no uso de telas para bebês. No momento certo, eles com certeza aprenderão rapidamente tudo sobre as tecnologias, mas quando bebe precisam conhecer o mundo real, a natureza, o comportamento humano, usando os 5 sentidos. Isso nenhuma tela pode suprir. (Questionário 15\11\2020)

Como percebemos, muitas famílias desconhecem as recomendações de idade, uso precoce e relações do uso da tecnologia com o desenvolvimento do bebê. E, ainda, a maioria considera que as tecnologias digitais contribuem para o desenvolvimento do bebê auxiliando na fala, por exemplo. Porém, o uso prolongado merece atenção, visto que a SBP (2019, p.3) afirma que “O atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem é frequente em bebês que ficam passivamente expostos às telas, por períodos prolongados”.

Durante a pesquisa, ainda perguntamos se durante a pandemia de Covid-19 a família percebeu que aumentou o consumo das tecnologias digitais pelo bebê. 55 % responderam que sim:



Devido as escolas estarem fechadas com duas crianças a tecnologia digitais tem ajudado muito.

Por estar todo período em casa e eu trabalhando em casa também aumentou o tempo.

Pais trabalhando em casa sem tempo para brincadeiras.

Tínhamos a ideia de zero telas mas como os avós sentem muita saudade acabamos fazendo chamadas de vídeo diárias por no máximo 20 min. (Questionário 15\11\2020)

Notamos que o isolamento contribuiu para o aumento do consumo de telas por bebês, porque as famílias muitas vezes estão trabalhando em casa e cuidando dos filhos, ou ainda são utilizadas para matar a saudade de quem está distante. Ao ficarem sem tempo para brincar com os filhos, os pais optam por ofertar-lhes as telas. Já outras famílias negaram o aumento e relataram que: *“Não aumentou porque definimos horas para o uso, é bem difícil mas necessário.”*; *“Aqui não aumentou, pois controlo o uso”* (Questionário 15\11\2020). Aqui, já notamos que as famílias moderam o tempo que os bebês ficam expostos às telas.

Por fim, concluímos que o contato com tecnologias digitais e bebês acontece cada vez mais precoce e frequentemente para a maioria das famílias, pois estas se deparam com demandas de trabalho cada vez maiores e, por vezes, desconhecem os possíveis malefícios, como atraso na fala e problemas no sono. Para os bebês, sugerem-se brinquedos tradicionais, o contato com livros de diversos materiais e texturas, móveis, brinquedos não estruturados e materiais diversificados que contribuam para o seu desenvolvimento, convidando os adultos

[...] a se ocuparem deles, a oferecerem novidades para suas descobertas e solução para suas necessidades. No processo de desenvolver-se integralmente, muitos encontros, de diferentes naturezas, serão estabelecidos, resultando em um sujeito único e singular. (CUNHA, 2001, p.10)

Sendo assim, destacamos a importância das oportunidades para explorar livremente e vivenciar um leque de descobertas a partir das relações de afeto, variações de tom de voz ao contar uma história, toque, brinquedos para colocar na boca, cheirar e bater no chão. E assim, concordamos com Tisseron (2013) e Müller (2019), que sugerem o uso de tela a partir de três anos, pois, conforme vimos nas pesquisas, a interação bebês e tecnologia, além de não ser recomendada, não apresenta benefícios para essa faixa etária que vivencia um momento de descobertas (de si, do outro, do mundo) por meio do brincar ativo, das interações e relações diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender se/como as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano dos bebês. Constatamos que essa interação vem acontecendo cada vez mais precoce, iniciando de zero a três meses. A presença das tecnologias no cotidiano das famílias trouxe um leque de possibilidades e perigos, muitas vezes desconhecidos, seja porque temos poucas pesquisas na área ou porque contamos com pouca divulgação do que se tem.

Por isso, ao estudarmos essa temática, percebemos o quanto é importante estarmos atentos ao tempo de uso e recomendações de idade, divulgados pelas pesquisas e teóricos. Durante o desenvolvimento do bebê, se faz necessário que ele tenha contato com o outro, experimente, descubra, explore o mundo ao seu redor, se comunique emocionalmente com o adulto que deve propor brincadeiras diversas a ele. Nessa fase, o bebê precisa se descobrir, descobrir o outro e o mundo ao seu redor. E isso só é possível por meio do brincar ativo, da interação adulto e bebê, da exploração de brinquedos tradicionais e objetos. Afinal, as emoções, o toque, a conversa, o olho no olho e

a presença “ativa” do adulto jamais poderão ser substituídos pelas tecnologias digitais, além de que relações como essas são essenciais, principalmente durante a primeira fase de vida.

Em relação à oferta das telas, as famílias revelaram muitos motivos, dentre eles o acúmulo de tarefas, já que assim os bebês ficam “quietinhos”. Muitas também acreditam que a tecnologia contribui para o desenvolvimento do bebê e auxilia na fala, diferente do que afirmam pesquisas e teóricos de diversas áreas: a exposição às telas pode causar atraso na fala e problemas no sono.

A maioria das famílias participantes da pesquisa informou que o tempo de exposição dos bebês é de no mínimo uma hora, podendo em alguns casos ultrapassar duas horas diariamente. Esses números chamam a atenção por ser um tempo alto, pois mesmo para as crianças maiores de dois anos o indicado é no máximo uma hora (OMS).

Em relação à escolha do conteúdo, geralmente ela é realizada pelos irmãos, e o YoutubeKids e o Youtube são as plataformas mais usadas para acessar conteúdos como desenhos e vídeos musicais. Obtivemos aqui o mesmo resultado da pesquisa Panorama Mobile Time/Opinion Box (2019), que apontou essas duas plataformas como as mais acessadas por crianças de zero a três anos.

Outro resultado obtido, e parecido com o da pesquisa supracitada, foi o aumento no uso do celular com Internet e a queda do uso do tablet. Sendo assim, percebemos que as telas se mostraram presentes no cotidiano dos bebês em muitos momentos, além de ter aumentado seu uso durante a pandemia provocada pelo novo coronavírus (Covid-19).

Por fim, a pesquisa revelou que as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano do bebê em vários momentos e por meio de diversos artefatos. Sistematizamos abaixo o cenário apresentado pelas 20 famílias que compuseram nossa pesquisa com bebês:



Figura 1 – Bebês e tecnologias digitais



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por meio dessa pesquisa, indicamos futuros estudos na área de bebês e tecnologias digitais para além do contexto familiar, analisando se essa interação acontece na educação infantil, por exemplo, e se existe o aumento do tempo de uso para os bebês que frequentam a educação infantil.

REFERÊNCIAS

BERLEZE, Daniele Jacobi. **O brincar e se-movimentar**: alinguagem da criança. 2016. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Coronavírus - COVID-19**. Notícias. Governo Federal: Brasília, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CORRÊA, Luciana. Influenciadores mirins no YouTube Brasil e o impacto mercadológico. TIC Kids online Brasil 2017 [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.p. 41-48. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_kids_online_2017_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 23 ago. 2020.

CUNHA, Iole da. A revolução dos bebês: aspectos de como as emoções esculpem o cérebro e geram os comportamentos no período pré e perinatal. **Revista Psicanalítica da SPRJ**, v., n. 1, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. **Cadernos Cedes**, v.24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FANTIN, Mônica; MÜLLER, Juliana Costa. As crianças, o brincar e as tecnologias. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila. **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: Nup, 2017. 236p.

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

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (orgs.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas, SP: Papius, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua (PNAD): acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal - 2018**. [S. l.]: IBGE, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2HpZAIC>. Acesso em: 31 ago. 2020.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem. **Agência IBGE Notícias**, 07 mar. 2018, atual, 28 mar. 2019, 16h13. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem#:~:text=As%20mulheres%20trabalham%2C%20em%20m%C3%A9dia,5%25%20do%20rendimento%20dos%20homens>. Acesso em: 13 out. 2021.

LEMOS, Lisiane. Enfim, a digitalização: para executiva, relação com tecnologia muda permanentemente e ajuda a destacar talentos fora dos centros. **Ecoa UOL**. Reportagens especiais. O mundo pós-Covid. São Paulo, jun. 2019. Disponível em:

<https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/o-mundo-pos-covid-19-6---trabalho-e-tecnologia-por-lisiane-lemos/index.htm#enfim-a-digitalizacao>. Acesso em: jun. 2020.

MÜLLER, Juliana Costa. Crianças e tecnologias digitais: desafios da mediação familiar e escolar. 2019. 318f. Tese (Doutorado em Educação) –Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

MÜLLER, Juliana Costa. **Crianças na contemporaneidade**: representações e uso das tecnologias móveis na educação infantil. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Crianças devem ter tempo em frente a telas limitado a 1 hora. **Agência Brasil**, abr.2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2019-04/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

PALHOÇA. **Decreto nº 2560, de 16 de março de 2020**. Estabelece medidas temporárias de prevenção contra o contágio pelo Novo Coronavírus, a serem adotadas no âmbito da Prefeitura Municipal de Palhoça/SC. Palhoça, Prefeitura Municipal. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/palhoça/decreto/2020/256/2560/decreto-n-2560-2020-estabelece-medidas-temporarias-de-prevencao-contra-o-contagio-pelo-novo-coronavirus-a-serem-adotadas-no-ambito-da-prefeitura-municipal-de-palhoça-sc>. Acesso em: 4 set. 2020.

PANORAMA MOBILE TIME. **Crianças e smartphones no Brasil - 2019**. Mobiletime: pesquisas. [S. l.], nov. 2019. Disponível em: <https://www>.

mobiletime.com.br/pesquisas/criancas-e-smartphones-no-brasil-outubro-de-2019/. Acesso em: 06 out. 2020.

SANTA CATARINA. **Decretonº 525, de 23 de março de 2020.** Dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus e estabelece outras providências. Florianópolis, Governo do Estado de Santa Catarina, Imprensa Oficial, 23 mar. 2020. Disponível em: https://www.sc.gov.br/images/DECRETO_525.pdf. Acesso em: 5 set. 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Manual de Orientação:** Menos tela mais saúde. Sociedade Brasileira de Pediatria. 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: 5out. 2020.

TISSERON, Serge. 3-6-9-12 **Computadores, telemóveis e tablets:** como crescer e progredir com eles. Lisboa: Gradiva, 2013.

6

Amanda da Silva
Fernanda Gonçalves

A chegada no primeiro
ano dos anos iniciais:
perspectivas de retorno
mediante o contexto
de pandemia

INTRODUÇÃO

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos foi um grande marco na educação do país, uma vez que as crianças que antes frequentavam a educação infantil passaram para os anos iniciais, o que muda sobremaneira a organização das experiências das crianças, que ainda são pequenas. Sabe-se que a educação infantil tem especificidades que demarcam o trabalho docente e a diferença da segunda etapa. Mas cabe questionar: como ficam as crianças de seis anos que antes frequentavam a educação infantil e agora frequentam os anos iniciais?

No documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) encontramos o indicativo de que o processo de transição para o ensino fundamental deve ser pautado em uma continuidade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de modo a respeitar as especificidades etárias. Trata-se de um processo complexo e com muitos desafios, sobretudo quando não acontece de forma articulada.

E, para além dos desafios já enfrentados frente ao processo de inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, em março de 2020 nos deparamos com a pandemia da Covid-19. Por conta da forte contaminação característica do vírus, o Governo do Estado de Santa Catarina decretou o fechamento de todas as escolas. Milhões de estudantes deixaram de ter aulas presenciais e passaram a ter atividades online. Mesmo com toda a assistência, sabemos as diferentes realidades educacionais do Brasil, o que faz com que o processo de entrada nos anos iniciais do ensino fundamental seja ainda mais delicado.

É importante pontuar que o retorno às aulas deve ser feito de forma gradual e cautelosa, já que as crianças passaram um longo período longe da escola. A partir desse aspecto é que surgiu o questionamento: *Como acontecerá a acolhida das crianças com o retorno às aulas presenciais?*

O processo de entrada no primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental já é por si só uma grande mudança na vida das crianças, mas, frente ao contexto pandêmico, emergem ainda mais desafios. Segundo Kramer (2006), é fundamental que aconteça uma parceria entre a educação infantil e o ensino fundamental, para que seja desenvolvido um trabalho de qualidade com as crianças de seis anos. Sendo assim,

[...] o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como se fossem crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2006, p. 811)

Portanto, o processo de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental deve ser planejado, de modo a receber as crianças de seis anos de forma respeitosa e, principalmente, contar com profissionais que compreendam as especificidades da infância nas escolas. Ademais, “A passagem da educação infantil para o ensino fundamental compreende que a criança não apenas percebe seu processo de transição, mas também deseja fazer parte do processo de escolarização, bem como apreciar o que significa estar nessa instituição”. (CAMPOS; DIAS, 2015, p. 645).

Ao entrarem no ensino fundamental,

[...] as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola. Assim é que o brincar, um dos elementos centrais da cultura de pares e do cotidiano da educação infantil, foi situado em segundo plano no contexto da sala de aula. (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 138)

É importante, portanto, que os planejamentos garantam um processo que respeite a singularidade e especificidade de cada criança, bem como faça com que a transição seja realizada com intencionalidade pedagógica e uma acolhida sensível.

Nessa perspectiva, o que o presente artigo, elaborado a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado na Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), buscou responder foi o seguinte problema de pesquisa: Quais as possíveis perspectivas e encaminhamentos das professoras do primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o retorno das crianças ao término do período de isolamento social?

A fim de refletir sobre os questionamentos mencionados acima, esta pesquisa teve como objetivo geral: compreender as possíveis perspectivas e encaminhamentos das professoras do primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, com o retorno das crianças ao término do período de isolamento social.

Já os objetivos específicos foram assim delineados: a) abordar as especificidades que envolvem a articulação da educação infantil com o ensino fundamental; b) discutir sobre o processo de transição da criança que sai da educação infantil para o ensino fundamental; e c) analisar quais as expectativas, encaminhamentos e perspectivas de trabalho, no retorno do período de isolamento social, das professoras que atuam no primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com questionário de dezesseis (16) perguntas como técnica de coleta de dados. Elencamos o questionário com o intuito de entender quais as perspectivas e encaminhamentos que as professoras têm com o retorno das crianças do primeiro ano, após o isolamento social. Para Gil (2002, p. 114), entende-se como questionário “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Ainda conforme o autor,



[...] pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 1999, p. 121)

Por conta da Pandemia da Covid-19, os questionários foram enviados online para quatro (4) professoras que atuam nos Anos Iniciais Ensino Fundamental de distintas instituições, sendo uma (1) pública e três (3) privadas nos municípios de Palhoça; duas (2) em Santo Amaro da Imperatriz; e uma (1) no município de São José.

Todas as professoras são graduadas em Pedagogia, com faixa etária entre 25 e 36 anos. O tempo de atuação na área é variado, algumas com experiência mais alargada, outras ainda iniciando. A definição das professoras participantes da pesquisa se deu pela proximidade delas com as pesquisadoras em seus vínculos particulares. Frente à especificidade do contexto pandêmico, tanto o acesso, quanto o contato com professores de apenas um campo de pesquisa foram dificultados.

A ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS

A conquista pelos direitos das crianças é marcada por uma longa e dura luta social e política (GONÇALVES, 2016). No contexto brasileiro, foi nos anos de 1990 que a discussão ganhou força, sobretudo a partir da Convenção Mundial dos Direitos das Crianças (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). O ECA foi assinado

no dia 13 de julho de 1990. A Lei nº 8.069/1990 estabeleceu os direitos de crianças e adolescentes, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e estabelecendo-as como prioridade absoluta nas políticas públicas. Importante pontuar que a Constituição Federal de 1988 também é um relevante marco na consolidação das crianças como sujeitos de direitos.

No percurso de luta e conquistas, tivemos diferentes apontamentos em defesa das crianças. Gonçalves (2016, p. 2) afirma que “o reconhecimento da condição da criança como sujeito de direitos é um fato recente na história mundial e local, por isso, ressaltamos a importância histórica dessa luta social e política para compreendermos os entraves que dificultam a sua realização”. Ainda há muitos avanços e lutas necessárias para que, de fato, elas sejam legitimadas como um sujeito de direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (BRASIL, 1990, Art. 53)

Sabemos que as crianças são capazes de dar significado às suas experiências cotidianas, sendo assim, faz-se papel do adulto ajudar de forma indireta para que essa criança consiga extrair significados,

interpretar gestos, palavras e ações que darão base às suas futuras aprendizagens. A concepção de criança e de infância muda de acordo com o contexto social e histórico, e isso também demarca os direitos das crianças. Segundo Gonçalves (2016, p. 7):

A concepção de infância como condição social de ser criança, e não como sinônimo de criança, é elemento chave para a compreensão e análise do fenômeno em pauta. Nesse sentido, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos gera mudanças nas concepções de criança e de infância e vêm promovendo novas formas de relacionamento com as crianças e estas com o seu redor. (GONÇALVES, 2016, p. 7)

A criança possui expectativas frente ao mundo e sua expressão é percebida na medida em que a sociedade volta o seu olhar para esse período da vida. É preciso pensar em espaços para que possa experimentar a sua curiosidade, sentir e estar no mundo. Precisamos olhá-la como sujeito ativo e não como mero objeto de tutela.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos em uma lei específica se constituiu a partir de muitos anos de luta, de debates e embates pelos movimentos sociais, em fóruns, congressos e discussões para que a criança tivesse seus direitos assegurados pelo Estado. Contudo, a conquista efetiva dos direitos das crianças só se dará em articulação com questões mais amplas, relacionadas às transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade, podendo-se afirmar que os direitos das crianças ainda permanecem mais no papel do que na prática. Tal afirmação põe em evidência a luta por uma infância onde as crianças sejam respeitadas em suas múltiplas dimensões, como sujeitos históricos e de direitos. Esta discussão perpassa pela concepção de criança, de infância, de escola e de sociedade, assim como, de ética e de respeito, pois, sem ter consciência desses conceitos, será difícil compreender a constituição da formação humana, e em particular, as especificidades do desenvolvimento e formação da criança. (GONÇALVES, 2016, p. 2)

Para uma real efetivação dos direitos das crianças, é necessário que tal concepção não seja apenas um *slogan* de Políticas Públicas



(GONÇALVES, 2016), mas seja traduzido nas práticas reais, nos mais diversos contextos sociais, sobretudo, dentro da escola. Portanto, precisamos reconhecer que elas são cidadãs de direito e desejam participar das relações sociais que impactam suas vidas. Concordamos com Gonçalves (2016, p. 12) quando indica que:

A consideração da criança como sujeito de direitos significa reconhecê-la enquanto ser humano, sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo, pois toda a criança tem o direito de ler o mundo, de conhecer e debater sobre os seus próprios direitos, de conhecer, aprender e participar do seu próprio processo formativo e de ser respeitada enquanto sujeito de direitos. (GONÇALVES, 2016, p. 12)

Sendo assim, faz-se necessário que os adultos, especialmente os professores, assegurem os direitos das crianças, sobretudo no espaço escolar. Legitimar a criança como sujeito de direitos altera também os modos de planejarmos a acolhida quando ingressam no ensino fundamental.

A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, altera os artigos da Lei 9.394/1996, com a finalidade de tornar obrigatória a inserção da criança com 6 anos no ensino fundamental (BRASIL, 2005). A referida Lei resulta do esforço do Ministério da Educação, no contexto supracitado, em realizar uma reformulação do ensino fundamental. Tal modificação foi aprovada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em seis de fevereiro de 2006, conhecida como Lei nº 11.274, considerando a necessidade do Brasil em aumentar a escolarização obrigatória.

De acordo com Arelaro, Jacomini e Klein (2009), o Ministério da Educação (MEC) implementou o ensino fundamental de 9 anos, a partir da afirmativa de que muitas crianças de 6 anos de idade não frequentavam escolas. Sendo assim, a ampliação tinha como pressuposto garantir o direito ao acesso à educação para as crianças que não estavam matriculadas na educação básica.

Contudo, nas análises de Arelaro, Jacomini e Klein (2009), a ampliação não garantiu a qualidade da educação ofertada, uma vez que o índice de reprovação aumentou expressivamente. Uma das hipóteses acerca do alto índice de reprovação no 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental é o não atendimento às necessidades das crianças no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo por se tratar de crianças ainda pequenas. As pesquisadoras pontuam que o ensino fundamental de 9 anos não representa uma conquista, principalmente porque muitas delas são submetidas a uma escola com práticas incompatíveis com as demandas da sua faixa etária, como uma espécie de tentativa de reduzir o tempo da infância (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2009). Tal problemática pode ficar ainda mais evidente frente à pandemia da Covid-19, com o tempo alargado que as crianças passaram fora das instituições educacionais.

Importante pontuar que a saída da educação infantil para o ensino fundamental ocorre quando a criança completa seus seis anos de idade, o que nem sempre é realizado de maneira fácil. Ao ingressar na escola, a criança já traz consigo experiências pessoais, mesmo aquelas que nunca haviam frequentado a educação infantil, e ao planejar sua prática pedagógica, o (a) professor (a) precisa ter a sensibilidade de considerar tais experiências. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (BRASIL, 2017, p. 53)

É por meio das discussões e reflexões sobre a articulação entre as duas etapas que podemos pensar na elaboração de postostas

que agreguem a interdisciplinaridade e a ludicidade. Segundo Dias e Campos (2015, p. 638):

A passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental se caracteriza pela força cultural do mundo letrado na sociedade. Em busca não somente da razão de ser, mas de muitas outras razões da própria existência humana, as crianças ingressam no universo escolar cheias de expectativas.

Os professores também precisam acolher tais expectativas para que as crianças se sintam pertencentes ao novo contexto escolar. É fundamental compreender, ouvir e considerar as especificidades de cada uma delas, para garantir um olhar contínuo mediante os processos vividos pelas crianças (BRASIL, 2009). Nesse sentido, é necessário que professores e professoras criem estratégias apropriadas frente aos distintos momentos de transição por elas vivenciados (BRASIL, 2009), de modo a considerar a especificidade etária e a conjuntura social das crianças.

PERSPECTIVA PARA A TRANSIÇÃO ESCOLAR APÓS O PERÍODO DE PANDEMIA: ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de conhecer um pouco mais essas(es) professoras(es) que estão diretamente ligados(as) à articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a presente seção tem a finalidade de apresentar as análises dos dados da pesquisa, que foram gerados a partir de questionário enviado ao total de quatro professoras que atuam no primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, acolhem e recebem as crianças que chegam da educação infantil.

A Covid-19 resultou no fechamento temporário das escolas do mundo todo, o que afetou professores, alunos e gestores, os quais

tiveram que se adaptar ao novo contexto de educação remota com aulas não presenciais. “Na pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente” (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

Tal cenário impactou também as crianças, que passaram a ficar horas em frente a um computador realizando atividades para poder validar o ano letivo. Isso quando tinham acesso à Internet e computador em casa, pois, mediante a conjuntura de pandemia, outra problemática surgiu: e as crianças que não possuem computador e acesso à Internet? Aspecto que pode aumentar ainda mais as desigualdades sociais, sobretudo no que diz respeito à educação.

O enfrentamento à Covid-19 tem colocado inúmeros desafios para todas as etapas da educação básica, mas gostaríamos de chamar atenção para a situação das crianças que ingressarão no primeiro ano do ensino fundamental, uma vez que há toda a mudança própria desse período e que ficará ainda mais delicado, após o longo período de isolamento social. Esse quadro gera muitas questões: Quando será possível retornar às aulas presenciais? Quais expectativas e medidas para o retorno? Será que afetará as experiências das crianças? Como lidarão com o retorno? É preciso um planejamento mais cuidadoso para esse retorno, especialmente para as crianças que irão ingressar no primeiro ano do ensino fundamental?

Sendo assim, no questionário buscamos analisar algumas dessas inquietações. Procurando olhar para a(o) profissional que estará à frente no cenário de volta às aulas e terá que lidar com todas as mudanças. No quadro 1, organizamos as respostas das professoras sobre como estão se sentindo frente ao contexto pandêmico:



Quadro 1 - Como as professoras se sentem nesse contexto de pandemia.

Professoras	Respostas
Carla	Passados 7 meses, já me adaptei a nova rotina de ensino remoto. No começo foi tudo muito estranho, pois dar aula sem ver o rostinho das crianças faz muita diferença.
Jéssica	Com muitas incertezas, pois infelizmente muitas pessoas estão lidando com isso normalmente, não se cuidando, achando que a pandemia acabou.
Katiane	Me sinto de mãos atadas, porém procuro elaborar meu planejamento de forma que ajude meus alunos a ter um melhor desempenho.
Michele	Essa nova realidade, apesar de sabermos que é momentânea, nos traz muitas incertezas e inseguranças. Em curto período, as nossas rotinas foram alteradas, nos deixando privados de certos momentos. Porém, todos somos colocados à prova de nossas capacidades mentais no que se refere à resiliência, à criatividade e à capacidade de lidar com frustrações e perdas. Então dentro desse contexto, vejo que o momento é de envolver-se com as necessidades emocionais, num esforço para aceitar diferenças e conhecer a própria individualidade e a do outro, abrindo um espaço para relacionamentos genuínos que só serão possíveis se estivermos bem com nós mesmos e com a sensação de que, ao fecharmos a porta de casa, possamos encontrar acolhimento interno durante essa experiência de vida tão difícil à qual fomos submetidos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2020).

As(os) professoras(es) encontram-se frente a um enorme desafio, afinal são elas(es) que acolherão as crianças após o longo período em casa. A professora Carla afirma ter se adaptado a esse novo modelo de ensino remoto, porém sente falta do contato com as crianças, de olhar para elas, presencialmente. Se as crianças são cidadãs de direitos, como previsto na Constituição de 1988, merecem ser respeitadas como tais. Uma ação respeitosa é esse carinho e afeto nos quais se encontram presente o posicionamento da professora.

Já as professoras Jéssica, Katiane e Michele relatam um sentimento de incerteza e insegurança. Katiane comenta que está buscando realizar um planejamento que ajude os alunos a terem um melhor desempenho. O que remete ao Parecer Homologado CNE/CP

nº 9/2020, quando diz que “é necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado.” (BRASIL, 2020a, p. 5).

Já no Quadro 2, reunimos as respostas das professoras referentes ao retorno:

Quadro 2 – Retorno às aulas.

Professoras	Respostas
Carla	Acredito que só em 2021
Jéssica	Espero que no próximo ano letivo, podemos voltar normalmente. Fico preocupada porque as escolas principalmente as escolas públicas, não tem como manter os cuidados com a higiene, sabemos que não tem papel toalha e muito menos sabonetes para todas as pessoas.
Katiane	Início de 2021.
Michele	Como atuo em uma instituição de ensino como coordenadora pedagógica e professora, estamos recebendo novas orientações de órgãos responsáveis para estarmos elaborando nosso plano de contingência e protocolos para retornarmos com aulas presenciais, porém, existem partes burocráticas a serem seguidas, para esse possível retorno antes de finalizar esse ano letivo de 2020, porém de forma híbrida.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2020).

Nesse tópico, todas as professoras, de forma direta ou indireta, concordam que o retorno se dará no próximo ano. A professora Michele atua também na coordenação pedagógica e informa estar recebendo orientações de órgãos responsáveis. O Parecer Homologado CNE/CP nº 9/2020 destaca medidas para o retorno das aulas presenciais:

- início das atividades com o calendário de reposição de conteúdos e carga horária de forma presencial e não presencial;
- estabelecer a oferta de aulas presenciais de forma gradual, em paralelo com processo de reposição; manutenção, a critério

dos sistemas e instituições, das atividades de reposição de carga horária de forma não presencial;

- considerar a continuidade em menor escala do contágio e manter, no encerramento da quarentena, as atividades não presenciais em conjunto com as presenciais, mantendo um retorno paulatino à presencialidade de 25%, 75%, e 100%, distribuídos durante o restante do ano letivo;
- processo de avaliação institucional diagnóstica da situação do aprendizado nos cursos e individualmente, para além das avaliações de desempenho já realizadas, de forma a construir cenários de políticas de aprendizado adequadas ao retorno à presencialidade;
- realização da avaliação do ENADE após a conclusão do ano letivo; e
- adequação dos calendários e prazos para as IES protocolizarem processos no sistema e-MEC e adequação ao cronograma de coleta do censo da educação superior. (BRASIL, 2020a, p. 23).

Com tantas orientações que o momento pandêmico demanda, o sentimento que prevalece é o de incerteza mediante o retorno das aulas presenciais. Mesmo não havendo uma data certa, é preciso planejar para que ocorra de forma gradual. Outro aspecto importante é a realização de uma avaliação diagnóstica das crianças, além dos protocolos de saúde, atividades de recuperação e reposição de conteúdos pedagógicos para amenizar os impactos na aprendizagem. Com isso, a próxima pergunta que fizemos para as professoras foi: quais expectativas e medidas você pretende tomar para esse retorno pós pandemia? As respostas estão descritas no Quadro 3.

Quadro 3 – Expectativas com o retorno às aulas presenciais.

Professoras	Respostas
Carla	Acredito que voltar será tão difícil quanto foi a adaptação ao ensino remoto. Lidar com a ansiedade das crianças (e dos pais) que estão confinadas em casa por muito tempo será um grande desafio, assim como, retomar os conteúdos que foram dados de forma remota este ano. Quero muito voltar, com todos os cuidados, para dar aula tendo pelo menos o contato visual das crianças.
Jéssica	Pretendo continuar me cuidando e tentar fazer o possível para cuidar de quem estiver convivendo comigo, tanto na escola como na minha casa.
Katiane	A expectativa é que a escola esteja preparada para receber os alunos, com todas as normas sanitárias, e a minha parte como professora é orientar os alunos e revisar os conteúdos do ano anterior, e aos poucos, respeitando a dificuldade de cada aluno, introduzir novos conteúdos.
Michele	De um lado, há um desejo de recuperar os encontros sociais e a aprendizagem presencial, mas por outro, há um temor em relação ao novo formato e uma sensação de perda, já que a escola não voltará, nesse momento, a ser como era antes. A escola faz falta na vida das crianças, dos jovens e dos adolescentes. Sendo assim, pretendo fazer dessa experiência um momento de aprendizagem, ampliar a escuta, compreender as demandas dos professores, dos alunos e das famílias, agir em consequência desse aprendizado e me manter sempre aberta às mudanças da realidade.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2020).

Após o impacto gerado por essa mudança repentina do fechamento das escolas, cabe questionar como se dará o retorno. Para a professora Carla, a retomada das aulas presenciais será tão difícil quanto foi se adaptar ao ensino remoto.

Com tantas expectativas criadas pelo momento, fica claro que, assim como as professoras Jéssica e Katiane destacam, será preciso continuar a se cuidar e respeitar todas as normas sanitárias implementadas, mas também não se pode deixar de levar em consideração a questão pedagógica. Diante disso, o Parecer CNE/CP 16/2020 destaca que

[...] na oportunidade da possibilidade de retorno às atividades escolares presenciais, essas deverão estar repletas de cautelas e cuidados sanitários, mas também atentas aos aspectos

pedagógicos. Nos apresenta, também, a possibilidade da continuidade das atividades não presenciais em conjunto com possíveis atividades presenciais, de forma a ampliar ou complementar a perspectiva de aprendizado e a corrigir ou mitigar as dificuldades de acesso à aprendizagem não presencial. (BRASIL, 2020b, p. 2).

Não sabemos de fato como ocorrerá o retorno, o que se sabe é que será preciso pensar em estratégias que minimizem esses efeitos gerados na aprendizagem, especialmente com as crianças que tiveram dificuldades de acesso para as atividades não presenciais.

As Diretrizes Pedagógicas trazem algumas ações para o retorno, no qual tem o objetivo garantir o direito aos estudantes inseridos na Educação Básica, dentre eles destacam-se:

1.3. Adequar metodologias pedagógicas e implementar estratégias que garantam o acesso à aprendizagem dos estudantes; [...]

1.5. Realizar o mapeamento dos estudantes que não apresentam condições para o retorno às atividades escolares presenciais, para auxiliar na definição das estratégias de retomada; [...]

1.15. Definir estratégias de apoio pedagógico aos estudantes que não acompanharam ou não conseguiram assimilar significativamente os conhecimentos durante as atividades não presenciais propostas; (SANTA CATARINA, 2020b, p. 7).

A partir das respostas das professoras Carla e Jéssica, em que apresentam o fato de que será preciso revisar os conteúdos que foram dados remotamente, pensamos que cabe ao professor planejar e revisar os conteúdos de modo que consigam mapear as dificuldades e, aos poucos, consigam garantir o acesso aos conteúdos que de alguma forma ficaram fragilizados.

Em meio às incertezas que o próximo ano ainda apresenta, o que nos cabe, na área da Educação, é traçarmos possíveis planos de ações, com objetivo de acolhermos as crianças quando retornarmos, a



fim de amenizar os impactos gerados pela pandemia. Fica claro que as expectativas para o retorno são muitas e que não será fácil, até porque o cenário atual mudou, mas segue indefinido.

Nos Quadros 4 e 5, sistematizamos as respostas das professoras quanto às experiências das crianças:

Quadro 4 – As experiências das crianças serão afetadas?

Professoras	Respostas
Carla	Acredito que afetará sim. As crianças precisam e gostam do toque, das trocas, de carinho, de afeto e com as medidas de proteção os contatos terão que ser evitados.
Jéssica	Depende, porque as crianças são reflexos do que vivem em casa, se as famílias se cuidaram e ficaram preocupadas, as crianças também ficaram. Se as famílias acharem que tudo isso é besteira, as crianças talvez tenham o mesmo pensamento. Acredito que nós professores teremos um papel ainda maior na escola, pela preocupação e a cobrança que vamos ter que passar para as crianças, que elas possam se cuidar e tentar não afetar no estudo, em ter que ficar chamando atenção delas em por exemplo ficar brincando com a máscara, porque se os adultos não usam a máscara corretamente, imagina as crianças que só querem aproveitar cada momento para brincar e ficar com seus amigos.
Katiane	Sim, vai ser muito difícil, principalmente com os menores. Vai afetar a convivência, principalmente na hora do lanche e brincadeiras, onde antes eles ficavam bem próximos e agora deverão respeitar a distância do amigo.
Michele	De início poderá afetar, pois sabemos que criança é muito pelo contato físico, como abraços, toques e fazer ela compreender que é necessário um certo distanciamento do seu colega, que deve ser evitado esse tipo de contato, vai depender muito do diálogo e das orientações estabelecidas, já que a escola não voltará, nesse momento, a ser como era antes e o que podemos fazer é ajudá-los a focar no que é possível fazer hoje.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2020).



Quadro 5 – Para você, como as crianças vão lidar com esse retorno?

Professoras	Respostas
Carla	Acredito que algumas lidarão muito bem, mas também penso que outras sentirão bastante falta da rotina “normal”.
Jéssica	Penso que vão lidar com tranquilidade, se nós professores transparecer desta forma, se chegarmos cheios de euforias com as preocupações de que podemos pegar ou transmitir a doença, vamos passar isso para eles. Vamos cuidar, ter responsabilidade e que no fim tudo vai dar certo.
Katiane	Até se acostumarem vai ser difícil, porém com persistência e muita paciência esperamos conseguir conciliar.
Michele	A pandemia colocou os alunos em casa, que então sentem a falta da escola, das aulas presenciais, do afeto, porque educação é afeto. Acredito que será uma enorme alegria, poder retornar para a escola, porém uma nova adaptação será inevitável, porque até mesmo a escola não será como antes.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2020).

Nas respostas sistematizadas no Quadro 4, todas concordam, de forma direta ou indireta, que as medidas de proteção à Covid-19 afetarão as experiências das crianças. Para Gonçalves (2013, p. 16),

[...] nenhuma experiência social deva ser desconsiderada, mas colocada em debate, de modo que se ampliem os saberes. Inclusive as experiências sociais vividas pelas crianças, a quem procuramos privilegiar neste texto, como partícipes potentes das relações sociais, que merecem ser tratadas como cidadãs de direito –, não somente nos documentos legais e oficiais, mas merecedoras legítimas deste direito no seu dia-a-dia, em suas relações, em seus modos de ver e compreender o mundo, de expressar suas emoções e opinar sobre questões que dizem respeito às suas vidas cotidianas. Os saberes e pontos de vista das crianças devem ser considerados, uma vez que não existe uma verdade universal, mas diferentes pontos de vista, diferentes verdades. (GONÇALVES, 2013, p. 16)

Com isso, cabe aos profissionais da educação, especialmente professores que estarão no convívio diário, escutar e orientar as crianças para que encarem esse momento da melhor forma, considerando

suas vivências e seu modo de ver o mundo. Segundo o Parecer Homologado CNE/CP 16/2020,

[...] é preciso considerar um conjunto de fatores que podem afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia, tais como: as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes. No caso brasileiro, a pandemia surgiu em meio a uma crise de aprendizagem, que poderá ampliar ainda mais as desigualdades existentes. O retorno exigirá grande esforço de readaptação e de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2020b, p. 3)

Sendo assim, relacionando com as respostas do Quadro 5, com o possível retorno às aulas presenciais, fica evidente que é de suma importância garantir o acolhimento emocional, ajudando a minimizar os impactos gerados pela pandemia e isolamento social, tanto os psicológicos que interferem nas experiências das crianças, quanto os que se referem ao processo de ensino-aprendizagem.

No Quadro 6, apresentaremos as reflexões acerca do planejamento para essas crianças que irão chegar ao primeiro ano após o longo período de isolamento social:



Quadro 6 – Planejamento para acolher as crianças que chegarão ao primeiro ano

Professoras	Respostas
Carla	Sim, fazer um acolhimento para recebê-los diante desse distanciamento é imprescindível.
Jéssica	Com pandemia ou sem, já é um momento difícil para as crianças que saem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental por passar por essa transição de poder brincar o tempo todo e de repente ter que sentar-se numa cadeira e ficar prestando atenção na professora. Algo legal que acontece na Rede de Santo Amaro, é que as crianças têm 30 minutos de intervalo, 15 minutos para lanche e 15 minutos para brincar, pois sabemos que em outras instituições como no estado são só 15 minutos para comer, brincar e ir ao banheiro, 30 minutos ainda é pouco, mas já faz uma grande diferença.
Katiane	Será um planejamento diferenciado, o acolhimento feito com afeto, porém respeitando as normas sanitárias. Mostrar aos alunos que mesmo sem poder tocar um no outro, podemos ter uma convivência saudável, e ajudá-los a entender esse momento.
Michele	Sim. Ter um planejamento estratégico é essencial em qualquer momento, mas especialmente neste que estamos vivendo, já que o retorno às aulas será diferente. O retorno exigirá um período de acolhimento dos alunos. Se a máscara no rosto esconderá os sorrisos, alegria e compaixão, nós educadores teremos que ser mais expressivos e comunicativos. Os diálogos necessitarão ser ainda mais potentes. Não vamos conseguir recomeçar as atividades como nada tivesse acontecido, temos que pensar em um planejamento que envolva acolhimento, momentos de escuta, será necessário ter empatia com o outro, respeito ao estado emocional de cada um. Acredito que esses momentos, nos ajudaram a motivá-los e ajudá-los a acreditar no potencial deles.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2020).

A partir da resposta das professoras, fica perceptível que é preciso parar e criar um planejamento estratégico, especialmente para o momento que estamos passando. Assim como apresentado pela professora Jéssica, a transição escolar por si só já é um momento difícil, em meio a uma pandemia tudo fica mais delicado. Com isso, “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a

pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39).

Segundo Libâneo (1994, p. 222), “[...] o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Refletindo a ideia do autor, e associando ao momento pandêmico, podemos perceber o quão importante é articular o planejamento com o contexto social e, com isso, pensar em estratégias que ajudem no retorno, principalmente em meio à transição escolar.

Assim como apresentado nas respostas das professoras Katiane e Michele, o planejamento terá que ser pensado respeitando também as normas sanitárias, que estão implantadas na sociedade devido ao contexto de pandemia. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP 16/2020 destaca:

O planejamento da volta às aulas ocorre em três frentes principais: acolhimento; avaliações diagnósticas para identificar os níveis de aprendizagem dos estudantes e, a partir disso, estabelecer intervenções; a reorganização do espaço físico e a adoção das medidas de higiene necessárias para evitar a contaminação da COVID-19. Destaca-se também atenção especial a medidas de combate à evasão, busca ativa de alunos, estratégias de recuperação da aprendizagem. A maior preocupação das redes para a retomada está ligada às condições de saúde e de segurança aos estudantes e profissionais da educação. (BRASIL, 2020b, p. 6).

Para isso, é preciso planejar, pois o momento requer uma maior atenção, visto que é ele o subsídio para a prática pedagógica, ou seja, “[...] O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão” (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

Mediante a atual conjuntura, faz-se necessário um planejamento que programe as ações docentes e, também, conforme o autor supracitado, é um momento para pesquisar e refletir. Ou seja, o planejamento deve ser realizado de forma contextualizada e respeitando as singularidades das crianças.

PARA NÃO FINALIZAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa objetivou compreender as possíveis perspectivas e encaminhamentos das professoras do primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental com o retorno das crianças ao término do período de isolamento social. Trata-se de um processo desafiador, sobretudo por se tratar de um momento de incertezas, com diversos protocolos sanitários e com um número alargado de vítimas da Covid-19. Ademais, pensar a acolhida das crianças de 6 anos de idade nos anos iniciais já é, por si só, um processo sensível e, somado ao longo período de isolamento social, exige ainda mais sensibilidade metodológica e pedagógica no processo de acolhida dos estudantes.

Para fundamentar as discussões aqui tecidas, buscamos nos referenciar em documentos oficiais, tais como a BNCC (2017), o Parecer Homologado das DCNEI (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013), Situação da educação no Brasil (por região/estado) da UNESCO, entre outros. E, também, algumas referências teóricas como Aguiar (2011), Campos e Dias (2015), Gonçalves (2016), Libâneo (1994), entre outros.

A transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental é um processo complexo para as crianças, uma vez que é apresentada e inserida no mundo letrado de forma mais sistemática do que na etapa anterior. É um momento que requer um planejamento intencional e qualificado, considerando a singularidade de cada criança e suas especificidades. Para que a transição escolar seja realizada de forma respeitosa frente ao tempo das crianças, “urge pensarmos a formação humana como um processo de humanização que supere um entendimento temporal e linear de criança, para considerá-la como um sujeito histórico, cultural e de direitos” (GONÇALVES, 2016, p. 11).

No contexto de pandemia, as crianças estão com aulas e atividades remotas e, a partir da análise dos dados, foi possível concluir que mesmo com suporte é difícil o professor conseguir manter os vínculos afetivos e acompanhar a aprendizagem de todas as crianças; uma vez que nem todas têm acesso a internet ou computadores e até mesmo os pais/responsáveis, muitas das vezes, não têm condições de auxiliar nas atividades. Ou seja, são muitas realidades que precisam ser consideradas ao planejar a retomada das atividades presenciais.

Por fim, é importante destacar que o planejamento é a base de todo o processo, poisé por meio dele que as professoras e professores poderão refletir ações pedagógicas com o objetivo de ajudar no processo de acolhida das crianças. Levando em conta o cenário atual, será preciso elaborar um plano de aula que priorize o acolhimento e readaptação das crianças que irão retornar.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hDNMSq5gwHByQxjgZ689Cx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer homologado CNE/CP 9/2020: Cf. despacho do Ministro. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 129, 9 jul. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer homologado parcialmente CNE/CP 16/2020: Cf. despacho do Ministro. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 57, 3 ago. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer homologado CNE/CP 20/2009: Cf. despacho do Ministro. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 14, 9 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 7 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.274,6 de fevereiro de 2006**. Altera a redução dos art. 29, 30, 32 e 87 da lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.114 de 16 de maio de 2005**. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 maio 2019.

DIAS, EdilamarBorges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300635&lng=pt&lng=pt. Acesso em: 12 ago. 2020.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-28-108-0545.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020.

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

GONSALVES, Elisa Pereira. **Pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2007.

GONÇALVES, Fernanda. Das experiências desperdiçadas: dentre muitas ausências estão também as crianças. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 9-25, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/198472461426201309/2561>. Acesso em: 7 nov. 2020.

GONÇALVES, Gisele. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. In: ANPED SUL, 11, jul. 2016, Curitiba. **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, esp., p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 10 ago. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a08.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 724, de 17 de julho de 2020**. Altera o Decreto nº 562, de 2020, que declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Florianópolis, 17 jul. 2020a. Disponível em: https://www.sc.gov.br/imagens/Documento_1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para o retorno às aulas**. Santa Catarina: SED, set. 2020b. Disponível em: <http://sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30719-diretrizes-para-retorno-as-aulas>. Acesso em: 7 abr. 2020.

UNESCO. Situação da educação no Brasil (por região/estado). UNESCO, Brasil, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>. Acesso em: 06 nov. 2020.



7

Karina Bernardino Lemonie

Juliana Costa Müller

Denis Liberato Delfino

Uso das tecnologias digitais por professores em tempos de pandemia (Covid-19): diálogos com o ensino remoto

INTRODUÇÃO

O presente artigo²⁶ é derivado de um trabalho de conclusão de curso (TCC) que surgiu do interesse em pesquisar sobre as tecnologias digitais devido a sua forte presença em diferentes contextos e ambientes. A partir disso, e em conversa com a orientadora, professora Dra. Juliana Costa Müller, aliamos ao momento crítico que estávamos (2020/01) e estamos passando (ago. 2021), assim decidimos nos aventurar e elaborar o trabalho referente à educação básica em tempos de Covid-19.

Lançar esta pesquisa foi um grande desafio, tendo em vista a relevância do tema, bem como as poucas produções nessa área, pelo fato de ser um cenário novo configurado pela pandemia no Brasil, desde o primeiro semestre do ano de 2020. E foi assim que nos aproximamos da atuação docente durante esse período, buscando responder o seguinte problema de pesquisa: Como se deu o uso das tecnologias digitais por professores da Educação Básica em tempos de pandemia decorrentes do coronavírus (Covid-19)?

Tendo em vista a relação da atuação docente com a formação para o uso das tecnologias digitais e, ainda, as relações entre o sentimento gerado nesse momento pandêmico com a atuação docente, delineamos como objetivo geral: identificar como ocorreu o uso das tecnologias digitais por professores em tempos de pandemia do coronavírus (Covid-19), durante o primeiro semestre de 2020. Para alcançar tal objetivo, elencamos como objetivos específicos: a) apresentar aspectos históricos relacionados a Covid-19; b) refletir sobre a educação

26 Derivado do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, defendido na Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), 2020/01, intitulado "Tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia (Covid-19): um estudo com professores, sob orientação da professora Dra. Juliana Costa Müller disponível no link: <http://www5.biblioshop.com.br/fmp/publico/acervo/pesquisa/pagina.jsp?conteudo=resultado.jsp&codBase=1>

e as tecnologias digitais em tempos de pandemia; e c) discutir sobre o uso das tecnologias digitais por professores durante a pandemia provocada pela Covid-19.

Optamos assim por um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados” (GIL, 1996, p. 19). Sobre a abordagem, ela se configura como qualitativa, pois

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos e operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21)

E, para isso, realizamos uma pesquisa de campo com aplicação de questionário (via Google formulário) com 19 questões (objetivas e discursivas) que contou com a participação de 42 professores(as) do ciclo social da pesquisadora que lecionam para o Ensino Fundamental e Médio. O envio do questionário foi realizado por meio de redes sociais, WhatsApp e Facebook. Os sujeitos da pesquisa serão identificados com a letra “P” que significa professor(a), a fim de manter o sigilo e anonimato dos participantes da pesquisa.

Dessa forma, consideramos necessário pesquisar, construir conhecimento sobre o assunto, estar aberto a mudanças e ao novo durante a pesquisa. Também, é importante mergulhar em um mundo com infinitudes de possibilidades e estar disposto a ir e vir com inúmeras ideias, posicionamentos e concepções, que irão contribuir para o enriquecimento do trabalho. Postura essa, adotada ao longo da presente pesquisa.



ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19): UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Iniciar mais um ano é sempre um momento de muita alegria, conquistas e realizações. É uma oportunidade que muitos têm de aproveitar com seus entes queridos o surgimento de um novo ano. E, realmente, há muito o que se comemorar. Porém, o ano de 2020 chegou cheio de surpresas, deixando não somente o Brasil, mas o mundo em alerta, fazendo-nos conviver com perdas jamais imaginadas por muitos de nós.

De acordo com dados da Folha de São Paulo, no ano de 2019, na Província de Wuhan, na China, surgiu o coronavírus (Covid-19), que começou a ter seus efeitos mais amplos em outros países no início de 2020, configurando-se como uma pandemia (algo que se espalha e avança por várias regiões do planeta e em diferentes continentes) (FSP, 2020)²⁷.

Essa pandemia desestruturou famílias, levou entes queridos e colegas de trabalho, fez com que a infância, a adolescência, a juventude e a “velhice” de muitos acontecesse sem a presença de entes queridos. Repleto de novas/outras condições sociais, tecnológicas, psicológicas, tanto por parte dos alunos(as) quanto dos professores(as), o período escolar contou com a deliberação dos governantes na intenção de diminuir o número de contaminação pela população. E essa é uma realidade a ser considerada quando falamos da educação escolar e do modo como os estados e municípios se organizaram.

Cada país, estado e cidade se organizou e estipulou normas a serem seguidas pela população. No município de Palhoça (SC), o então prefeito Camilo Nazareno Pagani Martins, no dia 13 de março

²⁷ O coronavírus por ser uma família de vírus pode também causar doenças em animais. Nos seres humanos, esses vírus podem causar desde um resfriado comum até doenças mais severas como uma síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2).

de 2020, assinou o Decreto de N° 2.558, com o objetivo de manter os cidadãos palhocenses informados sobre a pandemia da Covid-19:

Art. 3º Institui, também, a Sala de Atendimento ao Cidadão, para auxílio à população palhocense sobre o COVID-19, devendo disponibilizar telefone e informações e medidas a serem adotadas para enfrentamento da emergência em saúde pública. (PALHOÇA, 2020)

Essa sala de Atendimento ao Cidadão foi disponibilizada para as pessoas tirarem suas dúvidas, sem precisar sair de casa, priorizando, de certa forma, o isolamento social e contribuindo para a diminuição do risco de propagação do vírus.

Além disso, em 16 de março de 2020, pensando em proteger o povo catarinense, o governador Carlos Moisés, em parceria com todo secretariado, assinou o Decreto nº 507, no qual ficaram estabelecidas algumas medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (Covid-19) essenciais de serem cumpridas pela população. Temos no Art. 4º e 5º:

Art. 4º Ficam suspensas pelo prazo de 30 (trinta) dias:

I - as atividades de capacitação, de treinamentos de eventos coletivos realizados pelos órgãos ou pelas entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta que impliquem a aglomeração de pessoas;

II - a visitação pública e o atendimento presencial do público externo que puder ser prestado por meio eletrônico ou telefônico;

III - a participação de agentes públicos em eventos ou em viagens internacionais ou interestaduais; e

IV - o recadastramento de inativos e pensionistas.

Parágrafo único. Eventuais exceções à norma de que trata este artigo deverão ser deliberadas pelo Grupo Gestor de Governo (GGG).



Art. 5º Os órgãos e as entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta deverão:

I - avaliar a imprescindibilidade da realização de reuniões presenciais, adotando, preferencialmente, as modalidades de áudio e videoconferência;

II - orientar os gestores de contratos de prestação de serviço, a fim de que as empresas contratadas sejam notificadas quanto à responsabilidade na adoção de todos os meios necessários para conscientizar seus empregados a respeito dos riscos do COVID-19; e

III - aumentar a frequência da limpeza dos banheiros, elevadores, corrimãos e maçanetas, além de instalar dispensadores de álcool em gel nas áreas de circulação e no acesso a salas de reuniões e gabinete. (SANTA CATARINA, 2020)

Em 17 de março de 2020, a partir do Decreto nº 509, no estado de Santa Catarina ficou instituída a continuidade da adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (Covid-19) nos órgãos e nas entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta. O Art. 1º, § 1º, deliberou a suspensão das aulas em todo território catarinense:

Art. 1º Ficam suspensas no território catarinense, por 30 (trinta) dias, a partir de 19 de março de 2020, inclusive, as aulas nas unidades das redes pública e privada de ensino, municipal, estadual e federal, incluindo educação infantil, ensino fundamental, nível médio, educação de jovens e adultos (EJA), ensino técnico e ensino superior, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, o qual deverá ser objeto de reposição oportunamente.

§ 1º No que tange à rede pública estadual de ensino, os primeiros 15 dias correspondem à antecipação do recesso escolar. (SANTA CATARINA, 2020)

Com a decisão do isolamento social decretada, o fechamento das escolas e dos CEIs por um período de trinta (30) dias foi uma

medida tomada visando uma menor propagação do vírus²⁸. Tornou-se necessário ainda o fechamento do comércio, afetando a estabilidade financeira de muitas famílias. Já as atividades consideradas essenciais - vinculadas aos profissionais de saúde, redes de supermercados, farmácias e coletores de lixo - continuaram em funcionamento com as devidas medidas de prevenção e combate a Covid-19²⁹.

Após algumas semanas, o prefeito de Palhoça, seguindo orientações maiores, assinou o Decreto de N° 2.580, de 23 de abril de 2020, que considerava a retomada das atividades no município estabelecendo cuidados importantes para os servidores públicos e para a população palhocense:

Art. 8º Para o funcionamento das atividades os órgãos e setores têm autorização para permanecerem abertos e com atendimento ao público, com acesso e uso do ambiente interno, durante o período de enfrentamento da pandemia causada pelo COVID-19, cumprindo as seguintes orientações:

I - Fica determinado que os órgãos deverão providenciar que seja mantido o afastamento mínimo de distância de 1,5 m (um metro e cinquenta centímetros) de raio entre cada contribuinte;

II - Os locais disponíveis para assento deverão estar sinalizados de forma adequada para fácil identificação por parte dos contribuintes;

III - Somente os munícipes que estiverem de máscaras poderão acessar o prédio público;

28 Segundo dados divulgados pelo Governo de Santa Catarina, a capital catarinense foi a quarta cidade que apresentou mais óbitos da doença. Entre as medidas aplicadas referente à pandemia do coronavírus, desde o dia 16/04/2020, a prefeitura da cidade adotou o esquema de *drive thru*, realizando testes rápidos sobre a Covid-19. Essa ação foi realizada no Terminal de Integração Da Trindade (Titri), no qual foram realizados mais de 800 testes com a população. Com isso, foi possível identificar 73 pessoas com a doença. Cabe ressaltar que esses testes foram feitos apenas em pessoas que apresentaram algum sintoma da doença, e também que tenham sido indicadas pela equipe da Vigilância Epidemiológica da cidade. Fonte: site oficial do Governo do Estado de Santa Catarina <https://www.sc.gov.br/>.

29 Nesse período, os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) apontavam que ainda não havia medicamento para tratamento ou prevenção da doença, mas que algumas vacinas estavam sendo testadas.

IV - Cada setor/órgão deve fornecer, na entrada, álcool 70% para os munícipes;

V - Intensificar a higienização das estações de trabalho (mesas, cadeiras, maçanetas, computadores, etc) com álcool 70%;

VI - Não estabelecer contato físico com os contribuintes;

VII - Orientar os servidores públicos a intensificar a higiene pessoal, em especial das mãos e antebraços, principalmente antes e depois de cada atendimento, após tocarem o rosto, nariz, olhos e boca, após uso de sanitários e após tocar os documentos recebidos dos contribuintes, recomendando-se o uso de álcool 70%;

VIII - Manter os ambientes ventilados naturalmente, incluindo os locais de alimentação dos servidores e os locais de descanso;

IX - Disponibilizar álcool 70% nos guichês de atendimento ao público para higienização das mãos, dos clientes e dos servidores;

X - Organizar as filas de caixa e de atendimento mantendo a distância mínima de 1,5 (um metro e cinquenta centímetros) metros entre os clientes;

XI - Priorizar pelo atendimento ao público através do agendamento de horário, evitando aglomeração. (PALHOÇA, 2020)

Segundo o site G1 de Santa Catarina, em 21 de maio de 2020 (período de realização da pesquisa), os casos de contaminação pela doença em SC eram de mais de 5,6 mil e apenas 37,5% da população se encontrava em isolamento (número baixo, se comparado com o número total de habitantes no estado que, segundo informações do IBGE atualizadas no último censo, chega a 6.248.436).

Nesse período, o site oficial do Governo de Santa Catarina informava que dos 1.376 leitos de UTI existentes pelo Sistema Único de Saúde (SUS), 957 estavam ocupados, sendo 357 por pacientes com confirmação ou suspeita de infecção por coronavírus. A ocupação,



portanto, era de 69,5%, apresentando, assim, 419 leitos vagos. Importante acrescentarmos que mais tarde sofremos com o crescente número de óbitos, falta de leitos e de respiradores³⁰ (peças fundamentais para o tratamento da Covid-19).

Perante essa realidade árdua, procuramos olhar para nossos colegas professores(as) perante os desafios apresentados e em meio a tantas incertezas que contaram com a suspensão das atividades presenciais a partir da Resolução 009 de 19 de março de 2020 presente no Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE/SC, que resolveu: Estabelecer o regime especial de atividades escolares não presenciais, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020 (art. 1º).

O sistema educacional brasileiro buscou alternativas para manter o direito a educação garantido. Estados e municípios se organizaram a partir das ferramentas tecnológicas para manter as aulas de forma remota, que se tornaram a alternativa mais viável/segura para se manter em contato com familiares, estar conectado às informações e realizar as atividades escolares, diferente do que classificamos como “ensino a distância”.

O ensino a distância tem suas particularidades, envolve currículo específico, formação de professores, tem uma trajetória histórica construída e está afirmada na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), Artigo 80:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e da educação continuada.

30 Em decorrência da compra de 200 respiradores por R\$ 33 milhões sem licitação, durante a pandemia, o governador de Santa Catarina Carlos Moisés sofreu impeachment, mas retornou ao seu cargo. O caso continua sendo investigado pelo Ministério Público Estadual, Polícia Civil e Tribunal de Contas do Estado. Fonte: <https://ndmais.com.br/justica-sc/o-caminho-dos-r-33-milhoes-na-compra-dos-respiradores/>

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996)

Desse modo, consideramos que durante a pandemia não fizemos, na Educação Básica, o ensino a distância, visto que os professores não tiveram formação para tal, e quando comparada ao presencial, suas características são outras:

[...] rompe com a relação espaço/tempo, que tem caracterizado a escola convencional, e se concretiza por intermédio da comunicação mediada, por meio da mídia. Diferentemente de uma situação de aprendizagem presencial, onde a mediação pedagógica é realizada pelo professor em contato direto com os alunos, na modalidade a distância a mídia torna-se uma necessidade absoluta para que se concretize a comunicação educacional. (MORAES; PEREIRA, 2009, p.1)

Em decorrência da decisão de isolamento social por parte do governo, compreendemos que a postura emergencial adotada pelas escolas se caracteriza como “ensino remoto”, com aulas online, materiais

planejados pelo professor regente, interação online entre professor e alunos(as), cronograma e calendário emergencial que dialoga com o que já foi construído no ensino presencial.

Compete reforçar que o sistema educacional brasileiro adotado durante a pandemia de Covid-19 é um modo de dar continuidade ao ensino básico a partir de uma política emergencial, que visa cumprir com as demandas educacionais. Aulas e materiais online foram organizados pelos professores(as) a seus alunos e alunas. Aos que não possuíam acesso, para que pudessem realizar seus estudos, houve a possibilidade de retirar os materiais/atividades impressos na escola.

Tais fatores nos levam a refletir sobre um ensino que traz à tona também a desigualdade e exclusão da população brasileira, já que praticamente metade dela não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável (COUTO; COUTO; PORTO CRUZ, 2020). Nessa mesma direção, Sobral (2020) questiona:

Será que todos os alunos do ensino obrigatório têm acesso à internet e a um sistema informático? Os pais estão preparados para acompanhar os filhos pequenos, motivando-os para estudar e acompanhar a aprendizagem? Foi feito o investimento necessário para dotar as escolas de plataformas adequadas e seguras? Houve nos últimos anos um correto plano de formação de docentes que os capacite para ensinar a distância, não só ao nível de competências tecnológicas como de estratégias de ensino-aprendizagem? (SOBRAL, 2020, p. 2)

Há muitas outras questões e possibilidades a serem discutidas. E, com essa nova realidade, compete também olharmos para ao planejamento da docência, visto que:

Normalmente, quando as tecnologias digitais aparecem nos cursos de formação de professores, são em disciplinas isoladas, que se limitam a desenvolver algumas competências operacionais e a possibilitar momentos esporádicos de contato com o computador. (BONILLA; SOUZA, 2014, p. 27)

Utilizar as tecnologias vai além de seu uso técnico, demanda uma visão crítica dos conteúdos midiáticos e possibilita a criação de materiais. Para Bonilla e Souza (2014), as tecnologias digitais não se restringem apenas ao ato de utilizar o computador, pois vai além disso. As formações voltadas para essa área deveriam acontecer com frequência, não se limitando ao ensino do “básico” (que nada mais é, do que simplesmente fazer um uso instrumental de recursos que as tecnologias ofertam). Além do mais, se essas formações ocorressem com assiduidade, com compromisso e fossem prioridade, possivelmente muitos professores apresentariam posturas mais confiantes em relação ao uso das tecnologias digitais.

Reinventar-se, refletir sobre práticas pedagógicas, discutir sobre quais conteúdos e atividades serão preparadas, usar a criatividade e a imaginação são fatores considerados imprescindíveis em um momento em que convivemos “[...] com situações diversas (convívio familiar, possível contágio de pessoa próxima, perda de emprego), momentos de incerteza, desigualdade, exclusão, outros modos de aprender e ensinar decorrentes dos tempos de pandemia que em muitos momentos nos apresentará mais perguntas do que respostas”. (Müller, 2020, p. 17)

Afinal, aquele que tem condições (sociais, culturais, econômicas, psicológicas) poderá se reinventar enquanto outros buscam por modos de sobreviver durante a pandemia. E olhar para esse cenário é essencial: “os alunos, suas famílias também estão passando pela pandemia. Algumas mortes, infelizmente, acontecerão. Perda de emprego. Precisamos de um olhar sensível diante das telas, de tolerância com nossos alunos, famílias e, sobretudo conosco” (Müller, 2020, p. 16).

De acordo com Müller (2020), as tecnologias podem tanto favorecer como pouco contribuir ao processo de aprendizagem. Eis assim a importância de o professor elaborar um planejamento afetivo, que torne esse processo mais crítico, que instigue os estudantes ao pensamento reflexivo por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação.



No entanto, temos aqui o desafio de implementar ações que envolvam as tecnologias digitais no ensino durante uma crise gerada pela pandemia, que deve se pautar no fortalecimento dos vínculos para a continuidade aos estudos, assim como ter a clareza de que:

É importante que tenhamos um uso equilibrado e saudável das telas, considerando as recomendações de saúde, num olhar de empatia para que em breve possamos estar juntos(as) novamente. Conforme vimos a tecnologia pode ser um risco ou uma possibilidade. Depende de como será utilizada. E cada vez mais torna-se importante formar os professores(as) para que tenhamos práticas cada vez mais qualificadas, pois **NADA** e nem **NINGUÉM** nos substitui (Müller, 2020, p. 24, grifos do autor).

À vista disso, constatamos que os saberes acerca das tecnologias digitais e suas ferramentas tecnológicas, relacionados à construção de conhecimentos midiáticos, transformam a sociedade e todos que nela estão presentes. Por isso, a necessidade de ela estar inserida no currículo de formação de professores, já que:

A tecnologia digital pode favorecer o processo de aprendizagem quando utilizada para fortalecer vínculos, aprender conteúdos escolares, criar, discutir sobre os momentos atuais, construir um espaço coletivo, de construção, produção e pertencimento. Ou ainda pouco contribuir ao ser utilizada sem reflexão e aprofundamento, percebendo-a como mero instrumento, depósito e responsável pela aprendizagem. (Müller, 2020, p. 17)

Essa discussão será mais aprimorada a partir da pesquisa de campo que realizamos com professores de escolas da rede pública e privada, do Ensino Fundamental e Médio, via questionário online (Google formulário), conforme apresentaremos abaixo.



TECNOLOGIAS DIGITAIS E ATUAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE COVID-19

Nesta seção, apresentaremos parte dos resultados da pesquisa realizada por meio de um questionário online (via Google Formulário), disponível por um período de dezesseis (16) dias, contendo dezenove (19) questões, objetivas e discursivas. Obtivemos quarenta e duas (42) respostas de professores do Ensino Fundamental e Médio das redes Municipal e Estadual, apresentadas abaixo em duas subseções: perfil dos docentes e as tecnologias e a atuação docente.

PERFIL DOS DOCENTES

Grande parte dos docentes que responderam ao questionário são do sexo feminino 83,3% (35); e 16,7% (7) são do sexo masculino. Sobre a idade, 31% encontram-se acima de 49 anos; 28,6% estão entre 40 e 49 anos; e 26,2% entre 30 e 39 anos. 52,4% (22) trabalham com o Ensino Médio e 47,6% (20) com o Ensino Fundamental. 66,7% (28) trabalham na rede estadual, 26,2% (11) na municipal e 19% (8) na rede privada de ensino.

As escolas em que atuam estão localizadas no estado de Santa Catarina, em sua maioria na rede municipal de Palhoça 83,3% (35), seguido do município de São José 11,9% (5), Florianópolis 9,5% (4) e Apae/Imbituba 2,4% (1). Sobre o vínculo profissional, tivemos a mesma quantidade de Admissão de professores em Caráter Temporário (ACT) 47,6% (20) e efetivo 47,6% (20), sendo celetistas 9,5% (4).

Diante desse perfil de professores entrevistados, apresentaremos abaixo a relação das tecnologias digitais com a atuação docente.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A ATUAÇÃO DOCENTE

Sabendo que as tecnologias têm sido muito utilizadas na educação em tempos de pandemia, buscamos compreender como os professores têm encarado o seu uso frequente. Ao perguntarmos como eles se sentem diante do cenário de pandemia em relação ao uso frequente das ferramentas digitais, obtivemos as mais diversas respostas.

Angústia, cansaço, incapacidade, sobrecarregados, exaustos, desorientados, perdidos, com muitas dúvidas, desafiados, preocupados, em adaptação, despreparados, confusos, com inúmeras dificuldades, péssimos foram alguns dos sentimentos apresentados pelos(as) professores(as). Já aqueles que apontaram sentimentos bons informaram que estão confortáveis, acreditam ser essencial para o contato com a família, tranquilos, realizados, adoram, gostam de usar, e consideram o uso normal.

Alguns relataram sentimento de angústia em relação às questões burocráticas:

Algo que me deixa bastante angustiada é a cobrança no preenchimento de documentos, a burocracia acaba esgotando o professor, muitas vezes deixamos de atender as necessidades dos alunos na plataforma, porque temos que preencher relatórios³¹ (P1, 2020).

Outra professora se sente angustiada por não ter certeza se os alunos estão aprendendo: “É um desafio. Me sinto preparada, mas não sabemos se os alunos realmente estão aprendendo, o que causa uma certa angústia”. (P27, 2020)

31 Utilizaremos o itálico no texto para destacar a fala dos(as) professores(as) participantes.

A importância da formação também foi mencionada nas respostas: “Percebo que o uso frequente das TDICs neste período mostra nossas fragilidades perante o seu uso. Há ainda uma falta de letramento digital por parte do corpo docente e também dos discentes” (P13, 2020). Outra professora ainda afirma:

Despreparada, embora houve sim uma formação, me sinto despreparada, pois a formação foi nos enfiada goela abaixo, se essa formação acontecesse antes, aliás desde nossas primeiras caminhadas na educação, não estaríamos tão assustados e muito menos ainda precisaria desse pânico. A tecnologia já está em nosso meio a tanto tempo, porém é cara, onde nossas salas de informática estão sucateadas, hoje eu vejo essas ferramentas como essenciais em nossas vidas, porém sabemos que o acesso não é para todos. (P35, 2020).

Outros professores compreendem o uso das tecnologias digitais como uma forma de manter o vínculo com a família:

As ferramentas digitais são importantes nesse período, pois é a forma mais rápida de chegar às famílias dos alunos e nas reuniões e encontros virtuais para a escola e secretaria. Porém, é cansativo, pois hoje necessariamente ficamos quase dia todo no computador, ou corrigindo as atividades dos alunos ou fazendo templates ou relatório. Enfim, se torna cansativo. (P24, 2020)

Confortável. Sei que não é a realidade de uma boa parte dos docentes, mas já tenho familiaridade com as ferramentas tecnológicas, e este momento tem propiciado uma reflexão sobre os usos destas, bem como as possíveis interfaces destas ferramentas com as metodologias que uso em sala de aula (seja esta presencial ou não). (P42, 2020)

Esses sentimentos dos professores revelam a importância de as práticas pedagógicas perceberem

[...] a todos e a nós mesmos, num movimento de cautela, tolerância, empatia, formação inesgotável e compreensão de que podemos estar juntos(as) aprendendo. A leveza, a aprendizagem ao caminhar, os acertos, os ajustes e o objetivo de fazer

educação de qualidade em tempos de pandemia é um dos desafios de muitos professores (as). (Müller, 2020, p.18)

Mediante todos os desafios e dificuldades encaradas diariamente, Müller (2020) afirma que, particularmente, no atual cenário de pandemia da Covid-19, é necessário olhar para o outro com olhar de empatia, de sensibilidade e de respeito, considerando as realidades tecnológicas, mas não somente.

Perguntamos se os professores fizeram algum curso ou especialização voltada para área das tecnologias digitais e 45,2% (19) professores afirmaram que sim. No entanto, conforme apresentado, tal formação ainda é incipiente quando falamos da atuação no ensino remoto, já que tem provocado inúmeros sentimentos quando relacionamos à crise pandêmica.

Sabendo dos diversos desafios enfrentados pelos professores, nesta situação atual de isolamento social devido à pandemia do coronavírus (Covid-19), perguntamos: “Qual foi, ou qual está sendo o seu maior DESAFIO em relação ao uso das tecnologias?” e obtivemos respostas como:

O maior desafio é compreender questões de conhecimento técnico das TDICs (uso de softwares para desktop, apps para smartphone, compreensões sobre tráfego de dados na internet) e aliar com conhecimentos específicos da minha área de atuação (Ciências da Natureza) e conhecimentos pedagógicos relacionados à EaD e ensino remoto (tipos de interações síncronas, assíncronas; diferentes maneiras de desenvolvimento de atividades; formas de avaliação diagnóstica para ambiente virtual, etc). (P13, 2020).

Ainda: “Estou trabalhando no sentido de fazer pequenos vídeos animados. O maior desafio são a parte impressa na qual você não pode ter muitas imagens e não pode haver vídeos ou sites” (P14, 2020). “Ter boas ferramentas como: computador, fone, câmera e programas de edição” (P17, 2020). “Conseguir estabelecer a troca de informações

com os alunos. Muitos não tem dado retorno, mesmo com a ampla busca e incentivo feitos pela escola e professores” (P33, 2020). “Lidar com os problemas de desigualdade de acesso, cansaço mental e falta de rotina/maturidade acadêmica” (P42, 2020). “Fazer com que todos os alunos tenham acessibilidade”. (P30, 2020)

De acordo com as respostas, o maior desafio por grande parte dos professores está relacionado ao acesso à internet e às ferramentas digitais pelos alunos. À vista disso, Belloni (2010) discorre sobre as desigualdades de acesso às tecnologias digitais:

[...] as desigualdades no acesso às TICs criam novas formas de defasagens profundas e fossos quase intransponíveis entre os que têm acesso aos novos meios de aprender e os outros, aqueles que estão quase que definitivamente excluídos deles, pois sua aprendizagem no momento adequado foi prejudicada pela inacessibilidade ao equipamento e/ou pela falta de condições favoráveis à aprendizagem com essas tecnologias. (BELLONI, 2020, p.121)

Sobre o aprendizado obtido pelos professores, perguntamos a eles: “Qual foi, ou qual está sendo o seu grande APRENDIZADO em relação ao uso das tecnologias digitais?” obtivemos como respostas: “Sei que deveria ter me preocupado com uso mais intenso antes da pandemia, hoje sofro por mim e pelos meus alunos” (P6, 2020).

A quarentena tem me mostrado de maneira mais concreta algo que já havia observado em minha tese de doutorado: a necessidade eminente do letramento digital por parte de educadores e educandos a fim de se ter a tecnologia como aliada ao ensino e a construção do pensamento crítico. (P9, 2020)

Ainda: “Consegui dominar melhor o uso das tecnologias” (P11, 2020). “Sair da zona de conforto” (P12, 2020). “Aprendizado de que nenhuma dinâmica EAD substitui ou se compara à qualidade das aulas presenciais. Além disso, aprofundei meus conhecimentos tecnológicos, sobretudo no uso das ferramentas e plataformas” (P15,

2020). “Aprendi fazer formulário no *Google* formulários. Fiz curso online sobre autismo. Assisto palestras sobre educação” (P20, 2020). “Relacionar as tecnologias com a equidade na educação. Não podemos ser “100%” digitais, se 90% dos nossos alunos não possuem acesso” (P21, 2020). “As tecnologias vieram para ficar e nos dão alguns suportes. Mas precisamos nos aprimorar no seu uso” (P38, 2020). “Jamais considerei a carreira de ‘youtuber’. Aparentemente, é o que todos os docentes se veem obrigados a fazer para buscar ‘encantar’ os alunos nesse novo cenário de novos aprendizados” (P39, 2020). “Percebo que há muitas diferenças aprendi que devemos saber mais sobre os cotidianos dos nossos estudantes e seu contexto familiar e socioeconômico” (P40, 2020). “Pensar em uma forma de ensino híbrido (on-line e off-line ao mesmo tempo) como uma possibilidade de renovação educacional nos próximos tempos” (P42, 2020).

Conforme visto, as respostas estiveram relacionadas à reinvenção da atuação do professor, à aprendizagem do uso das tecnologias por conta da pandemia e à preocupação com a desigualdade de acesso dos alunos.

“Para ensinar, é preciso compreender como os sujeitos aprendem” (BELLONI, 2010, p.14). Assim como nos afirma a autora, é necessário estar atento ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como acompanhá-los.

Tendo em vista ser uma questão pertinente e de suma importância para análise de dados, perguntamos: “Como você tem percebido o uso das tecnologias digitais pelos estudantes durante a quarentena?” e obtivemos respostas como as que seguem: “[...] Hoje podemos dizer que o índice de alunos que não tem acesso é maior dos que têm acesso. Percebo que não adianta ter esse progresso sem o acesso” (P36, 2020). “Tendo a nossa realidade ao qual muitos estudantes não têm acesso a internet ou aparelhos que sejam adequados para seus estudos, percebo que a interação com as atividades são poucas” (P40, 2020).

Os alunos do ensino público são, na sua maioria, muito carentes. Esse recurso não atinge a todos, porém a tecnologia é um recurso muito, mais muito positivo. O problema é a desigualdade social em nosso país, sabemos que muitos dos nossos alunos não têm nem o que comer, imagina internet e computador. Diante disso, a adesão à plataforma digital e a realização das atividades não está atingindo a todos, infelizmente. (P1, 2020)

No geral, os entrevistados abordaram a questão da falta de acesso à internet e às ferramentas digitais que, por sua vez, interferem na interação, participação e aprendizagem dos alunos. Sobre as desigualdades sociais, Belloni (2010) afirma que:

O Brasil é uma sociedade com profundas desigualdades sociais e a infância brasileira é marcada por este caráter desigual, que se manifesta também no acesso aos bens materiais e culturais, às mídias e aos benefícios oferecidos pelos sistemas educacionais. (BELLONI, 2010, p. 121)

Perguntamos aos professores, ainda, como eles têm avaliado a oferta do ensino remoto durante a pandemia. Boa parte deles considera a continuidade do ensino, mesmo que de forma remota, de suma importância para aqueles alunos que têm acesso às tecnologias: “Como já disse, para o aluno que possui acesso à tecnologia, ela é muito produtiva, mas não substitui a presencial, a união das duas será um matrimônio perfeito” (P1, 2020). “Muito bom para quem tem acesso médio a dispositivos e redes de internet” (P24, 2020).

Penso que é uma possibilidade com mais recursos do que a oferta de ensino na modalidade não-presencial (atividades impressas), porém a falta de letramento digital e também a falta de equipamentos pessoais mais eficientes de educadores e educandos torna este processo também limitado e muitas vezes difícil. Contudo temos buscado ressignificar muitas práticas e acredito que muitos professores estão fazendo o seu melhor nas condições atuais diante de toda essa situação. (P42, 2020)

Outros veem este modelo de ensino atual como sendo um ambiente desafiador e excludente, que faz separação entre os alunos que possuem e os que não possuem acesso às tecnologias e ferramentas digitais: “Desafio. Nem professores e nem alunos estão acostumados com isso” (P9, 2020); “Se não há acesso de internet para todos, alguns estão sendo excluídos de alguma forma”. (P11, 2020).

E quando apresentamos a pergunta “Como você avalia a oferta do ensino na modalidade não-presencial (ATIVIDADES IMPRESSAS), durante a pandemia?” obtivemos respostas variadas. Quatorze (14) entrevistados consideraram que as atividades impressas são válidas, satisfatórias, essenciais e mantêm, de certa forma, a “inclusão do ensino”, ou seja, são vistas como algo positivo. Seis (6) professores viram como sendo ruins, insatisfatórias ou que não suprem as demandas dos alunos. Outros afirmaram que o conhecimento obtido por meio dessas atividades depende muito do auxílio da família ou que eles (professores) têm se esforçado para realizar o melhor aos estudantes. Abaixo seguem algumas das respostas:

Acredito que é importante, pois embora a popularidade dos meios de comunicação digital como smartphones tenham ganhado força nos últimos anos, há uma parcela considerável da população que não tem acesso a uma estrutura mínima com equipamentos, seja um computador desktop ou notebook, ou ainda, um smartphone e internet banda larga. Entendo que há limitações maiores nesta forma de ensino remoto por atividades impressas se comparada às possibilidades do ensino remoto on-line, contudo é uma maneira de tentar trazer acessibilidade a todos. (P13, 2020)

A modalidade impressa é pior. Há uma pressão pela economia de papel, então os textos são mais reduzidos do que de uma postagem na plataforma. Além de ser feito em P&B, o que tira parte da riqueza do material produzido. Não há explicação adicional, link para outras coisas. Enfim, para estes alunos a informação que chega é reduzida. (P11, 2020)

Usarei uma expressão de senso comum: “A Deus dará!” Algo do tipo... “quem não tem internet que lute!” É um verdadeiro despautério pensar que esses alunos são capazes de se gerirem sozinhos em um momento no qual o que mais precisam é serem ouvidos, compreendidos. A impressão é que o básico lhes é negado porque estão digitalmente excluídos. (P39, 2020)

Ainda: “É muito válida essa oferta. Sabemos que muitos alunos não têm internet em casa. A impressão foi uma forma perfeita para alcançar todos os alunos” (P22, 2020). “Fundamental. É necessário manter o vínculo dos alunos com a escola para evitar a evasão escolar” (P25, 2020). “Ótima, meu filho recebe as propostas impressas e são muito bem elaboradas” (P41, 2020) “Sistema falho. Os alunos levam material, não recebem nossas devolutivas, materiais se perdem” (P3, 2020). “Irregular. Há uma dificuldade enorme de comunicação com esses alunos, e certamente o atendimento fica prejudicado. A mediação é fundamental, e ela se torna rasa demais com entrega de atividades impressas”. (P42, 2020).

Assim como nos afirma Müller (2020, p.17),

[...]à medida que tratamos do uso das tecnologias refletimos sobre a educação na contemporaneidade que evidencia a importância da formação continuada e a construção de um planejamento docente que percebe a tecnologia como mais um recurso, e não o único, num contínuo diálogo entre professor(a) e aluno(a) que considera as diferentes realidades (tecnológicas ou não).

Sobre a pergunta “Como você tem avaliado o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos durante este período de quarentena, na modalidade online e impressa?” nove (9) docentes responderam que avaliam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos como sendo bons; seis (6) acreditam ser regular; treze (13) avaliaram como ruim; e quatorze (14) ainda relataram que não sabem ou não têm uma resposta definida sobre o assunto, por isso avaliam por meio de plataformas e também pelo comprometimento dos alunos e das famílias: “Bom.

O interesse deles faz com que seu aprendizado e desenvolvimento nas disciplinas cresçam no momento da realização da tarefa”(P25, 2020).“Boa, porém sinto que fica vago. Não sabemos se realmente eles estão entendendo”(P33, 2020).“Bom. Aqueles alunos que já participavam das aulas presenciais continuam se desenvolvendo” (P38, 2020).“Razoável” (P12 e P21, 2020).“Razoável, pois acho que essa modalidade serve como complemento do presencial”(P30, 2020).“Fraco. É isso. Eu como professora, dou o meu melhor na realização das atividades. Mas não está dependendo somente de mim, a família tem que estar junto nesse momento” (P24, 2020).“A mediação do professor é fundamental. É claro que alguma coisa os alunos aprendem, mas acredito que essa aprendizagem não chega a 50%”(P27, 2020).“Muito baixo somente alguns se interessam”(P32, 2020).“Não tenho conclusão ainda”(P2, 2020).

Não tenho como garantir a qualidade de aprendizado por aqueles que recebem o material impresso, uma vez que não tenho contato físico com os alunos. No modo online, ainda é possível sanar algumas questões (até de cunho pessoal dos alunos). (P39, 2020)

Regular para os que estão se propondo a participar das atividades. Há um problema de infantilização excessiva dos alunos que se manifesta com mais intensidade no regime remoto de aulas. Eles têm pouca autonomia, mesmo no ensino médio. A menos do que imaginaríamos ou desejaríamos que tivessem nesta fase de ensino. (P42, 2020).

Tendo em vista os dados apresentados acima, podemos afirmar que a maioria dos docentes percebe que o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos de modo geral tem sido regular/ruim.

Sendo assim, refletir sobre os processos que permeiam o ensino e aprendizagem, tendo em vista o uso das tecnologias digitais como auxiliadora nesse processo, é emergente, visto que elas têm obtido um papel fundamental, principalmente durante a pandemia. Porém, as

tecnologias não são o único recurso utilizado pelos professores na educação, fato que vem gerando uma série de sentimentos relacionados às suas demandas frente ao emergente modo de lecionar e aprender decorrentes da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais e os processos escolares estão em constante transformação. Neste caminho da educação, alunos e professores são desafiados constantemente. E, diante da pandemia Covid-19 iniciada no ano de 2020, esse cenário se intensificou e fez com que os professores se reinventassem mesmo diante de tantas dificuldades, incertezas e desigualdades tecnológicas.

Atrelar o conhecimento escolar à realidade dos alunos, bem como acompanhar a aprendizagem deles diante da pandemia, não tem sido uma tarefa fácil a ser realizada pelos professores. Os professores percebem esse momento como um grande aprendizado para o uso das tecnologias digitais, além de perceberem-na como um ótimo recurso para manutenção do vínculo com a família.

A importância da formação continuada para o uso das tecnologias, bem como a desigualdade de acesso à internet e o uso das ferramentas digitais pelos alunos, têm sido pontos de preocupação pelos professores, ao tratarem da aprendizagem dos alunos durante o ensino remoto. Sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, a maioria dos professores avalia como regular/ruim, ou não tem uma resposta definitiva sobre isso. Outros, poucos, consideram como bom.

Em relação à percepção dos professores sobre o uso das tecnologias digitais por parte de seus alunos, eles consideram bom o ensino (qualidade dos conteúdos, prática e aprendizagem), mas relatam



estarem cansados com essa nova organização do ensino durante a pandemia do coronavírus (Covid-19), além de angustiados por não saberem se os alunos de fato estão aprendendo.

Por fim, indicamos futuros estudos a serem realizados voltados para a área das tecnologias digitais e formação de professores. Serão de fundamental valia pesquisas que deem a devida atenção à formação inicial e continuada, e que pesquisem novas práticas educativas por meio das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança**. Campinas, Papirus, 2010.

BONILLA, Maria Helena Silveira; SOUZA, Joseilda Sampaio de. A cultura digital na formação de professores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. Número temático: Culturas Digitais e Educação, v. 7, n. 14, p. 13-34, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3447>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para assuntos jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jun. 2020.

CORONAVÍRUS EM SC: Estado confirma 40.106 e mortes por Covid-19. Governo de Santa Catarina, Florianópolis, Notícias. 10 jul. 2020. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/coronavirus/coronavirus-em-sc-estado-confirma-40-106-casos-e-459-mortes-por-covid-19>. Acesso em: 10 jul. 2020.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; PORTO CRUZ, Ingrid de Magalhães. #FIQUEEMCASA: Educação na pandemia da COVID-19. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, p. 201-213, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>

FOLHA INFORMATIVA – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Organização Pan-Americana da Saúde. Organização Mundial da Saúde. Brasil. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 10 jun. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

MORAES, Raquel Almeida; PEREIRA, Eva. Waisros. A política de educação a distância no Brasil e os desafios na formação de professores na educação superior. SEMINÁRIO DO HISTEDBR. Eixo 2: História, políticas públicas e educação, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html. Acesso em: 21 jun. 2020.

MÜLLER, Juliana Costa. Ensino remoto como estratégia emergencial: algumas possibilidades. In: ROCHA, Silvia Cardoso; MÜLLER, Juliana Costa. **Ensino remoto: possibilidades para a prática docente**. Florianópolis, SC, jun. 2020. 34p.

ROLEMBERG, Paulo. **O caminho dos R\$ 33 milhões na compra dos respiradores**. NDmais, 01 maio 2021. Disponível em: <https://ndmais.com.br/justica-sc/o-caminho-dos-r-33-milhoes-na-compra-dos-respiradores/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SANTA CATARINA. **Diário Oficial Eletrônico Secretaria de Estado da Administração**. Governo de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://www.doe.sea.sc.gov.br> Acesso em: 07 maio de 2020.

SANTA CATARINA. **Coronavírus em SC: Tire suas dúvidas sobre as medidas restritivas e as ações de combate e prevenção à Covid-19**. Governo de Santa Catarina, Florianópolis, Notícias, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/coronavirus/coronavirus-em-sc-tire-suas-duvidas-sobre-as-medidas-restritivas-e-as-acoes-de-combate-e-prevencao-a-covid-19>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina-CEE/SC. Resolução 009, de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus



(COVID-19). Conselho Estadual de Educação, Florianópolis, SC. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/-outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1812-resolucao-2020-009-cee>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SOBRAL, Sonia Rolland. O impacto da COVID-19 na educação. Observador, Portugal, maio2020. Disponível em: <https://observador.pt/opinioao/o-impacto-do-covid-19-na-educacao/>. Acesso em: 12 mar. 2020.





Sofia Diniz de Abreu
Jackson Alessandro Peres

O programa educacional
de resistência às drogas e violência
(PROERD) em Palhoça - SC e os desafios
diante da pandemia (Covid-19)

INTRODUÇÃO

O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD é um projeto desenvolvido através do tripé: Polícia Militar, escola e família. O objetivo do programa é instruir crianças e adolescentes a manterem-se longe das drogas e da prática de violência e é desenvolvido por meio de aulas ministradas por policiais militares que são devidamente capacitados. Na formação desses policiais, o foco encontra-se na realização de atividades lúdicas para desenvolvimento das primeiras noções de cidadania, segurança pessoal e práticas saudáveis.

O objetivo deste artigo é, portanto, descrever sobre o desenvolvimento do programa PROERD no município de Palhoça, seus desafios e novas adaptações diante do surgimento da pandemia da Covid-19. Para isso, fizemos um estudo, por meio de um questionário aplicado com diretores das escolas municipais que obtiveram o programa PROERD no ano de 2019, e uma entrevista foi aplicada com um Policial Militar instrutor do PROERD do município de Palhoça, para assim obtermos maiores informações sobre a realidade do programa no município e os desafios perante a pandemia.

O PROERD E SUA PROPOSTA

Trabalhar com a prevenção das drogas e violência nas escolas é um meio de transmitir uma mensagem de otimismo para a vida, conscientizando os estudantes sobre os malefícios que as drogas e violência apresentam.

O PROERD é um programa eminentemente preventivo e estratégico, tendo como objetivo principal educar crianças e adolescentes

dentro da escola, com o apoio de policiais, professores e familiares. A Secretaria de Estado da Segurança Pública de Santa Catarina (SSP/SC) afirma que:

O Proerd possibilita à Escola complementar seu projeto pedagógico, segundo o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 2º: A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (SSP/SC, 2020)

Segundo Silva (2014), nota-se que a escola é um lugar ideal para existir um programa voltado para a prevenção da violência e drogas, pois nela é possível obter a relação com a família e sociedade, assim é possível obter uma proximidade das crianças e adolescentes, mostrando as melhores maneiras de se prevenirem e autoajudarem.

O programa PROERD possui o seu próprio currículo, sendo formado por categorias, as quais são apropriadas para cada faixa etária. Em algumas regiões do Brasil, os encontros são ministrados com foco nas turmas do 5º ano do ensino fundamental. Nesse período, os educandos estão em um processo de transição para os anos finais, então esse é o momento em que precisam conhecer as melhores maneiras de noções de cidadania. Assim é possível despertar a curiosidade e transmitir um diálogo para a valorização de uma qualidade de vida.

Os encontros acontecem uma vez por semana, portanto os policiais militares instruem através de atividades educacionais, as quais envolvem “[...] o respeito ao próximo, o trabalho cooperativo, a cidadania, a auto-estima, a civilidade, regras de condutas sociais, modelo de tomada de decisão, e, como enfoque principal, a prevenção ao uso e abuso de drogas e a prática de violência, [...]”. (BRAZ, 2008, p. 13).

A metodologia de ensino do PROERD propõe que o Policial Militar faça a mediação das discussões existentes em sala, ensinando

aos educandos práticas cativantes, descontraídas, e buscando utilizar diversas técnicas pedagógicas, para assim desenvolver um processo dialógico, para que eles encontrem a melhor solução para dizer não às drogas e à violência.

No PROERD, os policiais militares atuam em sala de aula como professores, eles buscam oferecer atividades educacionais em sala de aula, para assim trabalhar as possíveis situações ocorridas na vida pessoal de seus educandos. Assim, o objetivo é demonstrar as práticas de prevenção contra o uso de drogas e violência.

Nessa perspectiva, ao comportar-se como facilitador em sala de aula, o policial desenvolve um trabalho qualitativo e significativo para a aprendizagem dos estudantes, além de proporcionar-lhes a oportunidade de construir o conhecimento necessário para evitar a procura e resistir às ofertas de drogas. (GUEDES; OLIVEIRA, 2016, p.101).

Além da presença em sala de aula, os policiais buscam alcançar uma aproximação de toda comunidade e da família dos estudantes.

HISTÓRICO

O Programa Educacional de Resistência às drogas e à violência - PROERD é um projeto baseado em uma apresentação do programa *Drugs Abuse Resistance Education* (DARE), que foi criado em 1983, pela Professora e Psicopedagoga Ruth Rich em conjunto com o Departamento de Polícia da cidade de Los Angeles, no estado da Califórnia (Estados Unidos). Esse projeto era desenvolvido por um grupo composto por psicólogos, psiquiatras, policiais e pedagogos. O autor Silas Tiago Oliveira Melo (2019), descreve que o programa foi criado diante da constatação do envolvimento de crianças e adolescentes que faziam uso indevido de drogas e violências.

O projeto começou a obter sucesso dentro das escolas estadunidenses e, posteriormente, veio a se desenvolver em diversos países, dentre eles o Brasil. Em 1992, a Polícia Militar do Rio de Janeiro obteve um contato com a embaixada dos Estados Unidos e, assim, os integrantes do programa americano vieram ao Brasil para instruir os policiais brasileiros, com o propósito de elaborar estratégias e alternativas para atuar na prevenção do uso de drogas e violência.

O programa começou a ser desenvolvido no Rio de Janeiro e posteriormente começou a obter sucesso e reconhecimento. Assim, em 1998, o programa foi implantado em Santa Catarina. Lages foi o primeiro município catarinense que aderiu ao PROERD. O projeto iniciou no 6º Batalhão da Polícia Militar com a presença de três instrutores, que estavam devidamente treinados para dialogar uma estratégia de prevenção ao uso de drogas nas escolas. Posteriormente, vários municípios catarinenses tiveram interesse em implementar o programa em suas escolas, dentre eles, Palhoça.

Anualmente, o PROERD capacita uma quantidade expressiva de estudantes nos currículos aplicados pelo programa. Devido à paralisação do programa em 2020, até o ano 2019 foi realizado um balanço que apresenta a contabilização de 1.504.571 catarinenses formados pelo PROERD no 5º ano. Com base nisso, a PMSC afirma que de acordo com os dados de “1 a cada 7 Catarinenses fez PROERD”.

O PROERD NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA

Para obtermos dados mais precisos a respeito do PROERD em Palhoça e em Santa Catarina, realizamos uma entrevista com o Sargento Mauri da Silva, do 16º Batalhão de Polícia Militar de SC. O

Sargento Mauri é Policial Militar há 24 anos, e há 15 anos atua como instrutor e mentor do programa PROERD no município de Palhoça.

A entrevista ocorreu no dia 24 de março de 2021, seguindo as orientações e respeitando as medidas de distanciamento e os protocolos de segurança para a prevenção da Covid-19. Com o objetivo principal de extrair informações referentes ao programa PROERD, a entrevista foi gravada com auxílio de um gravador com a autorização do entrevistado e posteriormente fizemos a transcrição das informações registradas.

O Sargento Mauri informa que o PROERD chegou ao município de Palhoça nos anos 2000, após dois policiais do 16º Batalhão de Polícia Militar realizarem o curso de instrutores. As primeiras instituições escolares que obtiveram o programa foram a Escola Estadual Venceslau Bueno, localizada no Centro de Palhoça, e a Escola Municipal Terezinha Maria Espíndola Martins, localizada no bairro Rio Grande (SILVA, 2021).

Nos primeiros anos de existência do programa, a Polícia Militar tinha que divulgar e oferecê-lo nas escolas palhocenses, pois era algo muito novo e as unidades escolares não tinham um conhecimento das propostas a serem desenvolvidas pelo programa. Hoje o PROERD tem grande repercussão no município. No começo do ano letivo, muitas escolas enviam ofício para a solicitação do programa. Além da presença em sala de aula, os policiais são procurados por empresas privadas para ministrarem palestras que trazem informações sobre drogas lícitas e ilícitas e seus efeitos para a saúde (SILVA, 2021).

No município de Palhoça é feito um levantamento para a escolha das instituições escolares. Sendo assim, o programa prioriza as escolas que possuem 5º ano, como também o maior número de turmas e alunos. Além disso, o sargento Mauri relatou a necessidade da existência do programa PROERD em todas as instituições de ensino:



A nossa prioridade aqui em Palhoça, é os locais com incidência de tráfico de drogas e violência, também a incidência de bairros para ter o PROERD espalhado pelo município. A gente prioriza essa visão, qual a necessidade de cada bairro. Não podemos dizer que não existe a necessidade nas escolas particulares. Em todas as escolas existe a necessidade de um programa como o PROERD, independente se seja o PROERD ou não, tem a necessidade sim. (SILVA, 2021, s/p)

O principal foco é o 5º ano, mas, durante a passagem nas escolas, os policiais instrutores realizam conversas com outras turmas e buscam manter um trabalho contínuo, para assim não perder o vínculo com a instituição escolar.

De acordo com a Polícia Militar Santa Catarina (2019), no dia 3 de agosto de 2019, foi realizada a última formatura do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) do 16º Batalhão de Polícia Militar, antes da pandemia do coronavírus. A cerimônia aconteceu no Ginásio de Esportes do Caranguejão, no município de Palhoça. Naquele ano, o programa atendeu 526 estudantes do 5º ano do ensino fundamental de oito escolas da rede municipal.

Mauri (2021) relatou que o PROERD possui um número expressivo de alunos formados. Segundo ele, esse número poderia ser maior se houvesse mais policiais para atender o programa. Até o final de 2019, foram 31.713 alunos certificados pelo PROERD. Em 2020, não foi possível executar o programa devido à pandemia do coronavírus (Covid-19). Esse número é somente de alunos do 5º ano, os demais currículos não estão inseridos.

Nas palavras de Silva (2021), o programa PROERD em Palhoça já chegou a atender 10 turmas por policiais. No ano de 2017, todas as escolas municipais obtiveram a presença do PROERD na instituição. Somente em algumas escolas multisseriadas do município não foi possível obter o programa, pelo fato de o currículo ser exclusivo para o 5º ano.

Para obtermos maiores informações sobre o desenvolvimento do programa PROERD no município de Palhoça, realizamos um levantamento de quais escolas obtiveram o programa no ano letivo de 2019. Foram elas:

- Escola Básica Francisca Raimunda de Farias Costa;
- Escola Básica Neri Brasileiro Martins;
- Escola Básica Guilherme Wiethorn Filho;
- Escola Básica Municipal Nossa Senhora de Fátima;
- Escola Básica Municipal Prefeito Reinaldo Weingartner;
- Escola Básica Professora Laurita Wagner da Silveira;
- Escola Básica Municipal Professora Mara Luiza Vieira Liberato;
- Escola Básica Professora Antonieta Silveira de Souza.

Devido às complicações relacionadas à pandemia da Covid-19, direcionamos um questionário composto com 17 perguntas para as diretoras das instituições citadas acima, por meio de um formulário Google®.

Por opção das respondentes, o questionário foi encaminhado por via eletrônica, sendo utilizado o aplicativo WhatsApp®. Com o questionário, foi encaminhada para as diretoras a carta de apresentação autorizada pela Secretaria da Educação do município de Palhoça e, na descrição do questionário, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os sujeitos fossem informados sobre os dados da pesquisa. O questionário ficou disponível entre os dias 20 de abril de 2021 a 13 de maio de 2021, na plataforma Google Formulários.

O nosso objetivo era obter informações das diretoras das instituições, porém, recebemos a participação de uma professora regente do 5º ano. Sendo assim, para melhor identificação das respostas, disponibilizamos uma tabela com os dados de identificação das respondentes. Desse modo, dos oito questionários enviados, tivemos respostas de 4 escolas, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Identificação das respondentes.

Escola	Nome	Cargo
Escola Básica Prefeito Reinaldo Weingartner	Ivonete Petry Carmem	Diretora
Escola Básica Prefeito Reinaldo Weingartner	Denize Saturnino	Professora
Escola Básica Laurita Wagner da Silveira	Michele Ferreira dos Santos	Diretora
Escola Básica Francisca Raimunda Farias da Costa	Andreza PatríciaZluhan	Diretora
Escola Básica Antonietta Silveira de Souza	Cleide Maria de Souza de Campos	Diretora

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Para a elaboração do estudo, procuramos utilizar questões abertas, nas quais os sujeitos participantes da pesquisa relataram seus pontos de vista de forma livre. Portanto, esta análise não irá apresentar as respostas especificamente na ordem das perguntas.

As primeiras perguntas do questionário foram feitas categoricamente com a intenção de saber das respondentes informações referentes às suas trajetórias na área da educação. A média de atuação na educação variou bastante, por isso foi disponibilizada em um quadro para facilitar a compreensão desses dados.

Quadro 2 – Informações sobre as respondentes.

Respondentes	Tempo de atuação na área da educação	Tempo de gestora na unidade de ensino
Ivonete Petry Carmem	24 anos	19 anos
Denize Saturnino	14 anos	2 anos
Michele Ferreira dos Santos	11 anos	2 meses
Andreza PatríciaZluhan	18 anos	5 meses
Cleide Maria de Souza de Campos	30 anos	11 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Após os dados de identificação das respondentes, realizamos questionamentos quanto ao tema da pesquisa para obtermos maiores informações referentes ao desenvolvimento do programa PROERD nas escolas municipais de Palhoça.

Segundo a bibliografia pesquisada, o programa PROERD possui 29 anos de existência no Brasil. Partindo desse dado, procuramos saber o tempo que elas conhecem o programa, como também há quanto tempo o PROERD começou a se inserir nas suas instituições.

Quadro 3 – Dados referentes ao tempo de conhecimento das respondentes em relação ao programa PROERD.

Respondentes	Você conhece o PROERD? Há quanto tempo?	Há quanto tempo o PROERD está sendo aplicado nesta escola?
Ivonete Petry Carmem	24 anos	15 anos
Denize Saturnino	10 anos	Mais de 6 anos
Michele Ferreira dos Santos	11 anos	6 anos
Andreza PatríciaZluhan	4 anos	Não tenho certeza, mas há 4 anos já tinha quando fui diretora de EJA nesta escola
Cleide Maria de Souza de Campos	Desde quando iniciou o PROERD no município de Palhoça	Mais de 15 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao analisarmos as respostas do Quadro 3, percebemos que as respondentes conhecem o PROERD há alguns anos. Também é possível notarmos que o programa obteve uma atividade contínua nesses últimos 10 anos em algumas das instituições escolares do município, informando que o programa se encontra consolidado em Palhoça.

As participantes da pesquisa relataram que o programa PROERD possui uma boa aceitação dentro das instituições e que os alunos adoram a presença da Polícia Militar na escola. As diretoras Andreza e Cleide descrevem, inclusive, que os pais pedem a presença constante do programa. A Diretora Cleide relatou a seguinte situação: “Os pais, professores e os alunos, bem como a própria comunidade acabam estabelecendo um vínculo de amizade com os policiais do PROERD.” Segundo Agra Filho (2008), os alunos atendidos pelo programa PROERD tornam-se amigos e admiradores desse policial educador, bem como sua família e professores.

Na questão seguinte, perguntamos como era o planejamento do professor junto com o policial instrutor do PROERD. As respondentes afirmaram que acontece um planejamento quanto ao horário dos encontros. Posto isso, o Policial Militar já traz as suas aulas devidamente planejadas e o professor regente do 5º ano permanece na sala. Ou seja, as aulas são adaptadas para a realidade dos estudantes, ministradas exclusivamente pelos policiais militares, tornando a presença do professor regente como uma melhor interação entre o/a PM e os estudantes, porém não ocorre planejamento em conjunto.

As respondentes relataram que a presença do programa PROERD na escola faz com que os estudantes se sintam mais à vontade para questionar sobre as drogas e a violência, e que muitos conseguem se ver diante das situações expostas durante os encontros. Uma das principais diferenças está no comportamento dos estudantes. “Diminuiu bastante as brigas, as confusões que existiam”, afirma a Diretora Cleide.



Perguntamos para as respondentes quais palavras, para elas, caracterizam o programa PROERD. Assim, percebemos na análise que “conhecimento” é a palavra mais presente nas respostas. De acordo com Freire (1995, s/p), o “[...] conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si”.

O Quadro 4 apresenta as respostas dos questionários com relação ao nível de recomendação do programa para as demais instituições. Todas as respostas foram positivas, indicando o quanto o PROERD se tornou importante no processo educacional.

Quadro 4 – Recomendação do programa PROERD para outras instituições.

Respondentes	Você recomendaria o programa PROERD para outras instituições escolares? Por quê?
Ivonete Petry Carmem	Sim. Trabalho diferenciado que traz uma proposta ativa onde desperta no aluno vontade de ouvir a proposta de trabalho do instrutor policial.
Denize Saturnino	Sim. Todas as crianças deveriam ter a oportunidade de conhecer o programa e se beneficiar com o aprendizado.
Michele Ferreira dos Santos	Sem dúvidas, o programa é esclarecedor e inovador, trazendo para os alunos e os mesmos introduzem no contexto familiar.
Andreza PatríciaZluhan	Sim, estenderia a outras turmas, tentando identificar e tratar possíveis usuários, talvez os com idade entre 15 e 17 anos.
Cleide Maria de Souza de Campos	Recomendo sim. Um programa valioso e que só traz benefícios às crianças.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na última pergunta do questionário, buscamos saber a opinião das respondentes sobre o programa PROERD de uma maneira mais abrangente, ou seja, havia possibilidade de tecer sugestões, críticas ou qualquer outro comentário considerado pertinente. O Quadro 5 aponta alguns registros de suas respostas. Dessa forma, é importante

observar as sugestões delas, para que suas informações possam contribuir para adquirir melhorias ao longo do tempo.

Quadro 5 – Opinião das respondentes referente ao programa PROERD.

Respondentes	Deixe o seu registro de sugestões, críticas ou algum outro comentário referente ao programa PROERD.
Ivonete Petry Carmem	O programa é muito válido e faz diferença significativa na vida da comunidade escolar.
Denize Saturnino	Conforme relatei na questão 10, o programa deveria ser estendido para o sétimo ano. Deveriam oportunizar demais escolas com o programa.
Michele Ferreira dos Santos	Sugestão é que o programa não se acabe, sabemos da importância que o mesmo possui no contexto escolar.
Andreza Patrícia Zluhan	Sugiro que o programa continue mesmo com a pandemia atendendo em números menores.
Cleide Maria de Souza de Campos	É um programa excelente. Recomendo que todos os alunos possam ter acesso. Deveria ter uma continuidade nos anos finais.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao analisarmos as respostas do Quadro 5, podemos observar os elogios e sugestões para o programa. Assim, é possível observar que a presença do PROERD nas escolas é de extrema importância. Notamos também que a menção da necessidade de obter o programa para os currículos de anos finais se faz presente. De acordo com Mauri (2021), “[...] procuramos dar o trabalho para aquela criança do 5º ano. Mesmo que não tenha o PROERD no 7º ano, procuramos fazer com que o adolescente veja o policial na escola e lembre o que aprendeu, ou que teve aquele contato no PROERD”.

O PROERD EM TEMPOS DE PANDEMIA

O Programa PROERD sofreu alterações em 2020 em decorrência da pandemia. Em razão da pandemia e de normas de distanciamento social, as escolas foram fechadas e as atividades presenciais foram suspensas em março daquele ano. Diante disso, os policiais instrutores ficaram longe das unidades escolares e assim não foi possível realizar a formação de novas turmas.

Devido a esse fato, muitos policiais militares instrutores do programa PROERD de Santa Catarina tiveram que ser transferidos para outras funções dentro da Polícia Militar, pois sem o desenvolvimento do programa não havia a necessidade de obter grande número de instrutores. Segundo Mauri (2021), no município de Palhoça, apenas uma policial necessitou se afastar devido à demanda do coronel do 16º BPM.

Com a presença da pandemia na sociedade, o trabalho da Polícia Militar necessitou de novas alterações, principalmente no desenvolvimento do programa PROERD. Este passou por adaptações, pois seu campo de atuação são as instituições escolares. A partir de então, houve a necessidade do uso das tecnologias para manter um vínculo através das redes sociais.

Apesar da suspensão dos encontros, a PMSC e os instrutores do PROERD decidiram diminuir o distanciamento do programa com os educandos. Através de uma página no Instagram® oficial da Coordenação Estadual do PROERD de Santa Catarina, foram lançadas transmissões ao vivo com sorteios de prêmios e campanhas de doações. Durante as *lives* “Fique em casa com o Proerd”, os policiais militares apresentaram os assuntos do programa e diminuíram o distanciamento com os estudantes. Para isso, apresentavam algumas lições do programa, de maneira objetiva e divertida.

Esses foram momentos que trouxeram experiências positivas e significativas para interação virtual com crianças, adolescentes e seus familiares. O recurso da tecnologia foi de extrema importância para que a Polícia Militar continuasse atuando preventivamente, assim ajudando os seus estudantes a fazerem suas escolhas seguras e amparando-os nesse momento de isolamento social.

Além de utilizar as mídias sociais, a Polícia Militar de Santa Catarina disponibilizou, em seu portal, uma versão online de materiais para colorir. A intenção era que as crianças realizassem as atividades expostas para entender e compreender um pouco mais sobre as propostas desenvolvidas pelo programa. Dessa forma, essas atividades serviam como um passatempo para exercitar a curiosidade da criança e trocar para: incentivar o seu aprendizado.

Esse foi um momento no qual a Polícia Militar conseguiu desenvolver um trabalho superando as barreiras da distância. Portanto, as ações realizadas durante a pandemia não representam a substituição das aulas presenciais do PROERD, mas servem como uma oportunidade de manter a conexão entre escola, família e Polícia Militar.

Neste ano (2021), o PROERD está retomando os seus encontros presenciais em todo o estado de Santa Catarina, de forma gradual e respeitando as medidas de distanciamento e os protocolos de segurança para a prevenção da Covid-19. Suas lições foram adaptadas para atender ao ensino híbrido (modalidade na qual o estudante tem atividades presenciais e virtuais) e, assim, levar as informações de prevenção às drogas e à violência.

Segundo Mauri (2021), no município de Palhoça, os encontros do PROERD estão sendo retomados aos poucos. No primeiro semestre de 2021, o programa foi realizado em apenas quatro escolas de redes privadas, com um número de seis turmas e com a presença de dois policiais instrutores: Mauri da Silva e Daniel Felipe Rodrigues.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que resultou neste trabalho teve como base a análise de documentos oficiais e trabalhos de referência que abordam essa temática. No decorrer das leituras desses documentos e das referências, notou-se que o PROERD é um programa estruturado e organizado em forma de encontros com a finalidade de apresentar as devidas lições de um comportamento responsável e seguro.

A pesquisa contou com o levantamento de dados por meio de uma entrevista presencial com o policial instrutor do programa PROERD no município de Palhoça, e com a aplicação de questionários enviado através do Google Formulários®, com perguntas abertas, às diretoras das instituições que obtiveram o programa PROERD no ano de 2019.

Na análise das respostas, evidenciou-se que o programa PROERD no município de Palhoça é realizado por meio de atividades educativas e preventivas. Seu currículo principal é direcionado para atividades com crianças e adolescentes matriculados no 5º ano do ensino fundamental. Cabe destacar que a maioria dos participantes da pesquisa considera o PROERD uma ferramenta eficaz para o combate ao consumo de drogas e à prática de violência. Sendo assim, os relatos evidenciam que as atividades do programa PROERD não podem acabar, mas sim deveriam ser aprimoradas para implantar o programa nos anos finais.

A principal limitação encontrada para a realização da pesquisa foi referente à coleta de informações das diretoras. Diante de algumas limitações que ocorreram em virtude da pandemia da COVID-19, apenas a metade das escolas que foram contatadas participou da presente pesquisa. Talvez, se houvesse mais respostas, a pesquisa poderia fornecer maiores informações referentes ao desenvolvimento do programa PROERD no município de Palhoça. Apesar dos fatos, juntamente com os

dados levantados com a participação de algumas diretoras, professora e policiais militares, foi possível alcançar o objetivo da pesquisa.

Como já colocado, devido à pandemia da Covid-19, as atividades do PROERD foram suspensas no ano letivo de 2020 em razão das normas de distanciamento social e o fechamento das escolas. Foi um ano atípico, em que não houve o desenvolvimento do programa PROERD presencialmente nas instituições escolares. Desse modo, a pesquisa apresentou dados referentes até o ano de 2019 e as estratégias do PROERD em manter-se apesar do distanciamento social.

Mesmo no período de isolamento social, o programa PROERD continuou realizando suas atividades. Esse foi um momento no qual a Polícia Militar necessitou se reinventar. Através das tecnologias digitais, foi possível oportunizar suporte necessário para que crianças e adolescentes pudessem compreender ainda mais o trabalho desenvolvido pelo programa PROERD.

Um aspecto positivo em meio a tudo o que a sociedade está vivenciando é que as adaptações feitas por conta da pandemia poderão fazer parte permanentemente do PROERD, incrementando as atividades de maneira virtual por meio de redes sociais, tornando o programa mais atrativo e divertido aos estudantes.

REFERÊNCIAS

AGRA FILHO, Valdenor Granjeiro. **O Policial Militar como educador social: o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) na Polícia Militar do Ceará.** 2008. 68f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialista em Cidadania, Direitos Humanos e Segurança Pública, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36942/1/2008_tcc_vgangrafilho.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.

BRAZ, Ricardo Antonio. **O combate às drogas através da educação**. Escola de Governo. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/195016/>. Acesso em: 09 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GUEDES, J. D. & OLIVEIRA, G. F. (org.) **Didática aplicada e prevenção ao uso de drogas**: relato de experiência. Olinda: Livro Rápido, 2016.

INSTAGRAM. **PMSC - Proerd Coordenação**. Santa Catarina. Instagram: @pmscproerdcoord. Disponível em: <https://www.instagram.com/pmscproerdcoord/?hl=pt-br>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MELO, Silas Tiago Oliveira de. **Revisão histórica do programa educacional de resistência às drogas**: uma estratégia eficiente e de baixo custo adotada pela Polícia Militar de Minas Gerais. 2019. Polícia Militar de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/conteudoportal/uploadFCK/proerd/15032019105009377.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SANTA CATARINA, Polícia Militar. **Dados de atendimento no Estado de Santa Catarina 2019**. Portal da Polícia Militar Santa Catarina. Disponível em: <https://www.pm.sc.gov.br/paginas/balanco-2019>. Acesso em: 06 abr. 2021.

SANTA CATARINA, Polícia Militar. **PROERD**: o PROERD em Santa Catarina. 2019. PMSC. Disponível em: <https://www.pm.sc.gov.br/paginas/proerd>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SANTA CATARINA, Polícia Militar. **PROERD do 16º BPM realiza formatura em Palhoça**. Polícia Militar de Santa Catarina, Notícias, 2019. Disponível em: <https://www.pm.sc.gov.br/noticias/proerd-realiza-formatura-palhoca>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SHÜTZ, Alexandre Lucas. **O olhar docente sobre o papel do policial proerdiano nas escolas**. 2012. 74f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Municipal de Palhoça, Palhoça.

SILVA, Josivaldo Genuíno da. **A Polícia na escola**: o PROERD, instrumento de Educação e prevenção às drogas. 2014. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Graduação em História, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3012/1/PDF%20-%20Josivaldo%20Genu%C3%ADno%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SILVA, Mauri. **Entrevista com o Policial Militar Instrutor do Programa PROERD no município de Palhoça**. Entrevista concedida à Sofia Diniz de Abreu. Palhoça, 24 de mar. 2021.

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

AMANDA DA SILVA

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) e atualmente é professora de Educação Infantil no Centro Educacional Semear Conhecimentos, situado no município de Palhoça (SC).

DAIANE ARAUJO MARTINS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça - FMP (2021). Atualmente é coordenadora em rede privada do município de Palhoça. Tem experiência da área da Educação Infantil atuando com bebês e crianças bem pequenas.

EDIVANE LUCIA VERARDI DUTRA

Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - PR (2000). Pós Graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais. Atualmente é Orientadora Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Palhoça. Tem experiência na área de Educação Básica e Ensino Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão escolar, práticas pedagógicas, ensino aprendizagem e formação de professores.

FABIANA VIEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), formando-se em 2021 com honras. Por anos atua como empresária. Pretende dar continuidade em seus estudos na área da educação, realizando pós graduação em administração escolar, que é o setor que pretende atuar.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0687587317757580>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1752-1956>

FERNANDA GONÇALVES

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (2019). Mestra em Educação (2014) e graduada em Pedagogia (2012) pela mesma universidade. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação

Literária (Literalise/UFSC) e Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas (UDESC/FAED).

CV: <http://lattes.cnpq.br/079612325380903>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1610-8708>

GIOVANNA MARTINS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça - FMP (2022). Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais em andamento. Atualmente é professora na rede privada do município de São José, SC. Tem experiência na área da Educação Infantil atuando principalmente com bebês e crianças bem pequenas.

JACKSON ALEXSANDRO PERES

Doutor (2017) e Mestre (2009) em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina, Especialista em Gestão e Metodologia de Ensino pela Faculdade Dom Bosco, graduado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005). Professor na Faculdade Municipal de Palhoça no curso de Pedagogia e Professor da rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Graduado em Pedagogia (2020) pela UniFael.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9736251083812979>.

ORCID: 0000-0003-0799-395X

JUSSARA CARMISINI LIMA FERREIRA

Mestranda em Educação - PPGE/UDESC (2022). Pesquisa vinculada à linha de pesquisa em Políticas Educacionais, Ensino e Formação e ao Grupo de Pesquisa – NAPE. Graduada com Licenciatura Plena em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais E.F. pela UNIVALI (2008). Especialista em Gestão Educacional e Metodologia Interdisciplinar na Faculdade Dom Bosco PR - UNIESC (2010). Professora Colaboradora no Ensino Superior na Faculdade Municipal de Palhoça/SC.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2493345179830035>

KARINA BERNARDINO LEMONIE

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), 2020.01.

KELLY MENDES DE MOURA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça (FMP).

LARISSA DA SILVA VITÓRIO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) e professora da Educação Infantil.

SOFIA DINIZ DE ABREU

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça – FMP (2021). Pós-Graduação em Especialização em Orientação Escolar e Supervisão pela Faculdade Futura, em andamento. Atualmente é professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Santo Amaro da Imperatriz. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.



SOBRE OS ORGANIZADORES

JULIANA COSTA Müller

Pedagoga (USJ), mestra e doutora em Educação (PPGE/UFSC) com estágio no exterior na Università Cattolica Del Sacro Cuore (Milão/Itália) e curso de aperfeiçoamento no Centro Internazionale Loris Malaguzzi (RE/IT). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Orientação escolar e Supervisão; e em Design Instrucional para EaD (FACEL). Pesquisadora do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/ CNPq), desenvolve estudos sobre a infância e as crianças na contemporaneidade; educação das famílias e das escolas nos usos das tecnologias digitais por crianças; múltiplas linguagens infantis; consumo infantil; produção midiática. Atualmente, é Professora Efetiva de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis.

julianacMüller@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/9808944294270169>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4369-4618>

DENIS LIBERATO DELFINO

Pedagogo, Matemático, Mestre em Educação (PPGE/Univali) e com especialização em Metodologia do Ensino Interdisciplinar e Gestão, Orientação e Supervisão. Assistente de Educação da Rede Municipal de Ensino de Palhoça e Professor Colaborador da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). Pesquisador do GEPEJAI - Grupo de Estudos e Pesquisas de pessoas Jovens, Adultas e Idosas da Universidade Federal Fronteira Sul.

denis-liberato@outlook.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/3495158056656872>

ÍNDICE REMISSIVO

A

alunos 20, 39, 55, 70, 72, 75, 78, 82, 83, 85, 88, 131, 151, 158, 160, 163, 166, 167, 168, 169, 177, 183, 184, 185, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 206, 207, 211, 212, 213

ANPEd 15, 44, 46, 124

aprendizagem 14, 18, 19, 21, 23, 26, 39, 44, 45, 47, 50, 56, 60, 61, 71, 72, 73, 74, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 97, 101, 103, 104, 105, 111, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 129, 134, 150, 157, 162, 163, 164, 167, 169, 171, 183, 184, 185, 186, 189, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 204, 219

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 15, 44, 124

B

Bases da Educação Nacional 44, 73, 203

bebês 11, 14, 20, 30, 31, 44, 49, 61, 63, 75, 97, 106, 107, 123, 124, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 219, 220

BNCC 62, 68, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 85, 86, 90, 91, 118, 157, 170, 172

C

cognitivo 24, 26, 30, 42, 44, 52, 57, 101, 102, 103, 107, 118

Contação de História 11, 42, 46, 47, 50, 53, 57, 58, 60

coronavírus 18, 39, 42, 43, 66, 95, 97, 122, 144, 148, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 190, 198, 199, 207

Covid-19 10, 11, 13, 15, 16, 18, 36, 41, 42, 43, 44, 46, 66, 67, 69, 76, 79, 92, 96, 97, 122, 131, 132, 141, 144, 150, 153, 157, 158, 159, 166, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 184, 190, 197, 198, 199, 201, 202, 206, 207, 208, 215, 217

criança 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 42, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 54, 57, 59, 63, 67, 72, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 94, 102, 103, 104, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 139, 140, 141, 145, 146, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 165, 170, 173, 213, 215

crianças 11, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 123, 126, 127, 128, 129, 135, 136, 138, 140, 141, 142, 144, 146, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 202, 203, 204, 212, 215, 216, 217, 219, 220, 222

criatividade 14, 26, 27, 42, 48, 49, 54, 58, 59, 60, 160, 185, 199

D

desenho 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39

desenvolvimento 14, 15, 16, 18, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 39, 42, 44, 45, 47, 56, 57, 58, 66, 72, 73, 75, 77, 78, 86, 87, 88, 94, 97, 101, 103, 104, 105, 107, 111, 114, 117, 118, 124, 126, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 150, 154, 155, 169, 182, 190, 195, 196, 197, 202, 203, 208, 210, 214, 216, 217
Diretrizes Curriculares Nacionais 62, 72, 73, 85, 93, 150, 170
docente 19, 30, 39, 46, 53, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 80, 82, 83, 85, 89, 91, 92, 94, 97, 98, 113, 119, 150, 159, 169, 175, 187, 189, 195, 199, 218
drogas 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 215, 216, 218

E

ECA 126, 153, 154
educação 11, 12, 25, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 73, 76, 77, 79, 83, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 99, 105, 106, 107, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 131, 132, 134, 145, 147, 150, 151, 152, 154, 156, 157, 158, 159, 162, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 177, 179, 182, 183, 188, 189, 190, 192, 195, 197, 199, 200, 203, 209, 210, 218, 219, 222
Educação Básica 62, 72, 73, 79, 85, 92, 118, 157, 164, 170, 175, 183, 219
Educação Infantil 14, 15, 16, 30, 36, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 91, 92, 93, 97, 99, 100, 104, 106, 107, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 132, 150, 158, 168, 170, 173, 219, 220, 221, 222
E.I. 14, 16, 18, 19, 24, 26, 113
emocional 26, 28, 42, 57, 103, 104, 167, 168

Ensino Fundamental 12, 14, 15, 92, 150, 152, 153, 158, 168, 176, 186, 187
ensino remoto 18, 19, 35, 40, 46, 56, 160, 163, 174, 183, 190, 193, 194, 197
Estatuto da Criança e do Adolescente 126, 146, 153, 154, 170, 172

H

híbrido 13, 15, 16, 20, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 44, 100, 109, 192, 215

I

imaginação 14, 15, 21, 23, 24, 27, 40, 42, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 74, 104, 129, 185
infância 15, 16, 22, 40, 48, 61, 62, 63, 64, 125, 126, 127, 146, 151, 155, 157, 177, 193, 222

L

LDB 44, 73, 182, 203
Lei de Diretrizes 44, 73, 182, 203
linguagem 42, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 102, 129, 141
Literatura Infantil 11, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 219

M

Ministério da Educação 62, 79, 93, 118, 156, 171, 172
Ministério da Saúde do Brasil 122

O

OMS 43, 136, 137, 144, 147, 180
Organização Mundial da Saúde 43, 180, 199

P

pandemia 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 53, 57, 58, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 106, 108, 117, 118, 119, 121,

122, 123, 131, 141, 144, 149, 150, 157,
159, 160, 162, 165, 166, 167, 168, 169,
171, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 182,
183, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 192,
193, 194, 196, 197, 198, 201, 202, 207,
208, 213, 214, 215, 217
Pedagoga 15, 222
práticas pedagógicas 15, 16, 17, 26, 36, 69,
85, 89, 91, 92, 94, 117, 185, 189, 219
prevenção das drogas 202
PROERD 201, 202, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215,
216, 217, 218
professor 14, 15, 19, 25, 26, 27, 30, 31, 33,
34, 35, 38, 42, 44, 45, 47, 61, 65, 69, 71,
75, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 89, 104,
111, 112, 113, 115, 116, 120, 157, 164,
171, 173, 176, 183, 184, 185, 188, 192,
195, 196, 211
professoras 42, 46, 47, 48, 53, 54, 55, 56,
58, 59, 60, 61, 63, 68, 69, 83, 84, 85, 86,
87, 88, 89, 90, 91, 93, 119, 152, 153, 158,
159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 168,
169, 170, 171
professores 11, 12, 14, 16, 17, 18, 23, 24,
25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36,
37, 38, 41, 43, 45, 46, 61, 66, 67, 75, 78,
79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 91, 93,
96, 97, 100, 104, 109, 110, 111, 112, 113,
114, 115, 116, 117, 123, 153, 156, 158,
163, 165, 166, 171, 173, 174, 175, 176,
177, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188,
189, 190, 191, 193, 194, 197, 198, 199,
203, 204, 211, 219
Programa Educacional de Resistência às
Drogas e à Violência 202, 207, 217

Q

questionário 17, 18, 48, 53, 68, 84, 100,
125, 152, 153, 158, 159, 176, 186, 187,
202, 208, 209, 212

R

relações afetivas 97, 113, 114, 115, 116
remoto 13, 15, 16, 18, 19, 20, 25, 26, 28,
29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 46, 55,
56, 94, 97, 100, 106, 109, 114, 116, 117,
132, 160, 163, 167, 174, 183, 190, 193,
194, 196, 197, 199

S

social 18, 19, 20, 24, 40, 42, 43, 44, 48,
52, 53, 54, 57, 78, 82, 86, 101, 102, 103,
107, 108, 110, 117, 119, 122, 125, 131,
132, 146, 152, 153, 154, 155, 158, 159,
166, 167, 169, 170, 176, 178, 179, 183,
190, 193, 199, 214, 215, 217

T

tecnologia 19, 49, 77, 80, 88, 89, 94, 114,
115, 116, 117, 119, 122, 123, 124, 126,
128, 130, 133, 135, 140, 141, 142, 143,
144, 147, 186, 189, 191, 193, 195, 215
tecnologias 11, 12, 44, 61, 66, 78, 89, 91,
94, 106, 115, 117, 121, 123, 124, 126, 128,
129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138,
139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146,
147, 161, 174, 175, 176, 184, 185, 186,
187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194,
195, 196, 197, 198, 214, 217, 222

V

violência 107, 201, 202, 203, 204, 205,
207, 211, 215, 216
violência nas escolas 202

www.pimentacultural.com

Pesquisas em educação no contexto da pandemia COVID-19



famílias, professores e crianças