

Aprendizagem significativa a partir das singularidades: contextos

Meaningful learning from singularities: contexts

Aprendizaje significativo de singularidades: contextos

Allana Carla Cavanhi¹

 <https://orcid.org/0000-0002-6028-1786>

Carine Marcon²

 <https://orcid.org/0000-0002-0476-3828>

Raquel Karpinski³

 <https://orcid.org/0000-0003-2162-160X>

Resumo: O presente relato de experiência busca compartilhar estratégias de aprendizagens construídas no ano de 2020, em espaços educacionais públicos, do interior do Rio Grande do Sul. Em meio ao contexto desafiador, buscamos traçar possibilidades para a construção de práticas pedagógicas para o ensino remoto na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). O desenvolvimento dessas práticas se deu a partir da metodologia de projetos, subsidiada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Referencial Curricular Gaúcho (RCG); tendo como principal ferramenta o brincar com elementos da natureza, ao encontro das vivências cotidianas das crianças. As principais contribuições teóricas desencadearam-se a partir de Andreola (2016), Freire (1992, 1993, 1996, 1997), Redin (2017), Vygostsky (2007) e outros. O acompanhamento desde o planejamento, desenvolvimento e devolutivas das práticas, demonstrou a possibilidade genuína de desenvolvimento de aprendizagens significativas, lúdicas e interacionistas; considerando diferentes contextos sociais e econômicos.

Palavras-chave: Educação básica. Ensino remoto. Práticas pedagógicas.

Abstract: The present experience report seeks to share learning strategies built in the year 2020, in public educational spaces, in the countryside of Rio Grande do Sul. In the midst of the challenging context, we sought to outline possibilities for the construction of pedagogical practices for remote teaching in Early Childhood Education and Elementary Education (First and late years). The development of these practices was based on the methodology of projects, subsidized by BNCC and RCG; having as its main tool playing with elements of nature,

¹ Mestra em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim/RS. Professora substituta do Instituto Federal de Santa Catarina Campus São Carlos. E-mail: allanacavanhi@gmail.com

² Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim/RS. Assessora Pedagógica no Programa A União Faz a Vida (Fundação Sicredi). E-mail: carii.marcon@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente Universitária e Assessora Pedagógica no Programa A União Faz a Vida (Fundação Sicredi). E-mail: raquelk@faccat.br

meeting the daily experiences of children. The main theoretical contributions were triggered by Andreola (2016), Freire (1992, 1993, 1996, 1997), Redin (2017), Vygotsky (2007) and others. The monitoring since the planning, development and feedback of practices, demonstrated the genuine possibility of developing meaningful, playful and interactionist learning; considering different social and economic contexts.

Keywords: Basic education. Remote teaching. Pedagogical practices.

Resumen: El presente informe de experiencia busca compartir estrategias de aprendizaje construidas en el año 2020, en espacios educativos públicos, en el interior de Rio Grande do Sul. En medio del contexto desafiador, buscamos delinear posibilidades para la construcción de prácticas pedagógicas para la enseñanza a distancia en la Educación Infantil y en la Educación Primaria. El desarrollo de estas prácticas fue basado en la metodología de proyectos, subvencionados por BNCC y RCG; teniendo como herramienta principal jugar con elementos de la naturaleza, conociendo las vivencias cotidianas de los niños. Las principales contribuciones teóricas fueron impulsadas por Andreola (2016), Freire (1992, 1993, 1996, 1997), Redin (2017), Vygotsky (2007) y otros. El seguimiento desde la planificación, desarrollo y retroalimentación de prácticas, demostró la posibilidad genuina de desarrollar aprendizajes significativos, lúdicos e interaccionistas; considerando diferentes contextos sociales y económicos.

Palabras-clave: Educación básica. Enseñanza remota. Prácticas pedagógicas.

Primeiras Palavras

O presente relato de experiências é fruto de um trabalho coletivo inspirador e mobilizador, acerca do fazer docente, ao encontro do protagonismo das crianças em seus contextos familiares e na construção de aprendizagens possíveis e significativas, em meio ao processo desafiador vivenciado no ano de 2020. Um trabalho construído por singularidades e olhares plurais, elaborado por professoras pesquisadoras da educação, com formação nas áreas de Ciências Sociais, Educação Física e Pedagogia; desenvolvido por e com professores e professoras da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, junto à suas respectivas equipes de gestão. Cabe pontuar que o relato não tem o intuito de apresentar um receituário de práticas pedagógicas, mas de possibilitar inspirações a partir do processo de reinventar-se, mediante os desafios, bem como ressignificar o pensamento-ação numa perspectiva de práxis pedagógica.

Trabalhar com educação incide em desenvolver ações no presente, tendo ciência de que os resultados não serão imediatos; ou seja, questões mobilizadas pelos(as) profissionais de educação precisam passar por longos processos de ressignificação, avaliando cada contexto e necessidade. O entendimento desse raciocínio não se aplica apenas à relação educador(a) – educando(a), mas, à todas as esferas que promovem o pensamento e desenvolvimento de processos educativos, sendo estes em âmbitos de legislação, gestão e segmento outros. É preciso pensar tempos, espaços e relações possíveis, o que institui para a educação e suas ações uma imensa complexidade e exige um processo contínuo de reinvenção.

Criou-se, para o ano de 2020, uma intensa carga de expectativas com relação à práxis da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ou seja, o concílio entre os anos de estudo para o desenvolvimento da Base, com sua aplicabilidade em espaços escolares. Em 20 de dezembro de 2017,

com a aprovação da BNCC – pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologação pelo Ministério da Educação (MEC) –, o país definiu alguns critérios de aprendizagens essenciais a serem garantidas às crianças e jovens estudantes, ao longo do processo de escolarização na Educação Básica, especialmente, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No Estado do Rio Grande, foi constituído um comitê gestor, composto pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande e UNDIME, para elaboração do Referencial Curricular Gaúcho. A proposta no Estado do Rio Grande do Sul foi construir, em regime de colaboração entre estado e municípios, um referencial curricular único, cujo objetivo era estabelecer direitos de aprendizagens aos(as) estudantes do estado, observando a equidade, ou seja, a garantia de condições necessárias para que essas aprendizagens sejam concretizadas enquanto práticas a todas as pessoas.

Essas expectativas fundiram-se a um misto de insegurança, medo e estranhamento, quando a humanidade foi surpreendida por uma pandemia. Mediante esse contexto, vários processos precisaram passar por uma reinvenção, em prol da saúde e da vida de cada ser humano. Até então, pouco se sabia sobre como seriam conduzidas as atividades escolares, e até mesmo sobre como seria o respectivo andamento do ano letivo; assim, mobilizadas acerca dos desafios que se apresentavam, iniciamos um processo de escuta para com nossos(as) colegas professores(as) da Educação Básica, buscando entender quais eram seus maiores desafios para aquele momento.

Ao construir situações de escuta, criamos subsídios para articular os primeiros diagnósticos que posteriormente deram origem a vários planos de ação, adequados para cada realidade e necessidade. Escutar nossos(as) colegas professores(as) foi, também, uma forma de ouvir as crianças, os(as) estudantes e seus contextos familiares, distanciados da escola. Naquele momento, era necessário pensar a escola fora do seu espaço físico, talvez, um conceito itinerante de ações processuais, acolhedoras, entre outras, que poderiam ainda contribuir. Partimos da concepção de que só podemos colaborar com ideias quando estamos dispostos(as) a escutar nossos pares, valorizando cada um(a), para gerar projetos possíveis.

Os diagnósticos trouxeram à tona um desafio em comum para os planos de ação: como desenvolver a BNCC (BRASIL, 2018) em contextos de ensino remoto? Neste momento, percebemos a necessidade de reinventar os espaços pertinentes aos contextos familiares das crianças e dos(as) estudantes, ao encontro da intencionalidade pedagógica de cada educador(a), a fim de construirmos aprendizagens significativas e acolhedoras para cada contexto social, econômico e cultural dos(as) educandos(as); um exercício que, além de promover o desenvolvimento dos saberes escolares, apresentou uma face triste e ainda muito presente em nosso país: os contextos de desigualdade e vulnerabilidade social das crianças do campo.

O desenvolvimento das atividades remotas efetuou-se mediante a metodologia de projetos, trazendo o cotidiano, a arte e os elementos da natureza como estratégias de ensino e aprendizagem. Os projetos tiveram como intenção, a busca por uma educação expressiva, promotora de experiências, aberta aos questionamentos e ao processo de observar e refletir, de perceber e se perceber, de experimentar diversas formas de registros e criar hipóteses.

Mesmo diante de inúmeros cenários desafiadores, escrevemos este relato de experiência para que outros(as) participantes – professores(as), gestores(as) e demais profissionais dos espaços educativos deste país –, possam se inspirar e olhar para a educação enquanto processo de ação e contínuo aprendizado, cientes de que somos seres inconclusos e que a nossa experiência de aprender é o que nos mantém em movimento. Deste modo, conforme Freire (1996, p. 64), “[...] Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade”.

Desafios construtores: problematizar para reinventar

Sem poder estar nos espaços físicos escolares, como seria possível mediar e construir aprendizagens significativas com as crianças e estudantes? Foi necessário ressignificar a distância física, buscando extrair possibilidades reais de trabalho ao encontro da complexidade do momento. Buscou-se, portanto, desenvolver uma atividade de reinvenção; ao encontro da Pedagogia de Paulo Freire, na qual os desafios fossem encarados como oportunidade de “[...] ‘reinventar o mundo’ diante das possibilidades concretas de ‘fazer um mundo melhor’ priorizando a hominização como processo de ‘ser mais humano’” (SCOCUGLIA, 2017, p. 357).

Todavia, precisou-se problematizar as questões que estavam colocadas; para isso, a escuta de nossos pares viabilizou as primeiras costuras teóricas, que deram origem aos planos de ação. A escuta tornou-se uma ferramenta para entender os anseios e necessidades dos(as) educadores(as), para articular estratégias e construir possibilidades concretas de atuação docente em um contexto de pandemia. Assim sendo, inspiradas em Dunker e Thebas (2019), os processos de escuta e fala foram conduzidos a partir dos sete princípios defendidos pelos referidos autores, sendo eles: I) Falar em primeira pessoa; II) Ter responsabilidade com o que se diz; III) Expor o que se sente; IV) Cuidar com a denegação; V) Respeitar o fluxo; VI. Correr riscos com cuidado; VII) Distinguir: culpa, responsabilidade e implicação.

Alicerçadas a partir do processo de escuta, e diante das anotações construídas, traçamos alguns pontos de partida, os quais denominamos por planos de ação que, posteriormente, deram origem aos planejamentos escolares, desenvolvidos na metodologia de projetos. Desta forma, os planos de ação foram divididos em dois momentos: primeiro, foram compiladas as angústias e anseios dos(as) colegas

educadores(as) a respeito da construção de estratégias de ensino e aprendizagem para o ano de 2020; segundo, construímos uma estrutura diagnóstica, através da qual, cada educador(a) pôde conhecer e entender melhor o perfil de sua(s) turma(s).

Portanto, os planos de ação se constituíram em um momento pensado de forma coletiva, que compilou os maiores anseios dos(as) educadores(as), diante das suas turmas e respectivas etapas de ensino. Em um segundo momento, pensado de maneira mais individualizada, elaboramos uma estrutura de perguntas, numa ideia de diagnóstico, para traçar o perfil das crianças e estudantes com relação às questões econômicas, sociais e culturais.

Mas, por que é necessário traçar o perfil dos(as) estudantes? Considerando que as atividades escolares foram desenvolvidas de maneira remota, tornou-se imprescindível saber quais eram as maiores necessidades estruturais e emocionais das crianças, dos(as) estudantes e seus respectivos contextos familiares. Afinal, além de desenvolver atividades e aprendizagens significativas, tínhamos como compromisso acolher a comunidade escolar.

Assim, com relação aos anseios dos(as) educadores(as), de forma unânime, a maior insegurança encontrava-se no desenvolvimento da BNCC (BRASIL, 2018), em contextos de ensino remoto. Na etapa da Educação Infantil, destacou-se a preocupação na relação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de forma interdisciplinar, com os campos de experiência e seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No Ensino Fundamental, a maior preocupação dirigia-se às competências e habilidades de duas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática.

No que diz respeito ao segundo momento do plano de ação, o diagnóstico nos apresentou a realidade de crianças e estudantes do campo, onde nos deparamos com muitos contextos de vulnerabilidade social, cujos contextos familiares de pequenos(as) produtores(as) rurais, sem acesso à internet ou até mesmo ao sinal de celular, encontram-se ainda muito afastadas do letramento digital. Diante dessa realidade, fomos convidadas a refletir sobre: Quais possibilidades melhores contemplariam esses contextos? Como tornar possível o diálogo entre saberes? Como construir aprendizagens significativas de fato a partir das vivências cotidianas destas crianças e estudantes?

Considerando o contexto desafiador, do isolamento social e seus reflexos na vida dos participantes, tornou-se primordial pensar experiências estéticas que possibilitassem às crianças, estudantes e respectivos contextos familiares o prazer de entender. Por que esse olhar voltado ao estético? Na educação, esse conceito está ligado à forma com que os seres humanos olham para o mundo, como o percebem e se percebem nele; ou seja, o entendimento da realidade. Conforme Redin (2017, p. 166), na Pedagogia Freireana, essa dimensão diz respeito ao

[...] valor da experiência/sentido, do processo, dos acontecimentos para uma compreensão do humano para outras possibilidades, para uma dimensão estética, a

partir da experiência/sentido, em todos os espaços educativos. Um sujeito estético pensa a si próprio e é, ao mesmo tempo, pensado pelos outros. É sujeito processual, porque vive em sociedade que também se faz e refaz constantemente. Somos sujeitos estéticos na medida em que nos abrimos para novas possibilidades, novas práticas sociais, desfazendo-nos de referências cristalizadas. É necessário dar-se conta da esteticidade dessa sociedade, desbarrancando os antigos padrões de beleza, harmonia, de linearidade e buscando nos microespaços, no cotidiano, nas frestas, as possíveis relações de sentido. É necessário buscar essa nova ética-estética nas frestas da sociedade atual.

Na perspectiva de uma educação humanizadora, a estética e a ética se constituem em uma via de mão dupla. É preciso contextualizar os saberes escolares, pois a estética não se finda no ato de apreciar o mundo, ela é parte intrínseca da leitura crítica e problematizadora frente ao mundo. O cotidiano das crianças e estudantes promove experiências possíveis para que esses sujeitos façam suas leituras de mundo, percebendo as dimensões socioculturais que mediam as relações humanas. Afinal “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1997, p. 37).

Isto posto, chegou o momento de transformar os planos de ação em planejamento pedagógico. As atividades que foram pensadas e desenvolvidas, dentro da pedagogia de projetos, partem de uma perspectiva situada pela homologia de processos. Desse modo, entendemos que “[...] a educação é a exigência fundamental da realização plena do ser mais, do ser humano em todos os sentidos. E a educação se dá de muitas maneiras, em muitos espaços, em muitos processos e de maneiras diferentes” (ANDREOLA, 2016, p. 79), consiste, portanto, um meio que permite uma construção autônoma do processo de ensinar e aprender entre educadores(as) e educandos(as).

Relações com o educar e cuidar nas infâncias e suas singularidades com o brincar

Ao encontro do que foi exposto anteriormente, neste artigo, vale salientar que mesmo com os desafios vividos, algumas singularidades da Educação Infantil, ainda que em contexto diferente dos espaços pedagógicos, foram trabalhadas; entre elas, destacamos o educar e cuidar, com vistas ao brincar – pontos, estes, de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças.

No sentido do educar e cuidar no paradigma contemporâneo da Educação Infantil, o cuidado humano é muito mais do que simplesmente atender às necessidades físicas básicas das crianças – como alimentar, trocar fraldas ou garantir o repouso quando necessário –, envolve ações de educar que não podem ser relacionadas exclusivamente às atividades intelectuais ou de aproximação do conhecimento socialmente construído: o espaço de Educação Infantil precisa possibilitar atividades ao encontro do que é significativo, bem como o olhar pedagógico, que inclui o educar e cuidar.

Isso porque, um não está em detrimento do outro, assim, quando um(a) professor(a) acompanha as crianças nos momentos de refeição, buscando aguçar a atenção para o sabor dos

alimentos, bem como para que elas se sirvam de acordo com suas preferências, ou, quando as acompanha ao banheiro para orientá-las em procedimentos de cuidado de si e higiene, ela(a) está, não apenas cuidando, mas educando e mediando, se considerarmos as aprendizagens de autoconhecimento, autoestima e autonomia que estão em jogo nesses momentos.

Assim, ao encontro do contexto atual, uma vez que as crianças estão em seus contextos familiares, ajustes com o educar e cuidar foram necessários. Um dos pontos percebidos e elencados, como trabalho significado para as crianças, deu-se em torno das rotinas – necessárias na infância, para o processo de transição da heteronomia para a autonomia. Ao estabelecermos uma rotina para os pequenos e as pequenas, possibilitamos a sensação de estabilidade e segurança aos(as) mesmos(as), isso porque eles(as) se organizam no tempo-espço e entendem qual o papel a desempenhar em cada momento, assim como o que está por vir.

A rotina não precisa ser rígida ou fechada; na verdade, o ideal é que ela seja flexível para que as crianças e adolescentes entendam que mudanças também podem ser bem-vindas. Logo, flexibiliza-se a rotina para torná-la mais significativa, divertida e, assim, dar lugar a invenções. Assim, a partir das rotinas, os hábitos também favorecem a construção da independência e da autonomia da criança, uma vez que ela sabe exatamente o que deve fazer e não precisa ficar dependendo de orientações o tempo todo; contudo, precisamos fazer a mediação do processo.

Da mesma forma, o modo como um(a) professor(a) organiza uma atividade de leitura, garantindo o conforto das crianças – seja se preocupando com que todas consigam ver o livro que ele(a) tem nas mãos, ou respondendo atenciosamente as perguntas feitas por elas –, aponta para o cuidado dispensado a cada uma delas assim como ao grupo, em momentos tradicionalmente compreendidos apenas como “educativos”.

A Educação Infantil passou por transformações nos últimos tempos; o processo de aquisição de uma nova identidade para as instituições que trabalham com crianças foi longo e difícil; durante esse processo, surgiu uma nova concepção de criança, totalmente diferente da visão tradicional. Logo, se por séculos a criança era vista como um ser sem importância, quase invisível, hoje ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica. Sendo assim, a Educação Infantil, antes forjada em perspectiva assistencialista, transforma-se em uma proposta pedagógica aliada ao cuidar, procurando atender a criança de forma integral, de modo que suas especificidades psicológica, emocional, cognitiva e física devam ser respeitadas.

A criança deve ser o centro das ações pedagógicas, e as propostas precisam ser elaboradas de acordo com as necessidades do grupo ao qual pertencem – sendo o brincar e o cuidar, indissociáveis da prática pedagógica. Vale salientar, ainda, que as parcerias entre espaços escolares e contextos familiares são fundamentais na busca do desenvolvimento pleno da criança; precisa-se compreender a

educação como construção permanente, baseada nos princípios de Educar e Cuidar, proporcionando de forma significativa a socialização e o desenvolvimento de cada criança, assim como a valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento.

Nessa perspectiva, busca-se a construção da autonomia moral e intelectual de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo; com os objetivos focados na criança, respeitando sua história e suas condições sociais; no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes; buscando, assim, o desenvolvimento global e harmônico da criança. A Educação não aceita mais a ideia de que a criança é uma “tábula rasa”, pois entende que cada uma possui potencialidades próprias, que vão sendo estimuladas, colocadas em ação e desenvolvidas através do processo educativo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) afirma que “a capacidade das crianças de terem confiança em si própria e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social” (BRASIL, 1998, p. 11) e propõe, como eixo prioritário das ações educativas nessa faixa etária, a construção da identidade e autonomia. Segundo o RCNEI, identidade “é uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir, de pensar e da história pessoal” (BRASIL, 1998, p. 13).

Com relação ao Ensino Fundamental, a conexão entre o brincar e as aprendizagens, constituiu-se por pelo menos três processos fundamentais, sendo eles: pedagogia da pergunta; recursos diversos e do cotidiano dos estudantes em seus contextos familiares; reflexões entre saberes escolares e vivências cotidianas. As propostas tinham como objetivo geral provocar os(as) estudantes a tornar suas reflexões e pensamentos visíveis, criando uma dinâmica de reflexão-ação acerca de suas aprendizagens. As práticas buscaram integrar as narrativas dos(as) estudantes aos processos de aprendizagem, habilidades e competências referenciadas na BNCC (BRASIL, 2018).

Implicações metodológicas: de onde partir

A cada encontro que realizamos com os(as) colegas educadores(as), entre planejamentos coletivos ou planejamentos individuais, éramos surpreendidas pela potência contida na docência compartilhada, no ato de compartilhar os anseios e, também, de vislumbrar possibilidades. Devido ao isolamento social, os encontros eram realizados de maneira virtual, por diferentes plataformas digitais; os mesmos aconteciam mensalmente. Os primeiros encontros foram marcados por certa timidez, as plataformas digitais de reuniões coletivas soavam com certa novidade, estava se iniciando um processo de reinvenção das possibilidades pedagógicas.

A partir dos encontros, a organização dos currículos se deu através de projetos e trabalhos; a finalidade da metodologia de projetos, conforme Hernández e Ventura (2017, p. 59), é “[...] a criação

de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação: 1) ao tratamento da informação, e 2) à relação entre diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos [...]”. Além disso, é possível validar e ampliar as diferentes linguagens das crianças e estudantes, considerando suas diferentes culturas, seus territórios, tempos e interesses. Todos os projetos, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, partiram de dois princípios fundantes: a experiência estética e o brincar.

Isso posto, foram ponderados aspectos particulares para o desenvolvimento dos projetos, considerando as especificidades de cada etapa de ensino. Conforme Hernández e Ventura (2017, p. 64), na Educação Infantil esses aspectos são “[...] aprender a construir definições de objetos e fatos, a partir de seus atributos e funções. [...] definir a funcionalidade de objetos e fatos”. No Ensino Fundamental (Anos Iniciais), os autores pontuam o que, no 1º ano, precisa ser desenvolvidos nos(as) estudantes: “[...] explicar os processos de transformação que agem nos objetos, fatos e problemas” Hernández e Ventura (2017, p. 64); no 2º e 3º ano, “[...] estabelecer relações causais ou funcionais sobre fatos ou as informações estudadas” Hernández e Ventura (2017, p. 64); e, com relação ao 4º e 5º ano, “[...] abordar a informação apresentada em sala de aula de maneira que os alunos cheguem a ordená-la, valorizá-la e inferir dela novos sentidos, significados e referências” (HERNÁNDEZ E VENTURA, 2017, p. 64).

Ao trazer a experiência estética como um dos princípios fundantes para a construção e desenvolvimento dos projetos, não só defendemos como também nos orientamos pela construção poética dos saberes de crianças e estudantes integradas pela multiplicidade de linguagens, que podem ser experimentadas no processo (REDIN, 2017). Valorizamos o raciocínio abduutivo, o processo criativo, a habilidade de criar hipóteses explicativas e registrá-las de diferentes formas, com diferentes elementos. Conseqüentemente, criamos um processo que, de forma dialética, busca, através da arte, a leitura e apreciação do mundo, as possibilidades do fazer e materializar em contínuo processo de contextualizar.

Ao encontro de Freire (1992, p. 18), o qual defende que:

Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, trocadas por múltiplas razões de ser que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso, a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. (FREIRE, 1992, p. 18).

O desafio foi trazer todos esses aspectos para o desenvolvimento de projetos em contextos de ensino remoto. Aventuramo-nos a desenhar novos espaços de aprendizagem, longe dos espaços escolares, desafiadas a pensar os contextos familiares e suas singularidades; em que crianças e

estudantes são convidados(as) a desnaturalizar e a estranhar seus ambientes familiares, trazendo novas concepções a respeito de suas práticas cotidianas. De modo que, conforme Freire e Horton (2005, p. 62), “[...] não há criatividade sem ruptura, sem um rompimento com o passado, sem um conflito no qual é preciso tomar uma decisão. Eu diria que não há existência humana sem ruptura”.

Ao assumirmos essas decisões teóricas, compartilhamos da postura ética e ideológica de Dubovik e Cippitelli (2020, p. 14, grifo do autor), os quais defendem uma pedagogia situada por práticas metodologias e estratégias pedagógicas que assegurem:

I. A criança como **coconstrutora de saberes**. II. A importância do **pequeno grupo como estratégia de aprendizagem**. III. A experiência com base em **contextos preparados pelo professor**. IV. A ideia dos contextos como **laboratórios de exploração e de investigação para a aprendizagem criativa**.

Como pressuposto básico para o desenvolvimento das práticas fundamentadas pela metodologia de projetos e traçadas pelo cuidado estético e ético, trouxemos o brincar, pois, a criança e o brincar são primordiais para o desenvolver do todo das pequenas e dos pequenos. As discussões sobre o papel do brincar, suas características, sua importância no desenvolvimento infantil e o tempo que deve ocupar na atividade cotidiana das crianças, nos espaços pedagógicos, devem ser assuntos de permanente reflexão para todos(as) que trabalham na e para a Educação Infantil. Ao brincar, a criança tem a possibilidade de reconstruir elementos do mundo que a cerca e de atribuir a ele novos significados, elaborar sentimentos e situações vividas, apropriar-se e produzir cultura.

Figura 1⁴: Elementos da natureza – contato e manipulação



Fonte: Acervo pessoal, 2020.

⁴ As figuras selecionadas para este relato de experiências possuem autorização de uso de imagem em consonância com a Lei 13.709/2018.

Vygotsky (2007) buscava compreender como as crianças se relacionavam com o mundo, este autor firma que é por meio do brincar que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, relaciona-se e integra culturalmente, especialmente no plano do faz de conta; desse modo, o

[...] [brincar] cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. [...] a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; [...] é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, [o brincar] contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 12).

Por outro lado, os objetos têm um papel importante nas brincadeiras infantis. A criança utiliza materiais para representar a realidade ausente. Segundo esse autor, a capacidade de simbolizar é o que nos torna humanos. “[No brincar] o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo” (VYGOTSKY, 2007, p. 12).

Nossas práxis: um laboratório de práticas e aprendizados

Neste subitem, num primeiro momento, pretendemos apresentar de que forma organizamos e desenvolvemos os projetos de trabalho; trazendo o cerne do processo da organização dos saberes escolares. Num segundo momento, a apresentação de uma estratégia pedagógica situada em uma experiência estética – que fora utilizada tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental –, apenas adaptando-as às necessidades de cada etapa de ensino.

A realização desta atividade, aconteceu com crianças oriundas das classes populares, que residem (em sua maioria) em zonas rurais de pequenos municípios do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Alguns familiares já conheciam a estrutura das mandalas, através de seu uso na agricultura familiar, principalmente com relação à produção orgânica de alimentos; outros conheciam mediante sua inserção religiosa em diversas crenças; já para outra parcela, essa prática era de total novidade e nunca havia experienciado essa forma de arte com inúmeros significados e usos significantes.

Portanto, os(as) estudantes puderam realizar construções de maneira independente, explorando sua confiança, limites e capacidades; tiveram acesso às diferentes culturas que fazem uso das mandalas em seu modo de vida; exerceram o processo de alfabetização e letramento, bem como interações e brincadeiras, atrelados à coordenação motora; expressaram-se desenhando, pintando, construindo e desconstruindo suas estruturas – o que sabemos ser importante para o processo de transição entre ciclos.

Figura 2⁵: Mandalas – construções e linguagens



Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Além disso, as crianças puderam ampliar seus vocabulários, conhecimentos e interesses em comum, assim, realizando projetos pedagógicos significativos a elas, dando sentido à prática pedagógica. Estabeleceram, também, relações de comparação, quantificação e propriedades entre os objetos e elementos da natureza e, principalmente, a oportunidade de registrar suas experiências de maneira livre, criativa e autoral.

Planejar, possibilitar e apreciar o processo de construção das aprendizagens

Trabalhar com projetos configura-se uma escolha metodológica responsável por subsidiar a organização e desenvolvimento dos planejamentos pedagógicos: dentro de inúmeras possibilidades pedagógicas de organizar os conhecimentos escolares. Os projetos se caracterizam como resposta “[...] nem perfeita, nem definitiva, nem única – para a evolução que o professorado [...] e que lhe permite refletir sobre sua própria prática e melhorá-la” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 61). Diante de um contexto de mudanças, de uma proposta de trabalho de maneira remota, a metodologia de projetos possibilita vincular diferentes tempos, espaços e culturas, atrelados aos saberes escolares.

A proposta que inspira os Projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional [...]. Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para

⁵ As figuras selecionadas para este relato de experiências possuem autorização de uso de imagem em consonância com a Lei 13.709/2018.

sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 59).

A organização dos projetos desenhou-se através do planejamento pedagógico dos(as) professores(as); ou seja, conforme as habilidades e competências selecionadas pelos(as) educadores(as), estruturou-se um eixo de trabalho que deu início à construção do projeto. A intencionalidade pedagógica é ponto de partida para a estruturação do projeto de trabalho: O que pretendo desenvolver com minhas crianças e estudantes? O que preciso que estes sujeitos desenvolvam em seus processos escolares?

Nessa perspectiva, ter uma intenção pedagógica é, também: refletir acerca da prática docente e articular quais ferramentas tenho disponíveis para o desenvolvimento do meu planejamento. Assim sendo, conforme Freire (1993, p. 113), esse movimento de “[...] pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento”.

Depois de delimitar os saberes curriculares é chegado o momento de decidir quais são os espaços pedagógicos que podem subsidiar a construção dos saberes. Em um contexto de ensino remoto e isolamento social, quais são os espaços disponíveis? Diante disso, os contextos familiares das crianças e estudantes se tornam um potente espaço de investigação, onde esses sujeitos são convidados a construir possibilidades a partir de suas vivências cotidianas de espaços, de objetos e de experiências.

Assim, o espaço pedagógico, além de bonito e atraente, precisa fazer parte do cotidiano das crianças que ali estão e que literalmente pertencem não apenas ao espaço físico local, mas também humano social. Logo, configura-se em um ambiente facilitador de inúmeras possibilidades, onde o brincar construa pontes para o imaginário, transcendendo esse aprender para a vida real, uma vida mais feliz e humana, através da qual se possa entender o tempo e o espaço de cada criança, em suas diversas etapas do desenvolvimento.

A busca pelo conhecimento, pela informação, é indispensável para obter um ser pensante desde a Educação Infantil, possibilitando habilidades e conhecimentos necessários para compreender o mundo que o cerca, dando a ele suporte e maior capacidade de enfrentar os desafios impostos pela sociedade. Os espaços de Educação Infantil, em questão, estão voltados para a metodologia de projetos, proporcionando a possibilidade de uma aprendizagem pluralista e permitindo articulações diferenciadas de cada criança e estudante envolvido no processo.

No trabalho de projetos, a própria criança e estudante constrói o conhecimento com mediação do(a) professor(a), que possibilita situações de ensino baseados nas descobertas espontâneas e significativas das crianças. Nesse sentido, Vygotsky afirma que “[...] o único ensino bom é aquele que está adiante do desenvolvimento e que o puxa para frente” (VYGOTSKY, 2007, p. 7).

Com o trabalho de projetos, o aprender deixa de ser um simples ato de memorização, e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Aprende-se brincando, participando, vivenciando sentimentos, tendo autonomia diante dos fatos e escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos; ensina-se pelas possibilidades e pelas perguntas mediadas e não pelas respostas dadas, mas, principalmente, pelas experiências proporcionadas, pelos desafios criados e pela ação desencadeada.

Portanto, projetos são formas de desencadear saberes, partindo de problematizações propostas pelas próprias crianças, a partir de situações vivenciadas, nas quais é possível realizar indagações que fazem emergir assuntos de diferentes contextos e interesses. Essas situações consistem em trabalhos de campo, observações a partir do contexto em que estão inseridos(as), bem como visitas, filmes, acontecimentos inesperados, entre outros. Assim, ao trabalhar com tal metodologia, ampliamos o protagonismo e a aprendizagem significativa das crianças e dos(as) estudantes.

Organização dos saberes escolares

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- I. Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- I. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- II. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Figura 3⁶: A criança com e na natureza



Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

Intencionalidade pedagógica e os espaços de aprendizagem em diferentes contextos

Ao encontro, a BNCC (BRASIL, 2018) e RCG (BRASIL, 2018) trazem novamente o que está nas diretrizes da Educação Infantil de 2009, como os Direitos de Aprendizagem, para mostrar o protagonismo das crianças presentes na **ética** – conviver, conhecer-se; na **estética** – explorar, brincar e no campo **político** – expressar, participar.

⁶ As figuras selecionadas para este relato de experiências possuem autorização de uso de imagem em consonância com a Lei 13.709/2018.

Figura 4⁷: Protagonismo infantil



Fonte: Acervo pessoal, 2020

Os espaços pedagógicos precisam proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem desafiador, com o maior número de interações sociais possíveis, garantindo, assim, uma aprendizagem significativa, em que o coletivo se dê de forma afetiva, de maneira que a criança possa interagir com os(as) colegas; aplicando-se o mesmo ao Ensino Fundamental.

Ainda, nesta dimensão, ressaltamos a importância da mediação do(a) professor(a) na construção de significados educacionais, interferindo na zona de desenvolvimento proximal das crianças. Podendo, este(a), promover e organizar os mais diferentes tempos/espços, que permitirão às crianças e aos(as) estudantes desenvolver a criatividade e conseqüentemente, a aprendizagem.

Pensar no tempo/espços na Educação Infantil e Ensino Fundamental é pensar e repensar nossa práxis educacional, valorizando uma proposta pedagógica significativa voltada para o aprender a aprender. Os espaços concebidos pelas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental devem garantir a autonomia e autoconfiança das crianças e dos(as) estudantes. No momento em que eles(as) podem buscar seus interesses, escolher suas brincadeiras, estabelecer suas relações interpessoais e afetivas, a apropriação dos espaços se dá de forma natural e espontânea.

Entende-se, pois, que a aprendizagem se dá pelas experiências e não pela transmissão de informação; logo, organizar as experiências que acontecem no cotidiano da escola, ou em outro

⁷ As figuras selecionadas para este relato de experiências possuem autorização de uso de imagem em consonância com a Lei 13.709/2018.

contexto, é responsabilidade do(a) professor(a), mediante um planejamento elaborado, a partir de quatro componentes: tempo, espaço, materiais e grupo (BRASIL, 2018).

Figura 5⁸: Mandalas pedagógicas - tempos, espaços, materiais e grupos



Fonte: Acervo pessoal, 2020.

É nesse meio, socializador e estimulador, que o significado da palavra ambiente se manifesta e dá a verdadeira conotação, tratando-se, pois, de um conjunto de espaços junto às relações – que envolvem o afeto e as relações interpessoais – estabelecidas nele próprio. Aqui, entram os diversos contextos-espacos em que crianças e estudantes estão inseridos.

Mandalas como uma estratégia pedagógica: arte, cultura e linguagem

A construção das mandalas ressignifica uma prática cultural popular, por meio de uma estratégia pedagógica, em tempos de isolamento social e de ensino remoto. A ideia de um círculo em perfeita harmonia com outros elementos – sejam eles, estruturais, geométricos, de cores, texturas e intencionalidades –, propicia às crianças a exploração da arte, da criatividade e leitura de mundo, através de experiências possíveis, conforme a intencionalidade pedagógica projetada para a vivência.

As mandalas perpassam culturas e gerações, adaptando-se à diferentes necessidades, significados e significantes de seus(as) participantes, histórias, trajetórias e culturas. Desse modo, ao vivenciar um processo de isolamento social e ensino remoto, mediante as condições sociais complexas e distintas (incluindo a dificuldade ou até inexistência de acesso aos meios digitais), as mandalas surgem

⁸ As figuras selecionadas para este relato de experiências possuem autorização de uso de imagem em consonância com a Lei 13.709/2018.

como estratégia pedagógica e atividade integradora, que permitiu a permanência de vínculos das crianças com os espaços de aprendizagens e, principalmente, a construção de aprendizagens significativas.

O seu uso, enquanto estratégia pedagógica, mobilizou objetivos e habilidades ao encontro das legislações vigentes, como é o caso da BNCC (BRASIL, 2018), principalmente no que tange ao processo de transição. Nesse sentido, as crianças da Educação Infantil e os(as) estudantes do Ensino Fundamental, mediante a construção de mandalas pedagógicas, tiveram a vivência e experimentação das habilidades que circulam entre os cinco campos de experiência e os seis direitos de aprendizagem assegurados pela BNCC (BRASIL, 2018).

Figura 7⁹: Elementos da natureza como estratégia pedagógica



Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Figura 8: Experiências e vivências – a confecção de mandalas



Fonte: Acervo pessoal, 2020.

⁹ As figuras selecionadas para este relato de experiências possuem autorização de uso de imagem em consonância com a Lei 13.709/2018.

Na Educação Infantil, a construção de mandalas pedagógicas permitiu que as crianças vivenciassem a coordenação de suas habilidades manuais, bem como, expressar-se livremente: criando produções bidimensionais e tridimensionais, estabelecendo relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades, classificando objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

No Ensino Fundamental, as mandalas permitiram que os(a) estudantes tivessem a experiência de resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo, meta, resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10), com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular.

Considerações finais

As experiências trazidas nesse relato são o apanhado de um trabalho construído por singularidades e olhares plurais, num processo coletivo do fazer docente, em direção ao protagonismo infantil – pela construção de aprendizagens possíveis e significativas –, diante do desafiador cenário de 2020, ano que projetou uma intensa carga de expectativas com relação à práxis da BNCC (BRASIL, 2018) e exigiu o concílio entre os anos de estudos para o desenvolvimento das fundamentações metodológicas e sua aplicabilidade nos espaços pedagógicos.

Para dar conta dessa demanda, construímos situações de escuta enquanto subsídios para articular os primeiros diagnósticos para, então, elaborar diversos planos de ação, adequados a cada realidade e necessidade de crianças/estudantes e seus familiares, tendo em vista que o momento impunha pensar a escola fora do seu espaço físico. O ensino remoto culminou num processo de reinvenção de espaços, pertinentes aos espaços familiares das crianças e dos(as) estudantes, e da intencionalidade pedagógica dos(as) educadores(as), com o objetivo de construir aprendizagens significativas e acolhedoras, de acordo com os diferentes contextos.

Tendo em mente a realidade das crianças e dos(as) estudantes, foram desenvolvidas atividades remotas mediante a metodologia de projetos que possibilitaram trazer o cotidiano, a arte e os elementos da natureza como estratégias de ensino e aprendizagem, na busca por uma educação expressiva que, ao mesmo tempo, promovesse experiências e abertura para o diálogo, por meio do observar, refletir, perceber, registrar e criar hipóteses.

Para isso, os planos de ação foram divididos em dois momentos: angústias e anseios dos(as) colegas educadores(as) a respeito da construção de estratégias de ensino e aprendizagem para o ano

de 2020; e a construção de uma estrutura diagnóstica que possibilitasse, a cada educador(a), conhecer e entender melhor o perfil dos(as) estudantes (necessidades estruturais e emocionais das crianças e seus respectivos contextos familiares).

Considerando o cenário desafiador, fomentado pelo isolamento social e seus reflexos na vida dos sujeitos, tornou-se primordial pensar experiências estéticas que possibilitassem às crianças, aos(as) estudantes e seus respectivos contextos familiares o prazer do saber. Isso porque, olhar para o estético é uma possibilidade de conectar estudantes, familiares e educadores(as) – enquanto seres humanos que compartilham o mundo –, a partir do entendimento da realidade como um instrumento de aprendizado.

Para isso, criamos um processo dialético que buscou, através da arte, da leitura, da apreciação do mundo e das possibilidades, fazer e materializar em contínuo progresso de contextualização em novos espaços de aprendizagem onde crianças e estudantes foram convidados(as) a desnaturalizar e a estranhar seus ambientes familiares e trazerem novas concepções a respeito de suas práticas cotidianas. Para isso, foram utilizadas as mandalas como uma estratégia pedagógica. Para os(as) participantes, elas não eram de todo desconhecidas: alguns a sabiam através de seu uso na produção orgânica de alimentos; outros, mediante sua inserção em diversas crenças.

Por serem uma forma de arte com inúmeros significados e usos significantes, as crianças e os(as) estudantes puderam realizar construções de maneira independente, explorando sua confiança, limites e capacidades; tiveram acesso a diferentes culturas que fazem uso das mandalas; exerceram o processo de alfabetização e letramento, bem como interações e brincadeiras, atrelados à coordenação motora.

A organização dos projetos foi desenhada conforme as habilidades e competências selecionadas pelos(as) educadores(as), estruturou-se um eixo de trabalho que deu início à construção do projeto sob a intencionalidade pedagógica acerca do que se pretendia desenvolver com as crianças e estudantes e o que era preciso para esse processo. A partir disso, convidamos as crianças e os(as) estudantes a estarem com e na natureza para investigar, construir, manusear, (re)criar e perguntar através de elementos da natureza.

Referências

ANDREOLA, B. Paulo Freire e a Educação. In: MEIRELLES, M.; MOCELIN, D. G.; RAIZER, L. (Org.). **Pedagogia e Sociologia em diálogo**. Porto Alegre: Editora CirKula, 2016, p. 72-100.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: mar. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: mar. 2021.

DUBOVIK, A.; CIPPITELLI, A. **Alinha como linguagem:** o repertório do visível. Tradução: Bruna Heringer de Souza Villar. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2020.

DUNKER, C.; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 1 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Globalização ética e solidariedade. In: DAWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, P. E. A. (org.). **Desafios da Globalização.** Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

FREIRE, P.; HORTON. **O caminho se faz caminhando.** Conversas sobre educação e mudança social. 3ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

HERNÁNDEZ, F.; M, VENTURA. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução: Jussara Haubert Rodrigue. 5ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

REDIN, M. M. Estética. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire.** 3° ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017, p. 165-166.

SCOCUGLIA, A.C. Reinventar/reinvenção. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire.** 3° ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017, p. 356-357.

YIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 16 de março de 2021

Versão corrigida recebida em: 17 de novembro de 2021.

Aceito em: 17 de novembro de 2021.

Publicado online em: 11 de março de 2022.

