



CAMINHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA

Clarice Wilken de Pinho
Mãe de estudante da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
Doutora em Educação pela UFMG
clarice_fae@yahoo.com.br

Mônica Cristina da Silva
Professora para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
mcristinasil70@gmail.com

Simone Passos de Andrade
Professora para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
simone.passos08@hotmail.com

Resumo: Este texto partiu do interesse em socializar uma vivência pedagógica potente em meio ao caos sanitário decorrente da Pandemia de Covid-19. Desenvolvido em ambiente virtual com a participação das crianças e das famílias, o Projeto Bichonário possibilitou aprendizados lúdicos às crianças em isolamento social, dando ênfase ao processo de alfabetização e letramento. Ao pensarmos qualidade como um conjunto de objetivos e metas para potencializar o desenvolvimento das crianças, discutimos neste texto alguns caminhos trilhados tendo a criança no centro do processo. Tendo em vista que nesse momento de suas vidas as crianças constroem conhecimentos, interação, manifestam desejos, curiosidades e vivenciam o mundo (em um contexto conturbado e adoecido), tais pressupostos serviram de referência para as finalidades e os métodos do trabalho com o Projeto Bichonário.

Palavras-chave: Educação Infantil. Projeto Pedagógico. Bichonário. Pandemia.

Introdução

“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”

Antônio Machado

Este texto é escrito a quatro mãos: duas professoras para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH; uma mãe de estudante de uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI; e (por que não?) uma criança¹ de três anos de idade, estudante da escola em questão.

A ideia de realizar esta escrita partiu do interesse em socializar uma vivência pedagógica potente em meio ao caos sanitário decorrente da Pandemia de Covid-19. Em Belo Horizonte, o fechamento das escolas da RME-BH se deu a partir

¹ Ian Wilken de Pinho Lage, estudante da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.



do dia 18 de março de 2020, momento em que a criança, aqui representada por nossa escrita, estava iniciando o 2º ciclo da Educação Infantil – EI – na instituição².

Desta data em diante a Secretaria Municipal de Educação - SMED - estabeleceu portarias e ofícios para continuidade dos trabalhos de forma remota, em cumprimento às orientações de distanciamento social. Em meados de setembro de 2020 as interações entre professoras e crianças foram retomadas através de grupos de *whatsapp* e *lives*. É a partir deste marco temporal que escrevemos estas linhas, apresentando o *Projeto Bichonário* desenvolvido em ambiente virtual com a participação das crianças e das famílias. Vale destacar que faremos algumas contextualizações antes de seguirmos tal feito, por considerarmos que avanços e recuos políticos fazem parte dos desafios e das possibilidades dos trabalhos de qualidade nas escolas públicas de Educação Infantil, portanto, da efetivação de um direito.

Aspectos históricos e legislação

Alguns aspectos históricos da Educação Infantil (EI) e da estruturação do campo em Belo Horizonte auxiliam na compreensão de seus avanços e desafios. No Brasil, em geral, foi a partir da década de 1970 que se observa um lento processo de preocupação com a EI como um campo pedagógico. Na década seguinte, a mobilização da sociedade pela redemocratização do país culmina com a incorporação de um novo termo na Constituição Federal: “educação para todos” (BRASIL, 1988). Dois anos depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – apresenta como dever do Estado a garantia do atendimento às crianças pequenas (0 a 6 anos de idade) em instituições de ensino (BRASIL, 1990).

No entanto, somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – no. 9.394/96 a EI passa a fazer parte do sistema de ensino como primeira etapa da Educação Básica, tornando-se efetivo o direito das

² Na RME-BH a denominação 1º ciclo é utilizada para as crianças de 0 a 2 anos e 2º ciclo para as crianças de 3 a 5. A legislação brasileira compreende o termo creche para crianças de até 3 anos e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos.



crianças desta faixa etária à educação (KISHIMOTO, 1999; ROSEMBERG, 1999; ABRAMOWICZ, 2003; KUHLMANN JUNIOR, 2010).

O entendimento de que essa etapa de desenvolvimento deve ser feita pelas políticas educacionais – não mais pelos órgãos de saúde e de assistência conforme acontecia com a população que não provinha de recursos para matricular suas crianças em instituições privadas – constituiu-se um avanço fundamental para a superação do caráter precário dos atendimentos anteriores. Grande parte destes atendimentos eram feitos em instalações improvisadas, com dependência de recursos/doações, não raro a falta de materiais pedagógicos adequados e a baixa qualificação profissional dos/as profissionais dedicados/as a essa atividade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e recentemente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), as propostas de trabalho a serem desenvolvidas nas instituições de EI devem considerar a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, bem como a brincadeira como eixo estruturante do trabalho pedagógico. Afirmam, ainda, a necessidade de incorporar as especificidades deste público na infraestrutura, no planejamento e na gestão das creches e pré-escolas.

Em Belo Horizonte, foi a partir de 2003 que investiu-se na criação de uma rede própria de atendimento às crianças de 0 a 6 anos³, conforme previsto nos documentos de normatização federal (BRASIL, 1988; 1996), sendo criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs - e o cargo de educador/a infantil (BELO HORIZONTE, 2003). Em 2018, por reivindicação da categoria de professores/as para a EI, é sancionada a Lei 11.132, de 18 de setembro de 2018, que estabelece a autonomia das UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs (BELO HORIZONTE, 2018), o que favorece a desvinculação administrativa que estas instituições tinham com escolas de Ensino Fundamental.

A criação e consolidação da rede própria de atendimento a crianças pequenas em Belo Horizonte garantiu à população da cidade a oferta de EI com

³ Em 2006, a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos e tornou obrigatória a matrícula nessa etapa para crianças de 6 anos (BRASIL, 2006). A partir de então, as instituições de EI passam a abranger crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.



infraestrutura específica, profissionais qualificados/as, materiais pedagógicos e gestão participativa. Distribuídas nas 9 regionais subadministrativas (Norte, Noroeste, Leste, Nordeste, Oeste, Centro-sul, Barreiro, Pampulha e Venda Nova), as EMElS atendem as crianças de 0 a 3 anos em jornada integral e 4 a 5 anos e 11 meses de forma parcial, havendo casos de exceção em que o atendimento é integral durante toda a etapa.

Alfabetização e letramento na educação infantil

Há muitas dúvidas entre professores/as da EI quanto à alfabetização e o letramento nesta etapa educativa. Embora muitos/as docentes sintam tranquilidade com atividades de letramento – leitura de histórias, materiais interativos, jogos e brincadeiras com letras etc –, muitos/as sentem dificuldade na organização de práticas pedagógicas de alfabetização – aquisição da linguagem escrita. Isto acontece tendo em vista o argumento de que alfabetizar é “queimar” etapas, ou, privar a criança de vivenciar a alegria e o lúdico.

Algumas autoras são fundamentais para o aprimoramento do debate com relação a esta polêmica (SOARES, 2009; BAPTISTA, 2010), uma vez que tais discussões acabam encobrendo uma questão maior: o direito da criança de se apropriar da linguagem escrita.

Quando partimos da ideia de que crianças são membros efetivos da sociedade, devemos considerar que a linguagem escrita está presente no seu dia-a-dia e, sobretudo, possui um significado próprio em suas práticas sociais. Neste sentido, a escola é entendida como um espaço privilegiado de práticas educativas na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, tornando-se um usuário desse sistema. Segundo Emília Ferreiro (2011), é importante que o aprendiz participe efetivamente do modo de produção do sistema simbólico, uma vez que não são sujeitos passivos a este processo. Por se tratar de um direito, devemos considerar o ponto de vista da criança como um ser cognitivamente capaz de formular hipóteses e interagir com os signos e símbolos veiculados socialmente em um mundo grafocêntrico.

Para o respeito aos pequenos cidadãos, atores de seu próprio desenvolvimento, é necessário levarmos em conta práticas que atendam o processo de aquisição da linguagem escrita de forma integrada ao letramento. Assim, permitimos que os/as aprendizes se apropriem da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vão se tornando usuários desse sistema.

Ao pensarmos na polêmica de usurpação de momentos de brincar nas práticas de alfabetização e letramento, estamos não só negligenciando um direito, como deixando de lado as especificidades do trabalho na EI. Tais elementos específicos afirmam a particularidade do currículo no cotidiano das instituições, que busca articular de forma lúdica as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade.

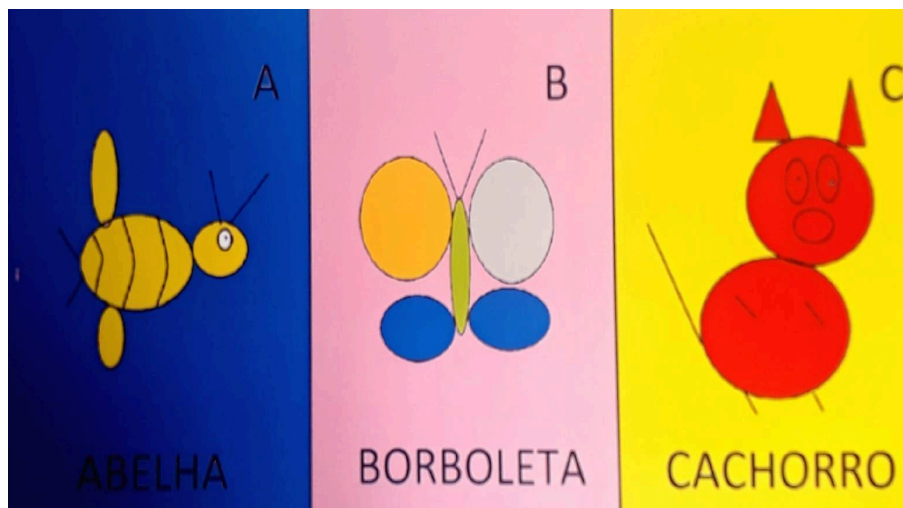
Considerando o atual momento que passamos com as restrições sanitárias devido à Pandemia de Covid-19, muitos/as professores/as da EI se viram imersos em polêmicas maiores: usar ou não usar tecnologia com crianças pequenas? Qual a dosagem? Quais os limites e as possibilidades?

Fernando Sabino afirma que devemos fazer “da procura, um encontro” (SABINO, 2018, p. 177). Assim surgiu o *Projeto Bichonário*, em meio à pandemia.

O projeto bichonário à distância: caminhos metodológicos, alcances e limites

No momento em que a atividade foi proposta, a criança que participa desta escrita se adiantou: “Quero fazer meu trabalhinho no computador, igual o papai e a mamãe”. Isso porque grande parte das famílias no mundo inteiro seguiram suas jornadas de trabalho em ambientes virtuais, com exceção daqueles profissionais que exigiam suas tarefas presenciais. Em ambiente investigativo, a criança colocou as letras na ordem alfabética que já dominava e pensou nos animais correspondentes. Na ferramenta *Paint*, disponível no pacote *Windows*, a mãe ajudou nos contornos dos bichos enquanto a criança se divertia nos coloridos. Segundo ele, “colorir é brincar de esconder o branco”:

Figura 1: Bichonário número 1



Fonte: acervo das autoras

A pandemia foi um grande desafio para o mundo inteiro e a Educação Infantil não ficou de fora. Da noite para o dia as escolas foram fechadas e os processos educativos passaram a acontecer pela tela do computador ou celular. Através das notícias veiculadas na imprensa foi possível perceber que as crianças que contavam com recursos tecnológicos em casa conseguiram ter acesso à educação de forma remota. Outras inúmeras ficaram impedidas de acessar este direito por quase dois anos.

O Bichonário já é uma atividade conhecida nas escolas de Educação Infantil. Trata-se de uma proposta lúdica de iniciação à alfabetização, explorando as 26 letras do alfabeto. Parte da ideia de que as crianças gostam de bichos, permitindo explorar as curiosidades do mundo animal, seus costumes, alimentação, habitat natural, os sons que emitem, os variados revestimentos do corpo etc.

A proposta inicial, elaborada no início de 2020, anterior ao confinamento, partia da ideia da criação de um bichonário para a turma, interagindo com as famílias através de tarefas de casa. A cada semana, após ser escolhida por sorteio, uma criança levaria para casa uma letra do alfabeto dentro de uma caixa, para que junto com o pessoal de casa escolhesse um animal com a letra sorteada. Após a pesquisa, levaria para a sala suas descobertas, com fotos e/ou desenhos do animal,

para serem apresentados para a turma durante a roda de conversa. Após a participação de todas as crianças, seria criado um mural com os bichos e suas letras iniciais: o bichonário da turma.

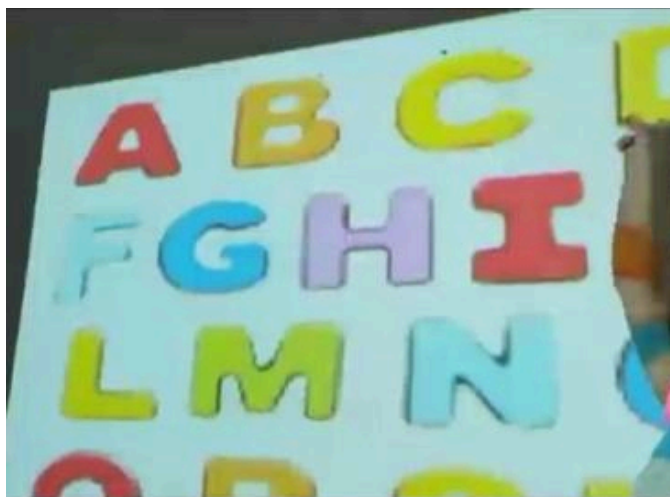
Entretanto, no dia 18 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas devido à ameaça mortal do coronavírus, obrigando todos a ficarem em casa. Após um longo período de incertezas, medos e angústias, as escolas iniciaram o processo de busca ativa pelas crianças, acionando as famílias via grupos de *whatsapp*. Neste primeiro momento, a preocupação era manter o vínculo com as crianças. Com o passar do tempo, o trabalho remoto foi direcionado para o desenvolvimento de uma linha pedagógica e o desafio era como sensibilizar, motivar e despertar o interesse das crianças para participarem de aulas *online* e, conseqüentemente, alcançarem um aprendizado significativo.

Nessa perspectiva, a ideia do bichonário foi resgatada, mas desta vez, exigindo algumas adaptações. Assim, um trabalho que começou em sala de aula em turmas presenciais, tomou outra dimensão, através do trabalho remoto. O que antes seria um bichonário para a turma, feito a várias mãos, passou a ser um bichonário individual, onde cada criança faria o seu.

Comparando as duas atividades, presenciais e remotas, podemos considerar que as primeiras atingem toda a turma, uma vez que o formato *online* depende da disponibilidade das famílias na mediação da proposta. As atividades remotas só são possíveis com o acesso das famílias aos meios de comunicação com a escola, via *whatsapp*, *e-mail* ou redes sociais. A família passa a ser o único elo da criança com a escola. No caso específico da atividade do bichonário, apenas metade das crianças realizaram a proposta, o que no modo presencial não aconteceria. Mesmo quando as famílias não realizam as atividades enviadas para a casa, a criança participa da socialização na rodinha, do aprendizado das letras de cada animal e das demais atividades exploradas em sala de aula. Remotamente, quando o elo não é possível, as crianças não tomam conhecimento do que está acontecendo.

Para continuidade da proposta, foi criado um vídeo com a música “Bichonário Cantado”, de autoria da professora Simone Passos, com o objetivo de acrescentar uma ferramenta audiovisual enriquecedora para o projeto:

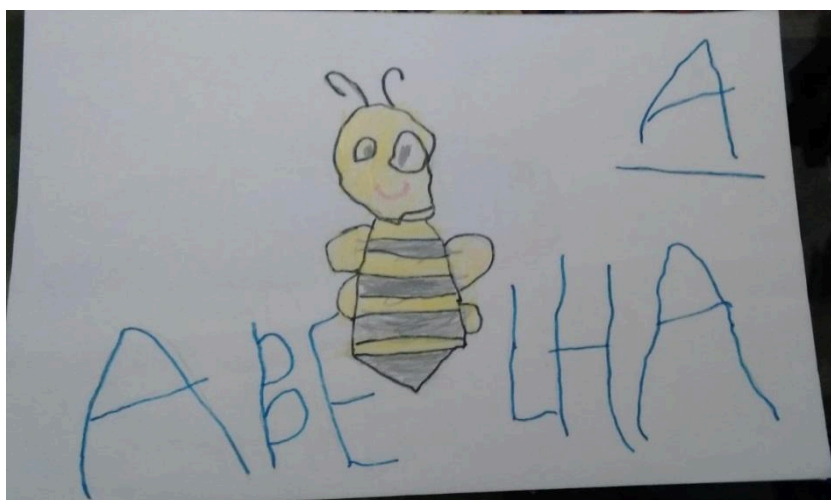
Figura 2: Canção “Bichonário Cantado”



Fonte: acervo das autoras

“Quero ouvir
você dizer
o nome de
um animal
que começa
com a letra A...”⁴

Figura 3: Bichonário número 2



Fonte: acervo das autoras

⁴ Trecho inicial da canção “Bichonário Cantado”.

Os trabalhos realizados foram feitos com muito capricho e cuidado, focando a aprendizagem das crianças e valorizando o trabalho das professoras. Importante destacar o ambiente investigativo e lúdico relatado pelas famílias, que aos poucos iam enviando as fotos e se envolvendo com o projeto:

Figura 4: Bichonário número 3



Fonte: acervo das autoras

Figura 5: Bichonário número 4



Fonte: acervo das autoras

No meio de um vendaval que acometia o mundo foi possível criar novos aprendizados, proporcionando às crianças um processo de alfabetização e letramento de acordo com o interesse desta faixa etária. Com as atividades finais, realizou-se uma *live* para que todas as crianças da turma apresentassem seu bichonário. Em seguida, este material autoral passou a fazer parte das estantes de livros de cada família.

A experiência com atividades remotas mostrou mais uma vez o quanto é importante a participação da família na vida escolar das crianças para o êxito do trabalho docente.

Considerações finais

Os novos marcos legais dos últimos anos que legitimaram a EI como etapa básica da Educação trazem com eles consequências e desafios. É oportuno o momento de mudanças, porém, conforme Nunes *et al* (2011, p. 90) “não se pode perder de vista que rompimentos e criações se fazem com disputas, resistências,

desvios, e que, nas políticas, o que está em jogo são os projetos de sujeito e de sociedade”.

A inclusão da EI no sistema de ensino, formando com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio a Educação Básica, necessita de constantes questionamentos quanto à expansão e à qualidade de sua oferta. Ao pensarmos qualidade como um conjunto de objetivos e metas para potencializar o desenvolvimento das crianças, discutimos neste texto alguns caminhos trilhados tendo a criança no centro do processo.

Tendo em vista que nesse momento de suas vidas, as crianças constroem conhecimentos, expressam-se, interagem, manifestam desejos, curiosidades, vivenciam o mundo – e um mundo temporariamente adoecido, diga-se de passagem -, tais pressupostos serviram de referência para as finalidades e os métodos do trabalho com o *Projeto Bichonário*.

Quando interrogamos com Arroyo (2012) - que sujeitos, que pedagogias? - devemos ter em mente o compromisso com o direito à educação de qualidade, do berçário às suas etapas subsequentes. Dado o período pandêmico que estes sujeitos de direito se viram submetidos, objetivamos neste texto apresentar alguns “inéditos viáveis” conforme Paulo Freire nos sugeriu:

“[...] os temas se encontram encobertos pelas ‘situações-limite’, que se apresentam aos homens [e às mulheres] como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e as mulheres] não chegam a transcender as ‘situações-limite’ e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o *inédito viável*” (FREIRE, 2014, p. 130).

A Pandemia escancarou a desigualdade e a injustiça social que assola a humanidade. Com efeito, mesmo que esse panorama já existisse antes da crise sanitária mundial, ela potencializou questões básicas de sobrevivência e de direito. Tal constatação convocou diversos setores da sociedade a agir com o coração, desde entregas de cestas básicas, doações de roupas, brinquedos, remédios, fraldas, enfim, inúmeras formas de sair da zona de conforto, como as criativas formas com que os/as docentes da Educação Infantil se viram desafiados a realizar.



Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*, v. 14, n.3. 'p. 13-24, set./dez, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: Seminário Nacional Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: [s. n.], novembro de 2010, p. 1-12.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. *Projeto de Lei n. 1.323/03*. Belo Horizonte, 2003.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. *Lei Ordinária n. 11.132/18*. Belo Horizonte, 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei no. 8.069, de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 06 de fev. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB no. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB/CNE, 2017.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 26ª ed. (Coleção questões da nossa época; v. 6). São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.



KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez., 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 107, p. 7-40, 1999.

SABINO, Fernando. *O encontro marcado*. 82ª ed. Record, 2018. 336 p.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. *Revista Pátio. Educação Infantil*, ano VII, n. 20, jul./out. 2009.