

Atividades educativas não presenciais na educação infantil: uma experiência possível?

Bárbara Isabela Soares de Souza¹
Lucas Batista Rodrigues da Costa²
Milna Martins Arantes³
Rosiris Pereira de Souza⁴
Sara Sousa Barbosa⁵

Resumo

Este relato de experiência tem como objetivo socializar as atividades educativas não presenciais desenvolvidas com crianças de 4 a 5 anos de idade do Departamento de Educação Infantil - DEI/CEPAE/UFG. A suspensão das atividades da Modalidade Presencial em todas as unidades acadêmicas da Universidade nos colocou o desafio de desenvolver atividades educativas não presenciais tendo como horizonte garantir que as crianças não perdessem os vínculos afetivos e identitários com o DEI, seus professores/as e colegas e ao mesmo tempo se apropriassem dos diferentes conhecimentos lúdicos, estéticos e culturais mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), durante o período pandêmico. Para tanto, fez necessário retomar os estudos teóricos que fundamentam o trabalho educativo do departamento e elaborar a rede temática: *Arte, Literatura e Cultura Corporal*. Por fim, reafirmamos a inadequação do modelo remoto para o desenvolvimento de atividades educativas na Educação Infantil, contudo entendemos que as atividades propostas cumpriram um papel educativo e social relevante durante a suspensão das atividades presenciais no Departamento de Educação Infantil, qual seja, promover a aproximação, integração e participação das crianças e suas famílias.

Palavras-chave: Educação Infantil, Trabalho educativo, Ensino Remoto.

Non-presense educational activities in early childhood education: is it a possible experience?

Abstract

This experience report aims to socialize the non-presential educational activities developed with children from 4 to 5 years old from the Early Childhood Education Department - DEI/CEPAE/UFG. The suspension of activities of the Face-to-Face Modality in all academic units of UFG presented us with the challenge of developing non-face-to-face educational activities with the aim of ensuring that children did not lose their affective and identity bonds with the DEI, their teachers and colleagues and at the same time to improve their ludic, aesthetic and cultural knowledge mediated by Digital Technologies of Information and Communication (TDICs), during the pandemic period. Therefore, it was necessary to resume the theoretical studies that underlie the department's educational

¹ Mestra em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF/UnB); Docente no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). E-mail: barbaraiss@ufg.br.

² Especialista em Psicopedagogia Educacional pelas Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo (FMU-SP). Atualmente cursando Educação Física (FEFD/UFG); Docente no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). E-mail: lubaroc@discente.ufg.br.

³ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG); Docente no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). E-mail: milna_martins@ufg.br.

⁴ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB); Docente no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). E-mail: rosiris_pereira_souza@ufg.br.

⁵ Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI/EAD); Atuou como bolsista do Projeto de Ensino "Práticas Pedagógicas na Educação Infantil" no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). E-mail: s_s_sara_s@hotmail.com.

work and to elaborate the thematic network: Art, Literature and body movement. Finally, reaffirming the impropriety and inadequacy of the remote model for the development of institutional pedagogical activities in Early Childhood Education, however, we understand that the proposed activities played a relevant educational and social role during the suspension of face-to-face activities in the CEPAE/UFG Early Childhood Education Department, that is, to promote the approximation, integration, and participation of children and families.

Keywords: Early Childhood Education, Educational Work, Remote Teaching.

Actividades educativas no presenciales en la educación infantil: ¿una experiencia posible?

Resumen

Este relato de experiencia tiene como objetivo socializar las actividades educativas no presenciales que se desarrollan con niños de 4 a 5 años del Departamento de Educación Infantil - DEI / CEPAE / UFG. La suspensión de actividades de la Modalidad Presencial en todas las unidades académicas de la UFG nos presentó el desafío de desarrollar actividades educativas no presenciales para que los niños no pierdan sus vínculos afectivos e identitarios con el DEI, sus profesores y colegas y, al mismo tiempo, ampliar su conocimiento lúdico, estético y cultural por lo medio de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs), durante el período pandémico. Por tanto, fue necesario retomar los estudios teóricos que sustentan la labor educativa del departamento y elaborar una red temática: Arte, Literatura y Movimiento Corporal. Finalmente, reafirmando la impropiedad e insuficiencia del modelo remoto para el desarrollo de actividades pedagógicas institucionales en Educación Infantil, sin embargo, entendemos que las actividades propuestas tuvieron un rol educativo y social relevante durante la suspensión de actividades presenciales en CEPAE / Departamento de Educación Infantil de la UFG, es decir, promoveran la aproximación, integración y participación de los niños y las familias.

Palabras clave: Educación Infantil, Trabajo educativo, Enseñanza remota.

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo socializar as atividades educativas não presenciais desenvolvidas com crianças de 4 a 5 anos de idade, a qual teve como rede temática: “Artes, Literatura e Cultura Corporal”. Essa proposta foi sistematizada e desenvolvida por professores e professoras que compõem a equipe pedagógica do Departamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), durante o contexto pandêmico.

A pandemia de COVID-19, causada pelo novo Coronavírus, culminou em uma complexa realidade social, política, econômica e sanitária, trazendo impactos para o campo educacional. Como uma resposta à grave crise sanitária, diversos instrumentos legais e normativos foram elaborados para o enfrentamento dessa emergência de saúde pública, estando, entre eles, a suspensão das atividades escolares devido à necessidade de distanciamento social para o controle dos riscos de exposição e propagação do vírus.

Com a suspensão das atividades da Modalidade Presencial, em todas as unidades acadêmicas da UFG, a equipe pedagógica do DEI, em consonância com as instruções normativas da Unidade Acadêmica de Educação Básica, se propôs a desenvolver atividades educativas não presenciais em caráter emergencial, utilizando-se, para isso, das Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDIC). Assim, compõem este relato o detalhamento descritivo e analítico de todo o contexto da experiência educativa com o Agrupamento IV (Grupo Jacaré); seu marco teórico; procedimentos que constituíram as vivências; os resultados e a avaliação.

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) caracteriza-se como uma unidade acadêmica especial da Universidade Federal de Goiás (UFG), cuja especificidade está na oferta das três etapas que compõem a Educação Básica, sendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesse contexto, está inserido o Departamento de Educação Infantil (DEI), *locus* em que são desenvolvidas ações pedagógicas de cuidado e educação com crianças de 1 (um) a 6 (seis) anos de idade. O DEI atende, atualmente, 93 crianças organizadas em cinco grupos etários, a saber: Grupo I – “Arara”, crianças de 1 a 2 anos; Grupo II – “Lobo Guará”, crianças de 2 a 3 anos; Grupo III – “Tatu Bola”, crianças de 3 a 4 anos; Grupo IV – “Jacaré”, crianças de 4 a 5 anos; Grupo V – “Dinossauro”, crianças de 5 a 6 anos.

Além do atendimento institucional às crianças, o DEI desenvolve projetos formativos, envolvendo professores e estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão; atrelado a isso, é campo efetivo de realização de estágio curricular obrigatório e não-obrigatório, recebendo alunos vinculados aos cursos de Pedagogia, Educação Física, Letras, Letras Libras, Educação Musical, Artes Cênicas, Artes Visuais e Nutrição, ofertados pela UFG e demais Instituições de Ensino Superior (IES), constituindo-se como um centro de referência no campo da Educação Infantil.

É importante sinalizar que, mesmo com a suspensão das atividades de ensino presenciais, as atividades de formação, orientação de estágio, pesquisa e extensão continuaram sendo desenvolvidas de forma remota pela equipe pedagógica do DEI/CEPAE. Em relação às atividades de ensino, foi elaborada a Instrução Normativa Nº 01/2020, que indicou a retomada das atividades escolares da Educação Básica no CEPAE/UFG, referentes ao ano letivo de 2020, a partir de 31/08/20, por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), sendo mediadas pela utilização de diferentes tecnologias.

O Departamento de Educação Infantil elaborou orientações específicas para as atividades educativas não presenciais, em caráter emergencial, que regulamentaram a proposição de atividades remotas para esta etapa da Educação Básica, em acordo com o novo calendário acadêmico. As atividades educativas propostas envolveram materiais de orientações aos pais, ou responsáveis, e atividades de natureza lúdica, criativa e interativa.

A partir disso, o Departamento buscou sistematizar uma proposta coletiva que não promovesse, na medida do possível, rompimentos com os princípios tomados como referência para a organização do trabalho pedagógico presencial. Esse processo correspondeu à sistematização das atividades educativas não presenciais, em caráter emergencial, cujas características gerais foram: 1. Atividades assíncronas; 2. Uso de e-mails e ferramentas institucionais; 3. Periodicidade semanal/quinzenal; 4. Projetos/planos de ação organizados por grupo.

Consideramos ser imprescindível destacar o posicionamento político e pedagógico tomado pelo corpo docente do referido Departamento, no que diz respeito à impropriedade e inadequação do Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil, visto que ela não se adequa a esta etapa da Educação Básica, posição legalmente amparada pela legislação educacional brasileira.

Diante disso, a experiência educativa desenvolvida pelo coletivo de professores e professoras do DEI, e aqui socializada, não se caracterizou como Educação a Distância, mas, como uma experiência que objetivou, principalmente, a promoção de ações que garantissem, em primeira instância, a aproximação, integração e participação das crianças e famílias vinculadas ao Departamento, promovendo o desenvolvimento e fortalecimento de vínculos afetivos e identitários por meio de atividades não presenciais.

Fundamentação Teórica

Para socializarmos a experiência desenvolvida é necessário apresentar o referencial teórico que fundamenta o trabalho pedagógico desenvolvido no Departamento de Educação Infantil (DEI). Segundo Suchodolski (1976), as diferentes formas de interpretar a educação e suas relações com o ser humano e a sociedade não se caracterizam como um produto independente. Estão relacionadas, portanto, às teses pedagógicas, psíquicas e filosóficas. No

que diz respeito às teses pedagógicas, o DEI está fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, a qual nos concede os elementos necessários para pensarmos o papel da Educação Infantil, os conhecimentos que devem estar presentes nesta etapa da Educação Básica e, ainda, as formas mais adequadas para garantir que os mesmos sejam acessados pelas crianças. As teses psicológicas, por sua vez, têm origem na Psicologia Histórico-Cultural, possibilitando-nos compreender os processos de gênese e formação dos complexos comportamentos humanos nos bebês e crianças, situando-se, neste movimento, a dialética entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Por fim, as teses filosóficas estão localizadas no interior da teoria social desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels, suscitando as análises críticas sobre o caráter ontológico da formação do ser humano, a existência de um legado humano-genérico e a necessidade de avançarmos frente a um novo projeto histórico de sociedade.

Este referencial se constitui como a base em que se edifica a proposta de Educação Infantil defendida pelo Departamento de Educação Infantil, contribuindo, assim, para a sistematização de ações que envolvam a totalidade deste espaço, bem como, as ações que estão direcionadas às especificidades dos grupos etários.

Objetivando expressar o entrelaçamento das teses (pedagógicas, psicológicas e filosóficas) na proposta do DEI/CEPAE, apresentamos quatro princípios, sendo: 1. A criança como um sujeito social em formação; 2. A Educação Infantil comprometida com a promoção do trabalho educativo; 3. O papel ativo da figura docente no processo de sistematização das propostas pedagógicas; 4. Um projeto histórico de sociedade transformador.

Em relação ao primeiro princípio, *a criança como um sujeito social em formação*, podemos afirmar que, segundo os fundamentos pertencentes à filosofia Materialista Histórico-Dialética, os seres humanos não são portadores de uma essência que lhes é natural ou concedida por aspectos metafísicos, isto é, originada por forças que lhe são externas e alheias. Conforme aponta Suchodolski (1976, p. 88), a essência humana é resultado da “[...] autoformação do homem mediante sua própria atividade produtora do mundo objetivo [...]”, tendo em vista que as características psíquicas e corporais desse Ser foram se formando progressivamente e historicamente, na medida em que transformava a natureza para produzir suas condições de sobrevivência.

De acordo com Duarte (2011), este movimento pode ser compreendido pela dialética de apropriação e objetivação, de forma que, ao apropriar-se dos elementos naturais,

incorporando-os à prática social, o ser humano imprime nestes as características de suas ações. Por conseguinte, a realidade em que estamos inseridos acumula as objetivações produzidas pelas diversas gerações de seres humanos, sejam elas objetivações que possuem uma existência material ou não material.

Tais objetivações estão em um constante movimento de transformação, complexificando-se, à medida que são produzidas e reproduzidas pelas ações humanas. Ao analisá-las, Heller (1994) afirma que no processo histórico de constituição da sociedade, determinadas produções humanas permaneceram nas esferas da vida cotidiana, enquanto outras foram se distanciando da mesma, assumindo sentidos que se localizam para além das necessidades elementares do gênero humano. Diante disso, a autora elabora uma forma de diferenciá-las, categorizando-as como *objetivações genéricas em-si* e *objetivações genéricas para-si*. Em síntese, as objetivações genéricas em-si caracterizam-se como as produções humanas que se situam nas esferas do cotidiano, como é o caso da linguagem, dos objetos sociais e suas variadas funções. Por outro lado, as objetivações genéricas para-si correspondem àquelas que ultrapassam o cotidiano, constituindo-se como elaborações humanas que atingiram níveis mais complexos, como a ciência, a arte, a filosofia, a política, dentre outras. Sendo assim, Rossler (2004, p. 103) afirma que:

[...] A existência das objetivações genéricas que compõem as esferas não-cotidianas da vida social indica o grau máximo de desenvolvimento alcançado pela humanidade, num dado momento histórico, ou seja, apontam para o que há de mais desenvolvido numa dada sociedade, em termos de suas produções socioculturais. Neste sentido, constituem-se naquilo que define o grau máximo que pode alcançar o desenvolvimento dos indivíduos naquela sociedade.

Ao se referir às produções humanas, Leontiev (1978) declara que correspondem ao saldo da transformação histórica da essência humana, compondo um legado humano-genérico que se acumula como um fenômeno do mundo exterior. Isto significa afirmar que: estas conquistas históricas não passam a compor o desenvolvimento interno e natural das novas gerações de seres humanos, de forma a não serem transmitidas pelas leis da hereditariedade biológica. Por esta razão, o autor declara que cada indivíduo aprende a ser um ser humano, uma vez que “[...] o que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe

ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 2).

Neste excerto de texto, Leontiev (1978) explicita o cerne da concepção de formação humana pertencente à perspectiva crítico-dialética, evidenciando que a constituição das faculdades específicas do ser humano está dialeticamente atrelada à apropriação do legado humano-genérico. Diante disso, podemos afirmar que no nascimento inicia-se o processo de humanização do indivíduo, tendo em vista que estão sendo estabelecidos os primeiros contatos com as objetivações historicamente acumuladas pelas gerações de seres humanos.

Destacamos estar aqui sintetizada a especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, qual seja: a lida com seres humanos que estão estabelecendo os primeiros contatos com a cultura humana, ou seja, os bebês e as crianças. Portanto, conceber a criança como um sujeito social em formação significa reconhecer as raízes histórico-culturais em que está radicado o seu desenvolvimento, rompendo com as concepções que naturalizam este processo. Para além disso, significa, de acordo com Martins (2017), superar o naturalismo pedagógico, cujas defesas apontam para uma postura meramente contemplativa do desenvolvimento infantil, em que cabe à figura docente apenas “saber quando acontece o quê”.

Segundo a autora, na perspectiva histórico-cultural:

[...] Desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens e esse é o pressuposto vigotskiano, segundo o qual o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para conduzi-lo. Portanto, não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento [...] (MARTINS, 2017, p. 100).

Alcançamos, neste momento, os elementos conceituais necessários para caminharmos em direção ao segundo princípio: *uma Educação Infantil compromissada com a promoção do trabalho educativo*. Em síntese, trata-se de reivindicar que as creches e pré-escolas, enquanto instituições formais de atendimento às crianças, reconheçam o relevante papel que exercem no interior da totalidade da prática social, diferenciando-se dos demais espaços domésticos e informais, pois a humanização ocorre mediante a interação estabelecida pela criança com os diversos sujeitos e instituições, de forma que as aprendizagens podem ocorrer no âmbito

familiar, nos templos religiosos, nas brincadeiras de rua, nas redes sociais e meios de comunicação, dentre outros.

Entretanto, é imperioso diferenciarmos as aprendizagens espontâneas e fortuitas que ocorrem nas esferas do cotidiano e dos processos educativos, que são promovidos no interior das instituições formais de ensino. Conforme declara Martins (2017), para a perspectiva crítico-dialética e histórico-cultural, as condições objetivas em que a apropriação do legado humano-genérico ocorre não podem ser secundarizadas, tendo em vista que mobilizam aspectos qualitativamente distintos no desenvolvimento da criança. Por esta razão, há uma valorização do papel exercido pelas instituições formais, as quais são consideradas como lócus privilegiado de acesso a dimensões da cultura humana que não estão disponíveis nas esferas do cotidiano.

Diante disso, Saviani (2011, p. 13) declara que as instituições formais devem ter como objetivo a promoção do trabalho educativo, compreendido como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]”. Estabelecendo relações com a Educação Infantil, podemos afirmar que cabe às creches e pré-escolas garantir que seja reproduzido em cada criança, desde tenra idade, a humanidade constituída historicamente, transformando os “órgãos sociais” em “órgãos de sua individualidade [...]” (MARX, 2017).

Contudo, não nos interessa qualquer apropriação e qualquer desenvolvimento. Segundo Martins e Marsiglia (2015), interessa-nos disponibilizar aos bebês e crianças as máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente, promovendo, conseqüentemente, uma formação que se aproxime das máximas potencialidades de desenvolvimento humano. Diante disso, podemos afirmar que advogamos por uma Educação Infantil que oportunize aos indivíduos, desde a mais tenra idade, a apropriação das *objetivações genéricas para si* (HELLER, 1994), superando os acessos que se limitam às esferas da vida cotidiana.

[...] Todavia, para que isso ocorra, o professor precisa assumir seu lugar de representante das mesmas, isto é, sua condição de portador do universo de significações científicas que o torna profissional em sua área de atuação. Consideramos que apenas assim ele opera como mediador da promoção de um tipo especial de desenvolvimento: o desenvolvimento intencionalmente projetado à superação das conquistas espontâneas, fortuitas e causais promovidas também pelas esferas da vida cotidiana [...] (MARTINS, MARSIGLIA, 2015, p. 18-19).

Destacamos, no excerto de texto supracitado, elementos para a compreensão do terceiro princípio: *a docência na Educação Infantil como uma atividade teleológica pautada pela práxis pedagógica*. A ênfase é concedida ao papel de mediação exercido pela figura docente, especificamente, no que diz respeito ao seu caráter teleológico, isto é, a sua intencionalidade. Isto também é exaltado por Saviani (2011), na medida em que o autor afirma que o trabalho educativo é promovido de forma direta e intencional, evidenciando que todas as ações pedagógicas desenvolvidas por esta figura devem estar orientadas por um objetivo.

O quarto princípio, por sua vez, refere-se à *importância de assumir um projeto histórico de sociedade transformador*. Para Suchodolski (1976), a concepção marxista de educação estabelece uma intrínseca relação entre o presente e o futuro, partindo do pressuposto de que o trabalho pedagógico desenvolvido no presente deve ser realizado com vistas a promover profundas modificações nas relações sociais. Por este motivo, o autor declara que o trabalho educativo deve ser cumprido “[...] com o espírito de luta política pela libertação do homem das cadeias da opressão das classes e deve considerar-se sob o aspecto das grandes perspectivas de uma transformação radical [...]” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 64).

Isto posto, compreendemos que ao assumir a filosofia Materialista Histórico-Dialética como um dos referenciais teóricos a fundamentar a organização do trabalho pedagógico, não podemos nos esquivar de reconhecer a indispensabilidade de estabelecermos rupturas com as características e contradições da ordem societária burguesa. Trata-se de inserir a Educação Infantil na totalidade do movimento lógico-histórico dessa sociedade, situando-a como uma das dimensões em que está expressa a luta de classes e, com base nisso, reconhecê-la como locus de promoção de uma formação humana que supere os limites atualmente impostos, sobretudo, ao considerarmos o desenvolvimento dos filhos da classe trabalhadora.

Tendo como referência esse marco teórico, na materialização do trabalho educativo, a equipe pedagógica do Grupo IV – Jacaré optou por desenvolver a rede temática “Artes, Literatura e Cultura Corporal” com as crianças de 4 a 5 anos, articulando dialeticamente os saberes específicos das áreas de conhecimento citadas, mediante propostas pedagógicas intencionalmente sistematizadas, objetivando estabelecer relações entre os quatro princípios mencionados anteriormente e as escolhas didático-pedagógicas desse grupo. Assim, expressamos ainda os seguintes aspectos:

1. Diante da referida conjuntura, por meio da qual as atividades presenciais das diversas instituições foram interrompidas, identificamos que as interações estabelecidas pelas crianças estariam predominantemente circunscritas aos espaços domésticos. Consideramos, portanto, que o convite à participação nas atividades educativas não presenciais poderia se caracterizar como uma oportunidade de ampliar os acessos e vivências das crianças.
2. O DEI/CEPAE e, sobretudo, a equipe pedagógica do Grupo IV – “Jacaré” reconhece o relevante papel exercido pelos processos educativos promovidos pelas instituições formais de ensino, uma vez que se constituem como *locus* de acesso às dimensões da cultura humana que não estão disponíveis no cotidiano. Por esses motivos, lançou-se mão da realização de atividades não presenciais.
3. Há que se considerar, nesse movimento, que está ausente no espaço doméstico a mediação promovida pela figura docente, fazendo com que os familiares e/ou responsáveis pelas crianças assumam a função de mediadores em relação ao acesso às propostas enviadas.
4. Por fim, torna-se imprescindível mencionar que, situada no seio da luta de classes, as nuances da desigualdade social são reproduzidas na Educação Infantil, fazendo com que a exclusão digital também se constitua como uma limitação para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Diante do exposto, concordamos com Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021) ao afirmarem que “[...] não é possível transferir para o âmbito doméstico as funções e finalidades da instituição educativa [...]” (p. 113), reafirmando, assim, a não concordância com a Educação Infantil no formato não presencial, sobretudo, ao considerarmos a concepção de formação humana e o projeto histórico de sociedade defendido pelo DEI/CEPAE. Nesse sentido, coadunamos com as autoras (2021), ao afirmarem que iniciativas no campo da Educação Infantil, durante o cenário de excepcionalidade pandêmica objetivaram construir,

[...] Atitudes de respeito às crianças e às famílias, no esforço da manutenção do vínculo, construção partilhada de sentido da experiência de isolamento social, criação de novas necessidades de aprendizagem e cultivo do interesse pelo conhecimento. [...] Essas proposições sinalizam que é possível identificar movimentos contra hegemônicos que, no âmbito da atividade pedagógica, aferram-se ao sentido social e

histórico do ato educativo e da função desenvolvente da escola de educação infantil, provocando redimensionamentos teórico-práticos para o devir (p. 88).

Arte, literatura e cultura corporal na educação infantil: atividades educativas não presenciais

A organização político-pedagógica assumida pelo Departamento de Educação Infantil (DEI) que integra o CEPAE/UFG, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 09, art. 8º) tem como objetivo oportunizar às crianças o “[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças [...]”.

Nessa perspectiva, a equipe pedagógica responsável pelo grupo Jacaré [1] optou por trabalhar com uma rede temática intitulada: *Arte, Literatura e Cultura Corporal*, a fim de promover vivências educativas que vislumbrassem o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, expressivo-motora, lúdica, estética, linguística, ética e sociocultural de forma indissociável a partir dos conhecimentos que compõem a cultura humana. O projeto articulou essas áreas do conhecimento contemplando, ao mesmo tempo, as especificidades de cada uma delas, o movimento dialógico do processo de interação, a apropriação e ressignificação dos conhecimentos e o processo ensino-aprendizagem por meio de propostas educativas intencionalmente sistematizadas.

Por que Arte, Literatura e Cultura Corporal como mediadores do diálogo com as crianças? Os estudos de Vygotsky (2010, 2012) e Wallon (1995) têm nos ajudado a pensar o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, nesse sentido, compreendemos que essas áreas dialogam com categorias fundantes para pensarmos a aprendizagem infantil, a saber: imaginação e criatividade; linguagem e literatura; jogos e brincadeiras. É importante destacar que, para estes autores, a criança é um ser social que se apropria e ressignifica conhecimentos, afetos, valores, entre outros, à medida que interage com o outro e com os elementos socioculturais de sua ambiência. Desse modo, se queremos criar bases sólidas para o desenvolvimento infantil, devemos considerar a necessidade do alargamento das experiências da criança.

O movimento de aproximação com as crianças e suas famílias envolveu, como já afirmamos, um processo dialógico, mediado por tecnologias digitais de informação e

comunicação. Esse movimento foi permeado de idas e vindas, encontros e desencontros. Muitas são as lacunas desse processo, contudo, buscamos construir processos interativos que primaram pela busca constante da participação das crianças e suas famílias. Assim, durante o ano letivo de 2020, propusemos às crianças diferentes formas de interação conosco, com a temática e com as áreas de conhecimentos.

Sobre a rede temática, podemos afirmar que a humanidade objetivou na arte, na literatura e na cultura corporal uma experiência de conquistas sociais e pessoais que contribuem de forma significativa para a formação humana. A arte, considerada como produção e expressão humana, possui um valor educativo imprescindível à formação das crianças. Por meio das produções artísticas se evidencia e potencializa-se a capacidade criativa e imaginativa dos homens, mulheres e crianças. Nesse sentido, Vygotsky (2012) afirma que: se quisermos criar bases sólidas para a atividade criativa e imaginativa, tipicamente humanas, devemos considerar a necessidade de alargar as vivências estéticas e artísticas das crianças, desde a mais tenra idade. A literatura é compreendida como um conjunto de obras reconhecidas por seu valor estético, pertencente a um país, época, gênero, permeada por conceitos, valores, desejos, medos, sonhos, entre outros, isto é, apresenta um rico universo que resgata, conserva, questiona o legado de diferentes povos e sintetiza a sabedoria de homens, mulheres e crianças. A cultura corporal é considerada como uma das dimensões em que se manifestam os conhecimentos humano-genéricos produzidos e objetivados historicamente, sendo representada pelo esporte, a dança, a ginástica, as lutas, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, dentre outras (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A partir desses entendimentos, a equipe pedagógica do Grupo IV - Jacaré partiu do seguinte questionamento: qual seria a forma de garantir que as crianças não perdessem os vínculos afetivos e identitários com o DEI, seus professores/as e colegas, e não perdessem as oportunidades de se apropriarem de diferentes conhecimentos lúdicos, estéticos e culturais que perpassam as áreas de conhecimento mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), em decorrência do período pandêmico. Esse e outros questionamentos nos movimentaram para pensarmos práticas educativas que pudessem ser realizadas por meio do ambiente virtual, com o intuito de garantir o acesso aos conhecimentos vinculados à arte, literatura e a cultura corporal, considerando as múltiplas possibilidades dos sentidos de docência e aprendizagem nesse ambiente. Desse modo, incluir conteúdos e metodologias

relacionadas à arte, literatura e cultura corporal exigiu de toda equipe pedagógica muito estudo, investigação e pesquisa.

Nesse sentido, nosso movimento de aproximação com as crianças e suas famílias, de modo remoto, se materializou por meio do envio de propostas educativas abrangendo a rede temática: Arte, Literatura e Cultura Corporal, abordando os seguintes temas:

- **Arte** – Arte Rupestre; cartografias do brincar; visita aos museus de Arte Moderna/Centro Oscar Niemeyer, Coliseu/Roma e Museu da Acrópole; curta-metragem: *Ian: uma história que nos mobilizará* (Fundacion Ian);
- **Literatura** – *A felicidade das Borboletas*, de Patrícia Engel Secco; *As Borboletas*, de Vinícius de Moraes; *A Odisseia*, de Homero;
- **Cultura Corporal** – jogos e brincadeiras, esporte, lutas e dança, buscando tecer uma rede de conhecimentos que articulou a rede temática de forma interdisciplinar, a partir de visitas a museus, apreciação de obras e aproximação com artistas, experimentação de diversos meios de produzir trabalhos artísticos por meio da pintura, fotografia, desenho, modelagem, produção e elaboração de vídeos e áudios; acesso a livros literários, contação de histórias, web histórias; confecção de brinquedos e objetos (artesanias), jogos, brincadeiras, danças e vivências corporais diversificadas.

Para além das atividades educativas não presenciais, foram organizadas e realizadas reuniões mensais com as famílias e crianças, a fim de estreitar laços, interagir e ouvir as crianças e suas famílias, tirar dúvidas e repensar as atividades. Foram também desenvolvidas, em parceria com a primeira fase do Ensino Fundamental do CEPAE, o **Projeto Pipoesia** (projeto de extensão permanente do CEPAE/UFG) e o **Acampadentro** (atividade integrada ao projeto Pipoesia que envolveu todo o Departamento de Educação Infantil).

Selecionamos uma atividade educativa não presencial para estabelecermos um diálogo descritivo-analítico do processo de elaboração dessas atividades e sua relação com o corpo teórico que sustenta a prática educativa do Departamento, desafios e devolutivas.

Na atividade educativa não presencial selecionada, abordamos o Mito como gênero literário, uma narrativa fictícia que explica os acontecimentos da realidade e que, geralmente, inclui seres fantásticos. Como já havíamos trabalhado o mito na cultura europeia, *A Odisseia*

de Homero (poema épico), optamos por ampliar esse universo trazendo para as crianças as contribuições dos povos indígenas e africanos, tomando como ponto de partida a lenda do Curupira e o mito do Tambor Africano. Para tanto, foram elaborados dois vídeos pelo coletivo de professores/as, em parceria com os estagiários da Faculdade de Educação (FE), a saber: <https://youtu.be/zvACBq-uLsw> e <https://youtu.be/W0rH-JwJS6s>. Nesses vídeos, as crianças foram convidadas a descobrirem conosco, e com suas famílias, elementos da cultura indígena e africana que compõem nossa identidade cultural.

Para darmos o passo seguinte, nesse diálogo, foi necessário reavaliarmos a participação das crianças, pois, como bem sabemos, as atividades educativas não presenciais nos trazem muitos desafios no que concerne ao acesso e à participação das crianças. Avaliamos que foi necessário realizar convites individualizados a cada uma das crianças e suas famílias, como forma de incentivá-las a participarem e se envolverem conosco na atividade. Os convites individuais foram elaborados no formato de áudio. O envio individualizado de e-mail às famílias, contendo o convite oral para as crianças, a nosso ver, foi muito importante para ampliarmos a participação e o envolvimento de todos.

A partir de então, propusemos a ampliação do diálogo, trazendo as contribuições da cultura tupi-guarani, por meio do acesso ao videoclipe intitulado “**Tu Tu Tu Tupi**”, produzido por Hélio Ziskind (músico e compositor brasileiro). A canção aborda a influência do tupi-guarani na constituição da língua portuguesa (Brasil), conforme disponível nos vídeos disponíveis nos *links*: https://youtu.be/pslEAAK_OXg e <https://www.youtube.com/watch?v=vbdCtq3nkO0>. E, por fim, concluímos esta proposta trabalhando com um objeto/brinquedo, um jogo de origem indígena – **Peteca**. Enfocamos sua história, confecção e apresentamos algumas curiosidades sobre esse brinquedo, como podemos ver nos vídeos disponíveis nos *links*: <https://www.youtube.com/watch?v=ToYKLCbBxVE> e <https://www.youtube.com/watch?v=wXEjjIUOCck>.

Todo o movimento descrito ancora-se no ideário de que as crianças, de forma dialógica, e desde a mais tenra idade, devem ter acesso ao patrimônio cultural construído; e, nesse sentido, é importante destacar a importância da construção de contextos amplos de aprendizagem, que nos possibilitem o estabelecimento de uma rede de conhecimentos, nas quais se abarca elementos da arte, da literatura e da cultura corporal. O diálogo proposto, nessas atividades, teve como foco o acesso e a apropriação das crianças às contribuições histórico-culturais dos

povos indígenas e afrodescendentes, para tanto, buscamos, por meio das áreas de conhecimento, abordar o tema com as crianças, isto é, na busca de obras literárias como o mito do tambor, a lenda do curupira, palavras de origem indígenas incorporadas na nossa língua; exploramos imagens, videoclipe, canais do *YouTube* (ZIP e Território do Brincar) e a confecção da peteca.

Esses elementos corroboram para a assertiva de que o processo de aprendizagem se constrói coletivamente, na interação com o outro e com os elementos da cultura, portanto, aprende-se ouvindo histórias, jogando e brincando, apreciando arte, entre outros; sendo os professores/as mediadores mais experientes capazes de articular teoria e prática educativa, possibilitando o desenvolvimento indissociável das dimensões cognitivas, afetivas e criativa das crianças.

Avaliação e Considerações Finais

Neste tópico, abordaremos sobre o processo avaliativo do trabalho pedagógico, que se caracteriza como um método, que toma como ponto de partida todo o processo educativo, englobando aspectos teórico-práticos, processos de aprendizagem, projeto e temática de ensino, métodos utilizados, planejamento, envio e análise das devolutivas e de todo o material proposto. Destaca-se ainda, que a avaliação, no âmbito da Educação Infantil, toma como ponto de partida as vivências, os caminhos percorridos pela criança e o trabalho do(a) professor(a). No entanto, no atual cenário da pandemia COVID-19, o trabalho realizado pela equipe pedagógica será destacado nesse processo de avaliação, uma vez que, defendemos que a avaliação da aprendizagem da criança deve acontecer, prioritariamente, no regime de ensino presencial, sendo, portanto, impossível analisar e avaliar sua aprendizagem no contexto do ensino remoto.

Como já anunciado, o trabalho realizado objetivou a manutenção de vínculos e uma maior aproximação com as famílias e crianças. Portanto, as atividades educativas, aqui referidas, foram fundamentadas principalmente nesse objetivo.

A proposta foi consolidada a partir das diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que orientaram as instituições de Educação Básica durante a pandemia. Nesse documento, a orientação para professores e gestores da Educação Infantil foi que

estabelecessem diálogos de aproximação com as famílias, por meio de plataformas digitais, objetivando o estreitamento de vínculos e a sugestão de atividades que as famílias pudessem realizar com as crianças.

Nesse sentido, o Agrupamento IV (Grupo “Jacaré”), consolidou sua proposta com base na orientação, acima referida, estabelecendo esse vínculo por meio do envio de atividades denominadas pela equipe como: atividades educativas não presenciais, em caráter emergencial. O projeto norteador das atividades propostas foi apresentado às famílias por meio de uma reunião síncrona, na Plataforma *Google Meet*, objetivando o diálogo e a escuta sensível para com as famílias sobre a proposta e a metodologia adotada. A equipe pedagógica responsável pelo Grupo IV (Jacaré) também realizou o envio de um questionário, criado na plataforma *Google Forms* (Formulários do *Google*), como forma de possibilitar uma maior aproximação com as famílias e mapear as suas experiências e expectativas durante o cenário pandêmico. No respectivo formulário, foram estabelecidas algumas questões, a fim de apreender a realidade concreta das famílias, dentre elas, questões sobre o acesso às Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação, pacote de dados, as vivências e brincadeiras das crianças em âmbito domiciliar, o acesso a atividades artísticas, literatura ou prática corporal. Além dessas questões, foram enviados questionamentos sobre qual seria o melhor horário para reuniões síncronas com as famílias e quais ferramentas digitais elas tinham acesso.

Destaca-se que o planejamento e envio de todas as atividades educativas não presenciais ocorreram semanalmente e envolveram o planejamento e a produção de materiais didático-pedagógicos. Além disso, é importante destacar que todo esse processo contou com a participação de estagiários dos cursos de Educação Física e Pedagogia.

Em todos os envios de atividades, o grupo estabeleceu algumas diretrizes, dentre elas: a) as atividades deveriam ser acompanhadas por uma orientação pedagógica direcionada aos pais com informações e procedimentos para auxiliá-los na mediação com a criança durante a realização da atividade; b) a elaboração de um vídeo, por pelo menos um dos professores que compõem a equipe pedagógica, como forma de criar e manter os vínculos com as famílias e crianças; c) a elaboração de um planejamento detalhado de cada atividade, de forma a organizar os conteúdos, a metodologia e os objetivos das atividades; d) o armazenamento de todos os conteúdos das atividades em uma plataforma acessível aos professores(as) e estagiários(as) do

Departamento de Educação Infantil. A plataforma escolhida pelo Agrupamento e pelo conjunto dos professores do DEI foi o *Google Classroom* (*Google Sala de Aula*).

Após o mapeamento junto aos familiares das crianças do Grupo Jacaré, a equipe pedagógica preparou uma lista com orientações para a realização das atividades educativas não presenciais, dentre elas: a) dia e horário de envio; b) formato das atividades, que se estabeleceram de forma assíncrona, e, portanto, professores, crianças e famílias não precisariam estar conectados no mesmo horário e na mesma plataforma para a realização da atividade; c) a importância do acompanhamento de um adulto com as crianças, durante a participação de todas as atividades propostas; d) a sugestão da organização de um espaço específico, afastado de estímulos visuais e sonoros que pudessem atrapalhar a atenção da criança no momento da realização da atividade; e) a importância da participação da criança em todo o processo que envolvesse a atividade, desde o momento do acesso ao e-mail e a leitura da orientação pedagógica, até a organização do espaço e dos materiais didático-pedagógicos que seriam utilizados.

Além dessas orientações, mensalmente, a equipe pedagógica responsável pelo Grupo Jacaré oportunizou momentos de diálogos com as famílias, de forma síncrona e, por meio da Plataforma *Google Meet*. Como forma de planejar os momentos e assuntos que seriam dialogados nesses encontros, a equipe pedagógica se reunia na mesma Plataforma, para dialogar sobre a organização dessas reuniões, que se realizariam por meio de momentos culturais, com contação de histórias, poemas ou músicas, visando também a participação das crianças, momentos de apresentação e retomada da rede temática que orientou todas as atividades propostas e as devolutivas que as famílias enviaram.

Como forma de avaliação do trabalho educativo, a equipe pedagógica do Grupo IV (Jacaré) finalizou o ano letivo de atividades educativas não presenciais propondo um encontro síncrono com as famílias e crianças com objetivo de relembrar todas as atividades desenvolvidas e destacar aquelas que mais despertaram o interesse e a curiosidade das crianças. Para tanto, foi elaborado um vídeo com imagens selecionadas (*link: <https://youtu.be/FP9dbck0aYU>*) das atividades desenvolvidas pelas crianças (devolutivas), retomando todo o percurso trilhado por elas, desde a primeira atividade promovida pela equipe pedagógica do Agrupamento IV, estabelecendo assim, um diálogo aberto com as famílias, oportunizando momentos de fala, escuta e avaliação do trabalho educativo.

Por fim, retomando a questão inicial que nomeia este relato – *Atividades educativas não presenciais na Educação Infantil: uma experiência possível?* –, continuamos reafirmando a impropriedade e inadequação do modelo remoto para o desenvolvimento de atividades pedagógicas institucionais para a Educação Infantil. No entanto, entendendo que as crianças aprendem e se desenvolvem em diferentes contextos, podemos afirmar que as vivências propostas pela equipe pedagógica do Grupo IV (Jacaré) cumpriu um importante papel educativo e social durante a suspensão das atividades do ensino presencial no Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG, promovendo a aproximação, integração e participação das crianças e famílias, favorecendo o desenvolvimento e fortalecimento de vínculos afetivos e identitários, possibilitando o acesso, a apropriação e ressignificação de conhecimentos a partir da rede temática Arte, Literatura e a Cultura Corporal.

Referências

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 18 de Dezembro/2009.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "Aprender a Aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

GOIÂNIA. *Instrução normativa n. 01/2020 de agosto de 2020*. Regulamenta as atividades não presenciais do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à educação. 2020.

GOIÁS. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. *Organização do Trabalho Pedagógico do departamento de educação infantil*. DEI/CEPAE/UFG, 2019.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucineia Maria; PASQUALINI, Juliana Campregher. *Distanciamento das Conquistas Históricas da Educação Infantil*: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 34.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MARTINS, Lígia Marcia. *Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano*. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na Educação Infantil*. Cadernos de Formação RBCE, p. 15-26, mar. 2015.

LEONTIEV, Alexei. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista da educação*. Lisboa, 1976.

ROSSLER, João Henrique. *O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller*. Cad. CEDES, v. 24, n. 62, abr. 2004.

VIGOTSKII, L.S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Textos de psicologia).

_____. *Imaginação e Criatividade na Infância: ensaio de psicologia*. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 2012.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

Recebido em: 08 mar. 2022

Aceito em: 25 ago. 2022