



# **CRIANÇAS E DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS PARA ALÉM DA ESCOLA**

**ORGANIZADOR  
LUCAS PERES GUIMARÃES**

**ARCO**  
EDITORES



# **CRIANÇAS E DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS PARA ALÉM DA ESCOLA**

Lucas Peres Guimarães

**[Organizador]**

## FICHA CATALOGRÁFICA

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Crianças e docência : experiências para além da  
escola [livro eletrônico] / Lucas Peres  
Guimarães organizador. -- 1. ed. --  
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2021.  
PDF

ISBN 978-65-994306-9-5

1. Crianças - Desenvolvimento 2. Educação  
3. Educação - Finalidade e objetivos 4. Educação  
infantil 5. Prática de ensino 6. Professores -  
Formação I. Guimarães, Lucas Peres.

21-65070

CDD-372.21

### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação infantil 372.21

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

**10.48209/978-65-994306-9-5**

**1ªEdição - Copyright© 2021 do/as autores/as.**

## **CAPA**

Arco Editores.

## **DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO**

Arco Editores.

## **REVISÃO**

Dos/as Autores/as.

## **CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerot e Silva  
– UNIDAVI/SC  
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán  
-UFCE- Colômbia  
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos -  
UFSM- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de  
Oliveira Brito -  
UAL - Lisboa- Portugal.  
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller  
Germani -  
UFFS- Passo Fundo/RS  
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins -  
UFFS - Chapecó/SC  
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa -  
UFN- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs - UFES  
- Vitória/ES  
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr.Thiago Ribeiro Rafagnin -  
UFOB  
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler -  
UFSM- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros -  
UFSM- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza -  
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS  
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS -  
Porto Alegre/RS  
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -  
UFSM- Palmeira das Missões/RS  
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos  
-UFU- Uberlândia/MG  
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado -  
UFJF- Juiz de Fora/MG  
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann -  
UFSM- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne  
Tybusch –  
UFN- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

## PREFÁCIO

A pandemia do COVID-19 chegou de modo que a escola teve que sair do seu espaço físico. O desafio foi muito grande, e, constantemente, estamos percebendo a superação do professor em incríveis relatos presentes em diferentes plataformas de divulgação. O livro “Crianças e Docência: Experiências para além da escola”, propõe-se a ser mais uma plataforma de divulgação e construção de redes de diálogos entre diferentes experiências exitosas no ambiente escolar fora do espaço físico, seja no momento da pandemia, ou no período pré-pandemia, em que muita coisa boa já acontecia e a escola demonstrava o seu valor, contribuindo para a justiça social.

Os capítulos iniciais focarão em algumas reflexões relacionadas à pandemia e ao espaço escolar. Em seguida, teremos algumas reflexões que são necessárias nesse momento em que a escola precisa romper fronteiras e ir para além do seu espaço físico. Por fim, encerraremos o livro com experiências exitosas de áreas de conhecimentos específicos: Matemática, Português, Educação Física e Ciências.

Raquel Conte, no capítulo 1, escreve sobre “os novos arranjos da infância diante da pandemia”. O seu texto discute o impacto do isolamento social e do uso de tecnologias digitais na educação à distância para o desenvolvimento emocional infantil. A autora alerta que, apesar do período de pandemia, a escola e seu papel na vida das famílias podem ser primordiais para que as crianças pequenas superem suas dificuldades em relação ao vínculo fusional com a mãe, ou ainda, que as crianças maiores ampliem suas redes de contato.

No capítulo 2, que tem como título “Pandemias e educação: um panorama histórico entre a gripe espanhola e a COVID-19”, o autor Lucas Mattos, convida-nos a refletir e comparar a educação no período de pandemia atual e a pandemia da gripe espanhola. É importante notar que, por meio do seu texto, fica claro o pouco investimento na educação do nosso país, resultando em uma estrutura precária e frágil para enfrentar um problema tão complexo como uma pandemia.

Em seguida, no capítulo 3, temos “Os desafios na implantação do ensino remoto emergencial em tempo de pandemia: um vislumbre sobre as dificuldades tecnológicas e na saúde do professor”. Alexandre Coqui e Douglas Santos, relatam a experiência vivenciada em Jacaraci, na Bahia, frente à complexidade que a Secretaria

Municipal de Educação do município enfrentou na implantação do ensino remoto, do ponto de vista tecnológico e da saúde mental docente.

O capítulo 4 tem como título “Em tempos de pandemia mundial o 3º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos vem nos nortear tanto quanto nos denunciar! ” Maria Tertuliana Brasil nos alerta que o momento de pandemia veio denunciar a falta de compromisso com o cumprimento do artigo 3º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que ficou muito evidente, tanto no contexto internacional quanto no contexto local.

No capítulo seguinte, Débora Garcia escreve sobre “Os desafios da escolarização em casa em tempos de pandemia”. Esse texto agraga-se aos outros pelo fato de analisar e refletir sobre os diferentes contextos na pandemia vivenciados no lar de muitas crianças. Essa reflexão amplia nossa forma de enxergar o momento vivenciado por dar o enfoque nos desafios vivenciados em casa. Esse capítulo é importante pelo fato de trazer algumas falas dos responsáveis dos alunos, mediante a todo processo de ensino em casa.

O capítulo 6 tem como título “Virtual, porém real”. Um texto escrito por Adriana Santos e Claudia Tona, que já merece uma grande reflexão apenas pelo título. As autoras explicitam a atuação e a importância do trabalho desenvolvido por e para as Infâncias, a partir da Educação Infantil, sendo a sua continuidade assegurada por um projeto de turno inverso – Sesc+ Infância – para crianças entre 6 e 13 anos. Cabe destacar a última seção do capítulo, “Virtual, mas essencial”, novamente um título que nos faz refletir sobre os potenciais aprendizados pela conexão virtual, evidenciando a adaptação do contexto que o vírus impôs, mas sem perder a essência da infância.

No capítulo seguinte, Monique Ferreira Marques Meirelles, leva-nos a refletir sobre “o desemparedamento da educação infantil: pedagogias itinerantes para infâncias nômades”. No texto, a autora reflete para além da pandemia ao afirmar a necessidade de um saber escolar que ultrapassasse os muros da escola. Embalada pelas ideias de Dewey em Democracia e educação, a autora buscou interligar alguns pontos fundamentais para entrelaçar essa escola que é lar e esse lar que é escola, enxergando a educação como necessidade da vida.

O capítulo 8 tem como título “Espaço escolar, cidade e cultura contemporânea: participação juvenil em uma nova educação”. A autora Eloisa Gonçalves nos convida

a valorizar a cultura e a educação para fortalecer a cidadania, buscando estabelecer relações dialógicas com as diferentes vozes presentes na cidade. A autora nos faz pensar sobre a escola “compartilhada”, mediante ao reflexo de uma sociedade conectada e não linear. Afirmado que “As crianças são os alicerces, as pedras fundamentais e começando por elas, prezando uma formação de sujeitos emancipados desde a primeira infância, teremos nos próximos anos, uma geração diferente das que se acostumaram aos hábitos e costumes que dominam seus corpos e suas mentes”.

Em seguida, temos o capítulo 9, escrito por Dulcemar Uliana; Fernanda Camargo e Thalyta Monteiro, que tem como título “(do lado de fora) da escola – dentro do cinema experiências de crianças com as tecnologias”. A pesquisa relata que ao produzir cinema de animação com crianças nas aulas de artes, constatou-se que certas adaptações comuns nas atividades de crianças, tiram autonomia das crianças, tendo em vista que elas compartilham, ressignificam e buscam, inclusive, conhecimento técnico. Em suas produções, as autoras encontraram claramente seus elementos culturais e principalmente vontades e desejos das crianças, sempre nos surpreendem.

O capítulo 10 traz um texto emocionante, Maria Aparecida Santos e Edivone Oliveira nos fazem refletir sobre crianças hospitalizadas e o direito ao acompanhamento do currículo escolar. As autoras alertam sobre como a falta de atendimento escolar na vida das crianças contribui para uma possível baixa autoestima com relação à sua condição de aprendizagem, da saudade dos colegas e da vida escolar. É notório, por meio desse texto, um grande descompasso entre a legislação que procura assegurar o direito à educação das crianças, mas que falha na implantação de políticas educacionais que favoreçam a garantia de atendimento pedagógico educacional em ambientes hospitalares e domiciliares.

Iniciamos a partir do capítulo 11, os textos com atividades das áreas de conhecimentos específicos. Nesse, Cristiana de Almeida nos relata uma atividade exitosa interdisciplinar, denominada “contas e contos: literatura para educação financeira”. A autora apresenta um trabalho com intuito de inserir a educação financeira nas aulas de matemática nas turmas do 3º ano do ensino fundamental. As atividades foram realizadas a partir do trabalho com literatura infantil, explanando a relação dos alunos

com sistema monetário e consumo. A autora destaca que combinando a literatura infantil e a matemática, foram desenvolvidas atividades que possibilitaram o aprendizado e desencadearam situações que estimularam o interesse da turma, ampliando experiências e conceitos matemáticos com situações do cotidiano.

O capítulo 12 é um grande alento para ensinar as normas da Língua Portuguesa, quem nunca teve dificuldade com essa língua tão complexa? A autora Camila Ferraz apresenta o lúdico no Ensino da Língua Portuguesa, através do jogo “MoNs-trinhos da ortografia”. O jogo se propõe a superar meras memorizações das regras gramaticais, desconsiderando a função usual da Língua nos sentidos social e comunicativo. A autora alerta que “é necessário que os professores estejam atentos às mudanças que ocorrem constantemente na nossa sociedade, usando-as como aliadas à educação, considerando os alunos agentes ativos no processo de aprendizagem”.

No último capítulo dessa obra, Lucas Peres Guimarães insere o ensino de ciências no processo de alfabetização com o trabalho: “o ensino de ciências e o processo de ler e escrever com o professor João de Barro”. Nesse trabalho, é evidenciado todo contexto do pássaro João de Barro com o objetivo de estimular as crianças a registrarem suas descobertas e, em seguida, construírem a casa do João de Barro motivadas por uma situação problema.

## SUMÁRIO

<b>OS NOVOS ARRANJOS DA INFÂNCIA DIANTE DA PANDEMIA.....</b>	<b>12</b>
<b>Raquel Furtado Conte</b>	
<b>PANDEMIAS E EDUCAÇÃO: UM PANORAMA HISTÓRICO ENTRE A GRIPE ESPANHOLA E A COVID -19.....</b>	<b>24</b>
<b>Lucas de Menezes Mattos</b>	
<b>DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPO DE PANDEMIA: UM VISLUMBRE SOBRE AS DIFICULDADES TECNOLÓGICAS E NA SAÚDE DO PROFESSOR.....</b>	<b>36</b>
<b>Alexandre Dijan Coqui</b>	
<b>Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos</b>	
<b>EM TEMPOS DE PANDEMIA MUNDIAL O 3º ARTIGO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS VEM NOS NORTEAR TANTO QUANTO NOS DENUNCIAR!.....</b>	<b>49</b>
<b>Maria Tertuliana Brasil</b>	
<b>OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO EM CASA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....</b>	<b>70</b>
<b>Débora Garcia</b>	
<b>VIRTUAL, PORÉM REAL.....</b>	<b>75</b>
<b>Adriana Santos</b>	
<b>Claudia Tona</b>	

**O DESEMPAREDAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PEDAGOGIAS ITINERANTES PARA INFÂNCIAS  
NÔMADAS.....86**

Monique Ferreira Marques Meirelles

**ESPAÇO ESCOLAR, CIDADE E CULTURA CONTEMPORÂNEA:  
PARTICIPAÇÃO JUVENIL EM UMA NOVA EDUCAÇÃO.....97**

Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves

**DO LADO DE FORA DA ESCOLA - DENTRO DO CINEMA  
EXPERIENCIAS DE CRIANÇAS COM AS  
TECNOLOGIAS.....110**

Dulcemar da Penha Pereira Uliana

Fernanda Monteiro Barreto Camargo

Thalyta Botelho Monteiro

**crianças hospitalizadas e o direito ao acompanhamento do currículo escolar.....127**

Maria Aparecida Ferreira dos Santos

Edivone Meire Oliveira

**CONTAS E CONTOS: LITERATURA PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA.....142**

Cristiana Nazaré Goulart da Silva de Almeida

**O LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:  
“MONSTRINHOS DA ORTOGRAFIA”.....153**

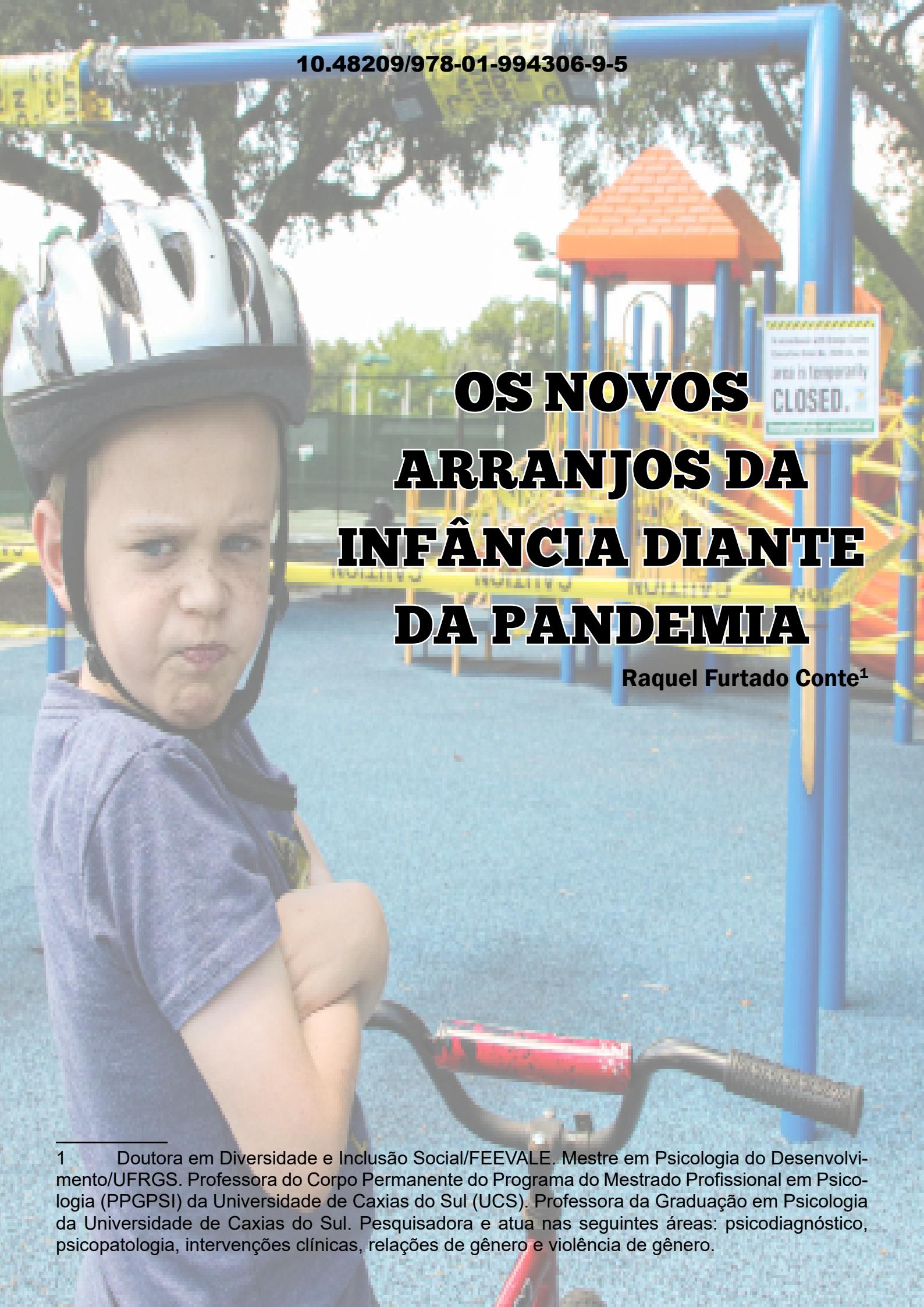
Camila Ferraz Moreira Pereira

**O ENSINO DE CIÊNCIAS E O PROCESSO DE LER E  
ESCREVER COM O PROFESSOR JOÃO DE BARRO.....165**

**Lucas Peres Guimarães**

**SOBRE O ORGANIZADOR**

**Lucas Peres Guimarães.....176**



# OS NOVOS ARRANJOS DA INFÂNCIA DIANTE DA PANDEMIA

Raquel Furtado Conte<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora em Diversidade e Inclusão Social/FEEVALE. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento/UFRGS. Professora do Corpo Permanente do Programa do Mestrado Profissional em Psicologia (PPGPSI) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora da Graduação em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul. Pesquisadora e atua nas seguintes áreas: psicodiagnóstico, psicopatologia, intervenções clínicas, relações de gênero e violência de gênero.

## INTRODUÇÃO

O mundo social e as instituições que permeiam a infância representam em parte, uma solução possível para o enfrentamento do amadurecimento emocional por outro lado, podem ser uma ameaça ao rompimento com a criança e seus primeiros objetos de amor. Assim, junto à inserção da criança em outros espaços, híbridos ou não, esses permitem um processo de criação, significação e ressignificação dos conflitos normais do desenvolvimento infantil, ainda que haja um sofrimento psíquico da criança frente ao novo.

Frente à pandemia do COVID-19, estamos vivendo processos de espaços e tempos diferenciados, nos quais o medo e angústia de perda e de morte tornam-se elementos cotidianos presentes na vida das pessoas e suas famílias. Diante dessa realidade que se apresenta, o interesse pelo tema surgiu a partir do questionamento sobre as novas formas de relações sociais e educacionais na infância e suas implicações no desenvolvimento infantil.

Se a inserção da escola e de outros espaços de circulação para as crianças ficaram limitados pelo isolamento social provocado pela pandemia, de que forma o desenvolvimento emocional das mesmas é impactado por relações à distância, mediada por tecnologias virtuais? As experiências infantis foram consideradas fundamentais para a construção de um projeto-pedagógico no ensino fundamental, a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394. O atendimento a crianças de zero a 6 anos torna-se, portanto, um direito garantido respaldado por lei.

Considerando o ambiente familiar como o primeiro lugar pelo qual a criança circula e inicia a formação de seus laços sociais e afetivos. Ao mesmo tempo, os pais em situação de vulnerabilidade e permeados por situações de riscos como: o desemprego, a pobreza, os transtornos mentais, dentre outros, nem sempre conseguem proporcionar um espaço mental e ambiental que dê conta as necessidades da infância de seus filhos.

O desenvolvimento emocional da infância para a psicanálise exige um trabalho árduo para a criança, no que se refere ao deslumbramento por novos objetos de amor a partir do processo de separação e identificação de seus objetos primários de amor. Por isso, a escola e o contato com pessoas para além da família, torna-se

fundamental para auxiliar nesse processo de abertura a um mundo novo.

Diante da pandemia do COVID-19, alterações nas rotinas familiares, assim como as novas formas de aprendizagens mediadas pelas aulas à distância, provocou um remanejamento das posições e funções dos pais nos lares, assim como da criança com seus pais e com seus colegas, amigos e a escola.

Esse trabalho visa discutir teoricamente o impacto do isolamento social e do uso de tecnologias digitais na educação à distância para o desenvolvimento emocional infantil, considerando a perspectiva psicanalítica. Portanto, a partir de uma pesquisa bibliográfica, foram utilizados autores e artigos relativos aos temas para sua posterior síntese integrativa.

Na sequência serão apresentados os conceitos de infância na atualidade, os conceitos relativos ao desenvolvimento emocional, seguido do tema sobre a educação à distância e o uso de tecnologias digitais. Ao final será apresentada a síntese integrativa.

## A INFÂNCIA NA ATUALIDADE

A criança se constrói na história e na cultura, assim como ela é influenciada ela também influencia a ambos. A partir da evolução da história e do lugar da infância, a criança torna-se um modelo de referência para ela mesma, além do adulto (FERRARINI; QUEIROZ; SALGADO, 2016).

Calligaris (2000) reforça esta ideia quando analisa o comportamento dos adultos e das crianças na pós-modernidade. De acordo com o autor, a inversão de valores sociais desde o modelo adultocêntrico para o modelo puericêntrico, retirou a criança e o adolescente desse lugar de satisfazer os adultos.

Autores como Postman (2000) e Lasch (1991), enfatizam que a família se enfraqueceu quando os pais foram inundados por outros canais de informação que seus filhos recebem, sendo que a mídia e as tecnologias digitais passam a pressionar a criança para que cresçam sem valores e referências, determinando comportamentos e aparências de adulto, porém, com o seu mundo psíquico infantil fragilizados.

Para Birman (2005), o desapego à tradição da família nuclear, a partir dos avanços feministas e da Lei do Divórcio, permitiram novas configurações familiares, ocorrendo um desequilíbrio entre a família moderna e pós-moderna. A fragilidade

do investimento afetivo nos filhos, também é fruto da inadequação entre os projetos existenciais singulares e o cuidado familiar dos filhos.

É nessa sociedade do capitalismo, do mercantilismo e do suprimento das faltas por mercadorias, que as crianças foram em muito estimuladas para as redes sociais.

Hoje, assiste-se a uma hiperestimulação das crianças e adolescentes nas mídias sociais, nos aplicativos e games em detrimento das relações afetivas e de intimidade (POSTMAN, 2000).

## O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL INFANTIL

Para a psicanálise, o desenvolvimento emocional primitivo é fruto de um processo relacional entre o bebê e a mãe, o qual se delineia ao longo dos anos iniciais. Para a aceitação da inserção de outras pessoas no seu cotidiano, a criança precisa perpassar pela renúncia da fusão com o objeto de ligação primário e a aceitação da diferenciação do outro. Portanto, as elaborações das angústias de diferenciação e de separação são passagens obrigatórias para evitar o transbordamento dos laços afetivos iniciais e suas repercuções negativas para a vida adulta.

A partir do desenlace da relação fusional, há a possibilidade de que os processos de identificação com os objetos renunciados leva a processo de identificação normais, conhecidas como identificações “pós edipianas” (QUINODOZ, 1993, p.47), portanto, a fantasia de “ser” o objeto é substituído por “ter”. Isso implica no arranjo psíquico que o sujeito precisa realizar entre a fantasia de ser o outro para as possibilidades de carregar dentro de si o objeto amado. Carregar os fragmentos do objeto amado e renunciado, permite que a criança desenvolva a construção de sua identidade, a partir da discriminação e integração das partes de si e do outro que ele deseja carregar como herança.

Toda perda do objeto, imaginária ou real, leva a perda de partes de *self* que ficaram ligadas ao objeto. Por isso, o trabalho do luto é um processo demorado. Nesse sentido, a possibilidade criativa pode ser uma representação de um processo de luto, uma vez que ele provoca a descoberta de nossa originalidade, ou seja, dos aspectos do si próprio constitutivos da nossa identidade que permaneceram confundidos com nossos primeiros objetos, dos quais eternamente tentamos nos diferenciar (FREUD, 1917/2014)

A perspectiva psicanalítica aqui adotada é de que o ego e objeto não estão originalmente diferenciados (FREUD 1917/2014), assim, a criança dos zero aos três anos está vivenciando o processo de separação-individuação (MAHLER, 1982), sendo por isso, mais difícil a aceitação da entrada de um terceiro que não seja familiar.

Psicanalistas como Mahler (1982), Winnicott (1982) preocuparam-se com o estudo do desenvolvimento precoce de crianças, considerando o período do pós-guerra, motivo pelo qual muitas crianças eram afastadas de suas mães. Nesse sentido, esses autores estavam preocupados com os impactos psicológicos do afastamento dos bebês e suas mães. A mãe torna-se uma figura mediadora responsável por fazer o bebê ir reconhecendo os estímulos externos, diferenciando-os dos internos, formando traços de memória permanentes.

Ocorre que a dependência infantil baseia-se nas identificações pré-edipianas (primárias) e no narcisismo. A liberdade de ir e vir, bem como a de alcançar a autonomia e independência, ocorrem ao longo do desenvolvimento, a partir das identificações secundárias, as quais são pós-edipianas. Nas identificações primárias, de acordo com Winnicott (1982) a identificação com as partes boas do objeto amado tem uma função de continente importante, pois funciona como um receptáculo dinâmico das emoções da criança (o contido). A importância da permanência de um sentimento de continuidade, adquirido nas relações positivas com os objetos primários, é o que permite à criança o investimento e o reconhecimento do valor dos demais objetos externos a serem investidos por ela.

Nesse sentido, se o ambiente em que a criança vive for estimulante e recíproco em termos de atendimentos de suas demandas e estimulação para a autonomia e independência, os objetos investidos secundariamente se apresentarão como novas possibilidades de enriquecimento afetivo.

## **A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS**

De acordo com Santaella (2013) a comunicação ubíqua criada a partir das revoluções digitais acarretou em modificações corporais, psíquicas e moleculares. O mundo digital está criando uma nova linguagem humana, perpassada pelo visual, sonoro e verbal. Para a autora, esse mundo pós-humano é denominado de ciberespaço, o qual se apropria das linguagens anteriores e cria uma identidade própria e oferece

uma nova configuração. Para a autora, uma das principais mudanças trazidas pelas novas tecnologias digitais é o quase desaparecimento da oralidade em troca da navegação pelas redes nas quais nem sempre os diálogos orais estão presentes. De acordo com o acima exposto, as novas tecnologias estão presentes em nosso tempo, portanto, as professoras podem utilizar-se das mesmas para enriquecer os processos de aprendizagem.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) apresentou uma série de recomendações sobre o uso saudável das telas digitais em tempos de Pandemia COVID-19. Dentre elas se encontram orientações para os pais e educadores em relação à estimulação da relação afetiva para além das telas, atividades que promovam o prazer o lúdico, ao mesmo tempo que garantam uma certa segurança nos ambientes virtuais pelos quais a criança navega (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019). Os pediatras apontam que a educação encontra-se com muitos desafios no sentido de oferecer uma experiência significativa e valiosa para os alunos. O brincar e o aprender a partir do encontro com amigos e colegas. Para esses autores o brincar deve ser incluído pelos cuidadores, educadores e familiares. As crianças pequenas, até aproximadamente seis anos tem como o foco de brincar livremente, a partir de experiências sensoriais. O papel do adulto é de um companheiro de exploração e de descobertas. Por outro lado, os autores enfatizam que as crianças maiores, entre 7 a 12 anos estão em uma fase de curiosidade e de exploração transbordante, com o objetivo de buscar competência com os amigos e colegas.

Os marcos legais garantem o direito à natureza e ao brincar, sendo que a Constituição Brasileira em seu Artigo 277 declara que é dever do Estado, da família e da sociedade o asseguramento à criança, ao adolescente e ao jovem, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, a profissionalização. Além disso, esses deveres alcançam as políticas de proteção em relação à todas formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e proteção. O Direito ao brincar também está resguardado nas Diretrizes e Bases da Educação, assim como do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Na atual pandemia os pais preocupam-se com o afastamento de seus filhos das escolas. Há uma preocupação com a aprendizagem, com o desempenho acadêmico

das crianças, uma vez que nem sempre os pais ficam em casa para monitorar, auxiliar e acompanhar o desenvolvimento infantil e suas aprendizagens pelas tecnologias virtuais.

Há um movimento social de trabalhadores e de pessoas desempregadas, solicitando o retorno dos filhos à escola, ignorando os riscos das aglomerações impostas pelo COVID-19 e, a falta de vacinação dos professores e alunos. As políticas de saúde não conseguem dar conta dos protocolos de segurança exigidos para a contaminação e contágio do coronavírus, prejudicando o retorno de muitas atividades essenciais com segurança.

Os pediatras, defendem a volta às aulas, considerando o período do desenvolvimento infantil como crucial para aprenderem as habilidades sociais, cognitivas, dentre outras, como apresenta reportagem do Jornal Gaúcha ZH<sup>2</sup>. Os pediatras ainda enfatizam que as crianças que não estão frequentando as escolas demonstraram um quadro de comorbidades associadas como: um aumento da obesidade, atraso na fala, além de outros fatores relacionados à cognição e ao aprendizado. Para os pediatras, a criança tem um período crítico de maturação de aprendizagens e que não aprenderem neste momento, o prejuízo é enorme. Por outro lado a Juízes como o do Governo do Estado do RS, nessa mesma reportagem descrita acima, entendem que deva ser mantida a suspensão das aulas.

Dentre as preocupações com as aprendizagens das crianças e seu processo de maturação social, cognitivos, motor e afetivo, as tecnologias virtuais e as aulas à distância tiveram uma série de repercussões.

Por uma lado, muitas crianças não tem acesso a uma internet de boa resolutividade, muitas vezes, nem um computador acessível para o acompanhamento das aulas. Outras, no entanto, tem a disponibilidade de recursos, porém sentem-se desestimuladas e pouco acompanhadas por seus familiares no âmbito de suas tarefas escolares. De acordo com as percepções de Agante<sup>3</sup> (2021) os pais precisaram

2 Noticia veiculada no Gaúcha ZH intitulada: “Volta às aulas: movimento formado por 300 pediatras assina manifesto defendendo retorno; Cpers discorda”. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/04/volta-as-aulas-movimento-formado-por-300-pediatras-assina-manifesto-defendendo-retorno-cpers-discorda-cknixqgp0027016udtgrtpfs.html>

3 Agante, Luisa (2021). Reportagem da Universidade do Porto: Efeitos da pandemia na educação, nas crianças e na escola. Disponível em: [https://sigarra.up.pt/fep/pt/noticias\\_geral.ver\\_noticia?p\\_nr=33149](https://sigarra.up.pt/fep/pt/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=33149). Acesso em 17 abr., 2021.

adaptar o trabalho da escola com o bem-estar de seus filhos, enquanto outros, exigiram que a escola continuasse a funcionar sem considerar a pandemia, sendo que o que lhes interessava era que seu filho(a) é que não poderia sair prejudicado. Para a pesquisadora, os pais precisaram adaptar a gerência de sua vida profissional com as tarefas do lar, dos filhos, deixando escancarada as dinâmicas familiares que já se apresentavam com poucas conexões.

Os professores, por outro lado, tiveram suas rotinas alteradas e precisaram se adaptar a uma série de tecnologias para motivar, acessar e tornar suas aulas mais dinâmicas. Alguns professores, da mesma forma que alguns alunos, não tem recursos considerados de ponta para garantir um *sinal* da internet consistente com as tarefas a serem desenvolvidas com suas turmas. Outros precisam se adaptar com suas rotinas de casa e, ainda garantir um espaço e tempo diferenciado para cada tarefa, ainda que estejam presentes no espaço *casa*, não estão disponíveis para seus familiares. Outros professores apresentam disponibilidades tecnológicas incríveis, mas nem sempre garantem o envolvimento da turma e a atenção dos pequenos. Para Agante (2021) os professores começaram a passar horas em frente a um computador a dar aulas, não sabendo quem efetivamente estava do outro lado atento à aula.

## SÍNTESE INTEGRATIVA

Esse trabalho teve como objetivo discutir o impacto do isolamento social e do uso de tecnologias digitais na educação à distância para o desenvolvimento emocional infantil, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre os temas.

A partir do tema da Infância na atualidade, os autores discutem as mudanças dos padrões familiares desde a família moderna até a pós-moderna, expressando sobretudo a dificuldades dos sujeitos frente a um mundo no qual as referências foram recusadas. O adulto e a criança perdidos entre seus projetos singulares e o projeto familiar, deixaram os encontros e as trocas afetivas à mercê das tecnologias virtuais. Adultos foram delegando às mídias sociais a companhia que não conseguiam oferecer aos seus filhos. A televisão, o computador foram ocupando espaço e tempo nas casas, enquanto as crianças iniciavam sua entrada no mundo do mercantilismo.

O afeto à criança passou a ser construídos nas telas, entre amigos e vizinhos, enquanto os pais se envolviam com seus trabalhos, afazeres e interesses.

A partir da pandemia do COVID-19, não foram só as mídias que assolaram as casas e as relações de afeto, mas foi o trabalho que foi levado para dentro de casa, foram as atividades da escola, foi o desemprego, foram carências, ausências e vazios que se apresentaram com o medo e a proximidade da morte.

A partir da revisão dos autores sobre o desenvolvimento emocional primitivo, é possível afirmar que as relações familiares jamais podem ser substituídos por máquinas, ainda que elas possam nos fazer dançar, sorrir e compartilhar momentos. A criança em construção do seu mundo interno e externo, precisa se descobrir existindo a partir do investimento do outro sobre ela e, posteriormente, da separação e diferenciação de si e do outro. Nesse sentido, os valores e as trocas afetivas sempre se mantiveram como sendo primevas na constituição psíquica, para que outros espaços, pessoas e potenciais pudesse existir diante do vazio e da falta do objeto amado e ilusoriamente perfeito. Inscrições familiares e relacionais que marcam a criança com sentimentos de ameaça, medo ou desejo de renúncia de perdas, não facilitam a tarefa árdua de ligar-se e desligar-se.

A escola e as tecnologias virtuais, adentraram com maior intensidade e maior pressão nas casas durante a pandemia, por conta da preocupação e da manutenção dos direitos da criança e da continuidade de suas aquisições acadêmicas, sociais e afetivas. Já que o isolamento social se fez necessário por conta do COVID-19, as trocas afetivas e sociais, a partir das mídias, aproximam os olhares, as escutas e as interações possíveis.

No entanto, as crianças pequenas, que ainda estão em uma relacional fusional com a mãe, podem encontrar dificuldades para distanciar-se das mesmas, já que a presença física no tempo e espaço parecem ter sido equiparadas. Crianças pequenas, têm maior necessidade de atividades concretas, de incentivo e de orientação cotidiana para se concentrarem e desenvolveram muitas tarefas virtuais. Por outro lado, a entrada de um terceiro, como a escola e a figura da professora, pode ser um fator importante para auxiliar o interesse da criança pelo mundo externo, um outro, diferente da mãe. Enquanto a mãe e a criança podem ser/estar juntas, também podem iniciar o

treino de separação a partir da presença/ausência de cada uma delas devido as suas tarefas diferenciadas.

As crianças que conseguiram realizar uma identificação com um objeto bom e protetivo, tendem a desejar o encontro com o outro, ainda que virtual, pois em seu mundo interno há expectativas, sentimentos de esperança e de amor que habitam seus corpos e mentes.

No entanto, a professora poderá ser uma figura recusada, ameaçadora, se a criança está passando por conflitos do desenvolvimento e ainda buscando suas identificações e diferenciações entre o EU e o outro.

A Escola e as professoras, portanto, em época de pandemia ou não, sempre poderão servir como um espaço potencializador de criação, significação ou ressignificação de várias vivências e experiências pregressas. Concebendo-os como representantes do mundo social, cabe às mesmas uma forma de compreender e mediar, em período de pandemia, a sua entrada nos lares, as atividades propostas, sem esquecer jamais de que o vínculo positivo e de confiança precisa ser sempre conquistado. Trabalhos que envolvam a participação da família bem como as diferenciações entre os membros podem ser agregadores para o desenvolvimento emocional de todos.

Por outro lado, a família e os pais também precisam apostar e acreditar nos esforços que estão sendo realizados pelas escolas e professores, por mais assoberbados que todos estejam, há a necessidade urgente de vida e de manutenção com a realidade que precisam ser preservados e resguardados. A vida é um dia que vale a pena viver quando se tem saúde e um ideal a ser conquistado.

## **CONCLUSÃO**

Esse trabalho buscou compreender os impactos da pandemia no isolamento social, considerando tanto as mudanças nas concepções da infância como o desenvolvimento emocional primitivo como percursos de todo relacionamento social que possa existir dentro ou fora do âmbito familiar.

Observou-se que a concepção de infância foi uma aquisição ao longo da história, sendo que o ECA e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação tentam assegurar à

criança os seus direitos.

Levando-se em conta a delicadeza e importância dessa fase da vida, é importante que se resgate o papel e a função da família dentro do âmbito do desenvolvimento emocional, a fim de que as relações posteriores, na escola e outros espaços futuros, possam ser concebidas como encorajadores e estimulantes.

Ainda que estejamos em um período de pandemia e extremamente delicado e complexo pela letalidade e agravos à saúde física e mental das pessoas, a escola e sua entrada na vida das famílias, pode vir a ser um fator primordial para que as crianças pequenas superem suas dificuldades em relação ao vínculo fusional com a mãe, ou ainda, que as crianças maiores ampliem suas redes de contato, ainda que de forma virtual.

## REFERÊNCIAS

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

BIRMAN, Joel. Tatuando o desamparo. Disponível em: [http://www.janehaddad.com.br/arquivos/tatuando\\_o\\_desamparo.pdf](http://www.janehaddad.com.br/arquivos/tatuando_o_desamparo.pdf). Acesso em 15 de abr. 2021.

FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann; QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira; SALGADO, Raquel Gonçalves. Infância e Escola: tempos e espaços de criança. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000401027&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000401027&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 19 abr, 2021. Epub Aug 22, 2016.

FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia**. Editora Cosac Naify, 2014. [Obra originalmente publicada em 1917].

LASCH, Christopher. **Refúgio num mundo sem coração: A família: santuário ou instituição sitiada?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MAHLER, Margareth. **O processo de separação-individuação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

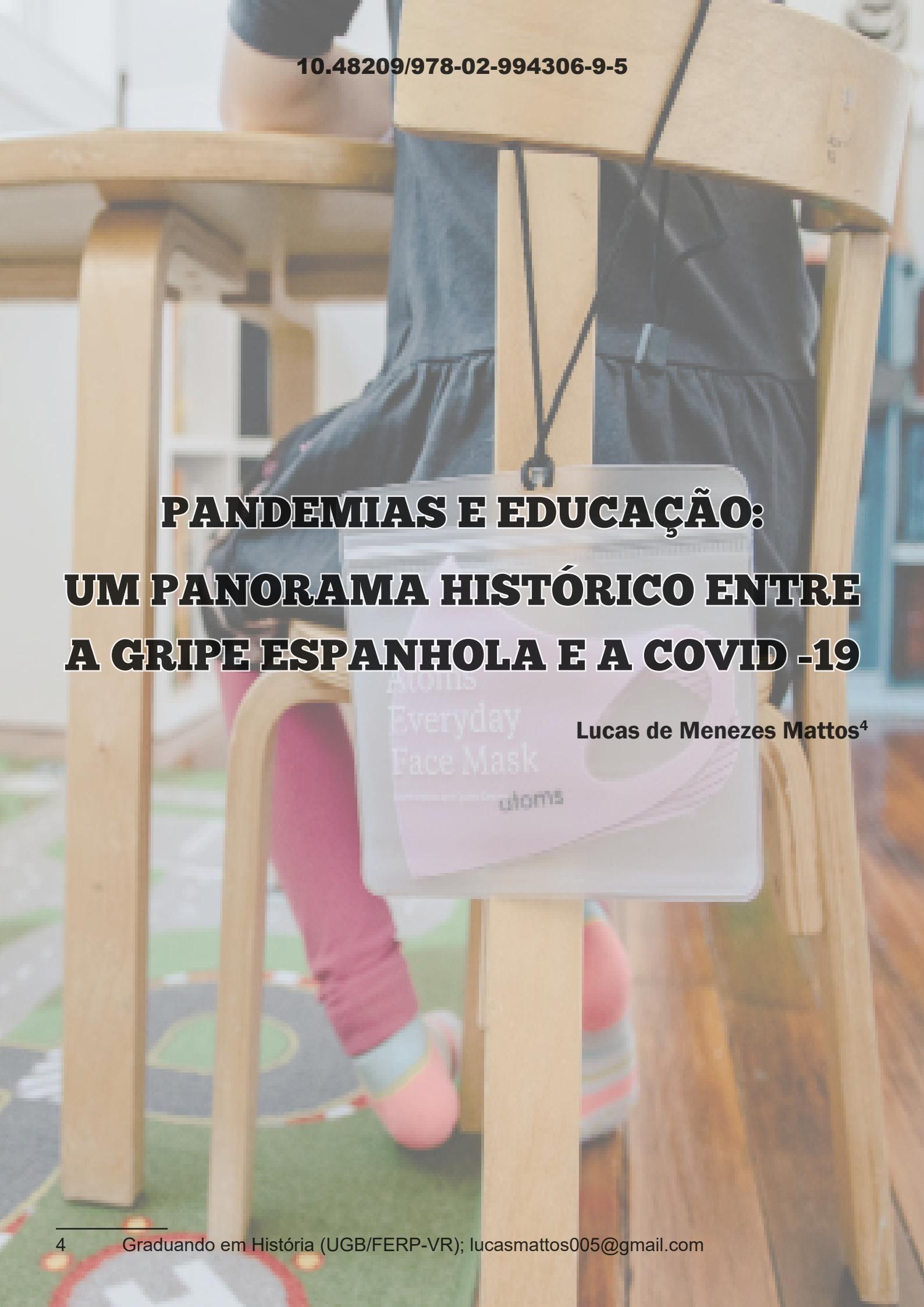
POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: GRAPHIA, 2000.

QUINODOZ, Jean-Michel. **A solidão domesticada**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na Educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de orientação: Grupo de Trabalho de Trabalho e Saúde. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/\\_22246c-ManOrient\\_-\\_MenosTelas\\_\\_MaisSaude.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf). Acesso em 16 abr. , 2021.

WINNICOTT, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação**: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

A photograph of a person wearing a light blue face mask, seen from the side and back. They are standing in what appears to be a classroom or library setting, with wooden bookshelves and other people in the background.

# **PANDEMIAS E EDUCAÇÃO: UM PANORAMA HISTÓRICO ENTRE A GRIPE ESPANHOLA E A COVID -19**

**Lucas de Menezes Mattos<sup>4</sup>**

## INTRODUÇÃO

História é a ciência que estuda o homem e sua ação no tempo (BLOCH, 2001), ou seja, toda ação causada pelo homem ou sofrida por ele, essa ciência irá esclarecer o que de fato aconteceu. Ao longo de toda história, a humanidade sempre foi acompanhada de desastres naturais e moléstias tanto relacionadas às mudanças climáticas ou às pandemias que sempre impactaram com relevância na sociedade, resultando na dizimação de uma quantidade significativa de vidas.

Por isso, serão abordadas e destacadas, de forma comparativa, duas pandemias e como elas conseguiram impactar a educação no Brasil.

Em nosso passado recente, presenciamos doenças que assolaram a população, sejam em pontos específicos do globo, ou nele como um todo, que para que fosse revertida a situação, medidas como o distanciamento social foram adotadas (R.SANTOS; F.VARGAS; G.VARGAS, 2020). Essas ocasiões que sempre pegam todos de surpresa, não afetam somente a administração política de uma região, mas interferem de forma expressiva na educação.

Percebe-se, atualmente, com as escolas fechadas, o impacto negativo que aflare toda comunidade escolar (professores e profissionais que atuam na escola, alunos e a família dos alunos), haja vista que a educação ultrapassa o limite da instituição escolar, para atuar, também, no âmbito assistencialista. E, hoje, com o distanciamento social, essa atuação foi quase devastada. Além disso, nos deparamos com a inalcançabilidade do ensino EAD (Educação a Distância) para os alunos, pois, aqueles que possuem uma estrutura econômica mais arranjada, desfrutam de aparelhos eletrônicos e internet de melhor qualidade, destacando-se, dessa forma, em detrimento daqueles que não possuem essas vantagens.

Para tanto, o objetivo desta pesquisa, é comparar os impactos sofridos pela educação brasileira em dois momentos de pandemia, o primeiro na Gripe Espanhola, e o segundo na SARS-CoV-2 ou Covid-19. Os desafios da instituição escolar frente a uma moléstia que englobou a maioria dos países do planeta.

## SOCIEDADE E PANDEMIA

As doenças infecciosas já ocorriam nas espécies de hominídeos que antecederam os *Homo Sapiens* e vem existindo desde os primórdios da humanidade. Na Idade da Pedra, as doenças infecciosas não apresentavam a importância atual, haja vista que a expectativa de vida era baixa e a densidade demográfica reduzida, logo, a disseminação dessas doenças eram limitadas. Com a descoberta da agricultura e com a domesticação dos animais, o problema da fome, que cercava esses povos, pôde ser reduzido. O desenvolvimento tecnológico permitiu o surgimento dos primeiros aglomerados humanos que impulsionou o aumento demográfico (PINSKY, 1994) e facilitou a transmissão de infecções.

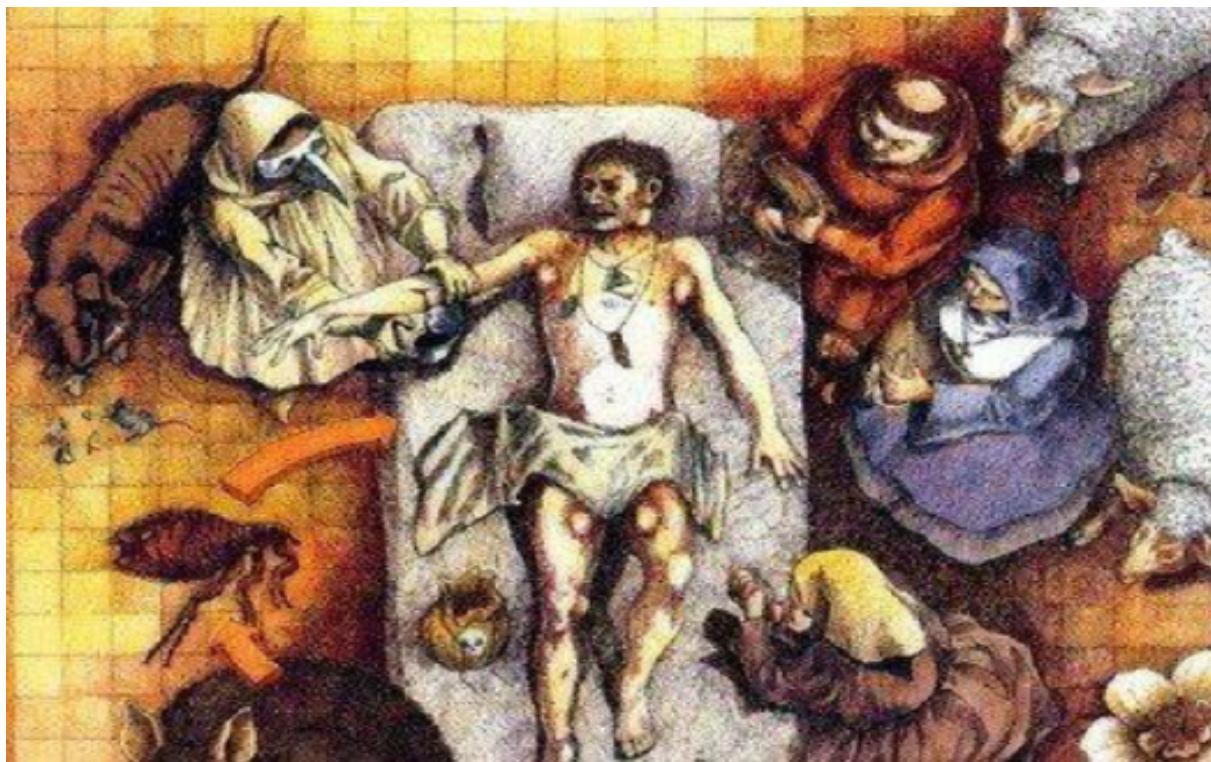
No século XIV, especificamente no ano de 1348, a Europa presenciou um dos piores episódios de sua história, momento esse, que foi um dos responsáveis pelo colapso do continente que vinha em constante crescimento, a Peste Bubônica ou Peste Negra. A peste tem sua origem no continente asiático, sua chegada à Europa está atrelada as caravanas de comércio que vinham da Ásia e aportavam nas cidades italianas, como Veneza e Gênova (BASCHET, 2006). No primeiro momento, essa doença era disseminada pelas pulgas que se alocavam nos ratos negros que infestavam as cidades europeias, pois as precárias condições de higiene e habitação eram favoráveis para a proliferação desses ratos. Após essa doença ter atingido seu estado avançado, ela passou a ser transmitida pelas vias aéreas, por meio de gotículas emitidas pela boca.

A sociedade medieval foi profundamente afetada com essa doença. De acordo com o historiador medievalista, Jérôme Baschet, cerca de 50 milhões de vidas foram ceifadas com a Peste Negra, isso equivale a 1/3 da população da Europa (2006). Sem informações, a população aplicou a causa da moléstia aos judeus, pois por serem estrangeiros e viverem em constante migração, tornaram-se “bode expiatório” daquele povo enfurecido.

Essa moléstia atingiu todos os setores da sociedade europeia do século XIV. Revoltas camponesas devido à crise generalizada, aumento de impostos, abandono de terras cultiváveis, retrocesso das zonas férteis, baixa produção etc.; abalos eco-

nômicos e sociopolíticos foram sentidos durante e após o fim da grande peste.

Figura 1 – Tratamento de um infectado pela peste Bubônica



Fonte: <https://images.app.goo.gl/nh9GE7ckcCiiSMwSA>– Acesso em 16 de março de 2020.

Assim, pode-se destacar que existem muitos estudos de doenças que encobriram a população. Contudo, a “Peste Negra” foi destacada, visto que foi uma das maiores pandemias da história da humanidade, entretanto, não foi identificado um impacto dela na educação da Idade Média, haja vista que era da responsabilidade da Igreja Católica, e somente os filhos dos nobres tinham acesso à educação, sendo ela posta em segundo plano.

Segundo Luiz Antônio Teixeira, pesquisador do Departamento de Pesquisas em História das Ciências e da Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), em outras circunstâncias, ocorreram outras doenças com características parecidas: culpabilização, negação, “curas milagrosas” e desinformação; essas características estão presentes, também, na gripe de 1918 e na Covid-19, os focos do estudo.

## A GRIPE ESPANHOLA E SEU REFLEXO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O planeta no ano de 1918 foi acometido por dois flagelos da sociedade: a Primeira Guerra Mundial e a pandemia da Gripe Espanhola. Diferente do mundo medieval, a modernidade e seus avanços científicos já imperavam neste momento. A ciência e a medicina já tinham edificado uma áurea de verdades (OLINTO, 1995).

A denominação de espanhola provinha do fato de que em terras da Espanha não se fazia segredo dos estragos feitos pela epidemia, ao contrário de muitos países que buscaram suavizar o impacto do mal reinante sobre suas sociedades (KOLATA, 2002; D'AVILA, 1993). A explicação para a denominação dessa gripe, tem relação às censuras postas por militares dos países envolvidos na guerra, pois essa doença afetou de forma considerável a capacidade bélica dos exércitos. A influenza espanhola percorreu o mundo em um curto espaço de tempo, matando aproximadamente cinquenta milhões de pessoas e tornando-se o maior enigma da medicina (GOULART, 2005).

Figura 2 – Uma família utilizando a máscara durante a gripe Espanhola.



Fonte:<https://www.cursosapientia.com.br/conteudo/noticias/pandemias-gripe-espanhola> – Acesso em 20 de março de 2020.

A porta de entrada para esta moléstia em solo brasileiro foi graças à tripulação do navio Demerara, advindo de Dacar. Porém, as notícias sobre o mal reinante foram ignoradas e a desinformação assolou toda população tornando a disseminação do vírus muito mais fácil e rápida (GOULART, 2005). Diante de uma pandemia, distúrbios sociais e políticos aconteceram, e neste contexto de crise sanitária, levanta-se um questionamento: De que forma as instituições escolares foram afetadas?

Para esclarecer tal indagação, antes deve ser exposto como a educação brasileira vinha caminhando ao longo do século XX. A história da educação no Brasil começa em 1549, com a chegada dos jesuítas, movidos por intenso sentimento religioso e propagação da fé cristã, sendo eles praticamente os únicos educadores do Brasil (MARRA; GULHERME, 2020). Ao longo dos anos, a educação brasileira foi marcada por rupturas, ocorrendo transformações, mesmo que singelas, no meio pedagógico.

Com a expulsão dos jesuítas de todas as colônias portuguesas, no ano de 1759, inicia-se o período pombalino (1760 – 1808). Marques de Pombal não conseguiu dar um prosseguimento no trabalho dos jesuítas, e acabou deixando a educação estagnada e sem nenhum avanço significativo. Com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, em 1808, a educação continuou tendo uma importância secundária, porém, Dom João VI focou em atender as necessidades de sua estadia em terras americanas. Logo, abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina (MARRA; GUILHERME, 2020). Em 1822 a Família Real retorna para Portugal, mas Dom Pedro I fica em terras brasileiras para dar início ao Império do Brasil. Até a Proclamação da República, em 1889, praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira.

Após uma visão superficial de como era o cenário educacional do Brasil, chegamos a Primeira República (1889 – 1929), nosso foco neste momento. Até a Primeira Guerra Mundial, a inércia econômica brasileira possibilitou o suporte necessário de um sistema dualista, que servia predominantemente à elite e a grande parcela da classe média; as classes populares não tinham acesso à escola (TEIXEIRA, 1977). Com a gripe Espanhola se espalhando por todo território brasileiro, o governo não encontrava uma saída a não ser a de tirar a população das ruas. Todo comércio abaihou as portas, e as escolas enviaram seus alunos para casa, visando à diminuição da

proliferação do vírus. Os parlamentares apresentaram uma série de projetos de lei e uma dessas propostas era a aprovação automática de todos os estudantes brasileiros, sem a necessidade dos exames finais. (REDAÇÃO PÁTIO, 2020). O presidente, Rodrigues Alves, é acometido pela doença e Delfim Moreira assume como presidente interino, com isso, ele baixa o decreto, não esperando a votação do Senado, em que diz que todos os alunos estariam aprovados no ano letivo de 1918.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial e da Gripe Espanhola, o Brasil se viu com a necessidade de efetuar transformações na sociedade, principalmente na educação. Nesse período, foi iniciado o processo de popularização da escola primária, quando a índice de analfabetismo chegou a 80% (ARANHA, 1989). Surgiu nessa época, um grande movimento para implantar a Escola Nova no Brasil, elaborada por grandes educadores, como Anísio Teixeira, Almeida Júnior e Lourenço filho, que lideraram o movimento e escreveram o Manifesto dos Pioneiros de 1932, documento que redefinia o papel do Estado na educação, e tinha como principais objetivos a luta pela expansão da escola pública, laica e gratuita, reivindicando maior autonomia para a função educativa e a descentralização do ensino (SAVIANI, 2004).

Mesmo com uma reformulação na educação brasileira, ela ainda não era acessível a todos e nem garantida por lei. É somente com a Constituição de 1988, que, pela primeira vez na história do Brasil, é assegurado o direito à educação a todos os brasileiros e brasileiras, independentemente de classe social, etnia, idade, gênero, orientação sexual ou qualquer outro marcador que possa tornar o cidadão diferente da norma. (BRASIL, 1988), em seu Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

## O BRASIL SE TORNA REFÉM DA SARS-COV-2, COVID 19

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades”. O Brasil é acometido por esta nova moléstia em um momento inesperado em que a saúde está despreparada para atender com eficácia toda a população.

Especificamente a partir de março de 2020, o mundo foi surpreendido pela disseminação de uma nova doença, a Sars-CoV-2, ou a popularmente conhecida Covid-19. Um vírus que veio de modo devagar e de forma avassaladora tem promovido danos a organizações societárias, criando a necessidade do distanciamento social e a articulação de políticas públicas para enfrentar e evitar sua propagação (R.SANTOS; F.VARGAS; G.VARGAS, 2020).

Segundo os dados recolhidos do Jornal Folha de São Paulo, o mundo ultrapassou a marca de dois milhões de óbitos, o Brasil segue batendo recordes de mortes diariamente (2021). A população brasileira se vê cega diante destes números, haja vista que como na época da ditadura militar, o avanço da pandemia vem sendo recondito, posto que, o Ministério da Saúde tem omitido os dados, não disponibilizando os boletins de notificação.

Figura 3 – Covid 19



Fonte: <https://twitter.com/brasildefato/status/1250085896877211648> – Acesso em 20 de março de 2020.

A educação brasileira é o reflexo de más gestões de sucessivos governos, os quais sempre a deixaram em uma pauta secundária e sem o devido investimento, considerando que, historicamente, a média do PIB – Produto Interno Bruto – não chega a 6%, refletindo no sucateamento das instituições escolares e na desestimulação do corpo docente.

A atual situação agravou ainda mais a questão da educação. Atualmente, diversos órgãos nacionais não pagam o piso do magistério (Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008) e ainda a maioria dos estados brasileiros parcelaram os salários dos professores, precarizando a vida dos professores e consequentemente a educação. Para piorar, o atual governo federal por meio da Emenda Constitucional (EC-95) congelou durante 20 anos os investimentos na educação. Para o Brasil, a educação nunca foi uma prioridade.

Como na Gripe Espanhola, o isolamento social foi aplicado no cenário da Covid-19 para tentar controlar a proliferação desse vírus mortal. Porém, hoje, a ciência tem como vilã as chamadas “fake News”, notícias falsas que desqualificam comprovações científicas e dificultam o controle da Covid-19. Com o isolamento social, ocorreu o fechamento das escolas, impactando no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o direito à educação tem sido abruptamente privado dos estudantes em seus mais diversos níveis.

Nesse contexto de incertezas, a comunidade escolar se encontra perante a um novo desafio: o uso de tecnologias digitais na educação. Diante de tantas iniciativas e propostas educacionais diferentes, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou em 28 de abril de 2020, um parecer favorável à possibilidade de computar as atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento de carga horária (V.MARTINS; J.ALMEIDA; 2020). Neste cenário de educação à distância, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas teve que ser reformulado ou até mesmo descartado, visto que as escolas públicas não detêm de tecnologias para dar suporte essencial à educação à distância para seus alunos. Logo, os estudantes de instituições particulares, que gozam de verbas para ter acesso a computadores e internet, destacam-se no ensino-aprendizagem. Assim, a implementação dessa alternativa acarretou em prejuízos à aprendizagem dos estudantes que não têm o devido acesso a

recursos pelas diferentes realidades sociais.

O ensino remoto tem deixado suas marcas... Para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal, porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias (SANTOS, 2020).

A escola é um lugar absolutamente insubstituível, não podendo ser reduzida a uma máquina que faz o intermédio entre o docente e o discente. Contudo, o retorno precoce da educação presencial é, no mínimo, temerário. As instituições escolares diante a pressão dos pais que estão esgotados em casa com seus filhos, pressionam as autoridades para o retorno presencial. Alguns responsáveis deixam a educação dos filhos somente sob a responsabilidade das escolas, como se elas fossem a espécie de um banco, no qual se aplica uma quantia e ao final de algum período de tempo saca um valor maior. Essa quantia são os estudantes que os pais recuperam somente no momento do ensino superior. Mesmo o MEC lançando o protocolo de segurança para o retorno das aulas. O risco de contaminação ainda assim, é grande.

O momento obrigou os professores a se tornarem “youtubers” sem preparo metodológico e sem os equipamentos necessários. A educação à distância de qualidade possui metodologias próprias de ensino e aprendizagem que não estão sendo consideradas no momento (V.MARTINS; J.ALMEIDA; 2020). A educação não é só ensinar conteúdos, precisamos pensar a educação em seu sentido mais amplo, no sentido de transformação do ser humano.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Levando-se em consideração o que foi observado, podemos afirmar que, cada escola encontrou soluções para minimizar o impacto das pandemias na educação dos alunos. Um trabalho em conjunto de toda comunidade escolar, nem sempre com sucesso, mas com pequenas conquistas que estimularam o aperfeiçoamento.

Neste momento difícil, com muitos desafios sociais, é tempo de uma reflexão

profunda sobre a valorização da educação do nosso país e dos professores, entendendo que cada pessoa envolvida com a escola é peça fundamental para uma educação transformadora.

Desejo, para o período pós-pandemia, que haja transformação. Um Brasil diferente do atual. Que possamos aprender com a dor da perda deixada pela pandemia, o que é prioridade para cada um enquanto sociedade. Que a esperança de dias melhores seja nossa força.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. "Filosofia da educação". São Paulo: Moderna, 1988.
- BASCHET, Jérôme. "A civilização feudal: do ano mil à colonização da América". São Paulo: Globo, 2006.
- BLOCH, Marc. "Apologia da história ou o ofício do historiador". Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BRASIL. "Constituição da República Federativa do Brasil". Brasília: Planalto, 1988.
- BRASIL. "Lei N° 11.738". Brasília: Planalto, 2008.
- D'AVILA, Beatriz Echeverri. "La gripe española: la epidemia de 1918-1919". Madri, 1993.
- GOULART, Adriana da Costa. "Revisitando a espanhola: a gripe pandêmica de 1918 no Rio de Janeiro". Rio de Janeiro, 2005.
- GRECCO DOS SANTOS, R. DE C.; FURTADO GOMES RIET VARGAS, F.; CACERES RIET VARGAS, G. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA NARRATIVA DA GRIPE ESPANHOLA À COVID-19. *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 6, n. 2, 30 set. 2020.
- KOLATA, Gina. "Gripe: a história da pandemia de 1918". Rio de Janeiro: Record, 2002.
- MARRA, Isac; GUILHERME, Marcelo. "A história da educação no Brasil". São Paulo: Paco Editorial, 2020.
- MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. "Educação em tempos de pandemia: saberes, fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva".

Rio de Janeiro: ReDoc, 2020.

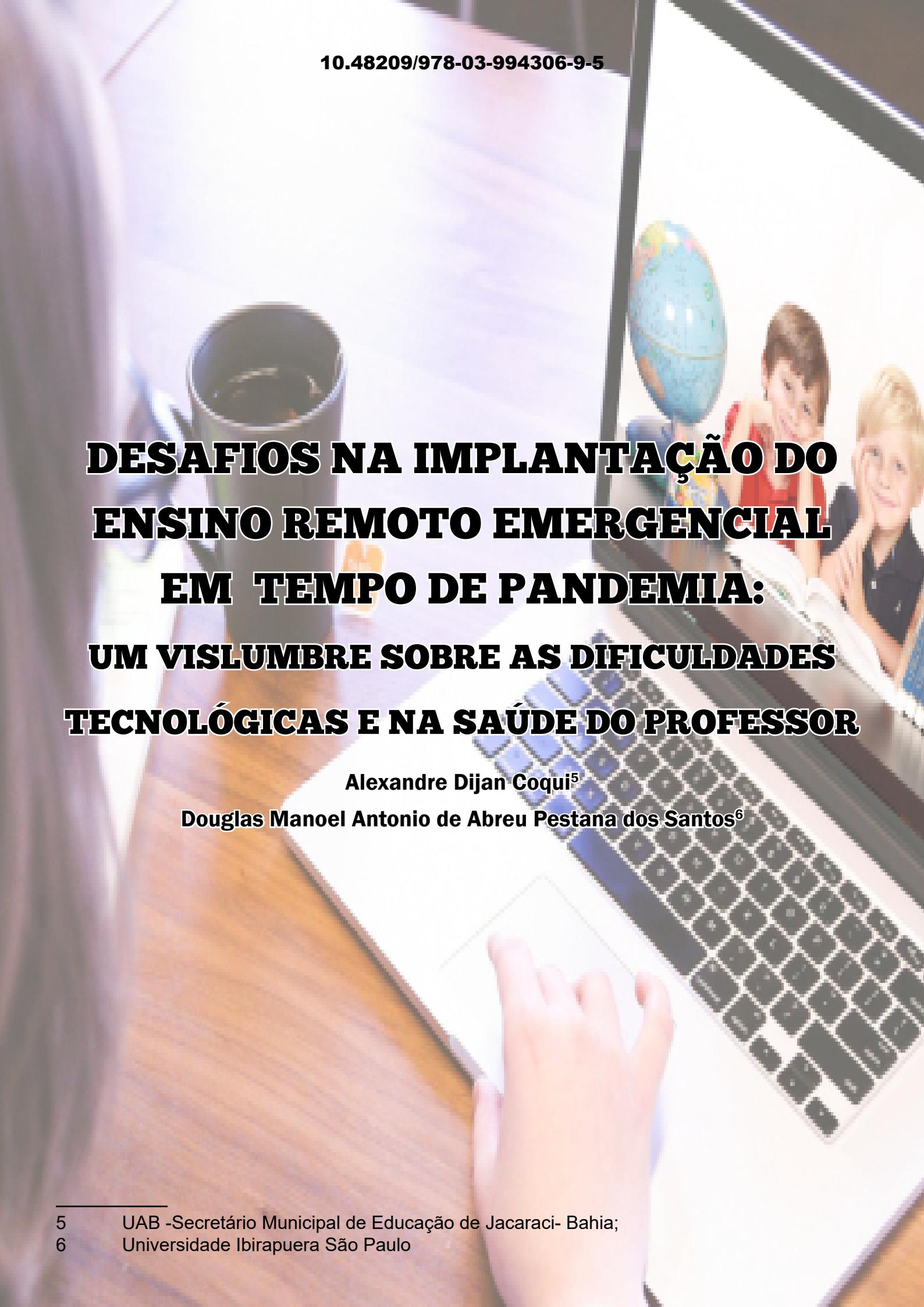
OLINTO, Beatriz Anselmo. “Uma cidade em tempo de epidemia: Rio Grande e a Gripe espanhola”. Dissertação em História – UFSC. Florianópolis, 1995.

PINSKY, Jaime. “As primeiras civilizações”. São Paulo: Atual Editora, 1999.

PÁTIO, Redação. (<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/gripe-espanhola-escolas-aprovam-alunos/>), 2020.

SAVIANI, D. “A questão da reforma universitária. Educação & Linguagem, v.7, 2004.

TEIXEIRA, A. S. “Educação e o mundo moderno”. São Paulo: Nacional, 1977.



# **DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPO DE PANDEMIA: UM VISLUMBRE SOBRE AS DIFICULDADES TECNOLÓGICAS E NA SAÚDE DO PROFESSOR**

Alexandre Dijan Coqui<sup>5</sup>

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> UAB -Secretário Municipal de Educação de Jacaraci- Bahia;  
<sup>6</sup> Universidade Ibirapuera São Paulo

Segundo a Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, publicada pelo Ministério da Saúde, que declarou emergência em saúde pública de importância nacional em decorrência da infecção humana causada pelo Covid-19, Brasil (2020), não causou na população um estado de alerta em decorrência de uma ameaça à nossa sobrevivência, a ideia do que se vive nos dias atuais ainda era distante da realidade dos brasileiros.

O histórico sobre a pandemia pelo Covid-19, conforme apresentado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), agência regional nos países da América junto à Organização Mundial de Saúde (OMS), recebeu o alerta sobre casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República popular da China, em dezembro de 2019, em 30 de janeiro de 2020 a OMS declara surto do novo coronavírus (OPAS, 2019).

No Brasil, em 09 de fevereiro de 2020 trinta e quatro brasileiros que viviam na cidade de Wuhan são repatriados e ficam de quarentena na Base aérea de Anápolis, em Goiás. Em 20 de fevereiro apenas um caso é monitorado no Brasil mas descartado. Começam a surgir outros casos suspeitos no país. O primeiro caso confirmado surge em 26 de fevereiro de 2020, o primeiro caso de óbito no Brasil é confirmado em 17 de março de 2020, SANAR (2020). Em 16 de março de 2020 o Governo do Estado da Bahia, anuncia a suspensão das aulas por trinta dias, BAHIA (2020), seguida dos Decretos Municipais em 18 de março de 2020 sobre a suspensão das aulas.

A partir da interrupção das atividades letivas houve uma quebra na organização e na estrutura pedagógica das escolas, tanto pública como privada, o uso das tecnologias eram restritas à sala de aula e algumas atividades de pesquisa, principalmente na rede pública, e um número reduzidos de escolas eram equipadas com laboratório de informática e, quando possuíam, os computadores e sistemas desatualizados. No outro extremo, professores acostumados às aulas presenciais, estudantes acomodados ao livro e a sequência didática e, por fim, os pais ou responsáveis pelas crianças e adolescentes sem preparo para exercer a função de orientador dos estudos dos filhos.

Uma infinidade de variáveis foram surgindo ao pensar em ensino remoto. A princípio, muitos municípios não tinham sequer o entendimento sobre essa modalidade.

dade não usual no Brasil. Alguns iniciaram estruturando uma sequência de atividades no *WhatsApp* com a única intenção em garantir a aproximação do aluno e do professor no período de suspensão das aulas, outros pensavam, ingênuos, com a brevidade do período curto de duração da pandemia, porém, infelizmente, foram uma infinidade de prorrogação da suspensão das aulas e o crescente número de crianças e adolescentes dispersos e em isolamento desencadeou um segundo problema: o agravamento da saúde mental.

Outro obstáculo deu-se com o aumento dos casos de violência doméstica, segundo Presse (2020), houve um aumento de casos de violência contra a mulher no período de isolamento social e crianças e adolescentes convivem nessa realidade, da mesma forma, as desigualdades sociais e os extremos no Brasil dificultam o acesso à internet e o baixo poder econômico para adquirir tecnologia necessária para participar de aulas remotas.

Diante dessas variáveis que o Município de Jacaraci, pertencente ao sudoeste da Bahia, como outros municípios viveram um período de esgotamento das possibilidades de estruturar uma educação com equidade. Por um lado, estudantes fora da escola e sem nenhuma atividade que compensasse esse período ocioso e, o aumento de casos de crianças e adolescentes em vulnerabilidade e sem uma projeção de continuidade intelectual, da mesma forma, a legislação submetia os Municípios a responsabilidade de ofertar a educação conforme estabelecida nos pareceres do Conselho Nacional de Educação.

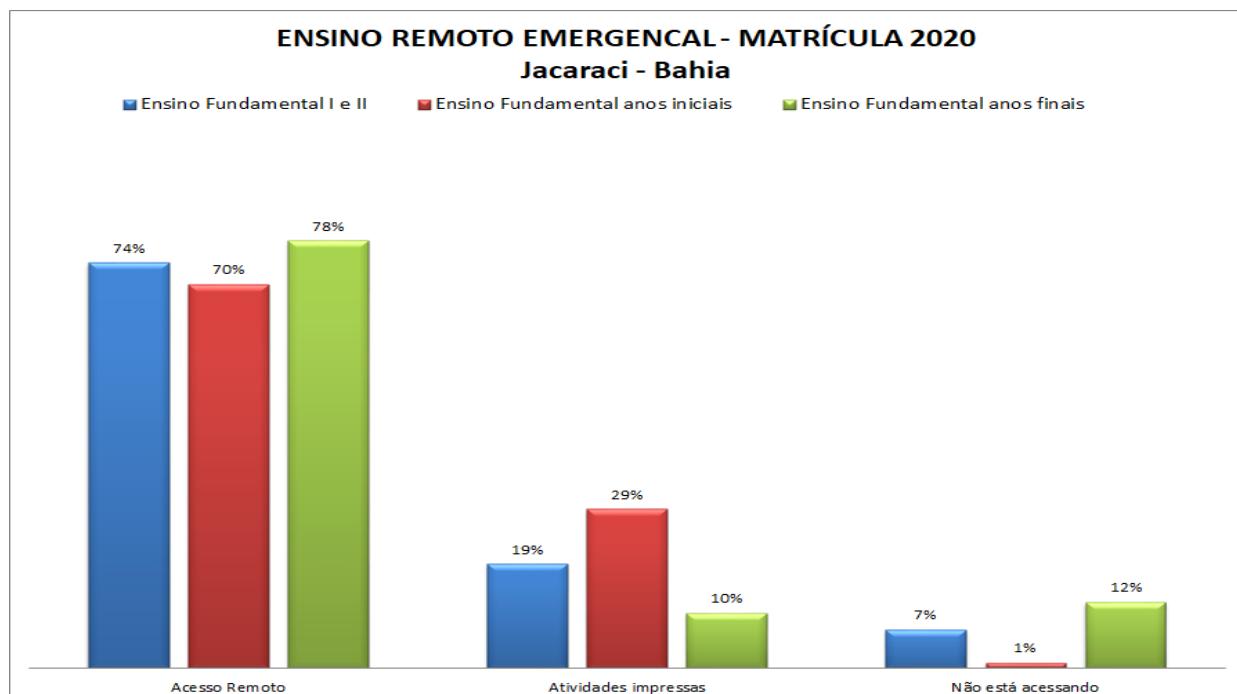
O Município com 1.246,4 quilômetros quadrados e com uma população em sua maioria pertencente à zona rural, distante dos grandes centros urbanos, teve que estabelecer alguns critérios para o início das aulas de forma remota. Para tal, desenvolveu-se a plataforma de estudos remotos através do Moodle, a inserção de todos os alunos e professores com e-mail institucional através de parceria com o *Google for Education* e a utilização do *Google Meet*, utilizando aplicativos *Moodle* para celulares. O levantamento dos alunos sem acesso a internet ou a tecnologia foram produzidas pelos professores de atividades impressas para essas famílias.

A adequação do calendário escolar, das atividades remotas e impressas e a organização pedagógica das escolas, foram aprovados pelo Conselho Municipal de

Educação, para garantir aos estudantes e profissionais o afastamento social e a redução dos riscos de contaminação no Município, em conjunto com a Secretaria Municipal de Saúde e a Vigilância Sanitária.

Segundo os últimos dados levantados pela Secretaria de Educação, em fevereiro de 2021, em conformidade com as escolas e busca ativa dos alunos matriculados no ano letivo de 2020, em relação ao número de matrículas, no total de 1.541 alunos matriculados na plataforma remota tem:

Gráfico 1: Ensino Remoto emergencial



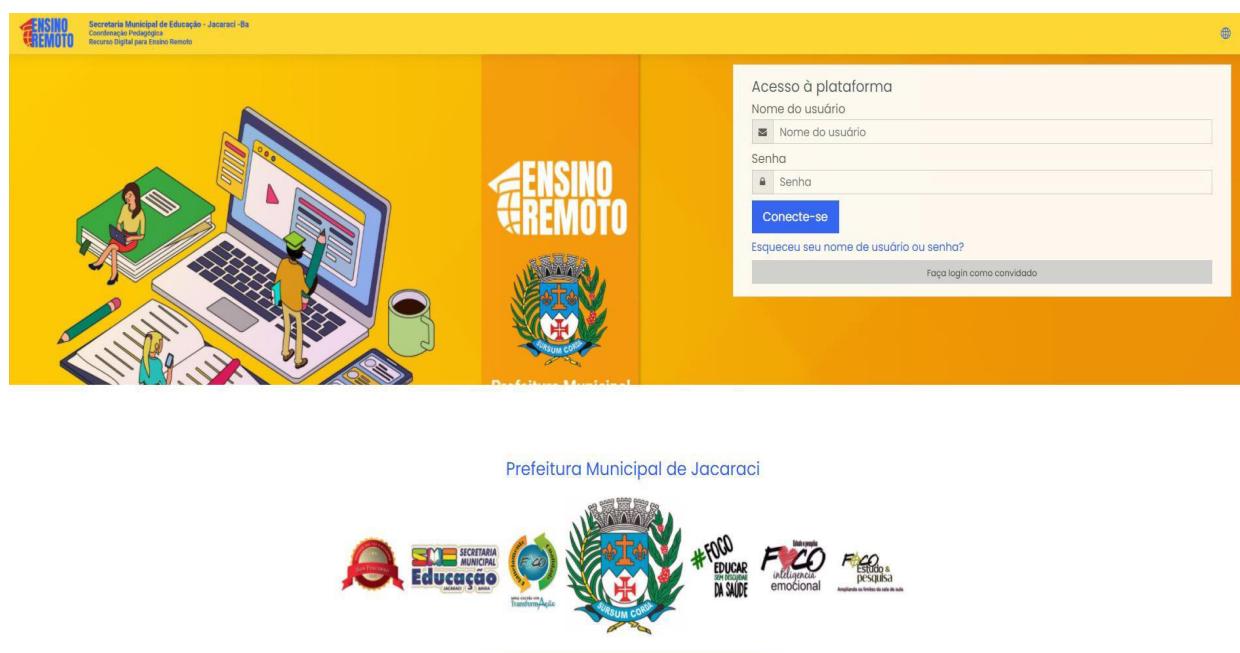
Observa-se que o acesso à plataforma *online* está acima de 70% dos alunos matriculados e o não acesso à plataforma, segundo o levantamento dos dados da busca ativa dos alunos não é por falta de equipamentos tecnológicos ou o acesso às atividades impressas, mas apresentam outras variáveis como falta de comprometimento das famílias em ter acesso às atividades, alunos que são maiores e estão na Educação de Jovens e Adultos e no período de pandemia estão trabalhando para ajudar às famílias entre outros fatores.

No entanto, as aulas retornaram adaptando aos desafios impostos pelas condições econômicas do Município, foram criada uma página no *Youtube* para professores, pais e gestão das escolas com tutoriais capacitando para o uso das novas

tecnologias e, em algumas escolas, atendimento presencial de forma escalonada e obedecendo aos protocolos de segurança para pais e responsáveis dos alunos com necessidade de compreender o uso das tecnologias. Assim, de forma progressiva foram sendo incorporados no processo as avaliações, as atividades e recursos para aulas.

Após o período entre setembro de 2020 e março de 2021 com aulas remotas, a Secretaria Municipal de Educação, realizou uma pesquisa com os professores da rede que estão atuando no ensino remoto nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, utilizando a metodologia qualitativa através dos relatos e, em alguns casos, alguns gráficos que emolduram o trabalho no Município.

Figura 1. Página inicial da plataforma Moodle em Jacaraci - Bahia



Para análise dos dados coletados, serviu-se de algumas considerações importantes: deu-se nesse momento a ênfase para questões relacionadas ao acesso à internet, ao uso das tecnologias e a desenvolvimento prático na utilização da plataforma e, em seguida, às questões relacionadas à saúde do professor e como o profissional vislumbra o contexto da pandemia.

Segundo Creswell (2010, p. 220), o método qualitativo na análise de interpretação dos dados, um dos passos citados: “Busque maneiras de reduzir sua lista total de categorias agrupando tópicos que se relacionem”. Uma ideia é traçar linhas entre

suas categorias para mostrar as inter-relações". Para isso, selecionaram-se relatos de professores que possam correlacionar fornecendo meios para traçarmos um perfil das necessidades apresentadas e de como podem ser transformadas em políticas públicas municipais.

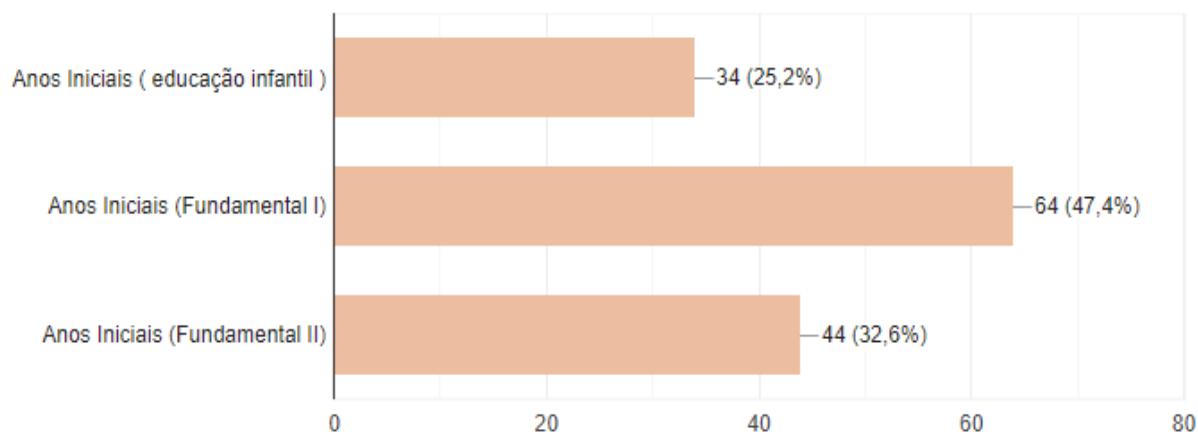
Criou-se um questionário online com diversas questões pautadas na reação do professor diante da mudança na estrutura e na organização didático-pedagógica e como interferiu em sua prática escolar.

Dos educadores cadastrados na Plataforma e no *Google Education*, para acesso ao *Meet* e com e-mail institucional, foram encaminhados e respondidos o formulário intitulado “*Formação inicial e continuada de professores no Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia do Covid-19*”, o total de 135 professores, em diversas etapas da Educação Básica.

Gráfico 2: Espaço de atuação

Atuo como professor no(s):

135 respostas



A diferença entre as 135 respostas e a somatória e do gráfico em 142, foi devido a 07 respostas duplicadas com e-mails diferentes sendo do mesmo professor, não comprometendo a pesquisa.

Selecionou-se o perfil para análise da seguinte forma: *Professor A: docente da Educação Infantil; Professor B: docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Professor C: docente dos anos finais do Ensino Fundamental; Professor D: docente*

*da educação especial em salas multifuncionais.* Todos os profissionais pertencem ao quadro de professores da rede pública de ensino de Jacaraci, estado da Bahia. Sendo menos analisados os *docentes A* por ainda não estar trabalhando ativamente na plataforma.

Cada questão versa sobre um ponto específico do ensino remoto e as condições de trabalho, acesso e desenvolvimento de atividades na plataforma, em sequência, às questões relacionadas à saúde do professor no período de pandemia. Todos os envolvidos expressaram uma preocupação com o desenvolvimento do trabalho pedagógico e as condições da internet no Município, elemento desfavorável às atividades *online*. Um dos principais problemas elencados pelos docentes é o despreparo para atuar de forma virtual. Segundo Santos (2020), a adaptação para o formato *home office* requer alguns requisitos de organizar o espaço, até mesmo os mais experientes enfrentam certos desafios e, no Brasil, a prática ainda não é tão difundida e, em especial, na educação, foi uma adaptação forçada dessa prática. Nem todos os educadores possuem a capacidade de organizar e trabalhar no formato de *home office* comprometendo a performance dos envolvidos.

A primeira questão trabalhada com os professores foi: “Na sua opinião qual é o maior desafio que o professor enfrenta mudando toda a sua rotina de atuação?”. Quanto ao desenvolvimento das atividades, o professor B afirmou: “*Os professores tiveram de se reinventar. Outro desafio é alfabetizar o aluno do outro lado da telinha, alfabetizar aluno neste modelo de ensino é muito difícil e quando não contamos com o apoio dos pais tornam-se mais difícil ainda*”, (Narrativa professor B, 2021), duas vertentes nessa narrativa: a primeira a questão da alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental e, em segunda, a falta de comprometimento de alguns pais. Para Scheneider (2015), a evolução tecnológica na educação é um aliado do professor, no entanto, as mudanças bruscas no período de pandemia, onde não houve muitas escolhas para a formatação do ensino regular, os desafios foram ilimitados, incorporar a tecnologia nas escolas como forma única para aprendizagem no período de suspensão das aulas presenciais, foram difíceis, até mesmo para a capacitação dos profissionais.

Nessa vertente a Secretaria de Educação criou tutoriais para capacitação dos professores para o início das aulas remotas, disponíveis no endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/user/XandeCoqui/videos>>, com tutoriais para professores, alunos e responsáveis, no entanto, mesmo essa prática não foi o suficiente para sanar algumas dificuldades que estavam centradas na particularidade de cada profissional.

Outros desafios segundo o professor C “*Sinto falta dos materiais que usava no espaço físico da escola, das atividades que desenvolvia com os alunos e que agora não posso fazer, e da participação dos alunos. Nas aulas remotas, não sei nem se eles estão do outro lado vendo e ouvindo as aulas. Ficam todos com câmeras e microfones desligados. O mínimo participa e interage. Me sinto dando aulas medíocres para as paredes do meu quarto*” (Narrativa professor C, 2021). A percepção do professor diante da falta de contato com os alunos e no virtual sem ter o visual, muitas câmeras desligadas, traz essa insegurança do professor diante de quem está do outro lado, substituir os instrumentos presenciais por virtuais é uma tarefa que exige um tempo maior.

Comenta o professor C “*O maior desafio é ficar online com aula síncrona (ao vivo) no Google meet (...) O município ignora o desgaste físico do professor e dos eletrônicos! Pois já foi comprovado que nem o aluno nem o professor aguentam ficar em frente a tela de um computador ou celular a tarde inteira, todos os dias*”, (Narrativa professor C, 2021). A crítica do professor estabelece o grau de complexidade das aulas no período de pandemia, o desgaste é maior devido a nova estrutura no processo de ensino, no entanto, deve-se levar em consideração que o ensino no Brasil não está sendo modificado do presencial para um modelo “*high tech*”, ou ensino à distância, mas uma mudança temporária, emergencial e improvisada para garantir a continuidade do ensino, segundo o psicólogo Hélder Lima Gusso apud SAYURI (2020), entende-se a falta de recursos e a indisponibilidade de acesso à internet e a má qualidade dos serviços tecnológicos em muitas cidades do Brasil, principalmente nas cidades pequenas, para Sayuri, mesmo na normalidade do ensino regular as desigualdades são enormes e, consequentemente, na situação emergencial que vivemos as desigualdades são ampliadas.

Quanto aos desafios relacionados à educação especial o professor D respondeu: “Muitas dificuldades em educação tecnológica, tantos para os docentes quanto para os discentes e também as famílias, em manusear os objetos para acessar o ensino remoto, principalmente na educação especial”, (Narrativa, professor D, 2021). Esse está sendo um dos grandes entraves no ensino remoto: o trabalho com os alunos com necessidades especiais nesse cenário percebeu que faltam adaptações e acessibilidades para alunos especiais no período da pandemia, muito alunos não conseguem acompanhar e acessar as aulas onlines e, os pais não tem uma capacitação para ajudá-los e, na outra ponta, os professores não têm condições de dar esse suporte aos alunos de forma remota, o perigo de trabalhar presencialmente, mesmo de forma escalonada é ainda um assunto a ser discutido, pois pode colocar a vida do aluno e do professor em risco.

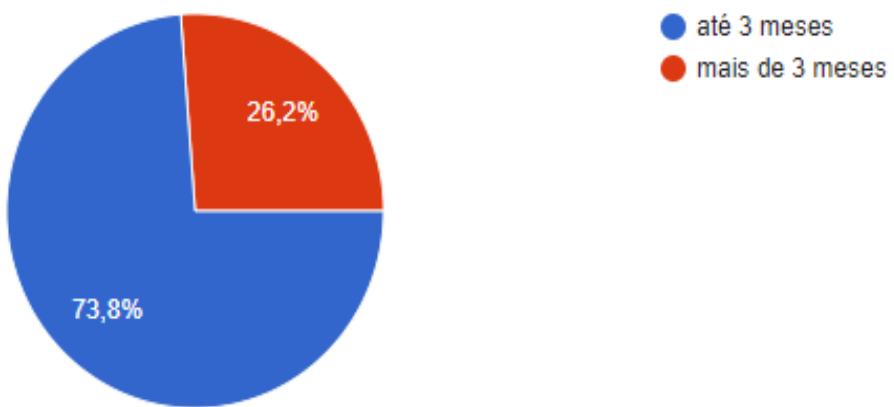
A grande maioria dos professores elencaram dois grandes desafios: A internet, o acesso dos alunos e a permanência são prejudicadas por falta de uma internet de qualidade e que chegue a todos, muitos alunos estão recebendo atividades impressas, pois não tem acesso à rede e moram em regiões distantes e, em alguns casos, não chega energia elétrica. E a falta de capacitação para trabalharem de forma remota e com qualidade. Desse modo, a Secretaria de Educação tem a responsabilidade de promover essas capacitações, no ano de 2020, foram realizadas apenas via tutorial, no entanto, em 2021, deu-se início a capacitações voltadas ao trabalho do professor e como os trabalhos serão desenvolvidos ao longo das aulas remotas “Com o avanço da tecnologia, o futuro da escola se dará pelo estabelecimento de uma rede de conexões em que a aprendizagem colaborativa é o eixo principal” (SUNAGA e CARVALHO, 2020, p. 142). E esse futuro já está acontecendo, no entanto, não haverá uma substituição do presencial para o *online*, no entanto, algumas mudanças serão necessárias.

No entanto, ao perguntar “Você demorou quanto tempo para se adaptar ao modelo de ensino remoto?”, os 135 professores e os 29 gestores e coordenadores pedagógicos responderam:

Gráfico 3: Adaptação à plataforma de ensino remoto.

Você demorou quanto tempo para se adaptar ao modelo de ensino remoto?

164 respostas



A maioria dos professores até 3 meses conseguiram dominar a plataforma, isso não significa que possuem habilidades e competências para utilizarem o *moodle* em todas as suas possibilidades, mas possuem uma noção básica para trabalhar de forma remota.

Em seguida, deu-se atenção à questão sobre a saúde psicológica dos professores, na pergunta: “Como você percebe a sua saúde desde o início da pandemia de Covid19?”, a palavra “ansiedade” aparece em 28 das 164 respostas e a palavra “fragilizada” aparece em 14 respostas. O professor A comentou: *“Muita ansiedade e medo de ser contaminada da covid19”*, (relato professor A, 2021), o professor C *“Acredito que os professores ficaram sobrecarregados, afetando a saúde física e psicologicamente. Destaco, de modo particular, o meu problema em relação à visão, devido ao fato de ficar muito tempo em frente ao computador”* (relato professor C, 2021). Segundo dados do Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO) a exposição causa desconforto visual entre 70% e 90% da população mundial, FIGUEIREDO (2020), no entanto, a exposição aumentou não apenas com aulas remotas, mas com o isolamento social e a falta de outras atividades que foram suspensas, o uso da internet e do entretenimento, já questionado no período de aulas presenciais sofreu um aumento, segundo a G1 “O período conturbado em que vivemos tem alterado significativamente os padrões de consumo da internet ao redor do globo e no Brasil

não foi diferente. O tráfego na rede aumentou desde o início da pandemia e continua elevado até hoje, com o uso cada vez mais frequente de serviços de streaming e reuniões por videoconferências” (G1, 2020).

As maiores questões relacionam-se à ansiedade, não apenas com as aulas remotas, que também contribuíram para esse aumento de problemas psicológicos, porém, não pode ser visto com a única vertente. A própria insegurança com o futuro, o medo de ser contaminado e as crescentes *fakes news*, são variáveis que devem ser levadas em consideração nesse período, eleger as aulas remotas como único fator de descontrole psicológico é inviável e simplório, NABUCO (2020), em uma live sobre saúde mental comenta sobre a fragilidade das pessoas diante do “bombardeamento” de informações e como essas afetam nosso sistema mental.

Vemos, segundo BERNARDO (2020) na revista Nova escola dois pontos importantes: o primeiro o estado de incerteza causado pela pandemia, gerando ansiedades e problemas psicológicos devido ao isolamento, ao trabalho *home office*, a falta de convívio entre as pessoas, em seguida, trata de uma segunda questão: a introdução dos professores nas tecnologias educacionais, muitos foram apresentados à plataforma e não tinham nenhuma familiaridade, mesmo para quem já trabalha com essas tecnologias surgiram muitas dificuldades e causou ainda mais uma ansiedade nos docentes.

Ao depararmos com os relatos dos professores e as incertezas no período da pandemia entendemos o quanto precisamos articular as ações públicas para viabilizar um ensino de melhor qualidade, com acesso para todos em todas as formas de ensino e, principalmente, prezando pela saúde do professor. Nenhuma questão foi traduzida como crítica, mas como desafios para entendermos melhor e oferecer uma educação para todos.

Em sua maioria as respostas dadas pelos professores são cobrando formações para a utilização da plataforma com mais segurança, no entanto, além de saber utilizar a plataforma de ensino remoto há necessidade de ter conhecimentos básicos de internet, *word*, *Excel*, baixar programas, vídeos, enfim, muitos elementos que o professor precisa saber para montar sua aula e disponibilizá-la para os alunos. A resposta do professor C indica essas angústias: “O maior desafio é fazer da nossa casa um ambiente de trabalho, onde a família partilha de rotinas diferentes. E você

*tem que lidar ao mesmo tempo com o estudo de seus filhos e com o desenvolvimento do seu trabalho*" (relato professor C, 2021), são questões importantes na construção de políticas públicas, cabe ressaltar, os recursos dos municípios de pequeno porte, os problemas no ensino remoto são desafios no Brasil diante das diferenças sociais.

A análise das respostas será o ponto principal para o planejamento educacional no ensino remoto, e posteriormente, no ensino híbrido e no retorno às atividades presenciais, de forma escalonada, ou com toda a demanda. A busca de capacitações em serviço e um atendimento psicológico através de terapia em grupos e individual para professores e alunos serão fundamentais nesse momento. A única certeza que temos diante da crise instaurada pelo Covid-19 é que a educação não será mais a mesma e nossas posturas deverão ser repensadas.

## **REFERÊNCIAS:**

**BAHIA. Governo do Estado determina suspensão das aulas por 30 dias e outras.** 2020. Disponível em: <http://www.saude.ba.gov.br/2020/03/16/governo-do-estado-determina-suspensao-das -aulas-por-30-dias-e-outras-medidas/>. Acesso em: 09 abr. 2021.

**BERNARDO, Nairim. Por que falar de saúde mental?** Desafios do ensino remoto podem intensificar situações de estresse na rotina dos professores. Rever exigências pessoais para encontrar equilíbrio é essencial. 2020. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/3/educacao-fundamental-2/caixa/167/como-assegurar-a-saude-emocional-dos-professores/conteudo/19595>. Acesso em: 12 abr. 2021.

**BRASIL.** Portaria 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara emergência em saúde pública de importância nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria -n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 09 abr. 2021.

**CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magna Lopes. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

**FIGUEIREDO, Juliany. Aulas on-line podem prejudicar visão de crianças durante isolamento.** 2020. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/saude/2020/06/aulas-on-line-podem-prejudicar-visao-de-criancas-durante-isolamento/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

G1; **Pandemia aumenta o uso de internet no planeta.** 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/especial-publicitario/novadc/check-in-tech-nova-dc/noticia/2020/11/30/pandemia-aumenta-o-uso-de-internet-no-planeta.ghtml>. Acesso em: 12 abr. 2020.

NABUCO, Cristiano. Live-palestra concedida pelo Psicológo Cristiano Nabuco, 23 mar. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=nszMPXXMLvU&ab\\_channel=Secad](https://www.youtube.com/watch?v=nszMPXXMLvU&ab_channel=Secad). Acesso em: 12 abr. 2020.

OPAS. **Histórico da pandemia de COVID-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/ historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SANTOS, Ana Luísa. **Precisa se adaptar ao home office durante a pandemia? Descubra como.** 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-e-formacao/2020/04/05/interna-trabalhoformacao-2019,842584/precisa-se-adaptar-ao-home-office-durante-a-pandemia-descubra-como.shtml>. Acesso em: 11 abr. 2021.

PRESSE, France. **Com restrições da pandemia, o aumento da violência contra a mulher é mundial.** 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/11/23/com-restricoes-da-pandemia-aumento-da-violencia-contra-a-mulher-e-fenomeno-mundial.ghtml>. Acesso em: 09 abr. 2021.

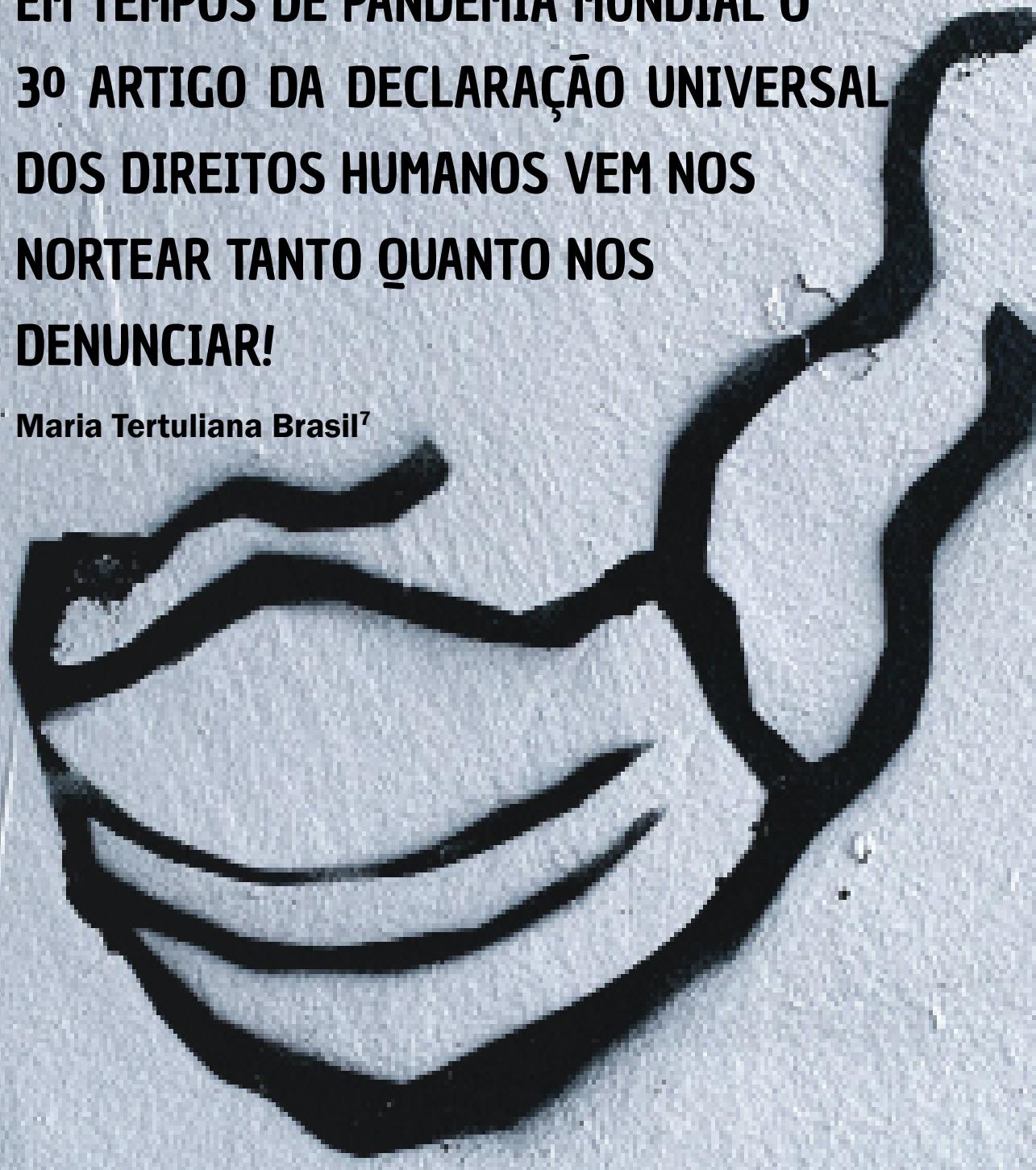
SAYURI, Juliana. **Aulas onlines em arranjos emergencial reprovam ensino à distância no Brasil.** 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/06/16/educacao-a-distancia-e-o-futuro-pos-pandemia.htm>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, Lilian. TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

SUNAGA, Aleksandro. CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian. TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

# EM TEMPOS DE PANDEMIA MUNDIAL O 3º ARTIGO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS VEM NOS NORTEAR TANTO QUANTO NOS DENUNCIAR!

Maria Tertuliana Brasil<sup>7</sup>



**10.48209/978-04-994306-9-5**

**COVID-19**

<sup>7</sup> Maria Tertuliana Brasil, professora há 23 anos, Licenciada em Pedagogia, Pós Graduada em História Social UGB e Coordenação Pedagógica pela UFRJ. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Portugal, [mariatertulianabrasil@hotmail.com](mailto:mariatertulianabrasil@hotmail.com) , <https://orcid.org/0000-0001-5066-3054> <http://www.cienciavitae.pt/2018-32DA-1619>

## INTRODUÇÃO

“Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança” ONU(1948). Em tempos de pandemia mundial o 3º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos vem nos nortear tanto quanto nos denunciar! Este texto tem como objetivo suscitar a reflexão sobre o cumprimento do direito à vida, à liberdade e à segurança num contexto de pandemia mundial, tendo como paradigma as tomadas de decisões dos Governos o respeito ou não às garantias do art 3º da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, durante o período de pandemia mundial – Covid-19.

Focalizando a cidade de Barra Mansa, do Estado do Rio de Janeiro, como referência de análise, através de questionário disponibilizado em redes sociais. A problemática que pretendemos compreender é a seguinte: As pessoas avaliam que têm seus direitos garantidos, principalmente neste momento de pandemia? As ações tomadas pelo governo garantem esses direitos? As pessoas demonstram compreensão sobre as tomadas de decisões de seus governantes na esfera local principalmente, também de forma alargada no nível nacional?

A Declaração Universal dos Direitos Humanos emergiu de um período “Pós Guerra” em que o mundo, toda a comunidade planetária, estava focada em garantir direitos essenciais para que a humanidade pudesse superar o colapso causado pela II Guerra Mundial, em que o pivô foi exatamente a falta de respeito a esses direitos, que passaram a fazer parte deste documento em 1948.

Nos deteremos apenas ao terceiro artigo da Declaração dos Direitos Universais da pessoa humana: direito à vida, à liberdade e à segurança, pois são esses que, neste contexto histórico em que nos encontramos, momento crítico de pandemia mundial, Covid-19 (que muito se assemelha a uma guerra mundial), põe, de certa forma, em xeque esta Declaração de Direitos.

Põe em xeque porque em alguns países onde não há condições de saúde pública que garantam a vida a todos, e em que há, por isso, necessidade de se precaver através de um isolamento social que diminua a velocidade do contágio garantindo o acesso aos cuidados médicos e hospitalares a todos, os representantes legais, responsáveis pela tutela desses direitos, ignoram as orientações da OMS e priorizam os anseios do Mercado, desrespeitando o Direito à vida de todos.

O art. 3º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, neste momento de crise pandêmica, norteia àqueles que se comprometem com o cumprimento desse direito, pois como foi o caso de Portugal, por exemplo, que traçou muitas estratégias e medidas emergenciais para que todos tivessem seu direito à vida garantido.

Já a denúncia ocorre justamente àqueles países e ou cidades que não tomam medidas protetivas quanto ao direito à vida, e muito ao contrário, em alguns casos extremos, como é o caso do Brasil, onde seu presidente além de não tomar decisões assertivas a respeito da garantia do direito à vida, ainda se expõe ao risco e acaba, com sua influência, arrastando milhares de pessoas a não respeitarem o isolamento social, o que possibilita um grande número de contágios e mortes para poucas estratégias de preservação à vida, agindo na contramão do ordenamento jurídico existente no próprio país que dirige!

Analisaremos cada um desses direitos e sua interdependência e interrelação. Em sequência investigaremos, na cidade de Barra Mansa, Rio de Janeiro, Brasil, através de inquérito por questionário, via redes sociais, utilizando do recurso tecnológico da internet que a Globalização nos possibilita, como as pessoas avaliam que tais direitos vêm sendo garantidos. O inquérito por questionário contará com quatro questões de identificação quanto ao perfil da população, sete questões sobre a avaliação que os sujeitos fazem sobre a garantia de seus direitos, através de questões de livre escolha e uma questão aberta que possibilita a livre manifestação sobre a atual problemática.

Trata-se portanto de uma pesquisa qualitativa, pois pretende dar voz àqueles que neste momento de crise pandêmica avaliam o cumprimento de seus direitos garantidos tanto na legislação nacional quanto na internacional. Busca jogar luz sobre a letra da lei e sobre a real situação em que estes sujeitos se encontram, proporcionando uma reflexão sobre o que temos e sobre o que devemos continuar a lutar para adquirir.

Inicialmente descreveremos as concepções de vida, liberdade e segurança no âmbito do ordenamento jurídico e de seu valor semântico no cotidiano de pessoas reais, através de exemplificações disponíveis em artigos científicos, dentre outras fontes teóricas. Passaremos por uma contextualização da Pandemia Mundial com seu histórico e desdobramentos, análises das medidas tomadas por governos e ins-

tituições internacionais, análises de alguns posicionamentos de líderes, enfim situaremos o momento de crise que põe os direitos à vida, à liberdade e à segurança em evidência.

No final analisaremos a cidade de Barra Mansa, através de suas tomadas de decisões em defesa dos direitos das pessoas, neste momento de pandemia, e avaliações da população quanto à garantia desses direitos. Pretendemos contribuir para a reflexão da importância do 3º artigo da Declaração dos Direitos Humanos, 1948, assim como a pertinência deste neste atual momento histórico-social.

## QUADRO TEÓRICO

### A vida, a liberdade e a segurança

O direito à vida, à liberdade e à segurança preconizado no art 3º da DUDH/1948, assim como os demais direitos, de acordo com Comparato (2008), são fruto de uma longa trajetória de construção, de muitas dores físicas e morais. Desde os primórdios da História os seres humanos vêm buscando compreender e garantir a vida e a dignidade de todos, mas nem sempre é algo fácil e/ou possível, pois historicamente o ser humano também tende a romper com a ética, numa lógica competitiva, individualista, egocêntrica e egoísta, quando se sobrepõem uns aos outros causando sofrimento e escassez de vida.

... a compreensão da dignidade suprema da pessoa humana e de seus direitos, no curso da História, tem sido, em grande parte, fruto da dor física e do sofrimento moral. A cada grande surto de violência, os homens recuam, horrorizados, diante da ignomínia que afinal se abre claramente diante de seus olhos... (COMPARATO, 2008, p. 30)

A vida, a liberdade e a segurança deveriam ser bens inquestionáveis para todos, mas não é bem isto que presenciamos em nossa realidade, já que há muitas pessoas vivendo em condições de vulnerabilidade humana, em que esses direitos não estão plenamente garantidos. Isso ocorre porque o ser humano é um ser ético, complexo, e só porque é ético é capaz de romper com a ética de acordo com as palavras de Freire

...precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a possibilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um direito mas como uma possibilidade. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. Daí a minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las. (FREIRE, 1996, p. 38)

A legislação é uma ferramenta para a luta da garantia desses direitos, principalmente neste momento de pandemia mundial. A vida é premissa de toda existência de direitos.

O direito à vida é a base e a pedra angular de todos os outros, direitos humanos, que naturalmente pressupõem a existência da vida humana: é uma verdade tão evidente... no entanto, é muito interessante considerar o direito à vida como sinal da complementaridade e da interdependência dos direitos humanos. Por que é que a vida aparece necessariamente ligada à liberdade e à segurança? (DHNET, 1995)

A vida que é garantida pelo ordenamento jurídico nacional e internacional é a vida que pressupõe condições para além da sobrevivência, é a vida em sua plenitude, em que estão entrelaçados muitos direitos para cada um e cada uma, independente de crença, raça, gênero, enfim todos possam desde a concepção desfrutar de todo o direito que a vida e da vida emanam. A Constituição da República Federativa do Brasil em seu 5º artigo, caput:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988)

De acordo com Correa (2019) a vida é um bem jurídico tutelado e qualquer ato que atente contra a sua integridade configura crime segundo o ordenamento jurídico brasileiro. Desta forma, a vida é garantida juridicamente desde a concepção, conforme a Convenção Americana de Direitos Humanos recepcionado pelo Brasil no Decreto nº 678 de 1992. Os crimes tipificados no Brasil contra a vida são: aborto, infanticídio, homicídio e participação em suicídio. Não cabe aqui discorrer sobre os mesmos, mas sobre as condições de vida e manutenção da vida dentro do atual contexto.

É obrigação dos Estados-nações garantirem tais direitos a toda a população. Esses direitos fazem parte das constituições e de todo ordenamento jurídico de cada país, mas a prática das políticas públicas em alguns países onde a lógica de Mercado é colocada acima do bem estar social vem minimizando o Estado e maximizando o Mercado, deixando as pessoas desprotegidas de seus direitos fundamentais. Num momento como este em que atravessamos uma grave crise pandêmica, se intensifica e fica mais clarificada a necessária intervenção do Estado para a sobrevivência de todos e para a preservação da vida. É um momento propício para questionarmos a transgressão da ética humana, a que é inerente a igualdade de direitos a todos e todas, em que nos estão submetendo, aderindo à lógica individualista e competitiva do Mercado.

É o mais primordial direito humano, e que deve ser concedido diante de sua dimensão que abrange o direito de nascer, o direito de permanecer vivo e o direito de alcançar vida digna. Tem relevância sobre todos os demais direitos assegurados, de tal modo, que Branco e Mendes (2019) afirmam ser o direito à vida a premissa dos direitos proclamados pelo constituinte: não faria sentido declarar qualquer outro, se antes não fosse assegurado o direito de estar vivo para usufruí-lo. (Correa, 2019, p. 2)

...Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos. A fome frente a frente à abastança e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer. O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso as maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria (FREIRE, 1996, p. 38).

## O DIREITO DE ALCANÇAR UMA VIDA DIGNA

No Brasil, no período entre 2003 e 2010, foram criados diversos instrumentos para que fosse possível se alcançar uma vida digna. Dentre estes instrumentos estão várias políticas públicas voltadas para a garantia da boa alimentação para o povo, pois a alimentação está relacionada ao direito à vida e vida digna, e o país se propôs a combater a fome.

De acordo com Anjos e Caldas (2020) depois de 21 anos de regime de exceção (1964-1985) o Brasil após passar pela promulgação de uma constituição democrática

(1988) que garante direitos fundamentais, ainda levou 22 anos para enfim, através da Emenda Constitucional Nº 64, alçar a alimentação ao direito à vida. Citamos alguns exemplos: SUAS – Sistema Único de Assistência Social; SISAN – Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional; LOSAN – Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional. A partir dessas medidas de Políticas Públicas o Brasil acabou se tornando um referencial no combate à fome e à vulnerabilidade das pessoas através de Programas como: Fome Zero, Bolsa Família, programas de acesso à terra, construção de restaurantes populares, hortas urbanas, etc. Tais medidas são internacionalmente reconhecidas como expressão do direito à vida, de acordo com Anjos e Caldas (2020).

Há outros exemplos, mas citaremos mais um sobre a alimentação como um direito à vida a partir da experiência desenvolvida em restaurantes da UFPEL – Universidade Federal de Pelotas segundo Anjos e Caldas

Em 2003, enquanto os Estados Unidos da América iniciavam uma nova campanha bélica no Iraque e pressionavam seus aliados a que apoiassem tal intervenção, a resposta do então presidente brasileiro, Luís Inácio da Silva foi taxativa: “Nossa guerra é contra a fome” (ANJOS e CALDAS, 2020, p. 115)

No extremo sul do Brasil, a Universidade Federal de Pelotas, desde 2013 vinha apoiando aos produtores rurais de sua região comprando os produtos das organizações da agricultura familiar para abastecer seus restaurantes, tal iniciativa representa inovação social e fomenta a inclusão social combatendo desigualdades sociais e espaciais, são manifestações de apoio à vida. Infelizmente, em 2018, a reitoria interrompeu as compras institucionais, apesar do sucesso da experiência em detrimento ao princípio da livre-concorrência, valores de Mercado se sobrepondo aos valores de inclusão social e consequentemente valores de vida!

... Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim (início) do século. Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (Freire, 1996) Grifos nossos.

## DIREITOS EM TEMPOS DE PANDEMIA – QUE PANDEMIA É ESSA? – QUE MENTO É ESSE?

Segundo Brasil O.(2020) a Covid-19 ou SARS-CoV-2 é o novo coronavírus que é uma doença respiratória e foi identificada pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China. Foi em dezembro de 2019, no dia 31 que a OMS – Organização Mundial da Saúde – foi alertada pela República Popular da China que se tratava de um novo tipo de coronavírus.

Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação e a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. (BRASIL, 2020)

Daí por diante a aceleração dos acontecimentos que se sucederam foi estrondosa, tanto na velocidade das contaminações, quanto nas tomadas de decisões para conterem o contágio, e as surpresas diante de um inimigo invisível e comum foi tornando muito visível a vulnerabilidade da vida humana na Terra, modificando toda a paisagem urbana das grandes metrópoles, qual imagem dos filmes de Hollywood.

Na China foram tomadas providências de isolamento social para a contenção do contágio e em sequência país a país atingido pelo inimigo comum também, pois a nova doença se apresentou com um poder letal feroz para o qual a sociedade não está ainda preparada para seu combate. O mundo assistia, a princípio e aparentemente “de longe”, ao drama chinês, mas num mundo globalizado estamos numa interdependência e interligados de tal forma que a vida de cada um e de todos nós está muito entrelaçada. Na verdade, não existe longe, todos estamos muito perto, as vias aéreas possibilitam muito este estreitamento físico e a internet possibilita o estreitamento simbólico e físico. Rapidamente o horror e a mortalidade causada pela Covid-19 tomou conta de toda a extensão territorial do Planeta.

As estruturas criadas para a segurança da vida passavam por testes de competência e seus resultados eram parcos, diante do mostro invisível que requer muitos aparelhos respiradores artificiais, estruturas de combate em grande escala devido à celeridade dos contágios, muita frustração para quem não acreditou que ficar em

casa seria o melhor a fazer. Quando se iria imaginar que fechar centros comerciais, fábricas, escolas, enfim, parar o mundo seria a medida urgente para salvar vidas? A vida ameaçada por um vírus que em maio de 2020 ainda não havia o que pudesse combatê-lo.

Diante desse caos instalado é que a vida volta para o centro das atenções. Os direitos à vida, à liberdade e à segurança, estão pondo em evidência aqueles Estados-nações que os respeitam e que tomam decisões para garantirem a todos os mesmos, tanto quanto põe a mostra aqueles que não prezam em garantir tais direitos.

## **AS MEDIDAS TOMADAS PELOS GOVERNOS DO MUNDO E O CUMPRIMENTO, E O NÃO CUMPRIMENTO AO QUE ESTABELECE O ART.3º D DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**

Portugal é um dos países que se destacam por ter optado em proteger a vida. Todos os partidos se uniram em apoio às determinações de isolamento social e demais providências de ajuda financeira aos mais vulneráveis, na primeira onda ou fase. Citaremos apenas algumas dessas tomadas de decisões para exemplificar a atuação positiva do país diante dessa crise.

De acordo com DRE (2020) em 02/03/2020 no DESPACHO Nº 2836-A/2020 é ordenado aos empregados públicos a elaboração de um plano de contingência alinhando com as orientações da Direção-Geral da Saúde. Dia 03/março/2020 são adotadas medidas protetivas àqueles que por motivo de contágio Covis-19 estão impedidos do exercício de suas atividades profissionais, através do DESPACHO Nº 2875-A/2020. Suspensão de voos para zonas da Itália mais afetadas pela Covid-19 em 10 de março de 2020. Em 13 de março de 2020 é decretado Alerta Geral – DESPACHO Nº 3298-B/2020, Interdição de desembarque e licenças para terra de passageiros e tripulações dos navios de cruzeiros nos portos – DESPACHO Nº 3298-C/2020. Em 15 de março de 2020 a PORTARIA Nº71-A/2020 dá condições de mitigação de consequências da crise aos empregados e pequenos empresários. Em 18 de março há suspensão das atividades letivas, interdição do tráfego aéreo de e para Portugal, Declaração do Estado de Emergência DRE (2020). São algumas das tomadas de decisões que se seguiram dia a dia a partir das necessidades apresentadas pela crise pandêmica, em que tem como pano de fundo a clara intenção e sig-

nificado de preservação dos direitos fundamentais de todos. Desta forma o direito à vida e à segurança ficam claramente evidenciados.

Outros países que participaram de conferências online organizada pela União Europeia (UE), Reino Unido, Noruega, Canadá, Japão e Arábia Saudita doaram bilhões para financiamento de pesquisas e desenvolvimento de vacina contra o coronavírus, de acordo com Welle (2020).

O presidente do Conselho Europeu, Charles Michel, afirmou que «o alcance de nossa reação deve igualar o alcance da crise. Estes são dias obscuros, mas que também revelam nossa humanidade» (WELLE, 2020)

A primeira-ministra da Noruega, Ema Solberg, lamentou a ausência dos EUA. «É uma pena que os Estados Unidos não sejam parte disso. Quando se está em uma crise, deve-se lidar com ela, o que se faz em conjunto» (WELLE, 2020).

Uma carta a ser assinada pelos líderes dos países que integram a iniciativa reafirma o apoio à Organização Mundial da Saúde (OMS) e à Fundação Bill e Melinda Gates. ...«dar início a uma cooperação global sem precedentes entre cientistas e reguladores, indústria e governos, organizações e fundações profissionais de saúde internacionais» (WELLE, 2020)

Angela Merkel, chanceler federal da Alemanha apelou por maior colaboração internacional no desenvolvimento de vacina e na garantia de que a mesma seja disponibilizada a todas as pessoas. «Somente através de ações conjuntas, internacionais e multilaterais podemos superar essa pandemia» (WELLE, 2020).

O tempo é deveras difícil e desafiador ao exercício da solidariedade e do pleno direito às garantias advindas da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. A pandemia veio alardear o quanto estamos interligados e o quanto somos interdependentes. A União Europeia através de Josef Borrell se posiciona a respeito. Destacamos alguns desses posicionamentos, de acordo com o Conselho Europeu (2020)

Ninguém estará seguro em nenhum país enquanto a pandemia continuar a assolar as diferentes partes do mundo. O respeito por todos os direitos humanos deve permanecer no centro da luta contra a pandemia e do apoio à recuperação a nível mundial (CONSELHO EUROPEU, 2020).

As medidas de resposta deverão ter em conta a necessidades das pessoas que se encontram numa situação de maior risco de marginalização, de estigmatização e de serem objeto de xenofobia, de racismo e de outras formas de discriminação (CONSELHO EUROPEU, 2020).

A União Europeia recorda que todos os direitos humanos são universais, in-divisíveis, interdependentes e inter-relacionados. Esse fato não pode ser es-quecido neste momento de crise mundial...e apenas apelamos a que todos os governos em todo o mundo atuem de forma idêntica. Ninguém deverá ser deixado para trás e nenhum humano deverá ser ignorado (CONSELHO EU-ROPEU, 2020).

No Brasil de acordo com Almeida (2020) as medidas tomadas pelo país para assegurarem a tutela da saúde, ou seja da vida, como por exemplo: fechamento de fronteiras, isolamento horizontal, quarentena, realização de exames compulsórios, dentre outros, acabaram por levar ao judiciário uma demanda diferente e maior da que já havia, pois a procura por direitos no cenário de pandemia se acelerou e como na saúde havia naquele momento possibilidade de colapso, Almeida apresenta a possibilidade também de colapso no judiciário no caso de não serem tomadas medi-das assertivas para que os conflitos daquele momento não se sobrepuxessem aos riscos eminentes já trazidos pela pandemia.

As ações judiciais anteriores à crise, na área de saúde, buscavam tratamen-tos, remédios de alto custo, leitos de UTI, renegociação com planos de saúde, internações compulsórias, etc., e, caso o governo não tome as providências necessárias, poderá ocorrer o ingresso de novas ações tanto de pacientes pleiteando o direito à vida, ao uso de respiradores, medicamentos, etc; como dos profissionais de saúde, requerendo, por exemplo, equipamentos nec-esários para evitar a sua própria contaminação (ALMEIDA, 2020).

O governo brasileiro, através do Decreto Legislativo Nº6/2020 BRASIL (2020), reconhece o estado de calamidade pública e emergência de saúde pública oriunda da pandemia Covid-19 em 20 de março de 2020, depois de a OMS ter declarado em 31 de janeiro de 2020 que se tratava de uma pandemia mundial. Em 03 de fevereiro de 2020 o Ministro de Estado de Saúde, até então, Luiz Henrique Mandetta, ter de-clarado o estado de emergência de saúde pública e o presidente ter sancionado a Lei Nº13.979 em 06 de fevereiro, que segue as determinações sugeridas pela OMS.

O país segue vivendo o paradoxo entre a lei e as práticas, ora consoantes com a lei ora dissonantes. É público o enfrentamento do presidente do país que insiste com práticas que não favorecem ao isolamento social, aos cuidados de distan-ciamento, uso de máscaras, dentre outras. A preocupação latente é com o Mercado. O número de mortes e contaminados segue uma curva vertiginos e exponencial, os

índices de contágios são considerados os maiores do mundo. O judiciário realmente tem vivido dias de muitas demandas por fazer valer o direito à vida.

Comparato (1997, p. 28) citando Kant: «age de modo a tratar a humanidade, não só em tua pessoa, mas na de todos os outros homens, como um fim e jamais como um meio». Eis aí um desafio para os líderes políticos e para todos os que governam.

...a dignidade de cada homem consiste em ser, essencialmente, uma pessoa, isto é, um ser cujo valor ético é superior a todos os demais no mundo...se trata de exigências de comportamento fundadas essencialmente na participação de todos os indivíduos no gênero humano (COMPARATO, 1997, p. 28)

Importante atentar para as qualidades que devem, portanto, ter cada um líder, político, jurista, legislador, presidentes, governadores, prefeitos, enfim cada humano carece dessa “Formação Humana”, desse entendimento de si e do outro para que possamos avançar em qualidade de vida sobre a Terra.

## A CIDADE DE BARRA MANSA

Barra Mansa é uma cidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Está situada na região sul do estado e possui aproximadamente 184.412 habitantes. Faz fronteira com as cidades de Resende e Volta Redonda. Cidade banhada pelo Rio Paraíba do Sul, entre montanhas e distante 131,6 KM da capital do estado, Rio de Janeiro.

A cidade possui 68 unidades escolares e aproximados 18.048 alunos da rede pública municipal, entre creches, pré-escolas e Ensino Fundamental. Possui um Curso Pós Médio Técnico em Administração de Empresas. Desses escolas de Ensino Fundamental dez funcionam, atualmente, em período integral, conforme Barra Mansa (2020). A cidade ainda conta com 34 escolas de rede privada de ensino, todas supervisionadas pela Supervisão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa e pelo Conselho Municipal de Educação.

A pandemia Covid-19 se fez presente na cidade logo no mês de fevereiro de 2020, quando uma pessoa de 23 anos que viajou pela Itália e retornou no dia 23 de fevereiro, mas só no dia 01 de março esteve em atendimento médico-hospitalar, quando realizou exames que seguiram os protocolos da Secretaria Municipal de Saúde, de acordo com as orientações da OMS, de acordo com Agência Brasil (2020), e

no dia 05 de março a Fio Cruz declarou o primeiro caso de Covid-19 no Estado do Rio de Janeiro, em Barra Mansa (2020). Este caso, naquela altura, era o sétimo caso registrado em todo o Brasil.

## **METODOLOGIA**

Inicialmente foi realizado um levantamento teórico sobre a histórica Declaração dos Direitos Humanos e suas pertinências no momento atual, assim como verificação dos atuais posicionamentos de líderes e governos no mundo, diante da Pandemia Covid-19, principalmente diante dos direitos garantidos no 3º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Prosseguindo com a reflexão dos direitos à vida, à liberdade, à segurança num contexto mundial atípico, pois no mundo globalizado, inédito foi parar a produção, o capital durante a primeira onda, o primeiro “lockdown” do mundo globalizado: aeroportos fechados, fronteiras fechadas!

Para além da recolha de posicionamentos de líderes e governos de várias nacionalidades nos diversos meios de comunicação, através do meio da internet, também foi utilizado um inquérito por questionário elaborado através do site google forms e disponibilizado em rede social, Facebook, e-mail, aos residentes da cidade de Barra Mansa, Rio de Janeiro, Brasil.

Foram analisados os direitos, a interdependência e interrelação dos mesmos, e as avaliações que os cidadãos de Barra Mansa fazem da garantia desses direitos, durante o momento pandêmico.

Foram elaboradas quatro questões de identificação quanto ao perfil dos participantes da investigação e mais sete questões sobre a avaliação que os barra-mansenses fazem sobre a garantia de seus direitos, em questões de livre escolha, além de uma questão aberta que possibilitou a livre manifestação sobre a atual problemática. Foram respondidos 181 inquéritos entre os dias 25 de abril e 4 de maio de 2020. Sendo que seriam necessários 174 para a confiabilidade de acordo com (comentto.com/calculadora-amostral, 2020).

A pesquisa se posiciona como qualitativa, pois busca interpretar nas vozes dos que foram «ouvidos» a avaliação que fazem entre os direitos garantidos na Declara-

ção Universal dos Direitos da pessoa humana e as práticas dos governos que neste momento de crise Covid-19, ainda mais, devem prezar por tais direitos.

Através de artigos científicos buscou-se descrever as concepções de vida, liberdade e segurança, no âmbito jurídico, e seu valor semântico no cotidiano dos sujeitos. Contextualizando a Pandemia Covid-19, seus desdobramentos, até a conclusão deste artigo, buscando nos posicionamentos dos governos e líderes mundiais a consonância ou não de seus atos com que determina a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No final, quando os cidadãos de Barra Mansa se posicionaram quanto ao atendimento aos seus direitos fundamentais, garantidos desde 1948, foi realizada uma reflexão, uma análise qualitativa desses resultados, os quais são apresentados ao final deste artigo.

Pretendeu-se compreender a partir dessa investigação: como as pessoas avaliam que têm seus direitos garantidos, principalmente neste momento de pandemia? As ações tomadas pelo governo garantem esses direitos? As pessoas demonstram compreensão sobre as tomadas de decisões de seus governantes na esfera local e de maneira mais ampla no âmbito nacional?

A avaliação dos participantes foi muito interessante e demonstra muito da realidade local e global, e nos permite uma boa reflexão sobre os novos rumos e sobre nossas posturas durante e após a pandemia.

Cumpriu assim o objetivo de suscitar a reflexão sobre o cumprimento do direito à vida, à liberdade e à segurança durante este período de pandemia mundial – Covid 19.

## **ANALISANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA EM BARRA MANSA**

**Como os barramansenses avaliam a garantia de seus direitos à vida, à liberdade e à segurança em tempos de pandemia mundial.**

Para a confiabilidade da pesquisa foi realizado com o apoio do site [comentto.com/calculadora-amostral](http://comentto.com/calculadora-amostral), um cálculo com 90% de confiabilidade, 5% erro amostral, portanto para a população da cidade de Barra Mansa seria necessário o número de

174 participantes, tivemos 181 sujeitos participantes do inquérito por questionário que foram respondidos entre os dias 25 de abril de 2020 e o dia 04 de maio de 2020 através de redes sociais.

## CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

Em sua grande maioria as pessoas que responderam ao inquérito por questionário são do sexo feminino (73,5%), das mais diversas faixas etárias, desde os 18 anos até aos sujeitos com mais de 51 anos, porém a sua maioria, 48.7% possuem mais de 40 anos, e seu nível de formação (72.9%) é nível universitário completo, além de 56% desta amostra ser docente. Desta forma, a amostra possui um contingente considerável de mulheres na fase adulta, professoras e de nível universitário. De outras profissões são 43%, 26.5% homens, 42.6% pessoas entre 18 anos a 30 anos, pessoas com o Ensino Médio completo são 19.3% da amostra e uma pequena participação de pessoas com Ensino Fundamental Completo. Considero que todos os segmentos da sociedade acabaram ficando bem representados nesta população (amostra).

Sobre se avaliam que seus direitos são garantidos pelo Estado, o direito à vida, à liberdade e à segurança, ficou muito clara a insatisfação dessa população, pois 43.65% consideram regular para 26.5% que consideram insuficiente, ou seja, a grande maioria ficou entre regular e insuficiente. Como vimos anteriormente o direito à vida, principalmente, vai além da sobrevivência, é o direito à vida plena, que certamente o insuficiente e o regular não contemplam. Contudo, 22.1% avaliaram como boa, isso nos faz lembrar da realidade desigual em que vive o país e consequentemente a cidade, que possui diferenças sociais e de acesso ao direito à vida, à liberdade e à segurança.

Quanto ao momento de pandemia em que o direito à vida acabou se sobressaindo em detrimento aos demais direitos, pois esta se encontra em risco, 96.1%, quase a unanimidade, considerou que a vida está em prioridade, devendo, por exemplo, a liberdade de ir e vir ser submetida ao isolamento social com o objetivo de poupar a vida.

A grande maioria avaliou que o país não vem garantindo a segurança necessária para preservação da vida, pois de acordo com 55.6% só em algumas cidades e

estados do Brasil há esse isolamento social tão importante para a garantia do direito à vida, neste quadro de pandemia mundial. Outros 31.7% dizem que não há segurança necessária, pois apesar de algumas cidades e estados proporem isolamento social, muitas pessoas não o respeitam, e como não há o exemplo de seu maior líder no país, na pessoa de seu presidente, que vem incentivando manifestações e aglomerações que desrespeitam as orientações da OMS, essa segurança não vem sendo garantida a todos, apesar das leis do país em vigor, conforme já vimos anteriormente.

A situação de Barra Mansa se apresenta de forma muito positiva, pois o governo municipal tomou uma postura exemplar na direção de garantir o direito à vida a todos, visto que desde o primeiro caso confirmado em 05 de março de 2020, medidas foram tomadas paulatinamente, de acordo com que as necessidades se apresentavam: o comércio e as escolas foram fechados. As escolas tiveram suas aulas suspensas com o objetivo de diminuir o contágio e a população, a grande maioria das pessoas que participaram, 95.6%, reconheceram essas medidas como garantias de direito à vida. Assim como estão de acordo com a interrupção das aulas, pois 98.3% avaliaram a medida como garantia do direito à vida, à liberdade e à segurança. Entretanto a grande maioria considera que esse direito acaba por não ser garantido na mesma proporção a todas as classes sociais em Barra Mansa, o que talvez seja uma das consequências de um país que é dividido em classes sociais, e em que há um dos maiores índices de desigualdade social do mundo, conforme BRASIL (Relatório de desenvolvimento humano do PNUD destaca altos índices de desigualdade no Brasil, 2019).

Apesar do contexto nacional, foram tomadas várias medidas pelo governo municipal. Citaremos alguns exemplos:

- Através da Secretaria Municipal de Educação foi organizada nas escolas a distribuição de cestas básicas para famílias dos alunos da rede municipal.
- Através da Secretaria Municipal de Saúde foram realizados exames rápidos em pacientes suspeitos em domicílio.
- Tantas outras medidas foram tomadas que buscaram minimizar as consequências desta crise e que todas elas, com certeza, esperamos, buscam cumprir

com a garantia dos direitos do 3º artigo da Declaração dos Direitos Humanos, que devem ser de responsabilidade do Estado Democrático de Direitos.

Brasil é um desses países, porém suas contradições governamentais e sociais têm colocado esses direitos em xeque. A população participante da pesquisa demonstra em sua maioria, 86.7%, reconhecer o papel do Estado na garantia desses direitos, e a falta de compromisso do governo central na atuação para o bem comum.

Dos inquéritos por questionários respondidos, ao todo foram cento e oitenta e um, dos quais a última questão era aberta para quem quisesse opinar sobre a garantia dos direitos à vida, à liberdade e à segurança. Foram 60 sujeitos que se posicionaram a respeito, aproximados 33% do total de sujeitos participantes.

Aqueles que se dispuseram a registrar seus pensamentos deixaram muito claro a insatisfação quanto à falta de coerência entre as atitudes tomadas e não tomadas pelo poder central do país e à letra da lei tanto nacional quanto internacional. Seguem algumas dessas falas que representam a fala da grande maioria dos participantes.

“Infelizmente vivemos um terrível momento político no Brasil e temos um governo central que despreza os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, guia-se pela truculência e pela anti-ciência. Cultiva mentiras para manter-se no poder e não poupa sacrificar os mais pobres...”(professora com mais de 51 anos- questionário 04).

“O Governo Federal não está dando subsídios necessários aos que mais precisam, e incentiva as pessoas a irem às ruas, que aumenta o risco de contágio por Covid-19. O Presidente do país desrespeita o estado democrático de direito, colocando em risco a democracia e a vida das pessoas.” (professora na faixa etária de 41 a 50 anos – questionário 37).

“Diante da pandemia do coronavírus a humanidade, fragilizada, redescobre seu destino: o de seres humanos iguais, com direito à vida e deveres para com a garantia de que estes mesmos direitos cheguem a todos!” (professora na faixa etária acima de 51 anos – questionário 67).

“A “Declaração” é fundamental, como parâmetro para os governantes neste momento da pandemia de Covid-19, o direito à vida, depende da atitude de cada um, neste momento, quando o acesso a leitos hospitalares depende da demanda de pacientes visto a rapidez de contágio da doença e número de leitos por paciente. Em minha opinião o prefeito de Barra Mansa agiu com responsabilidade, orientando sobre a quarentena.” (mulher com mais de 51 anos e Curso Universitário completo – questionário77).

“Tanto a Declaração de Direitos Universais quanto a democracia se tornam demagogia, a partir do momento em que não são colocados em prática de forma racional, transparente e autêntica.” (homem com Ensino Fundamental Completo e na faixa etária acima de 51 anos – questionário 178).

“O direito à vida, à liberdade e à segurança precisa estar em sintonia com todos os reinos vivos de nosso planeta...na harmonia com o Universo” (homem pós-graduado, na faixa etária de mais de 51 anos –questionário 117).

“Infelizmente esses direitos são cerceados em detrimento de interesses de uma minoria que ainda é forte pelo poder econômico, não só em Barra Mansa, mas no mundo.”(Professora na faixa etária de mais de 51 anos – questionário 114).

“Políticos ainda visam mais a economia do que vidas” (mulher com Ensino Médio completo, na faixa etária de 41 a 50 anos – questionário 115).

## CONCLUSÃO

O momento de pandemia veio denunciar a falta de compromisso com o cumprimento do artigo 3º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que ficou muito evidente, tanto no contexto internacional quanto no local, tendo como paradigma a cidade de Barra Mansa, no estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Também o artigo 3º é farol para aqueles que buscam cumprir com as garantias essenciais da pessoa apregoadas tanto nas legislações internacionais quanto nas locais. E aqui fica nossa admiração à Portugal que se destacou por sua postura comprometida em garantir a todos os seus direitos num momento tão difícil de crise pandêmica, assim como à União Europeia e demais Estados-nações que se envolveram somando forças para financiamento de pesquisa da vacina contra o coronavírus.

Alarmante é a contradição existente, em alguns países, entre a Lei e a prática. Comprovadas tanto no quadro teórico, quanto nas respostas das pessoas que responderam ao inquérito por questionário.

Houve por parte das pessoas que participaram dos inquéritos por questionários um *feedback* valorizando o instrumento de sondagem, demonstrando ora surpresa ao conhecer seus direitos ora prazer por participar, pois a participação propiciou levá-los a refletir sobre os seus direitos no atual contexto.

Quanto às perguntas do ponto de partida foram respondidas, em sua maioria, da seguinte forma: as pessoas não avaliam de maneira positiva o desempenho do Estado na função de garantidor dos direitos previstos na lei, principalmente em âmbito nacional no Brasil. Já em âmbito local, no município de Barra Mansa, o governo municipal foi melhor avaliado, entretanto suas limitações aparecem relacionadas às questões pertinentes à desigualdades sociais do país, que requerem políticas públicas amplas e integradas. O momento de pandemia mundial maximizou os problemas já existentes e denunciou a carência do povo.

Esses tempos andam grávidos de novas posturas governamentais, de novas políticas mais solidárias, mais humanas, mais equitativas, de uma nova ética em que a vida seja o bem mais precioso a se objetivar.

Esperamos que assim como no pós II Guerra Mundial a emergência da Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um documento basilar para se reorganizar a vida no Planeta Terra, naquela altura, haja no pós Covid-19 ou mesmo durante e após um compromisso mundial em olhar o Planeta Terra como a única nação, olhar para cada um e para todos com a lupa da humanização e dos direitos e garantias essenciais para vida plena.

Que mundo advirá dessa crise? Dessa crise que não é só pandêmica, mas moral e ética! O que aprendemos e o que desconstruiremos e construiremos a partir daqui? Novas perguntas e incertezas se apresentam aos seres humanos sujeitos de sua História.

Esperamos que esse artigo contribua para a reflexão tão necessária para seguirmos escrevendo nossa história humana.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, E. M. D. Novo Coronavírus (Covid-19) e a Judicialização da Saúde no Brasil em tempos de enfrentamento à crise e medidas emergenciais, Curitiba, 2020.

ANJOS, F. S. D.; CALDAS, N. V. O Direito à Alimentação como Expressão do Direito à Vida: podem falar os subalternos? **Expressa Extenção**, p. 113-126, 2020.

BARRA MANSA, P. Portal da Transparência. **Portal da Transparência**, 30 janeiro 2020. Disponível em: <<http://www.barramansa.rj.gov.br/>>. Acesso em: 2020.

BRASIL. **Constituição**. Brasília: Brasília : Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019., 1988.

BRASIL. **DECRETO LEGISLATIVO Nº6/2020**. [S.I.]. 2020.

BRASIL, A. Estado do Rio de Janeiro confirma primeiro caso de coronavírus, Rio de Janeiro, 05 março 2020.

BRASIL, N. U. **Relatório de desenvolvimento humano do PNUD destaca altos índices de desigualdade no Brasil**. [S.I.]. 2019.

BRASIL, O. P. A. S. Folha informativa - COVID-19. [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875), 04 maio 2020. Disponivel em: <[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875)>. Acesso em: 04 maio 2020.

COMENTTO.COM/CALCULADORA-AMOSTRAL. [comentto.com/calculadora-amstral](http://comentto.com/calculadora-amstral), 2020. Disponivel em: <[comentto.com/calculadora-amstral](http://comentto.com/calculadora-amstral)>. Acesso em: abril 2020.

COMPARATO, F. K. Fundamento dos Direitos Humanos, São Paulo, 1997. 1-29.

COMPARATO, F. K. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2008.

CONSELHO EUROPEU, C. D. U. E. V. B. [www.consilium.europa.eu/pt/](http://www.consilium.europa.eu/pt/). [www.consilium.europa.eu/pt/](http://www.consilium.europa.eu/pt/), 05 maio 2020. Disponivel em: <[www.consilium.europa.eu/en/press](http://www.consilium.europa.eu/en/press)>. Acesso em: 05 maio 2020.

CORREA, C. B. **Do Abismo entre a Previsão e a Concretude do Direito à Vida e a Segurança no Direito Pátrio e seu Distanciamento Diante do Agravamento da Pobreza**. [S.I.]. 2019.

DHNET, P. Todos os Seres Humanos: Manual da Educação para os Direitos do Homem. [www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/mundo/livro\\_onu/capitulo3.htm](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/mundo/livro_onu/capitulo3.htm), 1995. Disponivel em: <[www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/mundo/livro\\_onu/capitulo3.htm](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/mundo/livro_onu/capitulo3.htm)>. Acesso em: 05 maio 2020.

DRE, D. D. R. E.-. Diário da República Eletrônico. [dre.pt](http://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/basic?q=legisla%C3%A7%C3%A3o+compilada+covid+19), Lisboa, 05 maio 2020. Disponivel em: <<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/basic?q=legisla%C3%A7%C3%A3o+compilada+covid+19>>. Acesso em: 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ONU, O. D. N. U.-. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. [S.I.]: [s.n.]. 10 dezembro 1948.

WELLE, D. Emissora Internacional da Alemanha - Portal de Conteúdos online. **dw.com**, Bonn, 05 maio 2020. Disponivel em: <<https://p.dw.com/p/3bII3>>. Acesso em: maio 2020.

# **OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO EM CASA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Débora Garcia<sup>8</sup>

Entre minha última coluna para a InfoGeekie e o início de março simplesmente aconteceu no planeta uma pandemia. De coronavírus ou Covid-19, para ser mais exata. Na definição do dicionário, pandemia é a disseminação mundial de alguma doença. O mundo tal qual eu e você conhecíamos meses atrás simplesmente virou de pernas para o ar. Dissolveu-se, amedrontou-se e, arrisco dizer, continua em processo de reconstrução.

A última pandemia comparável a essa do Covid aconteceu há praticamente 100 anos atrás. Infectou 500 milhões de pessoas, um quarto da população do planeta na época: a Gripe Espanhola. Ela se alastrou entre 1918 e 1920 e chegou a matar 50 mil indivíduos. Os números do Covid-19 registrados nos boletins de hoje são alarmantes: mais de três milhões de infectados até agora, com cerca de 250 mil mortes em todo o mundo em alguns meses apenas. Uma situação emergencial que vem gerando insegurança e medo sobre que futuro está sendo reservado para a humanidade.

Países inteiros em quarentena, tendo como proteção contra o vírus medidas rígidas de higiene da população como lavar as mãos constantemente, manter-se distante de pessoas com sintomas, usar máscaras de proteção e evitar aglomerações. Enquanto isso, mais de 115 vacinas candidatas foram mapeadas pela revista Nature até o momento. Esse número tende a subir porque a busca pela cura é condição para que o mundo volte a funcionar como antes. Ou simplesmente volte a funcionar de alguma maneira.

A economia viu seus índices despencarem, as vias de circulação das grandes cidades ficaram vazias, eventos de grandes proporções como campeonatos de futebol e até mesmo as Olimpíadas de Tóquio foram adiados. O trabalho de muita gente tornou-se remoto, de casa, assim como a escolarização de milhões de alunos mundo afora. E isso inclui também o Brasil.

## **E DE UMA HORA PARA OUTRA, ESCOLARIZAR OS FILHOS EM CASA**

Esse artigo é diferente – como parece que será tudo daqui para frente. Não é possível arriscar cenários, desfechos para esse grande enredo assustador ainda em construção. Mas já dá para medir o pulso do que significa, por exemplo, escolarizar seus filhos em casa, de uma hora para outra, sem preparo ou ferramentas suficientes para dar conta de tão delicada e importante tarefa. Usei o termo “escolarizar” de

propósito, até porque “educar” é também tarefa das famílias e já acontece, em maior ou menor grau, em todos os espaços de convívio.

Para trazer alimento para o pensamento ou mais contexto para reposicionar-nos nossas angústias, divido com vocês algumas reflexões de pais e mães de alunos do Ensino Fundamental. Esse segmento abarca sobretudo os pequenos aprendizes que têm mais dificuldades de gerir seus estudos com autonomia, por conta da pouca idade e da necessidade, vez por outra, da supervisão de adultos.

Conversei bastante nessas últimas semanas com pais e mães de alunos de escolas públicas e particulares aqui da minha cidade, o Rio de Janeiro. E o que ouvi foi um pouco por esses caminhos: o do pregar (ou despregar) das escolas para uma virada digital; a baixa concentração das crianças com menos idade sem a tutoria de um adulto; a equação difícil de famílias em home office com crianças estudando de casa, além da inquietação no ar por um momento onde o planeta passa por grandes revisões e redefinições. Que essas reflexões encontrem eco e ajudem a criar relações mais efetivas de ensino e aprendizagem, seja em espaços formais ou não-formais de educação. É meu desejo para hoje e para os próximos dias!

## **A OPINIÃO DE ALGUNS PAIS E MÃES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A QUARENTENA E A ESCOLARIZAÇÃO DOMÉSTICA**

*“Eu acho bacana conhecer um pouco o jeito que meu filho estuda, entender as dificuldades dele que antes da quarentena eu não percebia tanto, mesmo acompanhando os deveres. Mas confesso que é bem diferente ter que me planejar para o trabalho, dar conta das coisas da casa e verificar se ele está acompanhando as lições. Se está aprendendo mesmo algo com isso tudo é que as coisas são transitórias, não temos muitas certezas sobre o nosso futuro e de fato somos abençoados por estarmos com saúde e protegidos – de certa forma – dentro de casa. Pra mim, preservar a rotina é talvez a tarefa mais importante no meio dessa grande indefinição de futuro que é uma pandemia. Nunca vivemos isso, é novo para todos. Acho que as escolas estão tentando se adaptar ao máximo, mas uma resposta pronta e eficaz pra essa questão talvez ninguém tenha ainda. Vamos ver os efeitos – bons e ruins – disso tudo quando a epidemia passar.”*

João Andrade (programador, filho aluno de escola pública da zona norte da cidade)

*“Pra mim o que pega mais é o modelo de escola que queremos, o modelo que seja menos insustentável do que esse que tá aí. Aprender em casa a criança até vai, mas*

*será que isso tudo, quando passar, vai mudar o jeito mercantilizado de se lidar com o conhecimento? Será que a gente vai valorizar o que de fato importa ou vamos estar preocupados em performance em exames escolares e vestibulares, como se a vida lá fora não interferisse diretamente na vida aqui dentro de casa? Minha filha é boa aluna, gosta de aprender, mas eu estou mais interessada em que modelo de planeta ela vai habitar no futuro, se será sustentável, se a gente vai conseguir condições de igualdade para todos, mais do que aprender isso ou aquilo. Entender pra quê e porque aprendemos é o mais importante pra mim. Não só no momento da pandemia, mas de forma permanente.”*

Maria Rita Diniz (socióloga, mãe de aluna de escola pública da zona sul do Rio)

*“A minha dificuldade é com a vida louca de trabalhar e ter cuidados de casa que antes eram tarefas divididas com uma ajudante semanal porque eu trabalhava fora, não ficavam comigo. Conseguir dar conta da filha e da escola da filha tem sido um grande desafio... Começou essa semana na escola dela, contextualizando o conteúdo com esse momento de pandemia, acho que o isolamento é negativo e está funcionando como um modo contingencial. O válido é ela manter o aprendizado e a escola e está num caminho interessante, preservar a rotina, vira uma atividade além do celular. Ela tá entregue ao longo do dia ao celular. Vê vídeo, conversa com as amigas, e tal. Eu infelizmente não tenho como estar com ela, nossos momentos são poucos. É uma vantagem trazer esses elementos de aprendizagem mais significativas e manter uma ligação com a escola. Ela acaba tendo que desenvolver uma autonomia em relação aos estudos que é bom também. Isso é o que acontece por aqui. Na casa do mãe dela eu não sei bem como é a rotina, mas deve ser complicado pra ela administrar também.”*

Bruno Ramos (psicólogo, sua filha é aluna de escola privada da zona sul do Rio de Janeiro)

*“Mais do que fazer os deveres da escola e se programar para ouvir as orientações diárias da professora, eu acho que minha filha está aprendendo mesmo a rotina da casa, me ajudando a arrumar tudo, vendo a importância do trabalho de casa que antes ela desconhecia. Até fazer um bolo, molhar uma planta, guardar as roupas no armário, podem ser um aprendizado. No caso, mão na massa mesmo. Tudo isso, no fundo, é importante. Talvez as escolas pudessem no futuro passar a dar atenção no futuro para esses aspectos da vida prática também.”*

Juliana Assis (nutricionista, filha é aluna de escola pública no centro da cidade)

*“Aqui em casa tá de enlouquecer. Minha filha não se concentra nas tarefas que a escola passa, o que exige de mim cobrar e ficar do lado. Tenho perdido a paciência em muitos momentos e não me orgulho disso. Nem sempre posso fazer esse acompanhamento próximo. Estou fazendo home office e a cobrança por entregas tem sido até maior do que a vida no escritório. Acho que o celular e os joguinhos acabam des-*

*viando a atenção e fica difícil fazer a criança entender que essa tarefa feita de forma remota é importante. Não vejo a hora dessa quarentena passar”.*

Ana Barros (jornalista, sua filha é aluna de escola privada da zona sul)

*“Eu sou mãe de duas crianças, mas também sou professora. Vocês não fazem ideia da pressão que estamos vivendo por “normalizar a rotina” das crianças e dar conta dos conteúdos. Como se fosse nossa tarefa “acertar” algo que está para além da nossa vontade, das nossas possibilidades. Não estávamos preparados para tornar o ensino online. Não se faz isso do dia pra noite. E na minha visão, a experiência presencial na escola, o olho no olho, é algo insubstituível. A tecnologia é uma aliada, mas precisa ser bem trabalhada, bem inserida, senão é loucura...”*

Regina Brandão (educadora, mãe de dois filhos, um na escola pública, outro em escola privada)

E você, o que pensa disso tudo? Como tem vivido os dias de isolamento social? Que histórias de escolarização em casa você tem para compartilhar com a gente?



# VIRTUAL, PORÉM REAL

**Adriana Santos<sup>9</sup>**

**Claudia Tona<sup>10</sup>**

---

<sup>9</sup> Pedagoga, Pós Graduada em Docência Superior. Atua como Gerente de Educação do Sesc-RJ

<sup>10</sup> Pedagoga, Pós Graduada em Psicopedagogia. Atua como Diretora Escolar na Escola Sesc Niterói - RJ

“No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá, onde a criança diz:  
eu escuto a cor dos passarinhos.”

Manoel de Barros

O presente trabalho tem por objetivo explicitar a atuação e a importância do trabalho desenvolvido por e para as Infâncias, a partir da Educação Infantil sendo a sua continuidade assegurada por um projeto de turno inverso – Sesc+ Infância – para crianças entre 6 e 13 anos. Em ambos, enfatizamos o brincar enquanto linguagem fundamental das Infâncias, a formação continuada dos profissionais, a participação efetiva das famílias e o estabelecimento de redes com o entorno dos nossos territórios.

Faz-se necessário situar o nosso lugar de fala, que representa o Sesc (Serviço Social do Comércio), uma Instituição criada em 1946 no contexto do pós-guerra. Portanto, nossos primeiros registros com a infância dizem respeito ao trabalho materno-infantil, com vistas à saúde e ações de assistência. Não obstante, acompanhando as demandas sociais, ao longo dos anos 90, além de assumir a importância do cuidar e do educar, ainda sem a obrigatoriedade legal, estivemos em 13 unidades do Sesc espalhadas pelo Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, temos duas escolas de Educação Infantil e nove unidades dedicadas ao turno inverso. Embora sejam integrados, sabemos que, se é desafiador atuar na primeira infância, seguir adiante com uma proposta de trabalho baseada em protagonismo e autoria, avançando até os 13 anos, só se sustenta porque existem ações concretas com impactos positivos que são reconhecidos pelas famílias e outros espaços sociais. Portanto, o que nos move e se alicerça a cada conquista, mesmo quando nos defrontamos com dificuldades, é o caminho percorrido nesse processo. Um movimento real que vem crescendo em rede, baseado em escuta, leituras, estudo, pesquisa e parcerias. Nossa objetivo é manter o foco no aqui e agora: vozes, direitos, decisões que envolvem muitos atores sociais e, fundamentalmente, as crianças – sem as quais não faria sentido relatar qualquer experiência.

## CAMINHOS E DIÁLOGOS DURANTE A PANDEMIA

É fato que tomamos uma decisão imediata frente ao contexto imposto pela pandemia. Nossas primeiras ações foram no sentido de conectar, obter notícias, conversar, fortalecer laços. Este movimento teve início entre a equipe pedagógica, consciente de que o ensino-aprendizagem mais importante que desejávamos compartilhar era a importância das pessoas, das relações, do cuidado, do acolhimento. Falamos de medos, angústias, sentimentos, refletimos sobre as informações veiculadas. Em seguida, passamos à tomada de decisões: o que fazer? Reuniões com as famílias, contatos individuais com aquelas que não conseguiam acesso à internet, na busca de descobrir as melhores formas de encontros, sem exposição exagerada às telas, mantendo a qualidade (o que – e como – trazer para o ambiente virtual tudo aquilo em que acreditamos?). E tudo isso, assumindo e priorizando o interesse das crianças, suas próprias questões e vivências.

Felizmente, na nossa realidade, a suspensão das aulas presenciais não representou uma ameaça aos empregos ou – muito menos – ao entendimento de que a escola migraria para o ambiente virtual em definitivo. Certamente, é impossível negar que descobrimos muitas oportunidades. Entretanto, nada substitui a vontade de abraçar, de dar a mão, de correr e brincar junto: viver a vida, representada nas cores, nos cheiros e nos sons da escola. Por mais que tenhamos nos reinventado, não perdemos de vista, em momento algum, os planos da retomada. Tanto pela importância dessa fase da vida e o seu impacto nas demais, quanto pelo aspecto humano, do ponto de vista da necessidade que o ser humano tem de interagir, de trocar e de tocar o outro, compartilhando energia e afeto. Entretanto, era necessário fazer o possível, sem divagar no que gostaríamos e que, no momento, tornava-se inviável. Afinal, segundo Edgar Morin, em recente entrevista ao *Le Monde*:

A crise nos torna mais loucos e mais sábios. Uma coisa e outra. Grande parte das pessoas perde a cabeça e outras tornam-se mais lúcidas. A crise favorece as forças mais contrárias. Desejo que sejam as forças criativas, as forças lúcidas e as que buscam um novo caminho, aquelas a se imporem, embora ainda sejam muito dispersas e fracas. Com razão podemos nos indignar, mas não devemos nos trancar na indignação. (MORIN, *Le Monde*, 19/04/2020)

Assim, usando as “forças criativas” mencionadas por Morin, seguimos em frente, sem nos “trancar na indignação”. Como já fazia parte do nosso cotidiano acessar as famílias por meio de grupos no WhatsApp, ampliamos o uso desta ferramenta. Tanto nos grupos, quanto no privado, fomos, pouco a pouco, mapeando a situação das famílias, conhecendo suas realidades e nos aproximando por meios virtuais, compartilhando anseios e ideias.

Enfim, nos dedicamos à construção coletiva a partir de novos indicadores, como necessidades de mudanças, contextos e condições de cada um. Se no ambiente presencial já era prática permanente considerar os interesses do grupo – e de cada um no grupo – na pandemia, tal necessidade se intensificou. Nada foi tão simples. Especialmente, se considerarmos a mínima estrutura digital necessária para incluir o máximo possível, tentando não perder ninguém, tendo a clareza de que diferentes situações exigiam estratégias igualmente diversas para a tão desejada conexão com professores, estudantes e suas famílias.

## ENCONTROS E DESCOBERTAS PELOS CAMINHOS

*“Estou pensando há um tempo em propor um novo tipo de professor: é um professor que não ensina nada. O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão nos livros e estão por todos os lugares. O professor deve ensinar a pensar, criar na criança essa curiosidade.”*

Rubem Alves

Após diversos ensaios de tentativa e erro, muita pesquisa e experimentação – sempre respeitando a concepção Sociointeracionista – a equipe de Educação do Sesc Rio de Janeiro, cujo lema tem sido **“virtual, porém real”**, vem desenvolvendo experiências de aprendizagens significativas, desde março de 2020 até o momento. Tanto na Educação Infantil, quanto na Complementar, as ações são baseadas na Sociologia da Infância, no que se refere à importância fundamental do brincar para o desenvolvimento da criança, de acordo com Vygotsky (2008), quando nos diz que:

[...] a brincadeira da criança [...] não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade

nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (p. 17).

Além disso, tendo em vista a necessidade de estar o máximo possível dentro de casa; situações de desemprego e outras dificuldades decorrentes da pandemia, a escolha dos recursos utilizados para a realização das propostas foi cuidadosamente pautada no que estava disponível para todos, transformando o lar, nesse momento, em um laboratório de aprendizagem, nas palavras de Francesco Tonucci:

São atividades que permitem às crianças experimentar a satisfação em fazer coisas por si mesmas. Isso tem um efeito muito direto na autoestima e na construção de sentido e existência. Estas atividades, ao invés de tarefas escolares, produzem simpáticas experiências de colaboração entre pais e filhos, e entre pais e professores. Promovem experiências de igualdade de gênero e idade. São, por fim, atividades adequadas a cada unidade familiar, porque em cada uma das famílias se lava, se cozinha, se tira foto com o celular. Então ninguém se sente excluído ou inadequado. (Francesco Tonucci, 2020).

Para tanto, o Sesc contou – e conta – com uma equipe que se mantém focalizada nas famílias como parceiras na aprendizagem das crianças, além da conexão com outras áreas da Instituição e outros espaços, como universidades e escolas afins, profissionais de Educação de outras localidades, compondo uma rede de relações tecida com fios condutores de significância e afeto.

O que veio a seguir (formação de grupos pelo WhatsApp, encontros por aplicativos de videoconferência, organização de kits para aqueles que não têm nenhum acesso à Internet, entre outras ações), foi apenas o resultado do empenho, criatividade e disponibilidade de todos os envolvidos.

Escolhemos o nome ENCONTRO (e não por acaso) para organizar todo o processo. Encontro de parceiros, de ideias, de contrapontos, de celebração, de permissão, de vida. Porque é nos encontros que a vida acontece!

Começando pela Educação Infantil, foram organizados grupos multi-idade (2, 3, 4 e 5 anos), mediados por uma equipe de professores e educadores capacitados e especializados nas infâncias, para a realização das atividades virtuais em plataformas de videoconferência. Funcionam com a seguinte estrutura:

**Encontros de Aprendizagem** (em duas opções de horários, à tarde e à noite, para atender ao maior número possível de famílias), onde crianças e educadores interagem para refletir, levantar hipóteses sobre assuntos de interesse dos grupos,

construir conhecimento (literário, matemático, socioambiental, entre outros) através de projetos que são idealizados e desenvolvidos com a participação democrática das crianças, como protagonistas de sua própria vivência. Outro momento que merece destaque, são as diversas festas temáticas que surgiram dos pedidos das crianças e deram origem a tantos **Encontros**, esperados com ansiedade e cuidadosamente organizados para receber em cada casa, a visita e o “abraço” dos amigos. Podemos abordá-los como uma verdadeira revolução: decoração, figurino, criatividade, transformação cenográfica e alegria transbordando pelas telas. Além de trazer o espírito que permeia qualquer comemoração, permitem aflorar incontáveis aprendizagens nascidas ali, no momento, posto pelo desejo e pela necessidade. Outra agenda confirmada, é a comemoração dos aniversários, na última quinta-feira do mês, uma atividade que já era habitual na modalidade presencial, mantida no virtual – que possibilita ainda, a apresentação dos assuntos pesquisados ao longo do mês por meio de atividades diversificadas, como culinária, oficinas de brinquedos, jogos e brinca-deiras, música, dança, contação de histórias, sempre com a participação criativa das crianças e das famílias e, eventualmente, convidados especiais. É importante mencionar os **Encontros de Educação Física**, com atividades conectadas aos temas de pesquisa nos Encontros de Aprendizagem, planejadas pelo professor especialista em Educação Física Escolar, em parceria com os demais professores. Já os **Encontros de Afetos**, iniciados em 2021, são voltados aos estudantes ingressantes na escola e suas famílias, visando a socialização com a equipe de educadores, os companheiros de grupo e os primeiros contatos com a proposta da escola. São encontros recheados (como o próprio nome diz) de afeto e acolhimento, nos quais a criança e sua família vão interagindo e se integrando à escola. Os Encontros festivos seguem datas variadas e não estão vinculadas às efemérides, os de Educação Física e de adaptação seguem a periodicidade semanal.

No Sesc+ Infância, os grupos foram organizados por faixa etária (6-10 e 11-13 anos). Como trata-se de uma atividade de Educação Complementar no turno inverso ao escolar, foi imprescindível a adequação aos horários dedicados à escola regular das crianças, de forma que as atividades tivessem um efeito positivo na qualidade de vida, somando experiências lúdicas, portadoras de alegria, encantamento, contribuindo para o crescimento integral com uma rotina mais leve e brincante, que sua-

vizasse o distanciamento dos amigos e professores. As ações desenvolvidas, ainda em andamento, são:

**Encontros Brincantes**, que acontecem duas vezes por semana, com atividades de pesquisa, reflexão e prática do brincar envolvendo os assuntos de interesse dos participantes.

Em relação ao **QG Sesc+ Infância**, grupo criado para atender a demanda de crianças que atingiram a pré-adolescência e desejam refletir sobre assuntos e atividades mais pertinentes à sua faixa etária, faz-se necessário esclarecer que esta ideia surgiu das interações professor/estudante durante vários meses, nos quais foram surgindo tal necessidade, a fim de manter o interesse, acompanhando as mudanças decorrentes do desenvolvimento das crianças. Os encontros acontecem uma vez por semana, com desdobramentos para os demais projetos do Sesc+ Infância, onde também são desenvolvidas atividades para partilharem com as crianças mais novas.

O dos mais jovens, o **Pindorama – Letramento Brincante**, nasceu da interação com as famílias e crianças concluintes da Educação Infantil de 2020. Tendo em vista a situação do isolamento social e a necessidade de uma melhor adaptação ao Ensino Fundamental em outras escolas, o Projeto Pindorama, criado em 2021, pretende desenvolver atividades de alfabetização e letramento pautadas no brincar de forma que as crianças possam fazer uma transição com mais equilíbrio quando voltarem às aulas presenciais. São encontros semanais, nos quais a valorização da Leitura, da Escrita, da Matemática, dos Estudos da Ciência e da Sociedade acontecem de forma lúdica, contextualizada, transdisciplinar e de acordo com as vivências e os interesses do grupo. As **Oficinas Brincantes**, abertas ao público da Educação Infantil da Escola Sesc e de outras escolas ou instituições, são encontros para produção de brinquedos e brincadeiras de largo alcance, sempre com materiais reutilizáveis e de fácil acesso às famílias que estão em casa. Preferencialmente, são brinquedos/brincadeiras inventados e/ou modificados pelas próprias crianças e professores. **Laboratórios Brincantes**, lançados este ano (2021), inspirados pelo projeto “Meninas Cientistas Num Mundo Líquido”, constituem-se por experimentos científicos on-line, abertos ao público, com um convidado, além do professor do Sesc e as crianças e adultos que desejarem participar. Os temas estão ligados à Natureza e seus fenômenos, estimulando a conscientização sobre a sua importância para a vida na terra,

bem como a responsabilidade do ser humano na sua preservação.

Todo esse movimento, é complementado por: **Lives pelo Instagram**, bate-papos e entrevistas com professores e crianças sobre os assuntos que estão pesquisando no momento. Sempre contemplando pelo olhar de quem vivencia esse dia a dia tão incerto, buscando respostas e, caso estas não existam, demonstrando solidariedade e empatia com os anseios dos grupos; As **Web Séries**, que são uma oportunidade de complementação dos Laboratórios e se estruturam com um objetivo maior: o conhecimento e a divulgação científica, para – desde sempre – ligarmos o todo às partes e as partes ao todo. Não nos interessa uma atuação descontextualizada. Desta forma, as perguntas que deram origem à primeira série representam as curiosidades das crianças sobre o mundo, sobre questões que precisam estar presentes não só em datas específicas, mas regularmente na cabeça e no coração. Um esforço permanente para manter o interesse das crianças em novas perguntas. Ideias simples que acessem o desejo pela investigação, pela inquietude, natural das crianças, mas que é própria do humano. Este ano, a primeira série, organizada em quatro episódios no Youtube do Sesc Rio, foi uma entrevista com a cientista convidada Marcia Barbosa, Física da UFRGS e Diretora da Academia Brasileira de Ciências. A partir desta, pretende-se desenvolvê-las de acordo com os novos assuntos que forem surgindo no decorrer dos Encontros com as crianças.

E nossos encontros foram além: extrapolando os limites da Escola, ganharam o mundo virtual, alcançando outros sujeitos, por meio de ações abrangentes e inclusivas, como: **Entre Nós**, projeto dedicado às famílias das Educação Infantil e do Sesc+ Infância, com palestras, cursos, participação em eventos com as crianças e com a equipe. No decorrer de 2020, várias ações foram realizadas com o objetivo de incluir e aprimorar a parceria família/escola, tendo como destaque a primeira live no canal do Youtube, realizada com pais e mães, pois desejamos compartilhar com os demais ouvintes a importância dessa cocriação: educadores e famílias. Propor atividades sem saber da dinâmica vivida por cada um, seria uma incoerência. Ou seja, buscamos, como nos afirma Morin, “a compreensão do sentido da palavra do outro, suas ideias, sua visão de mundo.” Para 2021, a ênfase está no **Fórum das Famílias**, previsto para novembro, com organização prévia, a partir de maio, de Grupos de Trabalho, nos quais serão estabelecidos os critérios para definição de temas de

interesse das famílias. Outro projeto relevante é o **Vivências**: Formação Continuada para professores, profissionais e estudantes de Educação. Abrange desde formação interna dos professores do Sesc até organização e participação em eventos como palestras, congressos, colóquios, fóruns, escrita e publicação de artigos e demais textos científicos autorais, parcerias com universidades e institutos de formação de professores com o objetivo de compartilhar as pesquisas e experiências da Educação Sesc. Destaques: Fórum Inclusivo, Colóquio Educação Em Foco, Congresso Mundial Para a Infância e Adolescência, além de Oficinas, Palestras e Rodas de Conversa com diferentes atores da Educação.

## REGISTROS E MEMÓRIAS

*“O que passou, passou; mas o que passa iluminado, resplandecerá para sempre.”*

Goethe

Tão importante quanto as propostas e as atividades realizadas, é a documentação destas. Registrarmos para não esquecer e para deixar memórias no mundo, para contribuirmos com nosso legado.

Na Educação, a Documentação Pedagógica é o conjunto de registros que contam a história de nossas ações na escola e, como é o caso atualmente, fora dela. Há alguns fatores que influenciam na qualidade do material coletado: a observação e o registro; o mais importante de tudo, porém, é a escuta. Vivenciar a Pedagogia da Escuta no cotidiano com a criança é o que conduz a uma documentação mais completa, no sentido de verdadeira, pois fornece ao professor, à professora, os elementos necessários ao aprimoramento de sua práxis, como diz Lella Gandini e Jeanne Goldhaber

[...] a documentação pedagógica não é considerada aqui como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal. Gandini; Goldhaber (2002, p.151)

No decorrer das atividades de educação remota, continuamos com o hábito do Diário de Bordo, ou caderno de registro, adquirido há muito tempo em nosso dia

a dia. Mas uma outra contribuição fundamental para a documentação de nossos Encontros é, sem dúvida, a parceria das famílias, que nos enviam os materiais mais valiosos que podemos ter no atual perfil educacional: fotos, vídeos, áudios e depoimentos coletados durante a realização das atividades propostas por nós. Por isso, nossa documentação pedagógica tem sido de uma riqueza ímpar. Produzimos diferentes materiais: minifilmes, e-books, posts para redes sociais e um primoroso portfólio de cada Encontro de Aprendizagem para que aqueles que não puderam acessar no dia possam fazer as mesmas atividades que os amigos e publicar nos grupos de WhatsApp para serem adicionados ao portfólio seguinte. Assim, entramos num ciclo sem fim de ideias e de realizações em conjunto, mas como uma espiral, evoluindo, passando muitas vezes pelo mesmo ponto, porém sempre numa oitava acima. Afinal, estamos fazendo História e aqueles que virão depois precisam conhecer os fatos de diferentes pontos de vista, dos diversos atores protagonistas desse momento, o que é embasado por José Carlos Libâneo:

[...] um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela. (LIBÂNEO, 2004a, p.141).

## **VIRTUAL, MAS ESSENCIAL**

*“Só há que caminhar perto de coisas e pessoas de verdade.*

*O essencial faz a vida valer a pena.*

*E para mim, basta o essencial.”*

Ricardo Gondim

Tantos foram os Encontros – e tão entrelaçados uns com os outros – que superaram as nossas expectativas. Como nos afirma Carlos Skliar “é preciso ter coragem para trabalhar a partir de uma conversa, porque o que fazemos depende do que escutamos. E não tanto do que planejamos. ” Tudo que fizemos teve início na escuta, a princípio de nós mesmos, das crianças, das famílias. Depois, vieram tantas vozes refletidas no trabalho, nos registros e na documentação pedagógica, que davam origem a outras ideias, ganhando forma e identidade coletiva, transformando o virtual

em real e o real em essencial.

Assim tem sido o nosso caminho. Logo, não poderíamos deixar de fora a celebração e a poética, sempre presentes, mas propriamente, caracterizadas nos dias mais festivos e, às vezes, temáticos. Uma verdadeira ebulação nas casas. Um motivo para diversão em meio aos acontecimentos. E é aqui, neste ponto-vírgula deste relato, que retomamos os Encontros Festivos, para relembrar aqueles – dentre tantos – como a Festa do Pijama, onde todo mundo fez uma cabana enfeitada com luzes em suas casas; a Festa à Fantasia, onde imaginávamos um mundo ideal; o Chá Dançante com os Avós, para matar a saudade desses queridos personagens ausentes no momento da pandemia; a Festa dos Sonhos, ao final de 2020, onde pudemos jogar para o universo os nossos desejos de um 2021 mais belo e cheio de novos – e também presenciais (e essencialmente reais) – Encontros.

## REFERÊNCIAS

EDWARDS, Carolyn. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, Lella;

GARCIA, Cecilia. Francesco Tonucci: a casa como lugar de brincadeira e aprendizado durante a pandemia. 2020. Portal Aprendiz. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/05/18/francesco-tonucci-casa-como-lugar-de-brincadeira-e-aprendizado-durante-pandemia/>.

MORIN, [https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/04/19/edgar-morin-la-crise-due-au-coronavirus-devrait-ouvrir-nos-esprits-depuis-longtemps-confines-sur-l-immediat\\_6037066\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/04/19/edgar-morin-la-crise-due-au-coronavirus-devrait-ouvrir-nos-esprits-depuis-longtemps-confines-sur-l-immediat_6037066_3232.html)

LIBÂNIO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Educar, Curitiba, nº 24, 2004a. Disponível em: Acesso em: 9 jan. 2007.

SKLIAR, Texto" Provocações para pensar em uma Educação outra. Conversa com Carlos Skliar, por Carmem Sanches Sampaio e Maria Teresa Esteban.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, v. 11, p. 23-36, 2008.



# **O DESEMPAREDAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PEDAGOGIAS ITINERANTES PARA INFÂNCIAS NÔMADAS**

Monique Ferreira Marques Meirelles

*Sabemos que a infância, muito além de um relógio cronológico, é um tempo marcado por experiências.*

Por longos anos, discutimos um saber escolar que ultrapassasse os muros da escola. Desemparedá-la envolve um esforço ainda maior, isso pela complexidade da ação. Se levar o saber escolar para além dos muros é tarefa árdua, quem dirá enxergar o saber de fora e de dentro do muro sem distinção.

Ao pensar na epistemologia das ideias, trago uma provocação a partir da palavra **escolar**. O significado do vocábulo escolar indica o que é referente à escola. Não é difícil fugir desse sentido ao utilizarmos a palavra no nosso cotidiano, como por exemplo: material escolar, rotina escolar, chamada escolar, calendário escolar. O uso traduz sentimento de pertença ao que é da escola e, precisamente, escola enquanto espaço físico.

Gramaticalmente, a palavra escolar é derivada, tendo o acréscimo do sufixo “-ar” à palavra escola. Entretanto, faço uso agora da licença gramatical e apresento um novo processo de formação para ela: a composição. Escolar poderia facilmente ser formada pela junção das palavras escola e lar. Acredito que esse segundo processo de formação até faça mais sentido.

No exercício inspirado em Manoel de Barros (2003) na obra “Memórias Inventadas”, busco pensar se cabe OXÍMORO à palavra escolar. O fato é que tanto as expressões “Memórias Inventadas” quanto “escola/lar” trazem certo congelamento inicial paradoxal.

Tal como as “Memórias Inventadas” se apresentam em direções contrárias, a palavra escolar verbalizada, com a licença gramatical já pedida, traduz, infelizmente, sentidos opostos, ou melhor dizendo, exclusão de sentido. O lar contido na palavra escolar ainda denota uma palavra escondida. Não há um hiato na escrita, porém sucumbe um distanciamento às pontes lar/escola; escola/lar.

Desemparedar as escolas requer um exercício de experiência de vida coletiva, em comunidade, no encontro das infâncias com seus pares, afetos e lugares.

Manoel denominava o pensar como dever universal. Segundo ele, o que não é inventado é falso. Busco veracidade no desemparedamento das escolas de educação

infantil na mesma medida em que busco uma palavra que caracterize o saber que nasce delas.

Acredito em uma pedagogia itinerante, que transite entre os espaços de vida coletiva das infâncias e entenda o saber oriundo das experiências extraescolares.

Em mais uma tentativa de empregar a palavra escolar, nota-se que só o que é extra foge ao espaço físico.

Trago mais uma vez Manoel com a invenção tão como ele diz: condição epistemológica, estética e política do pensar. Alinhavo a ideia do desemparedamento às infâncias que sem sair dos lugares esvaziam e preenchem seus tempos infantis, vagando em suas experiências.

Não se escolariza infância nômade, nem tampouco elas são detidas em espaços físicos.

Entre escolas e lares, educação não tem lugares, o foco é na itinerância.

## **PEDAGOGIA ITINERANTE – APROPRIAÇÃO DO DEBATE TEÓRICO PELO LUGAR SOCIAL.**

Após breve introdução sobre o sentido dos processos escolares, sinto a necessidade de esclarecer o motivo pelo qual apresento uma pedagogia itinerante. Antes de mais nada, sinto – me no dever de colocar que ao denominar um adjetivo para a pedagogia não tenho nenhuma pretensão em criar um conceito, pelo menos não neste momento. Meu objetivo ao denominar a pedagogia itinerante é tensionar a itinerância pedagógica resultante de expectativas de coletivos, oriundos de encontros com os pressupostos de cada abordagem, seus princípios, suas linhas, e os desdobramentos possíveis em cada sociedade histórica e geograficamente situada através dos pensadores que as propõem.

Início minha reflexão pautada no movimento dos pioneiros da Escola Nova na década de 20. Anísio Teixeira esteve associado as ideias do movimento sendo ele o propulsor de pontes entre o pragmatismo norte – americano de Dewey e a necessária reforma educativa no Brasil.

Tendo em vista a necessidade de um projeto educacional para a época, a década de 20 necessitava de uma grande mobilização em torno de um projeto de nação. Houve uma empreitada para olhar de perto a situação do povo brasileiro, o drama

vivido no início do século girava em torno da premissa: “progredir ou desaparecer”. Saúde e educação naquele momento eram bandeiras primordiais, tanto que na primeira formação constituinte do Ministério da Educação, o mesmo denominou – se Ministério da educação e saúde com o anseio de reformular o quadro social e educacional do país.

Naquela ocasião, a salvação de toda uma sociedade dar-ser-ia através da ciência, acreditava – se nesta como meio para “higienizar a sociedade”, sendo assim, de acordo com Bomeny(2001, p.29):

“todas as iniciativas públicas tiveram que se justificar segundo parâmetros dos avanços científicos da época. A educação não escapou dessa onda, e foi um dos campos onde a ciência moderna teve maior acolhida como justificativa de proposta de reformas.”

A psicologia surge na perspectiva das ciências modernas vigorando procedimentos inovadores, o campo agrega sentido às diferenças individuais humanas como recurso de qualquer programa de aperfeiçoamento. A psicologia ajuda os educadores reformadores ao elencar sentido na observação de diferenças, necessidades e interesses de cada indivíduo. “Houve então uma onda de se reler a pedagogia pelo figurino da ciência. A Escola Nova foi um dos movimentos que se vestiu de acordo com essa moda.” (BOMENY, 2001, p.33)

Ouso dizer que qualquer outro figurino novo proposto sobre a ótica pedagógica precisava de fato de diálogos itinerantes: filosofia, psicologia, política reconfiguraram diversos pensamentos científicos e democráticos das ciências postas desenhandando uma nova pedagogia, tudo isto com diferentes figurinos parafraseando a autora, porém, com um espaço de intimidade com os trajes.

Retomo novamente a ideia da pedagogia itinerante como forma peculiar de atingir os anseios democráticos de uma sociedade. Pensar uma itinerância pedagógica é exercício primeiro para caracterizar o desemparedamento das escolas, isto porque não acredito em ensino meramente pautado em instrução, o ensino não se fecha na aplicação, é para além disso, para tanto o exercício de ensinar só ocorre através de uma ação situada.

No livro Pioneiros da Escola Nova, BOMENY transcreve uma carta de Anísio Teixeira á Monteiro Lobato do ano de 1936 realçando o papel da ciência na reconstrução

do Brasil: “(...) Essa gente sã é sã porque se nutre bem. E que a nutrição intelectual é tão precisa quanto a material. (...) Ora, a nutrição de hoje é o pensamento elaborado à vista do avanço das ciências e da democracia...” (p.33)

A amizade de Anísio Teixeira e Monteiro Lobato são decorrentes de intercambio na América, suas conversas mesclam pelo culto da civilização norte – americana. Anísio se torna evangelizador dessa troca com a América influenciado pelas ideias de Dewey, sendo assim, dissemina suas ideias e se incumbe de apresentar educadores brasileiros aos centros acadêmicos dos Estados Unidos.

Dewey torna – se conhecido no mundo inteiro, seu pensamento pedagógico difunde através dos debates, experimentações e a reposição da pedagogia no centro do desenvolvimento cultural contemporâneo nos vários países.

Meu intuito ao trazer fragmentos da carta de Anísio a Lobato é destacar o motivo crucial pelo qual o pensamento de Dewey emerge em solo brasileiro. Segundo CAMBI(1999,p.546):

“Dewey foi o maior pedagogo do século XX: o teórico mais orgânico de um novo modelo de pedagogia, nutrido pelas diversas ciências da educação; o experimentalista mais crítico da educação nova, que delineou inclusive suas insuficiências e desvios; o intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação, vistas como chaves mestras de uma sociedade democrática.”

Impulsionada pelo breve histórico do movimento da escola nova contrapondo a escola tradicional transmissiva reflito sobre o encontro do desejo de uma reforma significativa em solo brasileiro para um projeto de educação, ressignificando a escola tal como Dewey coloca:

A escola para Dewey, não pode permanecer alheia a essa profunda transformação da sociedade, mas deve ligar – se intimamente ao “progresso social”, mudando radicalmente sua própria forma. Ela deve tornar – se uma comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária”, mediante um contato mais estreito com o ambiente e com a realidade social do trabalho. (CAMBI apud DEWEY,1999, p.550)

A escola que o Dewey defende não está alheia aos problemas apresentados pela sociedade, pelo contrário, ele interliga esse espaço escolar ao mundo externo. Através de uma reflexão profunda Dewey entende a escola como uma comunidade

em miniatura, sendo assim, tal espaço reflete o universo do lado de fora e é por tanto motivo que não se pode entender a escola como espaço físico dissociado das questões que se estendem na sociedade. Ao propor que a escola se torne uma sociedade embrionária Dewey articula o espaço, as relações, reconfigurando – a para a realidade social do trabalho e perspectivas de progresso.

A pedagogia de Dewey vai sendo moldada extremamente atenta aos problemas da sociedade industrial moderna, sendo ele um dos intérpretes da grande transformação social e cognitiva do século XX ligada à industrialização, à difusão da ciência, ao advento da sociedade de massa e ao desenvolvimento da democracia. Resgatar a chegada do pensamento de Dewey no Brasil torna – se essencial neste momento, mesmo que estejamos falando de quase um século do início do movimento dos pioneiros ou até mesmo de seus escritos, isto porque precisamos através de sua pedagogia enxergar a escola como lugar de protagonismo, lugar como ele mesmo sugeriu ser capaz de transformar a face da sociedade através dos momentos de participação e colaboração.

A escola, de fato, não deve apenas adequar – se às transformações ocorridas no âmbito do social, mas deve promover na sociedade um incremento progressivo de democracia, isto é, de capacidade por parte dos indivíduos de participar como protagonistas da vida social e de inserir – se nela com uma mentalidade capaz de dialogar com os outros e de colaborar em objetivos comuns livremente escolhidos. (CAMBI apud DEWEY, 1999, p.551)

Em pleno século XXI reler a escola pelas linhas de Dewey é indispensável devido á urgência de analisar o quanto caminhamos, ou, o quanto nos perdemos nesse caminho de escola enquanto espaço democrático, capaz de mudar os rumos de uma sociedade e de mostrar a sua face. Vale pensar através das provocações suscitadas por Dewey até que ponto assumimos protagonismos nos ambientes escolares e, até que ponto nossos diálogos estabelecidos dentro da escola ultrapassam seus muros ou atravessam as pessoas a que se destinam. Ao olhar para nossas escolas seria possível lê-la como espaço de diálogos; como um espaço para tantos na mesma medida em que seja o espaço de cada um, seria possível lê-la como espaço contínuo de colaboração, seria possível enxergarmos nela espaços de livre escolha? Ao olharmos para nossas escolas hoje enxergaríamos como espaço democrático? CAMBI resgata o conceito de democracia firmado por DEWEY (1999, p.551):

Uma democracia é algo mais que uma forma de governo. É, antes de tudo, um tipo de vida associada, de experiência continuamente comunicada. A extensão no espaço do número de indivíduos que participam de um interesse, de tal modo que cada um deve relacionar a sua ação à dos outros e considerar a ação dos outros para dar um motivo e uma direção à sua, equivale ao desmoronamento daquelas barreiras de classe, de raça e de território nacional que impediam os homens de colher o pleno significado de sua atividade.

Na década de 20, como dito acima, o drama vivido no início do século girava em torno da premissa: “progredir ou desaparecer”. Instigada pelo cenário devastador apresentado mundialmente em 2020 coloco – me a questionar sobre o progresso adquirido até aqui e até que ponto não desaparecemos, porém, tornamo – nos invisíveis.

Acho pertinente resgatar a democracia de Dewey como uma espécie de vida associada e de experiência continuamente comunicada para refletirmos essas pontes tão necessárias entre a escola e o lar, sendo este o caminho necessário para o desmoronamento previsto por Dewey: de barreira, classe e território.

Analizar o cenário apresentado no século anterior e confrontá-lo com o cenário do século atual nos faz entender o quanto problemas sociais impactam os rumos da educação e é por isso que deve – se vestir a pedagogia com o figurino da ciência, entendendo - a como uma das ciências historicamente construída e tão necessária ao constante diálogo com as demais. Progredir, desaparecer ou viver na invisibilidade: eis a provocação! No cenário contemporâneo firmar a escola enquanto espaço democrático significa vencer desafios diários. Sugiro que em torno dos temas da política educativa e escolar, e também da teoria pedagógica científica e democrática nos debrucemos no pragmatismo de Dewey e seu “sentido instrumentalista, isto é, ligados a uma ideia de razão aberta, colocada como instrumento na complexa dinâmica da experiência, individual e histórica.” (CAMBI, p.546)

## **INFÂNCIAS NÔMADAS – APROXIMAÇÕES DE PROPOSTAS ESCOLARES ÀS ROTINAS TRANSITÓRIAS DAS CRIANÇAS.**

Embalada pelas ideias de Dewey em Democracia e educação, busquei interligar alguns pontos fundamentais para entrelaçar essa escola que é lar e esse lar que é escola enxergando a educação como necessidade da vida pois tão como Dewey

(1936, p.1) nos coloca “a vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente.”

Ao trazer para o título do capítulo as palavras infâncias, nômades e transitórias, o intuito de fato foi articular a noção de experiência evidenciada na filosofia de Dewey a necessária transposição das crianças aos processos investigativos que se apresentam em suas rotinas sejam estas escolares ou não. CAMBI (1999, p.547) define a filosofia de Dewey:

articula – se em torno de uma teoria da experiência, vista como o âmbito do intercâmbio entre sujeitos e natureza, intercâmbio ativo, que transforma todos os fatores e que permanece constantemente aberto, já que caracterizado por uma crise, por um desequilíbrio sobre o qual intervém o pensamento como meio de reconstrução de um equilíbrio (novo e mais orgânico), mas submetido por sua vez a novas crises e a novas buscas de ulterior equilíbrio. Se a natureza é dada na experiência, esta introduz na natureza o princípio da integração racional, que justamente na ciência moderna encontra sua mais articulada expressão.

Em oposição a experiência relacionada ao sujeito mais vivido, portanto, mais experiente, desloca a experiência para a infância no auge da sua imaturidade, definida por Dewey (1979, p.44) “como condição primeira para que haja crescimento, vista como algo positivo e, não, simples carência ou vacuidade.”

Dewey nos provoca e problematiza sobre esse enxergar as crianças como um vir a ser, considerando esta pelo que ainda não tem, medindo – a pela vida adulta. Ao redirecionar nosso olhar para o termo imaturidade no viés Deweyano passamos a entendê-la como força construtora que através de seus principais traços: dependência e plasticidade permitem às crianças transitarem nos mais diversos lugares e configurarem seus próprios cenários frutos de suas próprias experiências e, através delas desenvolverem aptidões e posicionamentos contínuos, fruto de ações e reações, exigidas mediante configurações de tantos lugares e processos que estas transitam em sua pessoalidade coletiva. Tal como CAMBI (1999, P.548) coloca:

o pensamento pedagógico de Dewey está profundamente entrelaçado com a elaboração de sua filosofia, da qual extrai os conceitos fundamentais, e caracterizado, como ocorre com a própria filosofia, por um desenvolvimento constante para perspectivas cada vez mais amplas e orgânicas, mas também capazes muitas vezes de rever e ampliar posições atingidas.

Partindo do pensamento de Dewey acima descrito, destaco a constância necessária para toda nossa atividade: ampliando perspectivas e agregando contrastes. A pedagogia de Dewey atrelada a sua filosofia conota a necessidade eminente de nós sujeitos colocarmo-nos sempre na condição de desenvolvimento, crescimento, tal como a positiva imaturidade prevista pelo autor. À medida que nós nos colocamos em sentido oposto à imaturidade, costumeiramente voltamos nosso olhar para infância e adolescência passada como se contemplássemos “um cenário de oportunidades perdidas e energias desperdiçadas.” (DEWEY, 1979, p.55)

Logo após potencializar a imaturidade infantil segundo Dewey, coloco-a em defesa das crianças nômades: seria até certo ponto uma redundância dizer que as crianças transitam em muitos lugares ao longo de seus tempos; ainda mais redundante seria dizer que as crianças se transportam para diferentes universos; tão redundante quanto saber que as mesmas assumam diversos papéis ao longo de suas experiências. Enxergar a potência criadora das crianças é devolvê-las o direito à experimentação, é permitir que as mesmas levantem conjecturas através das lógicas que suscitam em suas teorias de pesquisas.

Dewey atribui à arte, à imaginação e aos processos simbólicos papéis fundamentais para o crescimento da experiência e para operar seu desenvolvimento inteligente, orgânico e criativo, tendo – a como momento frutivo e projetual – imaginativo presente em toda experiência. (CAMBI, p.548)

Com tudo que aprendemos com Dewey cabe repensar sua pedagogia e situá-la em nossas escolas de modo a contemplar cada uma de nossas crianças, isso só será possível se permanentemente entrelaçarmos o discurso teórico e o prático, tendo o fazer da criança como o momento central da aprendizagem e, ainda, atrelando às ciências experimentais a educação, pois tão como Dewey (1936, p.53) coloca “o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar.

É lugar-comum dizer – se que a educação não cessa ao sair – se da escola. O sentido deste lugar-comum é ser o intuito da educação escolar assegurar a continuação da educação coordenando as energias e organizando as capacidades que asseguram o permanente desenvolvimento. A tendência a aprender – se com a própria vida e a tornar tais as condições da vida que todos aprendam com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar. (Dewey, 1936, p.55)

Com a citação acima encontro a melhor definição que justifique minha provocação na introdução deste texto. Se, encontrar no processo de viver a própria aprendizagem não é a grandiosa justificativa do estreitamento para as pontes lar/escola; escola/lar, desconheço qualquer outro considerável motivo que justifique o desemparedamento proposto. Inicialmente coloquei meu anseio em trazer uma nova palavra que atribuísse sentido ao lar tão timidamente contido na palavra escolar e como desfecho desta provocação reescrevo o pensamento de Dewey sobre os impulsos infantis (1936, p.56): “o importante para o pai ou para o mestre é saber para

onde esses impulsos se dirigem e não aquilo que eles são. A partir da frase anterior e movida pela imaturidade Deweyana gosto de pensar que o sentido atribuído a palavra **escolar** decorrerá de quem a conduz. Que a condução de uma escola se apoie na construção de sentidos através das experiências que suscitam no âmbito da vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introduzo esse texto provocada pelo congelamento previsto na palavra escolar comparada ao oxímoro posto por Manoel de Barros em *Memórias Inventadas*. Interessante pensar que o exercício de descongelar meus pensamentos quebrando as barreiras entre escola/lar; lar/escola se deslocou para outros caminhos. Assemelho o exercício do paradoxo ao mesmo exercício de estranhamento de outras palavras que desenharam o texto, tais como: desemparedar e rotina. De fato, é um grande exercício desemparedar o que é feito de parede, assim como atrelar a rotina ao que não é rotineiro. Eis que me pego encaixando os paradoxos a sentidos contínuos interligados pela educação para as infâncias.

Uma educação para a educação infantil se faz transitando entre os espaços que a criança habita, essa mesma educação precisa permear as infâncias e suas potências, através das interações e das brincadeiras entendendo suas transições e permitindo transposições.

Que o exercício de uma pedagogia itinerante respeite os princípios de uma escola para as infâncias e reconheça a necessidade de uma rotina não rotineira que prevê espaços para as infâncias nômades.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas. A Infância*. São Paulo: Record, 2003.
- BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: ed.Unesp, 1999.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução á filosofia da educação*. tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

# **ESPAÇO ESCOLAR, CIDADE E CULTURA CONTEMPORÂNEA: PARTICIPAÇÃO JUVENIL EM UMA NOVA EDUCAÇÃO<sup>11</sup>**

**Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves<sup>12</sup>**

11 Artigo publicado nos Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação, 2017.

12 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, da Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Professora de Língua Estrangeira - Inglês - na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e professora da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, atuando na Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias. [eloisensemblano@gmail.com](mailto:eloisensemblano@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Ao compararmos a linguagem humana a outras linguagens, por exemplo, à dos animais, percebemos que ela é única, pois esta é um sistema de comunicação que permite aos seres humanos a expressão de sentidos, a constituição de enunciados a partir de um conjunto infinito de elementos linguísticos. Segundo Saussere (1995), a linguagem é uma faculdade humana, ou seja, apenas os homens são capazes de criar sistemas simbólicos. Saussere (*Ibid.*) nos diz que a linguagem é composta pela língua (sistema de signos estabelecido por uma convenção social coletiva) e pela fala (ato individual). Desta forma, sendo a língua constituída a partir das relações em uma determinada sociedade, ela representa uma cultura. O compartilhamento de sentidos, que é exclusivo do homem, realça também a função social da linguagem, permitindo-lhe a expressão de sua identidade social, de seus valores e crenças. É através da linguagem que nos expressamos e constituímos nossas identidades individuais e coletivas. Desta forma, podemos perceber que a linguagem é a maneira que o homem tem de se expressar através de signos.

Uma grande mudança ocorreu na humanidade em relação à linguagem com a aquisição da escrita, que permitiu que informações fossem gravadas, preservando assim o conhecimento e a memória humana. Mais tarde, já no século XV, o surgimento da imprensa fez com que as informações tivessem seu alcance ampliado e passassem a atingir um número maior de pessoas. A partir de então, grandes mudanças surgiram no mundo, entretanto, a grande mudança ainda estava por vir.

Manuel Castells é um dos principais teóricos no que diz respeito à influência das tecnologias da informação na sociedade. Em sua obra *Sociedade em Rede* (1999), o autor traça um histórico das revoluções ocorridas no sentido de avaliar a influência destas no perfil da sociedade. Segundo Castells, vivemos duas grandes revoluções industriais que transformaram os processos de produção e distribuição e que transformaram as sociedades. A primeira delas ocorrida com o surgimento da máquina a vapor, no final do século XVIII, na qual houve a substituição das ferramentas pelas máquinas. No final do século XIX, a segunda revolução se deu com o surgimento da eletricidade e de motores à combustão. Nesta época, já como início do surgimento

de tecnologias da informação, surgem máquinas como o telégrafo. Entretanto, para Castells, essas duas revoluções, apesar de terem modificado as sociedades, em muito se distinguem do que ele chama de uma nova revolução: o surgimento das tecnologias de informação e comunicação. O autor afirma que nas duas primeiras revoluções o conhecimento da ferramenta em si, ou seja, da máquina, já era suficiente para seu domínio e, portanto, se encerrava em si mesmo. Já as tecnologias da informação e da comunicação proporcionam um conhecimento que não se encerra nele mesmo; ele é utilizado para a busca de novos conhecimentos.

## TECNOLOGIAS DIGITAIS E INTERNET

Da mesma forma como a aquisição da fala e da escrita mudaram significativamente as sociedades, o surgimento das tecnologias digitais proporcionou uma grande alteração nas formas de armazenamento, de produção e de distribuição das informações. Tecnologias como o rádio e a televisão, primeiras tecnologias de informação e comunicação, permitiam apenas o recebimento das informações. Assim como estas tecnologias analógicas, o surgimento dos primeiros computadores, apesar de terem permitido a digitalização de informações e o acesso a imagens e sons, não foram a grande mudança nas formas de pensar e produzir conhecimentos. Foi com o surgimento da Internet, nas últimas décadas, que tivemos a grande mudança nas sociedades.

Em uma leitura de Aronowitz, Santaella (2003, p. 26) indica que:

A tecnologia não apenas penetra nos eventos, mas se tornou um evento que não deixa nada intocado. É um ingrediente sem o qual a cultura contemporânea – trabalho, arte, ciência e educação – na verdade, toda a gama de interações sociais, é impensável.

Esta nova linguagem, na qual recebemos, armazenamos, geramos, processamos, criamos e transmitimos, revolucionou as sociedades. Em sua consagrada obra *Cibercultura* (1999), Lévy nos traz a ideia da *universalidade sem totalidade* da Internet, isto é, a interconexão de computadores promove uma grande rede, tratando-se da universalidade; entretanto, cada nó dessa rede leva a outras conexões, promovendo uma diversidade de informações e conexões, portanto, sem promover uma totalidade. Em outras palavras, a interconexão mundial de computadores forma a

grande rede, a qual está em permanente renovação. Dentro dessa mesma lógica da rede, Lévy (*Ibid.*, p.17) chama de cultura do ciberespaço, ou cibercultura as conexões que são estabelecidas a partir das informações recebidas através da Internet:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Neste aspecto Nelson Pretto e Cláudio da Costa Pinto (2006) têm muito a nos dizer no texto *Tecnologias e Novas Educação*es. Os autores (*Ibid.*, p.20) analisam dados de expansão das conexões e avaliam que apesar de haver crescimento do acesso às tecnologias e às redes em todas as classes sociais “ainda percebemos a manutenção de uma lógica que privilegia aqueloutros sempre favorecidos pelo sistema econômico”. Além disso, ressaltam que desde as sociedades mais antigas a humanidade está acostumada a se organizar de forma hierárquica e vertical, o que eles chamam de *organização vertical de comando*. A partir do processo de globalização, surge uma nova forma de organização e distribuição de produtos, vendas e serviços, fazendo com que não mais tenhamos apenas uma referência de comando no topo, mas passando a ter uma referência mais global, ao que os autores chamam de *organização horizontal em rede*. Pretto e Pinto (2006) ressaltam que organizações em rede acontecem antes do advento da Internet, porém esta veio trazer suporte propício para o desenvolvimento deste tipo de organização.

Quando a Internet alastrou-se no mundo como um ambiente de comunicação confiável, ponto a ponto, bilateral e acessível até mesmo para indivíduos, a partir das suas residências, estabeleceu-se um ambiente global muito mais favorável às organizações em rede do que para as organizações verticais de comando, implicando, claro está, que, para a sua viabilização, precisamos considerar a democratização do acesso à Internet como peça-chave para que a população possa ter a possibilidade de organizar-se de modo horizontal.

## ESTABELECENDO CONEXÕES: JUVENTUDE E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado não teve como objetivo analisar apenas os jovens em sua vida escolar, mas buscar as relações e experiências vivenciadas por eles em seu cotidiano fora da escola, especialmente na rede de computadores, a Internet. A importância destas vivências leva-nos a percepção de que a juventude não é apenas um período de transição entre ser criança e ser adulto, mas de que o jovem tem em si mesmo “o seu caráter de sujeito social, histórico e cultural” (JOBIM e SOUZA, 2008, p.18), e de que ser sujeito é ter o direito de se colocar como autor das transformações sociais.

Neste contexto, torna-se de fundamental importância analisar o que já vem sendo estudado a respeito dos jovens e das juventudes nos últimos anos. Diversas têm sido as análises acerca desta etapa da vida, configurando-se ao longo dos estudos de vários autores como uma fase cronológica da vida, um período de transição entre a infância e a fase adulta, como sinônimo de rebeldia ou ainda como uma categoria que seria responsável por mudar o mundo, aqueles que seriam os protagonistas das mudanças necessárias para a construção de um mundo melhor. Entretanto, os estudos mais atuais apontam para uma forma diferente de se pensar o jovem. Entre os anos 2000 e 2005, autores como Carrano, Machado Pais e Sposito já sinalizavam um alargamento da etapa da juventude. Porém, só nos últimos dez anos é que se têm analisado as juventudes a partir das suas relações culturais e buscando a valorização do jovem em sua condição própria e não mais como uma fase entre ser criança e ser adulto. Com base nos estudos de Hull, Zacher e Hibbert (2009), Schwertner e Fischer (2012, p. 398) ressaltam esta mudança como uma “virada estética” nos estudos sobre juventudes, enfatizando que “os últimos dez anos têm se caracterizado, efetivamente, por uma mudança nas formas de pesquisar as relações entre juventude e cultura”.

Ainda segundo as autoras, esta “virada estética” está diretamente ligada à diversidade de pesquisas elaboradas *com* os jovens e não apenas *sobre* os jovens, pesquisas estas interessadas em escutar os jovens e aprender com eles a forma como se constituem e como elaboram suas situações de vida.

Mais recentemente, com a expansão da Internet, novas possibilidades foram apontadas acerca da formação das subjetividades juvenis e ainda da reconfiguração dos espaços e tempos vivenciados não só, mas especialmente pelos jovens. Neste âmbito, Edméa Santos<sup>13</sup> tem muito a contribuir com a pesquisa com seus estudos acerca da cibercultura. A autora defende que as tecnologias digitais em rede são a base da sociedade contemporânea. Não há mais a possibilidade de pensarmos as formas de aprender, ensinar, pesquisar, pensar e produzir conhecimentos na contemporaneidade sem as tecnologias digitais em rede. Desta forma, Santos (2011, p. 77) conclui que “a cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades”, pois não há cultura contemporânea sem estas. Entretanto, importante pensarmos, em consonância com a autora, que as tecnologias não são o centro destes processos de produção de conhecimentos, tendo em vista que as tecnologias são artefatos culturais produzidos pelo homem. Portanto, considerar o humano, a cultura e a sociedade é perceber a relação híbrida existente na cibercultura e no ciberespaço.

O jovem nascido nesta era digital já não apenas se comporta de forma diferente, ele pensa diferente. A lógica das redes faz desses jovens, sujeitos capazes de criar, simular, emitir sua opinião, criticar, construir e desconstruir o mundo em tempo real.

Esta análise das juventudes, que considera não apenas a sua presença na vida escolar, mas busca suas relações e experiências vivenciadas na cidade, permite-nos a compreensão de que, segundo Carrano (2012, S.P.) , “o próprio aluno não é apenas um aluno (...) ele é também um indivíduo de identidades múltiplas”. Permite-nos ainda perceber que a juventude não é apenas um período de transição entre ser criança e ser adulto, o jovem é em si mesmo um “ser histórico, social e cultural” (JOBIM e SOUZA, 2008, p. 15), e este sujeito deve se colocar como autor das transformações sociais.

Os espaços por onde estes jovens transitam na cidade configuram-se como territórios culturais, nos quais a autonomia é uma das principais características

---

13 Pedagoga pela UCSAL, mestre e doutorada em Educação pela UFBA. Pós-doutora em e-learning e EAD pela UAB-PT. Professora Titular-Livre da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua no Instituto de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), na linha de pesquisa “Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas”.

vivenciadas por eles; são “espaços próprios de socialização que se transformam em territórios culturalmente expressivos e nos quais diferentes identidades são elaboradas.” (MARTINS e CARRANO, 2011, p. 44). Tal autonomia permite a reconfiguração dos espaços e tempos vividos, fazendo com que a cultura juvenil tenha fundamental importância na socialização destes sujeitos. Ferreira e Oswald (2015, p. xxx) tratam dessas “juventudes, imersas nos contextos informacionais, e que vivenciam a cultura pós-massiva, através de diversos artefatos tecnológicos, nos levando a repensar as formas de ser e estar no mundo destes jovens”.

Entretanto, em se tratando do acesso à rede de computadores e às informações por ela disponibilizadas, faz-se necessária uma discussão acerca da democratização deste acesso. Apesar de vivencermos na contemporaneidade um amplo processo de globalização, a desigualdade de oportunidades e de acesso aos bens culturais, seja em função de questões econômicas ou do baixo investimento em políticas públicas de acesso às redes, afeta o modo de ser dos jovens. Machado Pais (2012) nos traz uma forma de análise do jovem relacionando a cultura juvenil com suas diferentes formas de inserção social, econômica e política. Segundo o autor, há duas tendências de análise relacionadas à juventude; a primeira se refere à juventude na concepção mais comum na sociedade, relacionando está a uma fase da vida, de caráter transitório. Neste aspecto, o jovem é visto como alguém que ainda virá a ser um sujeito, que ainda não se apresenta com uma identidade definida. A segunda tendência para Machado Pais pode ser analisada a partir de Carrano (2011, p. 51) quando este diz que “cada grupo juvenil pode ser constituído a partir das diferentes realidades sociais nas quais estão submetidos”, sendo, portanto, moldados de acordo com suas diferentes experiências sociais, econômicas e culturais, fazendo assim com que ressignifiquem suas práticas. A partir desta segunda análise de Machado Pais podemos ampliar a discussão acerca do acesso às redes e à tecnologia. Sendo o jovem resultado de suas interações sociais, políticas e econômicas, entende-se que o acesso globalizado já se mostra aqui de forma diferenciada, a partir das vivências individuais. Apesar de alguns autores observarem que as tecnologias produzem excluídos, outros apostam na melhoria das conexões, na queda de preços dos serviços e na popularização das condições de participação no ciberespaço.

## NOVAS CONEXÕES: JUVENTUDE E ESCOLA

A escola que temos se preocupa em ensinar os alunos a irem além dos conhecimentos gramaticais, literários ou científicos? A escola que temos preocupa-se em preparar um sujeito pensante, reflexivo e que seja capaz de se utilizar dos conhecimentos construídos para modificar tanto sua realidade educacional quanto a sua realidade social? Isto será possível quando a essência da educação escolar for o questionamento e a problematização.

O contexto educacional que possibilita interações que propiciam a troca é um contexto educacional que olha para os sujeitos, pois é na troca que se constrói a subjetividade. Para Bakhtin (2011, p. 140),

(...) ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro.

A escola que encaminhar seus processos de ensinar e aprender nessa perspectiva dialógica bakhtiniana compreenderá que “a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente”. (JOBIM e SOUZA, 2008, p. 92). Neste sentido, o processo de ensinar e aprender na contemporaneidade necessita de mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e modos mais abertos de pesquisa e de comunicação.

Esse processo educacional pressupõe um professor que saiba desenvolver ambientes colaborativos centrados no educando, levando-os a construção de sua autonomia. Portanto, o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina por meio da transmissão de informações, no qual ele é o centro do processo, e passa a ser o de criador de situações de aprendizagem estabelecidas em conjunto com os alunos ao longo de todo o caminhar. A esse professor, orientador do processo, que realiza as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo e que constrói seu fazer pedagógico a partir do universo cognitivo e afetivo, histórico e cultural dos alunos, sem deixar de lado sua intencionalidade pedagógica, é que chamamos de professor-mediador do conhecimento. Sendo este professor-mediador, ele orienta os alunos para que estes sejam capazes não apenas

de buscar informações, mas tratá-las e utilizá-las de forma que contribuam para seu desenvolvimento social e cultural.

Refletindo acerca dos processos educacionais existentes na contemporaneidade, podemos perceber que vivenciamos ainda em grande parte das instituições o modelo de escola nascido no século XIX: uma escola onde o professor se mostra como o detentor do saber e o aluno mero receptor de informações. Neste particular Marco Silva (2010, p. 43) registra que:

Na perspectiva da interatividade, o professor pode deixar de ser um transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em lugar de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração.

Neste modelo do século XIX, que pouco difere do modelo que temos hoje, ainda se faz necessário repensar a linearidade da instituição escolar: carteiras enfileiradas, currículos estanques e tempos escolares pré-estabelecidos estão em total descompasso com as tendências atuais de incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação e do uso da lógica da rede. Tal postura revela-se não apenas nos professores, mas também nos sistemas educacionais vigentes. Pretto (2006) enfatiza que a organização social em redes não depende exclusivamente dos aparatos tecnológicos, como o computador, mas que certamente a rede de computadores veio propiciar um melhor funcionamento deste modelo.

De acordo com Carrano (2012, S.P.):

A escola tem dificuldade de trabalhar com essa lógica da rede porque ela organizou seus tempos e espaços dentro da concepção de árvore. É isso que faz a ideia da hierarquia que coloca o professor no topo da árvore e o aluno na parte baixa aguardando que o “fruto do saber” despenque.

A dificuldade apresentada pela escola em se adaptar a essa nova lógica, propiciada principalmente pelas tecnologias digitais e pela cibercultura, percebendo esta como a cultura contemporânea, não se justifica na juventude que nela se faz presente. Ainda que a escola tenha evoluído pouco, o perfil do jovem muito se modificou. Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comu-

nicação. Assim, a tecnologia e as mídias digitais, se apresentam como verdadeiros vetores de subjetivação e a cibercultura “representa sem dúvida um modo de produção de subjetividade contemporânea, um lugar, mesmo que virtual, de produção de valores, costumes, linguagem.” (MIRANDA, 2000, p.40), conforme sugere Carrano (2011, p. 44) ao evidenciar que “a escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta”.

O uso das novas tecnologias integrado ao projeto pedagógico como fator mediador de novas aprendizagens e de construção do conhecimento contribuirá para novas formas de fazer educação. Ensinar tecnologia é uma coisa, ensinar com tecnologia é outra. E é nessa outra perspectiva, na do “ensinar com”, que o uso das tecnologias digitais em rede se faz fundamental. Ainda segundo Santaella (2003), nossa sensibilidade e nossa mente são moldadas pela cultura humana, e sendo a cibercultura um tipo de cultura, é feita de criaturas humanas. Sendo assim, não serão as tecnologias o fator de mudança, mas sim as interações e mediações humanas que farão a diferença na sociedade e na escola.

Assim, não basta estar na escola. Uma escola que não se baste na transmissão de conhecimentos e que perceba seus indivíduos, observando suas subjetividades e acreditando em suas capacidades individuais, será uma escola aberta, que se deixará enxergar e trará para dentro de suas paredes a sociedade na qual seus sujeitos, sejam eles professores ou alunos, estão inseridos. A escola fechada para os conhecimentos de fora “limita o sentido do que seja conhecer” (Dietzsch, 2006, p.732). E sem conhecimento, nossa humanidade se torna... *miserável*, conforme afirma Rodriguez (2016).

Segundo Couto Júnior (2002, p.111) “estamos diante do surgimento de uma outra cultura, que exige de nós uma adaptação nos modos de ver, de ler, de pensar e de aprender”. Neste sentido, o acesso cada vez mais facilitado aos artefatos digitais móveis, neste caso, os celulares, tem proporcionado, à educação e a professores, grandes avanços e permitido a expansão de espaços e tempos, antes separados das salas de aula pelos muros escolares. Aproximar a sala de aula das subjetividades do jovem contemporâneo tem sido um grande e recente desafio para as escolas:

(...) o gesto de reposicionar nosso olhar sobre as práticas juvenis, considerando as formas pelas quais se constituem as identidades e subjetividades a partir de sua relação com os artefatos culturais de seu tempo, irá determinar a eficácia dos projetos educativos para os próximos anos. (FERREIRA, 2008, p.21)

É neste campo tão bem explorado por Ferreira, que deve se dar a busca e a constituição de novos modos de agir e pensar em relação ao jovem e suas subjetividades em sala de aula, tendo em vista que este jovem constitui suas identidades a partir das suas relações com os artefatos digitais de seu tempo e com os espaços por onde transitam. Como afirma Ferreira (*Ibid.*, p. 27), “considerar as relações estabelecidas com os meios de comunicação de massa e com as tecnologias informáticas é, portanto, importante para que se possa compreender o jovem nesse início de século XXI”.

Nesta perspectiva, há de se considerar, portanto, não apenas os alunos como aprendizes, mas também professores e pesquisadores em educação, tendo em vista que “a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente”. (JOBIM E SOUZA, 2008, p. 92). Esta busca por compreender a juventude em seu tempo, associando suas subjetividades às formas de aprender e ensinar na contemporaneidade tem me levado a questionamentos acerca da prática docente e de como o acesso que estes jovens têm às informações na rede de computadores contribuem para a construção de seus conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu texto *Leituras da Cidade e Educação*, Dietzsch (2006, p. 734) afirma que “ler e ensinar a cidade tem o significado de buscar entendê-la como uma construção humana”. A valorização da cultura e a promoção da educação fortalecem a cidadania, pois cultura e educação são caminhos de acesso ao conhecimento, que para Dietzsch (*Ibid*, p. 734.) “é um eixo essencial de recuperação da cidadania”. Estabelecer relações dialógicas com as diferentes culturas como museus, teatros, cinemas e com as vozes presentes na cidade, são formas de ampliar as fronteiras da escola e de trazer as experiências da cidade para dentro dela.

Essa leitura-escuta da cidade pode começar nos espaços da memória, nas ruas e praças, nos morros ou nas salas da escola, para depois de analisada e revigorada, no contato com as vozes que dela emanam e com os bens culturais e artísticos, voltar à escola na forma de pontos de vista, de visões diferentes e diferenciadas. Daí poderá circular em lugares diversos, humanizada pelo conhecimento e pela sensibilidade. (*Ibid.*, p.756)

Sendo a cultura digital parte integrante da cultura contemporânea, a tecnologia se fará presente na escola em virtude das vivências e experiências da juventude nela presente. A partir de suas práticas específicas, os jovens ajudarão na ressignificação dos espaços escolares, contribuindo assim para uma instituição que se aproxime mais de sua vida, proporcionando-lhes ótimas escolhas, conforme afirma Carrano (2011, p. 44):

Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais.

Um novo ciclo que, se vivenciado pela escola, proporcionará de fato uma aprendizagem significativa aos sujeitos. Uma escola “compartilhada”, reflexo de uma sociedade conectada e não linear, será o modelo de escola do século XXI? Há de se pensar que o compartilhamento de conhecimentos adquiridos e construídos a partir de informações recebidas de diversas formas, principalmente pela rede de computadores, é o passo essencial para uma escola nova, onde a aprendizagem se dará através da busca individual, visando os mesmos objetivos ao final do processo: a aprendizagem significativa e a formação de um aluno crítico, verdadeiramente cidadão.

As crianças são os alicerces, as pedras fundamentais e começando por elas, prezando uma formação de sujeitos emancipados desde a primeira infância, teremos nos próximos anos uma geração diferente das que se acostumaram aos hábitos e costumes que dominam seus corpos e suas mentes. De certa forma, o movimento natural de nascer e morrer da humanidade permite esta variação social, já que como os homens não são eternos, seus costumes também não o são. E este movimento pode e deve começar na escola, tendo em vista que esta é sem dúvida o palco inicial por onde tantos milhares de crianças passam e iniciam sua trajetória social.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011, 2<sup>a</sup> tiragem, 2015. 468 p. Tradução de: Paulo Bezerra.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Os jovens, as redes sociais de internet e a educação. Entrevista concedida a Carolina Real. **Grupo de Pesquisa Observatório Jovem UFF**, online. 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/os-jovens-redes-sociais-de-internet-e-educação-entrevista-com-paulo-carrano>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Jovens, escolas e cidades**: desafios à autonomia e à convivência. Revista teias (UERJ. Online), v. 12, p. 7-22, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 3 v. (A era da informação: economia, sociedade e cultura).

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. **Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook Rio de Janeiro 2012**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2010\\_1-646-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2010_1-646-ME.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. **Leituras da cidade e educação**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, São Paulo, set/dez 2006.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. **Jovens e jogos eletrônicos**: práticas culturais e modos de subjetivação. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2006\\_1-192-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-192-ME.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2016.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; CHAVES, Sarah Nery Siqueira. Juventude, pesquisa e contemporaneidade: pensando com os jovens o rejuvenescimento do mundo. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SANTOS, Núbia de Oliveira; LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho (Org.). **Infância Juventude Educação**: práticas e pesquisas em diálogo. Rio de Janeiro: Nau, 2015. Cap. 11. p. 211-230.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Papirus, Campinas – SP, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **A escola diante das culturas juvenis**: reconhecer para dialogar. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MIRANDA, Luciana Lobo. **Subjetividade: A (des)construção de um conceito**. In: Jobim e Souza, Solange. Subjetividade em questão. 7 Letras, SP, 2000.

PAIS, José Machado. **A esperança em gerações de futuro sombrio**. Estudos Avançados. São Paulo, v.26, n. 75, p.267-280, ago. 2012.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e Novas Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p.19-30, jan. 2006. Quadrimestral.

RODRIGUÉZ, Simón. **Inventamos ou Erramos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 237 p.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003, 357 p.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena; SILVA, Marco. (Org.). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: Desafios à Pós-graduação em Educação** em suas múltiplas dimensões. 1 ed. Rio de Janeiro: ANPED Sudeste, 2011, v. 1, p. 75-98.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Marco. Educar na Cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. In: **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**. São Paulo, n 3, jan/jun. 2010. p. 36-51.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 01, mar/2012, p. 395-420. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 de fev. de 2017.

# DO LADO DE FORA DA ESCOLA DENTRO DO CINEMA EXPERIENCIAS DE CRIANÇAS COM AS TECNOLOGIAS

Dulcemar da Penha Pereira Uliana <sup>14</sup>

Fernanda Monteiro Barreto Camargo <sup>15</sup>

Thalyta Botelho Monteiro<sup>16</sup>



14 Possui graduação em Artes Plásticas Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo (1994) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014). Atualmente é tutora da Universidade Federal do Espírito Santo e professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Clotilde Rato. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: mediação; afetividade; educação à distância e tutoria. [dulcemaruliana@hotmail.com](mailto:dulcemaruliana@hotmail.com)

15 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Gestão Escolar, Liderança do 3º Setor e Mediação em EaD pela UFES. Graduada em Educação Artística, Artes Plásticas (UFES) e Pedagogia. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - Centro de Educação (UFES). Lider o Grupo de Pesquisa Imagem, Tecnologia e Infâncias (GEPITI), pesquisadora do Observatório da Formação de professores de Artes na América Latina e membro do NUPEEES - UFSB . Desenvolve projetos nas áreas de Formação de Professores em Artes, Culturas e Leitura de imagem. [fmbcamargo@gmail.com](mailto:fmbcamargo@gmail.com)

16 Possui graduação em Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007) Segunda Graduação em Pedagogia (2018); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2013). Doutoranda em Educação pela UFES. Especialista em Artes na Educação (2008); Especialista em Mediação de Educação à distância (2011); Experiência na área de Educação, com ênfase em tecnologias, infância, arte-educação e cinema de animação. [monteirothalyta@yahoo.com.br](mailto:monteirothalyta@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no eixo Educação, infância e experiências do I Seminário Nacional “Infâncias e Juventudes na Cidade: um diálogo com a educação na medida em que apresenta a produção de cinema de animação feito pelas crianças com a utilização de tecnologias tradicionais e digitais e busca compreender tal produção foi utilizado brinquedos tradicionais bem como reflexões sobre as infâncias, sua constituição social e as mediações da arte-educação.

O brinquedo e a brincadeira na infância contemporânea nos remetem rapidamente ao uso desenfreado das tecnologias, mas ao analisamos o gosto por esses recursos digitais percebemos que as crianças sentem necessidade de conhecerem outras possibilidades que as permitam compartilhar com seus pares.

Para a criança, os espaços de compartilhamentos são as escolas e nesse sentido cabe a educação grande importância sobre a brincadeira:

A brincadeira infantil quase chega a ser o mais precioso instrumento de educação do instinto. É popular a concepção de brincadeira como desocupação, como passatempo a que só se deve dedicar uma hora. Por isso não se costuma ver na brincadeira nenhum valor e, no melhor dos casos, considera-se que ela é a única fraqueza da fase infantil, que ajuda a criança a experimentar o ócio durante certo tempo. Entretanto, há muito tempo se descobriu que a brincadeira não é algo fortuito, pois surge invariavelmente em todas as fases da vida cultural dos povos mais diferentes e constitui uma peculiaridade natural e insuperável da natureza humana. Além do mais, a brincadeira não é própria apenas do homem: o filhote de animal também brinca. Logo, esse fato deve ter algum sentido biológico: a brincadeira é necessária para alguma coisa, tem alguma função biológico especial, do contrário não poderia existir e alcançar uma difusão tão ampla. A ciência propôs várias teorias da brincadeira, tentando decifrar essa ideia da brincadeira (VIGOTSKI, 2010, p. 119).

Vigotski (2010, p. 278), apresenta a criança constituída pelo meio em que vive, um aprendizado que está diretamente ligado ao contexto histórico social que a mesma participa, e por força do desenvolvimento etário, se revela adaptada ao meio em diferentes graus. O autor salienta ainda:

[...] O meio social contém uma infinidade dos mais diversos aspectos e elementos. Esses elementos estão sempre na mais violenta contradição e luta entre si, e todo o meio deve ser entendido não como um sistema estático, primordial e estável de elementos, mas como um processo dinâmico em desenvolvimento dialético. [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 278).

O meio é apresentado como algo dinâmico em um desenvolvimento dialético, o homem mantém uma relação ativa e recíproca com esse meio. Refletindo com Vigotski, levamos em consideração os processos tecnológicos existentes na contemporaneidade e a resistência que se apresenta em alguns casos em aceitá-la no processo educacional. As tecnologias modificam-se cotidianamente e as crianças, imersas nesse meio desde o nascimento, acompanham com naturalidade o que para muitos adultos ainda se apresenta como uma luta violenta para a adaptação ao novo.

Ao iniciarmos a adaptação a um instrumento tecnológico, logo percebemos que já foram criados outros dois ou três aparelhos com novas, diferentes e repaginadas funções. Há aqueles professores que mal aceitam falar sobre o assunto “*somos professores do século XX dando aula para alunos do século XXI com metodologias do século XIX*” (anônimo, s/d), para Barra e Sarmento (2006, p, 18) “a participação infantil na vida coletiva, por formas próprias permitirá certamente favorecer um sentido outro das mudanças sociais em curso e transformar a ameaça em uma possibilidade de emancipação”.

Nas pesquisas da Sociologia da Infância, encontramos um caminho aberto ao diálogo sobre as infâncias, apontando como isso se reflete no olhar para as pesquisas com as crianças:

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado de fazer (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007, p. 33).

Assim também manifestou-se Kramer (2002, p. 50) em sua preocupação tanto com autoria/autoridade quanto em sua inserção na vida social e visibilidade observando suas fala e voz:

Especialmente Benjamin, porque, na sua obra, a criança, filhote do ser humano, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança, é desalojada por uma criança parte da humanidade, fruto da sua tradição cultural, que é também capaz de recriá-la, refundamen-

tá-la; criança que reconta e ressignifica uma história de barbárie, refazendo essa história a partir dos despojos de sua mixórdia cultural, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos, da ruína.

Ao dialogarmos com tais autores percebemos a criança como ser social cujas experiências constituem-se a partir do meio de suas vivências, culturas, histórias, compartilhadas em suas narrativas singulares vistos por angulações diferentes: criança-autora/ativa, criança-observadora/ativa, criança-passiva/espectadora e professor/mediador.

Com o adulto, a imitação, com a criança a criação, com ambos, os conflitos que permeiam as diferentes gerações como as mudanças sociais, o conceito de lazer, que neste último, podemos defini-lo pela utilização das mídias digitais e dos novos formatos de brinquedos, visto que a décadas atrás a criança brincava na rua, corria, se escondia. Atualmente, em virtude das transformações da sociedade as crianças brincam mais em casa, sozinhas com seus jogos ou com a TV.

Os brinquedos tradicionais vem caindo em desuso, substituídos pelos frutos da produção em série que são (em certos casos) mais baratos, mais vistosos e estão na moda – até porque os brinquedos também são um fator de distinção social. (BARRA e SARMENTO, p. 05)

A bola, o carrinho, ou os jogos de pique-esconde, correr atrás dos colegas, brincadeiras que são vistas em bairros de periferia e no interior. Devido ao alto custo dos brinquedos tecnológicos, as crianças em situação financeira desfavorecida podem não ter acesso aos jogos de última geração e as crianças que moram em cidades interioranas ou na zona rural enfrentam problemas de conexão da Internet. Esses fatores nos apresentam uma classificação, uma distinção social.

A não interação direta destas a tais recursos tecnológicos não limita o ato de brincar e de compreender a funcionalidade desses brinquedos. É na escola que encontramos as diferentes culturas de infância, e é nesse lugar que acontece o relacionamento entre os pares e para o desentendimento destes. Por isso é importante que nós professores tenhamos a consciência de que somos organizadores do meio social educativo, o regulador e o controlador da sua interação com a criança. (VIGOTSKI, 2010, 85). A respeito das mudanças na infância Sarmento menciona que:

[...] a geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que as constroem e das dimensões que se compõe. (2005, p. 366)

Benjamin (2002) em “Experiência”, nos convida a refletir sobre “O que esse adulto experimentou? O que ele quer provar?” (BENJAMIN 2002, p 21) e a partir de então continuarmos pensando sobre “o que experimentamos e se essas experiências estão relacionadas ao meio? Estamos adaptados ao meio ou apenas repetindo as atividades cotidianas sem nenhuma reflexão ou (re)significação? Percebemos que a criança é envolta nesse todo do adulto e o adulto no todo da criança, ambos se constituem. No entanto, percebemos na maioria das relações entre adultos e crianças, que esses primeiros repletos de experiências, geralmente não valorizam as experiências e vivências infantis e por este motivo não busca ouvir suas reais necessidades.

Para Vigotski (2010) a imaginação é composta pelo acúmulo de experiências de um indivíduo, portanto como educadores temos que oportunizar novas possibilidades para que essa criança, inserida em um espaço educacional adquira outras experiências, ampliando assim sua imaginação, e logo seu processo criador. Experiências esta que segundo Benjamin (1984) “é repleta de conteúdo que recebe de nosso próprio espírito” e ainda nos alerta para os riscos que a imprudência faz acomodar-se no erro e que somente para o indivíduo insensível a experiência é carente de sentido e imaginação.

Todas as formas da representação criadora contêm em si elementos afetivos. Isto significa que tudo que a fantasia construa influenciará reciprocamente os nossos sentimentos, e ainda que tal edifício não concorde, em si mesmo, com a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo homem que os experimenta. (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Tanto para os dois autores a experiência gerada no homem em função do meio está diretamente relacionada com o sentimento que ela provoca e o homem vai de encontro ao meio e com ele constrói suas experiências, sendo elas individuais ou coletivas. No entanto, vivemos em uma era tecnológica, onde a apropriação das experiências individuais e coletivas já não acontece como há alguns séculos. Há uma grande incidência de vivências virtuais que em algum momento podem suplantar as narrativas orais e isso também se constitui em um tipo novo de experiência. Na So-

ciologia de Infância encontramos reflexões sobre como os meios eletrônicos e a internet constituem as vivências da criança na atualidade. Sendo assim, não podemos desvincular estes meios da nossa realidade vigente.

[...] Os meios eletrônicos e a internet não será a causa única das mudanças operadas na infância contemporânea, mas eles permeiam as vivências quotidianas das crianças e estão presentes nos dispositivos, modos e processos de elaboração e reelaboração dos saberes das crianças. (BARRA e SARMENTO, 2002, p.07).

É importante que se privilegie o processo de experiência pessoal pois é a partir delas que a criança cria suas possibilidades e motiva-se para seu desenvolvimento. Nesse contexto esta pesquisa vincula-se na proposta de trabalhar com o olhar da criança por meio de sua experiência com a ilusão do movimento causado no cinema de animação, utilizando os processos tecnológicos com as contribuições de brincadeiras antigas.

Na animação de imagens podemos manipular desde as câmeras às modelagens dos personagens, criamos heróis, bandidos e mocinhas. Personagens que voam e andam sobre a água. Criações impossíveis de serem produzidas na “realidade”. Assim, quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe. (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Ao criarmos uma animação de imagens estabelecemos nossos processos de criação e estimulamos nossa imaginação. Assim a montarmos e editarmos o filme concebemos a ele nossas escolhas, o filme acabado, no entanto, não é montado de um só jeito, e sim montado a partir de inúmeras imagens isoladas e sequencias de imagens entre as quais o montador exerce o seu direito de escolha (BENJAMIN, 1994), imagens estas que podem ser manipuladas do início ao término da produção.

O texto abaixo apresenta as narrativas das crianças que participaram da produção e criação de um desenho animado em uma escola de Santa Isabel – Domingos Martins, após a exibição do mesmo em uma sala de cinema.

#### Do Lado de Fora da Escola: Dentro do Cinema

As narrativas aqui mencionadas incorporam dois encontros: Um para convite para a defesa de mestrado e o outro no dia da defesa. No entanto, antes de relatarmos nossas novas experiências é necessário dialogar com o corpo da dissertação e

os fatos a ela ocorridos.

O ano letivo de 2012 proporcionou muitos encontros, aprendizados e ações animadas. Junto às crianças da EMEF “Santa Isabel”, localizada no município de Domingos Martins-ES, pesquisamos o cinema de animação e suas tecnologias explorando ainda a utilização e prática dos brinquedos ópticos mecânicos e assim criamos a animação nomeada de “Animação Geral”.

“Animação Geral” é constituída de três animações que abordam a infância e seu ato criador por meio de seus desejos e possíveis realizações, além da representação do seu cotidiano. Apresentam ainda as experiências compartilhadas e acumuladas tanto na escola quanto em seus meios: família, amigos, igreja entre outros.

Em meio as narrativas dispostas na dissertação, a respeito de suas produções, os alunos mencionam o desejo de visualizá-la na tela do cinema e na TV. Motivadas por esta vontade oportunizamos a exibição da animação junto ao Cinemetrópolis. No entanto, antes do convite para a exibição, rememoramos.

Por meio dessas lembranças questionamos as crianças sobre o local que gostariam que suas produções fossem exibidas.

- Na internet; diz Kaiki
- Na TV; comenta Thacila
- Vocês falaram de um outro lugar também. Relata Thalyta.
- No Cinema! Resposta de várias crianças.

Ao confirmamos que a animação seria exibida no cinema onde viram anteriormente uma outra animação as crianças ficaram em silêncio... onde Rebeka indagou:

- É essa a novidade que iríamos contar! Vocês não gostaram?
- No cinema! Exclama Daniela
- Legal... Diz Joílson.
- Estou de queixo caído tia! Exclama Kaiki.
- E nós vamos ver? Pergunta Thainara.
- Sim! Por isso viemos aqui. Para contar a novidade pra vocês e chamá-los para ir ao cinema. Responde Thalyta
- Nossa! Caraca! Que legal! Vou contar pra todo mundo! Mencio-

nam várias crianças.

- E depois vai passar na TV? Pergunta Thacila.

- Não, ainda não. Respondem as professoras sorrindo

- Aaaahhhhhh! Mas seria bem legal se passasse todo dia na TV.

- A gente vai ver o nosso filme naquela telona? Pergunta Kamilly

- Sim. Responde Thalyta

[...]

- E vai poder levar alguém?

- Sim. Provavelmente um responsável para acompanhá-los. Mas teremos que ver as vagas no ônibus...

A professora Rebeka menciona que quatro novos alunos compõem a turma e que os mesmos não sabem do projeto que foi realizado quando interrompida por Thainara que diz: “por isso a gente queria fazer outro filme”.

Quando interrompida por Kaiki:

- Agora a gente está chique! Diz Kaiki.

- Nosso filme vai passar no cinema! Complementa Paulo

Aparecida, professora substituta e mãe de Joílson fala sobre a produção das crianças:

Eu estou maravilhada! A alegria e o prazer que ele apresentava em casa a cada aula [...] E a produção que eles fizeram foi realmente apaixonante.

A fala de aparecida levou um sorriso no rosto das crianças e após os elogios que fez a turma pela produção mencionamos também o encantamento dos funcionários do Cinemetrópolis sobre a criação dos alunos, visto que a princípio, imaginaram que “Animação Geral” fosse produzida por adolescentes. O projetista do metrópoles relatou a respeito da criatividade e tecnicidade dessas crianças, algo que estaria além de sua faixa etária.

Os comentários fizeram com que as crianças se agitassem e iniciassem um debate sobre a ida ao cinema para verem sua produção.

- Eu vou dormir na casa da minha madrinha. Ela mora em Vitória. Vou chamar meus primos também e vou contar para muita gente que meu filme vai passar no cinema onde vi a animação da Samy<sup>17</sup>.

Com a fala de Kaiki, as outras crianças começaram a falar ao mesmo tempo sobre quem convidariam para prestigiá-las. Joílson nos questionou sobre a postagem do filme na internet e Dudu complementou:

- Eu vou pedir minha mãe pra gravar outro (DVD) porque eu e o Vinicius vemos quase todos os dias. E eu quero que meu pai veja.

- Será que muita gente vai ver o nosso filme? Menciona Kamilly

- Se ele ta na internet!? Pergunta Joílson

- Qualquer um vai poder ver! Completa Felipe

- Eu vou levar meu primo, diz Vinicius.

[...]

- E será que um dia via passar na TV? Diz Thacila

- Ele está na internet. Comenta Rebeka

- A tia vai que a Dilma vai lá e vê e manda passar na TV!? Exclama Kaiki que continua:

- Será que vai passar lá naquele lugar que faz filme e tem um monte de artistas? Como é que é o nome? Ud... uld... Thainara relata

- Holliwold? Pergunta Aparecida.

- É! Eles fazem um monte de filmes lá.

O contato com essas crianças, antes da defesa, possibilitou memórias, trocas de experiências e um reencontro norteado de afeto que fortaleceu-se ainda mais no dia da apresentação quando adentraram o cinema e tomaram sés lugares bem na primeira fila.

---

17 Animação que conta a história de uma tartaruguinha que foi exibida no Cinemetrópolis ao fazermos uma visita pedagógica.

Em meio a flash, fotografia e filmagem estas crianças assentaram-se para assistirem a sua produção. Na penumbra, a projeção de sua animação composta a choro de mães e professoras, sorrisos das crianças que cantavam baixinho sua trilha sonora. Ao término muitos aplausos. E, a pedido da professora Gerda<sup>18</sup> levantaram-se e receberam mais aplausos. Cada um pode apresentar-se. Dos autores estavam Adrielli, Kaiki, Kamilly, Maria Victória, Letícia, Eduardo, Vinicius, Carlos Eduardo, Carlos Felipe e Joílson todos acompanhados por algum responsável, sendo que Kaiki convidou ainda a madrinha que é residente em Vitória. Ela me procurou para relatar a emoção e ansiedade que sentia anterior a exibição e o orgulho pós.

No momento da apresentação das crianças, Gerda passou desapercebida por uma das crianças, onde está, Joílson, levantou-se e identificou-se também como autor da animação.

Thainara lembrou ainda da autoria de outros colegas que naquele momento não se encontravam ali por não estarem estudando mais juntos ou por não terem comparecido.

Após a exibição, as crianças realizaram um piquenique no gramado da Universidade. Ali trocaram memórias sobre o que e como fizeram o desenho animado e a felicidade que sentiam por ali estarem.

As crianças estão tão felizes e comentaram sobre o que fizeram, como fizeram e como produziram a animação. Falaram comigo que deu muito trabalho, relata Valéria Fadini<sup>19</sup>

Em conversas posteriores com a diretora Eliana de Deus, ela relatou que as crianças passaram semanas falando da experiência em ver a própria produção no cinema.

Essa experiência os marcou profundamente. Eles ficaram semanas falando disso. Vão levar isso pro resto da vida.

Essa experiência marcou-me também. Foi uma troca de afetos numa tentativa e busca de novos reencontros.

---

18 Orientadora desta pesquisa

19 Estudante do mestrado em educação que auxiliou no piquenique

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Percebe-se que em alguns acasos, quando se trabalha com crianças, no geral, as práticas pedagógicas são guiadas a apresentar quer pelos brinquedos e brinca-deiras fórmulas de facilitem o “entendimento e a compreensão das crianças” pois precisam de recursos apropriados. Ao concluir a pesquisa que relaciona a produção de cinema de animação com crianças nas aulas de artes, constatou-se que tal visão, mesmo que reproduzida em alguns canais de educação, tornou-se estereotipada e equivoca na medida em que não se percebe a autonomia na produção das crianças que trazem suas experiências, compartilham, ressignificam e buscam, inclusive, conhecimento técnico. Narram com clareza suas ações e as transformam dentro de suas possibilidades práticas; observam com atenção tudo que a elas é passado em uma sala de aula, mesmo na conversa paralela; criam a despeito do padrão estético utilizando os instrumentos prontos para recriar e ressignificar as ações e não as entende como cópia e imitação. Sobre este assunto, a imitação, estas crianças as fazem colocando suas especificidades, sua expressão e suas impressões. Em suas produções encontramos claramente seus elementos culturais e principalmente suas vontades e desejos.

Com o auxílio dos brinquedos ópticos percebemos que estes foram fundamentais para a compreensão da imagem em movimento e seus procedimentos. Tornaram-se mediadores do aprendizado. Aprendizado fomentado pelos objetos, pelas imagens produzidas e pelos adultos.

Cada criança absorveu a experiência com a produção de cinema de animação dentro de sua especificidade social e cultural. Maria Victória trazendo seus conhecimentos tecnológicos dados pelo irmão e pelo pai que manuseiam e possuem diversos recursos juntamente as experiências de Reinam residente no campo compartilhou suas narrativas sobre as brincadeiras ao ar livre e o cuidado que temos que ter com o ambiente. Kaiki com sua afetividade a flor da pele com o carinho quieto de Adriely. A quietude de Daniela e Felipe que pareciam desatentos, porém narravam exatamente as atividades sugeridas. Kamilly com sua destreza em manusear os equipamentos pela simples observação e atenção nas explicações, sem possuí-los em casa. Joílson e Letícia com suas perguntas e arguições sobre os temas: questionamentos

sobre a ida ao cinema, reflexões dos planos de imagens, do roteiro e da animação relacionando-o com seu cotidiano e suas histórias. Thaynara e Thacila com espírito de liderança que aprenderam a deliberar e a otimizar o tempo valorizando também o trabalho em equipe. Já Bruno, nos apresentou sua ânsia em participar e sentir-se útil e pertencente. Este chegou na metade do processo e ativamente fomentou seu conhecimento. Não sabendo exatamente o que teríamos ao final está criança deixou sua marca ao analisar criticamente as imagens produzidas. Paulo e Eduardo com sua quietude, no entanto a concentração na modelagem e na captura das imagens tornaram esse trabalho possível junto a Dudu e Vinícius com suas personalidades distintas narraram essa história.

Apropriaram-se da *Erlebinis* (experiência individual) e da *Erfrahrung*. Ampliam a *Erlebinis* por meio da *Erfrahrung* e socializam o que querem e fazem. Narram a necessidade do fazer para aprender, função que analisamos ao conceito de apropriação dado por Vigotski. Mesmo não vivenciando algumas experiências estas serão inseridas de alguma forma em seu cotidiano.

Consideramos, portanto, que a utilização com os recursos tecnológicos permitem a *Erlebinis*, as experiências individuais, visto que o modo como esta criança relaciona-se com este meio é único para cada uma delas. No entanto o cinema de animação possibilitou a ampliação da *Erfrahrung*, experiência coletiva. Com ela compartilharam os inúmeros aprendizados, vivências, diferenças sociais e culturais que se correlacionou e continuará a correlacionar-se a medida que continuemos a ressignificar e dar possibilidades de novas experiências.

A atividade criadora dessas crianças foram ressignificadas por meio de novas invenções e pela reprodução de outras permitidas pela infância. Os infantis não veem a reprodução como repetição, mas sempre diferente, pois muda-se os espaços, os ambientes, os colegas e as relações com a obra utilizando-se de elementos do real presentes nas experiências anteriores, pois quanto mais rica é a experiência, mais rica é a imaginação. Assim, mesmo essas experiências sendo do real a imaginação é irreal, porém vinculada a ações sociais.

Para a criança a imaginação precisa ser “palpável”, que tenha relação com a realidade, para que esta seja possível de socializar-se na coletividade segundo Vi-

gotski. Aqui a animação faz este papel dando forma ao ato criador, a imaginação e a sua socialização.

Ao contrário dos determinismos e reducionismos sociais, Vigotski (2010) acredita que as relações complexas entre o cognitivo e o emotivo estão ligadas à aprendizagem, tecidas com as normas e os valores culturais dos sujeitos envolvidos. Logo, vivências, narrativas, afetividades assumem caráter social, diretamente relacionado aqui com as práticas pedagógicas presentes no ambiente escolar.

Ao exibirmos a animação produzida por elas queriam ver de novo e de novo e ao dialogarmos com nossos referenciais percebemos que quando é potencial para o infante este repete ações, gestos e falas e segundo Benjamin (1994), fazer de novo é fazer diferente, dando ao brinquedo a sua necessidade, o seu interesse.

Nossos estudos mostram que os inventos são fruto de um tempo e que o desejo impulsiona a criação. Foi fundamental dar autonomias a eles. Ensiná-las a manusearem os equipamentos e logo o software utilizado. O trabalho com crianças requer muito mais que metodologias e procedimentos. Visa uma abordagem significativa, respeito e troca, uma ampliação do conhecimento para elas e a possibilidade de garantir ao pesquisador melhor entendimento sobre elas, as crianças. Para isso é fundamental estarmos abertos a ouvir as crianças e proporcioná-las autonomia para que assim venham a tornar-se autores e além de tudo sujeitos ativos e participativos da pesquisa.

As crianças esta pesquisa já não vê mais desenhos animados como antes, apreciam suas formas e cores, identificam seus procedimentos e compartilham suas opiniões. Como também algumas outras crianças que foram parceiras, cooperadoras e atoras, em outras pesquisas do grupo Imagem, infâncias e tecnologias, já se percebem diferentes: autônomas, nos processos educacionais.

Abordar cinema de animação é algo encantador, no entanto propor uma produção com crianças de sete e oito anos de idade foi também desafiador visto as questões psicomotoras e a concentração. Porém, estes alunos apresentaram-me em suas experiências uma estética estilizada dentro de suas ponderações e especificidades. Vivências que não se relacionam a padrões de beleza dotados normalmente em animações tradicionais, mas algo muito mais valioso seus desejos e sonhos.

Pensar educação e tecnologia para lugares fora da Região Metropolitana, com todos as limitações geográficas e de acesso digital também foi desafiador mas ao mesmo tempo guiou o olhar para outras relações tanto com escola quanto com as crianças, representando aprendizado, experiência, vivência, afetos e sentimentos inenarráveis. Mais que um filme de animação, marcas se eternizaram.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: EDUFMG, 2008.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1973.
- BENJAMIN, Walter **Escritos sobre mito e linguagem**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **O conceito de crítica de arte no romantismo alemão**. Tradução de M. Seligmann Silva. São Paulo: Iluminuras/ Edusp, 1994.
- . **Obra de arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d' Água, 2002.
- . **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Tradução de Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v.1.
- . **Passagens**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- . **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- . **Rua de Sentido único e infância em Berlim por volta de 1900**. Lisboa: Relógio d'água, 1991.
- . **Correspondências entre Benjamin, Walter/Scholem, Gershom Gerhard**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- COELHO, Raquel. **A arte da animação**. São Paulo: Formato, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné- Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

- \_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do compromisso**. Indaiatuba, SP: Vila das Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.e
- \_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- KRAMER, Sônia **Por entre as pedras**: arma e sonho. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**, Departamento de Educação da PUC- RJ, Rio de Janeiro, n. 116, p. 41- 59, jul./2002.
- \_\_\_\_\_. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.
- SARMENTO, Manuel Jacinto **A infância**: paradigmas, correntes e perspectivas. Braga: IEC, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Imaginário e culturas da infância**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, [2005] a.
- \_\_\_\_\_. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 78,2002.
- \_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. (2005)b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1.o ago. 2011.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera. **Infâncias (in)visíveis**. Ara-

raquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

\_\_\_\_\_. A construção social da infância. In\_\_\_\_\_. **As crianças**: contextos e identidade. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Ninho, 1997. p. 33-73.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2<sup>a</sup> modernidade. In:

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2003.

SARMENTO, M. J.; BARRA, S. M. (2006, julho/dezembro). Os saberes das crianças e as interações na rede. *Zero-a Seis*, 14. Acessado em 20 de setembro, 2009, de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/viewArticle/1776>.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Participação social e activa das crianças**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, [200-?]. Disponível em <http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%E3o%20Tem%E1tica/02.%20Inf%E2ncia/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>

VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: Efuff, 2008.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da Infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino; DIAS, Adelaide Alves. **Psicologia & Educação Infantil**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Tradução de José Netto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Portugal, Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins

Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Teorías de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Traducion de Judith Villaplana. Madrid, Espanha: Akal, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; LURIA, Alexandre. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, Ed. da USP, 1988.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

\_\_\_\_\_. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

# **crianças hospitalizadas e o direito ao acompanhamento do currículo escolar**

Maria Aparecida Ferreira dos Santos<sup>20</sup>

Edivone Meire Oliveira<sup>21</sup>

20 Licenciada em Pedagogia; Especialista em Educação Infantil pela Universidade Regional do Cariri – URCA; Professora da Rede Municipal de Missão Velha-Ce; cidaferreira213@gmail.com

21 Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA; coordenadora da Especialização em Educação Infantil da URCA; coordenadora de área do PIBID Pedagogia da URCA;

## INTRODUÇÃO

Nosso interesse em estudar a situação educacional de crianças hospitalizadas adveio de um trabalho social que vínhamos realizando na enfermaria pediátrica do hospital São Vicente de Paulo, em Barbalha-Ceará- Brasil, onde desenvolvemos o projeto oncologia infantil que se tratava de um trabalho voluntário, que objetivava proporcionar às crianças com câncer momentos de evangelização, descontração, diálogo, lúdicode e lazer.

Durante as visitas ao hospital, questionamo-nos sobre a condição educacional destas crianças, já que se encontravam impossibilitadas de frequentar a escola por longos períodos. Apesar de serem atendidas por profissionais da saúde e da educação, os serviços educacionais não estabelecia nenhuma relação com os currículos escolares, ocorrendo sem interação com a escola de origem das crianças.

Sabemos que o acesso à educação é direito de todos e dever do estado e da família, como é citado no artigo 205 da constituição federal (BRASIL, 1988). Porém, várias situações podem dificultar a permanência das crianças na escola, como é o caso das limitações específicas de sua saúde.

Sobre o direito das crianças hospitalizadas, a resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (BRASIL, 1995), determina que as crianças têm “direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículum escolar, durante a permanência hospitalar”.

Outrossim, o Conselho Nacional de Educação, através da resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), institui como necessidades educacionais especiais também as crianças que se encontram impedidas de frequentar a escola por questões de saúde que acarrete “internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio” (art.13).

Diante do conhecimento dessa legislação, nossa questão central se voltou para saber se as crianças hospitalizadas na região do Cariri-Ceará tinham esse direito assegurado. Caso sim, tínhamos a intenção de conhecer a operacionalização do atendimento a esse direito.

Em pesquisa exploratória, constatamos que as crianças internadas no hospital São Vicente de Paulo eram amparadas no direito de desfrutar de recreação e de programas de educação para a saúde durante sua permanência no hospital. Todavia, o direito ao acompanhamento do currículo escolar não era assegurado. Na falta do serviço nesse hospital, continuamos em busca de uma instituição que oferecesse às crianças com câncer atendimento escolar durante o tratamento, mas, infelizmente, não encontramos.

Nessa trajetória, tivemos a oportunidade de conhecer uma organização não governamental (ONG) que acolhia crianças e adolescentes com câncer, bem como suas famílias: a associação comunitária Lucas Dantas - ACLD, da cidade de Milagres- Ceará, intitulada “Lar São Francisco de Assis”. Porém, lá também não havia acompanhamento escolar.

Diante da falta do serviço procurado nas duas instituições, esta pesquisa objetivou analisar as implicações da falta de atendimento pedagógico educacional para as crianças hospitalizadas nas duas instituições, no hospital São Vicente de Paulo e no Lar São Francisco de Assis. Para tanto, entrevistamos o vice-diretor do hospital e as mães das crianças hospitalizadas no Lar São Francisco de Assis.

De forma complementar, realizamos no Lar São Francisco de Assis atividades lúdicas com as crianças, intentando perceber as consequências da falta de atendimento escolar sob e verificar quais sentimentos elas manifestavam em decorrência do afastamento de suas atividades escolares.

Esperamos que este trabalho possa contribuir com a discussão sobre o direito de atendimento escolar às crianças hospitalizadas, sensibilizando profissionais da saúde e da educação para com a garantia deste direito.

## **1. ATENDIMENTO PEDAGÓGICO-EDUCACIONAL HOSPITALAR**

A legislação brasileira reconhece que crianças e adolescentes hospitalizados têm o direito de continuar sua escolarização. O documento intitulado *Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar: Estratégias e Orientações* (BRASIL, 2002), publicado pelo Ministério da Educação (MEC), tem a finalidade de orientar a oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares, buscando garantir o acesso à

educação básica e atenção às necessidades especiais das crianças acamadas, de modo a promover o seu desenvolvimento e suas aprendizagens escolares.

A ausência da criança na escola em virtude da hospitalização aumenta suas dificuldades em acompanhar os conteúdos escolares na ocasião de seu retorno. Além disso, corre o risco de não conseguir matrícula na escola e de ter que repetir o ano em que se encontrava. Tudo isso pode provocar uma baixa autoestima na criança, comprometendo seu desenvolvimento físico, social, psicológico, afetivo e intelectual.

Nesse sentido, Covic e Oliveira (2011, p.41) advertem que:

[...] A fim de que a criança/adolescente não se perceba em atraso em relação aos demais da escola e também se prepare para o regresso ao dia a dia escolar, independentemente do tempo de afastamento, orientamos no sentido da importância da presença escolar durante o tratamento. Isso tem se mostrado significativo para que os alunos sejam aceitos, suas escolas apreendam sobre o câncer e para que possibilidades de processos de escolarização ocorram.

A educação na classe hospitalar apresenta uma complexidade que também encontramos na escola regular. Porém, as relações de aprendizagem na escola hospitalar são diferentes das que ocorrem na escola regular. Fonseca (2008), explica que é preciso atender a todas as crianças, a partir dos seguintes princípios metodológicos dessa modalidade de educação: o tempo de aprender é o tempo das crianças; a interação entre elas é tão importante quanto a mediação do professor nas atividades desenvolvidas; a sala de aula tem o tamanho do mundo.

Os aspectos da realidade interior devem se articular com as características do mundo fora do hospital: contato com a escola de origem da criança, adequações da inserção da criança com necessidades especiais na escola regular, encaminhamento de matrícula na escola regular após alta hospitalar para crianças que nunca haviam frequentado a escola.

O referido documento estabelece recomendações com relação à organização do espaço, dos materiais e das atividades nas classes hospitalares (BRASIL, 2002): os ambientes escolares em hospitais devem ser planejados e organizados de forma a propiciar as aprendizagens de crianças, considerando suas potencialidades e seus limites, em decorrência da doença.

O acompanhamento pedagógico deve estar em harmonia com o currículo da

classe de origem das crianças, de forma articulada com os serviços de saúde, devendo ser flexível, respeitando as condições clínicas das crianças, promovendo-lhes bem estar, saúde e um retorno e/ou continuidade à vida escolar de forma tranquila.

Basicamente, precisa-se de: uma sala com mobiliário adequado para desenvolvimento das atividades pedagógicas dirigidas; instalações sanitárias adaptadas; espaço ao ar livre apropriado para atividades físicas e ludo-pedagógicas; materiais didáticos e recursos audiovisuais como computadores em rede, televisão, máquina fotográfica, filmadora, antena parabólica digital, aparelho de som, telefone, com chamada a ramal e linha externa; jogos e materiais de apoio pedagógico de fácil manuseio e transporte; utilização de pranchas com presilhas e suporte para lápis e papel; teclados de computador adaptados; softwares educativos; pesquisas orientadas via internet; vídeos educativos, dentre outros materiais.

Outro fator importante apontado pelo documento é a eliminação de barreiras arquitetônicas para que todos tenham acesso à classe hospitalar. Do mesmo modo, é preciso que sejam adaptados: o mobiliário, os recursos pedagógicos, a alimentação e os cuidados pessoais, de acordo com as necessidades de cada criança. Além desse espaço, a realização do acompanhamento curricular escolar também poderá ocorrer na enfermaria, no leito ou no quarto de isolamento, desde que as condições clínicas infantis não os permitam frequentar a sala escolar hospitalar.

O professor da escola hospitalar é considerado o profissional que faz a mediação entre as crianças, o ambiente hospitalar e as famílias. Assim, não pode lhe faltar conhecimentos específicos da área da educação, noções técnicas e terapêuticas que são intrínsecas à rotina da enfermaria, bem como conhecimento das doenças que acometem as crianças.

Wiles e colaboradores (1987 *apud* FONSECA *et al.*, 2008, p. 30) defendem que “[...] A função do professor da escola hospitalar não é apenas a de manter as crianças ocupadas [...] O professor está lá pra estimulá-las através do uso de seu conhecimento das necessidades curriculares de cada criança”.

Fonseca (2008) elucida-nos que o contato que a criança hospitalizada tem com o professor e com a escola do hospital é uma oportunidade de relacionar os aspectos da vida hospitalar com a vida em casa e na escola. Então, ao mesmo tempo em que

realiza o acompanhamento curricular escolar, o professor coopera com a melhoria da saúde das crianças, tornando a experiência hospital menos traumática, pois as atitudes e atividades desenvolvidas com as crianças devem motivar e facilitar a sua inclusão no contexto hospitalar, preparando-as para retornarem à escola após o tratamento.

O professor deve solicitar aos profissionais do hospital esclarecimentos acerca do quadro clínico das crianças e dos procedimentos técnicos pelos quais elas passarão. Assim, ele poderá fortalecer o vínculo com os profissionais da escola de origem da criança, fazendo encaminhamentos sobre o câncer e o estado clínico da criança, com o objetivo de melhor conhecê-la e realizar intervenções pedagógicas adequadas.

O sucesso desse trabalho se realizará mediante a colaboração constante e próxima entre o professor da classe hospitalar, crianças, familiares, e os profissionais de saúde do hospital. Apesar de o ambiente hospitalar ser um espaço onde existe dor, debilidade orgânica, física e necessidade de repouso, não podemos considerar como uma escola segregativa, mas inclusiva, onde se escute o que as crianças têm a dizer.

## **2. IMPLICAÇÕES DA FALTA DE ATENDIMENTO ESCOLAR EM INSTITUIÇÕES DE SAÚDE DO CARIRI-CEARÁ**

As entrevistas ocorreram com o vice-diretor do hospital e com as mães de quatro crianças das seis crianças que se encontravam em tratamento e estavam acomodadas na ong. Objetivou-se averiguar as implicações da falta do acompanhamento curricular para a vida escolar das crianças, tendo em vista que elas se ausentavam da escola para realização de tratamentos.

Para as entrevistas, elaboramos dois questionários. Para o vice-diretor, o questionário foi composto por quatro perguntas: 1) O hospital dispõe de atendimento pedagógico educacional para as crianças hospitalizadas? 2) O senhor conhece a resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que determina os direitos educacionais das crianças internadas em hospitais? 3) Caso sim, qual a sua opinião sobre essa resolução? 4)

As crianças ficam internadas aqui no hospital, em média, quanto tempo?

Para as mães, o questionário compunha-se por três perguntas: 1) A senhora sabia que as crianças internadas em hospitais têm direito a um atendimento educacional? 2) Há quanto tempo seu filho(a) está internado(a) no hospital? 3) Quais as consequências da falta do acompanhamento escolar no hospital na vida do seu filho?

Além das entrevistas, realizamos no Lar São Francisco de Assis atividades lúdicas com as crianças para identificar as consequências da falta de atendimento escolar na vida destas crianças e verificar quais sentimentos elas manifestavam em decorrência do afastamento de suas atividades escolares. As atividades realizadas ocorriam uma vez por semana, no período matutino de oito às dez horas. Importa mencionar que as crianças receberam codinomes para a garantia do sigilo de suas identidades.

### **3. AS ENTREVISTAS**

No hospital São Vicente de Paulo, à primeira pergunta, o vice-diretor respondeu que não conhecia a resolução que busca garantir o direito educacional das crianças hospitalizadas. Na nossa concepção, é inconcebível que um gestor de um hospital que atende crianças e adolescentes em tratamento de câncer não tenha conhecimento da legislação que assegura os seus direitos. O entrevistado, ao tomar conhecimento da resolução através de nossas informações, afirmou apenas que achava interessante o que ali estava sendo mostrado, ressaltando que o hospital oferecia atividades recreativas.

Porém, ficou evidente que não era uma preocupação da administração da instituição acatar as determinações legais que asseguram os direitos educacionais das crianças e adolescentes hospitalizados. Também observamos na fala do entrevistado a sua posição de descaso, negligência e falta de sensibilidade para com as crianças, quando informou que o tempo máximo de internação dos pacientes era de cinco dias, alegando preocupar-se com a saúde dos funcionários do hospital, para que não adquirissem uma infecção, em detrimento de uma preocupação com as crianças com câncer, que deveriam ter prioridade. Nas entrevistas com as mães das crianças, constatamos que as crianças permaneciam em tratamento durante muitos meses, retornando ao hospital repetidas vezes, o que contradiz a fala do entrevistado.

Avaliamos que o vice-diretor do hospital, ao ignorar a resolução, deixa de assegurar às crianças e aos adolescentes com câncer o direito de acompanhamento curricular escolar, o que gera graves consequências à sua vida pessoal e escolar.

Observamos a impossibilidade de funcionamento de uma classe hospitalar na enfermaria pediátrica do hospital São Vicente de Paulo da cidade de Barbalha- Ceará, tendo em vista que nenhuma das orientações descritas no documento *classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações* eram atendidas. Vale ressaltar que são várias as limitações de recursos humanos, materiais e de instalações no hospital. Não havia planejamento para o atendimento a este direito infantil.

No Lar São Francisco de Assis, as entrevistas realizadas com as mães das crianças ocorreram em dias e horários diferentes, a depender da disponibilidade de cada uma. Por meio das entrevistas com mães, constatamos que:

- i) Nenhuma das mães tinha o conhecimento da legislação que assegura às crianças e aos adolescentes hospitalizados o direito a um acompanhamento do currículo escolar, seja no ambiente hospitalar ou domiciliar;
- ii) O tempo de tratamento da doença durava em média de oito a doze meses. Geralmente, as sessões de quimioterapia, radioterapia e exames eram realizados de três a quatro vezes por semana, o que deixava as crianças desanimadas;
- iii) As maiores consequências da falta de acompanhamento curricular escolar no hospital eram: atraso na aprendizagem dos conteúdos escolares; dificuldade nas interações com os colegas da sala e da escola de origem e; reprovação na escola pelo grande tempo de afastamento para fazer o tratamento.

Por meio dessas conversas com as mães, vimos que na maioria dos casos, o afastamento da escola não se restringia a um único período, aconteciam com frequência, por necessidade de continuação do tratamento, as crianças voltavam ao hospital várias vezes.

Quase todas as crianças estavam matriculadas na rede regular de educação e,

apesar de necessitarem se ausentar para serem submetidas a cirurgias e tratamentos, elas retornavam a frequentar as aulas na escola. Apenas uma mãe relatou que sua filha não estava frequentando a escola. O motivo citado por ela era o fato de a filha não querer mais frequentar a escola.

Todas as crianças eram oriundas de escolas públicas da região e cidades circunvizinhas. Ainda segundo algumas mães, a escola onde elas estudavam não apresentava nenhuma proposta que facilitasse a sua adaptação ou que reduzisse as dificuldades geradas pelos afastamentos das crianças. Mesmo. Outras mães disseram que seus filhos já foram prejudicados na escola por terem que se ausentar por causa do tratamento, chegando a ter que repetir o ano letivo.

As atividades com as crianças no Lar São Francisco de Assis, no início, não foram bem aceitas. Algumas crianças não queriam participar, demonstrando rejeição, indiferença, timidez e/ou medo. Por outro lado, outras demonstraram interesse e entusiasmo. As crianças encontravam-se na faixa etária de três a treze anos de idade. Mesmo quando estavam indispostas por causa dos efeitos do tratamento, as crianças participaram das atividades propostas, algumas com reservas.

Muitas vezes, as motivações para participarem das atividades surgiram da necessidade de superar a falta da escola, a saudade dos familiares que residiam em outra cidade, de esquecer situações dolorosas que vivenciavam cotidianamente, pelo desejo de continuar aprendendo e também pela busca de forças para enfrentar o sofrimento.

No primeiro dia, estavam presentes Juliana (dez anos), Letícia (cinco anos) e Antônio (cinco anos). Uma das crianças demonstrou pouco interesse na atividade que propomos (desenho livre), estava inquieta, indiferente e repetia várias vezes a seguinte frase: *“eu não quero fazer nada, eu não sei fazer nada, eu não sei fazer isso”*. A criança se afastou do local onde estávamos e ficou apenas observando de longe o que fazíamos.

Não insistimos para que ela se aproximasse, pois a intenção era que participasse de forma livre e espontânea. Começamos a organizar sobre a mesa os materiais que seriam utilizados, como folhas de papel e lápis de cores. Após algum tempo, fizemos o convite para que se aproximasse e lhe oferecemos uma folha de papel em

branco e lápis de cores. Sugerimos a ela eu desenho livre.

Então, ela respondeu: “*desenha pra mim porque eu não sei!*”. Propusemos o seguinte: “fazemos um desenho e você faz outro”. Depois de alguns minutos, ela falou que estava com os braços doendo e que não ia mais desenhar. Respeitamos a sua vontade. Em seguida, ela pediu que fizéssemos um desenho para ela colorir. Durante a atividade, percebemos que apresentava algumas dificuldades na sua coordenação motora, falta de concentração em atividades simples como desenho e pinturas, repetindo sempre a frase: “*eu não sei pintar*”.

As outras crianças, Letícia e Antônio, participaram da atividade com tranquilidade. Antônio era uma criança alegre, comunicativa e gostava de desenhar. Outra característica de Antônio era falar sobre sua vida escolar: “*eu estudo. Na minha escola eu canto músicas, brinco com meus colegas!*”.

Observando essas três crianças, ficamos nos questionando: “por que o comportamento de Juliana era tão diferente das demais?”. Ao final da sessão, entrevistamos a mãe da juliana e logo pudemos perceber uma possível justificativa para a reação de sua filha nas atividades propostas. Ela relatou que sua filha não estava frequentando a escola.

No terceiro dia, compareceram: Juliana (dez anos), Mariana (nove anos), Letícia (cinco anos), Mateus (nove anos) e Antônio (cinco anos). Ao chegarmos à instituição fizemos o convite às crianças para participarem das atividades que planejamos para aquele dia. Juliana continuava e mariana apresentavam atitudes de rejeição às atividades propostas.

Então, organizamos os materiais em uma mesa, de forma que ficassem ao alcance delas. Em seguida, uma das colegas colaboradoras da pesquisa levou um violão e começou a tocar e todos começamos a cantar canções infantis. Mariana e Juliana foram se aproximando e demonstrando interesse pelas músicas que estávamos cantando e outras crianças também.

Apenas Mateus não quis participar e ficou deitado em um sofá na sala assistindo televisão. Sua mãe relatou que ele estava indisposto porque havia saído de uma sessão de quimioterapia. Obviamente, respeitamos a sua condição. Naquele dia, produzimos uma casinha com palitos de picolé, colados em uma folha ofício, en-

quanto conversávamos sobre suas famílias. Esta atividade chamou bastante atenção das crianças, que demonstraram interesse, prazer e criatividade na sua realização.

As crianças contaram como eram suas casas, recordaram momentos vividos com a família, falaram de seus brinquedos, da saudade que sentiam de casa e de seus familiares. Isso nos mostrou o quanto essas crianças precisavam de apoio e de afetividade no hospital, podendo ser o professor da classe hospitalar também um agente propiciador de interações afetivas naquele ambiente.

No terceiro dia, Mariana e Juliana foram logo nos dizendo que não participariam da atividade. Então, respeitamos a vontade delas. Iniciamos a atividade com a Letícia, que estava acompanhada de sua irmã. Enquanto isso, Mariana e Juliana ficaram distantes do espaço onde estávamos, apenas observando. Começamos com a contação da história: “o macaquinho”, de Bia Bedran, uma história que fala sobre o afeto entre pai e filho. Aos poucos, as duas meninas foram se aproximando para ouvir a história. Depois de alguns minutos, elas já estavam participando e interagindo conosco.

Após esse momento, propusemos desenho e pintura do principal personagem da história. Na realização desta atividade, juliana voltou a demonstrar que sentia bastante dificuldade em desenhar, dizendo: *“não, tia, eu não consigo, não! Faz o desenho pra mim!”*. Ela repetiu esta frase várias vezes, apesar dos nossos incentivos.

Covic e Oliveira (2011, p.29) alertam que esses tratamentos:

[...] São as principais causas de problemas de aprendizagem, memória, dificuldade de concentração e diminuição da habilidade de realizar atividades escolares com a autonomia esperada para a idade. Ainda são relatados sintomas como fadiga, problemas auditivos, visuais e motores que dificultam a inserção e o bom andamento escolar.

Letícia fez seu desenho de forma tranquila e com bastante concentração. Antes da conclusão da atividade, Letícia e Juliana precisaram sair para serem submetidas a um exame no hospital aonde faziam o tratamento da doença. Observando o comportamento de mariana nesses três dias de atividades, percebemos que ela não gostava de falar, preferindo realizar as atividades sem interagir muito, talvez porque ela ainda estivesse se habituando ao ambiente.

Propomos esta atividade com o objetivo de conversarmos sobre as relações das crianças com os pais, para sabermos como estavam lidando com o afastamento deles, já que eram acompanhadas apenas pelas mães. Ao final da história, as crianças demonstraram tristeza diante da separação de seus pais, outro problema afetivo a ser enfrentado juntamente com a doença.

O atendimento educacional também pode auxiliar a criança a enfrentar situações como estas, estimulando-as a falarem sobre suas emoções, anseios e também propondo situações de acolhimento, de escuta e de ludicidade, para proporcionar-lhes alegria, prazer, interações e afetividade.

No quarto dia, participaram: Mariana, Juliana, Letícia, Mateus e Antônio. De forma diferente dos outros dias, assim que acabaram de tomar o café da manhã, as meninas já se direcionaram para o espaço onde realizaríamos as atividades. Não foi necessário fazer como das outras vezes, elas foram participar sem que houvesse a necessidade de chamá-las e atraí-las por meio de algum recurso pedagógico. Porém, apesar do interesse e disposição iniciais, Mariana não quis participar, e nós respeitamos a sua vontade.

A princípio, foi realizada uma dinâmica de mímicas com o objetivo de que as crianças se divertissem. Após isso, a pedido de uma delas, colocamos-lhes à disposição palitos de picolé, folhas ofício, giz de cera, lápis de cor e cola.

Iniciamos este segundo momento, novamente, sem a participação de mariana, pois ela preferiu continuar afastada. Porém, mesmo não querendo participar, entregamo-la os materiais para que fizesse sua produção quando e como quisesse. Antes da conclusão da atividade, Mariana e Juliana precisaram ir ao hospital por causa de um procedimento de saúde a ser realizado.

No quinto dia, estavam presentes: Mariana, Letícia, Mateus e Eloísa (três anos de idade), criança recém-chegada na ONG. Logo que chegamos, avistamos Mariana e Letícia na porta de entrada. Elas estavam ali sentadas, olhando as pessoas passarem, os meios de transporte, ociosas. Quando elas perceberam que estávamos chegando, ficaram muito felizes e Letícia ansiosa perguntou: *“tia, o que nós vamos fazer hoje?”* Respondemos. “hoje nós vamos conversar sobre as escolas onde vocês estudam”.

Então, entramos, organizamos os materiais sobre uma mesa e, para estimular as crianças a falarem sobre suas escolas de origem, começamos a falar sobre a escola onde estudávamos, ou seja, sobre a universidade. Elas prestaram bastante atenção no que dizíamos. Para essa conversa tornar-se ainda mais livre e prazerosa, propusemos que elas fossem falando das suas escolas ao mesmo tempo em que desenhavam temas relativos às escolas. O ato de falar e desenhar simultaneamente estimulou as crianças a realizar a atividade espontaneamente, sem regras, sem medo ou anseios.

A primeira criança a falar foi Letícia: “*o nome da minha escola é O Semeador. Ela fica perto da minha casa. Eu gosto da minha escola porque tem parquinho e balançador. Às vezes eu vou pra escola, mas às vezes não, porque eu venho para Barbalha*”.

Em seguida, quem falou de sua escola foi a Mariana:

*Eu não sei como é minha escola não!*”. Para estimulá-la a falar, perguntamos: “mas o que tem na sua escola, você lembra?”. Ela respondeu: “*na minha escola tem salas, tem flores... O nome da minha escola é Presidente Castelo Branco. Eu gosto da minha escola. Ontem eu dormi demais, ai eu me acordei sete e vinte e minha mãe disse que não dava mais tempo eu ir pra escola ai eu comecei a chorar. Ai minha mãe foi me deixar na escola e me deixaram entrar. Eu só vou pra escola quando eu estou em casa, eu vou segunda e na terça*”.

Eloísa não quis falar de sua escola. Conversando com sua mãe, ela relatou que a menina ainda está se acostumando com o ambiente e com as outras crianças e por isso ela ficava tímida e calada. Mateus não quis falar e nem fazer o desenho de sua escola. Letícia também não quis desenhar a sua escola.

Já Mariana desenhou a sua escola com riqueza de detalhes, fez o nome completo, escreveu o nome da professora e desenhou até a forma como a escola é dividida. A partir desta atividade, entendemos que a escola é algo importante para as crianças. Portanto, as faltas ao ambiente escolar, o distanciamento dos colegas, as lições de classe e de casa, as brincadeiras, tudo isso faz falta na vida da criança. Reiteraremos a necessidade de um ambiente que preencha esta falta: a classe hospitalar.

Paralelamente ao sentimento de insegurança, algumas crianças apresentavam incapacidade, quando nos momentos em que propomos atividades simples como

pintura de desenhos à lápis, elas diziam que não iriam conseguir e para que conseguissem fazer era necessário motivá-las e convencê-las com cautela e dedicação.

Partindo desta realidade, a falta de atendimento educacional gera uma série de consequências para a vida escolar e social destas crianças: dificuldades na leitura e escrita, dificuldade na socialização, sentimento de inferioridade, incapacidade, sofrimento perante os preconceitos, baixa autoestima e exclusão.

## CONCLUSÃO

As consequências da falta de atendimento escolar para a vida das crianças da pesquisa giravam em torno da sua aparente baixa autoestima com relação à sua condição de aprendizagem, da saudade dos colegas e da vida escolar, da repetição de ano. Observamos manifestações de desânimo, de sensação de não conseguir realizar tarefas simples em decorrência do afastamento de suas atividades escolares.

Segundo a legislação, compete ao poder público universalizar o atendimento escolar, criando diferentes formas de acesso à educação e ao atendimento escolar, logo o hospital deve estar incluído neste contexto. No entanto, as determinações legais não são cumpridas e muitas crianças que se encontram em enfermarias pediátricas não são amparadas pela lei.

Por serem acometidas pela doença, entendia-se que cuidar da saúde das crianças era o que bastava, ficando as crianças desassistidas da educação escolar, tão importante para elas, conforme nossa pesquisa revelou.

Neste sentido, podemos considerar que estamos longe de assegurar os direitos das crianças em tratamento ou hospitalizadas. A preocupação de promover este tipo de atendimento muitas vezes é transferida para organizações não governamentais ou instituições de caridade, quando o poder público deveria oferecer as condições para o acompanhamento curricular nos hospitais.

Nossa pesquisa mostra a importância desse atendimento educacional para as crianças. A escola deve ser um espaço para o desenvolvimento integral das crianças, quer estejam saudáveis, quer necessitando de cuidados médicos prolongados. No caso das crianças doentes que não podem frequentar a escola, conforme a legislação, cabe ao hospital oferecer acompanhamento do currículo escolar.

Assim, percebe-se que há uma contradição entre o que a legislação procura assegurar e a realidade. É notória a falta de implantação de políticas educacionais que favoreçam a garantia de atendimento pedagógico educacional em ambientes hospitalares e domiciliares. Esse tipo de atendimento é uma necessidade que deve ser suprida com urgência às crianças que dele necessitem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [Brasília]: imprensa oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados**. Resolução n.º 41, de 13/10/1995. [Brasília]: imprensa oficial, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC, SEESP, 2002.

COVIC, Amália Neide; OLIVEIRA, Fabiana Aparecida Ferreira de Melo. **O aluno Gravemente Enfermo**. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, E. S. **Atendimento Escolar no Ambiente Hospitalar**. 2 ed. – São Paulo: Memnon, 2008.

# CONTAS E CONTOS: LITERATURA PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Cristiana Nazaré Goulart da Silva de Almeida<sup>22</sup>



<sup>22</sup> Docente EBTT do Colégio Pedro II, Mestre em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática, especialista em Matemática e Neuropsicopedagogia, graduada em Matemática, [professorakris-goulart@gmail.com](mailto:professorakris-goulart@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido com intuito de inserir a educação financeira nas aulas de matemática nas turmas do 3º ano do ensino fundamental. Todas as atividades foram realizadas a partir do trabalho com literatura infantil, explanando a relação dos alunos com sistema monetário e consumo, oportunizando a interdisciplinaridade no processo de ensino aprendizagem.

É notório que crianças e adolescentes consomem cada vez mais brinquedos, eletrônicos, e outros. Pois crescem em um ambiente que valoriza o dinheiro e não são levadas a conscientização apropriada do real valor da moeda. A função principal da educação financeira para D'Aquino (2008), é servir como base para que na vida adulta as crianças possam ter uma relação saudável, equilibrada e também responsável em relação ao dinheiro. Aponta que os ensinamentos sobre o ganho e uso do dinheiro devem ser norteados pelos princípios da ética e estendidos a outras esferas da vida.

Na perspectiva da educação financeira, unimos a matemática e a literatura infantil, posto que se considerarmos a literatura como representante do imaginário e a matemática do lógico, a junção significa a unificação para um processo de (in) formação da educação para o ser humano (VALENTIM, 2011).

Nessa vertente, utilizar a literatura tem sua importância, pois leva para além do mundo imaginário e assim compreender o mundo real, tem a arte de encantar, desenvolver a imaginação e sensibilidade (COELHO, 2000). Segundo Souza e Oliveira (2010) um ensino que aborde a matemática e a literatura, contribui para a formação de aluno leitor, capaz de utilizar elementos para compreensão textual, tornando conhecedor da linguagem, conceitos e ideias matemáticas, leva a utilizar estratégias diversas na resolução de problemas, pondo em prática experiências pessoais com todo o saber matemático adquirido.

## DESENVOLVIMENTO

O trabalho foi desenvolvido através de uma sequência de atividades que articulou matemática e literatura infantil a partir dos livros “A economia de Maria” e “Dinheiro compra tudo”. Abaixo, no quadro 1, compartilho informações dos livros:

Quadro 1: livros

<b>Título</b>	A economia de Maria	Dinheiro compra tudo
<b>Autor (a)</b>	Telma Guimarães Castro Andrade	Cássia D'Aquino
<b>Ilustrador (a)</b>	Silvana Rando	Caio Cardoso, Tatiana Paiva, Thiago Cruz.
<b>Editora</b>	Do Brasil	Moderna
<b>Resumo</b>	<p>Helena e Maria ganharam cofrinhos da madrinha, mas uma das meninas não quer guardar dinheiro e compra tudo o que vê, enquanto a outra sabe poupar, imaginando que economizar vai fazer bem.</p>	<p>Onde é fabricado o dinheiro? As moedas têm sempre o mesmo formato? Qual a maior cédula do mundo? Muitas respostas estão neste livro. Além de anedotas, truques de mágica, plantar dinheiro e fabricar as moedinhas mais saborosas do mundo!</p>

Fonte: autora.

O planejamento de cada aula ocorreu em blocos para melhor organização das etapas, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2: blocos

<b>1º bloco</b>	Contação da história “A economia de Maria”
<b>2º bloco</b>	Contação da história “Dinheiro compra tudo”
<b>3º bloco</b>	Roda de conversa e mais discussões
<b>4º bloco</b>	Mão na massa: meu cofre
<b>5º bloco</b>	Trabalho coletivo: nossa árvore, meus sonhos
<b>6º bloco</b>	Consumo consciente com embalagens

Fonte: autora.

1º bloco: Contação da história “A Economia de Maria”. Foi perguntado sobre o que gostariam de comprar, sobre sonhos, o que é caro e barato, oportunizando diálogos sobre o valor das coisas.

2º bloco: Contação da história “Dinheiro Compra Tudo”, os alunos aprenderam a história do dinheiro e como ele é usado.

3º bloco: Roda de conversa para a educação financeira. Foi abordado sobre a importância de guardar dinheiro com finalidade e objetivos traçados, como a realização de um sonho, relembrando as histórias contadas.

4º bloco: Foi proposta a confecção de um cofre feito com lata e cartolina, nele os alunos escreveram qual seria o objetivo destinado daquele dinheiro.

5º bloco: Foi proposta a atividade de construção da árvore coletiva dos sonhos. Nela os alunos anexaram seus sonhos escritos, desenhados e o tempo para adquirir.

6º bloco: Foi solicitado que trouxessem para sala de aula embalagens de diversos produtos e encartes de mercado, sendo ampliadas questões sobre o consumo consciente.

A proposta de utilizar a literatura infantil na abordagem da educação financeira foi pensada pelos diversos benefícios ao aprendizado, uma vez que, habilidades cognitivas e imaginação são estimuladas, dinamizando leitura e escrita, sendo uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil, e no momento da interação desperta emoções como se vivenciasse os sentimentos da história, além de exercitar a capacidade de resolver problemas diários (SOUZA E BERNARDINO, 2011).

Trata-se de um relato de experiência, que envolve uma sequência de atividades organizadas em blocos e com a apresentação dos resultados alcançados, produzidos no formato de roda de conversas a partir da contação de histórias. Ao contar histórias é possibilitada a troca de experiências que podem ser com fatos verídicos ou contos que trazem a criatividade do imaginário humano (VIEIRA, 2005).

Utilizou-se a roda de conversa, pois se configuram uma estratégia didática que aproxima os atores na relação de troca de informações, sendo uma metodologia que proporciona o desenvolvimento das atividades como leitura, sistematização das ideias, introdução de novos conteúdos e debates, gerando diversas práticas argumentativas (MESSEDER E OLIVEIRA, 2017).

Segundo a BNCC, a educação financeira fornece suporte para que a escola, diante do alcance de informações por meio de tecnologias e apelo descontrolado ao consumo, analise o seu importante papel na formação da criança para enfrentar a realidade da sociedade que está em constante transformação. Com isso, ajudar a lidar com situações financeiras, ponderar escolhas, se tornar mais crítico diante do excesso de “facilidades” apresentadas na sociedade, por isso a pertinência das práticas no ensino fundamental.

Foram necessárias 6 aulas de 45 minutos para a realização da proposta de educação financeira com os alunos, fazendo uso da literatura infantil como recurso didático.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

Para desenvolver as atividades em sala de aula com os alunos, optou-se pela metodologia de ensino baseada na concepção crítica de educação, que é abordada por Manfredi (1993) como uma estratégia que tem a finalidade de garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade, percebida e concebida, objetivando a tomada de consciência, tendo em vista sua transformação.

Cada bloco foi desenvolvido com diálogos e reflexões, nas rodas de conversa, que levaram os alunos a uma aprendizagem significativa. São feitos alguns apontamentos de discussões de atividades que trouxeram retorno e participação da turma. Foi falado sobre o que cada um já conhecia e os sentidos construídos. Os nomes das crianças aparecem indicados com letras maiúsculas, resguardando suas identidades.

No bloco 1, foi o momento da contação da história “A economia de Maria”, onde os alunos sentaram numa roda e ouviram a história. Depois, alguns pontos foram abordados, como: o tema do livro, personagens, perfil de cada personagem. Perguntas referentes aos temas matemáticos como: qual o objetivo de guardar? É importante? Por qual motivo a outra personagem não queria guardar? E tive como respostas: “Acho que tem que guardar um pouco para fazer alguma coisa com o dinheiro depois” (aluno P). “Meus pais me deram um cofrinho e falaram que no final do ano posso abrir e comprar o que eu quiser” (aluno G). “Ela não gostava de guardar e gastava tudo de uma vez, quando quiser comprar algum brinquedo depois, não vai ter” (aluna D).

Entendendo que, por causa dos problemas relacionados ao uso do dinheiro, surge a preocupação de criar ferramentas que auxiliem a vida financeira, favorecendo momentos de diálogos para pensar na utilização do dinheiro de forma mais consciente. A educação financeira pode levar, como uma proposta de ensino, a mudança de postura nas crianças, educando financeiramente.

Alguns problemas foram gerados, na falta de abordagem da educação financeira, com o uso compulsivo e descontrolado ou errado do dinheiro, e como não aprendemos, precisamos nos esforçar dobrado para ensinar (D'AQUINO, 2008).

No bloco 2, foi o momento da contação da história “Dinheiro compra tudo”, onde falamos sobre a moeda e utilização, além da história do dinheiro.

Os alunos contribuíram, falando do que já estudaram a respeito do dinheiro brasileiro. Enquanto o diálogo acontecia na roda de conversa, foi passando pelas mãos dos alunos algumas notas antigas, alguns relataram conhecer e outros ficaram impressionados em conhecer o antigo dinheiro. Abordado também sobre de onde vinha o dinheiro que chegava até nossa casa. Algumas respostas apresentadas foram que o dinheiro vem do banco, alguns disseram ser da empresa que os pais trabalham.

No bloco 3, diversos outros pontos foram abordados para aprofundar as discussões e oportunizar momentos de fala e escuta dos alunos, dando voz e vez.

No decorrer das falas, apresentei a seguinte situação: Quando você ganha uma caixa de bombom, você costuma comer tudo ou guarda uma parte? E os alunos se expressaram dizendo que guardam às vezes, pois querem comer depois. Outros alunos complementaram dizendo que é bom guardar pelo menos um pedaço para ter um doce depois da refeição. Poucos relataram nunca guardar, pois não conseguem se controlar.

Após a discussão, apontei que sem perceber, estão fazendo economia, ou seja, é possível comprar produtos que antes não poderiam ser comprados e projetar outras aquisições, levantando o fato de ser recompensador alcançar metas traçadas.

Num outro momento listamos, no quadro, as atividades e tarefas realizadas no dia a dia que gastam dinheiro sem perceber, como tomar banho, lavar as mãos, jogar vídeo game. Um aluno se colocou dizendo que o dinheiro é gasto, sem a gente perceber em algumas tarefas feitas por nós. Neste instante, foi complementado que muitas vezes são essenciais para a sobrevivência, como alimentação e higiene.

É fundamental a compreensão de situações do cotidiano do aluno, uma vez que, por meio delas, pode capacitar nas atividades práticas que envolvem tais aspectos quantitativos e qualitativos.

No bloco 4, foi proposta a confecção de cofres pelos próprios alunos e assim dialogamos sobre necessidades e desejos.

Abordados que são pontos distintos entre si e em cada etapa da vida. Além dos gastos, falamos das necessidades e sonhos das pessoas, a importância da cautela na hora de realizar cada um. Na atividade exposta os alunos demonstraram o entendimento, colocando algumas falas, como por exemplo, que um bebê precisa de leite ou roupa, enquanto um idoso precisa de remédio e atenção. Perceberam ainda,

sobre priorizar as necessidades para depois atender aos desejos e respeitar as necessidades das etapas da vida de cada indivíduo.

Ao final dessa atividade alguns alunos relataram ter gostado da atividade e confecção do cofre, aprendendo sobre economizar e gastar e que isso é importante para agora e também para o futuro.

No bloco 5, foi proposta a feitura de uma árvore dos sonhos. A intenção foi de abordar, ainda sobre necessidades e seus desejos, trabalhando sobre a importância das coisas e o valor que damos a elas. Os alunos puderam se expressar e criar, colocando no papel seus desejos e conversando sobre planejar para alcançar.

Os pedidos escritos percorreram diversas áreas, como: carro, casa, jogos, viagens, presente para os pais e o tempo para conquistar, meses e anos. Outros alunos escreveram abraços e amor. Oportunizando a fala e a escuta, pois quiseram relatar a importância do carinho e atenção e que isso não se compra. A atividade possibilitou a reflexão a respeito da importância de se preocupar primeiramente com as necessidades, para em segundo plano pensar nos desejos, além de entenderem o valor das coisas primordiais para o ser humano.

No bloco 6, realizamos uma atividade coletiva com embalagens. Aproveitamos para envolver a história do dinheiro e possibilitou o trabalho com o sistema monetário, os alunos manusearam cédulas e moedas, foram estimulados a fazerem trocas com as quantias. As crianças também tiveram a oportunidade de montar um merca-dinho com as embalagens, observando os valores de alguns produtos e resolvendo desafios propostos através de situações-problema.

É de suma importância que, desde pequenas, as crianças aprendam a lidar com o dinheiro, para adquirir uma postura no que diz respeito às finanças. As atividades desenvolvidas são possibilidades para ensinar as crianças sobre educação financeira e é por meio de atividades lúdicas e diferenciadas que motiva o gosto pelo tema, para introduzir atitudes e hábitos “financeiramente saudáveis”.

Segundo Modernell (2013) a educação financeira infantil não vai objetivar o ensino de ganhar dinheiro no futuro ou de entender o capitalismo, mas ter uma boa postura diante das finanças. O foco está na mudança das atitudes e não a busca de técnicas e conhecimentos, visando determinação, perseverança, paciência e planejamento. O autor aponta como dica, o cofrinho ou porquinho para guardar econo-

mias, sendo uma ótima ferramenta para as crianças se familiarizarem com o uso do dinheiro e ensina o estabelecimento de metas.

Pontos sobre consumo, também foram trazidos para a sala de aula, pois consumidores têm inúmeros incentivos ao consumo e apelo do marketing cada vez maior. Importante observar que existe a perspectiva de influenciar as decisões dos consumidores apresentando as vantagens de determinado produto e divulgando facilidades e promoções imperdíveis (CAMPOS, 2012).

## CONCLUSÃO

Os aspectos mostram que através da combinação da literatura infantil e da matemática, foram desenvolvidas atividades que possibilitaram o aprendizado sobre educação financeira nos anos iniciais. Foram oportunizadas e desenvolvidas situações que estimularam o interesse da turma, ampliando experiências e conceitos matemáticos com situações do cotidiano.

Com isso posto, a articulação através da educação financeira e a literatura infantil possibilitou alcançar os objetivos pretendidos: relacionar ideias matemáticas com a realidade do aluno; despertar e estimular o interesse pela educação financeira e os temas envolvidos; desenvolver a criticidade e reflexão; promover a ampliação das experiências dos alunos e conhecimento matemático e relacionar conteúdos matemáticos.

A discussão de temas matemáticos que vão além do poupar e consumir, objetivos, planejamento e sonhos, possibilitam a compreensão de mundo e as questões amplas da sociedade na vida adulta. Os significados construídos pelos alunos em todos os blocos explicitaram os entendimentos e a importância do tema.

Aponto que educar financeiramente em uma perspectiva crítica e reflexiva, não se resume ao pensamento de poupar hoje para consumir amanhã, mas promover reflexões e diálogos que ajudem o indivíduo a tomar decisões, da consciência nas suas escolhas diante de ações como poupar, consumir, planejar e investir.

Assim, diante do que foi apresentado e discutido no presente estudo, a educação financeira tem como objetivo, criar ambientes de diálogo e reflexão para que os alunos possam tomar decisões de forma consciente e não limitada. Nesse sentido,

foi permitido que o aluno, frente às situações financeiras, refletisse sobre as suas escolhas e possibilidades que estarão disponíveis no decorrer da vida.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, M. B. **A Educação Financeira na Matemática do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora, (MG) Novembro, 2012.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

D'AQUINO, C. **Educação financeira: como educar seus filhos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

MANFREDI, S. M. **Metodologia de Ensino diferentes concepções** (versão preliminar). Campinas: 1993.

MARTINS, J. P. **Educação Financeira ao alcance de todos.** 1. ed. São Paulo: Fundamento Educacional, 2004.

MESSEDER, J. C.; OLIVEIRA, D. A. A. S. Ensino de química no ensino fundamental: relatos de práticas investigativas nos anos iniciais. **Educação Química em ponto de vista**, v.1, n. 2, dez. 2017.

MODERNELL, A. **Especialista ensina como dar mesadas para os filhos**, conforme a idade. 11 out. 2013. São Paulo. Entrevista.

PERETTI, L. C. **Educação Financeira: aprenda a cuidar do seu dinheiro.** Dois vizinhos: Impressul, 2008.

SOUZA, A.; OLIVEIRA, R. **Articulação entre literatura infantil e Matemática: Intervenções docentes.** Bolema, Rio Claro, São Paulo, v. 23, n. 37, p. 955-975, 2010.

VALENTIM, M. A. **A literatura em diálogo com a Matemática.** CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13, Recife, 2011.

VIEIRA, I. M. C. O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil. **Revista criança do professor de educação infantil**, v. 38, p. 10, 2005.

## APÊNDICE

### FORMULÁRIO

#### FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19 - 2021 QUESTÕES:

1. Atuo como professor:
2. Na sua opinião qual é o maior desafio que o professor enfrenta mudando toda a sua rotina de atuação?
3. Você demorou quanto tempo para se adaptar ao modelo de ensino remoto?
4. Como você percebe a sua saúde desde o início da pandemia de Covid19?

# O LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: “MONSTRINHOS DA ORTOGRÁFIA”

Camila Ferraz Moreira Pereira<sup>23</sup>



23 Graduada em Letras (UGB – VR); pós-graduada em Linguística e Formação de Leitores (UNIBF); [camilaferraz.linguaportuguesa@gmail.com](mailto:camilaferraz.linguaportuguesa@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Pensar no ensino de Língua Portuguesa nos dias atuais, envolve uma série de elementos que devem ser levados em consideração ao elaborarmos práticas pedagógicas para essa área.

Ainda hoje, apesar de existir um documento como a BNCC que prevê o ensino de forma mais abrangente e contextualizada, dando suporte teórico para os professores, é possível encontrarmos profissionais que se apoiam na metodologia tradicional do ensino da Língua Portuguesa, baseando-se em meras memorizações das regras gramaticais, desconsiderando a função usual da Língua nos sentidos social e comunicativo.

Ademais, serão apresentados alguns recursos pedagógicos que podem ser utilizados nos anos iniciais por meio do ensino lúdico, para que haja interesse e envolvimento dos alunos nas propostas do currículo.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é levar os docentes a pensarem em estratégias possíveis para modificar esse cenário, levando em conta propostas que envolvam a disciplina em questão para além do que já é habitualmente usual pela maioria. Ou seja, propostas que considerem os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Sabendo que o processo de alfabetização se consolida nos anos iniciais, especialmente tratando do 3º ano do ensino fundamental, que é a fase na qual as crianças percebem a aplicabilidade dos conceitos de leitura e escrita com mais propriedade, os professores de Língua Portuguesa devem refletir a respeito de suas práticas pedagógicas, considerando a bagagem linguística que as crianças carregam, fazendo-as entenderem como a leitura e a escrita funcionam e para que servem na sociedade em que vivem.

Logo, para contemplar esses objetivos, faz-se necessário compreender de que forma é possível observar as crianças como sujeitos ativos no uso da língua, pensando em estratégias didáticas que priorizam o envolvimento dos alunos, e o desenvolvimento da autonomia como cidadãos letrados. Estimulando, por meio da brincadeira lúdica, esses pontos tão importantes no processo de ensino-aprendizagem.

As crianças aprendem o tempo todo. Brincando, inclusive. Portanto, trabalhar com jogos e situações lúdicas deve ser algo bem pensado e estruturado, não sendo recursos utilizados somente para ocuparem o tempo da aula. Pelo contrário, essas atividades devem estar relacionadas aos conteúdos e muito bem embasadas, com funcionalidades e objetivos claros para os alunos, que são os protagonistas do processo, enquanto os professores agem como mediadores e observadores das ações, tornando o conteúdo teórico mais dinâmico e prazeroso de ensinar e aprender.

Atualmente esse trabalho vem sendo constantemente mais facilitado, uma vez que se tem uma vasta gama de suportes teóricos, que tornam a didática do professor mais embasada e norteada. Um dos principais suportes é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e de acordo com a BNCC do Ensino Fundamental (2018, p.58):

“A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.”

Ou seja, o porquê de ensinar Língua Portuguesa por meio do lúdico, é a possibilidade de valorizar essas situações como fortes estratégias aliadas ao ensino, observando os alunos em suas ações, não visando apenas o produto final, mas os processos de imaginação, representação e ação, estimulando a formulação de hipóteses, a resolução de conflitos, a escuta atenta e o respeito ao próximo, trabalhando a cooperação no lugar da competição entre as crianças.

É papel da escola fornecer recursos e condições aos professores para que essas práticas lúdicas sejam aplicadas por meio de estratégias inovadoras, que levem em conta um melhor aproveitamento por parte dos alunos dos processos que envolvem a leitura, a escrita, e também, atitudes conquistadas por meio dos jogos, como o respeito às regras, a compreensão do papel do outro, a colaboração coletiva e a aplicabilidade da vivência e da bagagem de mundo em diversas situações de aprendizagem.

## A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA SALA DE AULA

Para que haja um entendimento mais significativo a respeito da ludicidade na educação, é necessário que façamos uma reflexão acerca das constantes mudanças que vêm ocorrendo no nosso sistema educacional.

Numa breve contextualização histórica, ressalta-se que, antigamente, o ensino nas escolas brasileiras era fortemente norteado por metodologias tradicionais, voltadas para propostas descontextualizadas, pouco desafiadoras e sem real significado para os alunos. Tratando-se especificamente da disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com FERNANDES (2012, pág.58): “chamamos de ensino tradicional de Língua Portuguesa a prática voltada ao ensino da gramática pela gramática, sustentando uma concepção bancária de educação”. Essa afirmação nos leva a pensar em como esse ensino já não pode mais ser considerado eficaz e suficiente para os educandos da atualidade. No entanto, desprender-se dessas práticas não é algo facilmente realizável de uma hora para a outra. Pelo contrário: exige pesquisa e comprometimento.

Além disso, sabe-se que à medida em que a sociedade se desenvolve, o ideal e esperado é que a educação a acompanhe. Dessa forma, apesar de ainda existirem desafios a serem ultrapassados em relação às estratégias adotadas, é possível notarmos relevantes mudanças nos papéis desempenhados pelos professores ao planejarem suas aulas.

Isso porque, considerando as demandas dos alunos, entende-se, de maneira mais clara, que vivemos em uma sociedade letrada, e que para desempenhar os papéis sociais exigidos por ela, é necessário investir em propostas pedagógicas que possibilitem aos alunos o reconhecimento da funcionalidade da Língua Portuguesa em diversos contextos e abordagens, entendendo a importância do uso do discurso, e compreendendo as variantes que ocorrem em cada situação.

O primeiro passo para compreender efeito da ludicidade em sala de aula, é entendendo o conceito de lúdico. (FERREIRA; SILVA RESCHKE [s/d], p.3). Afirmam que:

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento huma-

no. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo.

Portanto, utilizar jogos nas propostas pedagógicas exigem preparo e clareza nos objetivos, pois por meio deles, as crianças são capazes de imaginar, interagir, questionar e acima de tudo, aprender. Por isso, esses recursos se tornam indispensáveis nos dias atuais.

## A LUDICIDADE NAS SÉRIES INICIAIS

Um dos principais papéis desempenhados pela educação é formar cidadãos críticos e conscientes de suas possibilidades, agindo em prol da sociedade, por meio dos conhecimentos fornecidos por situações de aprendizagem nos mais diversos contextos. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem fornecido pela escola, deve priorizar a emancipação dos alunos e o reconhecimento desses como sujeitos ativos nesse processo, aprimorando as estratégias didáticas e os métodos de ensino, visando a melhoria da educação.

Uma das formas para obter essa melhoria é trabalhando com o lúdico em sala de aula. Ronca e Terzi (1995 apud TEZANI, 2004, pág.96) afirmam que:

o lúdico proporciona compreender os limites e as possibilidades da assimilação de novos conhecimentos pela criança, visto que, mediante o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, o indivíduo conhece e interpreta os fenômenos à sua volta, trabalhando com os limites existentes entre o imaginário e o concreto.

Essa afirmação reforça a ideia da relevância do uso da ludicidade nas propostas pedagógicas e a importância do entendimento das possibilidades dessa ferramenta. Sendo assim, torna-se evidente que ao trabalhar com o lúdico na disciplina de Língua Portuguesa, são possibilitadas maneiras dinâmicas e significativas do professor mediad conteúdos e conceitos necessários para a vida do aluno como cidadão letrado.

Ademais, é importante que o professor se reconheça como mediador potente, especificamente nos anos iniciais, visto que a formação leitora dos alunos dessa fase está em constante desenvolvimento. Por isso, as propostas lúdicas possibilitam

ao professor ministrar suas aulas de modo dinâmico e significativo, apresentando conteúdos de qualidade, com planejamento e cuidado ao selecionar seus materiais didáticos. Pois conforme afirma FERNANDES (2012, pág.60): “(...) cabe ao professor a função de mediação entre a leitura e o aluno-leitor. Somos nós que traçamos objetivos claros de letramento ao selecionar textos de diferentes gêneros.”

Ou seja, os objetivos das atividades, e consequentemente, do letramento, devem ser sempre muito claros para os alunos, para que eles percebam a necessidade de estudarem determinados conceitos e suas possíveis aplicabilidades no cotidiano. Visto que as estratégias lúdicas, dentre suas inúmeras funções (pontualmente no ensino de leitura e escrita), possibilitam desenvoltura em leitura e interpretação de textos e conceitos, e agregam à leitura de mundo, proporcionando criatividade, crticidade e autonomia diante dos fatos sociais. Portanto, essas estratégias permitem o professor observar como seus alunos se desempenham em relação à interação, tomadas de decisão e assimilação de conteúdos, podendo identificar possíveis dúvidas e dificuldades e elaborar planos de ação, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Aprender as recorrências da Língua Portuguesa pode ser algo “assustador” para muitos alunos, ao se verem diante de regras e não conseguirem compreender como aprendê-las pode ser útil no seu dia-a-dia. Por isso, é desafiador para os professores, pensar em estratégias que modifiquem essa ideia, envolvendo os alunos e ajudando-os a compreender a importância de aprender mais sobre um idioma tão rico e cheio de particularidades, que é o Português, fazendo isso de forma menos “monstruosa”.

Sendo assim, foi elaborada uma aula contemplando as atividades e conteúdos do livro didático utilizado pelos alunos, visando potencializá-lo como ferramenta pedagógica, explorando os recursos fornecidos, propondo um embasamento anterior à execução das atividades, obtido por meio da aula e do jogo.

Dessa forma, o jogo “MonNstrinhos da ortografia”, foi pensado com o objetivo de ensinar às crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, a perceberem a importância do conhecimento da escrita de palavras, com foco no uso das letras M e N e o sinal gráfico til (~), de modo que elas percebessem como esses itens podem modificar o som das palavras (que passam de orais a nasais), e até mesmo alterar seus significados.

Para que a proposta chamasse a atenção dos alunos antes mesmo da apresentação do jogo, no decorrer da aula, intitulada “oficina de ortografia”, foram utilizados recursos visuais: os monstrinhos. A função dessas figuras era justamente o contrário de assustar, mas mostrar aos alunos como o conteúdo pode ser aprendido de forma clara e leve, sem envolver o “medo de errar” e compreendendo a funcionalidade da ortografia no nosso cotidiano.

Figura 1 – Aula



Fonte: A autora

Figura 2 – Conteúdos abordados na aula (uso de til)

## ORTOGRAFIA: USO DE TIL

• O til (~) é um sinal usado sobre as vogais **A** e **O** para indicar que elas têm som nasal.

EXEMPLOS:  
MAÇÃ – ROMÃ – POÇÕES – PINHÃO – MAMÃO

10/05/2018

Fonte: A autora

Figura 3 – Conteúdos abordados na aula (uso de M ou N)

## ORTOGRAFIA: USO DE TIL E DE M OU N

• As letras M e N também deixam a vogal com som nasal quando estão em final de sílaba.

EXEMPLOS:  
LIN-DO      MUN-DO      SOM-BRA      TAM-PA

10/05/2018

Fonte: A autora

Para contemplar o objetivo de os alunos usarem corretamente o til (~) e as letras M e N como marcas de nasalidade em palavras, foram apresentados, também, os conceitos de som nasal e som oral, de maneira clara e com o recurso dos monstrosinhos. Além disso, no decorrer das explicações os alunos foram convidados constantemente a pronunciarem as palavras listadas nos exemplos, orientados a tamparem o nariz para perceberem que quando a palavra tem vogal nasal, o ar tenta sair pelo nariz, o que pode fazer o nariz “vibrar”, visando transformar esse conceito teórico em aprendizagem lúdica e significativa.

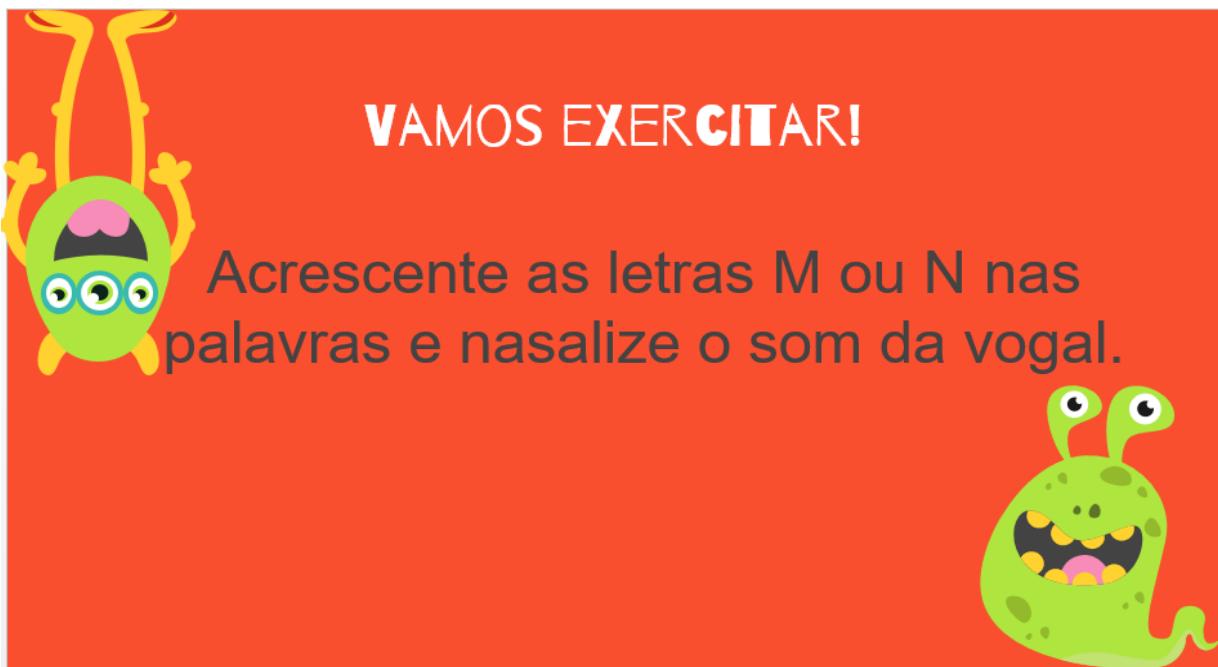
Figura 4 – Distinguindo os sons



Fonte: A autora

Após a abordagem teórica, foi apresentada a proposta do jogo, que tinha como objetivo estimular os alunos a colocarem em prática o que foi aprendido em aula. A ideia principal do jogo era que eles percebessem como é possível se obter novas palavras apenas nasalizando os sons das vogais com o uso das letras M e N. Os alunos foram incentivados a agirem de forma colaborativa, ou seja, nesse jogo não haveria perdedor ou ganhador, estimulando a coletividade em prol do bem comum: a aprendizagem.

Figura 5 – Apresentando o jogo



Fonte: A autora

À medida que as palavras iniciais eram apresentadas, os alunos davam suas sugestões para modificá-las, inserindo a letra M ou a letra N. Ao acertarem, as palavras modificadas apareciam juntamente a uma comemoração pelo resultado.

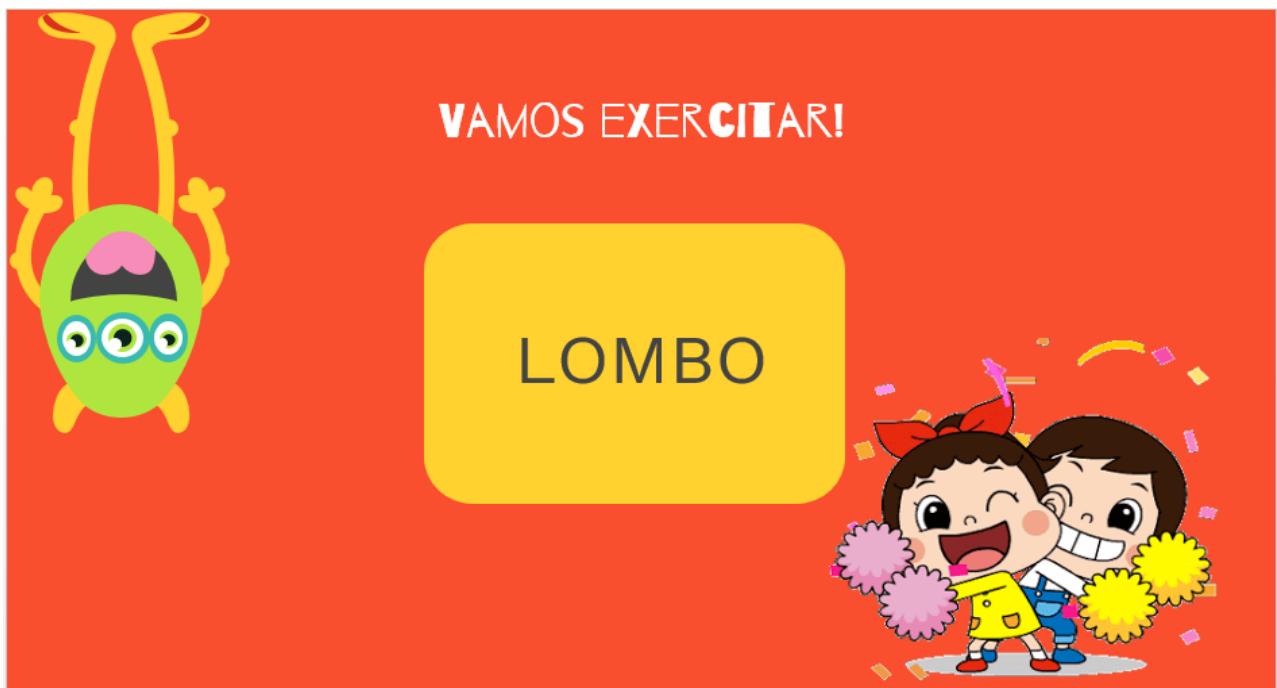
Figuras 6 e 7 – Executando o jogo

a) Palavra com som oral.



Fonte: A autora

b) Palavra com som nasal.



Fonte: A autora

Os alunos ficaram entusiasmados com a possibilidade de realizarem um jogo para aprenderem um conteúdo teoricamente “complicado”.

Portanto, após a observação no decorrer da aula e na execução do jogo, notou-se que com a proposta, foram obtidos resultados positivos em relação aos objetivos previstos e ao envolvimento e ao engajamento da turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, pode-se afirmar que, de fato, para que a aprendizagem ocorra de forma mais prazerosa, e, automaticamente, mais significativa, é necessário que os professores estejam atentos às mudanças que ocorrem constantemente na nossa sociedade, usando-as como aliadas à educação, considerando os alunos agentes ativos no processo de aprendizagem, levando em conta o repertório que eles possuem. No entanto, faz-se necessária a formação continuada dos profissionais, para que as metodologias tradicionais deem espaço para a inovação e a tecnologia, de modo que a “decoreba” seja substituída pela aprendizagem concreta, fazendo com que os alunos percebam a funcionalidade da língua e para que servem no dia-a-dia, os conceitos aprendidos.

Essas afirmações são feitas com base nas pesquisas bibliográficas e no estudo de campo. Enquanto a primeira possibilita ao pesquisador maiores embasamentos teóricos, a segunda permite a aproximação com o objeto de estudo, resultando em observações mais precisas.

Portanto, é importante que os professores utilizem estratégias lúdicas em suas propostas, compreendendo-as como recursos potentes que devem ser estruturados e concisos, com foco em ajudar os estudantes a compreenderem melhor os conteúdos, facilitando o processo de ensino, não funcionando apenas como passatempo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-iniciais/>. Acesso em: 15 jan. 2021

FERNANDES, Alessandra. **Compreensão e Produção de Texto em Língua Materna e Língua Estrangeira**. 1.ed. Curitiba: InterSaber. 2012. 58-60 p.

FERREIRA, Juliana de Freitas; SILVA Juliana Aguirre da ; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. **A importância do lúdico no processo de aprendizagem**. 10 p. Artigo (Projeto PIBID) - Pedagogia, ULBRA, Gravataí. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUDICO%20NO%20PROCESSO.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. 9. ed. São Paulo: Edesplan, 1995. 96 p.

# **O ENSINO DE CIÊNCIAS E O PROCESSO DE LER E ESCREVER COM O PROFESSOR JOÃO DE BARRO**

**LUCAS PERES GUIMARÃES<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Professor de Educação Básica de Barra Mansa e Volta Redonda – RJ, Autor do livro Lavoisier na sala de aula, Doutorando em Ensino de Ciências (IFRJ), lucaspegui@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A articulação do ensino de Ciências com o processo de alfabetização no Brasil, ou seja, do aprendizado da leitura e escrita da língua materna portuguesa, ainda representa poucas práticas em nossas escolas, o que é um problema, sobretudo em termos do conteúdo a ser ensinado e o modo como este deve ser ensinado.

As Ciências, naquilo que têm de mais relevante como a possibilidade de exploração e compreensão do meio social e natural, à luz de conhecimentos advindos das vivências e informações teóricas dos sujeitos, poderão contribuir, na sua inserção escolar, para a introdução da criança à cultura dessa área do conhecimento.

Essa proposta surge a partir do contexto do ensino remoto na pandemia do COVID-19, com a finalidade de desenvolver uma proposta em que o Ensino de Ciências seja capaz de proporcionar motivação, determinação e oportunidades de ampliar suas capacidades de argumentação e pensamento crítico para a leitura e a escrita dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada em Volta Redonda-RJ.

Nesse sentido, o modelo do ensino remoto fez com que a alfabetização se tornasse um desafio para além do costume, tornando muitas desigualdades visíveis a todo país, causando assim uma grande perda de alunos alfabetizados no ano de 2020, ainda imensuráveis diante do atual contexto da pandemia no Brasil.

A aproximação do ensino de ciências com a alfabetização vai ao encontro da concepção de letramento e alfabetização. Para contribuir para o esclarecimento e mudanças em algumas práticas pedagógicas atuais, explicitaremos os conceitos de Alfabetização e Letramento e a importância da sua conciliação para uma prática significativa.

Alfabetização, segundo Soares (2007), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

De acordo com Soares (2003) a palavra letramento significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita. Assim, não é correto dizer que uma pessoa é iletrada, pois todas as pessoas estão em contato com o mundo escrito.

Mas, se reconhece que existem diferentes níveis de letramento, que podem variar conforme a realidade cultural. O letramento ganha espaço a partir da constatação de uma problemática na educação, pois através de pesquisas, avaliações e análises realizadas, chegou- se à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever garante que o indivíduo comprehenda o que lê e o que escreve.

Contudo Soares (2003), alerta que a expansão do significado de alfabetização em direção ao conceito de letramento, levou à perda de sua especificidade

no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...]. (SOARES, 2003, p.8)

Essa sobreposição dos dois processos, que a autora chamou de “desinvenção da alfabetização”, aliada à interpretação equivocada das novas tendências pedagógicas acarretou na prática a negação de qualquer atividade que visasse à aquisição do sistema alfabético e ortográfico, como o ensino das relações entre letras e sons, o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento das partes menores das palavras, como as sílabas, pois eram vistos como tradicionais.

Passou-se a acreditar que o aprendizado ocorreria simplesmente pelo contato com a cultura letrada, como se ele pudesse aprender sozinho o código, sem ensino explícito e sistemático. Segundo Soares (2003), não se pode negar uma prática ou outra, só por ela estar fundamentada em uma ou em outra concepção, mas, sim, avaliar quais são as suas contribuições e se convêm serem utilizadas para um processo de alfabetização significativa.

Esse trabalho concorda com Magda Soares (2003) quando afirma a importância de considerar as facetas da alfabetização no processo da leitura e escrita, e não fazer a sobreposição do letramento. Considerando que os anos iniciais do ensino fundamental possui a disciplina de ciências, consideramos, com esse trabalho, apontar essa área do conhecimento como momento para o letramento científico e a aproximação da cultura letrada, abrindo assim espaço em outras áreas do conhecimento para o processo sistemático de alfabetização.

Considerando a ciência como bem cultural da humanidade e uma área que precisa ser discutida por toda a sociedade, concordamos que

o letramento científico, entendido como um trabalho diário de conhecimento da ciência, é tão necessário quanto a leitura e a escrita (letramento, no sentido geralmente entendido) para um modo de vida satisfatório no mundo moderno. **Eu desejo sustentar que o letramento científico é necessário para que haja uma força de trabalho competente, para o bem-estar econômico e saudável do tecido social e de cada pessoa, e para o exercício da democracia participativa.** (Ayala, 1996, p. 1, grifo nosso)

Ayala (1996) deixa claro que “letramento científico” não quer dizer “conhecimento detalhado de construtos científicos, tal como é transmitido nos livros didáticos de física, química, psicologia ou genética”. Segundo o autor, não se espera que uma pessoa letrada cientificamente saiba detalhes, como que a expressão do DNA é mediada pelas moléculas de RNA transmissores. Concordamos com o autor, quando ele afirma que, o objetivo do letramento científico é que a decisão de apoiar ou não um programa governamental na área de energia, por exemplo, não seja baseado na crença de que toda intervenção nos recursos naturais é prejudicial (ou, em outro extremo, benéfica) e nem no desconhecimento de que certas políticas envolvem a resolução de um problema – que pode ser de ordem econômica e social –, mas acarretam outros – que podem ser socioambientais.

A estratégia didática envolvendo ciências e alfabetização faz parte de um projeto maior que tem o formato de um clube de ciências, que tem como objetivo geral estimular a observação de fenômenos naturais e também da natureza, assim como impulsionar o registro escrito gerando significado no processo de alfabetização das crianças.

## **O CLUBE DE CIÊNCIAS: A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE NO ENSINO REMOTO**

Antes de iniciar os detalhes da estratégia didática, cabe ressaltar a importância da implementação do formato dos clubes de ciências para o êxito da referida estratégia didática, assim como de qualquer outra que envolva letramento científico.

Desde a década de 50, existem clubes de ciências que têm buscado em sua dinâmica romper com a forma tradicional de organização dos tempos e espaços destinados convencionalmente pelas escolas para o ensino e a aprendizagem das

Ciências da Natureza. (Mancuso, Lima, Bandeira, 1996; Tomio; Hermann, 2019).

Desse modo, Shmitz e Tomio (2019), apontam que os Clubes de Ciências são

contextos que podem contribuir para despertar o interesse dos estudantes pela ciência, mobilizar sua curiosidade a esse modo de conhecer, à reflexão de aplicações e implicações do conhecimento científico e, principalmente, para aprimorarem as suas formas de “ler” a realidade para atuarem em suas realidades, de modos cada vez mais complexos (p.306).

Tradicionalmente, os Clubes de Ciências caracterizam-se por ser no contra turno dos estudantes, contudo, com a pandemia do COVID-19, tornou-se necessário que o ensino de ciências que era realizado de modo presencial na escola fosse modificado para o formato dos Clubes de Ciências, a fim de aumentar o diálogo e a interação entre os alunos e o professor.

Com o avanço do ensino remoto ao longo do ano letivo de 2020, houve a necessidade de que as aulas de ciências tivessem uma interface mais clara no processo de alfabetização, tendo em vista que as crianças dependem dos seus responsáveis para a interação pela internet, e em certo momento, os responsáveis começaram a priorizar a alfabetização.

Com o objetivo de motivar os alunos e os responsáveis e assim garantir a presença deles nas aulas remotas de Clube de Ciências foi confeccionado um bloco de notas (figura 1) com a intenção de garantir a autonomia dos alunos no processo de registro escrito durante as aulas.

Figura 1: capa do bloco de notas



Fonte: elaboração da pesquisa

Cabe ressaltar que a escolha de fazer uma capa para o bloco de notas foi no sentido de motivação causado pelo desgaste do ensino remoto nos alunos e responsáveis, em condições presenciais, considera-se importante que essa “capa” do bloco de notas seja confeccionada pelos próprios alunos, e assim potencializando a criatividade e personalizando o ensino de acordo com seus olhares para a ciência desde o primeiro momento.

## **O JOÃO DE BARRO ENSINANDO? O LETRAMENTO CIENTÍFICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

A atividade desenvolvida foi realizada com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, na qual participaram dez alunos que possuem entre 5 e 6 anos. A estratégia didática que iremos mencionar aconteceu em dois momentos.

No primeiro momento os alunos assistiram um vídeo do João de Barro construindo seu ninho (<https://www.youtube.com/watch?v=p49YItoMRMM>), esse vídeo tem 7 minutos e 55 segundos e foi exibido em duas partes. Na primeira parte os alunos observaram o passarinho construindo seu ninho, até que uma criança, no instante de 3 minutos e 20 segundos interrompe e diz que o ninho do João de Barro caiu e teria que ser reconstruído. O vídeo foi interrompido e iniciou-se um debate se era possível substituir o ninho do passarinho por um feito pelos seres humanos.

Na retomada do vídeo os alunos foram estimulados a desenhar um projeto com todas as características do ninho, escrevendo os principais detalhes em relação a sua estrutura enquanto observavam o ninho ser reconstruído por outra pessoa.

Após a apresentação do projeto desenhado no bloco de notas do Clube de Ciências, os alunos o apresentaram e foi observado o registro de escrita com uma postura mais ativa e os alunos mais motivados para isso. Também ficou claro a motivação dos alunos, e além disso, foi estimulada a autonomia, tendo em vista que cada um dos alunos poderiam escolher as suas palavras, superando a cópia que muitas vezes podemos observar no processo de alfabetização mais tradicional.

Houve liberdade para os alunos escolherem a melhor palavra que definia o seu projeto. Enquanto alguns alunos escreviam “paredes fortes”, outros escreviam “paredes grossas” para definir a estrutura do ninho do João de Barro. A criatividade

foi um dos principais pontos observados na confecção desses projetos no bloco de notas.

Após o momento de interação feito de modo on-line foi proposto aos alunos fazer uma casa como eles planejaram de massa de modelar e argila, para estimular a coordenação motora, tão importante no processo de alfabetização. A criatividade foi estimulada e os resultados foram claros em relação a autonomia para os alunos fazerem o seu constructo em relação a situação problema proposta.

Um dos principais objetivos de estimular o registro da escrita foi envolver a família no processo. Uma das alunas construiu o ninho do João de Barro com o avô (figura 2), envolvendo os responsáveis no processo de ensino aprendizagem, e assim, garantindo no cotidiano da família a presença da escola.

Figura 2 - Construção de um ninho do João de Barro



Fonte: O autor.

Apesar de ser um constructo bem além do que era esperado para uma criança da idade, devido o auxílio de um adulto, consideramos positivo pelo fato de que a aluna pode manipular a argila e assim estimular a coordenação motora que é tão importante no processo de alfabetização, além de envolver os familiares na tarefa escolar.

A massa de modelar foi o material escolhido pela maioria dos alunos, quando perguntados o porquê da escolha, eles afirmaram que seria por conta da disponibilidade que tinha em sua casa. Na figura 3 podemos observar um ninho de João de Barro feito com massa de modelar.

Figura 3 - Ninho de João de Barro com massa de modelar



Fonte: O autor

Uma construção de um aluno (figura 4) chamou a atenção pelo fato dele acrescentar o passarinho João de Barro, que segundo ele, deveria ser referenciado pelo grande construtor que ele viu no vídeo, e que seria interessante inseri-lo em sua construção para todos lembrarem do pássaro.

Figura 4 - Ninho do João de Barro com o pássaro



Fonte: o autor

Observamos que ao considerar a importância do letramento, em nosso caso, o científico, e também considerarmos o processo de alfabetização, pode-se constatar que um processo não se sobrepõe ao outro. O manuseio da argila e da massa de modelar aconteceu junto com o letramento científico, cada qual com a sua importância, sem distorções de perspectivas pedagógicas que atrapalham o processo sistemático e necessário da alfabetização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reconhecendo que a educação, principalmente a brasileira, passa por uma problemática relacionada as consequências da pandemia, o que prejudica diretamente a alfabetização, necessita-se que surjam novos olhares e caminhos com práticas transformadoras e adaptadas aos novos obstáculos que surgem.

Logo, a educação das séries iniciais, que coincide com o período de início da alfabetização, é o alicerce de toda estrutura da educação que se desenvolverá depois, necessita de uma atenção especial. Os professores alfabetizadores precisam ampliar os horizontes em relação ao letramento, principalmente ao científico, e estar habilitados, serem competentes, criativos e cientes de sua responsabilidade

de formação dos sujeitos como intelectuais e cidadãos comprometidos com a transformação social.

Sem dúvidas, a contribuição de Paulo Freire (1996) é considerada um exemplo no contexto da alfabetização desse trabalho, visto que ele foi um grande pensador e até hoje influência a educação. Ele mostra que é possível fazer uma conexão do mundo da escrita com o mundo real, levando ao desenvolvimento através da relação entre o próprio eu e o mundo.

Buscou-se aqui apresentar argumentos em defesa de que seria interessante falar, pensar e refletir sobre letramento científico no processo de alfabetização, sugerindo que o diálogo entre letrados e não letrados cientificamente pode ser muito mais frutífero que a mera transmissão unilateral e autoritária de um conhecimento do especialista para o não especialista, se for feita desde os princípios nos anos iniciais.

Por fim, acredita-se que é possível, sim, atingir a qualidade na educação das classes de alfabetização, com práticas educacionais que utilizem diferentes metodologias, que proporcionem tanto o desenvolvimento da alfabetização quanto o desenvolvimento do letramento de cada sujeito, através do qual ele possa ser autor de sua vida e de transformações.

## AGRADECIMENTOS

Sou um professor de Química que após ser pai do Antônio pude ver o quanto complexo e difícil é a educação na primeira infância. Meus agradecimentos são sinceros as pessoas que me deram a primeira oportunidade de vivenciar esses momentos:

- Diretora da escola Elizabeth Dacol e toda a sua equipe por acreditar no meu trabalho;
- Coordenadora Cecília Coli por ser incansável em dar autonomia ao professor;
- Professora Jéssica Athayde, Jéssica Ribeiro e Camila Ferraz por terem me ensinado muito e apoiado todas as minhas ideias.

OBRIGADO!

## REFERÊNCIAS

AYALA, F. J. Introductory essay: the case for scientific literacy. **World Science Report**, Paris: UNESCO, 1996.

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

MANCUSO, R., LIMA, V. M., & BANDEIRA, V. A. **Clubes de ciências: criação, funcionamento, dinamização**. Porto Alegre, RS: SE/CECIRS, 1996.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26° Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

---

**Alfabetização e letramento.** 5<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Contexto, 2007..

TOMIO, D., & HERMANN, A. P. Mapeamento dos clubes de ciências da América Latina e construção do site da rede internacional de clubes de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), 21,e10483, 1-23,2019. <http://doi.org/10.1590/1983-21172019210111>

## SOBRE O ORGANIZADOR



### LUCAS PERES GUIMARÃES

Doutorando em Ensino de Ciências; Mestre em Ensino de Ciências (IFRJ); Professor de Química; Professor de Ciências; Articulador de Ciências da Prefeitura Municipal de Barra Mansa (RJ).

O PAI do Antônio que começou a aprender com o filho, e percebeu quão grande e complexo é o trabalho feito para ensinar crianças.



[www.arcoeditores.com](http://www.arcoeditores.com)



[@arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)

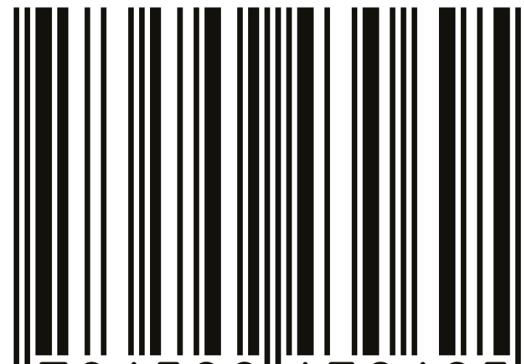


[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



[contato@arcoeditores.com](mailto:contato@arcoeditores.com)

ISBN: 978-65-994306-9-5



9 786599 430695