

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Carla Brenes Teixeira

**Aproximação das famílias na escola de Educação Infantil:
as contribuições das TDIC**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**São Paulo
2021**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Carla Brenes Teixeira

**Aproximação das famílias da escola na Ed. Infantil:
as contribuições das TDIC**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação: Currículo, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Graça Moreira da Silva.

Linha de pesquisa: Novas Tecnologias em Educação

São Paulo

2021

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: 25/01/2021

e-mail: carlabrenes28@gmail.com

Teixeira, Carla Brenes
Aproximação das famílias da escola na Ed. Infantil: as contribuições das TDIC. – São Paulo: [s.n.], 2021.
135 f. ; 30 cm.
Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça Moreira da Silva

1. Currículo. 2. Família. 3. TDIC. 4. Educação Infantil. I. Silva, Maria da Graça Moreira da. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo. III. Título.

CDD 370

Carla Brenes Teixeira

**Aproximação das famílias na escola na Educação Infantil:
as contribuições das TDIC.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação: Currículo.

Aprovado em __/__/__

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria da Graça Moreira da Silva
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Fernando José de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Mônica Gardelli Franco
Associação de Comunicação Educativa Roquete
Pinto - ACERP

Aos meus pais, Eduardo e Iracema,
por todo o amor e cuidado para com a família.
Ao Moacir, que me acompanha no caminho
e encoraja enfrentar os desafios.
Às minhas filhas Mya e Maya
que me deram uma linda
oportunidade de reviver
a minha infância gemelar.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço o apoio financeiro – bolsa CAPES.
Número do processo: 88887.369614/2019-00

Agradeço o apoio financeiro – custeio do curso Mestrado em Educação:
Currículo – Fundação Visconde de Porto Seguro.

AGRADECIMENTOS

Deus, agradeço ao Planeta Terra, à Vida, às famílias, à Casa Azul, aos meus amados, tudo o que tem chegado até mim sobre Educação e Conhecimento. Gratidão sempre.

Jesus, que aqui esteve para nos ensinar a amar, quanto sou grata por ter ensinado o Amor e por eu viver esse momento com os meus familiares, alunos e famílias e amigos. Que eu possa aprender sempre.

Agradeço à minha querida Prof. Dra. Maria da Graça Moreira da Silva que, desde o processo seletivo, acreditou no projeto. Sua orientação foi atenciosa, cuidadosa, olhou para o meu percurso, ouviu muitas das minhas histórias com uma escuta plena e trouxe à tona o que era fundamental na minha docência: minha paixão por tecnologia e pessoas, a relação com as famílias por meio das TDIC. O meu obrigada por não ter desistido de mim, por ter acreditado em mim, que em tempos de Pandemia, quase não encontrava sentido em escrever enquanto pessoas morriam, enquanto muitos sofriam sobre as incertezas, por vezes me pareceu tão egoísta, como se eu quisesse viver algo fora da realidade. Mas você esteve presente e queria saber como eu e os outros estavam, e continuava a me encorajar a contar algo simples, o óbvio, mas que nem todos fazem.

Aos professores doutores Fernando José de Almeida e Monica Gardelli Franco, sou grata por suas valiosas e gentis presenças *online* na banca de qualificação e por todas as contribuições atentas, que ampliaram visões – principalmente sobre a minha forte ligação com família – e me ajudaram a continuar no percurso.

Aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo: Alípio Marcio Dias Casali, Marcos Masetto, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida, Marina Feldmann, Mére Abramowicz, meu agradecimento. Vocês trouxeram luz aos meus dias, contribuíram com os diferentes saberes e me incentivaram a seguir mesmo com tantos medos e incertezas. Foi preciso um ajuste de rota, para enfrentarmos a tempestade, Covid-19. Vivi o presencial durante 14 meses, o subir a rampa até

o Programa Educação: Currículo, depois juntos enfrentamos o desafio do ensino remoto emergencial.

Agradeço ao Colégio Visconde de Porto Seguro, onde trabalho, pela autorização para a pesquisa e pelo apoio incondicional. Em especial, sou grata à Diretora Geral Pedagógica Profa. Dra. Silmara Casadei, por viver o inédito na Educação, uma gestão democrática, com o compromisso de cuidar de quem cuida, com comitês de pais, alunos e fórum de professores.

Meu Muito Obrigada se estende à diretora da Escola da Comunidade, Profa. Rachel Braun, pelo incentivo à entrada no mestrado, pela confiança, acolhimento e trocas, e aos meus colegas de trabalho, amigos que o Porto me deu de presente, nas pessoas de Mariana Roque Suzano, Rosangela Garcia Cobuci Barbieri, Suely Elaine Nogueira e Tatiana Lazarini do Nascimento. As trocas generosas, o trabalho em parceria e colo por meio das videoconferências, nos momentos em que, no ano de 2020, tudo se misturava (casa, trabalho e filhas), vocês foram o meu alicerce e não largaram a minha mão. Gratidão.

Agradeço a minha mãe Iracema, por me inculir o amor à educação e a livros, seu sonho de ser professora. A ela e a meu pai, Eduardo, meu reconhecimento pela infância repleta de afeto, demonstração do amor e sua importância para a harmonia da família, pelo ensinamento da minha primeira palavra escrita: "AMO". Às minhas irmãs amadas, Claudia, Clara e Carina, por serem parceiras da vida e dos sonhos, a minha gratidão pelo aprendizado de compartilhar.

Sou grata à Cida, assistente de coordenação do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, que incansavelmente sempre nos atende, nos acolhe e orienta em todo o processo acadêmico de forma especial, competente e única.

E às crianças e famílias com as quais convivi e convivo no dia a dia das salas de aulas da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, que, de mãos dadas, confiam na relação escola-família, acreditam nas propostas apresentadas por meio da paixão que move em busca da coragem para o bem.

*“Quando se está no meio de uma
história, ela não é história alguma,
apenas uma confusão; um rugir
obscuro, uma cegueira,
um amontoado de vidro estilhaçado e
lascas de madeira;
é como uma casa num tornado, ou um
barco esmagado por icebergs
ou arrastado pelas corredeiras, com
todos a bordo mostrando-se impotentes
para detê-los. Só depois é que ela se
torna algo parecido com uma história:
quando a contamos a nós mesmos ou
a outra pessoa.”*

Margaret Atwood

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa Novas Tecnologias na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP) e tem por objetivo analisar as contribuições das TDIC para aproximar as famílias da Educação Infantil da escola, por meio de práticas pedagógicas e desenvolvimento de projetos com o uso de ferramentas tecnológicas, no período de 2017 a 2019. Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, pois busca identificar os elementos presentes no cotidiano escolar dos alunos e famílias do Projeto Social Escola da Comunidade do projeto didático desenvolvido no período de 2017 a 2020. A partir dos registros dos projetos didáticos desenvolvidos, a pesquisadora busca conhecer/interpretar/compreender uma realidade social específica, atentando para a forma como as inter-relações entre os sujeitos que a compõem influenciam sua constituição e organização, por meio de uma investigação narrativa, com base em suas experiências vivenciadas, trazendo elementos de análise que possam contribuir com a aproximação das famílias na Educação Infantil. A fundamentação teórica que embasa a pesquisa centra-se em Freire, Rojo, Moran, Buckingham, Soares, Moura, dentre outros, com o propósito de descrever os elementos que contribuíram para a aproximação das famílias ao cotidiano escolar. Esta pesquisa possibilitou um momento de reflexão para o adensamento das atividades de integração das famílias na escola, muito além da participação das famílias em eventos de apresentação de trabalhos, reuniões ou festas escolares, o envolvimento das famílias com as atividades dos alunos relatadas neste documento transcendeu a comunicação unidirecional e abriu espaços para o diálogo e a integração dessas atividades ao currículo. Concluiu-se assim que o letramento digital e o letramento escolar que foi sendo realizado ao longo da participação das famílias nas atividades dos alunos, as comunicações e interações por meio das TDIC contribuíram com a aproximação e integração das famílias e mais, com o engajamento dos alunos e das próprias famílias na escola. Assim, o letramento digital se completa com o letramento escolar, sem o qual a família não vislumbra caminhos para entender e participar mais ativamente das atividades escolares. Portanto, projetos que envolvam os letramentos são importantes para a criação de caminhos para as famílias adentrarem na escola.

Palavras-chave: Currículo, Família, TDIC, Educação Infantil.

ABSTRACT

This research is part of the line of research New Technologies in Education of the Graduate Program in Education: Curriculum of the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC SP) and aims to analyze the contributions of TDIC to bring families of Early Childhood Education closer to school, through pedagogical practices and project development with the use of technological tools, in the period from 2017 to 2019. This research has a qualitative approach, as it seeks to identify the elements present in the school routine of students and families of the Project Social School of the Community Project didactic developed in the period from 2017 to 2020. From the records of the didactic projects developed, the researcher, in the search to know / interpret / understand a specific social reality, paying attention to the way in which the interrelations between the subjects that compose her influence in its constitution and organization, through a narrative investigation, based on its experiences, bring elements of analysis that can contribute to the approximation of families in Early Childhood Education. The theoretical foundation on which the research is based focuses on Freire, Rojo, Moran, Buckingham, Soares, Moura, among others with the purpose of describing the elements that contributed to the approximation of families to school life. This research allowed a moment of reflection for the densification of the activities of integration of the families in the school, far beyond the participation of the families in events of presentation of works, meetings or school parties, the involvement of the families with the activities of the students reported in this document transcended unidirectional communication and opened spaces for dialogue and integration of these activities into the curriculum. It is concluded that, digital literacy and school literacy that was carried out throughout the participation of families in student activities, communications and interactions through DICT contributed to the approximation and integration of families and more, with engagement students and their families at school. Thus, digital literacy is completed with school literacy, without which the family does not see ways to understand and participate more actively in school activities. Therefore, projects involving literacies are important for creating paths for families to enter school.

Keywords: Curriculum, Family, ICDT, Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parque de areia azul	73
Figura 2 – Aplicativos para realizar histórias	76
Figura 3 – Famílias na Escola	77
Figura 4 – Trilha de Matemática feita por um grupo de alunos	78
Figura 5 – O uso de <i>tablet</i> para reconto de histórias.....	81
Figura 6 – João e o Pé de Feijão	83
Figura 7 – Criando histórias	84
Figura 8 – Colcha de retalhos	91
Figura 9 – Costurando histórias	92
Figura 10 – Relato dos melhores momentos com a família	93
Figura 11 – Realizar recontos de histórias	96
Figura 12 – Criação de livros.....	99
Figura 13 – Entre Professores.....	100
Figura 14 – Livro Digital <i>Bosque, pelo olhar das crianças</i>	102
Figura 15 – Portifólio Descobrimdo o Bosque	103
Figura 16 – Descobrimdo o bosque	103
Figura 17 – Livro <i>i-Pad na Educação</i>	104
Figura 18 – Lista de Transmissão	110
Figura 19 – QR Code	121

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dispositivos presentes nas casas dos alunos.....	113
Gráfico 2 – De quem é o dispositivo.....	113
Gráfico 3 – Usuários com internet	115
Tabela 1 – Equipamentos.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE – *Apple Distinguished Educator*

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CVPS – Colégio Visconde de Porto Seguro

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

HIAE – Hospital Israelita Albert Einstein

UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

OMS – Organização Mundial da Saúde

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNADC – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

RA – Realidade Aumentada

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TE – Tecnologia Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 MINHA HISTÓRIA E MEMÓRIAS	23
2 A PESQUISA	30
2.1 O Problema	30
2.1.1 Questão problema da pesquisa	32
2.2 Objetivo geral	32
2.3 Objetivos específicos	33
2.4 Revisão de literatura	33
3 METODOLOGIA	36
3.1 Sujeitos da pesquisa – alunos, pais e professora	38
4 REFERENCIAL TEÓRICO	39
4.1 Currículo	39
4.1.1 Políticas Educacionais Brasileiras	45
4.1.1.1 Plano Nacional de Educação (PNE).....	45
4.1.1.2 BNCC	51
4.2 Família e escola: articulações e parcerias	54
4.3 Letramentos e multiletramentos	58
4.4 Educação Infantil	62
5 A NARRATIVA	72
5.1 A criança da Educação Infantil – no ano 2020	72
5.2 Criando histórias – o princípio	75
5.2.1 As famílias participam das reuniões semestrais (2013).....	75
5.2.2 Jogando com as famílias (2014).....	77
5.2.3 Reconto de Histórias (2015 a 2017)	80

5.3 Costurando histórias com as famílias (2018)	83
5.3.1 Era uma vez.....	84
5.4 Partilhando entre professores: vivências, registros e aplicativos (2019)	95
5.4.1 Ampliando as práticas.....	97
5.5 Quando a internet não alcança (2020)	108
5.5.1 Primeiro Momento – entrando em contato.....	110
5.5.2 Segundo Momento – melhorando a conexão	110
5.5.3 Terceiro Momento – app <i>E-learning EC</i>	111
5.3.4 Acesso pelas famílias e alunos.....	112
5.6 Letramentos das famílias	117
5.7 Por que Qr Code?	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE 1 – ENQUETE REALIZADA SOBRE USO DE INTERNET NO ANO 2020	134
APÊNDICE 2 – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	135

INTRODUÇÃO

Em meados do século XIX, escola e família mantinham relacionamento de significativa confiança. A figura do professor, à época, era respeitada e admirada por todos, sem ressalvas. Os pais depositavam, naquele momento, toda a responsabilidade de educar ao mestre, convictos de que, no meio escolar, o docente detinha autoridade máxima. Assim, as iniciativas da educação eram centradas no professor, bem como a gestão da sala de aula e a organização das cadeiras e carteiras – usualmente posicionadas estrategicamente para que os alunos tivessem melhor visão do professor e da lousa, onde conteúdos eram expostos para que os alunos os copiassem e aprendessem. O professor assim relatado e a escola organizada de forma hierárquica são atualmente considerados como abordagem tradicional, conferindo pouca autonomia ao aluno, muitas vezes não considerando seus saberes, cultura, conhecimentos e vivências prévias.

Eis o que diz Saviani (1991, p. 18) sobre o educador no modelo tradicional:

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

O ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente resumidos, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Dessa forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos (SAVIANI, 1991, p. 55).

José Carlos Libâneo (1992), ao analisar as tendências pedagógicas na prática escolar, mostra detalhadamente as características da escola tradicional a seguir:

Papel da escola – A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na

sociedade; o compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade; o caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos desde que se esforcem.

Conteúdos de Ensino – São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades; as matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida. São determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação; os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais; é criticada por ser intelectualista ou ainda enciclopédica.

Relacionamento professor-aluno – Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula; professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. (LIBÂNEO, 1992, p. 23-24)

Fernandes (2015, p. 142) ressalta que,

Nas últimas décadas, o construtivismo foi certamente o movimento predominante na educação em geral – ao menos enquanto ideário pedagógico de professores e gestores escolares [...]. De fato, afirma Matthews (2000), muitos diriam que o construtivismo é a maior influência no ensino contemporâneo [...]. Para Aguiar Junior (1998), a imagem de que o conhecimento é ativamente construído pelo aprendiz, e não apenas transmitido pelo professor e passivamente apreendido pelo aluno, é hoje um lugar comum não apenas entre pesquisadores, mas também no discurso de boa parte dos professores de todas as áreas, sendo notória a influência desse movimento nas concepções e práticas docentes.

Com o passar da história, o modelo tradicional da história da educação foi dando espaço a outros modelos de educação, afastando-se do tradicional em direção a uma educação mais ativa, tendo o aluno como sujeito e protagonista da construção do seu próprio conhecimento. Entretanto, a educação contemporânea convive com os diversos modelos, enquanto cada um deles prevê um processo de interação escola-família distinto.

A família, base da sociedade, é uma das instituições mais antigas, onde o homem aprende os primeiros passos para a convivência social. É neste instituto que o indivíduo começa a se perceber por meio da socialização, observando as perspectivas do outro, segundo parecer de Dessen e Polonia (2007), para quem a família se configura como primeira mediadora entre o homem e a cultura, mais ainda, se constitui como a “matriz da aprendizagem”:

[...] a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo [...] imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com **significados e práticas culturais próprias** que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22, grifo nosso)

Os pais são considerados os primeiros “professores”, aqueles que iniciam a educação por meio de valores consagrados e inerentes à socialização do ser humano e, por conseguinte, a família consiste na primeira instituição social que busca assegurar a continuidade e o bem-estar de seus membros e da coletividade, incluindo proteção e zelo por todos. A família é o sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados presentes na tessitura social, o que lhe confere importância e forte influência na formação dos indivíduos, sobretudo dos que iniciam sua vida escolar. As autoras complementam:

Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando **as formas de subjetivação e interação social**. E é por meio das **interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades** que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por [...] influências bidirecionais entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, **dentre eles a escola**, que constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22, grifo nosso)

É sobre a interação entre a família e escola que se debruça esta pesquisa, que busca descortinar formas de aproximação entre as duas instituições (família e escola) por meio da comunicação em mão dupla que possibilite a integração legítima das famílias. O processo de comunicação implica no diálogo em que família e escola têm voz.

Entretanto, ao falar de família, Szymanski (2004, p. 7) nos alerta que:

Raramente é considerada a enorme dificuldade da tarefa de criação e educação dos filhos na nossa sociedade complexa, exacerbada pela situação de pobreza, que imprime um árduo

regime de vida para pais e mães, associada à deficiência de serviços públicos para essa camada da população.

A afirmativa de Szymanski (2004, p. 7) se contrapõe ao conceito idealizado de família, a “família pensada”, um modelo de família idealizado e oferecido por nossa sociedade. Os perigos de considerar a “família pensada” na escola voltam-se para a culpabilização – em especial das mães – daquilo que se afasta desse modelo. A autora sugere o conceito de “família vivida”, aquela “que se desvela nos múltiplos arranjos que homens e mulheres constroem para conviverem, oferecerem cuidados às crianças e adolescentes e terem um espaço de intimidade e acolhimento afetivo.” E propõe a definição:

[...] um grupo de pessoas que convivem, reconhecendo-se como família, propondo-se a ter entre si uma ligação afetiva duradoura, incluindo o compromisso de uma relação de cuidado contínuo entre os adultos e deles com as crianças, jovens e idosos. (SZYMANSKI, 2004, p. 7)

Este estudo analisa a vivência de um processo de aproximação família e escola que se consolidou por meio do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), envolvendo o letramento nas tecnologias e mídias digitais, na linguagem e cultura da escola para assegurar o pertencimento dessas famílias e alunos na comunidade escolar.

Para compreender a vivência de hoje, preciso mergulhar na vivência do ontem, a fim de desvendá-la. Por isso, a história inicia-se no ano de 2017, quando a fala de uma criança (*“Minha mãe não sabe ler, mas sabe ouvir”*) despertou a importância de utilizar, nas atividades pedagógicas, os recursos tecnológicos para aproximar as famílias do contexto da sala de aula, algo que deu sentido ao uso de todos os aparatos tecnológicos.

Segundo Freire (1996, p. 111), “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno em uma fala *com* ele.” É sobre a “fala com o aluno” que se refere esta dissertação. Essa “fala” provocou a busca por mais conhecimentos e reflexões pela professora, possibilitou a leitura mais crítica sobre o olhar ingênuo e aprendeu, então, com Paulo Freire, que não haveria uma ruptura entre essas duas formas de conhecimento, mas uma “superação.”

E assim, a aproximação do conhecimento, sem se submeter a ele, iniciou-se de forma ainda pequena, mas a beleza está em não divinizar nem diabolizar a tecnologia.

Outras ações surgiram no percurso das atividades pedagógicas com ou uso das TDIC na interação com as famílias e crianças, como a partilha dos registros e aplicativos utilizados com outros educadores e como o reconhecimento dos direitos ao acesso e inclusão democrática às tecnologias, como aponta Buckingham (2007, p. 245):

[...] o que precisamos discutir não é tanto se deveríamos proteger as crianças dos males que as mídias poderão infligir a elas, mas ao contrário, como as mídias poderiam preparar as crianças mais efetivamente para as responsabilidades da cidadania adulta – ou mesmo habilitá-las a intervir nas decisões políticas que governam sua vida de criança.

Esta pesquisa tematiza a aproximação família-escola num contexto singular: um projeto social que atende crianças e jovens com nível socioeconômico-cultural baixo dentro das instalações de um colégio particular e se propõe a colaborar para a inclusão das famílias no processo educacional, por meio das contribuições das TDIC integradas ao currículo.

Cabe aqui retomar que a aproximação família-escola, nesta pesquisa, considera a mediatização da comunicação entre os agentes em tela por meio das TDIC. O uso de TDIC, no entanto, não traz o olhar alentador de ensinar as famílias mais vulneráveis socialmente a usar as tecnologias, olhando pelo caminho inverso da supremacia do uso das tecnologias pelos mais poderosos, pelos que habitam em bairros centrais em oposição aos mais periféricos, minoritários e muitas vezes invisíveis e sem voz. Aqui se buscam formas do estabelecimento da comunicação – do diálogo. Como pontuado pelo Dicionário, a comunicação envolve “transmitir e receber ideias, conhecimentos, mensagens etc., buscando compartilhar informações”¹. Dessa maneira, busca-se criar espaços em que fluam as vozes, para captar a voz das famílias e trazê-las para a escola, não apenas pela atenta escuta, mas pelo diálogo empático, pela compreensão das subjetividades e da cultura.

¹ Dicionário *Online* de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/comunicacao/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

A dissertação está assim organizada:

O capítulo 1, nomeado “Minha história e memórias”, apresenta o resgate da minha vida escolar; a relação com a família tão fortemente marcada pelos aspectos positivos e a experiência de ter tido uma professora que vem inspirando meu trabalho com a Educação até hoje.

O capítulo 2, com o título “A Pesquisa”, trata sobre o contexto investigativo; a questão-problema e os objetivos para serem respondidos ao longo do estudo.

O capítulo 3, denominado “Metodologia”, apresenta as estratégias de coleta de dados da pesquisa (análise documental e narrativa), assim como os sujeitos da pesquisa.

O capítulo 4, denominado “Referencial Teórico”, trata dos conceitos que apoiam a pesquisa. São abordados os conceitos de Currículo, Políticas Educacionais Brasileiras, Família e Escola, Educação Infantil, assim como Letramentos e Multiletramentos.

O capítulo 5, “A Narrativa”, apresenta o percurso; os projetos desenvolvidos e a aproximação das famílias por meio das práticas pedagógicas com o uso das ferramentas tecnológicas.

Ao término, apresentam-se as Considerações Finais, que buscam promover a continuidade da reflexão para outros educadores acerca dos pontos levantados neste trabalho. Espera-se que a pesquisa contribua para a inclusão das famílias no processo educacional, com projetos que auxiliem na construção deste vínculo, os quais tenham objetivo de estreitar relações entre escola, crianças e famílias, por meio das contribuições das TDIC, colaborando para o diálogo e a integração dessas atividades no currículo.

1 MINHA HISTÓRIA E MEMÓRIAS

“A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”
Paulo Freire

Eu ainda guardo na memória o olhar cuidadoso que a minha professora, Dona Irene, demonstrou em suas atitudes ao respeitar os meus medos nos primeiros dias de aulas, um deles ficar longe de minha irmã gêmea, Clara. Este respeito às minhas emoções, com certeza, fez toda a diferença para eu lidar com a aprendizagem de forma segura e feliz.

Recordo, com muita gratidão, de meus pais, que proporcionaram uma infância pautada no amor, e da convivência com as minhas três irmãs. Essa convivência familiar possibilitou primeiro conhecer o cuidado da irmã mais velha, para comigo e minha irmã gêmea (com quem a relação sempre foi de cumplicidade, sentimento de união e partilha). Depois de alguns anos, ainda na minha infância, eu vivenciei a espera e a chegada de uma irmã que foi cuidada e amada por mim e por todos.

Ingressar na escola no ano de 1981, aos 7 anos, foi para mim a realização de uma grande conquista. Meus pais, no ano anterior, haviam realizado a matrícula numa escola pública estadual, próxima de casa, no entanto, a matrícula não se efetivou por conta de uma demanda que surgiu com crianças que vieram de outro estado e com faixa etária superior à minha. A minha frustração na época foi grande, guardei o uniforme e a lancheira. Mas, em casa, os estímulos continuaram, o universo de histórias de disquinhos que tocavam na vitrola, lápis de cores, tintas, colas e tesouras faziam parte das nossas tardes.

Aos 12 anos, no ano de 1986, tive a primeira oportunidade de estar numa sala de aula, auxiliando pela primeira vez uma professora da Educação Infantil, em Londrina, PR. Eu observava a professora iniciar os treinos de coordenação motora e alfabetização com as crianças e auxiliava um menino que apresentava dificuldades de aprendizagem. Eu lembro que, naquele momento, o meu

sentimento era puramente de cuidado, queria exercer a paciência que lhe faltava em todos os ambientes.

Depois de alguns anos morando em Londrina, no Paraná, meus pais regressaram para São Paulo. Estudar nas escolas públicas do Paraná contribuiu muito para a minha formação como pessoa, eu conheci professores dedicados e interessados nos aspectos socioemocionais.

Já em São Paulo, no ano de 1989, meu pai realizou a matrícula no curso de magistério, atendendo o meu pedido. Iniciei assim os meus primeiros passos em direção aos conhecimentos sobre a Psicologia da Educação, Didática Geral, entre outros, e a minha paixão, inquietação e busca por aprender continuam até os dias de hoje.

Enfrentei alguns desafios para ingressar na faculdade, pois, sem possibilidades de receber ajuda financeira, eu trabalhava durante o dia e de noite iniciei a minha graduação em Pedagogia, no ano de 1995, nas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), no bairro Liberdade, em São Paulo. Destaco três fatos que marcaram a minha graduação: nos estudos sobre a LDB 9394/96, na disciplina História da Educação, vimos que a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; nas aulas de Filosofia, *Cogito ergo sum* ("Penso, logo, existo"), conheci o Discurso do Método, de René Descartes; no ano de 1997, morreu Paulo Freire e o sentimento na faculdade foi de profunda tristeza: a educação perdia um grande defensor.

Em paralelo aos meus estudos, a minha vida profissional acontecia: a Educação Infantil foi a minha área de escolha, atuei em algumas escolas até chegar ao Hospital Israelita Albert Einstein (HIAE), no ano de 2000, onde vivenciei, com muita dedicação, a rotina de um berçário. Durante esse percurso, eu busquei ferramentas digitais para desenvolver um portfólio das crianças e partilhar com as famílias os registros únicos dessa fase. Acredito que lá aprendi muito do que a vida me exigiu, em 2007, ao nascerem as minhas filhas gêmeas, Mya Sarah e Maya.

Na busca por entender melhor como os processos de aprendizagem aconteciam, iniciei uma especialização, no ano de 2004, em Psicopedagogia, na Universidade Santo Amaro (UNISA). Assim conheci uma professora muito

comprometida com o aprender, Daniela Marques. Nossos diálogos eram enriquecedores, por diversas vezes ela me incentivou a conhecer e participar do processo seletivo do seu colégio.

No mesmo ano de 2004, busquei coragem e fui conhecer o colégio vizinho do HIAE, de origem alemã, o Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS). A oportunidade era para trabalhar como auxiliar na Educação Infantil. No dia em que fui conhecer o colégio, enquanto esperava para conversar, encantei-me com o cenário que presenciei, ao notar a atuação da então coordenadora, Tania Ruivo, que apresentava um ótimo relacionamento com a sua equipe. As intervenções que ela realizava com as crianças que a procuravam me fortaleceram na escolha de seguir em frente, buscar novos desafios e guardar com gratidão tudo o que aprendi no HIAE.

Em 2007, fiz o curso de Pós-Graduação “As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral, educador e a moralidade infantil numa visão construtivista”, na Universidade de Franca, sob a coordenação da Profa. Dra. Telma Vinha. Esse curso trouxe subsídios para enriquecer a prática de sala de aula alicerçada no respeito, na construção dos combinados, onde o diálogo e a escuta são fundamentais na relação professor-aluno, assim como trouxe uma inquietação quanto às novas formas de aprender e ensinar, surgidas com as novas tecnologias.

Em 2021, como educadora das séries iniciais, tenho o compromisso de respeitar as emoções dos alunos, assim como de ensiná-los a reconhecer e nomear esses sentimentos.

Desde do início da década de 90, tenho vivenciado muitas situações de aprendizagens significativas, após participar de várias experiências envolvendo o uso das TDIC em sala de aula, visando à transformação da vida dos alunos do Projeto Social na Escola da Comunidade no CVPS. Passei a refletir muito sobre o uso das TDIC integradas ao currículo. Por meio dos recursos e cursos disponibilizados pela escola, tive a oportunidade de realizar alguns projetos e estes foram apresentados para a comunidade escolar e outras plateias. Dentre os projetos que integrei, destaca-se o programa educacional coordenado pela empresa Apple no Brasil, o qual envolve práticas de uso de tecnologias nas escolas. Nesse contexto participei apresentando práticas pedagógicas

desenvolvidas na educação infantil mediatizadas pelas TDIC. No ano 2015 tive a honra de ser uma professora reconhecida como uma *Apple Distinguished Educators* (ADE).

Na prática pedagógica cotidiana, tenho identificado, mesmo que de forma ingênua e não sistematizada, que o uso da tecnologia tem despertado nas crianças e famílias um grande interesse pelos estudos, entretanto, o desafio dos professores é utilizar a tecnologia digital de forma crítica, significativa e ética, empoderando os alunos para criarem conteúdos.

Disponibilizar aos alunos uma ampla diversidade de atividades de situações de aprendizagens ancoradas num projeto pedagógico permite que os alunos realizem escolhas. A criatividade, integrada ao currículo, transforma a escola num espaço com sentido, onde o aluno é protagonista do seu processo de aprendizagem. Entretanto, ao contrário de absolutizar o papel das tecnologias como sementes de inovação, criatividade ou pela mudança da escola, Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 12) esclarecem que:

Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. Mas não há dúvida de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas de produzir, de vender, de comunicar-se e de aprender.

É esta afirmação que tem me conectado ao mundo da escola, a sala de aula continua sendo tão desafiante quanto antes, os problemas e desigualdades sociais ali presentes estão fortemente expostos pelos efeitos da pandemia.

Por um lado, o uso da tecnologia é urgente no ambiente escolar devido não apenas às demandas de seu uso para continuidade das atividades acadêmicas durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2020, em que as escolas estiveram fechadas e as aulas migraram para o ambiente virtual, mas, pelas demandas de uma sociedade altamente informatizada, como ocorre em grandes centros urbanos como município de São Paulo, e para a inclusão de forma mais equitativa dos cidadãos, aqui considerados os professores, os alunos e seus familiares, na cultura letrada – agora imersa na digitalidade. Oportunizar a vivência de uma cidadania plena passa, nesta terceira década do século XXI, dentre outros componentes, pelo acesso, inclusão e inserção dos indivíduos nesta cultura digital.

Por outro lado, observamos um tempo fortemente acelerado dos nossos alunos, e esse tempo acelerado não consegue conversar com os elementos esperados da construção da rotina da escola, da roda, do tempo de ouvir, do tempo de aguardar e esperar. Tem sido tarefa difícil conceber as propostas para a educação infantil durante e após a pandemia, por exemplo: ouvir uma música, pois não basta ouvir, tem que ouvir e ver! Imaginar é para poucos.

Cabe ressaltar que os alunos, mesmo os mais jovens, chegam à escola, como pontua Martín-Barbero (1997), com a vivência e repertório de diferentes mídias e tecnologias. Comunicam-se com as famílias, com sua comunidade e com o entorno e realizam práticas sociais comuns a seus pares, em grande parte, por meio de tecnologia. Assim, segundo o entendimento desta pesquisa e como apontado por Martín-Barbero (1997, p. 16) “a comunicação se tornou para nós questão de *mediações* mais que de meios, questão de *cultura* e, portanto, não só de reconhecimento mas re-conhecimento”.

Com base em tais reflexões, referentes à experiência profissional, à inquietação e à necessidade de desenvolver um ambiente escolar que conversasse com a cultura digital, num diálogo com gestores da Instituição onde trabalho, surgiu a oportunidade e o encorajamento para escrever um projeto de pesquisa para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), no Programa de Mestrado em Educação, na área de Currículo com ênfase nas Novas Tecnologias em Educação. Assim, o uso da tecnologia em sala de aula me impulsionou a buscar e conhecer mais, mas minha inquietação está mais voltada ao uso qualificado – a educação de qualidade social – do que no próprio uso operacional ou no uso como novidade ou como forma de motivar o alunado.

No ano de 2015, após minha participação como professora-pesquisadora no *Instituto Apple Distinguished Educators The Americas*, com educadores, coordenadores, diretores e formadores de professores, responsáveis pela tecnologia de suas instituições, tive a oportunidade de conhecer vários projetos novos, assim como de ter acesso a práticas que apontam como a tecnologia tem transformado o mundo, com ações sociais que visam a melhoria da qualidade de vida do ser humano em todas as áreas (hospitalar, artes, educação, música, *design*) ou até mesmo a acessibilidade.

O que despertou o interesse em realizar projetos para aproximar as famílias dos alunos da sala de aula?

O meio de comunicação entre mim, enquanto professora, e a escola é usualmente a agenda (papel) em que são anotados temas como horários de atividades, cronograma, solicitações, esclarecimento de dúvidas, chamada para entrevistas. Entretanto, no projeto em tela, nem todos os pais são alfabetizados, e não conseguem acompanhar a comunicação escrita nas agendas.

Em 2017, algumas práticas começaram a fazer parte do cotidiano escolar com o propósito de derrubar barreiras e construir um vínculo maior com as famílias, para além dos meios impressos, mas por comunicação via áudio gravado e enviado às famílias.

No ano seguinte, em 2018, os projetos que tinham como objetivo estreitar os laços com as famílias foram estendidos a todas as séries da Educação Infantil.

De 2017 a 2020, as famílias passaram a ser demandadas a participar das atividades com os alunos e a tirar fotos, gravar vídeos e gravar relatos em áudio e enviar às professoras via digital (mensagem eletrônica), pelos meios que habitualmente usavam para se comunicar com outras pessoas (dispositivos móveis).

Em 2020, devido à interrupção das aulas presenciais em consequência da pandemia de Covid-19, a interação com as famílias se concretizou por meio de mensagens eletrônicas (*WhatsApp*), o que possibilitou a comunicação por meio eletrônico, atividades e roteiros de estudos para os alunos desenvolverem em suas casas, dando continuidade aos estudos. De tal modo, durante todo o primeiro semestre de 2020, as atividades da Escola da Comunidade foram viabilizadas por esse meio (lista de transmissão via *WhatsApp*).

No segundo semestre de 2020 a escola em questão passou a utilizar o ambiente de vídeo colaboração MS TEAMS em toda a escola. Assim, os alunos “assistiam” e participavam das aulas por meio de vídeo colaboração ou da aula gravada e a comunicação com as famílias seguiu por meio de mensagens eletrônicas.

De acordo com Almeida e Silva (2014, p. 1235):

As tecnologias não devem ser entendidas unicamente em seu caráter operacional ou reduzidas à técnica, mas “como uma espécie de *modus vivendi*, como um processo social que

determina as reconfigurações identitárias dos indivíduos. (Ibid. [ZUIN, 2010], p. 967) e, por isso, devem estar na agenda da educação e demandam o debate crítico sobre elas.

Assim emergiu a instigação da pesquisa: viabilizar a aproximação das famílias com a escola por meios digitais.

De acordo com Nóvoa (2002), o desafio imposto, na atualidade, é o de renovar a educação como espaço público.

Repensar a educação como espaço público implica interrogar criticamente o *one best system* e compreender as razões que impediram a escola de cumprir muitas das suas promessas históricas. É a partir deste lugar que poderemos imaginar propostas que reconciliem a escola com a sociedade e chamem a sociedade a uma maior presença na escola. (NÓVOA, 2002, p. 19)

Todo o percurso realizado – com os projetos para aproximar as famílias da Educação Infantil nos anos de 2017 a 2019 – contribuiu para um plano de ação em 2020 para enfrentar o fechamento das escolas e afastamento das crianças das salas de aula, causado pelo vírus Covid-19.

Para a compreensão do momento inédito em que a escola está inserida, precisamos de uma fala interna, de educadores, famílias e alunos. É imprescindível que o acolhimento seja uma prioridade ao elaborar o currículo, pensando em ações que contribuam para agir de forma acolhedora e que estas sejam incluídas de modo constante, incorporando as várias áreas de conhecimento.

No capítulo a seguir será detalhada a pesquisa em tela.

2 A PESQUISA

*“As grandes mudanças exigem o esforço contínuo e solidário das pequenas ações.”
Moacir Gadotti*

2.1 O Problema

Por que aproximar a família² da escola?

As transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas do final do século XX e início do século XXI envolveu, também, as relações familiares, que foram alterando a constituição ou arranjos familiares, mudando as relações que se estabelece entre família-escola. Entretanto, escola e família, juntas, são responsáveis pela educação integral das crianças e jovens, não apenas para aprender as letras (cognitivo), mas para participar efetivamente como cidadão ético. Libâneo (2000, p. 9) destaca que:

Não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, depende de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses.

Todavia, a pressão socioeconômica, a vida em bairros afastados do trabalho, a vulnerabilidade social e diversos outros fatores provocaram a transferência das “tarefas educativas, que deveriam ser suas, para a escola” (SILVA, 2003, p. 187), distendendo as relações entre família e escola.

² Nesta dissertação entendemos que o conceito de família pode ser bastante distinto em cada realidade. Os alunos contam – ou deveriam contar – com um adulto responsável pelo acompanhamento escolar, que pode ser: os pais, um dos pais, avós, parentes, irmãos ou mesmo um responsável encarregado de tal acompanhamento. Entretanto, nos referiremos a “família” para todo e qualquer arranjo ou composição com a qual a criança viva.

Esta pesquisa tematiza a aproximação família-escola num contexto singular: um projeto social, que atende crianças e jovens com nível socioeconômico-cultural baixo dentro das instalações de um colégio particular.

Segundo Polonia e Dessen (2005), pais de baixa renda ou nível socioeconômico “têm dificuldades ou se sentem inseguros ao participarem do currículo escolar”. Segundo as autoras, essas dificuldades são conseqüentes de “conflitos e limitações na sua participação podem ser produtos de sua imagem negativa como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 306).

Entretanto, as mesmas autoras ressaltam que “A integração do ambiente escolar e familiar não é uma tarefa fácil e não deve ser encarada de forma amadora ou 'idealística”, mas deve ser uma ação planejada, envolvendo o diagnóstico das famílias e do contexto onde estão inseridas e um plano que reconheça, a um só tempo, as percepções das famílias e da escola sobre as possibilidades e disponibilidades de aproximação, bem como a intencionalidade da instituição de abrir espaços para que essa interação ocorra.

Em vista desse fato, Marques (1996), em um estudo de realidade do envolvimento escola-família em cinco países (Austrália, Chile, Espanha, Portugal e República Checa), identificou a existência de uma separação entre escola-família, principalmente naqueles que estiveram sob regimes ditatoriais durante vários anos. O estudo identificou que existem barreiras semelhantes nos países analisados, das quais destacamos:

- a escassa preparação dos professores para lidarem com os projetos de colaboração escola-família;
- a falta de preparação das famílias;
- a ausência de mecanismos escolares facilitadores da comunicação continuada;
- a ausência de estratégias escolares intencionalmente orientadas para o envolvimento das famílias difíceis de alcançar;
- a falta de tempo dos professores;
- a incapacidade dos professores para lidarem com as diferenças culturais e as diferenças sociais e étnicas.
- o facto dos professores atribuírem responsabilidade aos pais pelo fraco rendimento escolar dos educandos. (Adaptado de MARQUES, 1996)

Esse estudo, embora não tenha envolvido o Brasil, retrata a realidade vivida nas nossas escolas.

Independentemente da obrigatoriedade ou instituição de políticas públicas ou ações institucionais que envolvam família e escola, é evidente a necessidade de pesquisas que apontem caminhos para essa aproximação.

Espera-se que esta pesquisa contribua para apontar caminhos para o estreitamento da relação família-escola, bem como para incluir as famílias no processo educacional, por meio das contribuições de práticas pedagógicas mediatizadas pelas TDIC, colaborando em sua integração ao currículo.

2.1.1 Questão problema da pesquisa

O interesse pela pesquisa surgiu após vivenciar várias experiências relacionadas ao uso da TDIC em sala de aula nas atividades do Projeto Social na Escola da Comunidade no Porto Seguro e na percepção da necessidade de aproximar as famílias do cotidiano escolar com projetos que auxiliaram na construção deste vínculo.

Esses projetos tinham como objetivo estreitar relações entre a escola, as crianças e as famílias.

A questão problema da pesquisa é:

- Quais os elementos que contribuem para a aproximação das famílias dos alunos da Educação Infantil do Projeto Social Escola da Comunidade na escola?

2.2 Objetivo geral

Nessa perspectiva, a pesquisa objetiva:

- Analisar os elementos presentes nos projetos realizados no período de 2017 a 2020 na Escola da Comunidade e identificar os elementos que contribuíram com a aproximação das famílias na escola durante a pandemia, em 2020.

2.3 Objetivos específicos

- Narrar as práticas pedagógicas que empregaram ferramentas tecnológicas com os alunos e suas famílias no período de 2017 a 2019;
- Identificar se e como as práticas pedagógicas desenvolvidas de 2017 a 2019 contribuíram com a aproximação das famílias na escola, em 2020, durante a pandemia.

2.4 Revisão de literatura

Com o objetivo de analisar as produções acadêmicas já realizadas próximas ao tema de pesquisa, foi escolhida a base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da USP e da PUC, no dia 5 de novembro de 2020. Utilizando os argumentos “Tecnologia, Família e Educação Infantil”, foram identificadas, nos últimos 5 anos, no período de 2015 a 2020, 56 teses e dissertações, sendo 55 em português, 1 em inglês. Do número mencionado, foram localizadas 38 dissertações e 18 teses, o argumento “Tecnologia” está relacionado a uma única tese com tema da área da saúde, e nas dissertações em 8 pesquisas, sendo 5 da área da saúde e 3 da educação, onde o argumento “Tecnologia” está associado a temas que não correspondem a esta pesquisa, como: produção de vídeo, web educação sexual para formação de professores na Ed. Infantil e linguagem audiovisual como recurso tecnológico.

Em 8 de dezembro de 2020 foi realizada nova busca na base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da USP e da PUC, buscando os argumentos: “Relação família e escola, Educação Infantil, Família, Escola e Educação Infantil”. Nesse conjunto de argumentos foram encontradas 712 teses e dissertações no Brasil, sendo que 12 foram descartadas porque eram da língua inglesa e foram então analisadas especificadamente as que eram voltadas à área de conhecimento: Educação e de Educação às relacionadas com Ciências Humanas e Educação principalmente. Nesse ponto não foram analisadas aquelas que se tratavam de temas que tangenciam, mas não tematizam exatamente com o foco da dissertação, como: questões de educação

especial, formação docente, documentação pedagógica, gênero, saúde, obesidade infantil.

Embora a maioria das pesquisas não abordem especificamente o tema (“Aproximação das famílias da escola na Ed. Infantil: as contribuições das TDIC”), 11 dissertações tornam-se relevantes ao evidenciar a relação “Família e Escola” nesta linha de conhecimento, sendo que 3 abordam o tema letramento familiar.

A partir da revisão bibliográfica, embora a maioria das pesquisas não abordem especificamente o tema (“Aproximação das famílias da escola na Ed. Infantil”), 3 delas abordam o tema letramento familiar. Assim, este conceito foi importante contribuição para ampliar os olhares e contribuições nas áreas: “relação família e escola” e “letramento familiar”.

Brito (2016), em sua pesquisa (*Escola e família: práticas de letramento, vivências e memórias*), contribuiu com a relação família-escola a partir da perspectiva dos Estudos de Letramento Familiar. Com base nos dados analisados, conclui que a escola e a família precisam rever alguns aspectos, tais como: 1) observância de que as famílias são potencialmente fortes e podem colaborar, de maneira efetiva, com as ações da escola, por meio de projetos de letramento; 2) entendimento de que as famílias nutrem anseios, preocupações e interesses pela Educação dos filhos e exercem forte influência sobre a vida deles, de modo que têm muito a partilhar com a escola; 3) reconhecimento de que tanto a escola quanto a família são responsáveis pelo processo educacional dos educandos; 4) percepção de que **as ações do projeto de letramento são relevantes para aproximar família-escola e que a escola deveria promover mais ações dessa natureza**; consideração de que, por meio das atividades colaborativas, as crianças se sentem acolhidas por suas famílias e os laços afetivos se estreitam.

Rolim-Moura (2017), em sua tese (*Letramento familiar e letramento escolar: coexistentes, complementares ou independentes?*), investiga como famílias de uma cidade específica têm construído o letramento familiar e o letramento escolar. O suporte teórico-metodológico utilizado foi a Análise de Discurso Crítica (ADC) articulada à Teoria Social do Letramento (TSL): esta, para análise dos eventos e práticas de letramento e, aquela, para análise do

significado representacional, baseado no sistema de transitividade, e o significado identificacional, para análise da modalidade e da avaliação. Concluiu que há indicações de que as famílias valorizam o letramento escolar e constroem o letramento familiar no cotidiano da vida em família; com evidências de que o letramento familiar e o letramento escolar coexistem em relação de complementaridade.

Soares (2018), em sua pesquisa, tem como objetivo discutir a influência de um trabalho de fomento com práticas de leitura e de escrita para a construção e/ou revitalização do letramento familiar de alunos de uma turma do 8º ano de escola pública do município do Natal, a partir de um Projeto Didático de Gênero (PDG), voltado para a revitalização do letramento no âmbito das famílias. Em termos teóricos, fundamenta-se nos pressupostos dos Estudos de Letramento como prática social, além de trabalhos que versam sobre o letramento familiar. Conclui que **a influência de um trabalho de fomento ao letramento familiar, mediado pela escola, aponta para a efetivação de práticas de leitura e de escrita no cotidiano das famílias, assim como para a maior compreensão, da parte dos pais**, no que diz respeito à importância de valorizar o trabalho implementado pela escola.

Os conceitos levantados na revisão bibliográfica dialogam com esta pesquisa, pois colaboram para o entendimento de que os projetos desenvolvidos aproximam as famílias e constroem um letramento familiar no cotidiano da vida em família.

A seguir, é descrita a metodologia da pesquisa.

3 METODOLOGIA

“Tem de todas as coisas. Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.”
Guimarães Rosa

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, pois busca identificar os elementos presentes no cotidiano escolar dos alunos do Projeto Social Escola da Comunidade do projeto didático desenvolvido no período de 2017 a 2020.

A partir dos registros dos projetos didáticos desenvolvidos, a professora-pesquisadora busca conhecer/interpretar/compreender uma realidade social específica, atentando para a forma como as inter-relações entre os sujeitos que a compõem influenciam sua constituição e organização, por meio de uma investigação narrativa, com base em suas experiências vivenciadas, trazendo elementos de análise que possam contribuir com a aproximação das famílias na Educação Infantil e a alfabetização digital dos mesmos.

Segundo Chizzotti (1998), a abordagem qualitativa se opõe ao pressuposto experimental que defende um padrão único de pesquisa para todas as ciências, calcado no modelo de estudo das ciências da natureza. Portanto, a pesquisa qualitativa se recusa a admitir que as Ciências Humanas e Sociais devam ser conduzidas pelo paradigma das ciências da natureza e que estas sejam legitimadas pela quantificação, já que esta não consegue contemplar a complexidade das relações humanas e sociais. Nas palavras de Chizzotti (1998, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado.

Esta pesquisa se enquadra no tipo de pesquisa “estudo de caso educacional” que, segundo André (2016, n.p.) constitui-se num estudo de caso em Educação, que busca a compreensão da ação educativa. Nesse tipo de

estudo de caso, segundo a autora, não há preocupação “com a teoria social nem com o juízo avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa”, adotando-se “uma estratégia muito próxima do estudo de caso etnográfico”.

[...] um estudo de caso educacional é uma investigação empírica que é: Conduzida dentro dos limites localizados no tempo e no espaço (isto é uma singularidade); Versando sobre aspectos interessantes de uma atividade educacional, programa, instituição ou sistema; Geralmente num contexto natural e dentro de uma ética de respeito às pessoas; Para subsidiar julgamentos e decisões de práticos ou de gestores de políticas; Ou teóricos que investigam como essa perspectiva [...]. (BASEY 2003, p. 58, *apud* ANDRÉ, 2016, n.p.)

Para a autora, o estudo de caso “é uma forma particular de estudo, em geral, recorre a técnicas de coleta de dados comuns a outras metodologias como: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo”. Nesta pesquisa, a coleta de dados é decorrente da observação, análise de documentos e anotações de campo registradas pela própria pesquisadora. A própria André (2016, n.p) ressalta que “não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém”.

As estratégias de coleta de dados de pesquisa são a análise documental e narrativa:

- Análise documental dos registros dos projetos realizados desenvolvidos com o uso de diferentes equipamentos multimídia, lousa digital e dispositivos móveis (*tablets*) com aplicativos (Apps) educacionais dos anos de 2017 a 2019.
- Narrativa da professora-pesquisadora baseada na vivência, nos registros de diários de campo, das interlocuções com professores e famílias.

A análise dos dados se deu por meio da análise de conteúdo, no caso da análise documental, que envolveu a análise exaustiva dos documentos reunidos para uma redução e síntese dos achados de acordo com suas propriedades e contribuições para o entendimento do fenômeno em estudo. Não foram elencadas categorias *a priori*, mas os temas narrados nesta pesquisa foram gerados a partir do exame dos documentos e cotejados com outros dados que foram sendo descortinados pela narrativa da professora-pesquisadora.

Cabe informar que foram realizados os procedimentos de pesquisa respeitando os preceitos éticos e em acordo com a instituição de ensino onde o estudo foi realizado.

Os nomes aqui mencionados são fictícios a fim de preservar a identidade dos envolvidos.

3.1 Sujeitos da pesquisa – alunos, pais e professora

Os sujeitos são 50 alunos de idade entre 4 e 5 anos e que frequentam as turmas das séries Infantil 5, dentre meninos (23) e meninas (27) e suas famílias.

A escolha dos alunos e do Infantil 5 e suas famílias aconteceu por ser esta a série ingressante dos alunos no Projeto Social Escola da Comunidade. Os alunos são moradores da comunidade Paraisópolis, São Paulo, e frequentam o referido Colégio no turno vespertino.

Os alunos cursam a escola gratuitamente, como parte do projeto social desenvolvido pela escola em tela. Cabe esclarecer que no mesmo local funciona a escola com dois outros agrupamentos de alunos, um que frequenta o currículo B - bilíngue (Alemão-Português) e currículo A, que reúne os alunos pagantes. Mais à frente, neste documento, será apresentado o *lócus* da pesquisa com mais detalhes, a fim de contribuir com o melhor entendimento do contexto em que foi realizada a pesquisa.

A pesquisadora exerce o duplo papel, como pesquisadora e como sujeito da pesquisa, uma vez que é a professora responsável pelas atividades apresentadas e analisadas neste trabalho.

A professora-pesquisadora é graduada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia e atua como docente polivalente na escola. Tem 30 anos de magistério na Educação Infantil e atua na escola onde se realiza a pesquisa há 16 anos.

Apresentada a metodologia da pesquisa, a seguir desenvolve-se o referencial teórico que embasa este estudo.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.”
Rubem Alves

4.1 Currículo

De acordo com Abramowicz (2006), durante muitas décadas, a escola foi ignorada no processo de construção curricular e as vozes de seus principais protagonistas, professores e alunos, silenciadas.

A trajetória da escola pública brasileira tem sido formar certo perfil de sujeitos, capazes de atender as demandas sociais de sua época, sem, contudo, serem capazes de participar das decisões que definem os rumos políticos ou econômicos nacionais.

Um dos aspectos que garante tal formação é o currículo escolar, não apenas aquele constituído pelos conteúdos ou disciplinas, mas o conjunto de ações e práticas com significado cultural, social, histórico, político, econômico, além de outros.

Atualmente, se concebe currículo como construtor de identidades na medida em que junto com o conteúdo das disciplinas escolares, com o conhecimento e os saberes que ele vincula se adquirem valores, crenças, percepções que orientam o comportamento e estruturam personalidades. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 16)

Entendemos que popularmente o termo currículo é utilizado para nomear o programa de uma disciplina, de um curso, ou, de forma mais ampla, das várias atividades educativas, por meio das quais o conteúdo é desenvolvido. Sacristán

(2013, p. 16) recorda que, por vezes, tentamos fazer parecer que “o currículo é algo evidente e que está aí não importa como o denominamos”.

Etimologicamente o termo currículo, segundo Sacristán (2013, p. 16),

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveria cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

De acordo com Abramowicz (2006), no séc. XXI, a concepção contemporânea de currículo é polissêmica, com diversos significados, vista como uma construção em processo, diferentes dimensões ilustram essa concepção:

A cultural que vê o currículo como um artefato indissolivelmente vinculado à cultura, contemplando o diálogo de diferentes culturas; A social que pensa o currículo em um contexto amplo de mudanças sociais; A prática que encara o currículo como uma prática social humana mediada pelo conhecimento; A histórica que vê o currículo contextualizado em um tempo/espaço; A política que pensa o currículo dentro de um processo político-pedagógico carregado de intenções e com um compromisso social com a democracia, visando uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 15)

Considerando a concepção apresentada acima, entendemos que o currículo não pode ser apenas uma “grade” de disciplinas e de conteúdos e, a partir dessa perspectiva multifacetada, Abramowicz (2006) afirma que o currículo se constitui em uma construção permanente de práticas com significado cultural e social. Ao adotar o prefixo “multi” na compreensão de currículo, entendemos o currículo como concepção coletiva e, em consequência, na abrangência no contexto desse coletivo.

Segundo Apple (2006, p. 7), “as instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado”. Portanto, cabe-nos analisar crítica e profundamente os currículos, em todos os seus estágios, e desvelar as concepções que servem de pano de fundo aos interesses do poder, se as concepções estão adequadas às necessidades daqueles a quem se destinam, ou se servem para perpetuar uma

cultura de dominação massiva objetivando manter os lugares sociais dos dominantes e dominados.

Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será de aceitá-lo como pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. Estaríamos aceitando como "tradicionais" e "pressupostas" versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito. (GOODSON, 2013, p. 24).

Algumas teorias nos ajudam a pensar sobre o currículo nacional e a forma como estamos construindo esse currículo em nossas escolas. Consequentemente, faz-se necessário compreender as teorias que nortearam a definição de um determinado currículo e quais objetivos que este propõe. Essas teorias usualmente são classificadas como: Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, apresentadas a seguir.

De acordo com Silva (2009), a teoria tradicional de currículo busca a neutralidade, tendo como escopo principal promover a identificação dos objetivos da educação escolarizada, formando o trabalhador especializado ou proporcionando uma educação geral e acadêmica. Um dos principais teóricos da teoria tradicional do currículo, John Franklin Bobbitt (1876-1956), em 1918, escreveu sobre currículo em um momento conturbado da história da educação nos Estados Unidos (em que diversas forças de cunho político, econômico e cultural queriam envolver a educação de massas de acordo com suas ideologias). De acordo com Silva (2009, p. 23-24),

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...].

Abramowicz (2006, p. 14) enfatiza que, durante décadas, o currículo foi visto em um enfoque tecnicista, em uma visão técnico-linear “[...] Essa vertente privilegia o planejamento com ênfase em objetivos, controle, estratégias e avaliação, caracterizando o currículo como uma única dimensão: a da

racionalidade técnica”. Essa concepção foi hegemônica até o fim da década de 50.

Podemos resumir a questão principal das teorias tradicionais em conteúdos e objetivos qualitativos, ou seja, destacando a medida. Quem avalia os resultados obtidos é o professor, que também participa de uma cultura conservadora burocrática. No currículo tradicional, aprender “consiste em adquirir informações que preparem o sujeito intelectual e moralmente para adaptar-se à sociedade” (EYNG, 2007, p. 119). A aprendizagem valorizada “é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos” (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

Essa concepção de educação e de currículo gerou três grandes paradigmas educacionais que são: o paradigma tradicional, o paradigma escolanovista/humanista e o paradigma tecnicista/comportamentalista. Essas abordagens foram fortemente influenciadas pelos paradigmas da ciência, principalmente pelo paradigma newtoniano-cartesiano. Essa forma de organização e de concepção de currículo vai ser predominante até a década de 1960, até o surgimento das concepções críticas de currículo.

O ano de 1960 foi marcado pelo início de inúmeros movimentos sociais e culturais que questionavam de forma explícita a sociedade e suas organizações. Nesse contexto de repensar o currículo surgiram as primeiras teorias que questionavam o pensamento e a estrutura educacional vigente, em específico, as concepções tradicionais do currículo.

Para Silva (2009, p. 29-30), “[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]”. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

Baseados na teoria de Marx, novos teóricos surgiram, como é o caso de Louis Althusser (1918-1990), Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), Jean Claude

Passeron (1930), Christian Baudelot, Roger Establet e, no Brasil o educador Paulo Freire.

Para a teoria crítica do currículo, principalmente na visão de Althusser, é por meio das disciplinas e conteúdos ensinados que a ideologia dominante transmite seus princípios e reproduz seus interesses e, além disso, segundo Silva (2009, p. 32),

[...] a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominantes sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes.

Os teóricos Bowles e Gintis em seu livro intitulado *A escola capitalista na América* ressaltam, de acordo com Silva (2009, p. 33) que,

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia.

Abramovicz (2006, p. 14) aponta que, na Inglaterra, a nova sociologia da educação se volta para um enfoque de estudo curricular que enfatiza as relações entre os saberes escolares e as classes sociais e a não neutralidade do conhecimento escolar.

Esse processo para Silva (2009, p. 35), ocorre de maneira que

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código [...]. Em contraste, para as crianças e

jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável.

A educação atua dessa forma como sendo a responsável pela exclusão social, eliminando do processo aqueles que não conseguem compreender a linguagem e os processos culturais das classes dominantes.

Outros pensadores surgiram com críticas e propostas acerca do papel da escola e da educação. Nessa linha crítica, Paulo Freire discutiu essa questão em suas pesquisas, principalmente em *Pedagogia do Oprimido*, onde propõe um novo conceito sobre educação, propõe a educação como problematizadora da realidade.

Após as décadas de 1960 e 1970, as teorias do currículo que surgiram depois das teorias críticas são denominadas de Teorias Pós-Críticas. Estas trazem uma concepção do currículo como sendo um currículo multiculturalista e evidenciam as inúmeras diversidades presentes no mundo atual. Eyng (2015, p. 138) destaca que,

As teorias pós-críticas operam os conceitos fundamentais de: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2007, p. 17). Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa. (EYNG, 2010, p. 37)

Eyng (2015) enfatiza ainda que o multiculturalismo aparece como uma forma de reação ao currículo hegemônico, que privilegia a cultura branca, europeia, machista e heteronormativa, ou seja, a cultura da classe dominante. Para Silva (2009, p. 85), “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”.

No currículo crítico multiculturalista, Silva (2009, p. 89) ressalta que

Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição

de família (esquema pai-mãe-filho (a)(s)). Na esteira das implicações da aludida palavra, tem-se o heterossexismo compulsório, sendo que, por esse último termo, entende-se o imperativo inquestionado e inquestionável por parte de todos os membros da sociedade com o intuito de reforçar ou dar legitimidade às práticas heterossexuais (FOSTER, 2001, p. 19 *apud* SILVA, 2009, p. 89).

Um currículo multicultural possibilita a interação das culturas, partindo do respeito mútuo, da valorização dos diversos conhecimentos, propiciando um avanço na compreensão entre os diferentes segmentos de uma sociedade, como salienta Abramowicz (2006).

4.1.1 Políticas Educacionais Brasileiras

De acordo com os documentos educacionais brasileiros (LDB, BNCC, PNE), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e deve ser entendida como um complemento da ação da família e da comunidade. Sendo assim, destaca-se, nesta pesquisa, a relevância de considerar a relação de aproximação da escola e os familiares das crianças que frequentam a Educação Infantil no desenvolvimento das propostas escolares.

As políticas mencionadas são brevemente analisadas a seguir.

4.1.1.1 Plano Nacional de Educação (PNE)

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, escrito em 1932 por um grupo de educadores, propõe as primeiras tratativas para o estabelecimento de um plano nacional de educação.

Embora na Constituição Federal de 1934 já constasse essa previsão que permaneceu incluída nas demais cartas magnas, exceto na de 1937, somente após a publicação da Constituição de 1988 e da LDBEN, em 1996, é que as propostas para a elaboração de um Plano Nacional de Educação avançaram. Em março de 1998 o MEC encaminhou o projeto de lei no 4.173 à Câmara dos Deputados, que instituía o Plano Nacional da Educação, no mesmo período que o Deputado Ivan Valente e outros deputados encaminharam o PL n. 4.155 que também propunha o primeiro PNE. Este último PL, após dois anos de discussões

e alterações, foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado com vetos pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, dando origem à Lei n. 10.172/2001.

No que se refere à Educação Infantil, o PNE 2001-2010 estabelecia 26 metas e objetivos a serem alcançados ao final da década. Resumidamente, constava no Plano a preocupação com a ampliação do acesso, com padrões de infraestrutura para creches e pré-escolas e com a qualificação mínima a ser exigida dos profissionais atuantes na Educação Infantil. O Objetivo/Meta 1 do primeiro PNE estabelecia a ampliação da oferta de Educação Infantil, com o objetivo de atender “em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos” (BRASIL, 2001).

O direito ao atendimento na Educação Infantil está proposto no art. 208 da Constituição Federal de 1988 e na Lei 8.069/90 no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A Educação Infantil se divide em duas etapas: creche e pré-escola. O acesso à pré-escola é obrigatório para as crianças de 4 e 5 anos. Apesar de a frequência das de 0 a 3 não ser obrigatória, o Governo tem como obrigação oferecer vagas caso haja procura.

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (BRASIL, 2015) estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. Estipula na estratégia 1.5 da Meta 1 a manutenção e a ampliação do programa nacional de construção e reestruturação de escolas públicas de Educação Infantil, para que se alcançasse a universalização da oferta para crianças de quatro a cinco anos até 2016 e o atendimento de, no mínimo, 50% da população de 0 a 3 anos em creches até 2024.

Todavia, a meta para a pré-escola não foi cumprida em 2016, de acordo com o 2º Relatório de Monitoramento do PNE, publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A oferta de vagas para 50% das crianças de 0 a 3 anos em creches até 2024, pela avaliação do próprio MEC, também pode não ser alcançada (BRASIL, 2018a), especialmente ante a falta

de continuidade dos investimentos no Programa e nessa etapa da Educação Básica.

O PNE é lei e como tal deve ser cumprido, mas infelizmente não é o que retratam os dados, assim como os responsáveis pela sua execução. As propostas de difícil realização e a crise política e econômica colocaram em risco o cumprimento das metas do Plano, algumas das metas não apresentaram indicadores factíveis de serem alcançados, considerando o histórico educacional brasileiro. Um exemplo é o caso da Meta 1 - Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 anos até o final da vigência desse PNE.

Com dois objetivos relacionados ao acesso, um relativo à pré-escola e outro às creches, a meta teve sua primeira parte – a universalização da oferta para crianças de 4 e 5 anos, descumprida. Como demonstram os dados³ a seguir:

O percentual das crianças de 4 e 5 anos que frequentavam a escola no Brasil atingiu 89,6% em 2014, último ano da série histórica analisada. Entre 2004 e 2014, o indicador apresentou trajetória ascendente, verificando-se um crescimento continuado, em âmbito nacional, da capacidade de atendimento. Nesse período, ocorreu uma ampliação de aproximadamente 18 pontos percentuais (p.p.). De 2012 a 2014, não houve alteração na trajetória observada desde 2004, mantendo-se a tendência de crescimento do atendimento escolar para essa faixa etária. Contudo, ainda será preciso ampliar esforços para que a meta de universalização do atendimento seja atingida em 2016.

[...]

Também tem como objetivo a ampliação do percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a creche para, ao menos, 50% até 2024. Em 2014, o percentual de crianças nessa faixa etária que frequentava a escola/creche atingiu 33,3%, depois de um período de crescimento contínuo desde 2005. De 2004 a 2014, esse indicador aumentou 14,1 p.p. No período mais recente, considerando 2012 a 2014, constata-se que a trajetória de crescimento foi mantida. Contudo, ainda resta uma longa distância para atingir a meta mínima de 50% em 2024, mesmo sem considerar a desigualdade existente. (Adaptado de BRASIL, 2016, p. 29, 37)

³ Inep - RELATÓRIO DO 1º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PNE: BIÊNIO 2014-2016 - Apresenta relatório – conforme art. 5º parágrafo 2º da Lei 13.005 de 2014 – com base nos indicadores selecionados pelo Ministério da Educação e pelo Inep, para o monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). O documento disponibiliza informações descritivas das séries históricas e análises acerca das tendências apresentadas pelos indicadores.

Vale destacar que essa é a primeira vez que a Educação Infantil aparece numa lei como um direito da criança e um dever do Estado e da família. Não atingir as metas do PNE coloca o direito à educação de qualidade para todos bem distante da população brasileira e crianças e adolescentes em idade escolar serão afetados pelo não cumprimento do plano, o que pode contribuir para a evasão escolar. A seguir, as estratégias⁴:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quinto de renda familiar *per capita* mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas

⁴ Disponível em: <https://observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>. Acesso em 14 nov. 2020.

ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (grifo nosso)

De acordo com a plataforma Observatório do PNE, um dos pontos da Meta 1 estabelece a universalização do acesso à Pré-Escola para crianças de 4 a 5 anos até 2016.

Antes do ano de 2016, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) coletava apenas dados referentes à Educação de crianças de 5 anos ou

mais. A partir de 2016, passaram a divulgar anualmente informações de crianças a partir de 0 anos. Portanto, nesse Observatório encontram-se acessíveis apenas os dados calculados com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) e nesse período.

Desde 2016, observa-se um crescimento na porcentagem dessas crianças na Educação Infantil, tendo atingido a marca de 93,8% em 2018, segundo dados da PNADC. Desse modo, em números absolutos, quase 5 milhões das crianças brasileiras neste intervalo de idade estão nessa etapa. Entre 2016 e 2018, o indicador avançou apenas 2,3 pontos percentuais.

Ao analisarmos esse indicador de acordo com a renda familiar *per capita*, verificamos que quanto maior o nível econômico, maior a taxa de atendimento à Educação Infantil em 2018. Os 25% mais pobres apresentaram o menor desempenho no indicador, com 92,6% das crianças na Pré-Escola. Já os níveis de renda intermediários ultrapassaram essa porcentagem, tendo atingido, respectivamente, 93,9% e 95,7%. Os 25% mais ricos apresentaram o melhor desempenho em 2018, atingindo a marca de 97,9% de crianças com acesso à escola. Apenas este último grupo está próximo de atingir a meta e garantir o cumprimento (parcial) da lei cujo prazo era 2016, o que revela uma das consequências que as desigualdades sociais provocam na escolaridade das crianças de menor renda.

Os dados da comparação por localidade urbana e rural revelam que houve crescimento das matrículas da população rural nos últimos anos, subindo de 88,8%, em 2016, para 91,6%, em 2018. A taxa de matrículas da população urbana também apresentou crescimento, pouco inferior ao da localidade rural, de 2,2 pontos percentuais entre 2016 e 2018.

Outra comparação possível se refere à raça/cor das crianças, mostrando que, em 2018, os pretos apresentaram maior taxa de matrículas, com 94,5% de crianças atendidas, muito próximo à taxa de brancos, com 94,3%. Já os pardos tiveram taxa de matrícula de 93,4%.

Como pode ser observado nas estratégias 1.5, 1.6, 1.8, 1.9, 1.13, 1.14 e 1.17, também devem ser asseguradas a infraestrutura adequada e a qualidade da formação dos professores de Educação Infantil, promovendo a formação inicial e continuada.

Essas estratégias compreendem normas de acessibilidade, melhoria de redes físicas, avaliação com intuito de verificar indicadores relevantes (acessibilidade, condições físicas e quadro de pessoal baseado em parâmetros nacionais de qualidade), construção de um currículo em contato com núcleos de pesquisa, articulação com a etapa escolar seguinte visando o ingresso do aluno na segunda etapa da Educação Infantil, monitoramento de acesso e da permanência e Educação Infantil em tempo integral.

Nas estratégias 1.12, 1.14 e 1.15 pode-se observar o movimento de aproximar as famílias da escola, por meio de programas de orientação e apoio às famílias, com foco no desenvolvimento integral das crianças, acompanhamento e o monitoramento do acesso, assim como promover a busca ativa causa um maior comprometimento dos professores. Os coordenadores e professores desenvolvem projetos e, em conjunto, mobilizam-se para o alcance da aproximação da família.

Independente das prioridades que a escola tenha, a necessidade de se elaborar estratégias efetivas é o caminho mais sensato para a construção de vínculos e, como consequência, bons resultados no processo de ensino e de aprendizagem.

4.1.1.2 BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. O segmento da Educação Infantil está fundamentado em dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras. Isso significa que todas as ações de aprendizagem devem ser pensadas e planejadas para a construção de experiências, proporcionando a assimilação e a apropriação por meio de interações e promovendo o desenvolvimento e a socialização.

Outro aspecto importante que precisa ser destacado relaciona-se aos direitos de aprendizagem, que darão condições para que o aluno aprenda e se desenvolva. Nessa perspectiva, o professor precisa construir sua rotina e seu planejamento incluindo os direitos:

- de conviver com outros grupos utilizando diferentes linguagens, permitindo a apropriação do conhecimento e desenvolvendo o respeito cultural;
- de brincar, envolvendo diversas formas, espaços, tempos e pessoas e potencializando a ampliação de conhecimento, imaginação, criatividade, expressões, entre outros;
- de participar de todos os processos, desde a escolha de uma brincadeira até a forma como se posiciona diante do conhecimento;
- de explorar desde os movimentos mais simples até a ampliação de saberes, como a escrita;
- de expressar-se com base no diálogo sensível, construindo hipóteses por meio das interações;
- e de conhecer-se para construir sua identidade diante dos grupos, sejam familiares ou comunitários, com base no situações diversas. (Adaptado de BRASIL, 2018b, p. 38)

Por meio dos direitos de aprendizagem, o educador deve garantir a intencionalidade pedagógica para compreender que será por meio desses direitos que a criança irá se apropriar do conhecimento e consolidar o aprendizado por meio das relações que forem estabelecidas para o segmento da Educação Infantil.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018b, p. 39)

Para isso, faz-se necessário muito mais do que acumular informações, faz-se necessário promover a educação integral e o desenvolvimento de competências para que os alunos sejam capazes de:

[...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018b, p. 14)

Assim, segundo o documento, é preciso considerar, no processo de ensino e de aprendizagem, os seguintes aspectos: a “construção intencional de

processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018b, p. 14); a não fragmentação disciplinar do conhecimento; a contextualização e aplicação do conhecimento à vida real; e o protagonismo do estudante, tanto no seu processo de aprendizagem quanto na construção do seu projeto de vida (ibidem, p. 15).

Desse modo, em vez de propor um currículo ou uma lista de conteúdos a serem ensinados, a BNCC estabelece 10 competências gerais - que reúnem direitos de aprendizagem e de desenvolvimento (BRASIL, 2018b), que devem ser aprendidas e desenvolvidas ao longo da escolaridade básica.

A noção de competência, apesar de estar muito em evidência contemporaneamente, não é nova. Na verdade, tem orientado a construção de currículos não apenas na maioria dos estados e municípios brasileiros, mas também em muitos países desde fins do século XX e início do século XXI (BRASIL, 2018b, p. 13).

O conceito de competência foi desenvolvido na década de 1990 por Philippe Perrenoud e surgiu, de acordo com o autor, no âmbito profissional, migrando depois para o campo educacional (SILVA; FELICETTI, 2014, p. 18). Para Perrenoud, competência é a “Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

A noção de competência, tal como apresentada na BNCC, abrange várias dimensões: uma dimensão cultural, epistemológica, ao considerar a importância dos conhecimentos; uma dimensão prática, cognitiva, social e emocional, ao incluir as habilidades; e uma dimensão ética, ao reconhecer a importância das atitudes e dos valores. O ensino por competências tem como objetivo preparar o estudante para “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 8).

Para isso, um trabalho centrado apenas em conceitos teóricos não é suficiente, é importante expor os estudantes a situações desafiadoras, para que eles possam aprender a mobilizar seus conhecimentos e propor respostas possíveis, embasadas cientificamente, mas que também considerem os aspectos sociais, emocionais e éticos.

A noção de competência não diminui a importância do conhecimento técnico, mas inclui outros aspectos importantes no processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, a questão socioemocional. O desafio que se coloca é trabalhar as diferentes dimensões requeridas para o desenvolvimento de competências de maneira integrada ao conhecimento teórico de uma ou de várias áreas do saber.

Outro aspecto observado na BNCC é a comunicação entre os diferentes saberes, evidenciada por meio da maneira como está estruturada, na Educação Infantil, em Campos de Experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações); no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em áreas do conhecimento.

Em um primeiro momento, a criança “copia” (imita) os movimentos que percebe à sua volta; o segundo momento é de apropriação desses movimentos (explora) e, finalmente, no terceiro momento, ela própria, com base no que já conhece e domina, inventa algo novo (cria).

4.2 Família e escola: articulações e parcerias

Ao refletir sobre as contribuições da TDIC para aproximar as famílias da Educação Infantil da Escola, é importante reconhecer a família como um dos agentes fundamentais no processo educacional. De acordo com Baltazar *et al.*, (2006, p. 160): “as experiências infantis são partes de um *continuum* do qual a escola e a família são parte do desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança”. A criança vive em um contínuo aprendizado, tanto em casa como na escola, que é muito mais intenso quando ambas interagem eficientemente, de forma positiva.

Nesta pesquisa, entende-se a *família* como o conjunto de pessoas residentes na mesma casa, que participam de um projeto de vida comum, compreende-se também que não existe uma organização ideal e que cada uma delas constitui um ambiente para a educação das crianças. Assim, independentemente das organizações que se apresentem, todas as famílias

necessitam ser acolhidas, tendo respeitadas suas características, crenças e valores, bem como devem ser ouvidas suas vozes, saberes e cultura.

O papel do professor é o de mediador dessa relação família-escola, uma relação permeada por tensões e desafios. Evidencia-se, assim, a necessidade de desenvolver, por parte da escola, habilidades de escuta e compreensão das inseguranças e expectativas das famílias, ao mesmo tempo que lida com suas próprias emoções e concepções. Muitas vezes, os familiares buscam, na figura do professor, a orientação de uma pessoa que os ajude a pensar sobre suas atitudes e condutas educativas. Por meio do diálogo, a troca de experiências vividas enriquece esse cenário.

Essa ação de aproximação das famílias oportuniza a realização de um trabalho mais direcionado às realidades de cada uma delas e carece ser, assim como os demais aspectos do currículo, contemplado no planejamento institucional e no do professor, e não se configurar como atividade espontânea ou depender de atitudes individuais de professores.

A Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) marcaram a mudança de olhar em relação à infância e à adolescência. A legislação passa a reconhecer as crianças e os adolescentes como sujeitos de direito e pessoas em desenvolvimento, voltando a atenção para sua proteção. Essa mudança trouxe também uma alteração em relação ao olhar que se tem para as famílias, principalmente para aquelas em situação de vulnerabilidade. É nesse contexto que a convivência familiar e comunitária passa a ser considerada um direito fundamental, impulsionando mudanças na visão da sociedade, nas políticas e nas leis.

Para Zimerman (2007, p. 103),

A família constitui-se como um campo dinâmico no qual agem tanto os fatores conscientes quanto os inconscientes, sendo que a criança, desde o nascimento, não apenas sofre passivamente a influência dos outros, mas, reciprocamente, é também um poderoso agente ativo de modificações nos demais e na estrutura da totalidade da família.

Para construir uma relação de aproximação com as famílias, ancorada em princípios de igualdade, faz-se necessária a elaboração de planejamento que permita o diálogo e o compartilhamento das atividades e propostas de projetos,

em que família e aluno são protagonistas, por meio de reuniões coletivas e de entrevistas individuais. Esses procedimentos permitem aos familiares conhecerem mais de perto o ambiente escolar e sentirem-se seguros para participar como autores deste processo.

A escola também é beneficiada com a participação dos pais de alunos não somente nos eventos e atividades da escola, como também em **projetos e parcerias de objetivos comuns**, e isto mostra aos alunos que o aprendizado formal e o bom desempenho escolar são importantes, refletindo num ambiente escolar saudável, no aprendizado e na diminuição dos conflitos entre pais e escola. (BALTAZAR *et al.*, 2006, p. 160)

Epstein (1987), como citado por Polonia e Dessen (2005, p. 307), aponta padrões e formas de interação que podem ser identificadas na relação família-escola e apresentam uma tipologia que identifica “tipos” ou formas de envolvimento entre os contextos familiar e escolar, a saber:

Tipo 1. Obrigações essenciais dos pais. Envolve as ações e atitudes da família ligadas ao desenvolvimento integral da criança e à promoção da saúde, proteção e repertórios evolutivos. Para o autor, é tarefa da família criar um ambiente propício para a aprendizagem escolar, incluindo acompanhamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudos e às tarefas escolares.

Tipo 2. Obrigações essenciais da escola. São as estratégias adotadas pela escola com o intuito de **apresentar e discutir os tipos de programas existentes na escola e evidenciar os progressos da criança, em diferentes níveis**, para os pais ou responsáveis.

Tipo 3. Envolvimento dos pais em atividades de colaboração, na escola. Envolve a **ajuda direta dos pais na equipe da direção em relação ao funcionamento da escola**, seja na participação ativa em programações, reuniões, eventos culturais, atividades extracurriculares etc.

Tipo 4. Envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar, em casa. Caracteriza-se pelo **acompanhamento das tarefas escolares, agindo como tutores, monitores e /ou mediadores**, atuando de forma independente ou sob a orientação do professor.

Tipo 5. Envolvimento dos pais no projeto político da escola. Envolve a **participação efetiva dos pais na tomada de decisão quanto às metas e aos projetos da escola**. Seja no estabelecimento do colegiado e da associação de pais e mestres até intervenções na política local e regional.

Tipo 6. Colaboração e trocas entre as escolas e organizações das comunidades _ programas escolares que permitem aos pais e às crianças o acesso aos serviços prestados por instituições direta ou indiretamente relacionados

com o bem-estar das crianças (serviço social e da saúde, instituições culturais e religiosas). (grifos nossos)

Fica evidente que os tipos de envolvimento família-escola são variáveis e se realizam segundo o contexto e realidade de cada instituição de ensino, da clientela e do entorno escolar, bem como da política educacional que envolve a unidade escolar ou o próprio sistema de ensino. Entretanto, como sugere o autor em sua proposta de tipologia, os tipos de participação se dão por estágios ou “camadas” progressivas, da participação da família da escola.

Esta pesquisa entende que, longe de contar com a participação dos pais apenas na realização ou apoio em festas ou em momentos de apresentações dos alunos nos finais de ano, o papel das famílias na escola pode e deve ser ampliado e adensado, por meio do estabelecimento de parcerias legítimas nas quais as famílias possam ter voz no planejamento, nas tomadas de decisões, participando ativamente nas ações desenvolvidas pela comunidade escolar como nos Tipos 4, 5 e 6 apontados por Epstein (1987).

O desenho da participação das famílias na escola demanda que a instituição de ensino reconheça a relevância do processo de construção dessa aproximação no processo de ensino e de aprendizagem e na qualidade da educação. As famílias consideradas em vulnerabilidade social devem ser entendidas e atendidas, como já pontuado, não como uma atividade de benevolência, compaixão ou suplência.

Nesta pesquisa defende-se que a aproximação das famílias nas escolas possa se beneficiar por meio das TDIC, buscando ir além da comunicação entre escola-família por meio das agendas nas quais os professores anotam os recados do dia, em reuniões semestrais ou em eventos, mas na comunicação contínua, no estabelecimento de interações profícuas e relações prolíferas.

Para tal, faz-se necessário o estabelecimento de canais de comunicação com os quais se possa estabelecer o diálogo. Entretanto, os canais de comunicação mediatizados pelas TDIC demandam não apenas o estabelecimento dos meios propriamente ditos, mas é necessário que os agentes da comunicação conheçam a operação desses meios, atribuam sentido aos mesmos e o apreendam para o fim em questão. É essencial, assim, o letramento nas tecnologias, nas linguagens que fluem nesses canais, bem como outros letramentos, como será abordado a seguir.

4.3 Letramentos e multiletramentos

De acordo com Magda Soares (2002, p. 18), "letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Desse modo, letramento seria resultado ou consequência do processo de alfabetização.

O conceito de "letramento" surge a partir da necessidade de que não basta o indivíduo saber ler e escrever. É preciso saber fazer uso da leitura e da escrita para participar integralmente da sociedade, conhecendo diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita e, distinguindo as diferentes funções que elas assumem na vida cotidiana do ser humano.

O que é letramento?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente
O tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira, um bilhete
de amor,
telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.
(CHONG *apud* SOARES, 1998, p. 40)

A este respeito, ao longo de sua obra, Paulo Freire (2000, 2011) sempre foi categórico ao afirmar que o ato de ler e de escrever deve começar a partir da compreensão mais abrangente do ato de ler o mundo, ação que o homem faz bem antes de ler a palavra. Para ele, os seres humanos primeiro mudam o mundo; depois o revelam, em seguida, escrevem palavras. É por meio do letramento que o indivíduo consegue se socializar, mediante trocas simbólicas, ter acesso aos bens culturais, enfim, por meio de conhecimento de mundo bem mais vasto, o que corresponde ao exercício mais consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade, sabendo compreender, criticar, interpretar e produzir conhecimentos significativos.

Magda Soares (2004, p. 31) diz, sobre as características centrais do ato de ler, que:

[...] ler entende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequência de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada e relações complexas, anáforas; e ainda habilidade de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

Rojo (2012, p.13) destaca o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – e aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica.

Os multiletramentos partem de uma aprendizagem não somente da escrita verbal, mas também não verbal, com as seguintes características:

a) são interativos; mais que isso colaborativos;

- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23)

Rojo (2013, p. 8-9) em sua entrevista “Outras maneiras de ler o mundo”, afirmou que:

As profissões da atualidade lidam com imagem, com som digitalizado, com programas de edição de fotos, ou seja, grande parte dos profissionais não opera mais, sem os textos multiletrados. Essa é a maneira de escrever do futuro, mas, para a juventude, esse já é o jeito como ela escreve e é desse jeito que ela vai viver e, inclusive, trabalhar. Esse é um dos motivos pelos quais o conceito de multiletramentos tem toda a relevância para a escola. Do mesmo jeito que ela alfabetizava para ensinar a assinar o nome no começo do século XIX e que alfabetizava para ler pequenos textos e depois mais complexos ao longo do século XX, agora é preciso **letrar para esses novos textos que se valem de várias linguagens**. (grifo nosso)

Por meio das múltiplas linguagens possibilitadas pelo uso das TDIC, as ações permitiram mais interação com outros humanos.

Como descrito, documentos educacionais retratam a importância do letramento familiar para envolver a família na escola, melhorar o desempenho escolar dos alunos e, como consequência, aproximar as famílias da escola.

Dentre as pesquisas citadas na revisão bibliográfica, cabe destacar a pesquisa de Rolim-Moura (2017). Ela retrata que, no Brasil, os estudos do letramento, palavra traduzida do inglês *literacy*, se deram inicialmente por Mary Kato, em 1986; tendo continuado com Kleiman, em 1995; Tfouni, em 1995; Soares, em 1998; entre outros, que apresentam estudos a partir de pesquisa quantitativa, qualitativa, quantitativa e qualitativa, simultaneamente.

No contexto brasileiro, como afirma Britto (2003), o termo *literacy* foi tradicionalmente traduzido por alfabetização. No entanto, com o avanço na forma de compreender os processos de participação social, do acesso ao conhecimento e de sua construção e as relações entre as pessoas em sociedade, a aplicação do termo veio atender necessidades teóricas e práticas variadas, que implica uma compreensão do letramento como processo ligado a políticas educacionais e culturais, metodologias de ensino e seleção de conteúdos; e a condição de ser letrado, que é uma capacidade individual ou

coletiva de realizar ações baseadas nos conhecimentos da escrita. Assim, o termo letramento cobre uma grande variedade de conceitos, os quais têm usos e especificidades diferenciados. Para tanto, importa elucidar a diferenciação necessária em torno do conceito de letramento. Eis especificações importantes, que evidenciam concepções fundantes sobre o conceito:

- ações políticas, sociais e pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita e a condição dos indivíduos ou grupos ao utilizar as competências de ler e escrever para atuar nos espaços sociais em função da escrita. Esse raciocínio encaminha para um conceito estendido de alfabetização e de escolarização em que há um agente formador, cuja ação implica no planejamento de como construir o letramento;
- noções de alfabetizado, de letrado, de educado pressupõem aquilo que uma pessoa pode realizar com os conhecimentos da escrita.

Rolim-Moura (2017, p. 59) pontua em sua pesquisa que:

[...] com base nessa concepção do letramento como prática social, cabe conceituar, então, o letramento familiar. Segundo Street (2014, p. 18), a natureza social do letramento precisa ser considerada para que ele seja compreendido no seu “[...] caráter múltiplo das práticas letradas”, pois, “As práticas de letramento incorporam não só eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam.”

Portanto, ao relacionar a palavra social a letramento, está sendo compreendido que o letramento ou os letramentos são sociais, porque aprendidos na relação com os outros, de acordo com o espaço geográfico, com o contexto social, cultural, econômico e político em que se vive. Desse modo, os eventos são as situações concretas a partir das quais as práticas letradas são atualizadas, pois o letramento se instaura em conformidade com o nível de escolaridade dos participantes, a faixa etária, a condição social e a econômica.

Note-se que não basta só o letramento das várias linguagens, os multiletramentos envolvem também o letramento escolar-familiar, que é entender

a linguagem e cultura da escola. Cabe então observar quais práticas pedagógicas, na Educação Infantil, permitem que as famílias também participem das várias práticas sociais que se utilizam dos letramentos.

4.4 Educação Infantil

Segundo Abramowicz (2006, p. 13), currículo é “o lugar onde se cruza a reflexão sobre a prática e a teoria educacional”. E por acreditar na importância dessa reflexão se faz necessário buscar conhecer o contexto histórico da Educação Infantil, nesta pesquisa.

Em 1549, com a chegada dos Jesuítas, inicia-se o marco da educação formal no Brasil, tendo como objetivo educar os povos indígenas com os hábitos, e valores europeus, assim como colonizar e catequizar de acordo com os interesses da igreja católica. Estudar as matrizes pedagógicas leva a analisar melhor a educação e conhecer o que se tornou o modelo de ensino tradicional.

Em 15 de outubro de 1827 foi proclamado um decreto imperial que estabelecia a criação de “Escolas de Primeiras Letras”, com a premissa de padronizar os conteúdos a serem ensinados e oficializar o método mútuo como modelo pedagógico obrigatório. O método consistia em atribuir aos alunos que estivessem à frente no seu desenvolvimento, uma função docente, chamada de monitoria.

O objetivo político do método era diminuir os custos e poder difundir a educação mais rapidamente a um maior número de alunos mostrando, portanto, uma preocupação estritamente quantitativa e nem um pouco qualitativa com a educação.

A base didática mantinha-se tradicionalmente como estabelecida pelos Jesuítas e todas as tentativas de mudanças ou inovações eram propostas como pequenas reformulações e aberturas no modelo tradicional.

Dada a peculiaridade da nova nação, que ainda admitia a igreja Católica como religião oficial e estava empenhada em conciliar as novas ideias com a tradição, entende-se o acréscimo dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica no currículo proposto. (SAVIANI, 2013, p. 127-128)

A partir da década de 1920, ganha força um movimento renovador que busca ultrapassar as ideias pedagógicas tradicionais. Esse movimento encontra bastante resistência na educação católica tradicional, mas, a partir de 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o movimento escolanovista ganha espaço na sociedade e na discussão de um documento preliminar da LDB.

Diante dessa perspectiva, temos uma educação tradicional no Brasil, foram séculos de herança, onde a educação foi tratada, pela elite dominante, como privilégio de alguns e não como direito de todos.

Mas sua atuação no campo educacional enfrentou, obviamente, diversos obstáculos. Esses obstáculos decorriam basicamente das resistências que forças sociais ainda dominantes no Brasil contrapunham às transformações da sociedade brasileira que visassem superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa realidade. (SAVIANI, 2013, p. 222)

A história educacional, assim como a história da sociedade, tem sido da luta de classes, onde geralmente o dominador é conservador, pois deseja a permanência das condições que lhe garantem o poder e o dominado econômica e ideologicamente, embora devesse ser aquele que anseia pela mudança, acaba, na maioria das vezes, por se apropriar do modo de pensar do dominador, ou, nas palavras de Freire (1987, p. 6), “a verdade do opressor reside na consciência do oprimido”.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, com saberes duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (FREIRE, 1987, p. 20)

Na década de 1990, a legislação brasileira amplia o reconhecimento da criança como sujeito e da necessidade de proteção à infância, trazido pela Constituição Federal de 1988, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante proteção integral à criança e ao adolescente e os reconhece como sujeito de direitos e em processo de desenvolvimento que necessitam participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação, além de ter

assegurado o direito a brincar e se divertir. De acordo com o art. 15 (BRASIL, 1990):

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que constitui um marco significativo ao reconhecer a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. De acordo com o art. 29 (BRASIL, 1996):

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Assim sendo, as instituições de educação infantil passaram a ter, organizadas pela União em parcerias com Estados e Municípios, diretrizes que orientassem a elaboração de seus currículos, estabelecendo conteúdos mínimos de modo a assegurar desde o primeiro nível da escolaridade básica, uma formação comum para todo o território Nacional.

Em 1998 é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento produzido pelo MEC que faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, voltado especificamente para a Educação Infantil.

O documento é apresentado em três volumes e não tem caráter normativo, apenas de referência à orientação do trabalho voltado às crianças pequenas, e traz à tona uma intencionalidade de desvincular a imagem de “creches” e “pré-escolas” como equipamentos que têm por finalidade combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência e assistência apenas.

O primeiro volume, Introdução, traz reflexões acerca das concepções de criança, de educação e da importância da integração de práticas de cuidado e educação na primeira infância. A reflexão acerca dessas concepções foi um marco inicial na documentação curricular e trouxe à tona a necessidade de pensar além das atividades oferecidas às crianças, mas o que está por trás delas levou os educadores de infância à tentativa de rotineiramente pensarem sobre

suas práticas, suas propostas e de certa maneira entenderem as consequências das escolhas feitas por eles.

O documento expõe as ações cotidianas e desvela concepções implícitas, possibilitando a facilidade de compreensão do leitor e a aproximação com a realidade.

Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança seja respeitada. (BRASIL, 1998, p. 18)

Cabe destacar que foi esse documento que evidenciou nacionalmente e quase didaticamente a necessidade de integração entre cuidado e educação, especialmente no que se refere à Educação Infantil. Traz também, enquanto documento curricular, a importância do brincar e das interações como eixo norteador do trabalho com educação infantil e a importância da avaliação formativa, que não tem caráter classificatório ou promocional ao próximo nível de ensino, conforme determinou a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Sobre a avaliação, o documento reforça a importância da observação e do registro como os principais instrumentos de apoio à prática docente. Essa concepção marca o início de uma nova forma de pensar a avaliação e a documentação pedagógica

O segundo volume, Formação Pessoal e Social, traz demandas acerca de como a criança aprende, de como se constitui um ser social a partir das interações realizadas com os outros e da importância de algumas ações docentes nesse processo.

O terceiro volume, Conhecimento de Mundo, apresenta um programa curricular estruturado e sistematizado a ser desenvolvido com as crianças de 0 a 6 anos, traz uma formação curricular bastante tradicional e rígida, apresentando componentes curriculares como objetivos e conteúdos delimitados, separados por blocos e divididos por faixa etária, no exemplo de currículo como grade curricular, onde predomina o enfoque tecnicista.

Em 2010, surge o primeiro documento nacional de caráter normativo relacionado ao currículo de infância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNei), apresentando o que deve servir como base a toda instituição de ensino infantil no território nacional para orientação de suas propostas educacionais.

O reconhecimento da importância da educação na infância por parte da legislação e a consequente construção de documentos norteadores foi um avanço significativo, porém os estudos sobre o currículo de educação infantil ainda são tímidos, tendo em vista que a maioria das pesquisas desenvolvidas sobre esse nível de ensino está associada ao campo didático-pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento curricular de caráter normativo mais recente em âmbito nacional. Foi amplamente discutido tendo sua primeira versão pública disponibilizada para consulta entre outubro de 2015 e março de 2016 e tendo sua versão final sido aprovada somente em março de 2018.

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular é prevista na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação, no intuito de unificar direitos e objetivos de aprendizagens no território nacional.

Com todas as influências de novas tendências, também o professor se modernizou no seu contexto social, passou a ser inovador, entretanto a atualização do discurso não foi, necessariamente, acompanhada pela atualização das estruturas escolares e práticas docentes. No ano de 2020, durante o período de isolamento físico que ocorreu por causa da pandemia de Covid-19, em que houve a suspensão das aulas presenciais e o emprego de recursos e ferramentas para aulas remotas *online*, os professores se depararam com a falta de infraestrutura, o que pode ser comparado ao que diz Saviani (2013, p. 446):

Com essa formação e armado de bons propósitos, o professor dirigia-se à classe que lhe fora destinada. O que encontrava? À frente sua mesa, a sala superlotada de alunos; atrás, um quadro-negro e... giz, se tivesse sorte. Mas... e a biblioteca de classe, o laboratório, o material didático? Descobriu que isso não passava de luxo reservado a raríssimas escolas. Eis, pois, o primeiro ato de seu drama: sua cabeça era escolanovista, mas as condições em que teria que atuar eram da escola tradicional.

Atualmente em 2021, no que tange à educação, há uma busca por mudança e inovação, em vários aspectos educacionais, trazida pelo novo Plano Nacional da Educação (Lei no 13.005 de 25 de junho de 2014). A lei traz várias considerações importantes, na tentativa de melhorar a qualidade do ensino e de suas estruturas, a fim de promover uma situação de maior equidade social.

Um dos aspectos mais inovadores do documento é justamente o reconhecimento dessa pluralidade cultural e de que a educação não ocorre somente na escola, mas em todos os espaços coletivos e sociais, e o conceito de educação de tempo integral, trazido pelo novo plano, reforça a importância de se repensar o modelo da educação oferecido, centrando verdadeiramente as possibilidades no indivíduo, nos seus interesses e diversas possibilidades, romper com os limites dos muros da escola e estabelecer parcerias para que vivamos em cidades educadoras, elevando, assim, a qualidade da educação ofertada.

Todos os fatores listados pelo plano como metas educacionais são de suma importância, ainda que em muitos casos estejam longe do ideal, como na conjuntura da educação infantil. Todos representam avanços em algum nível, um primeiro passo a ser dado em direção à renovação.

No que se refere à etapa da Educação infantil, a BNCC apresenta alguns avanços no que tange a documentos curriculares para essa etapa em esfera nacional, destacando o fato de considerar e consolidar a proposta de transição da educação infantil para o ensino fundamental trazida pela DCNei.

Em sua versão final, destaca-se bem a concepção indissociável de cuidado e educação e a necessidade de acolher as vivências e conhecimentos trazidos pelas crianças e suas famílias no processo educativo, entendendo bebês e crianças como seres ativos e produtores de cultura e assinala como objetivo das instituições de educação infantil:

[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar. (BRASIL, 2018b, p. 34)

Para que isso aconteça, o documento, em acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, fixa, como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da etapa, as interações e brincadeiras e expõe um

grande desafio da etapa, que é se utilizar do lúdico, que é natural para bebês e crianças, mas com a preocupação de revelar a intencionalidade docente nas ações e intervenções propostas.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2018b, p. 36)

Reforça a importância do registro, pelo docente e pelas crianças, destacando que este não deve ter o objetivo de seleção, promoção ou classificação, mas como forma de reunir elementos para pensar, organizar e reorganizar os tempos e espaços para as ações pedagógicas de modo a garantir o máximo aproveitamento das experiências para o pleno desenvolvimento dos bebês e crianças:

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. (BRASIL, 2018b, p. 37)

O documento propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a etapa da educação infantil que devem pautar toda ação pedagógica proposta. São eles os direitos de: conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos; brincar cotidiana e diversificadamente; participar ativamente de diversas instâncias e segmentos da escola; explorar diversas linguagens e possibilidades; expressar questionamentos, descobertas e emoções por meio de diversas linguagens; conhecer-se e construir sua identidade e uma imagem positiva de si nas diversas interações.

BNCC é um documento norteador para Estados e Municípios desenvolverem seus currículos, que deve apontar o ponto ao qual se quer chegar ao final da etapa, enquanto os currículos a serem elaborados a partir dela devem pensar nos caminhos para chegar até lá. Esses conceitos estão bastante alinhados, abrem possibilidade para que cada microrregião construa seu currículo pensando nas suas especificidades territoriais. Ainda o documento apresenta cinco campos de experiências, sendo eles (Adaptado de BRASIL, 2018b, p. 40-43):

- O eu, o outro e o nós, que se encarrega principalmente dos objetivos pautados nas relações sociais e autonomia;
- Corpo, gestos e movimentos, que trataria dos objetivos da consciência da corporeidade por meio de múltiplas linguagens, no entanto, na forma como está exposto no documento faz parecer que a centralidade deste eixo está na busca pelo autocuidado autônomo;
- Traços, sons cores e formas, que apresenta objetivos relacionados à promoção de diversas experimentações e manifestações artísticas, culturais e científicas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação, nas versões anteriores denominado por “oralidade e escrita” e sendo tema de grande debate sobre a preocupação da não antecipação da alfabetização na educação infantil teve seu título e objetivos ajustados passando a ficar relacionados a práticas de escutas e elaborações de narrativas;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, com objetivos pautados na apropriação pelos bebês e crianças da compreensão progressiva dos diversos espaços (locais onde frequenta), tempos (dia/noite, dia da semana), mundo físico (transformações da natureza, diferentes tipos de materiais e possibilidades de manipulação), sociocultural (relações sociais, familiares, etc.) e conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, etc.).

É fundamental entender qual o perfil do educando na Educação Infantil e a concepção de criança. Conforme se encontra na BNCC, trata-se de um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A estrutura da BNCC privilegia a criança para que consiga construir, por meio dos eixos estruturantes (interações e brincadeiras), possibilidades para transformar, construir e aprender por meio das relações que são estabelecidas no cotidiano.

O grande desafio é compreender e efetivar os direitos de aprendizagem no dia a dia e o olhar diferenciado sobre como avaliar as aprendizagens das crianças. O documento reafirma que:

[...] é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória *de cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2018b, p. 37)

Importante destacar que a avaliação deve ser entendida como processo de acompanhamento do percurso de aprendizagem da criança e deve possibilitar verificar se os objetivos propostos foram atingidos, em paralelo deve também ser um informativo para elaborar novos planos de ação.

O grande desafio é compreender e efetivar os direitos de aprendizagem no dia a dia.

[...] a infância não é absoluta nem universal, e sim relativa e diversificada. A ideia de infância é uma construção social, que assume diferentes formas em diferentes contextos históricos, sociais e culturais. (BUCKINGHAM, 2007, p. 8)

David Buckingham (2007), pesquisador das interações das crianças e jovens com as mídias eletrônicas, evidencia, em suas pesquisas, a preocupação

em também afirmar a infância como uma etapa que está sujeita às ações contextuais e, portanto, que não pode ser universalizada, nem analisada somente do ponto de vista biológico. O autor apresenta a infância como um termo “mutável e relacional”, tendo em vista as relações de interdependência entre as gerações e as mudanças contextuais vivenciadas pelos membros das categorias, a fim de verificar de que maneira elas vão se constituindo e diferenciando-se umas das outras.

5 A NARRATIVA

*“[...] para escrever não importa o quê, o meu material básico é a palavra. Assim é que esta história será feita de palavras que se agrupam em frases e destas se evola um sentido secreto que ultrapassa palavras e frases.”
Clarice Lispector*

Este capítulo apresenta a narrativa da professora-pesquisadora, a história vivida que busca relatar o percurso, por intermédio de uma rede de pessoas, de forma colaborativa num coro de muitas vozes envolvendo crianças, famílias, professores, coordenadores e gestores. Aqui também são expostas as práticas pedagógicas que oportunizaram a aproximação e a participação das famílias, com os projetos desenvolvidos por meio dos aplicativos.

A professora-pesquisadora e os outros professores realizaram, ao longo do tempo, um letramento com as famílias para integrar esse uso das tecnologias na comunicação com as famílias, como parte integrante ao currículo e não como uma atividade espontânea ou de iniciativa pessoal de um ou outro docente.

Assim, o foco desta pesquisa é narrar as atividades realizadas com um grupo de alunos da Educação Infantil. Esse trabalho teve seu início em 2013, e, até 2017 foi uma época em que as famílias apenas participavam da apresentação dos produtos finais. De 2017 a 2019 os pais passaram a participar dos jogos com os alunos na escola. Esse processo pode ser considerado como um “preparo” para os projetos desenvolvidos no ano 2020, em que os pais passaram a auxiliar na elaboração dos projetos a serem desenvolvidos.

Antes de iniciar a narrativa, retomaremos brevemente o contexto da criança da Educação Infantil no ano de 2020.

5.1 A criança da Educação Infantil – no ano 2020

Por meio da Educação Infantil, no Infantil 5, as crianças que residem na comunidade de Paraisópolis ingressam no Projeto Social. Os alunos encontram

um parque de areia azul (Figura 1), uma área muito extensa, com árvores, folhas e gravetos.

Figura 1 – Parque de areia azul



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nesse ambiente, todos esses materiais servem como estímulo para os alunos, gerando muitas possibilidades em seu mundo imaginário. Parece um mar finito que permite exploração e conhecimento de um espaço físico quase que infinito. O azul da areia também pode ser o céu com muitas nuvens ou cheio de estrelas, para que eles possam ser encorajados a voar.

Na perspectiva de Rubem Alves (2009, p. 29)

“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.”
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Nesse contexto e, de alguma forma, em especial ao se tratar de Educação Infantil, cabe à escola ensinar e estimular a expressão de sentimentos, dar suporte para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais além do cognitivo.

Na concepção de Educação Infantil empregada pelos documentos oficiais mais recentes (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular), a criança deve ser vista como um sujeito ativo, protagonista, que deve ser provocado a fazer boas perguntas, não somente receber respostas de modo passivo, assim como enfrentar desafios e resolvê-los. A realidade em que está inserida, seus sentimentos, suas decisões, suas linguagens, seus desejos e seus modos de conhecer devem ser respeitados e considerados em todo planejamento/projeto escolar.

Para a criança manifestar toda a sua potencialidade, espaços e práticas pedagógicas devem ser pensados e construídos coletivamente por educadores envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagens, para que em suas vivências elas possam: brincar livremente, criando brincadeiras, interagindo com outras crianças; conhecer brincadeiras de outras épocas ou regiões do Brasil (por meio também de videoconferência, crianças de SP chegam até Saloá, PE, e ampliam o repertório com brincadeiras de outras culturas); pular amarelinha; observar o entardecer; conhecer sentimentos; conversar sobre eles e dar nomes para as sensações desconhecidas; resolver os conflitos por meio da conversa; ampliar as relações com outras crianças; perceber que assim como as características físicas, as pessoas têm também diferentes sentimentos e maneiras de pensar; observar e conversar sobre a vida dos animais; experimentar novas cores e sabores; ouvir música; escolher uma música para ser a da classe e contar histórias; realizar experiências com a água, ar e ímã para descobrir respostas e comprovar hipóteses; criar jogos e jogar com outras crianças; recitar poesias; fazer pesquisas sobre como os aviões voam no céu, ou acompanhar a transformação de um ser vivo (Taturana); compreender as interferências, positivas e negativas, que o ser humano proporciona no meio ambiente e no ciclo de vida do ser vivo; descobrir as letras, escrever o seu nome; contar tampinhas; desenhar; encontrar respostas para perguntas como: “Hoje que é amanhã?”; marcar a passagem do tempo na rotina; saber a data do seu

aniversário; resolver situações do cotidiano; dançar; interpretar personagens e dramatizar histórias. Essas são algumas das vivências esperadas, porém, no ano de 2020, tudo ficou bem diferente, pois logo nos primeiros meses de aulas essas vivências foram interrompidas.

5.2 Criando histórias – o princípio

5.2.1 As famílias participam das reuniões semestrais (2013)

Desde o ano de 2013, diante da popularização de novas ferramentas tecnológicas e aplicativos (App), emergiram diferentes possibilidades para realizar atividades na Educação Infantil com o uso de TDIC.

A seguir é apresentado o exemplo das atividades realizadas com os alunos da Educação Infantil envolvendo o reconto de histórias, atividade prevista no planejamento anual que consta também no planejamento mensal. O reconto de história no planejamento tem objetivo de ampliar o repertório de histórias e gêneros literários, recontar histórias ouvidas usando suas próprias palavras, podendo utilizar diferentes suportes como o próprio livro, imagens, ilustrações, personagens, cenários, entre outros.

Inclusive a BNCC, no campo de experiência - Escuta, fala, pensamento e imaginação - traz como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento as seguintes habilidades, relacionadas ao tema “reconto de histórias”, que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (Adaptado de BRASIL, 2018b, p. 49-50):

EI03EF03 Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas

EI03EF04 Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história

EI03EF05 Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

EI03EF06 Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa

EI03EF07 Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

EI03EF08 Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para a sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)

EI03EF09 Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Os caminhos anteriormente percorridos sem o uso de tecnologias digitais foram ampliados e as atividades com uso de TDIC, segundo a observação da professora-pesquisadora, mesmo que ingênua, resultaram no surgimento de histórias com “mais autoria” e voz por parte das crianças, bem como o desenho e a escrita se fizeram mais presentes na sala de aula. As imagens a seguir (Figura 2) retratam as atividades com os aplicativos utilizados para a elaboração dos projetos de reconto de história, assim como as produções de desenhos das crianças.

Figura 2 – Aplicativos para realizar histórias



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No ano de 2013, já havia a presença de dispositivos móveis (*tablet*) em sala de aula, sendo um para uso de cada aluno (1:1). A introdução de dispositivos 1:1, cada criança com um *tablet*, possibilitou o acesso e a autonomia digital dos alunos em sala de aula, bem como o uso imersivo das TDIC e autoria de conteúdo pelas crianças.

As atividades eram realizadas com os alunos em sala de aula e apresentadas às famílias por meio de reuniões ao final de cada semestre. Assim,

os alunos utilizavam diversos aplicativos, em diversas mídias (áudio, texto, imagens e vídeo) e usualmente imprimiam seus trabalhos (impresso). A Figura 3 ilustra um grupo de famílias participando junto com as professoras e os alunos, de forma colaborativa. É possível observar as crianças interagindo entre os pares e com seus familiares.

Figura 3 – Famílias na Escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora

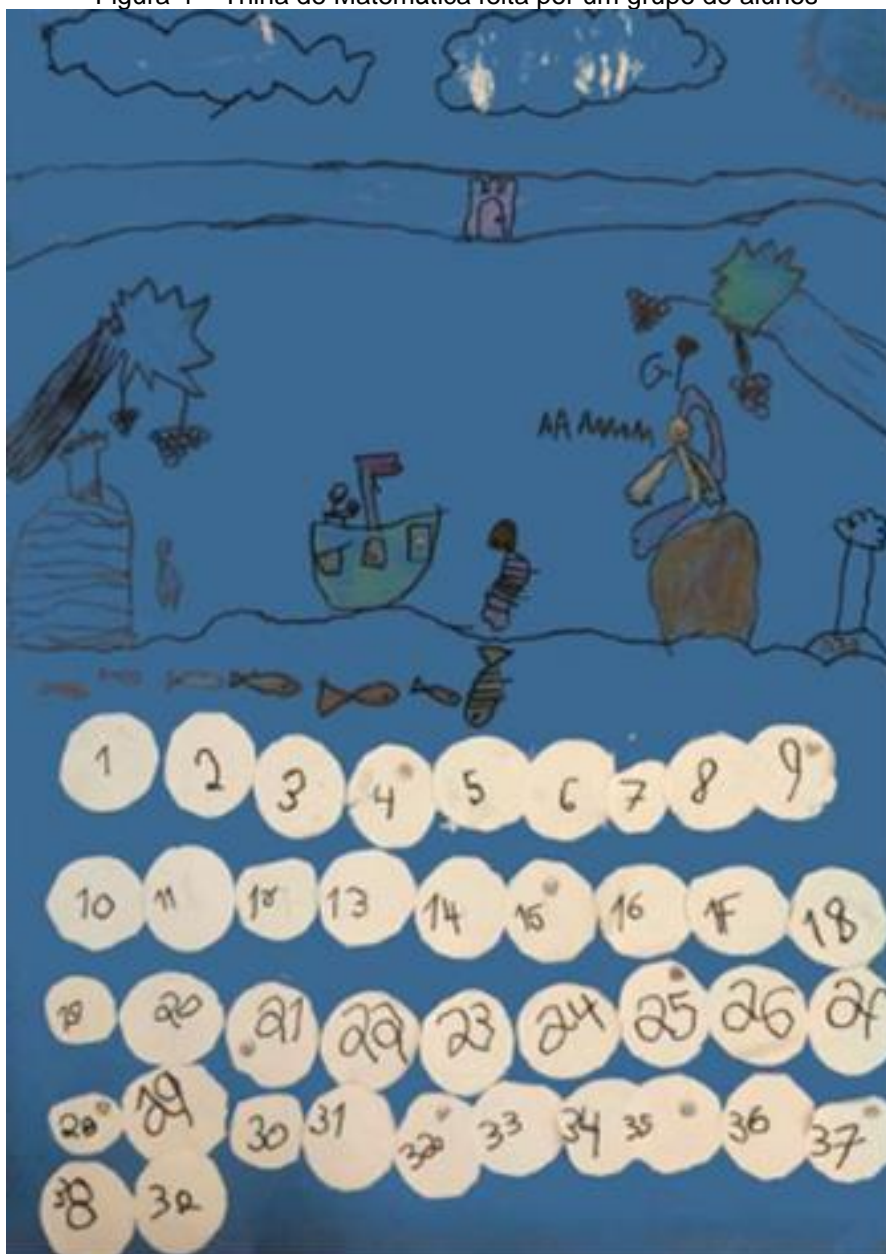
A interação com as famílias se dava por meio de anotações nas agendas, reuniões no início e final de cada semestre e em reuniões pontuais, além dos eventos como festas ou comemorações.

5.2.2 Jogando com as famílias (2014)

No ano de 2014, a pesquisadora iniciou as atividades na Escola da Comunidade e desenvolveu propostas pedagógicas com o emprego de TDIC com as crianças, por exemplo, a realização de trilha de matemática, recontos de histórias, jogos e outros. O uso de aplicativos estava articulado com o planejamento da escola e da professora, não se tratando de atividades que privilegiassem apenas o uso dos computadores.

A seguir (Figura 4), é apresentado como exemplo um jogo de trilha de matemática.

Figura 4 – Trilha de Matemática feita por um grupo de alunos



Fonte - Arquivo pessoal da autora

Esse jogo tem como objetivo trabalhar o reconhecimento, sequência numérica, realizar contagem, realizar registros numéricos, apropriar-se de jogos matemáticos que fazem relação entre número e quantidade, assim como de manipular diferentes materiais para o aperfeiçoamento de habilidades manuais: recortar, colar, desenhar, representar graficamente uma imagem, criar desenhos e pinturas a partir de seu próprio repertório e dos elementos das Artes visuais. Esses objetivos constam no plano anual e planejamento mensal da professora.

A BNCC, nos campos de experiências traços, sons, cores e formas, assim como espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, traz como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento as seguintes habilidades relacionadas ao jogo de trilha (BRASIL, 2018b, p. 48-52):

EI03TS02 Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

EI03TS03 Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

EI03ET04 Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

EI03ET07 Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

A atividade consiste em diversas etapas.

A primeira etapa prevê uma “roda de conversa” com a turma na qual é apresentada a proposta, é explicitado que cada grupo deverá escolher um tema e personagens, desenhar um cenário com os personagens selecionados. Em seguida devem escrever os números do 0 até 40 em folhas preenchidas com formas circulares, recortá-los, colá-los numa sequência decidida pelo grupo. Após cada grupo terminar o desenho de sua trilha na cartolina, o próximo passo é fotografar, ou seja, digitalizar o trabalho e colocar no aplicativo para construção de jogos intitulado *TyniTap*.

A etapa seguinte envolve os alunos jogarem com seus pares e o exercício do jogo entre os grupos.

Após a conclusão do jogo, as famílias eram convidadas para irem à escola e jogarem com os alunos. Os alunos também poderiam acessar o *link* do jogo em suas casas e jogar com seus familiares e amigos.

É possível observar que de um ano para o outro a participação das famílias foi diferente: no ano de 2013, as famílias só recebiam o produto, ao passo que, em 2014, as famílias começaram a participar e a se envolver um pouco mais com o trabalho dos alunos.

Outros jogos semelhantes foram utilizados com o mesmo fim, por exemplo, jogos para reconhecer letras do alfabeto, jogos para reconhecimento de nomes das crianças da sala, entre outros.

5.2.3 Reconto de Histórias (2015 a 2017)

Nos anos de 2015 e 2016, as atividades foram sendo incrementadas, com novas propostas e uso de diferentes aplicativos. Os trabalhos com as famílias foram mantidos nos moldes como foram realizados em 2014.

Entretanto, em 2015, a professora-pesquisadora passou a integrar um grupo de educadores no projeto *Apple Distinguished Educator* (ADE) e teve a oportunidade de participar de experiências internacionais, com a troca com outros profissionais da área da educação e tecnologia de vários países, na sua maioria educadores, coordenadores, diretores e formadores de professores, responsáveis pela tecnologia de suas instituições. Esses encontros permitiram o aprofundamento dos estudos em tecnologia na educação.

Após os encontros anuais eram realizados projetos educacionais articulados ao currículo. É importante destacar que o planejamento anual sempre foi o norteador para o uso das ferramentas tecnológicas disponíveis, o grande desafio sempre foi buscar a clareza de qual é a função social para que se ensina e quais resultados se espera por meio do ensino que se propõe.

Dentre os projetos realizados, o livro *Reconto de Histórias e o uso do tablet na Educação Infantil* tinha como objetivo apresentar uma unidade, lição ou melhor prática e foi desenvolvido para ajudar outro educador a implementar uma prática que deu certo. É uma ideia de aprendizado profissional criada por um educador, em palavras e em ações, que outras pessoas consultam para obter ideias e dicas sobre como reproduzi-la.

O ano de 2017 foi marcado pela criação de conteúdos por meio de ferramentas tecnológicas. Nessa época a turma da Educação Infantil, mediada pela professora-pesquisadora, utilizou o editor de desenhos intitulado *App Color Pencil* (lápiz de cor) para realizar o reconto da história infantil “João e o Pé de Feijão”.

Nesta faixa etária as crianças desenvolvem habilidades relacionadas a: oralidade, leitura, escrita, investigação e resolução de problemas em todas as áreas do conhecimento.

A atividade de reconto de história foi desenvolvida em diversas etapas.

A primeira etapa envolveu a leitura da história pela professora, em seguida os alunos desenharam cenários, criaram personagens, depois de ouvirem diversas versões da mesma história, eles narraram a própria história, e os pequenos grupos se responsabilizaram por gravá-las.

Figura 5 – O uso de *tablet* para reconto de histórias



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na Figura 5, é possível observar a aluna Mya⁵ operando um dispositivo móvel durante a referida atividade. Cabe apontar que a aluna está manuseando o *tablet* desenhando com os dedos das mãos para ilustrar a história que está recontando. É relevante pontuar que a fluência no uso das linguagens (textual e audiovisual) é possibilitada pelo uso dos recursos do dispositivo.

Para além da motivação dos alunos no uso de ferramentas e dispositivos tecnológicos e a possibilidade de expressão por meio de múltiplas linguagens (imagens, áudio, desenhos), o relato da aluna Clara (*“Professora, a minha mãe não sabe ler, mas ela sabe ouvir, e hoje ela vai ouvir a nossa história.”*) após assistir ao vídeo produzido por eles trouxe luz a uma realidade até então não identificada.

⁵ Nome fictício

Esse evento trouxe ao centro das reflexões da professora-pesquisadora uma realidade vivida ainda por muitas famílias, que acabam excluídas do acesso à cultura letrada, usualmente empregada pelas instituições de ensino para se comunicar com os pais, familiares ou responsáveis pelo acompanhamento da vida escolar da criança.

Rolim-Moura (2017) aponta que, na escola, o “letramento escolar” instaura-se com base na leitura e na escrita. Na família, o letramento materializa-se, basicamente, pelo uso da linguagem oral. O estudo desse tema surgiu da necessidade de aprofundar uma compreensão acerca da família e da escola como espaços de formação de sujeitos sociais.

Assim, ficou mais claro que para além do letramento digital, é necessário o letramento escolar das famílias.

Como aproximar as “distâncias” que essa exclusão proporciona? Foi uma das questões maiores que germinaram naquele ano de 2017.

De acordo com Paulo Freire (2011, p. 18)

É um absurdo que estejamos chegando ao final do século [XX], fim de milênio, ostentando os índices de analfabetismo, os índices dos que e das que, mal alfabetizadas, estão igualmente proibidos de ler e de escrever, o número alarmante de crianças interdadas de ter escolarização e que com isso tudo convivamos quase como se estivéssemos anestesiados.

Quase 25 anos depois, ainda no ano de 2017, dentre as 24 famílias da Educação Infantil da turma em tela, uma era analfabeta e a maior parte das famílias pouco fluentes na leitura escrita.

Observar a preocupação da aluna Clara nos momentos de comunicação escola-família via agenda escolar, assim como a sua fala sobre a situação da mãe (“*Ela não sabe ler, mas sabe ouvir*”) contribuiu para a reflexão sobre o uso da tecnologia, permitindo que a comunicação escola-família passasse a ser realizada por meio de áudio.

Iniciou-se, então, uma prática pedagógica que iria sistematizar os processos de comunicação e de aproximação com as famílias dos projetos futuros.

Na Figura 6, pode ser observada a ilustração narrada, pela aluna Clara, “Era uma vez um menino chamado João e ele morava numa casinha bem pequena e pobre”.

Figura 6 – João e o Pé de Feijão



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A partir do reconto da história “João e o Pé de Feijão”, por meio de tecnologias, emergiu uma nova prática, “recontada” nos tópicos a seguir.

5.3 Costurando histórias com as famílias (2018)

A história nasce assim... do nada.
 A história nasce do silêncio, da respiração, da pausa.
 A história nasce de um tempo, nem antes e nem depois.
 A história nasce em qualquer lugar.
 A história nasce de um sim, de um gesto.
 A história nasce de um ponto no canto da página.
 A história nasce de outras histórias.
 A história nasce de mães, pais e irmãos.
 A história simplesmente nasce.
 A história nasce sem palavras, sem cores, sem forma.
 A história nasce de retalhos, linhas e agulhas.
 E assim ao som do ar...
 As mãos costuram as estações na colcha de retalhos da infância
 que nunca acaba.
 Era uma vez... a história de “Um para o Outro.”
 (SANTISTEBAN; BOLOGNA, 2017, p.5)

5.3.1 Era uma vez...

No ano de 2018, as famílias participaram ativamente do Projeto “Um para o Outro, Criando histórias”.

Figura 7 – Criando histórias



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O livro *Um para o Outro* (Figura 7), constituído por músicas e poemas com temas (Tempos de encontros, Tempos de Imaginação, Tempos de Brincar, Tempos de Bravura, Tempos de Diversidade, Tempos de Escolhas), tem a finalidade de resgatar e construir memórias, principalmente a importância das famílias nas atividades pedagógicas e foi apresentado para os alunos e famílias.

A dinâmica realizada em sala de aula foi, no primeiro momento, de exploração do livro *Um para o Outro*, oportunidade de conhecer e apreciar um material que proporciona experiências afetivas. A apreciação das cores e

detalhes dos desenhos, as músicas e os poemas encantaram os alunos e as famílias que participaram efetivamente do processo.

Os alunos tiveram oportunidade de falar sobre as suas histórias com as famílias, suas músicas preferidas e brincadeiras, assim como puderam vivenciar momentos especiais em família, pensar na escrita de um convite para a apresentação da colcha e gravar áudios em situações reais de expressão e comunicação.

A criança tem a curiosidade epistemológica e o contexto tecnológico no seu desenvolvimento, por isso é importante que o professor seja mediador dessa aprendizagem, favorecendo a autonomia para buscar, levantar hipóteses e resoluções com ferramentas tecnológicas. Tratando-se da oralidade e do registro para a partilha do percurso com os familiares, tiveram a oportunidade de gravar áudio, desenhar no papel, assim como de escrever sobre os momentos especiais com as famílias e transformar todos esses elementos no livro digital *Criando Histórias - Um para o Outro*.

A ideia de realizar esse projeto surgiu da necessidade de mudar a acessibilidade de algumas famílias aos conteúdos desenvolvidos pelos filhos ou escola, em muitas situações de comunicação por meio da escrita na agenda. A professora-pesquisadora identificava grande preocupação em algumas crianças, pois o que estava escrito não seria lido ou compreendido pelas famílias.

Inovar a forma como eram realizadas essas comunicações ou mesmo o conteúdo desenvolvido pelos alunos por meio de recontos, ou criação de histórias passou a ser o desafio, pois sempre a professora era a escriba na lousa. No entanto, com o uso da tecnologia em sala de aula, o aluno tornou-se protagonista, usando a sua escrita, seus desenhos e sua narração, criando um livro digital, transformado num *link* pelo qual as famílias teriam acesso em seus dispositivos móveis inteligentes com acesso à internet (*smartphones*).

O projeto “Um para o Outro: Costurando histórias” é uma das atividades que tem como possibilidade convidar as famílias para conversar com seus filhos. As famílias deveriam recordar momentos que viveram com seus filhos e familiares e conversar sobre as “coisas simples” que gostam de fazer: passeios, canções marcantes, brincadeiras divertidas, piadas engraçadas. Um espaço

para “costurar essas lembranças” por meio de uma colcha de retalhos, com fotos, desenhos, vídeos, colagens, bordados, pinturas, escritas, tudo misturado.

Cabe esclarecer que esse projeto foi planejado de acordo com os objetivos do plano anual da escola e do plano de ensino da professora-pesquisadora, que envolvia desenvolver nos alunos a capacidade de:

- Ouvir o outro, respeitar e apreciar o conteúdo produzido pelo outro e trabalhar cooperativamente.
- Desenvolver habilidade de pensar, criticar, escolher e criar.
- Perceber as fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente e futuro).
- Observar os vínculos pessoais: as diferentes formas de organização familiar e as relações de amizades.
- Identificar aspectos do seu crescimento, por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família.
- Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias das famílias.
- Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família e à escola.
- Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.
- Conhecer e se expressar por meio de linguagem artística.
- Ler imagens de diversas naturezas e se expressar verbalmente sobre o que está sendo observado e percebido.
- Explorar as cores, suas misturas e combinações em diferentes materiais e suportes (frias, quentes, primárias e secundárias).
- Conhecer diferentes poéticas e materialidades de artistas que trabalharam cores como principal via de expressão.
- Saber comunicar-se com o outro e transmitir a informação desejada em diferentes situações do cotidiano.
- Relatar experiências vividas e narrar fatos.
- Utilizar a linguagem como instrumento para obter informações importantes à sua vivência.
- Argumentar e expor seus pontos de vista em diversas situações: rodas de conversa, avaliação do dia e outras, formais e informais.
- Ampliar a memória auditiva e a capacidade de escuta ativa.
- Expor suas opiniões.
- Conhecer e relacionar os gêneros trabalhados à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.
- Ajustar a fala ao escrito, lendo mesmo que não seja de maneira convencional.
- Utilizar o livro com finalidades diversas: fruição, estudo e investigação.
- Desenvolver procedimentos de investigação, seleção, avaliação e utilização de informações provenientes de diversas fontes e variados suportes para seu próprio aprendizado.

- Utilizar, de forma sistemática, palavras de referência (estáveis) durante a rotina, além dos nomes dos colegas.
- Compreender a função social da escrita.
- Conquistar progressivamente a base alfabética.
- Comunicar-se, utilizando a linguagem escrita.
- Iniciar o treino motor tendo em vista o aprendizado da letra cursiva.
- Reconhecer e fazer uso de recursos da linguagem poética, quanto à sonoridade, utilizando um App de caderno digital para criar registros e situações de aprendizagens colaborativas, com o foco na apresentação de um livro e partilha do percurso com os familiares.

Na BNCC esses objetivos fazem parte do campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, com objetivo de aprendizagem e desenvolvimento das seguintes habilidades relacionadas ao tema do projeto (BRASIL, 2018b, p. 45-46):

EI03EO01 Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

EI03EO02 Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

EI03EO03 Ampliar as relações interpessoais desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

EI03EO04 Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

EI03EO05 Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

EI03EO06 Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

EI03EO07 Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Por meio de uma lista de transmissão de *WhatsApp*⁶, um aplicativo de mensageria eletrônica, a comunicação era realizada com frequência entre escola-família. Quase todos os finais de semana as famílias tinham oportunidade de realizar as atividades propostas junto com seus filhos, algumas vezes eram realizadas escritas no próprio livro, em outras, um material era enviado, por exemplo, um quadrado em tecido, e após a realização das mesmas, estava acordado enviar durante a semana os registros, os áudios, as fotos e os vídeos. Eles enviavam fotos dos momentos em que realizavam a atividade com os seus

⁶ A lista de transmissão é um recurso que facilita o compartilhamento de mensagens – como texto, áudio, foto e vídeo – para dois ou mais contatos de uma vez só no *WhatsApp*. Dessa forma, o usuário pode enviar ou encaminhar o mesmo conteúdo para diversas pessoas de forma simultânea.

filhos, áudios agradecendo a oportunidade de realizar uma atividade com eles, vídeos dos filhos desenhando ou escrevendo no livro.

Etapas conforme registro do diário de campo.

Primeira etapa: apresentação

Apresentação do livro *Um para o Outro*:

Este tema convidou a criança e seus pares a olharem para si, para aqueles que estão ao seu lado e para as suas histórias, tanto no âmbito escolar como no familiar, assim como na imaginação, sensações e sonhos, ampliando olhares para além do vem pronto.

Após reflexão nas rodas de conversa, sobre quem é o grupo, ele é o mesmo do ano passado, quem são os amigos novos que chegaram, algum amigo saiu?

Apresentar o livro e contar que ele será muito importante, pois ajudará a conhecer um pouquinho melhor cada integrante do nosso grupo.

As famílias foram convidadas por meio de um bilhete para participar de um projeto que irá estreitar os laços e estabelecer relações afetivas por meio das lembranças, memórias e sonhos, para que reflitam sobre o que almejam, o que desejam que aconteça para si, para o outro e para o mundo.

Como produto final realizamos uma colcha de retalhos junto com as crianças/família que irá acompanhar o grupo durante o ano letivo.

Os conhecimentos prévios dos alunos foram considerados, suas expectativas, e os objetivos do grupo, de forma a se chegar à organização do projeto, por isso, foi de extrema importância que o tema “Um para o Outro”, estivesse relacionado ao contexto de vida dos alunos.

Segunda etapa: desenvolvimento

A seguir, descrevo a fase de desenvolvimento, nessa etapa, foram estabelecidas quais as estratégias necessárias para que o grupo conseguisse atingir seus objetivos. Então, inicia-se a investigação e a produção, com a realização da confecção do pedaço de tecido, entrevistas e conversas, entre outras atividades, que vão variar conforme o assunto: “Costurando histórias e Mundo dos sonhos”, do livro *Um para o Outro*.

Estratégias utilizadas: “Costurando histórias”

Leitura e reflexão sobre o poema COLCHA DE RETALHOS.

Nesse momento, sensibilizá-los quanto à história de cada um de nós, como nasceu a nossa história.

Explicar o que é uma colcha de retalhos e propor um momento para convidar as famílias para construirmos uma colcha de retalhos coletiva, cada pedaço do tecido terá uma marca da família. incluindo a utilização de ferramentas tecnológicas (se aplicável);

Entregue os livros para as crianças e peça que observem a ilustração da capa. Incentive que digam o que estão vendo. Caso não tenham feito referência, pergunte se conseguem encontrar COLCHAS.

Assim que localizarem, desafie que também encontrem as colchas nas páginas do livro. Quando todas estiverem com seus livros abertos nas páginas 4 e 5, peça que falem as hipóteses sobre o texto (gênero, tema...), leia o título “Colcha de retalhos” e continue a discussão.

Na sequência, leia ou coloque a faixa 1 do cd. Após a leitura, retomem as hipóteses e verifiquem se foram confirmadas ou não e se surgem novas ideias sobre o poema. Conversem inclusive sobre as sensações despertadas pelo texto.

Em seguida, proponha o registro, utilizando um desenho coletivo.

Sugestão: tirar uma foto do desenho coletivo e/ou do grupo para colar no livro das crianças. Após a colagem, em outro dia, é possível que os alunos complementem o espaço do registro (pág. 8 do livro *Um para o outro*).

Leitura complementar:

Propor a leitura do livro *A Colcha de retalhos* de Conceil Correa e da Silva e Nye Ribeiro na semana em que essa atividade acontecer.

(Se não possuir o livro, utilizar o seguinte link:

<https://www.youtube.com/watch?v=TqjbpDsOqhQ>)

Após a leitura, fazer uma roda de conversa com o grupo a respeito do livro: “O personagem Felipe conheceu histórias de sua família e também contou algumas para nós. O que você acha de escolher alguém da família para saber sobre as suas histórias engraçadas, brincadeiras de criança, músicas preferidas e passeios que o deixaram feliz? Vamos descobrir? ”

Apresentar a pág. 9 do livro *Um para o outro* e dizer que terão uma missão com as famílias: resgatar suas histórias.

Tarefa: Folha: Bilhete para a família – explicando que irão junto dos seus filhos confeccionar uma colcha de retalhos e enviar uma foto deste momento vivenciado em casa para a escola – (*WhatsApp*). Neste dia eles irão levar o tecido para a confecção. (Sugiro uma semana para a devolução)

Na escola: Após as vivências com a música e o poema, em seguida, proponha o registro, utilizando um desenho coletivo.

Sugestão: tirar uma foto do desenho coletivo e/ou do grupo para colar no livro das crianças.

Após a colagem, em outro dia, é possível que os alunos complementem o espaço do registro (pág. 8 do livro *Um para o outro*).

Em casa: Um para o outro enviar para casa o primeiro registro para as crianças fazerem com as famílias. Lembrá-las que poderão ficar uma semana com o livro (pág. 9)

Socializar a tarefa da semana anterior. Em uma roda de conversa, os alunos apresentarão o que foi realizado em casa com a família. Propor que escrevam o nome deles em um pedaço de tecido para compor a colcha de retalhos. (sugestão)

É possível propor que as crianças registrem essa história para compor o mural da sala, ou a escrita no caderno, neste momento a professora poderá registrar as falas das crianças. (para realizar o portfólio).

Mundos dos sonhos

Tempos de Imaginação, agora o objetivo é ampliar as percepções para além do que vem pronto – um convite para mergulhar na imaginação, nas sensações, ampliando o olhar, a escuta.

Levar os alunos para vivenciar experiências que afloram quando o inusitado acontece: o pôr do sol – a mudança de luz – um pedido para olhar a paisagem, em meio a sombras e penumbras. Um outro jeito de estar e de sentir, um outro tempo – o tempo dos sonhos, de flutuar, sentir a brisa, o vento.

Sugiro que eles possam ir para um espaço amplo, para observar o entardecer.

Enquanto isso eles escutam o poema Noite de Verão e sua trilha sonora (faixas 03 e 15) – A proposta é que possam observar o que há ali, o que se move, o que não se move, as cores, as formas e tudo o que compõe a paisagem.

Oferecer materiais, folha de sulfite, lápis de cor, giz e aquarela para fazerem o registro dos seus olhares. No dia seguinte na roda de conversa todos podem compartilhar suas observações.

Para apresentar a canção Estrela (faixa4), o professor pode preparar um ambiente convidativo e estimulante para que as crianças se sintam no mundo dos sonhos, pode ser na sala ou fora – sugiro aqui que seja em outro ambiente e que ele tenha tiras de tecidos, pouca luz, folhas secas, aromas, ao som da canção as crianças podem desfrutar das diferentes sensações que o ambiente desperta e se transportem para outro lugar. O registro deve ser realizado por meio de fotos ou vídeos.

Ao som da canção Estrela (faixa4), as crianças podem mergulhar em experiências sensoriais e estéticas com tintas. Seja guache, anilina ou aquarela, a fluidez do material combinada com a leveza da canção embalando a imaginação das crianças. Utilizar papel canson, após a realização desta atividade no dia seguinte é importante que aconteça a leitura com as crianças o que imaginaram? O que sonharam? Colar na pág. 14 do livro.

As crianças irão registrar com i-Pad um espaço da escola, em vários momentos do dia. Para comparar as imagens e assim analisarem o que muda e o que é constante em cada registro, sugiro aqui que seja feita em grupos com 4 alunos.

Tarefas:

Livro *Um para o outro* enviar para casa o segundo registro para as crianças fazerem com as famílias. Lembrá-las que poderão ficar uma semana com o livro (pág.15) (não esquecer de anotar no bilhete que já está na agenda, eles copiam da lousa a página e datas).

Entregar o livro para as crianças na pág. 10, realizar uma roda de conversa na qual cada criança conte como é a sua janela e o que eles veem, colocar o poema *Noite de Verão* e propor que imaginem que estão na janela, (é possível realizar com caixa de papelão e deixar na sala para que eles possam durante a semana olhar pela janela) O que eles sonham? O que imaginam? Como é a rua que eles imaginam? Propor o registro, podem utilizar, lápis de cor, ou aquarela.

A janela e a paisagem que dela se descortina suscitam a apreciação de obras que retratam paisagens explicitamente vistas da janela ou não. Alguns artistas retratam em suas obras como: Luis Sôlha, em sua obra “Cineramas”, faz uma série de retratos do mar, sob o mesmo ponto de vista, em diferentes horários. A obra “Moça na Janela”, de Salvador Dalí, assim como A condição humana”, de Renné Magritte.

Após a apreciação eles podem realizar uma releitura utilizando vários elementos das obras apresentadas. Aqui pode ser em papel, pintura ou até mesmo argila.

Terceira etapa: síntese

Por fim, chega-se à fase de síntese, pensamos em realizar dois portfólios - um físico e um digital, de todo o percurso realizado com o Projeto “Criando Histórias-Um para o Outro”.

As famílias irão enviar fotos/vídeos das atividades realizadas em casa por meio do *WhatsApp*.

E estes documentos à medida que forem recebidos serão inseridos nos portfólios, importante que a criança perceba a criação durante o processo.

O digital pode ser criado com o App BookCreator, uma ferramenta que pode ser utilizada no i-Pad ou no computador desde que utilize o Google Chrome, possibilitará o uso de fotos, desenhos, escritas, como também o áudio, pode-se inserir a fala da criança de quais sentimentos ela experimentou junto da família ao realizar as propostas enviadas para casa.

Ao final do projeto esse portfólio se transforma em um link que pode ser acessado por um smartphone, o que facilitaria o acesso das nossas famílias.

Avaliação: Observamos que o trabalho com o projeto, em sala de aula possibilitou muito interesse por parte dos alunos e das famílias, assim como um desenvolvimento notório na aprendizagem dos mesmos, por meio da oralidade, da leitura, escrita e observação de mundo, nos registros e detalhes dos desenhos, das músicas e dos poemas aprendidos, assim como a proposta de utilizar um aplicativo, aprender a usar uma ferramenta tecnológica e criar situações de aprendizagem mudou o grupo, ele se fortaleceu, as experiências afetivas contribuíram muito para o desenvolvimento social do grupo.

O envio dos registros contribuiu para o processo de documentação do projeto.

Como exemplo, pode ser observada, na Figura 8, a imagem à direita que mostra os integrantes da família (a aluna Luna, a irmã que não estuda na escola e a mãe) realizando uma atividade. Importante ressaltar que muitas das fotos das produções eram realizadas pelas próprias crianças em suas casas, utilizando o dispositivo dos familiares. A imagem do lado esquerdo da Figura 8 ilustra a aluna Maya após o lanche. Ela foi buscar o livro do projeto e realiza a leitura num momento de atividade de livre escolha em sala de aula, um aspecto que chamou a atenção foi observar como os poemas e músicas trabalhados despertaram nas crianças o interesse pela leitura. Do lado direito observa-se que a atividade incluiu outros membros da família, por exemplo a irmã que não estuda na mesma escola, e também o produto final.

Figura 8 – Colcha de retalhos

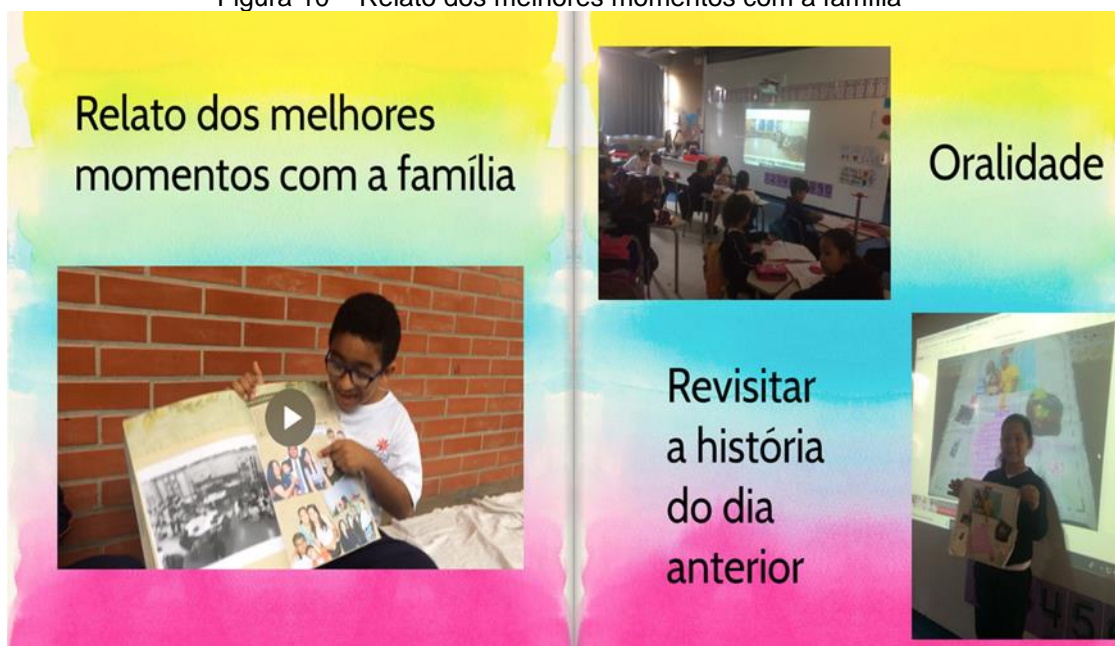


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os professores precisam ter consciência de que cada criança traz para a escola uma bagagem multicultural do seu universo familiar... onde, pai, mãe, avós e outros familiares cultivam valores, rituais, histórias, costumes, músicas, brincadeiras e todo o repertório muito particulares

Como já pontuado, um dos objetivos do uso de tecnologias era mudar o acesso de algumas famílias à cultura letrada da escola – o letramento escolar. As atividades propostas colaboraram para uma reflexão sobre as histórias de vida, como se iniciam, onde se entrelaçam, assim como um olhar para si, para quem está ao seu lado e para as relações humanas, do quanto podemos, quando estamos juntos. Um convite para estreitar os laços com a escola e estabelecer uma relação afetiva com todos do grupo, um tempo de encontros.

Figura 10 – Relato dos melhores momentos com a família



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na Figura 10, observa-se o aluno Eduardo relatando, na roda de conversa para os colegas, os momentos marcantes de sua família, por meio das fotos coladas no livro, ele contou sobre as viagens realizadas em família, assim como os passeios. Do lado direito, uma prática de revisitar a história do dia anterior, cada criança tinha a oportunidade de mostrar na roda de conversa o trabalho realizado em família. No dia seguinte era projetado na lousa o que tinha sido apresentado no dia anterior, com o objetivo de resgatar as atividades propostas.

Alguns depoimentos enviados pelas famílias proporcionaram um momento de descontração na sala de aula, ao compartilharem suas memórias. Observou-se, também, que suas histórias têm muito em comum, revelando sentimentos diversos. Seguem alguns depoimentos das crianças e das famílias que descreveram situações de viagens para a residência de seus familiares, como avós e primos, ou em visitas em família como em parques (grifos nossos):

“O melhor, a maior alegria que temos, é quando estamos todos juntos, dando boas risadas”. (Família Amoreira⁷)

“Viagem para a Bahia, com meu Vô e meus primos”. (Família Figueira)

“Viagem para a casa da Vô, que mora no Nordeste”. (Família Macieira)

“Eu fui viajar com a minha família para a Bahia”. (Família Umbuzeiro)

“Passear com a família, num lugar que tinha areia, mas não era praia”. (Família Laranjeira)

“Ir ao parque Ibirapuera”. (Família Mangabeira)

“No parque com a família”. (Família Pitangueira)

“Passeio no parque Vila Lobos com a família e a mamãe estava tirando uma foto!” (Família Cajueiro)

Os depoimentos ilustram que os momentos em família figuram como os mais importantes e relevantes nas recordações de momentos felizes, em especial quando reunidos.

Alguns afetos puderam ser trabalhados em rodas de conversa após esses momentos, por exemplo, por meio do relato da aluna Ana: *“Eu desenhei o vovô A., o meu desejo que Deus salve o vovô que está internado há 6 meses”*. Ao ser observada a tristeza em seus registros, esse sentimento foi trazido para ser trabalhado e nomeado.

O projeto “Costurando histórias com as famílias” começou a despertar outras possibilidades. A professora-pesquisadora começou a prestar mais atenção às famílias e nas suas relações com os filhos e com a escola. Em sua atuação sempre buscou atuar como mediadora no processo de ensino e de aprendizagem, atenta ao que era solicitado pela escola, mas, ao identificar a dificuldade das famílias com a leitura, entendeu a demanda de atuar neste aspecto, usando os recursos tecnológicos que eram viáveis. Em especial nesse projeto, a troca de mensagens e os envios de fotos e vídeos, assim como o resgate das vivências em família das crianças, contribuíram para uma formação de vínculo com a professora-pesquisadora. A participação das famílias evoluiu: começou com uma participação em encontros para que os alunos apresentassem seus trabalhos, passou ao envolvimento das famílias de jogar com os filhos e demais alunos até chegar à realização de atividades conjuntas.

⁷ Os nomes das famílias foram suprimidos e substituídos por nomes de árvores para, a um só tempo, manter em sigilo a identidade das famílias e não as caracterizar por números ou códigos.

5.4 Partilhando entre professores: vivências, registros e aplicativos (2019)

O ano de 2019, desde o mês de janeiro, foi um momento prolífero de partilhas de práticas pedagógicas entre os professores que atuam na mesma série, assim como em outras séries, por meio de formações, encontros e reuniões de Gestão participativa (Gpart), que ocorrem quinzenalmente na escola.

Além das práticas pedagógicas propriamente ditas, também são vivenciados e compartilhados nesses encontros saberes e valores como solidariedade, harmonia nas relações com as pessoas, o olhar para o outro que está no caminho e a busca do crescimento do grupo de trabalho coletivo e do desenvolvimento humano.

Os espaços de formação e partilhas criados em 2019 oportunizaram à professora-pesquisadora compartilhar seus registros reflexivos, documentação da própria prática com alunos, família e uso de tecnologias e diferentes linguagens dos últimos cinco anos de atuação.

A reunião com outros professores possibilitou a ampliação desse letramento realizado com as famílias. Pode-se observar o quão rico se torna a troca de práticas pedagógicas, a socialização permite o fortalecimento de vínculos, a voz do autor se mistura a outras vozes do grupo de trabalho, amplia-se o repertório individual, elaboram-se diferentes projetos utilizando a ideia inicial, buscam-se soluções permeadas de significados e sentimentos, por exemplo, o sentimento de pertencer.

De acordo com Madalena Freire (2008, p. 24-25):

[...] enquanto humanos somos incompletude, convivemos permanentemente com a falta [...] é da falta que nasce o desejo...por sermos incompletos, no convívio permanente com a falta, somos sujeitos desejantes... enquanto humanos “somos uma inteireza, e ao mesmo tempo “seres inacabados” como nos diz Paulo Freire, somos constituídos de cognição, razão, inteligência, mas também de afetividade, amorosidade [...] só aprendemos e ensinamos por amor ou por ódio, nunca na indiferença, mas construindo vínculos [...] dependemos do grupo, vivemos em grupo, onde aprendemos, trabalhamos... dependemos sempre do outro, que nos completa, nos amplia,

nos esclarece, nos limita, nos retrata no que somos, no que nos falta, porque somos incompletude e unicidade [...].

Com o objetivo de ilustrar e analisar práticas pedagógicas realizadas pela professora-pesquisadora sobre a realização de recontos de histórias, bem como a vivência de jogos criados pelas crianças, empregou-se um livro escrito pela autora no ano de 2015 e publicado no ano de 2020, *One best thing: Reconto de histórias e o uso do tablet na Educação Infantil* (Figura 11) que como traz em sua descrição que:

O uso da tecnologia em sala de aula revela como é possível desenvolver autonomia digital nas crianças de 5 anos, que já nasceram num contexto tecnológico e agem naturalmente diante de novas tecnologias. Usando várias ferramentas, aprendem a usá-las, assim como criam situações de aprendizagens. (TEIXEIRA, 2020, p. 4)

Figura 11 – Realizar recontos de histórias



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O livro apresenta vários relatos de práticas, com o emprego de tecnologias e uso educacional de diferentes aplicativos, em que as crianças são encorajadas a criar conteúdos de forma colaborativa e a serem autoras. A publicação foi desenvolvida para contribuir com outros educadores e implementar práticas ou para compartilhar ideias para o uso em seu próprio ambiente.

[...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (FREIRE, 2000, p. 102)

A análise do livro teve como objetivo trazer ao debate com os professores sua relevância e o registro do dia a dia.

5.4.1 Ampliando as práticas

Outro momento destacado, no ano de 2019, foi o convite recebido no mês de junho para assumir a coordenação da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. Essa nova atribuição funcional contribuiu com a ampliação das possibilidades das práticas de trabalho com TDIC, de atividades compartilhadas com as famílias e a demanda pela criação de canais de comunicação, em especial por meio de áudio. Assim, as três salas que estavam sob a coordenação da professora-pesquisadora começaram a desenvolver essas práticas.

Para Proença (2018, p. 120) no grupo, a escuta do outro agrega novas palavras aos repertórios de cada um, que ficam “armazenadas”, à espera de significação, como se estivessem em um espaço embrionário, latente, um “vir a ser” dos projetos.

A atuação da professora-pesquisadora na coordenação teve o papel de tornar possível a articulação de conhecimentos, com o desafio de novas perspectivas e caminhos para que os professores reflitam acerca de suas práticas e, por conseguinte, olhem com curiosidade para o contexto educacional no qual estão inseridos. Espera-se, também, que, diante de uma situação desconhecida, os professores conheçam a realidade de seus alunos e famílias

e se permitam construir uma rede, um espaço democrático, onde sentimentos como medo, ansiedade e insegurança tenham escuta ativa.

As TDIC na prática pedagógica ainda apresentam para alguns docentes um enfrentamento. Esta é uma questão muito discutida, pois alguns docentes consideram a tecnologia como se representasse um trabalho “a mais”, quando, na verdade, ela busca desenvolver no aluno o protagonismo e compreensão crítica do mundo.

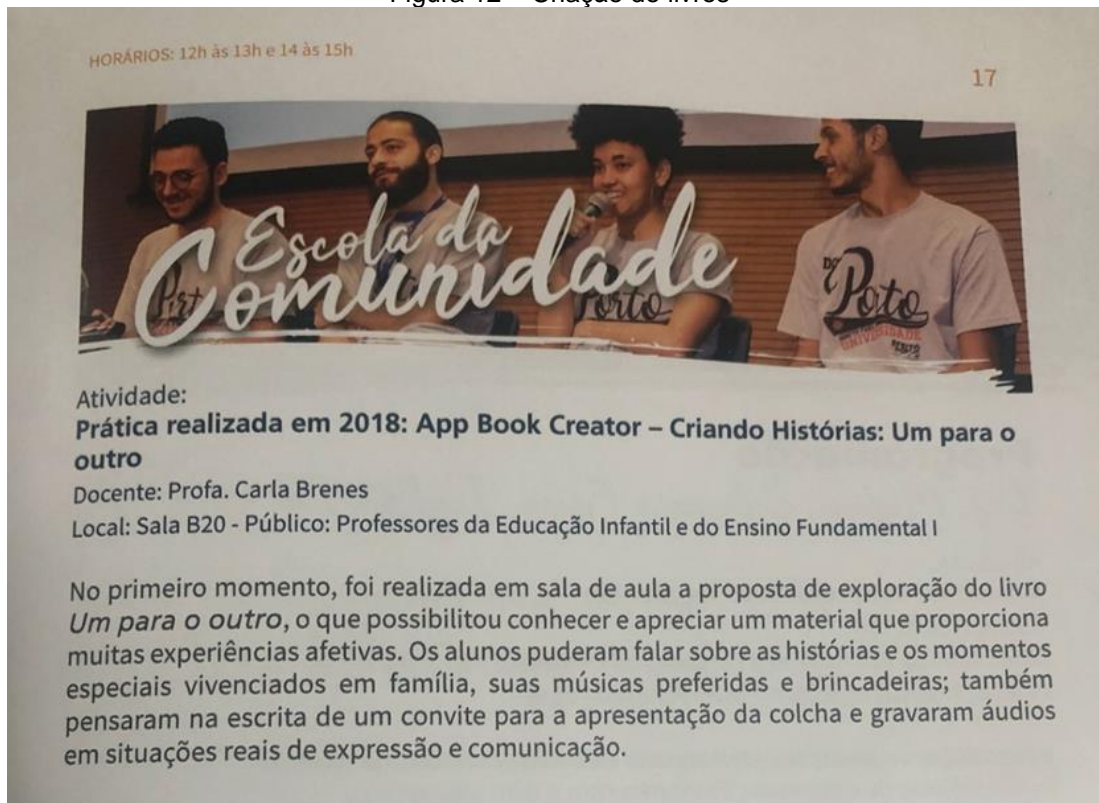
A abordagem do uso de tecnologias na educação não está vinculada apenas à motivação dos alunos ou à introdução de inovações como modismos, mas a um olhar para a prática da sala de aula de forma mais crítica e menos ingênua no uso de tecnologias. A preocupação se volta mais para o que era oferecido pelas escolas do que o próprio uso das ferramentas tecnológicas:

Se as escolas, de certa forma, não foram atingidas pelo advento da tecnologia digital, o mesmo não pode ser dito da vida das crianças quando estão fora da escola. Muito pelo contrário, a infância contemporânea está permeada, em alguns sentidos até definida, pela mídia moderna – através da televisão, do vídeo, dos jogos de computador, da Internet, da telefonia móvel, da música popular e pelo leque de commodities ligadas à mídia que formam a cultura do consumo contemporâneo. (BUCKINGHAM, 2010, p. 42)

No mês de agosto de 2019, surgiu uma oportunidade no programa de formação docente, do colégio Porto Seguro, intitulado “VIII entre professores”, de continuar partilhando as práticas pedagógicas, um espaço de acolhimento e muitas trocas de aprendizagens, organizado pelos professores da instituição.

No programa de formação docente, no primeiro momento foi apresentada a atividade “Prática realizada em 2018: *App Book Creator* – Criando Histórias: Um para o outro” (Figura 12), e teve como premissa descrever todo o projeto realizado em 2018 e debater como as ferramentas tecnológicas foram utilizadas para a comunicação e aproximação escola-família.

Figura 12 – Criação de livros



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No segundo momento da formação com os professores, utilizar o *App Book Creator*, um aplicativo que permite a criação de livros digitais, possibilitou, por parte dos professores e funcionários, vivenciar uma experiência com inúmeros recursos para criar livros eletrônicos, portfólios, álbuns de fotos, assim como apresentações animadas.

Eles utilizaram ferramentas disponíveis no aplicativo para escrever e desenhar, gravar sons com o dispositivo eletrônico (*gadget*), importar imagens da galeria ou utilizar a câmera para filmar e fotografar. Além disso, puderam armazenar os arquivos em vários formatos, enviá-los a outras pessoas ou publicá-los na internet. Essa atividade contribuiu com a construção de um ambiente rico em trocas, divertido e instigante epistemologicamente. Dessa forma, como pontua Proença (2018, p. 24):

O professor em constante processo de formação deveria manter a capacidade infantil de se encantar diante de eventuais descobertas e estranhar a ausência de respostas momentâneas para determinadas situações, convertendo-a em objeto de pesquisa e busca de novos conhecimentos.

A Figura 13 apresenta a captura de um momento de trocas entre os professores.

Figura 13 – Entre Professores



Fonte: Arquivo pessoal da autora

É possível também analisar na Figura 13 o envolvimento dos professores e a interação com seus pares com a realização das propostas de atividades realizadas ao longo da reunião.

Após a participação dos docentes na formação realizada no “VIII entre professores”, no segundo semestre de 2019, surgiram muitos relatos de práticas envolvendo o aplicativo e o que vivenciaram. Para algumas professoras, tornou-se um portfólio digital, uma ferramenta de trabalho que proporciona um diário de aprendizagem.

O portfólio é considerado um instrumento do professor e colabora para a construção de conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem. Nele são feitos registros da prática docente, caminhos de reflexão. É um espaço para a memória, uma forma de apresentar uma história coletiva, além da documentação dos projetos:

A construção de um portfólio desvela o modo como o professor aprende a aprender; o que ele conhece sobre o seu grupo, o que gostaria de conhecer; seus desejos, preferências e faltas; a opção que faz em seus registros, o que prioriza em sua rotina diária; as parcerias que estabeleceu com os teóricos e com os demais professores; a reflexão que faz, ou não, sobre suas práticas pedagógicas; e, principalmente, qual o foco de seu olhar: as tarefas propostas, a construção da rotina de trabalho, a participação e o interesse do grupo como um todo ou em um caso em especial; indica se ele integra e conecta todos os elementos da relação pedagógica, contextualizando-os; a maneira como lida com conflitos emergentes no cotidiano escolar. (PROENÇA, 2018, p. 93)

Como parte da continuação da formação de professores, foi apresentado o projeto desenvolvido em agosto de 2018, que envolveu as crianças e famílias da Educação Infantil, as quais participaram do projeto “O que tem no Bosque?” A proposta, descrita no exemplo de portfólio abaixo, tem o objetivo de registrar o percurso do projeto com imagens, vídeos, desenhos e escritas, trazendo a pergunta inicial “Quais ideias as crianças têm sobre o tema?”. A experimentação, observação e descrição pelas crianças; as etapas; a discussão; as aprendizagens vividas, assim como o produto final que foi apresentado para as famílias aparecem nesses registros realizados.

Segundo Nóvoa (2009, p. 30):

[...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e inovação. São essas rotinas que fazem avançar a profissão.

Esse autor, em seu texto “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, leva a uma reflexão sobre a cultura profissional de realizar partilhas de práticas pedagógicas dentro da própria instituição. Essa reflexão provocou, na professora-pesquisadora, o entendimento da relevância das trocas da frequência e da consistência dos espaços formativos. Nóvoa (2009) ressalta, ainda, a importância que ocorre da ligação entre as dimensões pessoais e profissionais, uma pre(disposição) que não é natural, precisa de investimento, uma profissionalidade docente que não pode deixar de ser edificada no interior de uma personalidade do professor.

A Figura 14 ilustra a página inicial do Projeto “Descobrimdo o Bosque”. O projeto consistia em criar um livro digital sobre a visita ao bosque segundo o olhar dos alunos. As crianças tiveram aulas externas à sala de aula, foram realizados passeios pelo bosque do colégio, que é extenso, com vasta vegetação com diversos tipos de árvores nativas da Mata Atlântica, áreas com bancos para aulas ou descanso, rotas predeterminadas, com passeios guiados.

Figura 14 – Livro Digital *Bosque, pelo olhar das crianças*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os alunos participaram também de várias rodas de conversa, onde a professora-pesquisadora era mediadora das hipóteses que surgiam, sobre o que podiam encontrar no bosque (“*O que tem no Bosque?*”). Gravaram vídeos, realizaram desenhos e escritas de observação, descobriram o que tem no bosque para além das árvores e plantas, como animais (minhocas, formigas, pássaros...), caminhos e outras descobertas.

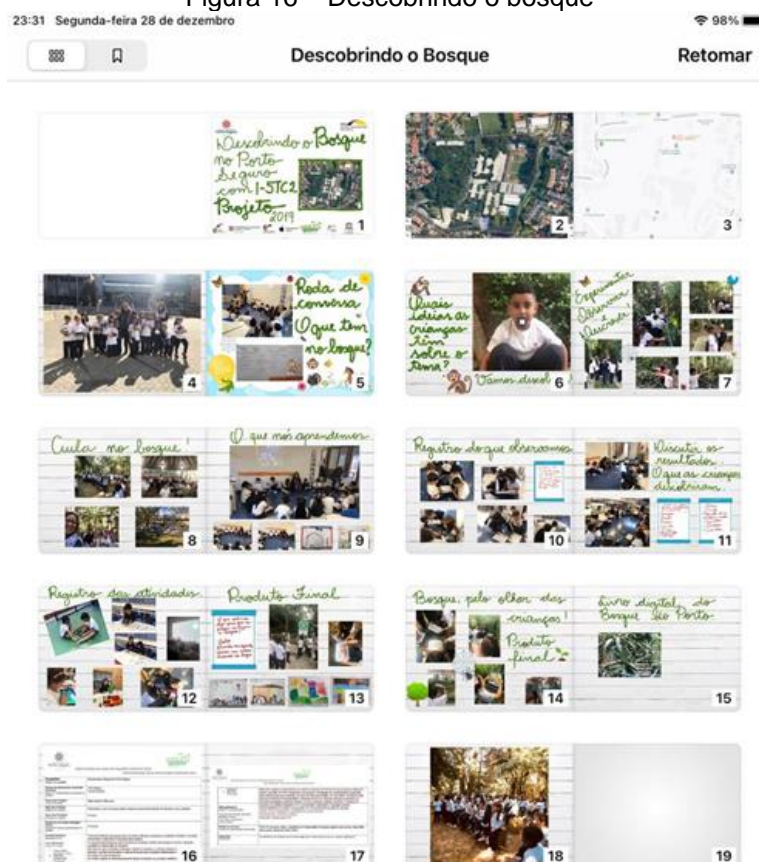
O produto desse projeto foi um livro digital (*Bosque, pelo olhar das crianças*), com fotos feitas por eles, para apresentar para as famílias e outras pessoas que não conhecessem o Bosque (Figuras 15 e 16).

Figura 15 – Portifólio Descobrindo o Bosque



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 16 – Descobrindo o bosque



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O ano de 2019 finalizou com outra oportunidade de trocas entre docentes, um encontro de professores no Estado do Paraná, em Londrina, numa escola privada, com o objetivo de continuar compartilhando entre professores as práticas pedagógicas, os registros e uso de aplicativos para o reconto de histórias na Educação Infantil. Foi realizada uma formação para os professores por meio de uma oficina que envolveu a apresentação de uma possibilidade de uso pedagógico de um aplicativo para criação de vídeos e um material de alfabetização de realidade aumentada.

Na formação realizada, a professora-pesquisadora apresentou o livro de sua autoria (Figura 17), em que relata as práticas pedagógicas que contribuíram para a aproximação das famílias, com o uso da lista de transmissão do *WhatsApp*, assim como o uso de vários aplicativos utilizados em seu planejamento.

Figura 17 – Livro *i-Pad na Educação*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A formação contínua do professor para a reflexão sobre o papel das ferramentas e dispositivos tecnológicos na vida, na sociedade, na cultura e, mais especificamente, na educação pode adensar e ampliar o entendimento de que a tecnologia não é “mágica” ou que ela por si só pode mudar ou transformar a educação ou servir como um simples “meio” para a comunicação com as famílias. A aproximação da família na escola demanda mais do que instaurar um canal de comunicação, necessita do entendimento de que a família tem o que “falar”, reconhecer.

Cabe salientar que, ainda em 2020, houve a necessidade de investimento na formação de professores, pois muitos desconheciam as aplicações das TDIC e seu uso na educação, mesmo que já fizessem parte das suas práticas sociais ou das práticas sociais trazidas pelos alunos e de suas famílias.

Almeida e Silva (2011) apontam três dimensões da formação de professores para uso das tecnologias de forma integrada ao currículo, que avança para além do domínio operacional das ferramentas ou aplicativos: a dimensão tecnológica corresponde ao domínio das tecnologias e suas linguagens de tal modo que o professor explore seus recursos e funcionalidades, se familiarize com as possibilidades de interagir por meio deles e tenha autonomia para desenvolver atividades pedagógicas que incorporem as TDIC. A dimensão pedagógica se refere ao acompanhamento de processo de aprendizagem do aluno, à busca de compreender sua história e universo de conhecimentos, valores, crenças e modo de ser, estar e interagir com o mundo mediatizado pelos instrumentos culturais presentes em sua vida. A dimensão didática se refere ao conhecimento do professor em sua área de atuação e às competências relacionadas aos conhecimentos globalizantes, que são mobilizados no ato pedagógico. Assim, as três dimensões devem ser planejadas na realização de formação de professores.

O fato de as escolas começarem a deixar de usar os espaços físicos específicos para “aulas de tecnologias” gerenciados por professores de tecnologia educacional possibilitou que esses espaços passassem a ser integrados aos ambientes educacionais da escola como salas de aula, pátios, corredores ou ambientes externos:

Desta forma, o emprego das tecnologias na educação como coadjuvantes nos processos de ensino e aprendizagem para apoio às atividades ou, ainda, para motivação dos alunos, **gradualmente dá lugar ao movimento de integração ao currículo do repertório de práticas sociais de alunos e professores típicos da cultura digital vivenciada no cotidiano** (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4, grifo nosso).

Mais ainda, o uso de TDIC pelos professores pode criar os espaços de aproximação família-escola no cotidiano, diminuindo as distâncias e atravessando os muros que as separam ou isolam.

Esses aspectos citados contribuem para uma atuação profissional do educador, promovendo um trabalho colaborativo, mobilizando os alunos e instigando-os a investigar, a criar, a construir aprendizagens e compartilhá-las, favorecendo a criação de uma rede envolvendo não apenas os atores escolares, mas ampliando e compartilhando os espaços de integração com as famílias. O trabalho pedagógico compartilhado permite a tessitura de uma rede de aprendizagem, como salienta Warschauer (2001, p. 298):

As relações na escola são tecidas numa rede cujos fios se entrelaçam. Redes de conversas. O que acontece a um fio afetará os demais. O que se passa numa sala de aula afetará as demais.

A proposta do uso da tecnologia na educação é desenvolver no aluno a autonomia, a responsabilidade pelas escolhas e a leitura e compreensão crítica do mundo, o que pode ser estendido às suas famílias.

No planejamento educativo é preciso considerar que a criança, bem como sua família, já chega à aula muito bem informada, a tecnologia se faz presente em sua cultura. Como pontua Buckingham (2010, p. 38-39, grifo nosso),

[...] A mídia digital – Internet, telefonia móvel, jogos de computador, televisão interativa – hoje é um aspecto indispensável no tempo de lazer das crianças e dos jovens. De fato, **a primeira relação deles com a tecnologia digital já não ocorre hoje no contexto escolar** – como fora nos anos 1980 e mesmo no início dos 1990 –, pois ela se tornou do **domínio da cultura popular**.

Entendemos que o aluno explora e descobre o mundo por meio do próprio corpo, tocando, sentindo, criando e inventando jeitos de expressar-se e estabelecer comunicação. Em sala de aula, com o uso da tecnologia, deve seguir

o mesmo princípio e explorar o erro, como aponta Papert (1993), como parte do processo de aprendizagem, como possibilidade de descobertas e de exploração. Ao entender o erro como parte do processo, os professores e as famílias podem contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos.

Faz-se necessário, assim, planejar e criar situações didáticas variadas que possam ser compartilhadas com as famílias, o que pressupõe um planejamento que contenha diferentes modalidades: projetos didáticos, atividades permanentes e sequências didáticas, bem como a formação dos próprios professores com as famílias.

Outro exemplo de atividade de formação de professores objetivou utilizar um argumento de inovação como Realidade Aumentada (RA) para alfabetização, que tenha sentido e contribua com um trabalho já realizado. É diferente de usar um *App* de RA porque todos da comunidade escolar o utilizam. Na proposta apresentada aos professores, utilizar letras iniciais junto com os nomes de animais, os “bichodários”, não é uma novidade para quem trabalha com alfabetização, mas proporcionar uma experiência por meio de uma animação 3D, na qual as crianças possam aprender os nomes, sons, características dos animais enquanto reconhecem as letras do alfabeto é algo que possibilita interagir e tirar fotos dos animais, considerando que muitas das crianças que participaram das atividades não tiveram oportunidade de ir a um zoológico. É uma vivência que potencializa e traz significado para o aprendizado, sobre estar onde a imaginação levar.

No século XXI, estamos inundados por enormes quantidades de informação, e nem mesmo os censores tentam bloqueá-las. Em vez disso, estão ocupados disseminando informações falsas ou nos distraindo com irrelevâncias. [...] O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares. (HARARI, 2018, p. 321-323)

Todos os anos mencionados até aqui (2017, 2018, assim como 2019) foram importantes no enfrentamento de muitos desafios. As práticas pedagógicas exercidas em sala de aulas tinham como objetivo “entrelaçar”, integrar as tecnologias que existiam e eram usadas fora da escola, nos *games*, em seus contextos familiares com todos os sentimentos que vivem dentro e fora da escola, nas relações interpessoais e nas habilidades socioemocionais.

Essa costura de laços entre a tecnologia, os afetos e o currículo prepararam o cenário que se apresentou no ano de 2020, para chegar onde a internet não alcança.

5.5 Quando a internet não alcança (2020)

Em dezembro de 2019, o vírus Covid-19 começou a circular na China. Em fevereiro de 2020, o vírus Covid-19 foi detectado em diversos países, incluindo o Brasil e, no dia 11 de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia.

Diante da situação mundial e do receio do contágio em massa, as escolas brasileiras, seguindo as ações de outros países, foram fechadas e a continuidade das atividades acadêmicas presenciais foram suspensas.

Nesse cenário, a educação como um todo precisou se reinventar e encontrar novos caminhos. Cada sistema de ensino ou escola desenhou caminhos diferentes. Algumas suspenderam as atividades por um período de tempo, planejou rapidamente e formou professores para o uso de TDIC e adotou, em substituição às aulas presenciais, aulas remotas por meio de videoconferência, aulas gravadas ou em tempo real ou recursos diversos envolvendo a comunicação por meio da internet. Outras escolas ou instituições de ensino, provavelmente menos preparadas no uso de tecnologias, suspendeu as aulas por um período mais extenso, a fim de analisar e planejar a continuidade das atividades.

A escola em análise nesta pesquisa, por sua vez, com três currículos e públicos distintos, adotou medidas diferenciadas para cada realidade. Os alunos e professores dos currículos A (regular) e B (alemão) passaram a utilizar TDIC, mais especificamente a internet como via de comunicação e interação entre a comunidade escolar. Os alunos em suas casas assistiam às aulas remotas, participavam de atividades individuais ou em grupos e interagem com os professores e colegas por meio da plataforma virtual de aprendizagem adotada pela escola e por meio de aplicativos de trocas de mensagens. Realidade distinta caracterizava a disponibilidade, o acesso e o uso de tecnologias dos alunos e

famílias do Projeto Social. Como fazer para a escola continuar atendendo essa comunidade?

De forma inimaginável, o que ouvimos nas aulas de história sobre as grandes endemias, epidemias e pandemias ocorridas no planeta Terra, como a hanseníase (desde 1350 AC), peste negra ou bubônica (1346-1353), febre amarela (desde 1850), dengue (desde 1779), tuberculose (desde 1850-1950), varíola (1896-1980), gripe aviária ou influenza tipo A, B, C H5N1, H2N2, H3N2 (desde 1900), gripe espanhola (1918-1920), tifo (1918-1922), sarampo (até 1963 e desde 2018), ebola (desde 1976), malária (desde 1980), AIDS ou HIV (desde 1981), H1N1 (desde 2009), entre outras, chegou ao século XXI, e estamos lutando contra uma das mais infecciosas e mortais pandemias já ocorridas, a Covid-19. Seu impacto é mundial e uma das soluções mais utilizadas segundo as orientações da OMS é o isolamento, o afastamento social, que ocorre globalmente. (NOGA; SILVA, 2020, p. 138)

No Brasil, o enfrentamento da questão COVID-19 trouxe à tona aspectos que necessitam de melhoras urgentes, como o saneamento básico⁸, o alcance e os limites no uso das TDIC. Nesse cenário, entre tantos outros aspectos, cabe aqui descrever as medidas que foram tomadas nesse contexto.

Nas primeiras semanas de março, o início das ações da escola, a opção mais viável encontrada pela coordenação pedagógica foi o envio de material didático para a casa do aluno, além da comunicação com alunos e famílias por meio de listas de transmissão no *WhatsApp* e a elaboração de roteiros de estudos dirigidos impressos e entregues aos alunos

Para suprir a alimentação das crianças na escola (lanche) foram enviadas cestas básicas às famílias, acompanhadas de kits de higiene para prevenção contra Covid-19 conforme recomendação dos serviços de saúde (álcool gel, máscaras...).

A seguir é detalhado o processo vivenciado pela escola, professora, alunos e familiares.

⁸ Os problemas relacionados à saúde, ao saneamento e ao meio ambiente envolvem grande parte da população mundial. No Brasil, o déficit no acesso aos serviços básicos atinge principalmente as populações mais carentes que se concentram em favelas, nas periferias das cidades e nas áreas rurais. A inexistência ou ineficácia de serviços de saneamento favorece ao agravamento da saúde e da qualidade de vida da população. Assim, a insuficiência de investimento neste setor interfere de forma negativa no sistema econômico, com gastos elevados para combater as enfermidades propagadas devido às condições sanitárias inadequadas. Fonte: <https://saneamentobasico.com.br/saneamento-basico-saude-publica/>

5.5.1 Primeiro Momento – entrando em contato

Os primeiros contatos com as famílias foram realizados com orientações sobre como instalar e configurar o aplicativo, como ilustrado na Figura 18:

Figura 18 – Lista de Transmissão

Lista de Transmissão no WhatsApp

Meninas, só uma "dica" de como fazer uma lista de transmissão no WhatsApp para comunicação com as famílias, você deve cadastrar na agenda do telefone os números das famílias seguindo essa formatação, que irá facilitar no momento de criar a lista no "buscar."

PS 2020 aluno responsável ou CVPS ou 2020 enfim, siga um padrão.

1º Passo
Clicar em Lista de transmissão



2º Passo
Clicar "Nova lista"



3º Passo
Escrever no "Buscar"

PS 2020 e selecionar todos clicando ao lado, atente para o número de alunos



4º Passo
Depois de selecionados os alunos, clicar em criar.

Espero ter ajudado.
A lista de transmissão não é um grupo, as famílias recebem os comunicados separadamente.
Esse modelo é o do telefone que eu uso, mas acredito que não haja grandes diferenças para criar a lista com outros modelos.

16/03/2020
Beijo
Carla

Fonte: Arquivo pessoal da autora

As orientações foram acompanhadas da mensagem:

Famílias, boa noite! Cadastrei todos os *e-mails* e este será o meio oficial de comunicação! Estarei à disposição para auxiliar no que for necessário. Na certeza de que logo estaremos juntos novamente! Vou colocar aqui os documentos enviados para as famílias. Um beijo Profa. Carla: trecho de conversas retiradas de grupo *WhatsApp* em 17/03/2020.

5.5.2 Segundo Momento – melhorando a conexão

No segundo momento, o Colégio em tela estabeleceu parcerias com as operadoras de telefonia móvel e internet, como Oi, VIVO, Claro, Tim, para acesso à internet e plataformas *Teams* e Sistema Ari de Sá (SAS).⁹

⁹ O **SAS** é uma plataforma de educação que desenvolve conteúdo, tecnologia e serviços, oferecendo soluções educacionais como livros didáticos, conteúdo digital e consultoria pedagógica.

Importante ressaltar que essas parcerias possibilitaram o acesso das famílias à internet, assim como a utilização de um material didático que foi essencial para a construção dos roteiros de estudos disponibilizados pela escola.

5.5.3 Terceiro Momento – app *E-learning EC*

Desde o mês de junho, o Colégio disponibilizou o aplicativo “*E-Learning EC*” desenvolvido para dispositivos (*tablets* e celulares) com o sistema operacional Android, para o acesso gratuito da plataforma de videoconferência *Teams*, usada para realização de aulas remotas – *online* e/ou gravadas.

Desenhar o inédito na educação em meio à crise, uma pandemia em 2020. Dias de incerteza, de perdas e luto. Um luto vivido que não está relacionado só ao aspecto da morte, mas à perda da rotina, da autonomia, dos seus sonhos e conquistas. O mundo parou.

Essa doença, a Covid-19, foi ignorada, negada por parte do governo. Assim, muitas medidas precisaram ser planejadas com urgência e fomos surpreendidos com mudanças inesperadas, desconhecidas. Harari (2020), historiador, em seu artigo publicado em 20 de março de 2020, no portal do jornal *Financial Times*, nos alerta quanto às decisões tomadas e o quanto elas avançam os processos históricos:

[...] As decisões que as pessoas e os governos tomarão nas próximas semanas provavelmente moldarão o mundo nos próximos anos. Eles moldarão não apenas nossos sistemas de saúde, mas também nossa economia, política e cultura. Devemos agir com rapidez e decisão. Devemos também levar em consideração as consequências de nossas ações a longo prazo. Ao escolher entre as alternativas, devemos nos perguntar não apenas como superar a ameaça imediata, mas também que tipo de mundo iremos habitar quando a tempestade passar. [...] Muitas medidas de emergência de curto prazo se tornarão um elemento vital. Essa é a natureza das emergências. Eles avançam os processos históricos. As decisões que em tempos normais podem levar anos de deliberação são tomadas em questão de horas. (HARARI, 2020, *online*, tradução nossa)

Segundo Proença (2018), quem conta um conto, ou registra uma experiência, constrói um ponto de partida para a documentação de outras histórias pedagógicas pessoais e para seu grupo de trabalho. A experiência relatada na dissertação de Wolff (2020) trouxe uma luz para o que de semelhante

e diferente vivemos numa mesma pandemia, em nossas casas, querendo chegar aos nossos alunos, com um vírus não computacional. Vivemos um ensino remoto que possibilitou muitas reflexões por meio do currículo, cultura digital e, sobretudo, como esse vírus evidenciou fortemente as desigualdades sociais do nosso Brasil.

Como já descrito, as famílias e crianças que fazem parte da pesquisa moram na Comunidade de Paraisópolis. Na Educação Infantil, as crianças necessitam do auxílio dos pais para o acesso às ferramentas tecnológicas, assim como, para o uso das plataformas digitais, necessitam da mediação dos adultos responsáveis.

Toda a proposta pedagógica foi elaborada por coordenadores, professores por meio da plataforma *Teams*, com muitas conversas e esclarecimentos de dúvidas para acessar o aplicativo e orientações para realização das atividades. No *e-mail* e na lista de transmissão do *WhatsApp* eram enviados os roteiros de estudos mensais, assim como as circulares para a retirada das cestas básicas e kit de higiene e avaliação por meio do *Forms* do App “*E-Learning EC*”. Assuntos como instalação do App “*E-Learning EC*” e matrícula também seguiram a mesma formatação.

Cabe ressaltar que a maioria dos alunos não tem acesso a dispositivos com internet, como também não dispõem de conexão à internet. Essa condição mobilizou a escola a desenvolver e disponibilizar um aplicativo com conexão para internet.

5.3.4 Acesso pelas famílias e alunos

O Gráfico 1 mostra os resultados de uma pesquisa, respondida por 27 famílias, para analisar quais dispositivos as crianças possuem em casa: 71% das crianças da Educação Infantil têm celular; 8% têm *tablet*; 11% têm computador de mesa; 11% possuem *notebook*. Destes, 50% pertencem à mãe ou à família, ou seja, é preciso compartilhar o dispositivo com outros membros da família, inclusive com outros irmãos que estudam na mesma ou em outra escola, e apenas 8% dos entrevistados dizem que o dispositivo mais utilizado pertence a eles mesmos (Gráfico 2). Diante desses dados, identificou-se que quase todos

assistem às aulas por meio do celular, vale ressaltar que a mãe precisa sair para trabalhar e levar o celular, a criança muitas vezes assiste às aulas gravadas.

Gráfico 1 – Dispositivos presentes nas casas dos alunos

1. Quais dispositivos com internet vc tem em casa?

[Mais Detalhes](#)

● Celular	27
● Tablet	3
● Notebook	4
● Computador	4



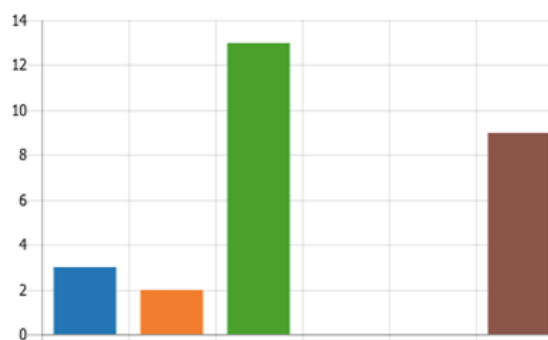
Fonte: Pesquisa realizada com as famílias da Educação Infantil em função do “Uso da Internet para Estudo”. (Ver Apêndice 1)

Gráfico 2 – De quem é o dispositivo

2. De quem é esse dispositivo?

[Mais Detalhes](#)

● Aluno	3
● Pai	2
● Mãe	13
● Irmão/irmã	0
● Avós	0
● Família	9



Fonte: Pesquisa realizada com as famílias da Educação Infantil em função do “Uso da Internet para Estudo”. (Ver apêndice 1)

Os dados das famílias que residem na Comunidade de Paraisópolis aproximam-se aos de outras realidades brasileiras, como se pode ver nos dados da Tabela 1, que constam do relatório de pesquisa “Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo coronavírus”, publicado pelo Programa de Pós-Graduação da UFSCar campus Sorocaba. Pelos dados, é possível identificar que a maior parte dos alunos de escolas particulares (31,36%) e públicas (45,15%) relatou usar o celular como principal dispositivo para acesso às atividades escolares durante o primeiro semestre da pandemia no ano de 2020.

Tabela 1 – Equipamentos

Equipamentos	Rede privada		Rede pública	
	Alunos	%	Alunos	%
<i>Desktop</i>	20	11,84	49	14,00
Laptop	41	24,26	50	14,29
Celular	53	31,36	158	45,14
<i>Tablet</i>	21	12,42	43	12,28
<i>Smart TV</i>	34	20,12	50	14,29
Total	169	100,00	350	100,00

Fonte: Pesquisa UFSCAR (UFSCAR, 2020)

Retornando ao caso da escola em análise nesta pesquisa, mesmo não se tratando de uma pesquisa sistematizada, os depoimentos das famílias ilustram a realidade em que se encontravam. O depoimento a seguir elucida a situação de algumas mães ou responsáveis que justificaram o porquê não acessaram as aulas:

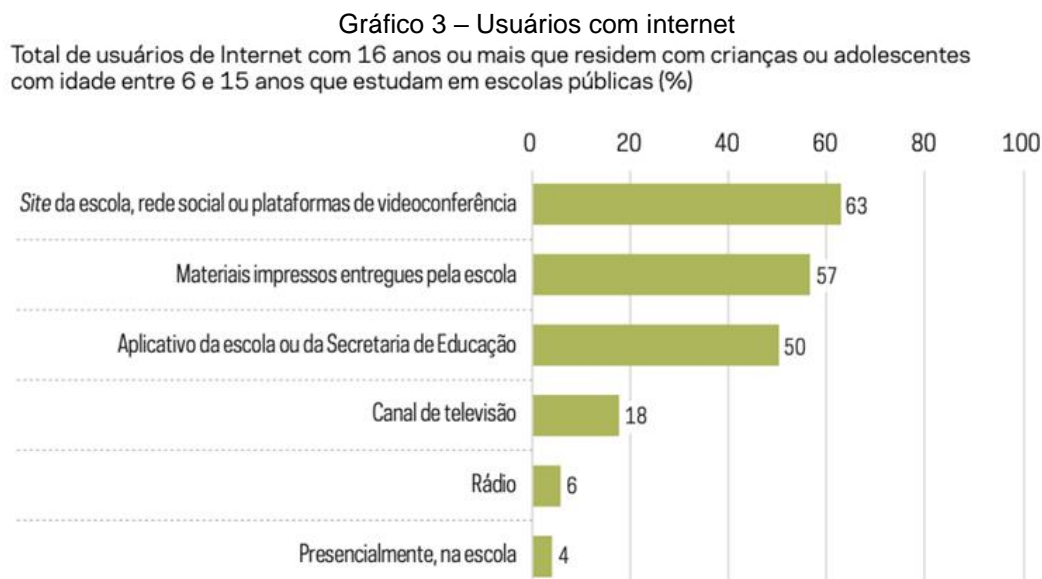
“Boa Noite D. Carla, estou fazendo uns bicos de diarista e neste horário estou trabalhando, na segunda-feira eu entrei com ele na plataforma, mas depois que eu fui perceber que não era o dia da aula especial, amanhã também trabalho, mas ele vai assistir sim as aulas gravadas.” (Família Jaboticabeira)

A solução de contar com as famílias para o acompanhamento das atividades escolares das crianças muitas vezes encontra situações de solução complexa.

De acordo com o Painel TIC Covid-19, pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo Coronavírus, com relação ao ensino remoto, as medidas de isolamento e as aulas ministradas de forma remota transferiram a sala de aula para os domicílios de estudantes e professores, enquanto os recursos digitais passaram a ser os principais meios de interação entre as escolas e as famílias¹⁰.

¹⁰ Segundo a pesquisa TIC Educação 2019, no cenário anterior à pandemia, 61% dos diretores escolares afirmavam que as redes sociais eram utilizadas por pais e responsáveis para interagir com a escola, proporção que era de 54% entre as escolas públicas e de 79% entre as particulares. Ver indicador “D22B – Escolas urbanas, por utilização dos recursos disponíveis por

No caso das famílias que fazem parte desta pesquisa, é preciso salientar que foi fundamental a comunicação por meio de mensagens para garantir um vínculo, assim como uma rotina de estudos.



Fonte: Pesquisa TIC Covid-19 - NIC.br

O Gráfico 3, apresentado pela pesquisa TIC Covid-19, traz indicadores sobre os recursos utilizados, para as aulas ou atividades remotas. Assim como observado para a população de usuários da rede com 16 anos ou mais, os principais recursos utilizados pelas crianças ou pelos adolescentes para acompanhamento de atividades remotas foram o *site* da escola, as redes sociais ou as plataformas de videoconferência, tanto para os matriculados em escolas particulares (81%) quanto públicas (63%). Aplicativos da escola ou da Secretaria de Educação (57%) e materiais impressos (53%) foram os mais utilizados pelos alunos de 6 a 15 anos matriculados em escolas particulares. Para alunos de 6 a 15 anos da rede pública, o uso de materiais impressos foi citado com frequência maior (57%) do que aplicativos da escola ou da Secretaria de Educação (50%).

A Comunidade de Paraisópolis é semelhante à realidade brasileira retratada nesses dados do CETIC.br e da pesquisa “Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo coronavírus”, pois trata de famílias que

possuem celulares, utilizaram plataformas de videoconferência, aplicativo desenvolvido pela escola e materiais impressos entregues pela escola.

A plataforma educacional escolhida pela escola em que se realiza esta pesquisa foi o *Microsoft Teams*, como já descrito. Com as famílias das séries iniciais do Fundamental I, Educação Infantil foi realizada uma formação *online* para apresentação da plataforma, na semana que antecedia as aulas com as crianças.

Acreditamos que as famílias deveriam aprender para mediar o acesso dos seus filhos na plataforma, acompanhar o desenvolvimento dos mesmos, incluí-los num contexto digital, para alguns uma iniciação da alfabetização digital, assim como para participar das futuras reuniões pedagógicas e inserir todas as famílias do colégio.

Nós nos surpreendemos com a habilidade desenvolvida pelas crianças que, após as primeiras semanas, utilizavam os dispositivos dos adultos, buscavam no calendário do aplicativo as aulas agendadas, as equipes com as áreas de conhecimento, alguns iniciavam a aula sem a presença dos responsáveis, comunicavam-se por meio dos recursos, como levantar a mão, abrir e fechar o microfone e *chat*.

As crianças foram em busca do seu ambiente escolar algumas horas diárias entre pares e uma professora que valida a sua voz.

De acordo com Winnicott (2005), o lugar da família, centralizada no pai e na mãe – ou a sua ausência –, está de tal modo no centro de cada indivíduo que sua importância é nada menos do que pesada: não raramente, diz Winnicott, “gememos sob o peso de nossas relações familiares, peso que pode nos dobrar até a morte” (WINNICOTT, 2005, p. 60). E não é à toa, assinala o autor em alguns textos, que muitas vezes as crianças um pouco maiores apreciem tanto o ambiente escolar ou os amigos, ou seja, preferem ficar longe de casa, devido à menor tensão emocional. Esse é o motivo pelo qual, diz o autor,

[...] a escola maternal tem funções importantes e óbvias. Uma delas é o fornecimento, durante algumas horas diárias, de uma atmosfera emocional que não é a tão densamente carregada do lar. [...] Também novas relações triangulares menos intensamente carregadas do que as familiares podem ser formadas e expressas entre as próprias crianças. (WINNICOTT, 1982, p. 217)

Destacamos, ainda, as relações familiares, as tensões e conflitos mediados em tempos de pandemia. Como proporcionar um momento *online* sem o peso das relações familiares? Como resgatar o ambiente escolar com professora e amigos? Winnicott nos lembra da importância de uma atmosfera emocional que não é a tão densamente carregada do lar. Questões que não se esgotam em meio a um novo fazer pedagógico.

Retomando a tipologia de Epstein (1987), como citado por Polonia e Dessen (2005, p. 307), sobre padrões e formas de interação que podem ser identificadas na relação família-escola, entende-se que, no caso em tela nesta pesquisa, é possível identificar que as famílias analisadas se encontram no Tipo 4, quando há o “envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar, em casa. Caracteriza-se pelo acompanhamento das tarefas escolares, agindo como tutores, monitores e /ou mediadores, atuando de forma independente ou sob a orientação do professor.” Mas, para além do acompanhamento das atividades, identificou-se a integração das famílias nas próprias atividades.

5.6 Letramentos das famílias

Primeiramente é relevante refletir sobre o contexto político-social e econômico do ano de 2020, caracterizado pela sociedade com forte consumo de TDIC, exigindo dos indivíduos competências para dominar as tecnologias presentes no cotidiano, sob pena de ficarem à margem, excluídos digital e socialmente.

A escola tem importância fundamental como instituição responsável por transformações sociais e históricas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 139), “a escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano”. Conseqüentemente, dependendo da faixa etária, as famílias estão inseridas também nesse contexto.

A convivência, mais especificamente a interação humana, pode ser realizada de forma virtual, devido ao uso ilimitado de recursos tecnológicos, por

exemplo do *App WhatsApp*, com possibilidade de somente ouvir a mensagem, assim como gravar o áudio, o que possibilitou a inserção de grande número de pessoas sem escolarização nas comunicações entre os familiares e das redes sociais incorporadas ao dia a dia do cidadão contemporâneo. O que a Covid-19 potencializou foi a utilização de câmera de vídeo (*webcam*), uma vez que as pessoas não tinham a necessidade de ver o outro por meio de uma ligação telefônica ou o envio de mensagens e áudios. Mas, com o isolamento social, essa prática tornou-se uma necessidade.

É evidente que, no cotidiano, aprende-se, irreversivelmente, em função dos problemas vivenciados. Quer dizer, aprendemos e apreendemos com maior rapidez novos conhecimentos quando **lemos em função do contexto**, porquanto isto nos conduz à **leitura crítica e criativa**. Isto se dá diante de novos paradigmas do setor de informação, dentre os quais se inserem o tecnológico, levando-se em conta o fato de o Brasil ser marcadamente um país periférico e desigual. (FERNANDES, 2017, p. 25, grifo nosso)

As famílias, com o ensino remoto oferecido, participaram cotidianamente de um novo formato de acesso à informação, pensando no uso de uma nova plataforma, onde esse adulto iria mediar o acesso da criança à aula *online*. Observou-se a necessidade de realizar uma formação sobre o uso da plataforma *Teams* e dialogar sobre como as famílias poderiam participar das atividades remotas.

O processo de formação das famílias com a Equipe de Tecnologia Educacional (TE) envolveu, no primeiro momento, orientar a instalação do App “*E-Learning EC*” por meio de um tutorial, enviado por meio da lista de transmissão do App *WhatsApp*. No momento seguinte, a equipe de TE do colégio iniciou a formação com mais de 105 famílias da Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental. A formação concorre e integra o letramento digital e escolar das famílias.

O conceito de inclusão digital pressupõe que a pessoa exerça papel ativo e interativo na sociedade do conhecimento, através do uso das tecnologias em suas atividades cotidianas, educacionais, culturais e profissionais. Para que isto se torne realidade para a maioria da população brasileira, é essencial pensar em mecanismos de inclusão digital a serem ofertados às coletividades, em especial a jovens e adultos sem acesso à educação formal. Segundo a enciclopédia

Wikipédia¹¹, verbete inclusão digital, a inclusão digital é o nome dado à democratização do acesso às TDIC,

[...] de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação. Inclusão digital é também simplificar a sua rotina diária, maximizar o tempo e suas potencialidades. Um incluído digitalmente não é aquele que apenas utiliza essa nova linguagem, que é o mundo digital, para trocar [electronic mails] e-mails, mas aquele que usufrui desse suporte para melhorar suas condições de vida a fim de buscar novas oportunidades de emprego, meios de comunicação, formas de obter aprendizado entre outras [...]

A inclusão digital, para acontecer, precisa de três instrumentos básicos [...]: dispositivo para conexão, acesso à Rede e o domínio dessas ferramentas, pois não basta apenas o cidadão possuir um simples computador conectado à internet para que [...] seja considerado um incluído digital. Ele precisa saber o que fazer com essas ferramentas.

Voltando ao processo educativo, vale salientar que, nas famílias em que ocorre a prática de leitura compartilhada, observa-se que as crianças se sentem motivadas a descobrir o mundo da leitura e escrita, sendo uma grande contribuição dos adultos para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Refletindo sobre a importância de aproximar as famílias da escola na Educação Infantil, um dos caminhos possíveis é incluir as famílias nas várias práticas sociais e não só os alunos. Rojo (2009, p. 11) ressalta que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

5.7 Por que *Qr Code*?

É por meio da curiosidade infantil que podemos desenvolver nas crianças o espírito investigador para que, com a ajuda do adulto, possam ir em busca das respostas para seus questionamentos.

No ano de 2019, foi desenvolvido o Projeto “Caça ao tesouro no Bosque” com *QR Code* para as crianças em idade de início de alfabetização. Ler seria, naquele momento, um grande desafio, mas as pistas da caça ao tesouro

¹¹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Inclus%C3%A3o_digital. Acesso em: 21 set. 2020.

poderiam ser elaboradas com áudios e vídeos. Assim, foi iniciada uma roda de conversa e aquele símbolo “quadrado” foi apresentado às crianças de 4 anos, apesar de muitos adultos ainda não o conhecerem. O aplicativo *QR Code* foi empregado como uma possível ferramenta pedagógica para contribuir no processo de ensino e de aprendizagem, auxiliando nas apresentações das pistas e descobertas.

Santomé (2013, p. 16), ao contextualizar as tecnologias na sociedade, destaca que:

O mundo dos aparelhos e recursos que esta revolução torna possível, na medida em que seu manejo se torna, a cada dia mais simples, e seu custo mais acessível, penetra com enorme rapidez em todas as esferas da vida das pessoas. À medida que vão aparecendo no mercado novas máquinas, dispositivos e programas e com a difusão de seu uso, a maneira de viver seus usuários sofre grandes transformações de maneira continuada. Originam-se novas formas de acesso à informação, de se relacionar, ver, se comportar, aprender, trabalhar, se divertir, pensar e ser.

Observa-se o uso frequente do celular no cotidiano das crianças, professores e famílias, o que justifica usar o aplicativo *QR Code* como um recurso pedagógico, de acordo com o contexto dos alunos e de suas famílias. Há várias possibilidades de uso (como: apresentar um vídeo elaborado pelas crianças, um texto, uma imagem), com acesso rápido à informação, divulgação e compartilhamento de dados. Sacristán (2013, p. 40) afirma que:

[...] A chegada da internet criou um mundo interconectado, onde as fontes de informação e de conhecimento estão sem hierarquia em boa medida, já que qualquer pessoa conectada pode incluir suas próprias informações no ciberespaço, quando e como queira, o que dá lugar a processos multiplicadores de um enorme potencial comunicativo [...].

Desta forma, o *QR Code* (Figura 19) foi utilizado para compartilhar práticas pedagógicas e como meio para estabelecer uma comunicação com as famílias.

Figura 19 – QR Code



Fonte: 1Arquivo pessoas da educadora

Utilizar a tecnologia como recurso pedagógico durante o ano de 2020 foi um enfrentamento por parte de muitos educadores¹² e observou-se um ambiente educacional mundial em busca de soluções: o grande desafio ainda é propiciar o acesso para todos os alunos.

Cabe finalizar esta pesquisa com as palavras de Szymanski (2004, p. 14):

A consideração da família como um fenômeno histórico, social, psicológico e educacional leva à consideração da necessidade de um trabalho multidisciplinar para o atendimento da mesma, incluindo a possibilidade de atendimento individualizado e incluindo também as redes sociais das quais a(s) família(s) faz(em) parte. Além do mais, para preservar a família como um contexto de desenvolvimento, o planejamento de um programa de atenção deverá contemplar tanto fatores intrafamiliares como extrafamiliares.

Entender que a aproximação entre família e escola é multidimensional, segundo o vivenciado e refletido nesta pesquisa, pode ser realizado por meio de um processo planejado cuidadosamente que envolve, a um só tempo, o reconhecimento da “família vivida” e não da “família pensada”, a formação de professores para tal, os multiletramentos da família, seja o digital – como no caso em tela – e mesmo o escolar e familiar, desvendando a linguagem que falam os diferentes agentes.

¹² Em 2020, a Unesco celebra o trabalho dos professores e das professoras que, durante a pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), estão criando formas de ensinar, reimaginando o futuro. O objetivo é destacar as vozes dos docentes que estão no centro dos esforços para atingir a meta da educação global de não deixar ninguém para trás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo introdutório, ao descrever sua história e memórias, a professora-pesquisadora encontrou o seu lugar. Após a história contada, foram percebidos os laços existentes desde o início de sua trajetória, a importância da família e a paixão por tecnologia conectados na urgência de fazer o bem, derrubar barreiras, aproximar o que a condição de vida separa.

A questão problema desta pesquisa, que a pesquisadora busca responder por meio da narrativa profissional e pessoal (*Quais os elementos que contribuem para a aproximação das famílias dos alunos da Educação Infantil do Projeto Social Escola da Comunidade na escola?*) foi respondida a partir da organização das práticas pedagógicas desenvolvidas nos últimos anos, que evidenciaram a disponibilidade de a escola criar espaços que pudessem legitimar a participação das famílias, a participação dos responsáveis que foram mudando de lugar durante o processo, ou seja, primeiro eram convidados a assistir aos produtos finais dos projetos, depois a participar das propostas e, por último, a desenvolver as atividades juntos. O planejamento com intencionalidade promoveu maior engajamento dos alunos e o letramento escolar realizado durante toda a trajetória. Esses são os elementos que contribuíram para a aproximação.

Porém, todo o conhecimento do aparato tecnológico, assim como a solução para a comunicação com as famílias do projeto social, mensagens e áudios não foram suficientes. De forma global, percebeu-se a grande desigualdade social e muito se questionou sobre os alcances e limites no uso das TIDC: como chegar onde a internet não alcança?

Como Moran (2000, p. 53) revela “[...] a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece”. Em 2020, mais do que nunca a Internet proporcionou aproximar o que a distância separou.

Ao responder a questão problema que instigou esta pesquisa e responder o objetivo destacado, analisar os elementos presentes nos projetos realizados no período de 2017 a 2020 na Escola da Comunidade e identificar os elementos que contribuíram com a aproximação das famílias na escola durante a pandemia, em 2020, esta pesquisa identificou que a aproximação família-escola relatada

tratou-se de um processo que foi sendo construído ao longo dos anos. Esse processo teve a duração de aproximadamente 5 anos e demandou o desenvolvimento de atividades e projetos e uma construção do “entendimento da professora-pesquisadora” sobre a importância e relevância da relação da escola com a família.

As famílias no início não participavam tão efetivamente das práticas pedagógicas. No seu início, em 2013, a participação das famílias tinha como marca a “apreciação” das atividades e dos projetos desenvolvidos e expostos pelos seus filhos.

Em 2014 as famílias começaram a participar dos jogos realizados por seus filhos, indo à escola não somente para apreciar, mas também para manusear os trabalhos realizados pelos filhos e por seus colegas.

Nos anos seguintes as famílias continuaram a participar e acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos. Porém, no ano de 2017, uma situação vivida em sala de aula com a aluna Clara contribuiu para ampliar a forma de comunicação e a professora começou a enviar áudios para que a família pudesse compreender o que era solicitado. Cabe ressaltar que o envio e recebimento de áudios por ferramentas de mensageria eletrônica estão incorporados à cultura digital dessa terceira década de século XXI, em especial por aqueles que pouco dominam a leitura e escrita. Assim, passando a “falar” pelos mesmos meios que as famílias, foi possível não apenas “levar” a voz da escola para a casa dos alunos, mas trazer a voz dos familiares para a escola.

No ano de 2018, foi iniciado um projeto envolvendo as famílias nas práticas pedagógicas, por meio de um recurso de mensagem eletrônica, *WhastApp*, uma lista de transmissão. A comunicação ocorreu em tempo real com as famílias, ficando acordado o envio de fotos, vídeos e áudios das atividades realizadas em casa.

Outra questão essencial é poder compartilhar as práticas pedagógicas com seus pares e outros professores, a sensibilização dos coordenadores e gestores, assim como realizar formações com professores, vivenciando essas estratégias pedagógicas para que estes pudessem não só conhecer, mas também vivenciar essas possibilidades de aproximação entre família e escola, para que o letramento com as famílias fosse ampliado.

O trabalho com as famílias está inserido na construção do planejamento e as atividades fazem parte do planejamento anual, um currículo que integra os documentos oficiais às propostas mais amplas de ensino.

Esta pesquisa possibilitou um momento de reflexão para o adensamento das atividades de integração das famílias na escola, muito além de sua participação em eventos de apresentação de trabalhos, reuniões ou festas escolares. Esse envolvimento familiar com as atividades dos alunos relatadas neste documento transcendeu a comunicação unidirecional e abriu espaços para o diálogo e a integração dessas atividades ao currículo.

Conclui-se que o letramento digital e o letramento escolar que foi sendo realizado ao longo da participação das famílias nas atividades dos alunos, as comunicações e interações por meio das TDIC contribuíram com a aproximação e integração das famílias e mais, com o engajamento dos alunos e das próprias famílias na escola. Assim, o letramento digital se completa com o letramento escolar, sem o qual a família não vislumbra caminhos para entender e participar mais ativamente das atividades escolares. Portanto, projetos que envolvam os letramentos são importantes para a criação de caminhos para as famílias adentrarem na escola.

Conclui-se, também, que projetos que envolvam a aproximação das famílias devem estar integrados ao currículo e inseridos no planejamento escolar e demandam a participação de todos os professores para sua efetivação.

Longe de esgotar o assunto, próximas pesquisas poderão identificar a participação das famílias no projeto pedagógico das escolas. Não se trata, aqui, de elaborar regras ou teorias, mas de compartilhar a vivência que oportunizou que, em 2020, alunos e famílias pudessem dar continuidade às atividades escolares sem bruscas soluções de continuidade.

Em tempos em que também aprendemos a compartilhar as dificuldades, os medos e as incertezas, as soluções encontradas foram amplamente divulgadas, como semente ao vento, na esperança de diminuir as dores coletivas.

O uso das TDIC, além de aproximar famílias da escola, ultrapassa os limites propostos em determinado tempo e espaço.

Para encerrar esta reflexão, pode-se afirmar, a partir desta pesquisa, que é não só necessário, mas também possível, ampliar as relações com as famílias. Espero que ela possa contribuir para outros estudos sobre a importância do uso das TDIC nos projetos escolares para a aproximação das famílias da escola.

Outras perguntas maiores chegaram, durante a pandemia e existe outra dúvida a ser respondida: Como cuidar dos afetos dessas famílias e crianças em tempo de pandemia?

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. *In*: CASTANHO S., CASTANHO M.E, organizadores. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

ABRAMOWICZ, Mere. Perspectivas de abordagem do currículo no novo milênio. *In*: ALBUQUERQUE, Tragédia de Souza *et al.* **Currículo e avaliação, uma articulação necessária**: textos e contextos. Recife: Bagaço, 2006.

ALMEIDA, Fernando José de. Conhecimento, habilidades e currículo em uma sociedade da informação e do conhecimento: Pensar estratégico. *In*: ALMEIDA, Fernando José de.; TORREZAN, Gustavo; LIMA, Luciana; CATELLI, Rosana Elisa (orgs.). **Cultura, educação e tecnologias em debate**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2019.

ALMEIDA, Fernando José de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ALMEIDA, Fernando José de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. O Currículo como direito e a cultura digital. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 02, n. 12, p.1233-1247, out. 2014. ISSN 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20229>. Acesso em: 19 nov. 2019.

ALVES, Rubem. **Por uma Educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

ANDRADE, Márcia Siqueira. Sujeito ensinante/sujeito aprendente: algumas considerações conceituais. ANDRADE, Márcia Siqueira (org.). **O prazer da autoria**: A Psicopedagogia e construção do sujeito autor. São Paulo: Memnon, 2002.

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. 4. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2016.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALTAZAR, José Antonio; MORETTI, Lucia Helena Tiosso, BALTHAZAR, Maria Cecília. **Família e escola**: um espaço interativo e de conflitos. São Paulo: Arte e Ciência Editora, 2006.

BOGOLENTA, Daniela Gorgulho. **Crianças, infância e TDICs**: implicações a partir das vozes infantis. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil** (1824). Rio de Janeiro, RJ. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018a.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2014. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN - Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília. MEC, 2018b. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRITO, Maria Cleidimar Fernandes de. **Escola e família: práticas de letramento, vivências e memórias**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n.3, p. 37-58. set./dez., 2010.

CASALI, Alipio. Abertura: por um currículo errante. *In*: ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira (orgs.) **De Wuhan a Perdizes: Trajetos Educativos**. São Paulo, EDUC, 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC kids online Brasil: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2017**. São Paulo: NIC.br, 2018.

CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera; GUBAUA, Camila Aparecida; REIS, Gisele da Rocha; RIBAS, Ana Carolina; OLIVEIRA, Bianca Soares. O uso do aplicativo *QR Code* como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Ensaios Pedagógicos**, v. 7, n. 2, Jul/Dez 2017. ISSN – 2175-1773

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, Apr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2020.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social, **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. Curitiba: EBPEX, 2007.

EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. *In*: Ana Maria Eyng (org). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 29-58.

FERNANDES, Gildásio Guedes. Apresentação. In: TARGINO, M. G; SILVA, E. M. P. A.; SANTOS, M. F. P. (orgs.). **Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas**. Teresina: EDUFPI/UFPI/UAB/CEAD, 2017.

FERNANDES, Rebeca Chiacchio Azevedo. **Inovações pedagógicas no ensino de Ciências dos anos iniciais**: um estudo a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras (1972-2012). 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FREIRE, Madalena. **Educador e educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMES, Lisandra (org.). **Particularidades da infância na complexidade social**: um estudo sociológico acerca das configurações infantis. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.48.2012.tde-26062012-154412. Acesso em: 08 jan. 2021.

GOODSON, Ivor. **Currículo, Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARARI, Yuval Noah. The world after coronavirus. **Financial Times**, 20 de março de 2020. Disponível em: <https://www.ft.com/content/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fe6fedcca75>. Acesso em: 18 de abr 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Educação em tempos de pandemia**: Brincando com um mundo possível. *In*: CARVALHO, Márcia Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa; FUGA, Valdete Pereira (orgs). Campinas: Pontes Editores, 2020.

LIMA, Taís. **A primeira ensinante**: mãe e filho e as relações de aprendizagem. São Paulo: Vetor, 2002.

MARQUES, Ramiro. O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países. **1º Congresso Educação Hoje**, no Hotel da Lapa, Lisboa, 1996. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/Texto.htm>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Apraecedida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-66.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Apraecedida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NOGA; Liliane; SILVA, Maria da Graça Moreira da. O velho e o novo na educação em tempos de pandemia. *In*: ALMEIDA, José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (orgs.). **De Wuhan a Perdizes**: Trajetos educativos. São Paulo: EDUC, 2020.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms**: children, computers and powerful ideas. 2. ed. New York: Basic Books, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes? A Escola que prepara para a Vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, Dec. 2005.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente: A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas.** São Paulo: Panda Educação, 2018.

QRCODE. **Qrcode / denso wave.** Disponível em: <http://www.qrcode.com/en/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

REGO, Teresa Cristina (org.). **Cultura e Sociologia da Infância: estudos contemporâneos.** Curitiba (PR): CVR, 2018.

ROJO, Roxane. Entrevista: Outras maneiras de ler o mundo. *In: Educação no Século XXI Multiletramentos Volume 3.* São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. p. 7-11.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROLIM-MOURA, Adriana Sidralle. **Letramento familiar e letramento escolar: coexistentes, complementares ou independentes?** 2017. 253f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SACRISTÁN, José Gimeno. As pedagogias não institucionais: aprendizagem e educação fora da escola. *In: CARBONELL, Jaume. Pedagogias do século XXI: Bases para a Inovação Educativa.* 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 1-45

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTISTEBAN, Paula; BOLOGNA, Eduardo. **Coleção Música em família: um para o outro.** São Paulo: Música em Família, 2017.

SANTOMÉ, Torres. **Currículo escolar e justiça social: O cavalo de tróia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-44.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Relação com as famílias e comunidade - âmbito 2 - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010.**

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil**. São Paulo: SME – DOT – EI, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Gabriele Bonotto; FELICETTI, Vera Lucia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.

SILVA, T.M.T. da. Mamãe a professora quer falar com você. Eu não fiz nada. *In*: Evangelista, F.; Gomes, P. de T. (orgs.). **Educação para o pensar**. Campinas: Alínea, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Jarbene Dantas Gomes. **A influência do letramento escolar na construção de práticas de letramento familiar**. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psico educacional. **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/agosto 2004.

SZYMANSKI, Heloisa. Teorias e “teorias” de famílias. *In*: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Educ., 1995. p. 23-27.

TEIXEIRA, Carla Brenes. **Desejo de reconher-se: estudo de caso**. Monografia de conclusão de Pós-graduação na Universidade de Santo Amaro de São Paulo, 2004.

TEIXEIRA, Carla Brenes. **On best thing: relato de história e o uso do i-Pad na Educação Infantil**. São Paulo: Apple Store, 2020.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: Oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WINNICOTT, Donald Woods. A amamentação como forma de comunicação. *In*: _____. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 19-27.

WINNICOTT, Donald Woods. A mãe, a professora e as necessidades da criança. *In*: _____. **A criança e seu mundo**. São Paulo: LTC Editora, 1982. p. 214-224.

WINNICOTT, Donald Woods. Fatores de integração e ruptura na vida familiar. *In*: _____. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 59-72

WOLFF, Carolina Gil Santos. **Ensino remoto na pandemia**: urgências e expressões curriculares da cultura digital. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ZIMMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos**: teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICE 1 – Enquete realizada sobre uso de internet no ano 2020

Microsoft Forms

30/12/2020 22:24

O uso da Internet para estudo

Pesquisa sobre o uso de internet no ano de 2020

* Obrigatória

1. Quais dispositivos com internet vc tem em casa?

- Celular
- Tablet
- Notebook
- Computador

2. De quem é esse dispositivo? *

- Aluno
- Pai
- Mãe
- Irmão/irmã
- Avós
- Família

APÊNDICE 2 – Autorização para realização da pesquisa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Pós-Graduação em Educação: Currículo

Solicitação de Autorização para realização da pesquisa

Prezados Senhores/as,

Solicito autorização do Colégio Visconde de Porto Seguro para realização de coleta de dados para a pesquisa de mestrado intitulada Aproximação da famílias da escola na Ed. Infantil: as contribuições da TDIC, realizada por Carla Brenes Teixeira, regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC SP, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Graça Moreira da Silva.

A pesquisa em tela versa sobre o currículo e objetiva narrar práticas pedagógicas que permitiram desenvolver nos alunos a autonomia para o uso das ferramentas tecnológicas, assim como a autoria de conhecimento, utilizando vários Apps para realizar recontos de histórias, registros e criar situações de aprendizagens colaborativas e analisar quais foram as contribuições das TDIC para aproximar as famílias da escola, por meio de desenvolvimento de projetos, no período de 2017 a 2019, num Projeto Social, com mais de 50 anos de existência.

Cabe explicitar que serão MANTIDAS EM SIGILO as identidades de alunos e docentes, e tomadas todas as providências éticas previstas em pesquisas científicas.

Os dados serão analisados qualitativamente a partir das atividades propostas, explicitando os projetos que foram desenvolvidos.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradeço pela oportunidade.

Atenciosamente,



Carla Brenes Teixeira