

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

olhares contemporâneos

VOL : 03

Gabriella Eldereti Machado
[Organizadora]



TERRIED

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

olhares contemporâneos

VOL : 03

Gabriella Eldereti Machado
[Organizadora]



TERRIED

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO olhares contemporâneos VOL : 03
[livro eletrônico] / organização Gabriella Eldereti
Machado. -- 3. ed. -- Alegrete, RS :Editora TerriED,
2023.

PDF

Vários autores.

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 1 9 - 4

1. Educação
2. Interdisciplinaridade na educação
3. Pesquisa científica

23-147952

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1



10.48209/978-65-84959-19-4



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	8
------------------------------	---

Andreia das Graças Moreira Claro

Flavia Maria Barrichello

doi: 10.48209/978-65-84959-19-1

CAPÍTULO 2

“O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS ATRAVÉS DAS TICS”.....	16
---	----

Aline Cristine dos Santos

Andreia das Graças Moreira Claro

Flavia Maria Barrichello

doi: 10.48209/978-65-84959-19-2

CAPÍTULO 3

O PERCURSO TRIANGULAR: ESCOLA, FAMÍLIA E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA SOBRE AS DIFICULDADES INFANTIS NA APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO.....	32
---	----

Flávia Maria Barrichello

doi: 10.48209/978-65-84959-19-3

CAPÍTULO 4

TEORIAS SOBRE O ESTADO MODERNO E CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....45

Vanuza Gomes Lima Machado

Neuzimar Santana Campos e Silva

doi: 10.48209/978-65-84959-19-A

CAPÍTULO 5

TENDÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DURANTE E APÓS O PERÍODO DE PANDEMIA DO COVID-19: LEGISLAÇÃO, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS.....51

Carlos Edimilson Avila de Lima

Benjamin Marins Costa

doi: 10.48209/978-65-84959-19-5

CAPÍTULO 6

O CIBERESPAÇO COMO POSSIBILITADOR DAS REDES SOCIAIS: UM RESGATE SOBRE O IMPACTO DO APERFEIÇOAMENTO DAS TICS.....69

Andrei Rodrigues Lopes

Marília Rodrigues Lopes Heman

doi: 10.48209/978-65-84959-19-7

CAPÍTULO 7

WEBSITE DO CURSO DE PRODUÇÃO EDITORIAL – UFSM: PROPOSTA DE ESTRUTURA E RECURSOS MULTIMÍDIA PARA OBTENÇÃO DA VISIBILIDADE.....	81
---	----

Andrei Rodrigues Lopes

doi: 10.48209/978-65-84959-19-Z

CAPÍTULO 8

GESTÃO PEDAGÓGICA DE AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS (AUTO) FORMATIVAS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	103
--	-----

Aline Aparecida Hofstetter Zanatta

Adriana Moreira da Rocha Veiga

doi: 10.48209/978-65-84959-19-6

CAPÍTULO 9

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	121
--	-----

Aline Aparecida Hofstetter Zanatta

Bibiana Howes Carpes

Josiane da Silveira Roepke

Rosemari Xhabiaras Grapiglia

Suelen Soliman da Silveira

doi: 10.48209/978-65-84959-19-P

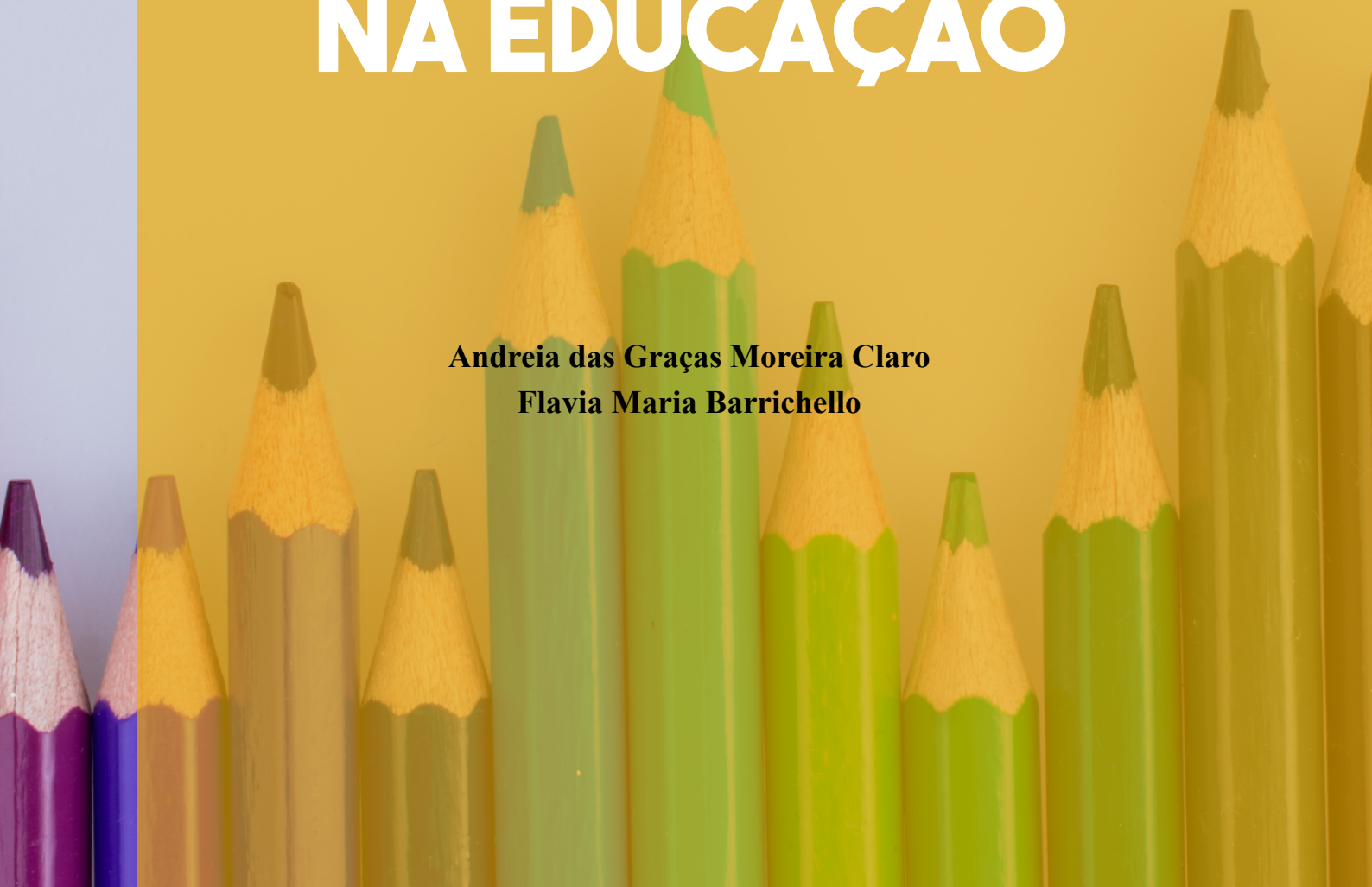
SOBRE A ORGANIZADORA.....	137
---------------------------	-----

doi: 10.48209/978-65-84959-19-1

CAPÍTULO 1

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Andreia das Graças Moreira Claro
Flavia Maria Barrichello



Atualmente, a educação encontrou um grande desafio: tornar a aprendizagem atrativa e envolvente, levando em consideração que os jogos fazem parte da vivência dos nossos estudantes, e a sala de aula consequentemente, tornou-se um lugar bastante monótono e sem motivação nenhuma.

Desta maneira, a entrada da gamificação em sala de aula é a melhor maneira de trazer a realidade fora da escola, para acrescentar na aprendizagem.

O foco da gamificação é aprender mais rápido, aproveitar o conteúdo, obter a oportunidade de esclarecer dúvidas e solucionar problemas e erros na mesma hora. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem dos jogos se fazem cada vez mais presentes na sala de aula e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. A prática consiste em aplicar elementos de jogos no processo de aprendizagem contribuindo para um melhor resultado e desempenho. É uma forma inovadora de estimular o aprendizado dos estudantes.

Na Gamificação associa-se vídeos relacionados a matéria estudada, com sites úteis direcionados para o ensino, jogos online. É ensinar com o auxílio de aplicativos, que além de serem ferramentas de colaboração podem ser utilizados de forma simultânea entre estudantes e professores, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático. Através desta proposta há o trabalho colaborativo e empático, o que vem ganhando destaque na área da educação, que possibilita o desenvolvimento do estudante, sua participação efetiva, além de oferecer estímulos externos que o ajudam no processo de aquisição de conhecimentos e no reforço escolar.

“Os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, lidar com fracassos e correr riscos com segurança. Jogos de construção aberta são excelentes para despertar a criatividade, a fantasia e a curiosidade” (Murta; Valadares; Moraes Filho, 2015).

Plataformas adaptativas, são atraentes porque utilizam todos os recursos de atratividade para quem quer aprender, respeitando o ritmo de cada estudante, possibilitando este a reconhecer seu avanço, e ganhar recompensas. Nas versões educacionais, os professores acompanham seu desempenho e propõem atividades para as diversas fases da aprendizagem, incluindo a avaliação.

Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, competição e cooperação, traz ao ambiente escolar, seja presencial ou virtual, um olhar atraente. A gamificação em forma de jogos individuais ou coletivos, de competição, colaboração ou de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas, tornam-se cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

A gamificação é pontual para integrar um sistema metodológico interessante e estimulante, além de potencializar o ensino e aprendizagem, desenvolvendo habilidades socioemocionais, interpessoal, autonomia, competência, permitindo um melhor acompanhamento e direcionamento do ensino e aprendizagem. *Além disso, a gamificação, como abordagem metodológica, proporciona também uma mudança atitudinal dos estudantes para sua aprendizagem, motivando-os cada vez mais para a ciência* (Kapp, 2012; Junior, 2017; Lima, Et Al., 2019).

São muitos os jogos e aplicativos que estimulam o raciocínio, a lógica, a criatividade, a interação com outros jogadores e entre outros, para tanto foram utilizados nesta sequência as ferramentas wordwall, liveworksheet, puzzle, kahoot, whatsapp, padlet e forms através de proposta gamificada com interação nas ferramentas para que o professor compreenda a lógica dos games, e interaja com os estudantes jogando, com acesso aos jogos online. Para o ensino gamificado, é essencial unir essas habilidades em propostas para os estudantes, que estimulem o raciocínio e que permitam o avanço de fases. Esses aspectos são os que mais promovem a continuidade e a motivação. Foi compreendido o funcio-

namento das diferentes ferramentas, percebendo o que elas têm em comum e o que as tornam ou não envolventes.

Levando em consideração que os games desenvolvem competências, habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento como aluno e para mercado futuro, mercado de trabalho, bem como o raciocínio rápido, e desenvoltura em resolver situações problemas. Segundo Mattar (2010, p. 149)

saber aprender (e rapidamente), trabalhar em grupo, colaborar, compartilhar, ter iniciativa, inovação, criatividade, senso crítico, saber resolver problemas, tomar decisões (rápidas e baseadas em informações geralmente incompletas), lidar com a tecnologia, ser capaz de filtrar a informação etc. são habilidades que, em geral, não são ensinadas nas escolas. Pelo contrário: as escolas de hoje parecem planejadas para matar a criatividade.

Os jogos estimulam e motivam o avanço de etapas, e adquirindo recompensas conforme avança e supera os desafios. “Esta motivação e ensinamentos que os jogos proporcionam possibilita o que a sociedade não faz.” (McGonigal, 2011, p. 69).

Portanto, a gamificação está além de trabalhar com os jogos e sim direcionar o aluno para uma aprendizagem e uma experiência de vida.

“A utilização destas ferramentas motiva e engaja os jogadores, proporciona concentração e interesse do aluno por concluir seu objetivo, muitas vezes disponibilizando horas em uma tarefa.” segundo (Gee, 2009, p. 36).

Pode-se concluir que, o aluno demonstra concentração quando há algo de atrativo em um jogo, desta maneira o estímulo na aprendizagem, nas atividades, deve ser tão quanto estimulador quanto um game. Além da concentração, é possível desenvolver a identidade, interação, produção, problematização, desafios e consolidação.

Em todas as transformações realizadas na humanidade, a mudança de velhos hábitos, o recebimento de novas ideias foi o que impulsionou as realizações

destas. Com a educação não é diferente. Já passamos por grandes mudanças, mas acreditamos que as Tecnologias na Educação será um divisor de águas, principalmente quando estamos falando nos processos de ensino aprendizagem e nos contextos de estudo onde se destacam as multimodalidades.

Cada vez mais o avanço tecnológico presente de diversas maneiras na vida das pessoas tem gerado mudanças na sociedade tanto na forma de se comunicar como na troca e no compartilhamento de informações que se dá de maneira rápida e dinâmica. Esse fato tem exigido das pessoas uma busca incansável pela aprendizagem e domínio na utilização das tecnologias que vão além de sua utilização apenas pelo lazer e entretenimento. Nesse ponto vale ressaltar a importância dos múltiplos alfabetismos já que em contexto escolar o professor tem a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que vão além da alfabetização da leitura e escrita apenas, visto que a implantação das tecnologias nas salas de aula gera envolvimento e impactos diferentes.

É preciso ir além das habilidades de uso, é preciso domínio das ferramentas e de suas linguagens. Nos múltiplos alfabetismos consideramos saber usar e aplicar as dimensões que envolvem o visual, audiovisual, digital e informacional no dia a dia, em contexto escolar e social, assim atendendo a sociedade moderna. Os princípios de aprendizagens e estratégias apresentadas por James Gee fazem uso dos elementos dos jogos que estimulam, motivam tanto a aprendizagem quanto a construção do conhecimento.

De acordo com Duggan e Shoup (2013), existem três pilares que a *gamificação* retrata:

- Realização pessoal que, através do acompanhamento e visualização de progresso, permite aos usuários sentirem auto realização, e inclui o uso de instruções claras, elogios e chance de fazer progresso;

- Experiência social que pode ser definida como a exibição e criação da identidade de um usuário para uma comunidade, demonstrando suas intenções particulares, e envolve cooperação, comparação, compartilhamento e aceitação da conversa dos demais;

- Competição, que pode ser definida como uma forma de experiência social em que o progresso é medido pelo *ranking* dos usuários que possuem melhor eficiência, isto é, exibir o status do melhor ou pior usuário participante.

Nesse sentido, o reconhecimento de uma pessoa pode ser um motivador, e muitas vezes a força positiva da motivação leva as pessoas a apreciar e reconhecer suas ações.

Boas ações (DUGGAN; SHOUP, 2013). Observou-se então que o uso da gamificação no ambiente leva ao uso de fenômenos emocionais e psicológicos humanos induzidos por jogos na tentativa de engajar as pessoas e melhorar o desempenho e a produtividade (KILLIAN, 2013).

Além disso, segundo Duggan e Shoup (2013), as recompensas são utilizadas para gerar competição e até mesmo reconhecimento pessoal. As recompensas dos programas de gamificação podem ser tangíveis, como dinheiro, ou virtuais, como pontos, badges, níveis, etc. (DUGGAN; SHOUP, 2013). Para que a gamificação tenha sucesso, é preciso escolher um jogo que aumente a recompensa, mas que mantenha e amplifique o desejo e a motivação do ambiente (FOX, 2014).

No campo educacional nas práticas gamificadas é cada vez mais necessário adotar novas estratégias de mediação do conhecimento voltada aos estudantes que estão cada vez mais imersos na cultura digital e pouco se interessam por métodos passivos de ensino aprendizagem. A gamificação traz benefícios como motivação, participação, criatividade, resolução de problemas, autonomia e di-

álogo porém deve se tomar certos cuidados para não ficar no condicionamento operante e apenas em busca de recompensas ou valorização maior de notas do que da aprendizagem em si. Muito ainda se precisa experimentar, analisar sobre as práticas gamificadas no cenário educativo, mas sem dúvidas o potencial inovador para as aprendizagens dentro e fora da escola é imenso principalmente para os estudantes já imersos na cultura digital.

Uma sequência didática gamificada pode apresentar um grande potencial para o ensino e aprendizagem acerca da disciplina de Ciências e Seres vivos, no sentido que permite explorar diversas habilidades e promove um constante aperfeiçoamento dos estudantes. A sequência proposta pode ser desenvolvida com diversas atividades, portanto não apresenta limitações, sendo necessário, constantemente, um olhar crítico do professor para avaliar se as propostas se adequam com as características da turma. Logo, a atividade por ser sistêmica, estimula o raciocínio, criatividade e engajamento dos estudantes. Portanto, tais características são fundamentais para desenvolver e potencializar o ensino de Ciências, especificamente, por meio da temática, devido a sua abrangência e importância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, L., Minho, M., Diniz, M. (2014). Gamificação: diálogos com a educação. In L.M.Fadel, V.R.Ulbricht, C.R.Batistas, T.Vanzin (Coords.), *Gamificação na educação* Pimenta Cultural.

Base Nacional Comum Curricular (2018). *Ciência no ensino fundamental - anos iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades*. Fundação Carlos Alberto Vanzolini.

DUGGAN, K.; SHOUP, K. *Business Gamification For Dummies*. New Jersey, USA: John Wiley & Sons, 2013.

FUNIBER (2020). A aula conectada: educar na vida. In: Ambientes de aprendizagem. Barcelona. Espanha.

Gee, J.P. (2009). *Bons videogames e boa aprendizagem*. <http://www.perspectiva.ufsc.br>

Costa L.P.S. (2018). Os *multiletramentos na formação docente continuada e o ensino de língua portuguesa*. Revista Observatório, Palmas. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5633>

Gomes, S.H.A.; Santos, G.F.C. (2014). *Sociedade da informação e da aprendizagem*. In.: Gomes, S.H.A.et al (org.) *Letramento informacional: educação para a informação: módulo 1* [recurso eletrônico]. Goiânia: CIAR/UFG. Disponível em: <https://celi.ciar.ufg.br/modulo1/conteudo/1-0.html>

Junior, G. C. *Vivendo o jogo ou jogando a vida? Notas sobre jogos (digitais) e educação em meio à cultura ludificada*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2017.02.012>. Acesso em: 19 abr. 2022.

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.

Mattar, J. (2010). *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. Pearson Prentice Hall

McGonigal, J. (2012). *A realidade em jogo - por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Best Seller.

Murta, C. A. R.; Valadares, M. G. P. De F.; Moraes Filho, W. B (2015). *Possibilidades pedagógicas do Minecraft: incorporando jogos comerciais na educação*. XII EVIDOSOL e IX CILTEC . Disponível em: <<http://evidosol.textolivre.org>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

Ripoll (citado por FUNIBER, 2020) *A aula conectada: educar na vida*. Barcelona. Espanha

Kahoot (2021). <https://create.kahoot.it/>

Liveworksheet (2021). <https://www.liveworksheets.com/>

Wordwall (2021). <https://wordwall.net/pt>

doi: 10.48209/978-65-84959-19-2

CAPÍTULO 2

"O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS ATRAVÉS DAS TICS"

**Aline Cristine dos Santos
Andreia das Graças Moreira Claro
Flavia Maria Barrichello**

Devido ao período pandêmico e pós quarentena, a parte emocional, tanto dos educadores quanto dos estudantes, ficou bastante fragilizada, havendo, neste momento a necessidade do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, assim corroborando com a aprendizagem. Os docentes necessitam de preparo e desenvolvimento das habilidades socioemocionais para que, desta forma, possam auxiliar os discentes em suas dificuldades e apoiá-los em sua adaptação à nova realidade. Este apoio dado de maneira correta pode favorecer em grande escala também o desenvolvimento pedagógico.

Analizando práticas pedagógicas de escolas com baixo desempenho escolar, é possível constatar um compromisso relevante dos professores com o desenvolvimento dos conteúdos, conforme prazos estabelecidos no planejamento, não obstante tinham muitas questões em relação ao comportamento e envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Observava-se que os planejamentos eram impecáveis, em contrapartida exalava-se um ar de frustração diante do resultado esperado.

Nota-se um grande foco dos educadores em cumprir o planejamento anual de conteúdos, e deixando de atender os aspectos emocionais fundamentais para o equilíbrio do estudante e construção do seu desenvolvimento.

A baixa estima dos estudantes aliada ao baixo rendimento escolar, a proposta de um trabalho sobre as habilidades socioemocionais é essencial nas Escolas, após a pandemia, segundo a opinião deste grupo.

Segundo Goleman, 1990 p.48:

[...] nossas escolas e nossa cultura privilegiam a aptidão a nível acadêmico, ignorando a inteligência emocional [...] a aptidão emocional é uma metacapacidade que determina até onde podemos usar bem quaisquer outras aptidões que tenhamos, incluindo o intelecto bruto.

A proposta desta pesquisa é observar, orientar e desenvolver propostas para os educadores de uma Instituição de Ensino escolhida, a fim de que possam adquirir um olhar diferenciado para as competências socioemocionais, e assim envolver alunos e responsáveis, e resultar nos desenvolvimentos destas habilidades socioemocionais como contribuição na aprendizagem.

Além disso, busca oportunizar o desenvolvimento das competências socioemocionais previstas pelas novas orientações da BNCC – Base Nacional Comum Curricular – na rotina escolar com oficinas semanais - que contemplem a saúde emocional do educador. As habilidades socioemocionais podem ser identificadas nas três últimas competências do documento:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10).

Tais competências nos levam a ponderar sobre a necessidade prévia, que já era analisada antes da pandemia, sobre o desenvolvimento integral dos estudantes e papel da escola como um todo, mas em especial de seus docentes, neste processo que engloba também as questões socioemocionais. Estes aspectos ficaram ainda mais fragilizados com toda a situação pandêmica, o isolamento e todas as perdas pessoais ocorridas neste período, deixando ainda mais eminente a necessidade de formação e desenvolvimento destas habilidades.

Qual a importância da Educação Emocional? Os nossos alunos como nós, estão inseridos em uma sociedade que nos confronta com um cotidiano que suscita urgentemente uma intervenção no nosso aprendizado socioemocional, vidas

ceifadas por motivos banais, como uma troca de olhar, uma palavra mal colocada, discussões no trânsito, o aumento constante de pessoas que relatam sofrerem de depressão, ansiedade, casos de bullying, intolerância religiosas ou de gêneros, vídeos viralizados com cenas de violência entre torcidas, outras envolvendo estudantes de escolas de bairros vizinhos, alunos que se queixam de dores de cabeças durante as semanas de avaliação, etc.

Questões como estas denunciam claramente a nosso despreparo de lidar com o fator emocional, acrescentando o fato que vivemos um momento ‘pós pandêmico’, onde fomos lançados no susto a buscar novas aprendizagens tendo que renunciar a muitas certezas, por sobrevivência.

Segundo Cury (2017), há uma bomba em nosso cérebro que destrói a saúde emocional e social. Ela precisa ser desarmada. Se pais e professores não souberem gerir sua emoção nos focos de tensão, como ensinarão seus filhos e alunos?

Segundo Rodrigues (2015)

Resolver problemas não é algo que nasce pronto. É um conjunto de habilidades aprendidas e desenvolvidas ao longo dos anos quando nos engajamos em seu processo.

Todos os comportamentos são aprendidos, assim como lidar com as emoções também pode ser. É necessário ter recursos para que essa aprendizagem seja internalizada: exercícios de interiorização, respiração, relaxamento, rodas de conversa, assertividade, forças pessoais, otimismo, empatia, autocontrole, contestação de pensamentos distorcidos, consciência emocional, hábitos da vida feliz, cultivo de emoções positiva.

A proposta de uma formação para os professores, está intimamente ligada ao objetivo de desenvolver e projetar a importância das habilidades socioemocionais em uma Unidade Escolar que atende alunos do Ensino Fundamental I.

Algumas ações para esta formação, podem ser iniciadas, dentre as quais: entender o que são habilidades socioemocionais, apresentar dinâmicas que exploram as habilidades socioemocionais, vídeos que propiciam a reflexão sobre o assunto, além de palestrante convidada para o trabalho emocional dos educadores.

“Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa”. (MORAN, 2012)

As metodologias ativas focadas nos trabalhos em grupo, a cooperação e colaboração, permitem aprender a aprender protagonizando uma formação reflexiva. São uma maneira de motivar a aprendizagem de maneira mais significativa.

A proposta de início da formação docente para o alcance dos objetivos planejados, é a aplicação do conceito de metodologias ativas, tendo em vista o enfoque para trabalho em grupo, cooperação e colaboração. Proporcionando uma formação utilizando ferramentas ativas é possível instigar aos docentes a mesma prática junto aos discentes.

Para desenvolvimento da proposta em questão serão utilizadas ferramentas tais como: testes, vídeos, textos, dinâmicas, palestras, jogos online entre outros recursos, sempre havendo a autorreflexão e a participação ativa dos integrantes.

Para melhor progresso da formação algumas plataformas servirão como apoio, tais como: Kahoot, Mentimeter, Padlet, Google Forms, Google Drive, entre outras. O uso destas ferramentas permite uma melhor interação, participação e registro de maneira mais ativa e significativa por meio dos participantes.

Vídeos de apoio		
https://youtu.be/AWFE6sb748s	Habilidades Socioemocionais: como cada escola deve trabalhar com essa habilidade?	Canal Futura
https://youtu.be/V-rXgE_ZDLg	Fragmentos - para pensar habilidades socioemocionais	yesHEis Brasil
https://youtu.be/s0LGrdmyih0	Como trabalhar o desenvolvimento socioemocional em sala de aula?	Instituto Ayrton Senna

A PROPOSTA, AINDA CONTA COM A DISPONIBILIZAÇÃO DE CELULARES, COMPUTADORES, ALÉM DO ACESSO DA INTERNET, ALÉM DE PAPEL PARA APLICAÇÃO DA DINÂMICA

O trabalho de formação docente deve ser um processo permanente e contínuo, proporcionando aos educadores a pesquisa e a construção de novos saberes, permeando uma avaliação constante, “a formação contínua conserva certas competências relegadas ao abandono por causa das circunstâncias” (Perrenoud, 2000, p. 155).

Para desenvolvimento da formação propõe-se a distribuição da temática em quatro encontros inicialmente. A formação será desenvolvida e mediada pela coordenação pedagógica com apoio de profissionais convidados.

Iniciaremos com um auto teste (Anexo 1) para que cada docente observe suas próprias habilidades e assim, motive-se a trabalhar melhor este aspecto. Este processo será individual com cada docente.

Estudo prévio: Será proposta uma leitura prévia das competências 8 a 10 da Base Nacional Comum Curricular sobre as competências socioemocionais aos docentes, disponibilizada por drive compartilhado e os links de alguns vídeos de apoio. Será disponibilizado, também um arquivo no drive para registro das inferências, anotações e observações tal qual um **diário de bordo** promovendo a valorização dos conhecimentos prévios e experiências anteriores.

No primeiro encontro, os docentes serão incentivados a socializarem sobre suas considerações sobre a leitura prévia e os vídeos, assim como as próprias experiências e as situações que têm presenciado em relação ao emocional e a socialização dos estudantes durante o retorno as aulas presenciais. A partir daí serão realizadas reflexões coletivas e montada uma nuvem de palavras utilizando a plataforma **Mentimeter** para registro das primeiras impressões e análise no último encontro confrontando as primeiras e as últimas impressões. Os docentes serão incentivados também, a registrarem em seu diário de bordo as questões que surgirem durante até o próximo encontro e outras observações que considerarem pertinentes.

Para o desenvolvimento do segundo encontro haverá mobilização partindo de uma **dinâmica de produção de um brasão**. Nesta atividade será apresentado um brasão com três espaços em branco para que sejam preenchidos de maneira pessoal com uma representação do passado, presente e futuro. Após a ilustração dos brasões os participantes serão convidados a compartilharem com os demais como ficou seu brasão e qual o significado dele. Haverá o fechamento da dinâmica com a reflexão por quem estiver ministrando a formação, de maneira a demonstrar a necessidade do autoconhecimento e da reflexão contínua entre aquilo que passou, o que pode ser melhorado no presente e como esperamos o futuro. Haverá também a apreciação de vídeos sobre a temática e realizadas discussões

em grupos menores num segundo encontro, as quais poderão gerar um **mural na plataforma Padlet** para organização das reflexões realizadas. A dinâmica realizada, pode ser adaptada para sala de aula dependendo da faixa etária, desde que haja a apresentação prévia do conceito de brasão.

Num terceiro encontro haverá a **palestra** de uma profissional da área de psicologia com vistas a esclarecer aspectos emocionais e quais as atitudes mais assertivas a serem tomadas nas situações mais frequentes vivenciadas no cotidiano escolar, além de estratégias para lidar com as próprias emoções de maneira adequada mantendo a saúde mental em meio a grande demanda de déficits pedagógicos e socioemocionais encontrados no pós pandemia. As questões levantadas nos diários de bordo e durante os dois primeiros encontros serão repassadas previamente a profissional em questão para que a discussão seja focada na realidade local e nas vivências, necessidades e dúvidas de cada integrante da equipe.

No quarto encontro será o momento de confrontar as primeiras percepções registradas no Mentimeter e Padlet com as conclusões após todas as reflexões durante o percurso formativo. Será feita uma abordagem coletiva e validadas ou retificadas as ideias iniciais, montando desta vez um relatório final sendo que a forma de registro e apresentação será escolhida pelo grupo. Ao final deste encontro, também, será realizado um momento avaliativo por meio de um **Quiz na plataforma Kahoot** com questões de múltipla escolha envolvendo a temática da formação. Após o jogo, será realizada uma **autoavaliação via formulário eletrônico** e os docentes serão convidados, se desejarem, a socializarem suas percepções sobre a formação, os aspectos positivos e negativos e elencar temas de necessidade de aperfeiçoamento para as próximas formações continuadas da escola.

PROCESSOS AVALIATIVOS:

A avaliação formativa será realizada durante todo o processo considerando os avanços individuais e coletivos para as tomadas de decisões e flexibilização de estratégias. Durante o desenvolvimento da formação a avaliação será observativa.

Além da avaliação observativa através de Quizz na plataforma Kahoot e autoavaliação.

O resultado da avaliação servirá como indicação da relevância da formação, do sucesso da mesma, além de mostrar aspectos que podem ser melhor elaborados e desenvolvidos na próxima formação docente seja da mesma temática ou temática diferente. Pode haver a necessidade de aprofundar o mesmo tema em outras formações e isto poderá ser evidenciado por meio do processo avaliativo formativo.

ANÁLISE CRÍTICA

Desde os primórdios da civilização, buscamos nos adaptar às mudanças, mesmo resistindo. E, apesar de todas as adversidades, estamos constantemente em busca de novos conhecimentos, seja ensinando ou aprendendo.

Tantas adaptações e mudanças transformaram a sociedade no que vivenciamos hoje em termos de tecnologia, conhecimento, convivência e valores. A sociedade no século XXI é a sociedade do conhecimento, onde a informação está acessível a todos e exige um novo perfil de indivíduo, com competências e habilidades para lidar com estas informações cada vez mais acessíveis. Em contrapartida, este indivíduo também deve ser capaz de lidar com maior produção de conhecimento, num contexto em que nem sempre as informações são bem relacionadas, saber o que fazer com as informações que encontra disponíveis, além

de se comunicar e se relacionar fora do ambiente virtual. Estas habilidades não são inatas e necessitam ser desenvolvidas, especialmente neste período em que estamos vivenciando após o isolamento devido a pandemia.

Por cerca de dois anos, estudantes e professores tiveram sua comunicação e convivência limitada as telas e a alguns poucos momentos de interação síncrona nas melhores perspectivas, este fato impactou diretamente como cada indivíduo se relaciona com as tecnologias e as redes sociais, prejudicou significativamente a socialização efetiva de maneira geral.

Compreender, acolher, apoiar e auxiliar estes estudantes se faz cada dia mais necessário, porém isso não será possível se tivermos em nossas escolas professores que não tenham formação adequada para tanto ou que estejam também vivenciando as angústias e ansiedades deste dito “novo normal” onde há um prejuízo significativo nas relações pessoais, profissionais e desempenho pedagógico.

Assim, justifica-se a necessidade desta formação com urgência aos docentes, de maneira que possam transmitir aos discentes este apoio. Não é possível simplesmente delegar ao educador a responsabilidade de agir sobre esta dimensão, sem antes lhes oferecer embasamento teórico adequado e também lhe oferecer o mesmo acolhimento que se julga necessário aos demais, visto que se trata de seres humanos cada qual com suas particularidades e necessidades eminentes.

Outro aspecto relevante a ser mencionado é a escolha da metodologia para o desenvolvimento da proposta formativa, utilizando-se das metodologias ativas e reconhecendo os saberes prévios, as práticas e trocas de experiências, além de inserir atividades que tornem os participantes ativos no processo formativo, agentes de sua própria formação. Muitas vezes, é solicitado ao docente que suas aulas sejam mais dinâmicas e voltadas as metodologias ativas, mas a formação docente continua nos moldes tradicionais. Este é outro aspecto a ser discutido e levado em consideração no momento de preparo de uma formação docente ini-

cial ou continuada. Só é possível formar estudantes de maneira crítica, reflexiva e com protagonismo se isto também se estender e for uma prática nas formações dos professores.

A tecnologia mudou o mundo, seja através do conhecimento, da informação, ou aproximando as pessoas. Em ambientes educacionais, a necessidade de explorar e desenvolver meios de informação e comunicação é de suma importância. Espera-se que o campo da educação atenda com sucesso as necessidades da atualidade, proporcionando aos alunos conhecimentos e habilidades para exercer sua cidadania, superar barreiras naturais, aumentar sua produtividade e construir relações, mas isto só será possível com uma mudança de maneira global, iniciando pela própria formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular: documento de caráter mandatório que orienta a formulação dos currículos escolares. Ministério da Educação.

Cury, A. (2017). *20 regras de ouro para educar filhos e alunos. Como formar mentes brilhantes na era da ansiedade*. Academia.

Dutra, Denise (2015). *Autodiagnóstico: Teste sua Inteligência Emocional*. <https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/autodiagnostico-teste-sua-inteligencia-emocional/>

Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Editora Objetiva Ltda.

MORAN, J.(2012). A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Papirus.

Perrenoud, P (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.

Rodrigues, M. (2015). *Educação Emocional Positiva: Saber lidar com as emoções é uma lição importante*. Sinopsis.

ANEXO

Anexo 1

Autodiagnóstico: Teste sua Inteligência Emocional

Sou uma pessoa...

1) ...que persiste quando está frente a um novo desafio, não desistindo nas primeiras dificuldades ...

☐ Sempre

☐ Quase sempre

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Jamais

2) ...que procura se colocar no lugar do outro, sendo compreensiva em relação aos momentos difíceis de outra pessoa...

☐ Sempre

☐ Quase sempre

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Jamais

3) ...que consegue manifestar suas emoções de acordo com as pessoas, situações e o momento oportuno...

☐ Sempre

☐ Quase sempre

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Jamais

4) ...que consegue controlar suas emoções, mantendo a calma nos momentos difíceis...

☐ Sempre

☐ Quase sempre

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Jamais

5) ... que tem uma visão realista de si mesmo, com adequada percepção de suas potencialidades e limitações...

☐ Sempre

☐ Quase sempre

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Jamais

6) ...que consegue superar seus sentimentos de frustração quando alguma coisa não dá certo, procurando aprender com as experiências negativas...

☐ Sempre

☐ Quase sempre

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Jamais

7) ...que quando tem alguma dificuldade com outra pessoa, procura conversar diretamente com ela, evitando fofocas e mal entendido ...

☐ Sempre

☐ Quase sempre

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Jamais

8) ... que é muito difícil perder a paciência com as pessoas de que gosto. Se perco, logo recupero e me arrependo de ter perdido...

☐ Sempre

☐ Quase sempre

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Jamais

9)... que consegue expressar suas opiniões de forma clara e percebe que é ouvida com atenção ...

☐ Sempre

☐ Quase sempre

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Jamais

10) ... que se sente segura diante das outras pessoas...

☐ Sempre

☐ Quase sempre

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Jamais

AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

Jamais- 1

Raramente – 2

Às vezes – 3

Quase sempre – 4

Sempre – 5

41 a 50 pontos = Sua INTELIGÊNCIA EMOCIONAL é bastante alta. Você não deve ter dificuldades para fazer amigos, e nem de relacionar-se com os outros de forma bem harmoniosa e produtiva.

31 a 40 pontos = Sua INTELIGÊNCIA EMOCIONAL é bastante desenvolvida, mas se você aprender a observar atentamente as pessoas poderá desenvolvê-la ainda mais.

21 a 30 pontos = Sua INTELIGÊNCIA EMOCIONAL precisa “deslancar”. Converse um pouco mais consigo mesmo, ouça o que os outros dizem com sinceridade de você. Treine seus sentimentos de empatia e aprenda a observar com mais respeito os defeitos de outras pessoas.

11 a 19 pontos = Seu grau de empatia e relacionamentos não é bom. Procure ouvir mais e falar menos. Saiba gostar até mesmo de particularidades que outras pessoas apresentam e que você critica.

10 pontos ou menos = Sua INTELIGÊNCIA EMOCIONAL é bastante baixa. Procure compartilhar mais seus sentimentos e ideias. Acredite que melhorar seus relacionamentos não é difícil, mas exige trabalho persistente, e muita disponibilidade para o outro. Procure aprender com todas as experiências, mesmo que sejam negativas, evitando repetir situações que promovam frustrações.

Analise com atenção e veja exatamente quais são os pontos que você pode aprimorar!

Pense de que forma estes aspectos podem estar causando impactos positivos ou negativos no seu desempenho profissional e suas relações com o MUNDO!

Denize Dutra – Consultora do Instituto MVC.

Retirado do site: <https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/autodiagnostico-teste-sua-inteligencia-emocional/>

CAPÍTULO 3

O PERCURSO TRIANGULAR: ESCOLA, FAMÍLIA E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA SOBRE AS DIFICULDADES INFANTIS NA APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO

Flávia Maria Barrichello

Este artigo científico compõe-se de um capítulo com abordagens teóricas sobre o complexo processo da alfabetização, sobre a construção das hipóteses infantis, defendendo a ideia de que as crianças elaboram inteligentes previsões sobre tudo o que aprendem e desse modo vivenciam dois momentos fundamentais: a superação dos conflitos cognitivos garantida por boas práticas discursivas, através de hipóteses que elaboram sobre os domínios das linguagens oral e escrita. Essas abordagens irão fundamentar a ideia de que as intervenções profissionais podem ajudar a solucionar as dificuldades e distúrbios apresentados nas crianças. Por fim, ressalta o papel dos professores alfabetizadores e dos pais como decisivos nas conquistas dessas aprendizagens e primordiais nos avanços das crianças, sem os quais elas começam a manifestar sintomas de sérios problemas.

ESCOLA, FAMÍLIA E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

O aluno é dotado de um histórico social, afetivo e emocional. É com base neste histórico que podemos afirmar que a relação aluno/escola/família deve ser muito bem trabalhada, pois facilitará o trabalho pedagógico da escola e muitas vezes a intervenção psicopedagógica se esta for necessária.

Quando a escola obtém um bom retorno da família do aluno, a compreensão e o trabalho desenvolvido pelo professor tornam-se muito mais eficaz.

A influência escolar e familiar

Há uma grande preocupação das escolas em resolver as questões relativas às dificuldades infantis, principalmente nas aprendizagens de leitura e escrita.

Buscando compreender e amenizar as situações que acentuam tais dificuldades a escola procura avançar nas perspectivas construtivistas de aprendizagem, das quais fazem parte o incentivo a trabalhos em grupos, relações dialógicas,

propostas de ajudas mútuas; considerando nas práticas educativas as histórias de vida das crianças e relacionando-as a atividades que promovam experimentações concretas. Tarefa que, apesar de óbvia, enfrenta grandes obstáculos para sua implementação.

Nesse sentido, Curto (p.53: 2000) afirma que é preciso favorecer a funcionalidade e a relação da linguagem da escola com o mundo social, de maneira que a criança possa estabelecer uma ampla rede de relações entre os temas e a atividades, com pleno sentido para ela, nessas conexões.

Um dos desafios perturbadores abrange o campo da alfabetização, em que muitos aspectos estão presentes: cognitivo, familiar, social, pedagógico, escolar; e refere-se à construção dos conhecimentos necessários para o avanço dos conflitos e a permanente e concreta utilidade dessa competência individual. Nisto consiste o complexo processo de aprendizagem do domínio da escrita em função do universo da oralidade.

Para Teberosky (p. 21: 1995), todo leitor realiza previsões inteligentes, em função do contexto, sobre o texto, e para que as crianças pequenas cheguem a ler elas confrontam suas previsões com base nas características quantitativas do texto. Posteriormente começam a decifrar.

Elaborar hipóteses plausíveis acerca do escrito é uma ferramenta muito importante à compreensão da criança e um estímulo à aprendizagem das características do escrito. Como também principal procedimento de leitura dos adultos em suas decisões: ler e dialogar com a leitura nas diversas possibilidades diárias.

Na escola, entretanto, são muitos os entraves que surgem para e até que se solidifiquem os comportamentos denominados leitores. Destes entraves, algumas falhas são decorrentes de um tradicional modelo de concepção do ensino da escrita, em que está presente a linguagem abstrata, em contrapartida à necessária prática discursiva.

Kleiman (p.86: 1995), nos diz que o processo de reflexão sobre a linguagem escrita e oral é também dependente dos diferentes modos de participação nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido.

Há um discurso decorrente presente entre o professorado e pais: queixam-se quanto à falta de interesse dos alunos pela aprendizagem. Instala-se um ciclo difícil de romper: atividades escolares sempre inacabadas, alunos apontados por ritmo lento, baixa concentração e atenção, falta de compreensão às explicações dadas em aula, inquietação, agressividade, problemas comportamentais tidos como desobediência, pouca capacidade de relacionar-se, e na alfabetização classificados como alunos copistas: tudo copiam, mas nada aprendem.

No âmbito familiar há também duas realidades comumente vistas: de um lado, pais ora preocupados com o desempenho escolar de seus filhos e apreensivos quanto às possibilidades de atraso e reprovação nas séries escolares; e, ora pais, totalmente omissos no seu papel de responsáveis pela vida escolar dos filhos, acentuando cada vez mais as dificuldades e distúrbios infantis.

A atuação em parceria com a família da criança, promovendo aberturas para o diálogo e relações próximas que garantam o conhecimento sobre o processo vivenciado pela criança, na aprendizagem de sua alfabetização, são ricos e facilitadores de situações importantes como a ajuda em casa quanto às tarefas escolares, no incentivo ao bom desempenho escolar e a compreensão das dificuldades enfrentadas, para que assim, escola e família decidam sobre as melhores formas de acompanhamento e escolha das práticas interventivas profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos e psicopedagogos).

Curto (p.62: 2000) afirma a importância de se organizar a atividade escolar que evite a submissão e a dependência, que estimule a participação pessoal, a iniciativa, que tenha, portanto, distintas possibilidades de resposta e não uma só; que permita ao aluno escolher entre várias possibilidades, que lhe permita

pensar por sua própria conta, argumentar suas decisões, que inspire segurança e confiança em suas próprias possibilidades, que lhes estimule a avançar, que evite as classificações e os juízos de valor ou previsões preconceituosas, que acentue o que se sabe e o que se pode melhorar.

Quando a criança não consegue realizar ou terminar atividades propostas, quando se sente insegura para elaborar opiniões e pensamentos acerca do que está aprendendo, quando se limita ao dado, evitando ser criativa e ter iniciativa na condução de sua aprendizagem, é preciso agir, mais rápida e poderosamente do que inicialmente se havia planejado.

As intervenções

Para que a criança aprenda e desenvolva habilidades e capacidades são necessárias boas condições que a permita avançar em suas hipóteses e estratégias. As dificuldades que vão surgindo podem comprometer os avanços, e quando não solucionadas, podem impedir novas construções.

Isto tem acontecido: uma vez deparado com o conflito, o professor não pode abandonar a criança, já que sabe que, sem ajuda, ela dificilmente resolverá o problema. O autor salienta sobre as perguntas que o professor deve ser levado a fazer: que tipo de ajuda? A que corresponde a dificuldade da criança? Essas perguntas aperfeiçoam a capacidade de análise, do professor e da criança. Com a ajuda do professor e, muitas vezes apenas com a sua presença estimulante, a criança consegue fazer bem a análise e descobrir o que falta.

Comumente, vê-se alunos sendo encaminhados por suas escolas por defasagem na aprendizagem e sendo diagnosticados por distúrbios, avançam, muitas vezes, nas séries escolares, mas com desempenho insuficiente nos conteúdos propostos para sua faixa etária. Permanecem na escola, mas sem o sucesso satisfatório.

Uma vez encaminhadas ao acompanhamento com o profissional, paralelamente aos estudos escolares, dá-se início na vida das crianças ao percurso triangular: escola, família e acompanhamento profissional.

No caso da escola, é fundamental a clareza quanto aos objetivos e metodologias que envolvem o processo de aquisição da leitura e escrita por parte dos alfabetizadores, todos os elementos que dão suporte e permitem o avanço das hipóteses infantis quanto ao que e como escrever e ler, que conflitos resolver, que perguntas responder quanto aos registros e unidades linguísticas dos meios escritos, para que assim, desenvolvam junto às crianças os caminhos que produzirão as conquistas dessas habilidades.

Quanto ao necessário acompanhamento profissional, caso em que as bases psicopedagógicas contribuem fortemente, é preciso identificar o que deve ser ensinado, como alternar avaliação diagnóstica e sequencial, que tipos são mais adequados para aprender, o uso de propostas úteis e recursos concretos, trabalhar reflexivamente a partir do pensamento infantil. Esse assessoramento que coloca os professores em ação ajuda no questionamento sobre o papel do professor e o papel da escola e mantém abertos os espaços de reflexão.

O acompanhamento profissional visa compreender claramente o que acontece com a criança, características próprias, em diferentes situações, em diferentes tipos; utiliza procedimentos que levam à compreensão sobre as necessidades infantis; as perspectivas psicológicas que explicam os comportamentos; os princípios construtivistas sobre a evolução cognitiva e os mecanismos da aprendizagem; as teorias que explicam o possível atraso do desenvolvimento intelectual, o transtorno do comportamento e a natureza dos erros cometidos pela criança.

As intervenções profissionais revelam a reelaboração de posturas metodológicas e os encaminhamentos clínicos necessários.

Quanto à intervenção psicopedagógica, é necessário conhecer as questões que envolvem as dificuldades infantis para a realização de um diagnóstico preciso, conhecer o processo de construção da escrita, conhecer os distúrbios presentes na linguagem escrita, verificar procedimentos de avaliação de situações de dificuldades naturais do cotidiano escolar e do processo de desenvolvimento, realizar um trabalho em conjunto envolvendo pais e profissionais das várias áreas, como médica, de saúde mental e pedagógica.

É fundamental a consciência de que a criança, no percurso de sua aprendizagem, poderá apresentar determinados distúrbios e que esclarecimentos sobre as dificuldades podem desmistificar muitas percepções da população, e as crianças com características especiais devem ser iguais e proporcionalmente respeitadas e amparadas.

É preciso, ainda, certo cuidado ao analisar as dificuldades infantis, pois muitos erros são comuns e esperados no início da alfabetização, e crianças com dificuldades podem apresentar alguns distúrbios e outros não, pois nem todas as características ocorrem de forma conjunta. Assim, evita-se um diagnóstico precipitado e superficial.

A intervenção deve voltar-se para a dificuldade, de forma profunda e específica.

A Leitura

A aprendizagem da alfabetização é primordial na constituição da identidade. As práticas escolares são fundamentais, entre tantos aspectos, na formação do comportamento leitor, no desenvolvimento da lógica da escrita, na construção de estratégias para escrever por prazer.

Curto (p.46: 2000) afirma que está demonstrada a estreita relação entre a experiência de uma criança de ter escutado histórias lidas com as possibilidades

do êxito escolar. E, conclui-se que através de alguns procedimentos pedagógicos, como os envolvidos: condutas interventivas diante das aprendizagens das crianças, utilização do código alfabético, organização textual, leitura e escrita contextualizadas de textos, formação do comportamento leitor, produção de textos orais e escritos, leitura e escrita em situações reais de comunicação, superestrutura das narrativas e textos, atividades sistematizadas.

Ler é compreender um texto. Compreender é um ato cognitivo, ou seja, o resultado de uma atividade mental. Não podemos compreender, se não lemos de forma ativa: antecipando interpretações, reconhecendo significados, identificando dúvidas, erros e incompreensões no processo de leitura. Conseguir esta atividade mental no aluno que lê é imprescindível. (CURTO, 2000, p.47)

Sendo assim, casos em que a criança apresente falta de interesse para a leitura, apatia em relação à escrita, enorme sentimento de frustração significa urgência nas atitudes e condutas pedagógicas para descobrir o que é necessário fazer para que a criança se sinta ajudada. Isto pode evitar o avanço na escolaridade sem a aprendizagem da leitura e escrita, a idealização por parte dos adultos sobre as produções infantis e sua influência nas tentativas - encaradas por eles como erros -acarretando, avaliações inadequadas. E as crianças sendo vistas como passivas, sendo desprezadas e reprimidas. Criança insegura, com baixa autoestima, com medo de errar, que nem tenta lançar-se ao desafio da leitura e da escrita. Sem compreender que se aprende a escrever e se aprende sobre a escrita, escrevendo.

A aprendizagem do escrito e as dificuldades infantis

Um lugar importante nos debates sobre o fracasso escolar realizados nos últimos trinta anos: as crianças, e particularmente aquelas que provêm de famílias de nível socioeconômico baixo, sofrem certas carências de conhecimento e de competência linguística, e utilizam na escola uma língua diferente daquela que o êxito escolar requer. (Teberosky, p. 117).

Curto (p. 50: 2000) afirma, no entanto, que não se aprende ‘espontaneamente’ a ler nem a escrever, pois para que se leia e se escreva é preciso que se

ensine, intencional e explicitamente, não são atividades que se aprende sozinho.

Esse processo escolar, não raro, acaba por constituir-se excludente. Uma vez que as crianças por si mesmas não conseguem romper este ciclo, oriundas muitas vezes de famílias com insuficiente nível sócio-econômico-cultural, pais analfabetos, poucos estímulos intelectuais. E seus professores, ansiosos por uma aprendizagem excelente, acabam por qualificá-las como incapazes para os níveis esperados de aquisição dos complexos domínios de leitura e escrita. Mas níveis que, na verdade, espelham sucessivas conquistas de habilidades e refinamento de hipóteses, sempre sujeitos a experiências anteriores. A continuidade imposta acaba impedindo novos avanços e surgem os bloqueios.

Segundo Teberosky(p.101: 1995), a norma ortográfica é aprendida de forma ativa e construtiva, seja quando existem regras que permitem gerar com segurança a notação de determinadas palavras, seja quando a norma impõe restrições não fundamentadas em regras. A notação dotada é sempre uma construção individual.

Porém, percebe-se ainda que, apesar do grande interesse da escola no sucesso escolar de todos os alunos, muitas questões comprometem melhores resultados e poucos avanços têm sido vistos.

As dificuldades podem ser de inúmeras ordens: cognitivas, perceptivas, motoras, visuais, psíquicas, etc. O diagnóstico é imprescindível e o acompanhamento deve propiciar o procedimento interventivo mais apropriado, pois, todas as pessoas são capazes de aprendizagem e de alguma maneira ajudá-las a avançar depende dos procedimentos adequados.

Considerando a rapidez com que as atividades escolares transcorrem, o professor deve atuar: entre os alunos, em seus trabalhos, nas avaliações, na sala de aula, nas consultas e visitas dos pais, etc. No âmbito administrativo reserva-se pouco tempo aos que ensinam para uma reflexão individual e, menos ainda, cole-

tiva. No entanto, sem uma reflexão sobre a própria prática, está se torna automática e corre o risco de distanciar-se cada vez mais da realidade mutante da sala de aula. A reflexão é a única via para se melhorar o trabalho.

Professores alfabetizadores, educadores em geral e pais são, portanto, convocados a participar de forma envolvente nos passos da alfabetização, pois, as descobertas infantis sobre como se escreve e se lê são resultados de sucessivas hipóteses e verificações que só são alcançadas mediante bons estímulos e desafios no ato de ler e escrever.

Crianças desmotivadas, resistentes à aprendizagem da escrita e da leitura, qualificadas como inadaptadas aos métodos e procedimentos escolhidos pelos professores alfabetizadores, sofrem duplamente: uma por pensar que nada sabem e outra por pensar que a escola não acredita nelas.

Em casos de crianças com dificuldades para realizar atividades alfabetizadoras, propostas no ambiente escolar é preciso considerar diversos aspectos e contar com um diagnóstico específico em diferentes áreas do desenvolvimento humano: motor, linguagem, memória, percepção, visual, cognitivo, etc., para que as várias hipóteses sobre as respostas obtidas levem à melhor conduta frente às dificuldades observadas, como se vê nos relatórios que serão apresentados a seguir, neste trabalho científico.

Enfim, conclui-se que a aprendizagem infantil enfrenta um grande percurso e depende da participação adulta. Especificamente, na aprendizagem escolar há, nas etapas iniciais, a constituição sistemática de um processo complexo de aprendizagem da alfabetização.

Para analisar tal processo é importante considerar os aspectos que o abrangem e levar em conta o modo como a criança lida com essas descobertas, entendendo quais são e como ocorrem. Neste sentido, buscou-se entender como

as descobertas infantis evoluem e, de acordo com os estudos de alguns teóricos, estudiosos do tema alfabetização, as evoluções são conhecidas e denominadas hipóteses infantis.

Por ser elemento fundamental na construção das descobertas, o pensamento infantil sobre como se aprende a ler e a escrever foi analisado sob as perspectivas de Curto, Kleiman e Teberosky.

Segundo estes autores, as crianças fazem previsões inteligentes sobre os textos, e os englobam em suas experiências; portanto, para aprendê-los no universo do escrito e da oralidade, é preciso que se lhes garantam uma ampla rede de conexões com sentido. Essa ampla rede de conexões com sentido são construções individuais, com suporte social, que devem surgir das habilidades e conhecimentos prévios das próprias crianças, e sendo elaborados por meio de seus próprios avanços na superação dos conflitos cognitivos.

Defende-se, portanto, que para a aprendizagem da alfabetização a criança deve alcançar o domínio da oralidade simultaneamente ao domínio do escrito, e, entendendo que o surgimento do domínio da oralidade inicia-se muito antes, é preciso que se garantam muitas experiências de compreensão desses domínios, enfatizando o do escrito e relacionando-o ao da oralidade. A compreensão, portanto, solidifica e propicia a aprendizagem, e é construído pelas vivências de práticas discursivas.

O papel da escola é, assim, oferecer muitas oportunidades significativas dessas práticas discursivas, nas quais os conflitos cognitivos passam a desencadear e favorecer as hipóteses infantis e suas evoluções em critérios e categorias.

Devido à complexidade desse processo e a necessidade de constituir-se ricamente uma experiência concreta, significativa, útil e prazerosa, a aprendizagem da alfabetização passa a ser compreendida pela perspectiva construtivista, e

todos os esforços infantis para construí-la são entendidos como avanços na superação dos conflitos cognitivos que as hipóteses criam.

Em decorrência de tantos fatores e aspectos, são comuns as ocorrências de crianças que apresentam dificuldades na construção de suas aprendizagens, e pelas próprias características individuais de desenvolvimento cognitivo e influências socioculturais presentes em sua realidade, é possível o surgimento de algumas dificuldades e de alguns distúrbios.

O objetivo deste trabalho foi uma melhor compreensão sobre as situações em que a aprendizagem da alfabetização se constitui dificuldades reais para algumas crianças.

Nota-se que os pais e professores, na maioria das vezes, rotulam as crianças como dispersas, preguiçosas, desorganizadas, desinteressadas, e assim deixam de suspeitar que estes possam ser sintomas de outros problemas.

Os autores estudados afirmam a importância dos conhecimentos prévios e da funcionalidade da linguagem social nas experiências escolares, e também que o pensamento infantil é elaborado de forma dependente deste contexto e dos seus sujeitos. E que aprender a ler e a escrever deve sempre ser uma competência útil na vida das crianças.

Portanto, este trabalho defende a urgência de alternativas que promovam às crianças espaços novos para suas construções aliada a corretas intervenções e encaminhamentos aos profissionais das áreas psicológica, pedagógica, de saúde mental, médica, psicopedagógica, pois nem sempre as soluções necessárias estão presentes nas práticas escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURTO, Luís Maruny. **Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.** Trad. Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. **Além da Alfabetização.** São Paulo: Ática 8ª edição, 2002.

CAPÍTULO 4

TEORIAS SOBRE O ESTADO MODERNO E CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Vanuza Gomes Lima Machado¹
Neuzimar Santana Campos e Silva²

1 Mestranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – URI
Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Therapeutic Jurisprudence do PPGEDU/URI-FW
Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai e Das Missões – URI/IBG.
(Rondonópolis/ Brasil)

E-mail: a102214@uri.edu.br

Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-7491-1785>

2 Mestrando em Educação

Universidade Federal de Rondonópolis – UFR

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisador do Grupo de Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas (FORTEP-
-UFR). (Rondonópolis/Brasil)

E-mail: neudeleverger@gmail.com

Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0003-2977-6315>

VAZ, Marta Rosani Taras. **Teorias sobre o Estado moderno e contribuições para a análise das políticas educacionais.** Caderno Eletrônico de Ciências Sociais, v. 7, n. 1, p. 71-89, 2019.

Esta resenha tem como objeto o artigo “Teorias sobre o Estado moderno e contribuições para a análise das políticas educacionais”, da Profa. Dr^a Marta Rosani Taras Vaz, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Marta Vaz é doutora em Educação, na linha de História e Políticas Educacionais, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (URPG). Atualmente a autora é professora colaboradora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), campus de Irati/PR.

O artigo em resenha foi publicado na Revista Eletrônica “Caderno Eletrônico de Ciências Sociais” do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no ano de 2019.

Neste artigo, a autora convida-nos a voltar aos conceitos fundamentais de Estado moderno buscando relacioná-los com as políticas educacionais. Nas palavras de Vaz: “[...] o objetivo central deste texto é refletir sobre as concepções de Estado moderno e suas relações com a sociedade capitalista na legitimação das políticas educacionais” (VAZ, 2019, p.72).

O artigo está estruturado em duas partes, podemos assim dizer. Primeiro a autora apresenta “[...] uma breve síntese do pensamento teórico sobre o Estado na modernidade, apresentando as perspectivas de alguns autores como Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel e Smith”. Em seguida, a autora apresenta a concepção marxista de Estado, buscando problematizar “o papel das mediações da Política Educacional” (VAZ, 2019, p.72).

Dito isso, o primeiro entendimento de Estado apresentado pela autora tem suas raízes no pensamento do filósofo italiano Nicolau Maquiavel (1469-

1527), expresso em sua obra *O príncipe*, que entende o Estado como dominação (poder) sobre os homens do que em relação a compreensão de um território. Para Maquiavel o Estado tem tudo a ver com o exercício do poder sobre os seus cidadãos.

Outra concepção de Estado lecionada pela a autora foi o entendimento de Estado gestado pelo filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679), que compreendia “[...] o surgimento do Estado como um pacto/contrato que é selado entre os indivíduos, membros de uma sociedade, com o intuito de construir uma sociedade harmônica” (VAZ, 2019, 73). Para Riboli (2019, p.33), “o Estado desse pacto pretende pôr fim à desordem e ao caos existente [...]” (RIBOLI, 2019, p. 33).

Nesta ótica, Marta Vaz apresenta-nos a concepção de Estado desde a perspectiva do filósofo inglês Jonh Locke (1632-1704), que “acreditava, assim como Hobbes, que a sociedade política era a forma de se prevenir os males do estado natural dos homens, que é essencialmente individualista” (VAZ, 2019, p. 74).

Nesse sentido a concepção de Estado para Locke está fundamentada na ideia de um “pacto consensual realizado entre os homens” (VAZ, 2019, p.74).

Dando sequência à resenha, destaca-se a visão de Estado do filósofo suíço, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), que a autora apresenta, como sendo diferente de Hobbes e Locke, pois defende uma visão positiva da natureza do homem. Para Rousseau, “os homens são naturalmente e essencialmente bons, no entanto, a sociedade os corrompe” (VAZ, 2019, p.74).

Nas palavras de Riboli “em Rousseau e Kant, a premissa é a de que é o pacto social quem dá efetivamente origem ao Estado” (RIBOLI, 2019, p.34).

Uma vez apresentada a concepção de Estado moderno dos pensadores contratualistas, a autora apresenta-nos a visão de Estado do fundador do liberalismo moderno. Adam Smith (1773-1790), entende que o modelo de Estado moderno é perfeito para implantação da economia liberal. Nesse sentido, para Adam Smith a participação do Estado na sociedade consistiria na defesa e proteção da nação e concomitante da propriedade.

Na concepção de Hegel (1770-1831), para a autora, o Estado mostra-se como sendo “o poder absoluto da terra”. A partir dessa compreensão hegeliana, o Estado cria a sociedade civil, do “céu para terra e não da terra para o céu” (VAZ, 2019, p.77).

Além de tal concepção, entende-se por Política Pública Educacional o conjunto de Programas ou ações elaboradas em âmbito governamental, que visem a efetivação dos direitos previstos na Constituição. Dentre seus objetivos, destaca-se o que recomenda a colocação em prática de medidas que garantam acesso à Educação para todos os cidadãos.

A respeito da concepção marxista de Estado, a autora explica que “Marx não se dedicou a nenhuma obra específica sobre o Estado” (VAZ, p.77).

De acordo com Marta Vaz [...] Marx compreende o Estado como uma expressão da sociedade civil e das relações sociais que nela se materializam”. Ou seja, para Marx, “o Estado é parte da estrutura econômica de determinada sociedade” (VAZ, p. 78). Finalizando, a autora apresenta a concepção marxista de Estado como sendo “[...] a expressão dos interesses dos que detém a propriedade dos meios de produção, os quais buscam legitimar as suas necessidades como se fossem interesses de todos” (VAZ, p.79).

A respeito do nascimento do Estado na visão marxiana, a autora trouxe-nos a opinião de Friedrich Engels (1820-1895). Para Engels o Estado surgiu

ao mesmo tempo com a família e a propriedade privada. Segundo Vaz, Engels, “houve sociedades que prescindiram de uma formação estatal, portanto o Estado não existiu desde sempre” (VAZ, p.80).

Na visão de Antônio Gramsci (1891-1937), segundo a autora em resenha, “compreende-se o Estado como a junção da sociedade civil e da sociedade política [...]. Para Gramsci a sociedade civil faz parte da superestrutura” (VAZ, p.82). Em outras palavras, na opinião de Gramsci segundo Vaz, “por Estado deve-se compreender, além do aparelho governamental, também o aparelho ‘privado’ de ‘hegemonia’ ou sociedade civil” (VAZ, p.83).

A autora entende que “é preciso situar a educação dentro do seu contexto político, econômico e social. Isso exige compreender, além das lutas travadas no âmbito da educação, a luta de classes de modo geral e como o Estado realiza a mediação desse antagonismo” (VAZ, p.85).

Assim sendo, a autora argumentou que enquanto política a educação exerce um firme papel de mediação entre os interesses privados e coletivos. Entretanto, Vaz deixou muito claro que tal mediação não traduz em conciliação de classe, uma vez que a natureza dos interesses de classe é antagônicas/contraditórias. Nesse sentido, a autora entende que “[...] somente através da organização e luta de classe trabalhadora é que podemos conquistar ou manter políticas educacionais que correspondam aos interesses da população em geral [...]” (VAZ, p.86).

Enfim, a autora em suas conclusões dissertou que compreender a relação sociedade x Estado é grande importância para analisarmos as políticas educacionais, uma vez que vivemos em uma sociedade estratificada em classes, tendo o Estado atendendo, fortemente, os interesses da classe dominante, ou seja, daquela que detém os meios de produção (VAZ, 2019, p.87).

Este artigo da Marta Rosani Taras Vaz contribui para a reflexão e análise das políticas educacionais, porque vai buscar nos filósofos contratualistas, os fundamentos do que hoje compreendemos por modelo de Estado moderno. A autora cumpre com o seu papel filosófico de problematizar a questão da política educacional de uma sociedade dividida por classe e que tem um Estado que muitas das vezes atende permanentemente, os interesses da classe hegemônica.

Finalizando, o artigo é uma leitura densa e requer do leitor atenção, pois entra em conceitos relevantes da filosofia política moderna e concomitante dialogando com autores importantes do cenário da filosofia política. O artigo da Marta Vaz, contribuirá para os estudiosos da educação, pois de forma ampla e interdisciplinar reflete no campo filosófico, político e econômico o tema da política educacional.

REFERÊNCIAS

RIBOLI, César. **A judicialização do direito à educação infantil no estado do Rio Grande do Sul (2008-2018)** (São Leopoldo, Rio Grande do Sul). 2019, 219f. (Tese de Doutorado) – Programe de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, 2019.

VAZ, Marta Rosani Taras. **Teorias sobre o Estado moderno e contribuições para a análise das políticas educacionais**. Caderno Eletrônico de Ciências Sociais, v. 7, n. 1, p. 71-89, 2019.

CAPÍTULO 5

TENDÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DURANTE E APÓS O PERÍODO DE PANDEMIA DO COVID-19: LEGISLAÇÃO, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Carlos Edimilson Avila de Lima¹

Benjamin Marins Costa²

¹ Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: Carloufsm58@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: benjaminmarins@yahoo.com.br

INICIAIS PALAVRAS

A educação é um direito social e subjetivo, que é devidamente garantido pela Constituição Federal (art. 208), desde sua origem a educação tem influenciado a diminuição, ou ampliação, das desigualdades sociais (Bourdieu, 2008), e também contribui para o desenvolvimento social e econômico do nosso país, conforme já argumentavam os escolanovistas na década de 1920. Ademais, o campo educacional sempre foi territórios de disputas (SILVA, 1994), apresentando avanços e retrocessos, nesse sentido, a pandemia do coronavírus, causada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19), acentuou todos os problemas sociais, e a educação também foi afetada por essa nova realidade.

As medidas de distanciamento social sugeridas pela OMS e adotadas na maioria dos países causaram o fechamento das escolas e suspensão das aulas presenciais da rede pública e privada em nível básico e superior (Almeida e Alves, 2020). Conforme os últimos dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão que monitora os impactos da pandemia na educação, o fechamento das instituições de ensino afeta diretamente mais de 72% da população estudantil no mundo (UNESCO, 2020b). (DE FREITAS VIEIRA; DA SILVA, 2020, p. 1014)

Diante deste contexto, justifica-se, a relevância e importância de nos debruçarmos sobre os efeitos e consequências da pandemia na educação, pela necessidade de deixarmos registrado esse momento singular da história da educação, da humanidade, e também para potencializar as consequências, negativas e positivas, do ensino híbrido e educação a distância, em suas legislações, teorizações e práticas no dia a dia da escola pública durante e depois da pandemia (TREZZI, 2021). Esse trabalho também nos ajudará a mensurar se os princípios constitucionais da educação foram preservados durante esse período de pandemias, princípios como igualdade de condições de acesso e permanência na escola pública, valorização do profissional da educação, entre outros.

Nesse sentido, é de extrema importância deixar registrado o que foi possível fazer enquanto profissionais de educação, a partir das políticas públicas que o Estado brasileiro implementou durante esse período, e também para podermos avaliar os avanços ou retrocessos educacionais após a pandemia.

Ou seja, é indiscutível a relevância, importância e necessidade de estudos, como este, que mensuram os efeitos e consequências da pandemia, sobretudo, na área da educação, sendo esses estudos essenciais para podermos aperfeiçoar nosso sistema educacional após esse período de pandemia. E que a partir de trabalhos como este podemos reivindicar políticas públicas educacionais que sejam eficazes e que contribuam para a construção de um sistema educacional inclusivo, alicerçado na democratização do acesso e permanência dos alunos nas escolas. E sobretudo, oferecendo uma educação de qualidade a todos os estudantes, e ainda, incentivar que o Estado garanta as estruturas e condições básicas para que os profissionais da educação exerçam sua profissão com dignidade e segurança.

O presente artigo está dividido em quatro seções: i) palavras Iniciais, onde introduzimos o tema do presente artigo, ii) isolamento social dentro do contexto de pandemia, nesta seção contextualizamos os desdobramentos das políticas educacionais dentro do contexto da pandemia, iii) Educação distância, ensino remoto e ensino híbrido: considerações gerais, neste tópico apresentamos um breve resgate das legislações, teorias e práticas da educação a distância, do ensino híbrido e do ensino remoto, iv) considerações finais, nesta elaboração uma reflexão e um balanço dos desafios e das tendências do território educacional, a partir de todos os argumentos presentes neste trabalho.

A demais flertamos com uma metodologia de pesquisa baseada em historiografia e bibliografia, a metodologia de pesquisa em historiografia e bibliografia envolve uma análise crítica e cuidados de fontes primárias e secundárias.

As fontes primárias são documentos e preservados originais da época estudada, enquanto as fontes secundárias são captadas e analisadas pelos pesquisadores sobre essas fontes primárias. Em outras, palavras a metodologia de pesquisa em historiografia e bibliografia envolve uma análise crítica e cuidadosa das fontes e dos relatos e vivências, a consideração da perspectiva do autor e a elaboração de uma bibliografia precisa e completa. Através dessa abordagem, é possível construir uma narrativa histórica ampla e fundamentada em evidência, seguramente para o avanço do conhecimento em educação de um período histórico.

Ademais a perspectiva historiográfica adotada nesse artigo “procurou superar a dicotomia entre as abordagens internalista e externalista da história das ciências, propiciando compreender o âmbito sócio-histórico em que se constituiu a referida produção científica” (PIMENTA, 2001, p. 1). Nesse sentido, utilizamos como fontes da pesquisa as legislações, as teorias e os registros dos jornais sobre os temas que norteiam as práticas e políticas educacionais no período da pandemia da Covid-19.

O ISOLAMENTO SOCIAL DENTRO DO CONTEXTO DA PANDEMIA: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Para fins didáticos, vale contextualizar que, diante do cenário pandêmico, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou no dia 11 de março de 2020 a pandemia do coronavírus (COVID-19), o que vírus havia sido descoberto na China, no final do ano de 2019, já estava espalhado por mais de 114 países, e que naquele momento já tinha mais de 118 mil casos e 4.291 mortes, e muitos pacientes lutando pela vida nos hospitais, os quais, já estavam superlotados de pacientes com Covid-19.

Aqui no Brasil, especificamente sobre a área da educação, o Ministério da Educação publicou uma portaria no dia 19 de março de 2020 a portaria do MEC

Nº 345, determinando que “Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino.”

Outra observação muito importante é que devido à pandemia do coronavírus todas as atividades educacionais foram via plataformas digitais, pois desde o dia 16 de março de 2020, antes mesmo de um posicionamento do MEC, a Universidade Federal de Santa Maria está com atividades presenciais suspensas, e realizando as aulas via modalidade do Regime Exercício Domiciliares Especiais (REDE), que só foi aprovado e regulamentado, na UFSM, na sessão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM no dia 10 de agosto de 2020. Ainda vale pontualizar que diante desse impasse nem mesmo os alunos, nem os professores sabiam como proceder em relação às aulas, práticas e atividades educacionais, impasse que só foi resolvido com a aprovação de um novo calendário acadêmico dentro do REDE.

A nível estadual, o estado do Rio Grande do Sul, sobre a regulamentação das atividades educacionais, durante o período de pandemia, o primeiro posicionamento do governador Eduardo Leite foi via o Decreto Nº 55118 de 16/03/2020, mais especificamente no artigo cinco do decreto:

Art. 5º Ficam suspensas, a contar de 19 de março de 2020, pelo prazo de quinze dias, prorrogáveis, as aulas presenciais no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, devendo a Secretaria da Educação estabelecer plano de ensino e adotar as medidas necessárias para o cumprimento das medidas de prevenção da transmissão do COVID-19 (novo Coronavírus) determinadas neste Decreto.

Posteriormente esse decreto foi atualizado por outros decretos, como, por exemplo, o decreto Nº 55.128 no dia 19 de março.

Depois destes decretos, as escolas da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul desenvolveram suas atividades através das diretrizes curriculares da

Matriz Referencial do Ensino Híbrido, presencial e não presencial de 2020 e 2021, que estabelecem as metas e objetivos educacionais para o período de pandemia, e sobretudo, que orientaram como deveriam ser as aulas e as atividades pedagógicas durante o período de pandemia.

“O planejamento das referidas atividades foi realizado pelos professores a partir das habilidades elencadas nas Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino 2020, elaboradas com base nas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Fundamental (RCG/EF), visando a garantia aos estudantes do desenvolvimento das aprendizagens consideradas essenciais”. (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Matrizes de referência básica para o modelo de ensino híbrido, página 1, 2020)

A suspensão das atividades presenciais e a consequente imposição de um cenário digital também teve impacto na vida dos alunos da educação básica que apesar de estarem familiarizados com os aplicativos e rede sociais, não estavam preparados para os imprevistos e despreparos didático, metodológico e pedagógicos do ensino precarizado, devido à forma que o ensino remoto (ou ensino híbrido) foi implantado. Posteriormente, o ensino híbrido foi a modalidade adotada pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem na educação.

Por ser uma determinação da pandemia e do isolamento social, a imposição das práticas educacionais dentro do ensino remoto e ensino híbrido foi algo espontâneo (lê-se imposto pelas condições de isolamento da pandemia), e não planejado ou organizado. Essa falta de planejamento e organização trouxe inúmeros desafios e dificuldades de ordem administrativas, de ensino e de aprendizagem, gerando diversos problemas e consequências que vamos mensurar em sua totalidade a médio e longo prazo.

Durante o período de pandemia cada governo estadual enfrentou os desafios de formas distintas, por exemplo, no Estado de Santa Catarina o governa-

dor investiu na formação continuada de professores para atualizarem no ensino remoto e ensino híbrido, também ofereceu suporte às escolas e estudantes para poder acompanhar as aulas, doando aos estudantes de famílias carentes aparelhos eletrônicos para acompanharem as aulas, e oferecendo assistência estudantil para ajudar na renda família e evitar evasão escolar. No Rio Grande do Sul, no início da pandemia o governo ofereceu uma formação “letramento digital” para orientar os professores que estavam tendo dificuldades com a nova realidade de ensino que estava sendo através do classroom. Nem os professores, nem os estudantes estavam preparados para as aulas, muitos estudantes não conseguiam acesso à plataforma, pois alguns alunos não tinham e-mail, com a matrícula do aluno foi gerado um e-mail institucional, mas os alunos não sabiam como acessar a plataforma, o que se tornou um efeito cascata ou bola de neve, esse problema ficou por conta dos professores tentarem solucionar. Os escolas e professores também tiveram que criar grupos no WhatsApp para passar as informações sobre as aulas e receber as atividades dos alunos, nas escolas mais carentes, os alunos não tinham acesso a internet e os materiais eram impressos e retirados a cada 15 dias.

Ainda sobre o “letramento digital”¹, muitos professores não participaram do curso de formação, pois estava ocorrendo simultaneamente no turno das aulas, não foi oferecido tempo para os professores se prepararem, tiveram que improvisar metodologias e alternativas didáticas.

Para além dessas questões, o governo negligenciou as reais demandas das escola e suas agendas internas, implementou uma avaliação “aleatória”, “Avaliar

1 Durante a pandemia a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul realizou espaços de formação para os profissionais da educação, o objetivo dos cursos era instrumentalizar os professores e equipe administrativa da escola, para atuarem dentro do contexto digital, do pacote Google Workspace for Education e de Metodologias Ativas.

.<https://educacao.rs.gov.br/2-edicao-da-formacao-em-letramento-digital-estreia-nesta-quinta-feira-30-direto-pelo-canal-do-youtube-tv-seduc-rs>

é Tri''² uma avaliação diagnóstica para mensurar os problemas enfrentados no ensino das disciplinas de matemática e português nas turmas de segundo e terceiro ano do ensino médio. Uma avaliação que deveria ser para melhorar o ensino, além atrapalhar as agendas pedagógicas das escolas, serviu para tapear os reais problemas enfrentados durante a pandemia, de certo modo o governo foi extremamente negligente com a autonomia das escolas, sobretudo, quando decretou o retorno ao ensino presencial nos últimos 45 dias de aulas nas escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul, forçando os professores e as escolas a se reorganizar para um retorno ao ensino presencial, quando já estava tudo organizado para finalizar as atividades escolares no ensino híbrido³.

Apesar disso, concretamente falando, os anos de 2020/2021 representam, mais do que uma crise, um período de oportunidades para a educação brasileira. É certo que o começo inesperado da pandemia, quando as escolas estavam se organizando ou estavam organizadas para as atividades, cada região do Brasil em um ponto distinto do ano letivo, foi um golpe. Nesse momento muitas escolas perceberam que precisavam de um elemento do qual não dispunham: capacidade para atendimento remoto. Mais uma vez escancarou-se a desigualdade e a crise: as poucas escolas, privadas, que estavam equipadas ou que conseguiram se organizar rapidamente, saíram na frente. (TREZZI, 2021, p.5)

2 Durante a pandemia, a Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul utilizou a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica como uma estratégia para minimizar os efeitos negativos da pandemia de Covid-19 na educação dos alunos matriculados na rede pública. Essa plataforma virtual oferece testes de Língua Portuguesa e Matemática que podem ser aplicados a estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio. Os resultados desses testes serão utilizados para orientar políticas e ações pedagógicas com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos, especialmente durante o período de aulas remotas e/ou híbridas https://www.ufrgs.br/pibid-mat2020/?page_id=1462

3 O governo do Estado publicou, na segunda edição do Diário Oficial do dia 29/10/2021, um novo decreto sobre as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no Rio Grande do Sul durante a pandemia. A normativa, que revogava o Decreto nº 55.465/2020, restabeleceu o ensino presencial obrigatório na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) nas redes públicas e privadas gaúchas. Com essa nova medida, as crianças da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio voltam a ter aulas presenciais, seguindo as orientações sanitárias necessárias para evitar a ingestão do vírus. Com o retorno obrigatório das aulas os alunos e professores tiveram que redobrar os cuidados referentes ao contágio do covid, ademais os estudantes e professores que tivessem os sintomas dos vírus poderiam acomodar as aulas de forma remota. <https://educacao.rs.gov.br/governo-publica-decreto-que-torna-obrigatorio-o-retorno-as-aulas-presenciais-no-rs>

EDUCAÇÃO DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO E ENSINO HÍBRIDO: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Segundo Alves (2011) a educação a distância está presente no Brasil desde 1904, data em que há registro no Jornal do Brasil de que eram oferecidos cursos de datilografia por correspondência. Com o advento da Internet essa oferta de cursos a distância tornou-se uma realidade possível para um número expressivo de pessoas, no entanto, a Ead foi quase que monopolizada pelas instituições de ensino privadas que aproveitaram que “no Brasil a modalidade EAD surgiu sem nenhuma regulamentação, parâmetro de qualidade. Embora os primeiros passos e a oferta de cursos tenham se dado nas instituições públicas, o boom expansionista se deu via oferta privada e sem qualquer controle do Estado”. (SANTOS, 2019, p. 55)

No entanto, foi só a partir da década de 70 que começou a se pensar em uma legislação para a educação, que até então não incluía nada específico para educação a distância, em outras palavras, a EAD por muito tempo foi oferecida no Brasil sem nenhuma legislação específica.

Ainda vale pontualizar que o sistema educacional do Brasil é estruturado em níveis, etapas, e modalidades⁴. Sendo ofertado prioritariamente na modalidade presencial, segundo a Constituição Federal de 1989 o EaD poderia ser ofertado em situações emergências, conforme o parágrafo 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que nos orienta que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

4 O sistema educacional brasileiro é organizado em níveis, etapas, fases, cursos e modalidades. Sendo os níveis, educação básica e educação superior, as modalidades: Educação a Distância, Educação escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Especial, e Educação Profissional-tecnológica e educação bilíngue, as etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e as etapas do ensino superior: graduação, pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado).

A EAD surgiu oficialmente pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 no primeiro mandato do presidente Lula, decreto que foi revogado posteriormente. A sua atualização ocorreu, durante o governo de Michel Temer, via Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, vigente até a atualidade.

Nesse sentido, a EAD tornou-se uma das oito modalidades⁵ de ensino instituída, com legislação própria, dentro das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (Lei 9.394/96), o que significa que o profissional da educação e os gestores políticos já tinham um determinado contato com essa modalidade de ensino, nem que seja um contato teórico-conceitual.

Nos últimos dois anos, podemos argumentar que a pandemia do Coronavírus (COVID-19) impulsionou arbitrariamente que as instituições de ensino e educação, públicas e privadas, buscassem alternativas, de ensino e aprendizagem, dentro da EAD, de forma integral ou parcial, nos ensinos híbridos e/ou remotos.

Vale ressaltar que a EAD é uma modalidade de ensino distinta do Ensino Híbrido (EH) e do Ensino Remoto (ER).

O uso das tecnologias no processo de ensino está presente no nosso dia a dia, inclusive, como citado no início deste trabalho existe uma modalidade de ensino, ensino à distância, que usa exclusivamente as tecnologias para a realização e desenvolvimento das atividades e avaliações. Uma das distinções básicas que precisamos ter é que existem diversas diferenças nos objetivos, finalidades e funções entre ensino híbrido, ensino remoto e educação a distância.

O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco

5 Até o ano 2021 haviam 7 modalidades de ensino: Educação a Distância, Educação escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Especial, e Educação Profissional-tecnológica. Em 2021 foi incluída uma nova modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No dia 13/07 foi aprovado o PL nº 4909/20, na Câmara dos Deputados, incluindo a Educação Bilíngue como uma nova modalidade.

do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projetos, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas. (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015,p. 21)

Ademais, De Freitas Vieira e Da Silva (2020) nos apresentam outras distinções entre o a educação a distância e o ensino remoto:

Corroboramos com Hodges et al. (2020) e Joye et al (2020) de que o ensino remoto se diferencia fortemente da Educação a Distância (EaD) pelo caráter emergencial que propõe a utilização das tecnologias em circunstâncias específicas onde até então praticava-se a educação presencial. Ensinar por meio de tecnologias digitais a estudantes afetados pelo fechamento repentino das escolas não é implementar educação a distância, ainda que se refira à mediação do ensino e da aprendizagem por meio das tecnologias digitais. De acordo com Hodges et al. (2020), o ensino remoto emergencial envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, constituindo-se em uma mudança temporária em resposta à situação da crise. Diferentemente da EaD, é caracterizado pela disponibilização de videoaulas gravadas, aulas online e compartilhamento de materiais digitais em plataformas online (Arruda, 2020). (DE FREITAS VIEIRA; DA SILVA,2020,p. 1015)

Para além dessas diferenças metodológicas entre EH e EaD, vale lembrar outro ponto muito importante que a EaD é uma modalidade regulamentada na Lei de Diretrizes Base da Educação Nacionais⁶, e dentro da LDB não existe nenhum artigo que regulamenta o ensino híbrido, o ensino híbrido tem sido aplicado por decretos e portarias locais e regionais. Precisamos ficar atentos a esses pontos, pois a EaD foi constituída inicialmente para garantir o direito ao acesso e permanência no sistema educacional, superando as distâncias geográficas que algumas pessoas possuem das instituições de ensino, possibilitando que essas pessoas possam organizar seu tempo. A EaD foi pensada no sentido de garantir o acesso à educação, que é um dever constitucional que deve ser garantido pelo Estado e da família, e um direito humano.

⁶ As fundamentações constitucionais e legais da Educação a Distância no Brasil foram regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), via Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998, publicado no Diário Oficial da União de 11/02/98.

Feita essas distinções, Bacich; Tanzi Neto e Trevisan, (2015), argumentam que nossa educação é em sua essência híbrida, que não aprendemos apenas de uma forma, apenas um conteúdo ou com apenas um professor. Os autores ainda falam sobre os processos históricos do surgimento do ensino híbrido, que o ensino híbrido teve seu surgimento nos Estados Unidos a partir da demanda dos estudantes, de uma escola privada, que tinham interesses em compartilhar suas informações com a rede mundial de computadores.

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes. (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015, p.41)

Diante desses argumentos apresentados é importante destacarmos alguns pontos, por exemplo, o contexto onde surgiu o ensino híbrido é um contexto social extremamente diferente do nosso país onde o acesso à internet é de qualidade, e a grande maioria da população possui estrutura para acompanhar as aulas. Uma realidade bem distinta da que vivemos no Brasil que conforme a pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil destaca que:

O acesso à internet é desigual, uma vez que cerca de 90% das casas das classes D e E se conectam à rede exclusivamente pelo celular. A desigualdade de acesso à internet no Brasil se reflete também no ensino básico. O censo escolar de 2020 revelou que apenas 32% das escolas públicas do ensino fundamental têm acesso à internet para os alunos, porcentagem que chega a 65% no caso das escolas públicas do ensino médio.

Nesses casos fica evidente que não há condições de oferecer um ensino híbrido, sem que o governo desenvolva um grande investimento nas políticas educacionais, caso estaríamos apenas reforçando as desigualdades sociais do nosso país, pois bem sabemos que a educação é um dos caminhos para a mobilidade social.

Outro ponto que precisamos ressaltar é essa categoria de argumentação vaga e vazia que parte de um debate superficial afirmando que “a educação (tradicional) sempre foi híbrida” e que conseqüentemente não haveria muita mudança em um ensino híbrido. Essas categorias de argumentos são perigosos, pois não propõem uma metodologia e concepção de ensino e até mesmo uma legislação que irá regulamentar as diretrizes de um ensino híbrido.

Sabemos que o ensino híbrido tem sido oferecido em algumas regiões do Brasil, como um modelo experimental, em alguns casos em apenas uma disciplina, outros em apenas uma turma, ou também em uma escola, mas ainda não existe nada concreto ao ponto de ser aplicado em um estado ou país, que dadas as suas proporções geográficas possuem realidades distintas.

Um dos trabalhos que nos ajudam a pensar sobre o ensino híbrido é a pesquisa “Modelos de Ensino Híbrido: Um Mapeamento Sistemático da Literatura” de Edson Pedro Schiehl e Isabela Gasparini, apresentada no VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2017), apresentado um levantamento bibliográfico que buscou analisar mais 3010 artigos que tratam sobre o ensino híbrido, estes artigos passaram posteriormente por um filtro com critérios de inclusão como artigos ou periódicos publicados entre 2006 e 2017, artigos ou periódicos publicados que com download de forma gratuita, e artigos ou periódicos publicados que descrevem no seu texto características que envolvessem o ensino com tecnologia. E critérios de exclusão artigos ou periódicos publicados em língua diferente ao português e inglês, artigos ou periódicos repetidos, artigos ou periódicos publicados que descrevem somente o contexto bibliográfico e artigos ou periódicos publicados que não apresentam aspectos de Ensino Híbrido (parte sala de aula e parte on-line). Desses 3010 ficaram 32 artigos.

Essa pesquisa apontou que não existe um modelo único de ensino híbrido, que entre os modelos de ensino híbrido em sua grande maioria foram usados

em cursos de graduação, seguindo dos cursos de pós-graduação. Essas pesquisas contribuem para refletir sobre algumas questões de grande relevância para a educação do nosso país. Questões como: qual o contexto social em que esses modelos de ensino híbrido foram implementados? Quem tem acesso à internet no Brasil? Quais metodologias de ensino serão aplicadas no EH? Os professores terão um processo de formação (de qualidade) para atuarem no EH? As escolas e os alunos receberão suporte para o EH? As escolas

Algumas respostas para essas perguntas foram oferecidas durante o período de pandemia em que fomos compulsivamente inseridos dentro de um contexto de ensino digital (ensino remoto e/ou ensino híbrido). Essas respostas (políticas públicas) precisam ser avaliadas e avaliadas para podermos mensurar nossos desafios educacionais.

O “novo normal”, forma que era denominado as relações dentro do contexto da pandemia, trouxe inúmeras questões paradoxais para o território educacional, as metodologias didáticas tiveram que ser reelaboradas, os críticos de avaliações tornam-se flexíveis, os estudantes e professores passaram um tempo significativo tentando se adaptar às aulas à distância, todas essas questões afetam significativa a qualidade da educação.

Sobretudo, os governos e conselhos educacionais tiveram que investir recursos financeiros para que os estudantes de famílias carentes tivessem acesso às tecnologias e ferramentas digitais.

Nesse sentido, no campo educacional, depois desse período pandêmico muitas coisas ainda precisa ser avaliadas, algumas novidades vieram para ficar outras precisam ser repensadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado nesse artigo, a crise sanitária instaurada pela pandemia do coronavírus trouxe diversos desafios para a educação, tanto no curto quanto no longo prazo (TREZZI, 2021). Entre os principais desafios que a educação enfrentou foi a continuidade das aulas e a luta contra a evasão dos alunos e estudantes do sistema educacional, nesse sentido, o ensino a distância (EAD, E. H. e E. R.) apresentou-se como uma das alternativas para a continuidade das aulas, pois com o fechamento de escolas e universidades em muitos países, a educação teve que se adaptar rapidamente para o ensino a distância. No entanto, nem todos os alunos e professores tinham acesso à internet ou a dispositivos eletrônicos adequados, o que resultou em uma desigualdade no acesso à educação, e uma queda na qualidade da aprendizagem devido a precariedade das metodologias de ensino e despreparo do sistema educacional para atuar no ensino a distância.

Se em tempos normais é difícil para o Estado garantir o direito constitucional à educação, em situações excepcionais como a pandemia de Covid-19 isso tende a se acentuar, especialmente com o longo período de estudos domiciliares. Estes se transformam em um dilema, pois se por um lado representam o único formato possível em um tempo em que as escolas estão impedidas de receber os alunos, por outro lado acentuam as desigualdades, especialmente entre quem estuda em escola pública e em escola privada, reforçando ainda o risco de aumentar o desinteresse pela escola. (TREZZI, 202, p.5)

Durante a pandemia, o ensino a distância demonstrou não ser tão eficaz como era no ensino presencial, especialmente para crianças mais jovens ou para estudantes com dificuldades de aprendizagem, isso potencializando uma queda na qualidade da educação e no desenvolvimento acadêmico dos alunos, que resultou em frustração para o aluno e potencializou o processo de evasão. Outro fator que influenciou muito foi a saúde mental, pois a pandemia afetou a saúde mental de muitas pessoas, incluindo estudantes e professores. O isolamento social, a incerteza sobre o futuro e a mudança repentina na rotina desenvolveu

sintomas de ansiedade, estresse e depressão, afetando o bem-estar emocional dos alunos e professores (MORALES; LOPEZ, 2020).

Ademais, a pandemia destacou ainda mais as desigualdades existentes na educação, incluindo o acesso desigual à tecnologia, recursos e apoio educacional. Alunos em áreas rurais ou de baixa renda, por exemplo, enfrentaram maiores dificuldades para acessar a educação e se manter motivados.

Nesse sentido, destacamos que mesmo quando a pandemia acabar, é provável que a educação sofre mudanças significativas na desigualdade na educação. As escolas e universidades podem precisar repensar suas políticas de saúde e segurança, acomodar novas tecnologias de aprendizagem e fornecer maior apoio emocional aos alunos. Além disso, a pandemia pode ter mudado as prioridades e as necessidades dos alunos, o que pode levar a mudanças na educação a longo prazo.

Portanto, terminamos esse artigo “defendendo a ideia de que o Brasil precisa antes de tudo pensar em uma escola que seja justa e inclusiva, e não apenas contar com mudanças pontuais como a introdução de novas tecnologias” (TREZZI, 2021, p.2). As tecnologias estão presentes há um bom tempo no território educacional e vão permanecer, nossos desafios educacionais estão para além de aprender a lidar com novos softwares, aplicativos e inteligências artificiais. Além d busca ativa, os gestores do sistema educacional vão precisar investir recursos em programas que visem a assistência estudantil dos alunos de famílias carentes, as escolas vão precisar de novos equipamentos, e os professores e equipe administrativa das escolas precisam ser incentivados a darem andamento nos seus processos de formação continuada. Só assim poderemos começar a pensar em uma educação que seja justa, inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em <https://abed.homologacao.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/235> (acessado em 10 de Abril de 2023).

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISAN, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **LDB 9.394/96**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. (Revogado). Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, BRASIL, 2018.

BRAGA, Renê Moraes da Costa. A indústria das fake news e o discurso de ódio. **Direitos políticos, liberdade de expressão e discurso de ódio: volume I**, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

DE FREITAS VIEIRA, Márcia; DA SILVA, Carlos Manuel Seco. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, István, **Educação para além do capital**. Trad, de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORALES, Victor; LOPEZ, Yanelixa América Frutos. Impactos da pandemia na vida acadêmica dos estudantes universitários. **Revista Angolana de Extensão Universitária**, v. 2, n. 2, p. 53-67, 2020.

NUSSBAUM, Martha. **Sem Fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PASINI, Carlos Giovani Delevati; CARVALHO, Elvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório Socioeconômico Da Covid-19 (Ose)**, v. 9, 2020.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, p. 179-195, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “O adeus às metanarrativas educacionais”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANDER, B. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Livro, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, n. 37, p. 18268, 2021.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, Antoni. **Métodos para ensino de competências**. Porto Alegre: Pense, 2020.

CAPÍTULO 6

O CIBERESPAÇO COMO POSSIBILITADOR DAS REDES SOCIAIS: UM RESGATE SOBRE O IMPACTO DO APERFEIÇOAMENTO DAS TICS

Andrei Rodrigues Lopes¹

Marília Rodrigues Lopes Heman²

¹ Acadêmico de Especialização em Metodologias Ativas de Aprendizagem pela SOBRESP. Graduado em Comunicação Social - Produção Editorial pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2015). E-mail: andreirlopes@outlook.com.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Mestra em Educação e Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado pela UFSM. Licenciada em Pedagogia pela URI Santiago. Bacharel em Psicologia pela FISMA. Atualmente estuda Especialização em Psicopedagogia pela SOBRESP e Especialização em Orientação Educacional pela UniLaSalle. E-mail: ma.riliaheman@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca suporte bibliográfico em obras que tratam de temas como informação, ciberespaço e cibercultura, retomando alguns pontos abordados em trabalho anterior de um dos autores deste artigo, sendo este referido trabalho uma monografia de conclusão de curso, enquanto procura aprofundar na temática sobre informação, cultura e web enquanto possibilitadoras das redes sociais.

O trabalho³ de conclusão de curso citado acima, trata-se de um projeto experimental intitulado “*WEBSITE DO CURSO DE PRODUÇÃO EDITORIAL – UFSM: PROPOSTA DE ESTRUTURA E RECURSOS MULTIMÍDIA PARA OBTENÇÃO DA VISIBILIDADE*” que visou compreender o ciberespaço e utilizar-se de algumas de suas possibilidades para produzir e publicar um website institucional para o curso de Produção Editorial da UFSM, algo inexistente à época. A importância do desenvolvimento deste produto foi comprovada via pesquisa com os alunos do curso, tendo seus resultados divulgados dentro do relatório final do referido projeto experimental.

É pretendido aqui, portanto, trazer uma discussão acerca dos avanços tecnológicos que resultaram grandes impactos na forma como a sociedade se organiza diante da informação, e como ela vem se transformando em conjunto com todo o sistema que envolve a existência do ciberespaço.

Para o desenvolvimento deste artigo, então, traremos alguns autores para auxiliar no entendimento de discussões que podem surgir a partir dos temas propostos. Sendo assim, este conteúdo está estruturado em três partes, sendo a pri-

3 Advém do Projeto Experimental apresentado ao Curso de Comunicação Social – Produção Editorial, do Departamento de Ciências da Comunicação – Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de: Bacharel em Comunicação Social – Produção Editorial. Orientado pela Prof^a. Dr^a. Cláudia Regina Ziliotto Bomfá. Acesso em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1763>

meira uma retomada nos conceitos de informação e como ela existe nas mídias e no ciberespaço, passando para a segunda parte que busca tratar sobre como a cibercultura se estabelece nesse processo, ao passo que as tecnologias proporcionam a evolução da própria Web e, conseqüentemente, das possibilidades desse meio. Por fim, traçamos um panorama sobre as práticas de dos usuários na Internet como um todo, especialmente sob esse contexto colaborativo, o que classifica as redes, atualmente, como sociais.

INFORMAÇÃO E CIBERESPAÇO

É a partir do desenvolvimento, no sentido de avanços, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que chegamos à Internet como conhecemos hoje, o que implica diversos acontecimento e efeitos na sociedade como um todo. Para entender o que são as TICs, é importante que entendamos o termo Informação como conhecimento comunicado, tal como sugere Capurro (2007) que também afirma que

Embora o conhecimento e a sua comunicação sejam fenômenos básicos de toda sociedade humana, é o surgimento da tecnologia da informação e seus impactos globais que caracterizam a nossa sociedade como uma sociedade da informação. (CAPURRO, 2007)

Nesse contexto, as TICs nada mais são do que meios de “transmissão, captação e compartilhamento de informações entre os diversos atores que compõem a sociedade da informação, quais sejam, cidadãos, empresas e administração pública” (VIANA, 2006).

Nessa definição estão inseridos os meios de comunicação e diversas plataformas e dispositivos existentes no sentido de produzir e comunicar a informação, dentre os quais pode-se nomear a televisão, o rádio, o telefone, o computador, a internet, entre outros. (LOPES, 2015)

A partir dos relatos de Levy (1999), sabemos que inicialmente a informática era usada para fins técnicos e de setor industrial, mas pouco a pouco ela

passa “fundir-se com as telecomunicações, a editoração, o cinema e a televisão” tornando-se, portanto, “a infraestrutura de produção de todo o domínio da comunicação” especialmente à medida que “o número de pessoas e de computadores conectados à inter-rede começou a crescer de forma exponencial”.

No que tange as discussões acerca da criação de computadores pessoais e da internet, entendendo-a como a rede mundial de computadores interconectada, passa-se a discutir a existência de universo virtual simbólico onde as pessoas existem enquanto usuários, atores, produtores e disseminadores de informação. Esse novo universo é tratado por Pierre Lévy como Ciberespaço.

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. (LÉVY, 1999, p. 17)

Podemos, nesse percurso, lembrar momentos em que a produção e divulgação de informação eram centralizadas e controladas pelos meios de comunicação de massa que existiam com o objetivo de manipular a opinião pública (RUMMERT, 1986) sobre qualquer assunto que lhe fosse interessante, enquanto detentores de poder. Dessa forma, como afirma Martin Pérez (2003), é conferido aos meios de comunicação de massa o poder de construção e fragmentação da realidade e direcionamento da opinião pública.

Capaz de trazer os fatos da vida rapidamente ao conhecimento dos mais diversos segmentos, os *mass media* têm, igualmente, a facilidade de fragmentar a realidade e direcionar a opinião pública. É o preço da comunicação, que como outras ciências, consiste em uma produção humana, portanto, passível de atrelar-se aos interesses do Homem. (MARTIN PÉREZ, 2003)

Agora, então, podemos entender que é a partir do desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias de informação e comunicação em conjunto com a disseminação da Internet enquanto ferramenta que ocorre a descentralização da produção de informação. Ao passo que se torna possível “cada pessoa ou organi-

zação [...] produzir informações próprias e acessar, de maneira quase ilimitada, as informações produzidas por outras pessoas” (VIANA, 2006) e esses atores não necessitando estar mais ligados “apenas a uma zona geográfica, mas a uma comunidade de proximidade local ou semântica [...] que podem estar dispersos e situados em qualquer lugar do mundo” (LEMOS; LÉVY, 2010), chegamos ao que se pode chamar de Sociedade de Informação.

Os meios de comunicação de massa e suas práticas pautadas em poder, controle social e dominação, no entanto, não desaparecem na Sociedade da Informação, tampouco ela deixa de ter influência sobre nossas opiniões e até mesmo preferências.

Em síntese, a argumentação que prevalece parece ser de que a ação dos meios de comunicação de massa, hoje, é elemento de legitimação do capitalismo. Nesta correlação, os pressupostos da liberdade de expressão acabam por se limitar à expressão das mensagens midiáticas, cuja tendência é a de vinculação a interesses mercadológicos das grandes corporações, e, assim, atuar no sentido de influenciar o público e direcionar sua opinião, seu comportamento rumo à manutenção da estrutura sócio-econômica que sustenta a atividade. [...] as empresas de comunicação consistem em instituições privadas, que existem em função do lucro e que seu objetivo é vender, aumentar a receita de publicidade e o patrimônio. (MARTIN PÉREZ, 2003)

Sendo assim, o que podemos observar é que

apesar de a imprensa estar integrada ao sistema de poder, a sua independência atualmente vem diminuindo em virtude de sua ligação a poderosos grupos econômico-financeiros, com projetos econômicos e políticos próprios. Daí, ocorrem mudanças tanto na política como na comunicação em virtude de fatores, como a descentralização do poder e a complexificação da sociedade. (KUWAE, 2006)

Por outro lado, a partir desse caráter de “desterritorialização” (LEMOS; LÉVY, 2010) que as mídias passam a incorporar, a informação agora é livre. Não apenas as informações podem ser emitidas independente de um meio de comunicação de massa, mas elas podem também ser divulgadas, acessadas e transitar de diversas formas em qualquer outro dispositivo eletrônico, de qualquer lugar do

mundo. Bomfá (2009), apoiada em Rosseto (1997), confirma que “transformações e inovações estão ocorrendo no que diz respeito à produção, transmissão e uso do conhecimento, dissociando-se dos suportes tradicionais como livros impressos, periódicos e jornais”.

O ciberespaço, então considerado como este espaço comum e composto por atores ativos, especialmente na produção de informação e conhecimento, está sujeito, nessa relação que se estabelece, a um conjunto de regras e acordados que formam código e maneiras de coexistir nesse dito espaço. A esse fenômeno que retrata esse conjunto de modos e hábitos, propõe-se o termo Cibercultura.

CIBERCULTURA E REDES SOCIAIS

O termo cibercultura é extensamente tratado por Levy (1999) em sua obra, que discorre sobre o tema desde definições técnicas perante os avanços tecnológicos, até o apontamento de seus efeitos e problemas. Ele define brevemente o conceito do termo, de maneira bastante resumida, ainda na introdução, como “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”.

Podendo aqui ser apresentada uma definição sobre o que é esse fenômeno chamado cultura, e na busca por um entendimento do mesmo, encontramos na dissertação de Cunha (2010) um estudo bastante completo e detalhado sobre o assunto. Em seu trabalho, ela traça um percurso histórico do que se entendia pelo termo em cada momento e pontua, também, os diferentes significados que ele sofreu e incorporou com o passar o tempo, ao passo que se desenvolviam os estudos em ciências sociais.

Cunha (2010) mostra, então, que cultura é um termo bastante abrangente, tendo seu significado mais antigo referente ao cultivo e trabalho no campo, num

momento em que seu sentido estava mais atrelado a uma ação do que ao estado de algo. Somente depois, na Antiguidade, é que os romanos passam a se referir à cultura como o “estado” de algo, ou seja, a definem como “tudo aquilo que o homem vem produzindo ao longo da história como, por exemplo, a educação aprimorada de uma pessoa, seus interesses pelas artes, pela ciência e pela filosofia”.

Para a compreensão do termo a partir de estudos mais recentes, a autora também traz uma série de definições feita pelo antropólogo Alfred Kroeber, na qual em algumas delas, a cultura é tida como

aquilo que está por trás das atitudes de um povo, ou seja, uma estrutura inconsciente que modela os comportamentos, pensamentos e posicionamentos das pessoas no mundo; como um modelo, uma estrutura, um padrão. (CUNHA, 2010)

Ou ainda, como “uma dimensão que está em e perpassa todos os aspectos da vida social, conseqüentemente, é aquilo que dá sentido aos atos e fatos de uma determinada sociedade.”

Dessa forma, podemos compreender a relevância dos estudos acerca de cibercultura, já abordadas as inúmeras transformações e impactos causados pelo constante e imparável avanço das tecnologias de informação e comunicação, bem como a inevitável expansão do ciberespaço, ao passo em que cada vez mais computadores e dispositivos passam a existir e inserir novos atores e informações nesse espaço. Conseqüentemente – e paradoxalmente, a sociedade como um todo passa por transformações, afinal, como afirma Levy (1999) “uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas”.

não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais complexas). (LEVY, 1999)

Para entendermos os impactos e mudanças causados pelo aperfeiçoamento do ciberespaço, podemos tratar diretamente dos diferentes momentos da própria Web.

Em seu primeiro momento, hoje conhecido como Web 1.0, o papel da Internet, segundo Silva (2014), era de “indexar e organizar a maior quantidade de informações da rede”, ainda que a produção e divulgação dessas informações ainda fosse realizada em sites e aplicativos fechados, com pouca ou até mesmo nenhuma interatividade entre produtores e consumidores. Então esse período, também considerando as possibilidades tecnológicas da época, tinha um aspecto informacional, mas ainda num modelo “de um para muitos”.

Com o desenvolvimento das tecnologias, novas possibilidades surgiam e pouco a pouco novas formas de existir na Internet ganhavam força, o que nos inserir num momento de Web 2.0, em que a rede agora passa a ter um caráter interativo e colaborativo entre os seus agentes, além de possibilitar novos formatos de conteúdo e mídias para além de textos, tais como imagens, vídeos e áudios. É importante, inclusive, ter a percepção de que, como defende Kerr (2007) apoiado em Anderson (2007), a “Web 2.0 não deve ser tomada como uma oposição à Web 1.0, mas que deve, sim, ser vista como uma consequência da implementação completa da web original”.

Num próximo momento chegamos à Web 3.0, caracterizada como a web semântica e que propõe organizar o compartilhamento disperso e descentralizado do conhecimento. Para este trabalho, no entanto, é no período da Web 2.0, sendo essa caracterizada pela intensa presença de comunicação e colaboração, que nossa discussão fica centralizada, pois é aqui que se torna possível a existência das redes sociais na internet.

Silva (2010), apoiada em Rehman e Shafique (2011), destaca como “o conceito de trabalho colaborativo, redes sociais e da facilidade no uso destas aplica-

ções trouxe uma mudança significativa no estilo de uso da Internet”, bem como Levy (1999) também propõe que é indiscutível o fato de que “a inteligência coletiva [...] é um dos principais motores da cibercultura”.

Recuero (2004) traz em seu trabalho um panorama sobre “os modelos de estudo das redes complexas e sua aplicabilidade para as redes sociais na Internet” já que o estudo sobre teorias das redes surge na matemática e, a partir dessa base, a sociologia incorpora o conceito para desenvolver estudos sobre redes sociais. Ora, se na matemática uma rede pode ser definida como “um conjunto de nós conectados por arestas”, para os estudos sociais “a análise de redes sociais está centrada, principalmente, nos padrões de relações entre as pessoas”.

Em outro trabalho (2007), a autora traz a percepção de que é preciso discutir “os conceitos de interação social, como o elemento básico das trocas na internet, e de capital social, como o conteúdo dessas trocas sociais” para entender o que molda de fato as redes sociais.

Compreenderemos o conceito de capital social como emergente das interações sociais, associado aos valores que surgem junto ao grupo, passíveis de ser apropriados tanto pelo coletivo quanto pelo individual. Esses valores, no entanto, só podem ser percebidos a partir de sua objetivação. (RECUERO, 2007)

As redes sociais na internet existem então com esse sentido de ser um fenômeno, uma das possibilidades do ciberespaço, uma manifestação a partir da interação entre dois ou mais indivíduos-grupos. Não podemos, no entanto, confundir esse conceito com a definição do que vem a ser os “sites de redes sociais” que existem enquanto ferramentas que proporcionam um espaço de interação e um meio por onde a informação, produzida por seus agentes, irá circular.

CONSIDERAÇÕES

Feito esse resgate bibliográfico a fim de entender os conceitos e, também, situar historicamente algumas etapas do processo evolutivo das tecnologias de informação e comunicação, conseguimos obter um panorama sobre como o fenômeno comunicacional foi diretamente impactado, bem como a sociedade de maneira geral.

A questão é que as atividades culturais isoladas não conferem cultura a ninguém. O que Eliot quer dizer é que a cultura do indivíduo é indissociável da cultura do grupo que, por sua vez, não se abstrai da cultura da sociedade. Por isso o conceito de cultura deve considerar, ao mesmo tempo, três sentidos de cultura: cultura do indivíduo, cultura de um grupo e cultura da sociedade. (CUNHA, 2010)

Levy (1999) abre sua obra pontuando que, mesmo otimista em relação às possibilidades que ele vislumbrava em relação à Internet, ele não poderia prometer ou mesmo esperar que ela fosse resolver “em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta”. Para corroborar com isso, ele inclusive pontua que “o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a esta inteligência um ambiente propício”.

O autor também deixa a colocação de que “muitas vezes, enquanto discutimos sobre os possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de usar já se impuseram” e, trazendo para atualidade, pode ficar aqui como alerta e sugestão para novos desdobramentos de pesquisa que abordem estudos de comunicação em redes sociais da Internet.

Recuero (2007) ao propor estudos sobre redes sociais na internet, afirma que “para examinar como as informações são difundidas nas redes sociais da Internet, é preciso estudar, também, como as pessoas interagem através dela e que tipo de trocas sociais acontecem”. Sendo assim, cabe que nos reconheçamos

como agentes ativos da cibercultura e que, enquanto estudiosos das ciências sociais, busquemos compreender os processos evolutivos das tecnologias de informação e comunicação e a forma como seus efeitos se manifestam na cultura da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BOMFÁ, Cláudia Regina Ziliotto. **Modelo de gestão de periódicos científicos eletrônicos com foco na promoção da visibilidade**. 2009. 238 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. **O conceito de informação**. Perspectivas em Ciências da Comunicação, v. 12, n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-99362007000100012> >. Acesso em 01 mai. 2023.

CUNHA, Raquel Cantarelli Vieira da. **Os conceitos de cultura e comunicação em Raymond Williams**. 2010. Dissertação (mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8198>. Acesso em 02 mai. 2023.

KERR, Macaulay Duff. **Web 2.0, dilemmas 1.0: essay on an evolving market**. Dissertação (mestrado em Gestão Empresarial) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas de Fundação Getúlio Vargas, 2007. Disponível em <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/3875>>. Acesso em 05 mai 2023.

KUWAE, Luiza Hiroko Yamada. **O papel da mídia na construção social do escândalo político**. Dissertação (mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: < https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_a948508728ac95a8a1acb79c289d730b >. Acesso 05 mai. 2023.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O Futuro da Internet: Em direção a uma ciberdemocracia planetária**. SP: Editora Paulus, 2010.

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

LOPES, Andrei Rodrigues. **Website do curso de Produção Editorial – UFSM:** proposta de estrutura e recursos multimídia para obtenção da visibilidade. Monografia (graduação em Comunicação Social – Produção Editorial) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1763> >. Acesso em 01 mai. 2023.

MARTIN PÉREZ, Elizabeth. **Meios de comunicação de massa e aparato policial:** a ação da mídia em questões de segurança pública. Dissertação (mestrado em Administração Pública) Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: < <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/3590> >. Acesso em 05 mai 2023.

RECUERO, Raquel. **Teoria das Redes e Redes Sociais na Internet.** Trabalho apresentado no XXVIIINTERCOM, na PUC/RS em Porto Alegre. Setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/121985795651418859729998795470196200751.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2023.

_____, Raquel. **O Digital Trash como Mainstream:** Considerações sobre a difusão de informações em redes sociais na Internet. 2007. Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/digitaltrash.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2023.

RUMMERT, Sonia Maria. **Os meios de comunicação de massa como aparelhos de hegemonia.** Dissertação (mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1986. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10438/9109> >. Acesso em 04 mai. 2023.

SILVA, Valfredo Lima da. **Uso das redes sociais como forma de disseminação da informação:** um estudo de caso nas bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2014. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23909> >. Acesso em 05 mai 2023.

VIANA, Fernanda Martins. **Tecnologias de informação e comunicação (TICs) e democracia.** 2006. 81 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/6731> >. Acesso em 14 nov. 2015.

VIEIRA, Monique Vaz. **Busca eficiente em redes sociais.** Dissertação (mestrado em Ciência da Computação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em < <http://hdl.handle.net/1843/RVMR-7CTR43> >. Acesso em 05 mai 2023.

CAPÍTULO 7

WEBSITE DO CURSO DE PRODUÇÃO EDITORIAL – UFSM: PROPOSTA DE ESTRUTURA E RECURSOS MULTIMÍDIA PARA OBTENÇÃO DA VISIBILIDADE

Andrei Rodrigues Lopes¹

¹ Acadêmico de Especialização em Metodologias Ativas de Aprendizagem pela SOBRESP. Graduado em Comunicação Social - Produção Editorial pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2015). E-mail: andreirlopes@outlook.com.

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) vem provocando mudanças em todo o processo relacionado à transmissão e divulgação do conhecimento, desde a criação e distribuição até o consumo, seja pela criação de novas formas e ferramentas ou aprimoramento e ressignificação das já existentes. Aparelhos eletrônicos, dispositivos móveis, computadores, entre outros, passam a estar cada vez mais acessíveis e presentes no dia a dia das pessoas. A Internet contribuiu significativamente para o avanço dessas tecnologias, conforme reforçado por Balancieri (2005).

Em uma ótica social, importante ganho resultante da formação de redes científicas quando comparada a pesquisadores isolados é a ampliação do repertório de abordagens e ferramentas que advém do intercâmbio de informações e da fertilização cruzada que se verifica quando grupos distintos juntam esforços no sentido de determinada meta. As novas TICs fizeram surgir uma gama de novas possibilidades para a análise de redes sociais e, conseqüentemente, de redes de colaboração em ciência, tecnologia e inovação. O advento da Internet é, sem dúvida, o fato mais significativo. (BALANCIERI, 2005, p. 64)

Este capítulo versa sobre a divulgação científica de um trabalho² de conclusão de curso, que tem por foco o papel da Internet, tendo em vista sua importância enquanto tecnologia de informação e comunicação que, mais do que simplesmente a rede mundial de computadores interconectados, pode ser vista como uma espécie de universo simbólico, também chamado de ciberespaço por Pierre Lévy.

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. (LÉVY, 1999, p. 17)

É no ciberespaço que ocorre o que Lévy chama de “o dilúvio informacional”, ou ainda “o segundo dilúvio” (1999. p. 14), que “jamais cessará” e “resulta

2 Advém do Projeto Experimental apresentado ao Curso de Comunicação Social – Produção Editorial, do Departamento de Ciências da Comunicação – Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de: Bacharel em Comunicação Social – Produção Editorial. Orientado pela Prof^a. Dr^a. Cláudia Regina Ziliotto Bomfá.

de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem” (1999. p. 11). Esse aumento no volume de conhecimento produzido também é evidenciado por Ribeiro, que o aponta como uma consequência da evolução das TICs.

Os inúmeros avanços tecnológicos impulsionados pelas forças propulsoras das TIC causaram um intensivo aumento na utilização das redes computacionais, acarretando um exponencial aumento no volume de conteúdo produzido pelos seres humanos, causando assim uma verdadeira revolução na distribuição e criação de conhecimento. (RIBEIRO, 2012, p. 126)

Essas diferentes formas de comunicação, citadas pelo autor e almeçadas por estes “jovens ávidos”, são possibilitadas graças à *World Wide Web*, ou simplesmente *Web*, um dos segmentos da Internet e que “baseia-se numa interface gráfica e permite o acesso a dados diversos (textos, músicas, sons, animações, filmes, etc.) através de um simples “clicar” no *mouse*” (LEÃO, 2005, p. 23). Neste contexto estão os *websites*, que se caracterizam como uma das ferramentas que empresas, organizações, instituições, profissionais, entre outros, utilizam-se para garantir a representatividade e visibilidade desejada no ciberespaço, a nível mundial.

INTRODUÇÃO

Os *websites*, ou simplesmente *sites*, são uma das ferramentas da *web* e que se caracterizam pela reunião e apresentação de conteúdos digitais no ciberespaço através de um conjunto de páginas interligadas e devem obedecer a uma arquitetura estabelecida no desenvolvimento do mesmo. Essa arquitetura, como nos diz Santos (2007, p. 7), é “responsável por definir a estrutura sobre a qual todas as informações serão e como serão disponibilizadas” e deve ser pensada visando que o site esteja acessível e tenha boa navegabilidade. Sendo assim, cabe a este trabalho de pesquisa buscar subsídios na área da **Arquitetura da Informação**,

com vistas a viabilizar o desenvolvimento do produto editorial que será detalhado mais à frente.

A Internet e as TICs abrem, então, um leque de possibilidades dentro do próprio espaço acadêmico, no que diz respeito à disponibilização e visibilidade de informação e conteúdos científicos ao oferecer “outras formas de divulgar o que se produz enquanto ciência” (BOMFÁ, 2009, p. 23) que não aquelas tradicionais. É a partir da exploração destas possibilidades que identificamos o diferencial e a contribuição desta pesquisa, já que ela se pauta na abordagem relacionada ao livre acesso à informação e democratização do conhecimento que, quando garantido, “pode beneficiar a comunidade científica de modo geral: pesquisadores, professores, profissionais e alunos” (BOMFÁ, 2009, p. 25).

O ambiente eletrônico favorece a acessibilidade às informações, bem como a praticidade, a rapidez, o armazenamento e a recuperação das mesmas. Estas características alteram a maneira de processar, transmitir e disseminar o conhecimento, dinamizando o seu fluxo. (BOMFÁ, 2009, p. 19)

Dito isto, a proposta do referido trabalho foi motivada pela identificação de uma carência do curso de Comunicação Social – Produção Editorial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no que diz respeito à visibilidade e divulgação de informação e conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho, portanto, teve como objetivo **propor e construir o website multimídia do curso de Comunicação Social - Produção Editorial, utilizando-se dos conceitos presentes nas áreas de Ciências da Informação e Comunicação**. E, por objetivos específicos:

(i) conceituar e caracterizar a temática dos websites multimidiáticos à luz da Arquitetura da Informação;

(ii) identificar e caracterizar recursos multimidiáticos aplicados aos websites, capazes de contribuir para a obtenção da visibilidade;

(iii) fazer o resgate do conteúdo para a construção do website do curso de Produção Editorial da UFSM; e

(iv) apresentar a proposta estruturada do website do curso de Produção Editorial da UFSM.

Como procedimentos metodológicos, utilizou-se de **revisão de bibliografia** que, para Stumpf (2005, p. 51), é “um conjunto de procedimentos que visa identificar informações bibliográficas, selecionar os documentos pertinentes ao tema e proceder à respectiva anotação para posterior utilização”. Desta forma, entendeu-se que este método foi o que possibilitou compreender e aprofundar os conhecimentos necessários para conceituar as temáticas chaves deste trabalho de pesquisa, a saber: web, ciberespaço, TICs, arquitetura da informação, visibilidade, recursos multimidiáticos e desenvolvimento de produtos.

Para a elaboração da revisão de bibliografia foram utilizadas as fontes de pesquisa: livros, artigos científicos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso. O aporte e referencial teórico utilizado para suprir as necessidades investigativas da pesquisa e dar o entendimento necessário para a execução do produto proposto seguem apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição do aporte teórico utilizado neste trabalho por temas, autores e fontes.

Termos utilizados na revisão de bibliografia	Estado da arte	Fontes
<i>Informação TICs Ciberspaço Web.</i>	LÉVY, Pierre. Cibercultura.	Livro
	LEÃO, Lucia. O labirinto da hipermídia: Arquitetura e navegação no ciberespaço.	Livro
	VIANA, Fernanda Martins. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) e democracia.	Dissertação
	CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. O conceito de informação.	Artigo
	LEMOS, André. Cibercultura.	Livro
<i>Acesso livre e Visibilidade</i>	BALANCIERI, Renato; BOVO, Alessandro Botelho; KERN, Vinícius Medina; PACHECO, Roberto Carlos dos Santos; BARCIA, Ricardo Miranda. A análise de redes de colaboração científica sob as novas tecnologias de informação e comunicação: um estudo na Plataforma Lattes.	Artigo
	BOMFÁ, Cláudia Regina Ziliotto. Modelo de gestão de periódicos científicos eletrônicos com foco na promoção da visibilidade.	Tese
	BOMFA, Cláudia Regina Ziliotto. Acesso livre à informação científica digital dificuldades e tendências.	Artigo
	VILA NOVA, Susimery. Acesso Livre: um olhar sobre a preservação digital no Brasil.	Dissertação
	CHALHUBI, Tania; BENCHIMOL, Alegria; GUERRA, Claudia. Acesso livre via repositórios: políticas de instituições brasileiras.	Artigo

<i>Websites; Arquitetura da Informação.</i>	DZENDZIK, Isolete Teresinha. Processo de desenvolvimento de web sites com recursos da UML.	Dissertação
	RIBEIRO, Fabiano Ferrari. MONTEIRO, Silvana Drumond. Arquitetura da informação em sites de Pró-reitorias de graduação: um enfoque nas instituições estaduais de ensino superior do paraná.	Artigo
	SANTOS, Verônica Soraia. Arquitetura e Metodologia na Criação de WebSite.	TCC
	STRAIOTO, F. A arquitetura da informação para a World Wide Web: um estudo exploratório.	Dissertação
	NIELSEN, Jakob. Projetando websites.	Livro
	MEMÓRIA, Felipe Ferraz Pereira. Avaliação ergonômica da usabilidade da navegação estrutural.	Dissertação
<i>Recursos multimidiáticos</i>	ROYO, Javier. Design digital.	Livro
	CORREA, Rodrigo Stéfani. Um guia de recomendações para o emprego de dados multimídia em sites web.	Dissertação
<i>Desenvolvimento de produto web</i>	MARTINS, Petrônio Garcia. Administração da produção.	Livro

No que compete à investigação e compreensão da problemática da pesquisa, foi utilizado como recurso metodológico a **pesquisa de opinião pública** (POP), tendo como instrumento de pesquisa um questionário. As questões foram construídas de forma que os dados obtidos a partir dela viessem a esclarecer espe-

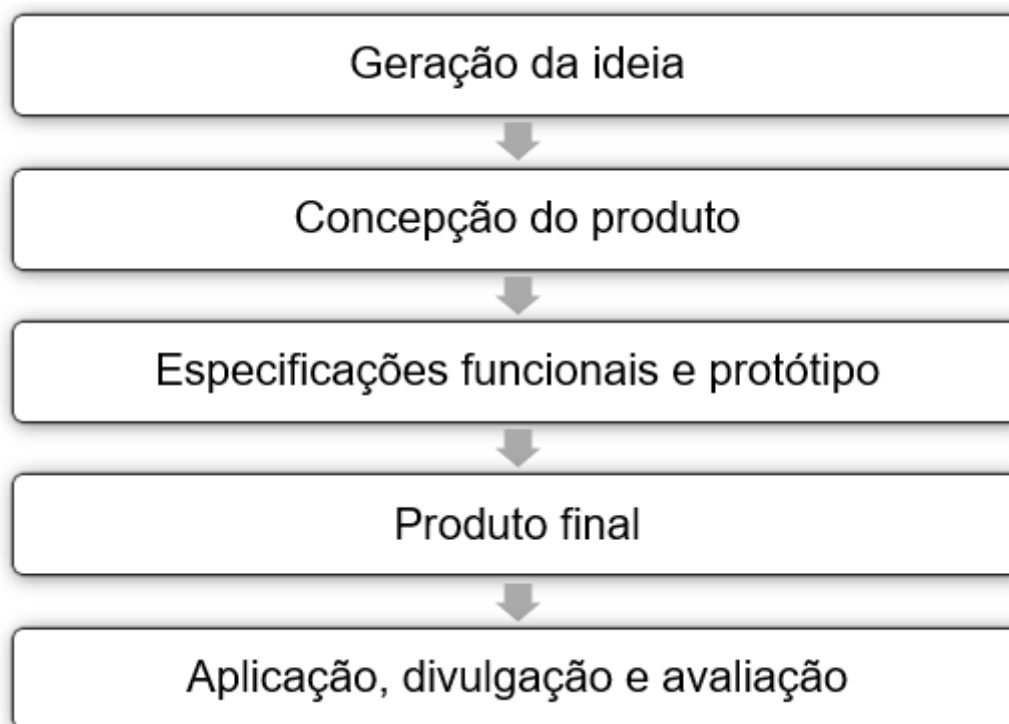
cificamente quais objetivos e carências o produto proposto deveria atender perante seu público-alvo, sendo estes acadêmicos e interessados no curso de Produção Editorial da UFSM. O questionário foi aplicado de forma *online*, utilizando-se da ferramenta Google Forms e a aplicação do mesmo deu-se através de chamadas nos grupos da rede social Facebook e de visitas presenciais em alguns horários cedidos pelas professoras de algumas disciplinas. O tratamento dos dados foi realizado na ferramenta Microsoft Office Excel e sua apresentação se deu-se através de gráficos e quadros, os quais deram um panorama dos resultados obtidos.

O recurso metodológico utilizado na etapa seguinte foi um **levantamento exploratório** com o intuito de resgatar o conteúdo e as informações referentes ao curso de Produção Editorial e atender às pendências percebidas com os dados da pesquisa previamente realizada. Após o resgate, realizado em conjunto com a orientadora do trabalho e com a coordenação do curso, deu-se início de fato ao desenvolvimento do produto experimental.

PROPOSTA DE ESTRUTURA E RECURSOS MULTIMÍDIA PARA OBTENÇÃO DA VISIBILIDADE: WEBSITE INSTITUCIONAL DO CURSO DE PRODUÇÃO EDITORIAL UFSM

A idealização, o desenvolvimento e a aplicação do projeto experimental Website Multimídia do Curso de Comunicação Social – Produção Editorial da UFSM, bem como a proposta dos recursos multimidiáticos, fundamentou-se na metodologia aplicada ao desenvolvimento de novos produtos, do autor Martins (1999, p. 74), conforme ilustra a Figura 1, com adaptações, onde as fases de desenvolvimento do produto contemplaram:

Figura 1 – Processo de desenvolvimento de novos produtos.



Fonte: Adaptado de MARTINS, 1999, p. 74.

O detalhamento das informações concernentes à execução da proposta, dividiu-se em fases, sendo:

Fase 1: Geração da ideia

Em contato com o CPD (Centro de Processamento de Dados) averiguou-se informações para o entendimento sobre como ocorre o desenvolvimento e hospedagem dos sites, quais ferramentas são utilizadas e a confirmação da possibilidade de realizar o site dentro da proposta. A partir de uma rápida explanação, via telefone, acerca dessas questões, nos foi solicitada a marcação de uma reunião presencial para mais informações. Tal contato deu-se por meio de reunião, onde participaram o autor, a Prof^a. Cláudia Bomfá, enquanto orientadora deste trabalho de conclusão de curso e professora responsável pelos trâmites relacionados ao site junto ao CPD, e os técnicos Edemir Santos de Paula e Daniel Michelin De Carli que atuam no Centro de Processamento de Dados, conforme mostra o registro fotográfico abaixo (Figura 2).

Figura 2 – Reunião no CPD.



Fonte: Facebook.

Na ocasião, o técnico-administrativo Daniel Michelin De Carli abordou alguns pontos sobre a proposta de padronização dos sites, o que, segundo ele, a padronização beneficiaria o cliente, não apenas pela identidade visual, concordando com a da instituição, mas também pela garantia de soluções e de um suporte contínuo posterior ao desenvolvimento.

Para ilustrar claramente a questão da identidade visual, as Figuras 3 e 4, capturadas do Portal da UFSM e dos sites dos Cursos de Comunicação Social – Jornalismo e Física da UFSM, respectivamente, capturadas em outubro de 2015, embasam a fala do técnico.

Figura 3 – À esquerda, Portal da UFSM e à direita, site do Curso de Comunicação Social – Jornalismo.



Figura 4 – Site do Curso de Física da UFSM.



A partir daí, as questões de design, identidade visual e prestação de serviços, como o treinamento na ferramenta, possibilitaram adaptar a proposta inicial do projeto experimental para que o site em desenvolvimento viesse a ser o oficial e institucional do curso de Comunicação Social – Produção Editorial.

Fase 2: Concepção do produto

Conforme o modelo proposto por Martins (1999), esta fase apareceu com o nome de *Seleção do Produto* e sucedeu as duas primeiras, *Geração da Ideia* e *Especificações Funcionais*, de forma que somente a partir destas é que se pôde pensar num produto possível que viesse atender aos requisitos identificados que, no caso do trabalho, foi possível definir o produto em si na primeira etapa, adaptando essa fase para que viesse a ser o momento de identificar as requisições e necessidades levantadas pelo público-alvo, realizar o levantamento exploratório e, a partir disso, fazer uma proposta inicial em relação a Arquitetura da Informação do site.

No Quadro 2, apresentamos nossa proposta de estruturação do conteúdo e inserção de recursos multimidiáticos no site do curso de Comunicação Social – Produção Editorial, tendo-se como objetivo ampliar a visibilidade das informações e do próprio curso.

Quadro 2 – Proposta de estruturação do conteúdo do website.

Proposta de estruturação do conteúdo do website e recursos multimídia com foco na obtenção da visibilidade				
Ação	Conteúdo	Situação atual	Proposta	Resultados esperados
Resgate das informações institucionais	Plano pedagógico; Estrutura curricular; Elenco de disciplinas; Quadro de professores;	Somente acessando as páginas de Projetos Pedagógicos dos Cursos e de Ementário no site ³ da PROGRAD (Pró-reitoria de Graduação).	Disponibilizar as informações de forma organizada e estratégica e que permita atualizações, caso necessário.	Facilitar o acesso e aproximar os acadêmicos das questões institucionais do curso.
Divulgação de informações sobre o corpo docente;	Currículo do(a) professor(a), linha de pesquisa, perfil, contato etc.	Apenas informações presentes no currículo Lattes individual de cada professor(a).	Disponibilizar um mini texto abordando o perfil e linhas de pesquisa de cada professor(a), link para o Lattes, foto e formas de contato.	Dar visibilidade aos perfil e atuação dos professores no curso de PE, bem como promover uma aproximação entre eles e os acadêmicos através de diferentes formas de contato e reconhecimento.

3 Acesso ao site da Pró-reitoria de Graduação em < <http://w3.ufsm.br/prograd/> >.

Resgate de informações sobre a infraestrutura do curso;	Quanto e quais laboratórios existem e estão disponíveis para o curso; Informações sobre estes.	Alguma informação desatualizada no PPC de 2014, o mais recente. Blogs, sites, páginas no facebook, entre outros, de forma individual e não interligados.	O site servirá de vitrine para os laboratórios e suas produções.	Possibilitar que os acadêmicos conheçam os laboratório, suas peculiaridades, projetos, formas de ingresso, entre outras questões.
Acesso e download às produções acadêmicas e científicas	Artigos científicos; Trabalhos de conclusão de curso; Teses e dissertações; Livros, revistas, e-books, audiovisuais.	Não há compilação das produções de forma centralizada e que associe rapidamente ao nome do curso de Produção Editorial.	Integração com o Projeto da Profª. Drª. Cláudia Regina Z. Bomfá que consiste na implantação de um repositório digital para os cursos de Comunicação Social.	Visibilidade da produção científica da FACOS ⁴ UFSM.
Possibilitar divulgação de notícias sobre o curso, avisos, entre outros.	Notícias; Informativos; Boletins; Recados; Avisos; Divulgação de oportunidades;	Informações divulgadas através de cartazes impressos nos murais dos prédios, por e-mail ou em grupos do Facebook.	Apropriação dos recursos oferecidos pela ferramenta de gerenciamento de conteúdo onde o site foi desenvolvido para possibilitar este tipo de ambiente.	Visibilidade e acesso às informações periódicas. Utilização deste espaço para notícias e avisos, com divulgação dos links nas redes sociais, via e-mail, entre outros.

⁴Abreviação para Faculdade de Comunicação Social da Universidade Federal de Santa Maria.

Inserção de recursos multimidiáticos	Imagens; Vídeos; Sons; Redes sociais; Link's para outras bibliotecas e cursos Etc.	Algumas poucas produções já disponíveis na Web, porém dispersas em diferentes páginas e sites de hospedagem e redes sociais.	Utilizar vídeos já produzidos que tratem a respeito do curso em si ou de projetos já desenvolvidos, sobre os laboratórios. Possibilitar integração com redes sociais. Utilizar elementos visuais e iconografia de forma que mantenha a identidade visual. Aproximação do curso de Produção Editorial UFSM com demais cursos da Comunicação.	Dar visibilidade aos professores, acadêmicos e técnicos-administrativos do curso de PE, bem como às produções científicas, projetos de ensino, pesquisa e extensão, entre outros; Auxiliar na navegação pelo site e dinamização do conteúdo. Dar visibilidade ao curso, de modo que o mesmo seja reconhecido por demais cursos da Comunicação.
Propor um projeto gráfico para a elaboração do website	Imagens; Banners; Ícones; Recursos multimídia diversos;	Ainda não existe um espaço para que essas questões possam ser abordadas e desenvolvidas.	Contribuir para o delineamento e fixação de uma linguagem e identidade visual do curso.	Contribuir para a divulgação, bem como firmar a identidade visual do curso.

Fase 3: Especificações funcionais e protótipo

Para o desenvolvimento desta fase, unimos duas etapas propostas por Martins (1999), sendo elas (i) *Especificações funcionais*, quando se definem itens como “os objetivos do produto, [...] sua função, suas características básicas [...] e suas fontes de suprimento de matérias primas e demais insumos” e (ii) *Construção do protótipo*, quando “constrói-se um protótipo para ser testado” (p. 75).

Tendo essas recomendações em mente, criamos um website protótipo (Figura 5) e temporário utilizando o próprio *Joomla!* como ferramenta de gerenciamento de conteúdo e o *Hostinger*⁵ como serviço de hospedagem, pois, além de oferecer suporte à instalação do *Joomla!*, também contava com um plano gratuito, embora limitado, de hospedagem. Este protótipo contribuiu para que tivéssemos uma melhor visualização da disposição do conteúdo no site, facilitando seu planejamento, projeção e definição da arquitetura da informação.

Após termos organizado as informações e definido a estrutura do site (Figura 6), chegou o momento de reunirmos todo o conteúdo, obedecendo as diretrizes de submissão do CPD, e encaminhá-lo, juntamente com a documentação necessária e previamente solicitada, para que o desenvolvimento do site fosse iniciado.

⁵ O Hostinger é um serviço comercial de hospedagem para websites. Acesso em: < <http://www.hostinger.com.br/> >

Figura 5 – Protótipo do site criado para analisar a Arquitetura da Informação.

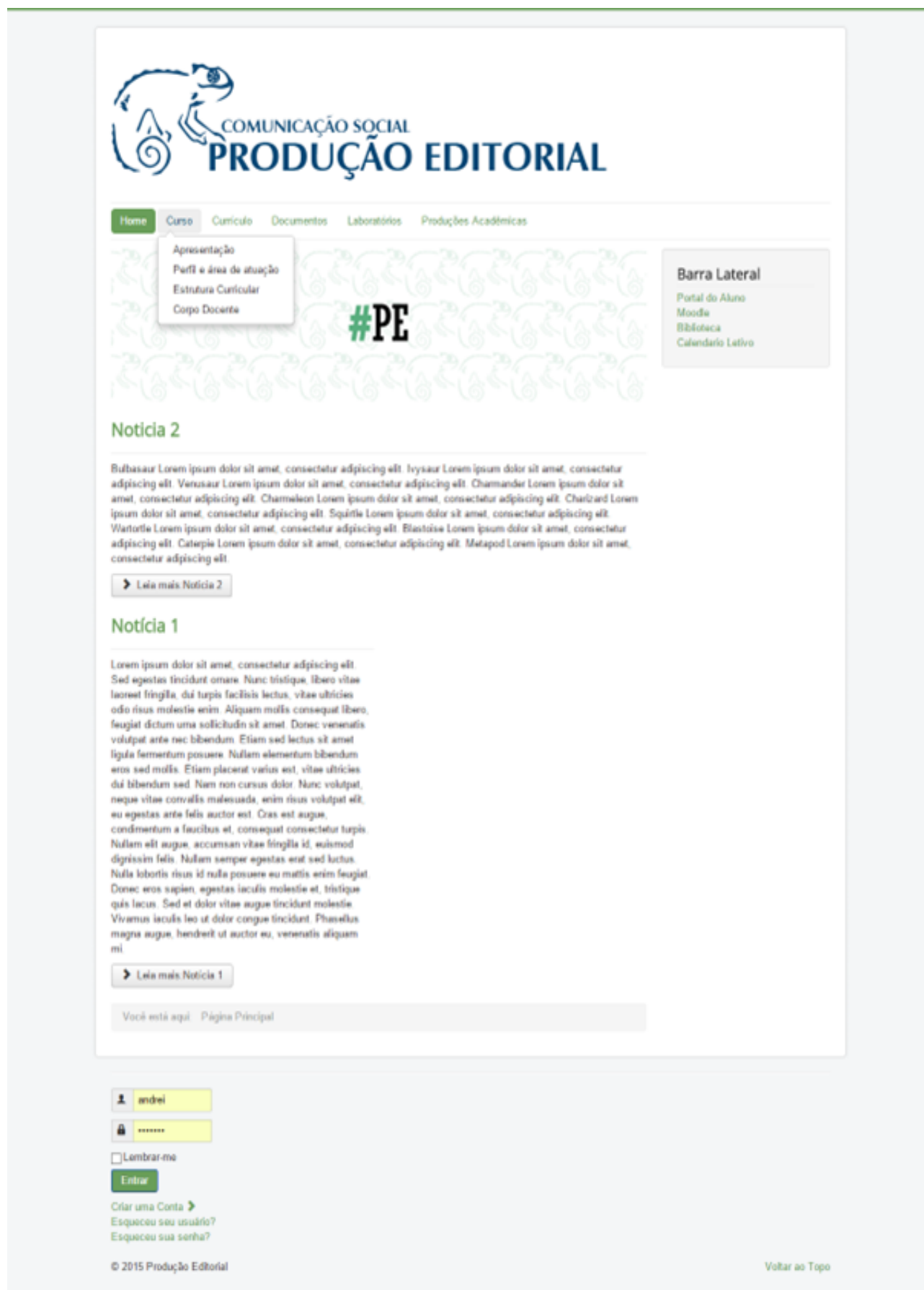
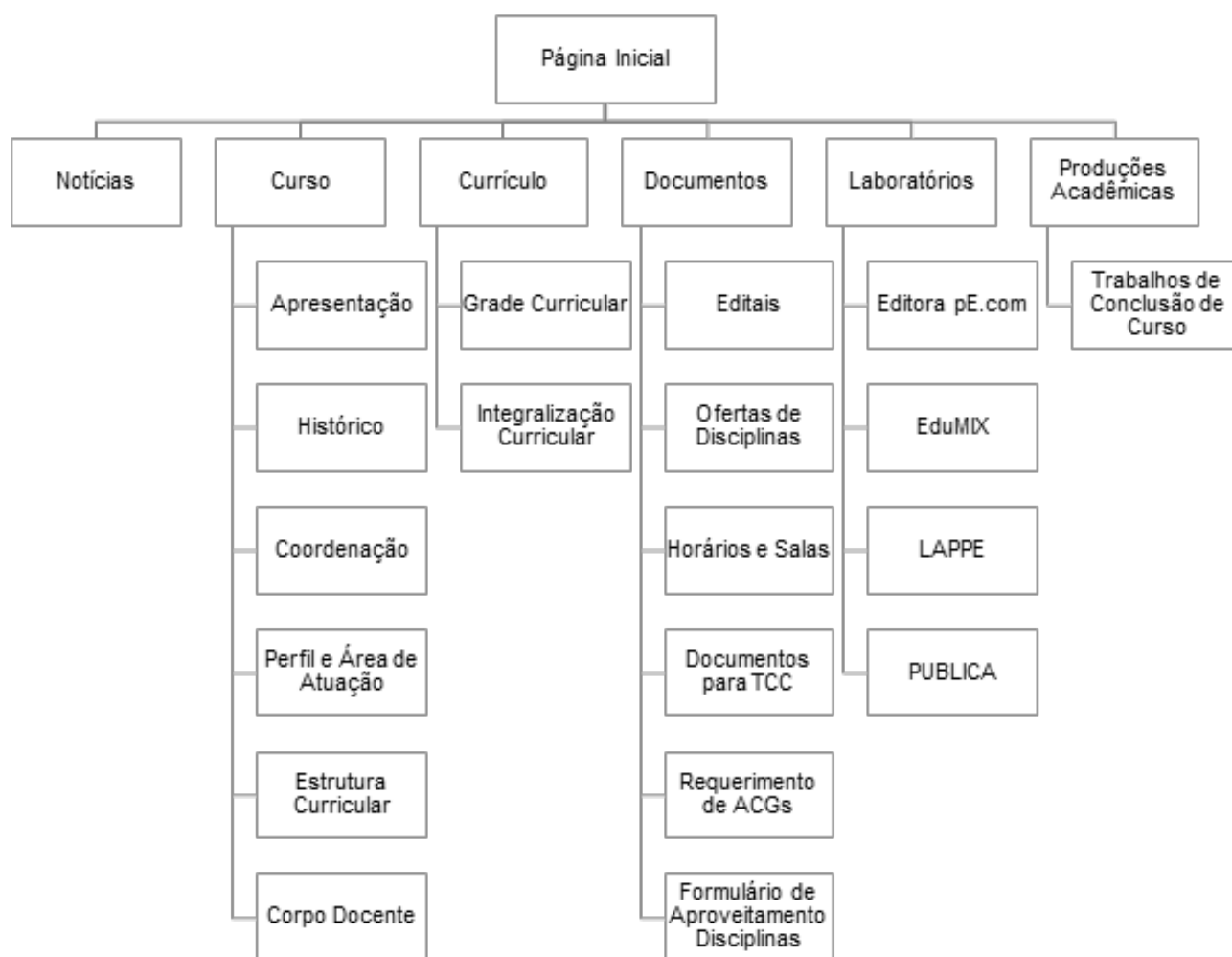


Figura 6 – Mapa do Site

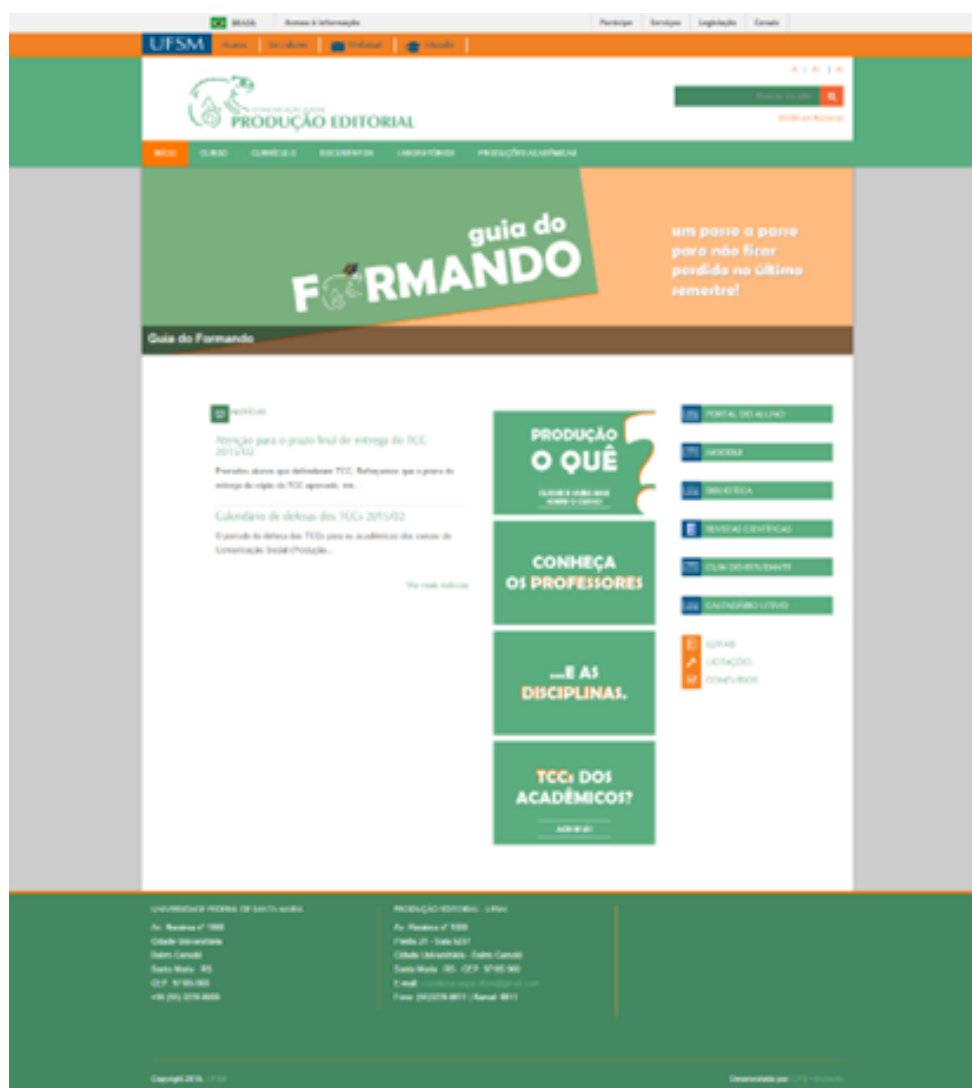


Fase 4: Produto final

Martins traz, na sequência, a etapa referente ao *Projeto Final*, assim chamado por ele. O autor diz que é nesta etapa em que “detalha-se o produto, com suas folhas de processos, lista de materiais, especificações técnicas, fluxogramas de processos, entre outros” (1999, p. 75). No trabalho, este nome foi adaptado para *Produto final*, especialmente após a revisão de bibliografia, em que a palavra “projeto” se referia ao momento anterior ao desenvolvimento e aplicação do “produto”.

Com isso, o produto experimental foi finalizado: o website institucional do curso de Comunicação Social – Produção Editorial da UFSM, que inicialmente foi publicado através da URL <http://ufsm.br/producaoeditorial>, conforme mostra a captura de tela na Figura 7.

Figura 7 – Captura de tela da Página Inicial do site do curso de Comunicação Social – Produção Editorial.



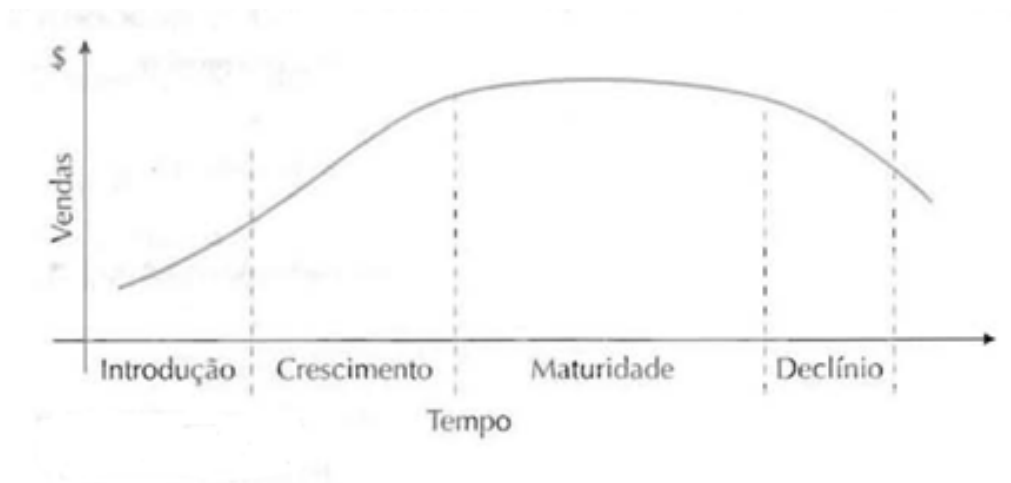
Fonte: Site de Produção Editorial – UFSM. Acesso em 23/12/2015

Fase 5: Aplicação, divulgação e avaliação

A conclusão na execução do produto, no entanto, não foi a última fase no processo de desenvolvimento do produto. No modelo proposto por Martins (1999), acrescenta-se as duas últimas etapas, sendo elas *Introdução* e *Avaliação*. Segundo o autor, a *Introdução* corresponde à inserção do “produto no mercado, começando a primeira fase de seu ciclo de vida” e para a *Avaliação* sugere-se que, periodicamente sejam realizadas “avaliações do desempenho do produto, sendo, então, introduzidas as alterações necessárias”.

O conceito de ciclo de vida trazido pelo autor diz que todo produto tem um período de existência do mercado e esse período, conforme mostra a Figura 8.

Figura 8 - Quatro fases do ciclo de vida de um produto



Fonte: MARTINS (1999, p. 73)

O ciclo de vida do website, portanto, com a finalização do trabalho, passará a depender do gerenciamento do mesmo, da adoção de estratégias para divulgação, aproximação com o público, detecção de inconsistências e agilidade de resolução, contando com a necessidade de recursos humanos e tecnológicos para que o mesmo chegue com sucesso à fase de maturidade.

CONSIDERAÇÕES

A fidelização do site do Curso de Comunicação Social – Produção Editorial cumpriu com seu objetivo ao contribuir com a estratégia de comunicação entre o curso e seus acadêmicos, por meio da divulgação de notícias, informações institucionais e de documentos importantes. Também como um ambiente capaz de abordar e divulgar as produções científicas provenientes do curso e de seus espaços disponíveis para tal, com vistas a obtenção da visibilidade entre os acadêmicos, os professores e até mesmo outros cursos e instituições.

Fica, portanto, aos porvires, a possibilidade e continuidade do *pensar e fazer Comunicação*, ainda a contribuir no sentido de gerar conteúdos e produções de qualidade a serem veiculados no espaço do website, acarretando na visibilidade dessas produções, dos acadêmicos, do curso e da Instituição.

REFERÊNCIAS

BALANCIERI, Renato et al. A análise de redes de colaboração científica sob as novas tecnologias de informação e comunicação: um estudo na Plataforma Lattes. In: **Ci. Inf.**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 64-77, jan./abr. 2005. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652005000100008&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 15 jul. 2015.

BOMFÁ, Cláudia Regina Ziliotto. Acesso livre à informação científica digital: dificuldades e tendências. In: **TransInformação**, Campinas, 20(3): 309-318, set./dez., 2008.

_____. **Modelo de gestão de periódicos científicos eletrônicos com foco na promoção da visibilidade**. 2009. 238 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

LEÃO, Lúcia. **O labirinto da hipermídia: Arquitetura e navegação no ciberespaço**. SP: Editora Iluminuras Ltda, 2005.

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

LOPES, Andrei Rodrigues. **Website do curso de Produção Editorial – UFSM: proposta de estrutura e recursos multimídia para obtenção da visibilidade**. Monografia (graduação em Comunicação Social – Produção Editorial) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1763>>. Acesso em 01 mai. 2023.

MARTINS, Petrônio Garcia. **Administração da produção**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

RIBEIRO, Fabiano Ferrari; MONTEIRO, Silvana Drumond. Arquitetura da informação em sites de Pró-reitorias de graduação: um enfoque nas instituições estaduais de ensino superior do paraná. In: **Inf. Inf.**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 125 – 164, set./dez. 2012.

SANTOS, Verônica Soraia. **Arquitetura e Metodologia na Criação de WebSite**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Tecnologia em Desenvolvimento de Software). Centro Universitário Amparense.

STUMPF, Ida Regina C. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. SP: Editora Atlas. 2006.

CAPÍTULO 8

GESTÃO PEDAGÓGICA DE AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS (AUTO) FORMATIVAS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Aparecida Hofstetter Zanatta¹
Adriana Moreira da Rocha Veiga²

¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano (2008). Especialização em Psicopedagogia UNIFRA (2016). Atualmente Professora de Educação Infantil - Prefeitura Municipal de Santa Maria - RS.

² Licenciada em Pedagogia (1985) e Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, Santa Maria, RS (1992). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria, RS (1995). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, em Campinas, SP (2000).

Resumo: Artigo decorrente de *estudo de caso qualitativo* no município de Santa Maria, RS, com o objetivo de *sistematizar demandas emergentes da gestão pedagógica do cotidiano docente no Centro de Educação Infantil (CEI) Casa da Criança voltadas à proposição da (auto)formação e das ambiências bioecológicas sustentáveis no Projeto Político-Pedagógico (PPP)*. O aporte teórico-metodológico articulou a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o Modelo Bioecológico Processo-Pessoa-Contexto-Tempo, ambos de Urie Bronfenbrenner (2001, 2011); com o conceito de Ambiência Bioecológica Sustentável, de Avinio e Rocha-Veiga (2019). O *Grupo Investigativo-Formativo* (Maciel, 2006) foi planejado, mobilizando professores do CEI Casa da Criança em alternância com processos proximais em ambiências bioecológicas sustentáveis protagonizadas com as crianças. As dinâmicas investigativo-formativas demonstraram-se potentes às ambiências (auto)formativas, como outros espaços-tempos de pesquisa, partilhas e novas possibilidades para pensar e reinventar as práticas, qualificando os processos vivenciados e estimulando os professores a solicitarem a continuidade do *Grupo Investigativo-Formativo Ambiências* como formação permanente, materialidade/produto da Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM.

Palavras-chave: Gestão pedagógica. Projeto Político-Pedagógico. Modelo Bioecológico. Ambiências (auto)formativas.

Abstract: Article resulting from a qualitative case study in the city of Santa Maria, RS, with the objective of systematizing emerging demands from the pedagogical management of the teaching routine at the Centro de Educação Infantil (CEI) Casa da Criança aimed at proposing (self) training and ambiances sustainable bioecological projects in the Political-Pedagogical Project (PPP). The theoretical-methodological contribution articulated the Bioecological Theory of Human Development and the Process-Person-Context-Time Bioecological Model, both by Urie Bronfenbrenner (2001, 2011); with the concept of ambiances sustainable bioecological, by Avinio and Rocha-Veiga (2019). The Investigative-Formative Group (Maciel, 2006) was planned, mobilizing teachers from the CEI Casa da Criança in alternation with proximal processes in ambiances sustainable bioecological carried out with children. The investigative formative dynamics proved to be potent in (self)formative ambiances, such as other research spaces-times, sharing and new possibilities for thinking and reinventing practices, qualifying the processes experienced and encouraging teachers to request the continuity of the Investigative Group Formative Ambiances such as ongoing training, materiality/product of the Professional Master's Dissertation in Public Policies and Educational Management, from the Federal University of Santa Maria, UFSM.

Keywords: Pedagogical management. Political-Pedagogical Project. Bioecological Model. (self)formative ambiances.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda os processos (auto)formativos vivenciados pelo grupo de professores do CEI Casa da Criança, uma escola de educação infantil situada no município de Santa Maria, RS, por meio de um olhar para as ambiências bioecológicas sustentáveis na práxis pedagógica. Os processos da pesquisa foram direcionados para pensar a relevância das ambiências destinadas aos professores como espaço de pesquisa, trocas e construção de novas possibilidades de pensar sobre sua prática. Ainda, refletir constantemente com seus pares sobre as relações que perpassam pelas demandas do cotidiano na instituição.

Durante a pesquisa fica evidente que a organização da escola traz reuniões para estruturar e planejar as atividades e, ainda, a organização burocrática. Porém, percebemos que não se constituiu ainda na instituição, o espaço da pesquisa e das reflexões sobre/na prática, quando a voz é do professor, juntamente com o seu grupo, ampliando o seu repertório diante das demandas emergentes do seu cotidiano e das necessidades de ressignificar processos.

Buscamos, então, evidenciar a (auto) formação como processo que possibilita o professor trazer suas experiências e reflexões, sendo protagonista também de sua formação continuada, com uma ambiência (auto)formativa. Contemplando, também, um espaço partilhado de saberes entre pares.

O foco dissertativo encontra-se nos processos de formação continuada de professores, considerando as ambiências bioecológicas sustentáveis, como práxis pedagógica e (auto) formativa destes processos.

Foi criado um espaço para experienciarmos as vivências de um grupo que tivesse como característica a identidade dos professores do CEI Casa da Criança. O espaço foi organizado para que se pensasse possibilidades de instituir essa ambiência formativa na proposta da escola, mostrando a relevância e a necessidade

do grupo, devido às demandas cada vez mais exigentes de momentos para pararmos e refletirmos sobre a nossa prática diária com as crianças, ressignificarmos e qualificarmos esses processos.

AS DEMANDAS EMERGENTES DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Usamos essa para refletirmos sobre o ser criança. Ainda hoje, através de algumas práticas e situações do cotidiano escolar, pressionamos e aprisionamos em ambientes que preparam para o futuro, sem percebermos que o futuro depende da riqueza que traz o presente.

O contexto educativo depende de um ambiente motivador, o qual permite que a educação se dê através do sentir e experienciar, como grande explorador do mundo, reconhecendo-se como protagonista neste processo, sentindo-se confiante com as suas potencialidades. O olhar dos professores para si, na sua (auto) formação, possibilita com que repense também o seu papel como protagonista e mediador junto à criança - que busca a descoberta de aprendizagens inusitadas. Este processo proporciona diversos sentimentos, como o prazer, a frustração e o ambiente, no qual professor e crianças provocam mudanças nas vivências dos contextos escolares.

Desta forma:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores: a) **Princípios Éticos** da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) **Princípios Políticos** dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) **Princípios Estéticos** da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (DCNEI, 2010, p.16).

Olhar para as ambiências (auto) formativas em um contexto educativo, é aceitar a transformação. É avaliar o processo a todo instante, se orgulhar dos

movimentos construídos e mesmo assim deixá-los transformar. Partilhar os significados das lindas histórias que construímos em meio ao universo de processos e contextos bioecológicos e sustentáveis que fazemos parte, nós professores.

AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS SUSTENTÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a implementação da BNCC, tornou-se urgente repensarmos o que as escolas vêm trabalhando e como vêm sendo compreendidos, e postos em prática, os campos de experiências e os direitos de aprendizagem da criança. Na intenção de qualificar o corpo docente participante nessa construção, trazemos às Ambiências Bioecológicas Sustentáveis que permearam a nossa pesquisa e possibilitaram entrelaçar às experiências que a escola já possui, a fim de compreender a inserção dos direitos de aprendizagem.

Iremos neste capítulo rever um pouco sobre a caminhada já existente que mobilizou a identificação com o tema desta dissertação. O conceito de *Ambiências Bioecológicas Sustentáveis* desenvolvido por Avínio (2019), o qual salienta este entrelaçamento de saberes.

Espaços interativos, atividades significativas e vivências de papéis sociais, construídos a partir das descobertas das crianças propiciadas pelo ser, sentir, querer e saber o mundo. Inscrita na Bioecologia do Desenvolvimento Humano, a Educação Infantil conecta-se ao Holos, o Todo, do qual cada criança deve sentir-se pertencente, cultivando o amor e cuidado ao Planeta e à natureza da qual faz parte (p. 142).

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, traduzidas nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Parte do trabalho do professor é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. A construção das ambiências bioecológicas sustentáveis na prática formativa pedagógica do professor, representa um convite que traz ao professor à oportunidade de conhecer um novo território (auto)formativo, o qual permite revisitar a trajetória docente desde a infância, percebendo o quanto estas vivências são ainda importantes e influenciam às relações como adultos.

Neste sentido, é válido refletir sobre o sentido amplo das *ambiências* e seus múltiplos conceitos.

AMBIÊNCIA (TRANS)FORMATIVA

A terminologia *ambiência (trans)formativa*, a qual orienta esta pesquisa, volta-se para o professor em seu contexto de atuação trazendo em voga ambiência em que o mesmo vivencia, atua e modifica dando significado a partir das mediações, experiências e trocas que propõe os espaços construído.

Buscamos na fonte original explicar a definição do termo de Maciel (2000, p. 75):

O eixo ambiência (trans) formadora valoriza à questão da ambiência em que o docente atua como fundamental na compreensão do processo por ele vivenciado, através de uma análise holística da realidade, envolvendo subjetividade e contexto como primordial na investigação do fluxo de trocas e significados na vida acadêmica, ocorridas em uma rede de influências, envolvendo experiencição e expressão em um continuum mediado culturalmente.

AMBIÊNCIA POSITIVA

A ambiência positiva, contribui para o bem-estar das relações entre educador e educando. Retomando o conceito de ambiência, Maciel e Viera

Trevisan (2013) o complementam, qualitativamente:

O conceito de ambiência reporta às condições essenciais para que educador e educando se entreguem à educação como atividade principal no âmbito da instituição educativa; condições essas nem sempre presentes positivamente na vida das pessoas e das instituições. No tocante à vida das pessoas, a ambiência positiva envolve: a) Os contextos da família, trabalho e tempo livre, os quais influenciam objetivamente a personalidade em desenvolvimento, seja adulta ou em formação; b) Os atributos pessoais para empreender ações [trans] formativas e autoconstrutivas, em um entrelaçamento do subjetivo e intersubjetivo e como este se coloca no mundo vivido; e c) A reciprocidade nas relações de reconhecimento do outro, movidas pela dinâmica dialógico-afetiva, portanto necessariamente intersubjetivas (p. 28).

Neste sentido, a ambiência positiva se torna um conceito importante que reforça a interação das relações interpessoais de forma relevante na prática pedagógica e nos contextos em que fazem parte os sujeitos envolvidos.

AMBIÊNCIA ESCOLAR

O ambiente escolar é um espaço que abrange diversos contextos e realidades que fazem parte do universo de muitos indivíduos, os quais se relacionam e participando ativamente em que as particularidades de cada um são mediadas pelo ambiente em que fazem parte.

Os ambientes pedagógicos possuem uma inter-relação os quais são mediados e interligados entre os pares que fazem parte desses processos estimulando trocas colaborativas que produzem novos conhecimentos para além do compartilhado construindo e ressignificando ideias, desta forma a complexidade da evolução transdisciplinar de aprendizados e ideias.

A Educação se tornou um fenômeno social que proporciona ao indivíduo conhecimento e possibilidades de evolução tornando-se um ser crítico, que pensa, questiona, modifica sua realidade estabelecendo um retorno para sociedade a qual depende das futuras gerações para se ressignificar.

Para Della Flora e Maciel (2014):

A ambiência decorre de um conjunto perceptivo por parte do sujeito, em que o mesmo, além de estar no contexto físico, neste caso a escola, é por ele influenciado, seja de forma positiva ou negativa, da mesma forma influenciado com suas atitudes e valores (subjetivo-intersubjetivo-mediado pelo meio). Nesse sentido, encontraremos a ambiência interrelacional (intra/interpessoal), configurada nas relações entre alunos, professores, funcionários, cuja sincronia ou assincronia determinará uma psicodinâmica circundante nos diferentes níveis de relações (professor- aluno; professor-professor; aluno-aluno; aluno-funcionário, professor-funcionário e, de todos esses com a família e a comunidade. Já a ambiência escolar envolve esses protagonistas e o contexto físico e social da escola, em que esses se encontram em constante interação, a exemplo de como se organizam e agem as crianças, os jovens e todos os recursos envolvidos mobilizando os meios, recursos, estratégias de ensino e de aprendizagem, mas principalmente os ensinantes e aprendentes (p. 63).

A *ambiência escolar* é um espaço que desafia e promove à formação integral, para que o indivíduo seja autônomo e revele suas próprias capacidades, de desenvolver o seu espaço na sociedade. Essa ambiência possui a necessidade de estar mais próxima ao educando, para que se estabeleça reciprocidade e confiança no aprender e, principalmente, nas relações, ampliando assim a função social da escola. Neste conjunto, a aprendizagem acontece de forma cognitiva, emocional e social, conforme cada um se apropria e significa o conhecimento, através de cada contexto em que vive e atua.

AMBIÊNCIA INSPIRADORA

Estas ambiências nortearam a proposta desta pesquisa, inspirada em uma proposta particular, a da EMEI Boca do Monte, através dos estudos e pesquisas realizados e idealizados pela atual diretora da escola, e sua orientadora, as quais buscaram o tema como foco de pesquisa de Doutorado nessa instituição, motivando-nos a estudar junto com o grupo de professores, essa peculiar e transformadora proposta, buscando trazê-la para a nossa realidade urbana.

Um pouco do contexto da EMEI Boca do Monte, escola de educação infantil, a única no campo - no Município de Santa Maria, RS, possuindo somente esta etapa de ensino. Um lugar que se torna especial por sua particular essencialidade para todos que fazem parte deste contexto, por ser um espaço que convida à liberdade, ao contato com a natureza e à disponibilidade de materiais ricos não estruturados.

Em sua tese, Avínio (2019), nos brinda de forma poética com uma descrição rica desse espaço, tão cheio de sentidos e significados.

Uma ambiência essencialmente campesina, onde se ouve o canto dos pássaros, se corre na grama, se aprende brincando à sombra de árvores tão antigas que, quando venta, ouvem-se os sussurros de suas conversas, de velhos tempos e dias em que o barulho da criançada não fazia parte daquela paisagem (p. 111).

Este espaço motivou à pesquisa da referida autora e a todos da rede municipal a qual foi compartilhado, instigando à pesquisa e à possibilidade de vivenciar as ambiências bioecológicas sustentáveis, mesmo em espaços tão diferentes como o da nossa escola, tornando ainda mais motivadores os nossos estudos. Pelos desafios que enfrentamos em uma escola com espaços limitados, surgiu à vontade de ampliarmos o nosso olhar para transformar as nossas limitações em potencialidades, através dos estudos realizados juntamente à equipe da EMEI Boca do Monte.

A EMEI Boca do Monte situa-se na Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO), trazendo na sua história um universo de transformações e superações. Foi transformada em escola rural pelo Decreto Estadual n.º 11.644, de 26 de setembro de 1960 e com o tempo foi sofrendo mudanças, dentre elas estão, Apostila SE n.º 11.546, de 03 de maio de 1982.

O município de localização da escola, autorizou o funcionamento da Classe de Jardim de Infância, Nível B, pela SMEd no ano de 1985. Em 1º de

março de 2001, a escola foi fechada por estar em estado precário no qual o prédio se encontrava.

Havia um grande interesse da Prefeitura do Município de Santa Maria em tornar a escola um espaço de qualidade para as idades de 2 a 5 anos e que acolhesse às crianças do local, melhorando os espaços e suprimindo as demandas da comunidade, desta forma busca-se o apoio da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, repassando o prédio da escola anterior para o município de Santa Maria.

A comunidade se mobilizou para auxiliar no processo de revitalização, então a escola recebe novamente as crianças e em 2015, recebe uma nova gestão, que busca constantemente qualificar os seus processos e contribuir para o atendimento das crianças da comunidade atendendo. Atualmente em torno de 80 crianças, de um a cinco anos e onze meses, sendo nos níveis de berçário à pré-escola B, possui em seu quadro de profissionais, uma diretora, uma coordenadora pedagógica e oito professoras.

Em seu projeto político pedagógico traz a proposta de Ambiência Bioecológica Sustentável (AVINIO, 2019), produzido nos estudos e na tese de doutorado da atual diretora da escola, a qual propõe a construção de saberes de forma colaborativa, a partir do olhar particular de uma escola do campo, embasada nos estudos de Urie Bronfenbrenner (2011).

A proposta é norteadada pelo planejamento de ambiências que contemplam os diferentes protagonistas que vivenciam o cotidiano da escola, propondo à mediação das relações e modificando seus contextos e processos, de acordo com as demandas que vão surgindo e se desenhando, em um universo multifacetado e adequado ao ambiente de uma instituição educativa.

(AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE, UMA NECESSIDADE, UMA INSPIRAÇÃO

O Mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntamos sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta; “Sou um pastor da alegria...”. Mas é claro, somente os seus alunos poderão atestar da verdade da sua declaração. (ALVES, 2012.p. 13).

Ser “um pastor da alegria” perpassa por olhares e sentimentos, por uma verdadeira oportunidade de amar. Amar o que se faz, amar pessoas, amar a partir da curiosidade. Quando buscamos novos conhecimentos e ressignificamos os existentes. Assim, amamos também os desafios, os quais motivam à busca e ela transforma-se em uma constantemente inspiração. A realização encontra-se em inspirar pessoas, descobrir o que as motiva para o aprender, olhar para elas na sua individualidade e conhecer às riquezas que dela se revelam, com suas experiências, com o que as oferecemos e ao que aprendemos juntas.

Neste conjunto de possibilidades e conexões nos tornamos professores, mediadores e aprendizes, nos colocando à frente e ao lado de nossos interlocutores. Refletimos, questionamos e assim criamos novas possibilidades e novas teorias.

Pensar atualmente sobre o ser professor, e já sabemos disso já a bastante tempo, nos remete não mais à ideia de alguém que ensina, transmitindo para alguém que recebe e aprende. Por outro lado, os desafios vão além de uma profissão que profissionaliza e que automatiza o conhecimento. Exige que se ame, a doação, a dedicação, a abertura, a pesquisa, o estudo, o conhecimento, a reflexão e a autoavaliação constante.

Durante a nossa pesquisa fomos delineando os caminhos para buscar à essência dos professores do CEI Casa da Criança, suas motivações, seus desafios, suas angústias, não somente em um questionário, o qual apontaria perguntas mais

objetivas, mas sim através da observação e análise de falas durante o percurso dos nossos encontros.

Iniciamos o percurso de encontros no retorno da pandemia COVID-19, em que engatinhávamos em algo que ninguém havia experimentado antes, com muita novidade acontecendo. O que já era rotina vivermos nas escolas, já não poderia mais ser vivido. A Educação Infantil, um espaço que se busca por décadas, à liberdade e à exploração para o aprender. Já não se podia sair de dentro do espaço demarcado. O afeto e as relações eram protegidas com máscara, e com o abraço e colo proibido pelos protocolos sanitários, proteção é claro, para a saúde de todos, mas representou um grande e difícil exercício para a profissão que tem por principal ferramenta o afeto e a interação.

Em meio a este retorno presencial, escalonado e com distanciamento demarcado pelos protocolos sanitários, iniciamos os nossos encontros, motivados pela nossa pesquisa e pela necessidade do grupo em vivenciar momentos de trocas e construção de significados, neste momento inusitado e desafiador para todos.

Iniciamos com momentos quinzenais, sendo seis com a participação *online*, cinco momentos assíncronos e um encontro presencial. Iremos contar sobre este percurso de forma que possamos estabelecer relações entre as temáticas propostas, o momento ímpar que todos vivíamos, e as teorias que nos ajudaram a um processo reflexivo que vem desenhando novos caminhos e significados para a nossa formação continuada e (AUTO) formativa.

Os primeiros passos deste percurso iniciaram com a montagem de um grupo de Whatsapp, para organizarmos os participantes que aceitaram o nosso convite. Através do grupo iniciamos juntos a organizar o melhor dia da semana para todos, o melhor horário e as temáticas.

Definimos, então os pseudônimos para contemplarmos, na pesquisa, os relatos e as conexões estabelecidas durante o percurso. Seriam eles então identificados com qualidades que caracterizam os processos no contexto de educação infantil.

- Liberdade;
- Artífice;
- Emoção;
- Criatividade;
- Curiosidade;
- Afetividade.

Os pseudônimos foram escolhidos a partir das reflexões e relações que fazemos com o cotidiano da educação infantil, a qual fazem parte um universo de possibilidades, sentimentos, habilidades e trocas.

ANÁLISE DOS PROCESSOS DE PARTILHA E VIVÊNCIAS, EM BUSCA DA AMBIÊNCIA FORMATIVA

Para ensinar, dizia Platão, precisa-se de Eros, ou seja, do amor. É a paixão do professor, por sua mensagem, por sua missão, por seus alunos que assegura uma influência possivelmente salvadora, a de acessar uma vocação. Sempre existiram e sempre existem professores, homens e mulheres, possuídos pelo Eros pedagógico (MORIN, 2015, pp.93-94).

Os olhos de um professor devem ser um mundo à parte, onde habita a humanidade, a empatia e o amor, pois não há conexão para que o processo de aprendizagem aconteça, se não se olhar com atenção e confiança para o aprendiz. Para aprender é necessário motivação, segurança e encantamento de ambas as partes, para que se estabeleça uma relação de troca mútua, emergindo à construção

de conhecimento e novas teorias, assim como, pôr em dúvida saberes e assim recriá-los.

Partindo deste mapeamento sobre o contexto da pesquisa, chegamos até o grupo docente, onde buscávamos apreender as expectativas do mesmo e suas demandas cotidianas. Apresentamos, então, como possibilidade de maior aproximação, a construção com o grupo, a criação de um espaço que desse início a um processo formativo e (auto) formativo no contexto bioecológico da escola.

O Grupo foi bastante acolhedor, pois há tempos manifestava essa necessidade. Como autora desta dissertação, participante do contexto da pesquisa como professora e, atualmente, como vice-diretora, acompanhei sempre estas demandas. Elas exigem um tempo para parar e pensar, pesquisar, discutir e até mesmo ressignificar juntos os processos que cada uma vivencia dentro da sua sala e que reverbera em toda a escola.

O espaço criado, intitulado “Ambiências”, é o nosso produto da pesquisa, o qual tornou-se um ponto de encontro dialógico formativo e (auto)formativo, onde estudamos sobre a temática da pesquisa para contextualizá-la perante o grupo. O percurso foi se delineando em cada encontro, com as demandas e necessidades trazidas pelo grupo sendo contempladas pelas dinâmicas propostas pelo desenho da pesquisa e com a riqueza de trocas que foram construídas pelo grupo durante nossos encontros.

Neste sentido, as ambiências bioecológicas sustentáveis constituíram importante referencial teórico-conceitual, partindo delas na triangulação dos resultados do processo investigativo-formativo, evidenciados no decorrer dos nossos encontros e nas relações que fomos construindo na ambiência formativa. Estas relações foram se constituindo embasadas pelo modelo PPCT, proposto no Paradigma Bioecológico, de Urie Bronfenbrenner (1995, 2011), perpassando os

quatro núcleos voltados ao desenvolvimento humano - Pessoa, Processo, Contexto e Tempo. Valorizamos os significados e conceitos trazidos pelas participantes da pesquisa, a partir das suas características pessoais, símbolos produzidos no seu ambiente, suas experiências, e tudo o mais, capaz de transformar o contexto educativo.

Neste percurso, desenvolveu-se um enredo, em que o processo investigativo se tornou tão potente que efetivamente se transformou em uma ambiência formativa e pedagógica que autorizou os professores a protagonizarem a sua formação e (auto)formação. Eles trouxeram histórias, experiências, angústias, necessidades de pesquisa e muita construção. De uma forma muito particular, no seu contexto, nasce no CEI Casa da Criança essa ambiência, a qual promoveu uma ação compartilhada da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o percurso de nossa pesquisa, relatado nestas páginas, e a busca por obter uma devolutiva significativa à escola como produto de pesquisa, a partir da receptividade dos professores e o apoio constante da gestão e coordenação pedagógica, a nossa trajetória de produção de conhecimentos e dissertação tornou-se relevante para constituir a organização dos contextos pedagógicos da escola. Foram inseridas nas reuniões pedagógicas mensais, o espaço do grupo “Ambiências”, destinado à formação continuada e às trocas dialógicas constantes dos saberes e fazeres docentes.

Reportando ao questionário final, via *Google Forms*, podemos considerar que todo o processo investigativo-formativo evidenciou uma espécie de “acolhida” aos participantes, de forma que os relatos deixam em evidência à latente necessidade desses momentos.

Revelados a partir do posicionamento dos participantes no questionário *on line*, sendo questionados sobre o seu sentimento em relação aos nossos encontros:

1. Artífice: “Em um primeiro momento tive um pouco de receio, preocupação com os momentos para participar, não dar conta, entender como utopia, mas com o passar dos encontros tudo foi ocorrendo de forma bem planejada e possível”.

2. Emoção: “Meu sentimento é Gratidão por ter participado e ser motivada a da o meu melhor em sala de aula”.

3. Liberdade: “Sentimento de profundo crescimento e emoções a flor da pele em cada relato vivido e pronunciado”.

4. Criatividade: “Os encontros formativos “ambiências” proporcionaram momentos de trocas afetivas e das práticas de cada colega envolvida, ajudando no aprimoramento constante da nossa prática, auxiliando no planejamento das ações pedagógicas, na pesquisa e busca por melhores metodologias de ensino”.

5. Curiosidade: “Sentimento de gratidão e alegria! Por todos os momentos vivenciados, cheios de muitos aprendizados e afeto entre os participantes”.

Refletindo o nosso percurso de investigação-formação com a temática desta pesquisa, *Ambiências bioecológicas sustentáveis na práxis pedagógica (Auto) Formativa do professor do CEI Casa da Criança*, retomamos as etapas propostas.

Inicialmente, a “Mobilização e Sensibilização”, nos permitiram conhecer a realidade, dificuldades e pretensões do grupo de professores do CEI Casa da Criança através de questionários e encontros que promoveram diálogos, leituras e trocas de pensamentos. Seguindo a espiral ascendente da organização da investigação-formação, no “Planejamento das atividades de estudos docentes”, iniciamos com as temáticas escolhidas pelo grupo, buscando no desenvolvimento das

atividades as trocas de experiências também de outros grupos externos, deixando como proposta a continuação, através das outras etapas que norteiam à espiral, conforme o percurso seguido pelo grupo.

A Riqueza de trocas e esse movimento que fizemos para buscar à motivação em tempos que foram bastante desafiadores para todos nós, bem como a união entre as propostas e as vivências, ajudaram-nos a reaprender e a construir um novo olhar para a importância da formação continuada. Acima de tudo, que ela seja uma ambiência de trocas, de aprendizado e construções nossas, que tenha o nosso contexto e traga nossas demandas em voga sempre.

Preparamos para as colegas uma carta, lida para elas para encerrar o encontro.

Carta aos Protagonistas Docentes

Dar mais cor a vida, deixar ser espontâneo o que da nossa infância é preciso a gente manter?

Dos corredores da nossa escola, não desaguam somente as goteiras, desaguam nossa alma de criança que exalam seus anseios, amor, o pulsar de tantas infâncias ainda circulam com quem abre as salas todos os dias.

As Ambiências que viveram aqui apresentadas, despertou sentimentos, provocou indagações e experiências, encantou olhares, mãos e conhecimentos que através da exploração tocou aprendizagens. Certamente de forma inusitada transformou-se em significados para toda vida.

Os dinossauros ressurgiram nas areias da floresta e no quintal que estava adormecido na escola. Barquinhos navegaram por mares tranquilos e tempestades nebulosas. Acampamentos coloridos e cabanas encantadas tornaram o mundo melhor de criança viver. No acender das cores com luzes mágicas se fez o encantar dos pequenos olhos curiosos e ao mesmo tempo pedindo pausa para ficar mais.

Um pouco sobre as ambiências, um pouco sobre a riqueza que habita na escola Casa da Criança, e um pouco do que acontece quando nós protagonistas docentes nos deixamos encantar.

Com Carinho e Gratidão.

REFERÊNCIAS

AVINIO, Carina. S. **Ecologia do desenvolvimento humano: movimentos e construção da ambiência bioecológica na educação infantil do campo**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. 2019, 164 p. Disponível em: < <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19519> >. Acesso em junho/2021.

ALVES, Rubem. **A Alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.13.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010, p.16.

BRONFENBRENNER, Urie. The bioecological theory of human development. In SMELSER, Neil J.; BALTES, Paul B. Balte (Eds.). **International encyclopedia of the social and behavioral sciences**. New York: Editora Elsevier Science Ltda. Vol. 10. 2001, pp. 6963–6970.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELLA FLORA, Franciele L. F.; MACIEL, Adriana M. da R. **Ciberbullying e Ambiência Escolar: Os Adolescentes e Professores Convivendo na Cultura digital**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

MACIEL, Adriana M. da R. (2000) **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidade a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta**. Tese (Doutorado em Educação)- Campinas: Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, 2000.

MACIEL, Adriana M. da R.; Vieira Trevisan, Neiva. Repercussões da Ambiência Positiva no Desenvolvimento Profissional Docente. **Anais**. 2º Congresso Latinoamericano de Filosofia de la Educación, Uruguay, 2013.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: Manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015, pp. 93-94.

TONUCCI, Francesco. **FRATO: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 245p.

doi: 10.48209/978-65-84959-19-P

CAPÍTULO 9

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Aparecida Hofstetter Zanatta

Bibiana Howes Carpes

Josiane da Silveira Roepke

Rosemari Xhabiaras Grapiglia

Suelen Soliman da Silveira

Resumo: Refletir sobre os espaços disponibilizados nas escolas de Educação Infantil, tem se tornado um dos assuntos pertinentes de discussão na Educação da primeira infância. Neste sentido, este trabalho aborda, a partir de um relato de experiência, algumas questões referentes à qualidade do espaço oferecido para crianças de zero a cinco anos de acordo com as experiências vivenciadas por cinco professoras da Educação Infantil em turmas de crianças entre 4 e 5 anos. Ao longo da escrita, explana-se sobre os desafios e caminhos trilhados na elaboração de um projeto onde o protagonismo da criança fosse valorizado na sua essência, buscando ainda, discussões e reflexões. Vale destacar que o trabalho que tem como base o Protagonismo Infantil pode ser um favorecedor do Ensino e da Aprendizagem das crianças. O presente relato busca apresentar as formas como as professoras de Educação Infantil organizam as propostas de organização dos minis ateliês e o quando é possível perceber que, ao mesmo tempo em que as Estratégias de ensino favorecem o Protagonismo Infantil, as professoras também são desafiadas por este processo, precisando tornarem-se a cada dia mais professoras pesquisadoras. Compreendendo que ao mesmo tempo em que a organização do ambiente reflete concepções teóricas implícitas na ação pedagógica, a organização de um ambiente como um segundo educador pode favorecer o desenvolvimento de uma concepção de criança potente e produtora de cultura, bem como garantir o Protagonismo Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Organização dos. Protagonismo Infantil. Mini Ateliês.

A VALORIZAÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL

Refletindo sobre o protagonismo da criança na educação infantil trazemos em voga o lúdico como uma das maneiras mais eficazes para envolver as crianças em atividades de aprendizagem. Estas atividades justificam a importância de se aprender com alegria. Desta maneira a criança além de se divertir irá, ao mesmo tempo, se descobrir e aprender a “desvendar” o mundo. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “os jogos e as brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica”. (Brasil, 1998 p. 27)

Na atividade lúdica, o importante não é apenas o resultado da atividade, mas a própria ação, o momento vivido. O brincar estimula a construção dos conhecimentos com mais facilidade, aumenta o interesse, pois é capaz de motivá-los para a aprendizagem, além de possibilitar a experiência concreta e criar um ambiente agradável de cumplicidade entre o educador e as crianças. Acredita-se numa proposta educativa desenvolvida através do lúdico como instrumento mediador da aprendizagem, buscando por meio desta envolver a atenção e motivar, respeitando as individualidades e explorando as potencialidades.

Para entender um pouco mais sobre o que seria um instrumento mediador é preciso primeiramente nos remeter ao estudo do desenvolvimento e aprendizagem e saber como acontece este processo nas crianças. Assim como base deste estudo estarão as contribuições pedagógicas do psicólogo bielo-russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) Vygotsky dedicou-se a estudar a interação do organismo com o meio e definiu como mediação, o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens. É através deste processo que desenvolvemos as Funções Psicológicas Superiores - FPS, que são características especificamente humanas. Estes mecanismos são essenciais na aquisição do conhecimento e são eles que diferem o homem dos outros animais. Nos últimos anos o conceito e as pesquisas sobre mediações tornaram-se muito mais frequentes no discurso pedagógico. Isto se deve a forte influência da abordagem sócio-cultural vygotskiana nos cursos de formação de professores.

Deste modo, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar experiências práticas desenvolvidas nas turmas de educação infantil, crianças de quatro e cinco anos. Como ponto central desta prática destacamos como princípio norteador do nosso trabalho a valorização do protagonismo infantil. Tal prática vem sendo embasada pela orientação do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento que fundamenta o desenvolvimento da prática

na Educação Infantil. Este grupo de colaboradores tiveram como base teórica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o Parecer 20/2009 da Secretaria de Educação Básica/MEC, a Política Nacional de Educação Infantil (2001), bem como os Critérios para atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (2009). Um dos pontos-chaves para a elaboração deste artigo foram as práticas que inspiraram a construção deste documento, tendo como referência as escolas infantis com propostas inovadoras e diferenciadas realizadas na Argentina, Canadá, Singapura, Curitiba, São Paulo e Reggio Emilia.

Temos buscado construir uma prática que tenha como foco a valorização da criança, seus interesses, suas curiosidades, uma prática que permita às crianças serem protagonistas das suas descobertas. Mas afinal o que é o protagonismo infantil? Sabemos que a Educação Infantil está cada vez mais sendo pensada visando o desenvolvimento integral das crianças. A lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96, no artigo Art. 29 vem confirmar dizendo que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Com este entendimento, podemos afirmar que para a criança construir este desenvolvimento é necessário um olhar atento e comprometido com os saberes necessários à sua faixa etária. Possibilitar que a criança seja a protagonista da construção dos seus saberes exige do docente uma compreensão epistemológica voltada para a Educação Infantil.

O documento que vem sendo construído da Base Nacional Comum Curricular reforça a visão da criança como PROTAGONISTA das ações educativas das instituições de Educação Infantil.

PARTICIPAR, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos (BRASIL, 2015, p. 20).

Ainda, segundo as DCNEI (BRASIL, 2010), a criança deve ser vista como um sujeito histórico e um sujeito de direitos, princípios que também se fazem presentes na Pedagogia da Infância que define a criança como um ser que se constrói através de interações, produz conhecimento e tem o direito de brincar, observar e experimentar.

Passou-se de uma concepção a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas [...]. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 28).

A história da criança, a sua imagem e seus direitos é uma construção histórica. Hoje pensar na criança como um sujeito com especificidades e com direito de desenvolvimento pleno é um avanço considerável e que teve uma trajetória longa. A partir do momento em que mudam as concepções de criança e de infância, passando a pluralizá-las, abre-se a possibilidade de modificar também a forma de trabalhar com estas crianças. A percepção da multiplicidade de infâncias pode despertar o olhar do professor para os interesses das crianças, passando a ouvi-las, vê-las, considerá-las, enriquecendo a sua prática mutuamente com suas ideias e contribuições. Assim, a prática deixa de ser centrada no adulto, abrindo espaço para que as crianças protagonizem os processos de ensino e de aprendizagem de que fazem parte.

Compreendê-la dentro de uma visão histórica, demanda essencialmente entendê-la como fruto das relações sociais de uma época, de um lugar, que possuem formas peculiares e distintas de idealizar a criança, sendo assim, torna-se inviável a comparação e julgamento dentre elas. No campo da Psicologia, as contribuições da teoria sócio-histórica, notadamente as contribuições dadas por Vygotski

(2001), têm sido muito bem aceitas para compor o quadro científico que busca compreender a criança como um sujeito histórico e produtor de culturas. Para Vygotski, ao mesmo tempo em que é transformada pelos valores culturais do seu ambiente, a criança também o transforma. O autor salienta, assim, que o conhecimento é fruto das interações sociais que se estabelecem na e pela mediação de signos culturais construídos pela coletividade. Nesse sentido, compreender a criança como um ser desde sempre social e produtor de cultura é de suma importância.

Devemos considerar que quando a criança adentra o espaço de Educação Infantil, traz consigo experiências ricas, aprendidas com seus familiares e com a comunidade em que vive. Entretanto, é nesse espaço que passa a conviver com outras crianças e adultos até então desconhecidos. Por meio das interações construídas em seu cotidiano, são aprendidas novas situações que, necessariamente, passam a fazer parte de sua vida. Esse aprendizado deve ser por via de uma educação de qualidade que contemple várias dimensões da vida: a educativa, a social e a cultural.

Segundo Malaguzzi (1999), as crianças são potentes, ricas e com cem linguagens, cabendo ao professor fazer um trabalho mediador, relacionando-se tanto com as crianças quanto com suas famílias. Para ele:

(...) é essencial estarmos focalizados sobre as crianças e estarmos centrados nelas, mas não achamos que isso seja suficiente. Também consideramos que os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças. Portanto, preferimos colocar todos os três componentes no centro de nosso interesse. (MALAGUZZI, 1999, p. 75)

Desta forma, entender e compreender a criança como ser ativo requer um olhar sistêmico e breve sobre a concepção de criança a qual se tem hoje a partir da construção feita ao longo do tempo. De que ser protagonista e de direitos estamos falando? Em seus primórdios, a criança era vista como um adulto em

miniatura, onde as propostas e condições pensadas para ela eram essencialmente adaptadas a seu tamanho. Com o passar do tempo, a roda capitalista girando e pressionando uma sociedade que precisava produzir e apresentar resultados, a criança passou a ter um lugar onde precisava ser cuidada e amparada enquanto que seus provedores trabalhavam. O entendimento que a criança era um ser que precisava apenas de cuidados foi uma visão predominante e que passou a ser repensada e reavaliada, a partir da criação de algumas normas e leis. De maneira breve, estamos falando da realidade brasileira, mas também não podemos deixar de citar, que esse contexto fora sempre influenciado pelas culturas e ideias fomentadas no âmbito mundial.

OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA DOS MINI-ATELIÊS EM SALA DE AULA

Para o desenvolvimento de uma prática que valorize a criança e o seu contexto cultural e social, que considere as experiências trazidas por elas para dentro do cotidiano da escola, é de suma importância compreendê-las como competentes e ativas. No nosso dia a dia temos percebido como as crianças levantam problemáticas interessantes de serem estudadas/pesquisadas, o que implica em percebê-las como protagonistas do processo de ensino aprendizagem.

E este tem sido o nosso grande desafio, estar sempre atentas, nos apropriando de um olhar sensível que nos permita perceber aquilo que tem sido de interesse dos grupos de crianças. Esse desafio tem nos colocado em busca e reflexão para sermos cada vez mais professoras pesquisadoras, estarmos entrando em um mundo onde a cada questionamento precisamos nos aprofundar em diferentes assuntos, hoje somos questionadas pelos educandos a respeito de “o que é primeiro mundo?”, daqui a pouco nos deparamos com “o que é neve?” ou “porque o gelo é gelado?”, “o que é a lua?” e assim vai...

Sendo assim, precisamos nos envolver com as crianças na investigação de suas curiosidades, para então possibilitar a participação, não só da criança, mas também da família e da comunidade em geral. Silva (2011, p.24-25) descreve estes dois princípios da seguinte forma:

A criança é protagonista ativa de seu próprio crescimento: é ela dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social.

A participação: é um valor e uma estratégia que gera e alimenta sentimentos, uma cultura de solidariedade, de responsabilidade e de inclusão; produz trocas e uma nova cultura.

Assim, partindo da concepção da criança como protagonista, sendo ela capaz de aprender e construir novos saberes a partir de novas experiências, de agregar conhecimentos aos processos de novas descobertas, buscamos expandir este espaço de troca e exploração, compreendendo que a criança necessita de um ambiente onde possa estabelecer relações a seu modo, favorecendo essa troca incessante de que fala o autor citado acima. Para que a criança realmente experimente o mundo é necessário que se possibilite a ela este envolvimento nos fazeres da escola. Com a visão de uma criança competente, a educação reggiana trabalha no sentido de potencializar suas capacidades de interação e de participação dentro do ambiente escolar, evidenciando o Protagonismo Infantil, na perspectiva de Malaguzzi (1999). Segundo o autor, as crianças são percebidas como capazes e, de maneira autônoma, podem “extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações” (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

Inspiradas pelas escolas de Reggio Emilia, o projeto de mini ateliês em sala de aula propõe um universo de instigar crianças curiosas e criativas, que expressem suas potencialidades o tempo todo nas diversas maneiras de expressão: arte, cultura e linguagens. A proposta de realização do projeto “Mini-ateliês na sala de aula possibilidades de investigação do início ao fim...”, surgiu com a finali-

dade de atender essas demandas artísticas, apresentadas como curiosidades pelas crianças, através da criação de um espaço dentro da sala de aula, que seja potencializador dessas habilidades, um ambiente propício para expressão artística nas suas diferentes formas e principalmente um espaço que seja rico para exploração e novas descobertas.

Compreendemos que a organização destes espaços oportuniza vivências a partir do trabalho com mini ateliê dentro da própria sala de aula, seja uma possibilidade de que a criança possa explorar, criar, inventar e reinventar, dar sentido e gerar hipóteses através de suas criações, além de proporcionar o encantamento e surpresas a partir da diversidade de materiais que estão à disposição das mesmas desde o momento em que entram em sala de aula até o momento em que se despedem.

De acordo com Gandini (2012), as linguagens expressivas são um meio das crianças viverem experiências significativas na escola da infância, segundo ele “temos que nos convencer de que é essencial preservar nas crianças (e em nós mesmos) o sentido de encantamento e de surpresa” (p.24). Olhando por esse prisma, entendemos que a proposta de criação dos mini-ateliês tenha sido de grande relevância, pois segundo as Diretrizes da Educação Infantil Maristas (2015) o ateliê “é um espaço de liberdade de expressão, de participação infantil, de escuta, de criação, de respeito às múltiplas formas de linguagens existentes no mundo” (p.132).

Sendo assim, esta proposta surge para ampliarmos e qualificarmos aquilo que propomos desenvolver com as crianças pequenas, dar a elas a possibilidade de serem protagonistas de suas vivências cotidianas, pois compreendemos que estas sejam produtoras de culturas e que através das relações sociais estabelecidas dentro do ambiente escolar façam trocas de conhecimentos e assim ampliem suas concepções do mundo que as cerca. O objetivo dessa proposta emergente

das demandas observadas no contexto escolar que se resume em proporcionar um espaço multisensorial diferenciado dentro da sala de aula que possibilite às crianças momentos de exploração, construção de conhecimento e (re)significação das suas experiências de vida a partir da exploração de materiais diversificados.

A criação de mini ateliês no espaço da sala de aula, passa por um processo de observação e escuta. Entendendo a criança como protagonista e norteadora da ação pedagógica, é necessário que esse espaço esteja em constante reorganização para que se torne significativo para os sujeitos que nele transitam, neste sentido buscamos a cada momento buscar ouvir e compreender aquilo que as crianças expressam em seus gestos, falas e silêncios.

Sendo assim o mini ateliê trata-se de um espaço organizado na sala de aula, que dispõe de diferentes materiais e possibilidades de exploração à disposição das crianças. Esses materiais e propostas são trocados e reestruturados de acordo com a observação e escuta feita pelo professor, respeitando os interesses individuais e coletivos das crianças. É necessário destacar que, a abordagem de diferentes linguagens na Educação Infantil, possibilita uma vasta gama de opções para a criação de mini-ateliês. Dentre algumas das propostas organizadas nestes espaços até o momento destacamos:

- Mini-ateliê de pintura: irá conter tintas e diferentes materiais para exploração de técnicas de pintura (pigmentações com elementos da natureza), pincéis, cotonetes, canudos, rolinhos, stencils. Também materiais para organização e limpeza após a realização de um trabalho, como lencinhos umedecidos, borrifador com água e paninhos.
- Mini-ateliê de costura e tapeçaria: conta com retalhos de tecido, talagarcha, linhas e lãs, tesourinhas, agulhas (grossas e de pontas arredondadas), cola de tecido, miçangas e lantejoulas para aplicação.

- Mini-ateliê de teatro: conta com fantoches e fantasias, um palco pequeno e também um cenário para os fantoches. Materiais para criação dos próprios fantoches. Instrumentos e acessórios para montar os espetáculos.

- Mini-ateliê do recorte e colagem: conta com figuras e formas que despertem o interesse da criança em recortar e colar, tecidos para confecção de roupas, objetos, adereços, dentre outros materiais.

- Mini-ateliê de modelagem: onde é oportunizado a exploração com massinha de modelar, biscoito, argila, preparo de receitas de diferentes massas onde a criança possa explorar a potencialidade de modelagem.

Estes são apenas alguns exemplos e possibilidades de criação e organização de mini-ateliês que têm sido oferecidos até o momento para as crianças. Este exige observação e escuta, para então fazer sentido aos sujeitos que transitam por ele, precisa ser adaptado e explorado de acordo com cada turma.

A proposta de ateliê na Educação Infantil surgiu na Itália, nas escolas de Reggio Emília, com a intenção de favorecer a formação expressiva das crianças em um período em que não se dava tanto valor para essa parte da formação humana. Levando em conta a necessidade de construir uma escola que proporcionasse uma formação diferenciada para as crianças, pensou-se em um espaço no qual as crianças pudessem utilizar materiais diversificados de maneira criativa e interagir com grupos diferentes. Nesse contexto, um professor atelierista organizava propostas e materiais para que as crianças explorarem sua criatividade e expressão.

Mais tarde, essa proposta foi repensada em alguns lugares do mundo. Muitas vezes manteve o mesmo padrão, porém a organização variou em alguns aspectos, como por exemplo, o espaço utilizado para o desenvolvimento das propostas e a maneira como as crianças interagem nesse espaço, bem como os profissionais responsáveis por essas propostas.

Pensando na perspectiva histórica das experiências de ateliê e trazendo para nossa realidade, entendemos que o ateliê é um espaço lúdico e multiplicador de possibilidades, que é utilizado para diferentes propostas, como forma de apoio e suporte para o trabalho que é realizado dentro da sala de aula pelo professor. É necessário destacar que esse espaço já existe na escola e está à disposição de toda Educação Infantil.

O projeto desenvolvido visa ir para além desse espaço qualificado que já existe na escola. Vislumbramos com esta proposta da presença dos mini-ateliês dentro das salas de aula de prés- escola, uma oportunidade maior de exploração e de trabalhar as diferentes linguagens, o que já podemos observar como algo que tem trazido entusiasmo, motivação e inúmeras possibilidades de criação para as crianças até aqui.

Também é interessante destacar que com essa proposta temos conseguido estabelecer relações com várias áreas do conhecimento como: conhecimento lógico matemático, arte, linguagem oral e escrita, relações sócio-afetivas. E ainda, tem nos permitido trabalhar constantemente com aspectos importantes do desenvolvimento, como por exemplo, a construção da autonomia, a partir do momento em que a criança pode escolher explorar aquilo que é de seu interesse. De acordo com Rinaldi (2012)

Uma criança que é competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipótese e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade. (p.223).

As crianças possuem potencial inventivo evidente, pois exercem a sua criatividade constantemente, comunicando-as por meio dos objetos que produzem e de seus processos de pensamento. A proposta de mini-ateliês vem para atender estas demandas criativas das crianças e colocá-las cada vez mais como protagonistas do trabalho pedagógico.

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia (RINALDI, 2012, p.228).

Como prática educativa compreendemos que em nosso trabalho diário percorremos junto à criança o caminho da observação, da documentação (registro das observações, é uma forma de memória), da formulação de hipóteses, da interpretação, da pesquisa e da escuta, não necessariamente nesta ordem, mas em um ir e vir cuidadoso e atento. Nós professoras somos responsáveis por criar os contextos mais apropriados para que as crianças se sintam confiantes, confortáveis, estimuladas e respeitadas no seu processo cognitivo de descoberta do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos no final desta escrita em que buscamos apresentar e tecer algumas reflexões a respeito da nossa prática junto às crianças da Educação Infantil, destacamos como principal ponto que nós professores não somos detentores da verdade, precisamos compreender que todos, adultos e crianças fazem parte do processo de construção de novos conhecimentos, conforme as suas potencialidades, necessidades e interesses.

Nós professores somos responsáveis por criar espaços, que possibilitem um ambiente propício a cada criança, para que ela se descubra e descubra o mundo que a cerca, cada criança com sua intensidade e suas particularidades, as quais precisamos incentivar a descobrir, explorar, tocar, investigar e inte-

ressar-se. Nosso desafio é envolvê-las e descobrir aquilo que as interessa para que assim possam se entregar e se sentir protagonistas no processo de ensinar e aprender.

Neste processo de desenvolvimento de uma prática que valoriza o protagonismo infantil precisamos primordialmente valorizar e estabelecer uma prática de diálogo contínuo, pois assim construímos, desconstruímos, rompemos, organizamos e reorganizamos nossas ideias. Tratando-se de crianças pequenas o professor precisa estar mediando esse processo, nem sempre o professor é o que estará com a palavra, pois o diálogo pode acontecer no grande grupo, outras, em pares ou trios, e nele as aprendizagens se constroem.

Neste sentido, a partir do desenvolvimento do projeto dos mini ateliês em sala de aula temos percebido uma prática que tem conseguindo dialogar com as crianças, evidenciamos que a cada dia os princípios do protagonismo infantil estão presentes em nossa prática, pois a partir desta proposta temos observado o quanto ela têm mobilizado as crianças a terem um olhar mais investigativo, a explorarem e questionarem mais sobre as coisas que as cercam e até sobre as coisas que imaginam que possam existir.

Diante do exposto, acredita-se em uma prática significativa que seja alicerçado na compreensão de que a criança seja capaz de protagonizar o seu próprio processo de aprendizagem, por suas próprias iniciativas e pelo seu próprio relacionamento com o mundo à sua volta. Assim, a Educação Infantil, em especial, pode ser um espaço favorecedor e, unida com o trabalho das professoras da Educação Infantil, pode possibilitar às crianças que o protagonismo infantil seja favorecido, reconhecido e valorizado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 29 de maio de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Critérios para atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: SEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer nº20/2009**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, COEDI, 1998

GANDINI, L...[et al] (Orgs). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa; revisão técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria. Porto Alegre: Penso, 2012.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, Ideias e Filosofia Básica**. IN: EDWARDS, Carolyn (org.). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender** – São Paulo: paz e Terra, 2012.

SILVA, Jacqueline Silva da (2012). **Planejamento Emergente no Primeiro Ano do Ensino Fundamental: Concepções e Práticas dos professores**. Projeto de Pesquisa – Auxílio Recém Doutor (ARD) – FAPERGS. Lajeado, RS.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª edição. Ed Martins Fontes. São Paulo, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª edição. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo 4ª edição. São Paulo, Martins Fontes. 2008.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 4ª. edição. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1993.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Eldereti Machado



É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.



www.terried.com



@editora_terried



/editoraterried



contato@terried.com



TERRIED