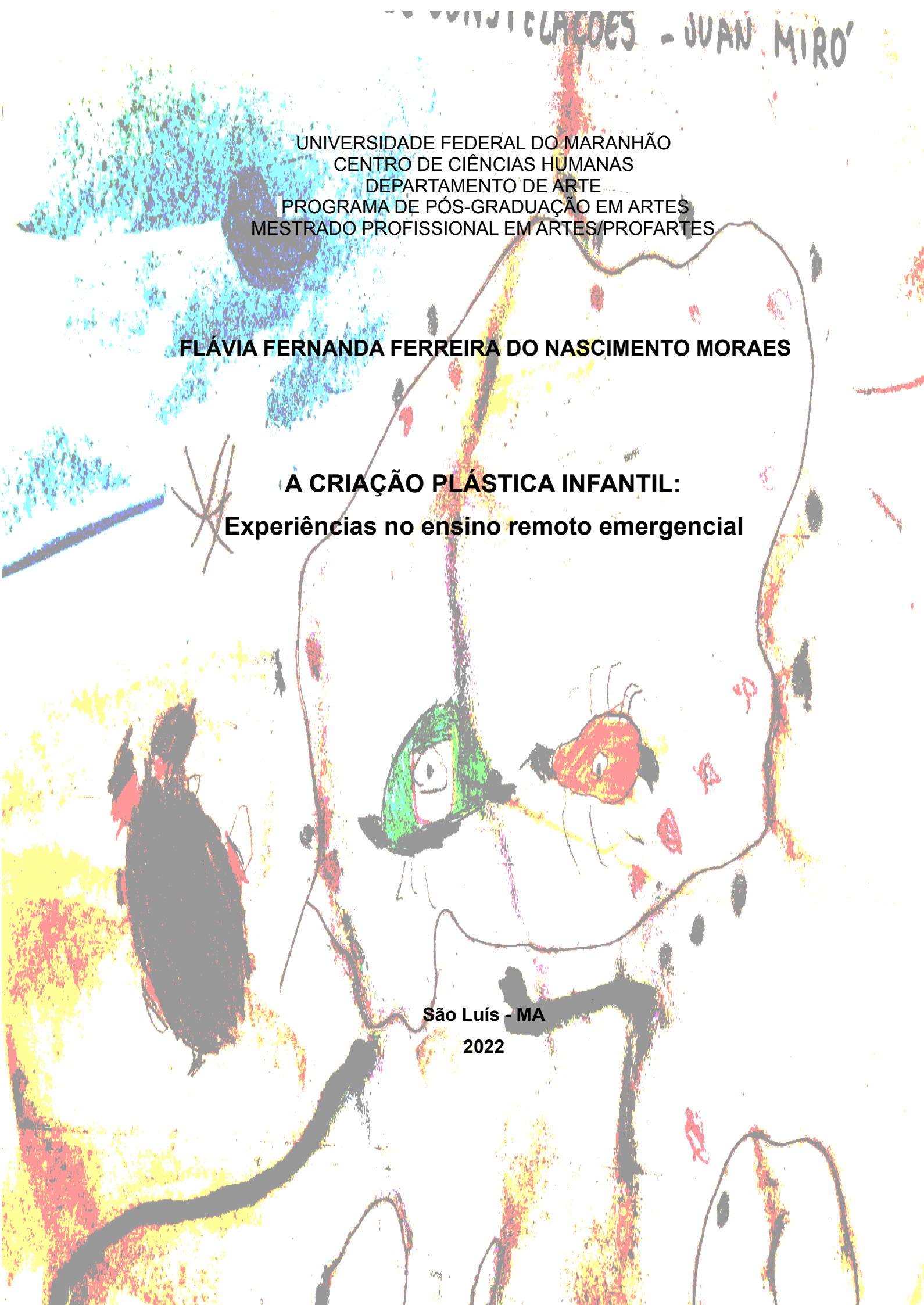




UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES/PROFARTES

FLÁVIA FERNANDA FERREIRA DO NASCIMENTO MORAES

**A CRIAÇÃO PLÁSTICA INFANTIL:
Experiências no ensino remoto emergencial**

São Luís - MA

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES/PROFARTES

FLÁVIA FERNANDA FERREIRA DO NASCIMENTO MORAES

A CRIAÇÃO PLÁSTICA INFANTIL: Experiências no ensino remoto emergencial

São Luís - MA

2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

MORAES, FLÁVIA FERNANDA FERREIRA DO NASCIMENTO.

A CRIAÇÃO PLÁSTICA INFANTIL : EXPERIÊNCIAS NO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL / FLÁVIA FERNANDA FERREIRA DO
NASCIMENTO MORAES. - 2023.

90 p.

Coorientador(a): REINALDO PORTAL DOMINGO.

Orientador(a): ELISENE CASTRO MATOS.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade
Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2023.

1. Criação Plástica. 2. Educação Infantil. 3. Ensino
Remoto Emergencial. I. DOMINGO, REINALDO PORTAL. II.
MATOS, ELISENE CASTRO. III. Título.

FLÁVIA FERNANDA FERREIRA DO NASCIMENTO MORAES

A CRIAÇÃO PLÁSTICA INFANTIL: Experiências no ensino remoto emergencial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes (PROF ARTES) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes. Área de Concentração: Ensino de Artes. Linha de Pesquisa: Processos de ensino, Aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Prof. Dra. Elisene Castro.

São Luís - MA

2022

FLÁVIA FERNANDA FERREIRA DO NASCIMENTO MORAES

A CRIAÇÃO PLÁSTICA INFANTIL: Experiências no ensino remoto emergencial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes (PROF ARTES) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes. Área de Concentração: Ensino de Artes. Linha de Pesquisa: Processos de ensino, Aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Prof. Dra. Elisene Castro.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Elisene Castro Matos (Orientadora)

Prof^a. Dra Maria Penha Teófilo

Prof. Dr. Reinaldo Portal

São Luís - MA

2022

AGRADECIMENTOS

Primordialmente a Deus, pelo gozo da vida, saúde, proteção e sucesso concedidos durante o processo de formação, e por todo conforto espiritual adquirido, quando o busquei nas adversidades encontradas.

Aos meus queridos e amados pais, João Batista do Nascimento Neto e Lana Núbia Ferreira do Nascimento, pela total dedicação, incentivo moral e financeiro. A vocês minha eterna gratidão por simplesmente me amarem como sou. Fato este que contribuiu para as vitórias que gradativamente tenho alcançado.

Ao meu esposo Gutemberg Nunes Moraes que tantas vezes abriu mão de seu conforto e de suas atribuições individuais para que eu pudesse executar com sucesso as árduas tarefas de cunho acadêmico. Seus gestos me fizeram continuar o trabalho quando parecia impossível.

E por último, porém não menos importante, aos professores Elisene Castro e Reinaldo Portal, pela dedicação, paciência e orientações durante a pesquisa. Vocês são tão autores quanto eu deste trabalho.

LISTA DE SIGLAS

1. **AVA**- Ambiente Virtual de Aprendizagem
2. **ABEB**- Associação Brasileira de Educação a Distância
3. **BNCC**- Base Nacional Comum Curricular
4. **COVID-19** - Coronavírus
5. **CNE**- Conselho Nacional de Educação
6. **DCNEI**-Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.
7. **EAD**- Educação a Distância
8. **ERE**-Ensino Remoto Emergencial
9. **EOL**- Educação Online
10. **ECA**- Estatuto da Criança e do Adolescente.
11. **LDB**- Lei de Diretrizes e Base
12. **MEC**- Ministério da Educação
13. **MEA**- Meios de Aprendizagem Digital
14. **MEB**- Movimento de Educação Base
15. **PAP**- Polo de Apoio Presencial
16. **OMS**- Organização Mundial de Saúde
17. **OA**- Objeto de Aprendizagem
18. **SEMED**- Secretaria Municipal de Educação
19. **SENAC**- Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
20. **SESC**-Sistema Social do Comércio
21. **SENAI**- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
22. **TIC**- Tecnologia da Informação e Comunicação
23. **TDIC**- Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
24. **TRA**- Trilhas Remotas de Aprendizagem
25. **UVB-BR**- Universidade Virtual brasileira
26. **UAB**- Universidade Aberta do Brasil
27. **UEB.CSC**- Unidade de Educação Básica Carlos Salomão Chaib

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Exemplo de Trilha de Aprendizagem Remota / “Pintusinho” e Leitura de Imagem	48
Figura 02 – Registros das produções gráficas plásticas das crianças durante o ERE	58
Figura 03 – TRA Garrafas Mágicas das Cores	59
Figura 04 – Da minha janela	61
Figura 05 – Produção com técnica mista, observação da janela	62
Figura 06 – Processo criativo das Riscalhadas	63
Figura 07 – Grafismos	64
Figura 08 – Meleca de Cores , expressões gráfico plásticas	65
Figura 09 – Constelações , Releituras de Miró	67

RESUMO

Relata-se nesta pesquisa nossa experiência como autora, pesquisadora e professora de Arte na Creche Escola Carlos Salomão Chaibe da rede Municipal de São Luís durante o período de quarentena provocada pela pandemia de Coronavírus (COVID-19). A pesquisa parte da observação com crianças entre 2 e 3 anos e 11 meses, que passaram a trabalhar com a linguagem plástica por meio do ensino remoto emergencial durante o período em que as escolas foram fechadas e as aulas transcorreram em ambientes virtuais. Pretende-se a partir da identificação das práticas remotas docentes e das criações remotas infantis, refletir sobre os modos e os meios pelos quais as crianças se relacionaram com a linguagem plástica, apresentando seus trabalhos, e evidenciando as reverberações dessas práticas na dinâmica do retorno para sala de aula.

Palavras-Chave: Ensino remoto emergencial, criação plástica e educação infantil.

RESUMEN

Esta investigación relata nuestra experiencia como autora, investigadora y docente de arte en la Guardería Escolar Carlos Salomão Chaibe de la red Municipal de São Luís durante el período de cuarentena provocada por la pandemia del Coronavirus (COVID-19). La investigación parte de la observación con niños de entre 2 y 3 años y 11 meses, que comenzaron a trabajar con el lenguaje plástico a través de la enseñanza remota de emergencia durante el período en que las escuelas estaban cerradas y las clases se desarrollaban en entornos virtuales. A partir de la identificación de prácticas de enseñanza a distancia y creaciones infantiles a distancia, se pretende reflexionar sobre las formas y medios por los cuales los niños se relacionan con el lenguaje plástico, presentando sus trabajos, y evidenciando las reverberaciones de estas prácticas en la dinámica del regreso a clases.

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia, pictorialidad, educación Infantil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA DE COVID-19	14
2.1	Contextualização da Educação a Distância	16
2.2	Definições sobre o Ensino Remoto Emergencial	21
2.3	Desafios da criação plástica infantil no Ensino Remoto Emergencial	25
3	A EXPRESSÃO PLÁSTICA INFANTIL E AS PRÁTICAS REMOTAS	33
3.1	Os processos de criação na infância	35
3.2	A expressão gráfico-plástica da criança pequena	40
3.3	Planejamento das trilhas remotas de aprendizagem com foco na criação plástica infantil	45
4	AS PRODUÇÕES GRÁFICO-PLÁSTICAS DAS CRIANÇAS NO ENSINO REMOTO	52
4.1	Perspectiva Docente: traçados, marcas e configurações	53
4.2	Perspectiva da Família: é desenho? é pintura? o que é? para que? e como?	55
4.3	Um olhar sobre as Produções gráficas plásticas no Ensino Remoto Emergencial	58
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICES	80
	ANEXOS	86

1 INTRODUÇÃO

A legislação educacional brasileira legitima a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças da educação infantil, abrangendo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) assegura por meio dos eixos estruturantes, dos campos de experiência e dos direitos de aprendizagem na educação infantil, as condições para que as crianças aprendam em circunstâncias lúdicas e criativas e de interação; nas quais possam atuar e construir significados sobre si, os outros e o mundo.

Apesar das premissas supracitadas e bem estabelecidas nos documentos curriculares, sobre as formas de ensino e aprendizagem infantil, a educação formal atravessa momentos difíceis, frente a crise epidemiológica causada pelo COVID 19, o coronavírus (SARS-CoV-2) que em março de 2020, impôs ao confinamento social e impeliu desafios em várias esferas da sociedade.

O cenário pandêmico pressionou as instituições e os profissionais da educação a repensar as condições e as circunstâncias de aprendizagem das crianças. Trouxe à tona debates sociais sobre a qualidade e as práticas educativas das instituições, questionamentos sobre formas competentes de aprender e questões relativas à organização curricular, resultando em revisões dos tempos e dos espaços educativos.

Diante das circunstâncias excepcionais da normalidade, observou-se que os métodos tradicionais de ensino, foram subitamente alterados para espaços e tempos virtuais com utilização de meios digitais. Algo necessário, porém de muita complexidade, haja vista que não se tem modelos prévios no âmbito da educação infantil de aprendizagem remota, apesar de vivermos em uma sociedade intensamente conectada.

Dadas as conjunturas atuais e considerando os processos de criação em artes entende-se que é imperioso perceber e refletir sobre outros meios além dos habituais de aprendizagem plástica e visual, com crianças no contexto do ensino remoto compelido pelo cenário pandêmico.

O ambiente familiar tem sido a representação do espaço escolar durante a suspensão das aulas presenciais, esta conjuntura fez com que as experimentações, os estímulos materiais, as feitura e as mediações entre as

crianças e professores ganhassem uma outra configuração. Este novo arranjo, característico do ensino remoto emergencial presumivelmente provocou a participação mais esforçada dos pais e ou cuidadores das crianças no processo de aprendizagem, reconfigurou as formas de observação e registros do desenvolvimento infantil, exigindo dos professores um repertório tecnológico mais amplo, para oportunizar condições mínimas para o desenvolvimento do seu trabalho, além de muita criatividade nos planejamentos para tentar garantir os direitos de aprendizagem, com o maior nível de equidade possível.

Em decorrência das mudanças na dinâmica das vivências na educação infantil, dentre as quais pode-se mencionar alterações no momento da roda, na partilha dos materiais expressivos, na experiência coletiva e nos gestos entre os pares, entende-se que é pertinente investigar sobre as possibilidades de atuação e desenvolvimento dos processos artísticos na educação infantil no formato de ensino remoto emergencial, considerando as possibilidades de atuação que extrapolam as práticas usuais (CUNHA, 2012, p. 117; GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020, p.3).

Considerando todas essas questões, relata-se nesta pesquisa, nossa experiência na rede Municipal de São Luís na Creche Escola Carlos Salomão Chaib com o ensino remoto emergencial na educação infantil no decorrer da pandemia de Coronavírus (COVID-19), conjuntamente com as ações desenvolvidas para o retorno presencial aos espaços da sala de aula.

Sendo assim, o **problema científico** alçado foi: De que modo as crianças vivenciaram a criação plástica em casa em tempos de isolamento social causado pelo COVID 19? Diante da problemática definiu-se como **objeto** da pesquisa as experiências gráfico-plásticas infantis no contexto do ensino remoto emergencial na pandemia.

Partindo da criação plástica infantil no ensino remoto emergencial refletir-se-á sobre como essas experiências estão colaborando para o processo de construção do conhecimento gráfico plástico das crianças. Isto posto, objetivou-se analisar a criação plástica infantil no Ensino Remoto Emergencial na Pandemia de Covid-19, a fim de obter um panorama das práticas pedagógicas extra picturais.

Considerando o objetivo geral, os **objetivos específicos** almejados foram:

- a) Identificar, por meio de questionário, a formação e o fazer gráfico-plástico das professoras da rede Municipal de São Luís, na Creche Escola Carlos

Salomão Chaib, localizada na Chácara Brasil, São Luís -MA, durante e após o período de quarentena provocada por pandemia de Coronavírus (COVID-19).

- b) Caracterizar o perfil sócio-histórico e as vivências expressivas virtuais das crianças através de questionários com seus responsáveis.
- c) Apresentar os avanços obtidos com a aplicação das práticas extra picturais no espaço e tempo do confinamento social com as crianças a partir da perspectiva da professora pesquisadora

As perguntas científicas que nortearam o andamento da pesquisa foram: Qual a formação das professoras da creche e como elas desenvolvem a expressão plástica remota com as crianças no contexto pandêmico? Qual o perfil sociocultural das crianças envolvidas na pesquisa e como este fator implica nas suas experiências gráfico-plásticas diante do contexto de isolamento social? Como tem sido a dinâmica da expressão plástica no espaço e tempo do confinamento social com as crianças? Que avanços e dificuldades apresentam as crianças com a aplicação de nossa metodologia?

A Metodologia da pesquisa sobre a experiência infantil com a linguagem pictural no ensino remoto contingencial é de natureza avançada com objetivo descritivo. De acordo com Vergara (2000, p.47), a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno e demonstra correlações entre as variáveis, demonstrando sua natureza. Desta forma, o presente estudo tenta descrever as particularidades da aprendizagem gráfico plástica infantil por meio do ensino remoto emergencial.

A abordagem empregada foi a quanti-qualitativa, que permitirá o entendimento dos fenômenos por meio da interlocução de entrevista, observação e interpretação de dados.(DENZIN; LINCOLN, 2006). Para isso usar-se-á o método indutivo, que trabalha com a perspectiva da observação e baseia sua argumentação nas premissas das experiências práticas (KÖCHE, 2009).

Os procedimentos técnicos aplicados no decorrer da investigação foram a pesquisa bibliográfica e documental, fundamentais para construir um modelo teórico como referencial. Empregou-se a técnica de observação assistemática participativa que “possibilita ao pesquisador e aos participantes desenvolver um relacionamento de confiança, necessário para que os participantes revelem os bastidores das realidades de sua experiência, que geralmente são escondidos de estranhos”

(PATERSON; BOTTORFF; HEWAT, 2003).

Utilizou-se de planejamento remoto¹, e de sequências didáticas mediadas por rede social de fácil acesso como o Whatsapp, com foco nas práticas pictóricas conexas aos campos de experiência sugeridos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A observação das vivências deu-se em duas situações: primeiramente através dos registros das atividades compartilhados pelas famílias por meio de comunicação mais aberta, com linguagem mais familiar e fluência de fotos, áudios e vídeos no ambiente virtual supracitado. A outra forma de observação transcorreu, através dos relatos dos responsáveis, recorrendo a questionários.

Ressaltamos que algumas crianças estão em condição de vulnerabilidade, e na intenção de preservar a identidade delas, usou-se a tarja preta nas fotos em que elas aparecem.

Aplicou-se dois tipos de questionários, o primeiro aplicado às professoras, e o segundo de perfil demográfico direcionado aos pais e responsáveis das crianças. Ambos estruturados com perguntas abertas e fechadas para possibilitar a produção de informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível didático-pedagógico, com embasamento em um referencial teórico situado nas obras de:

Lowenfeld (1977), **Sousa** (2003), **Sandra Richter** (2004), **Horn** (2004), **Monteiro** (2005), **Gaston Bachelard** (2009), **Lev Vygotsky** (2009), **Fayga Ostrower** (2014) e **Borges, Bertassi, Cunha e Carvalho** (2017) entre outros que apresentam questões essenciais sobre as condições e as possibilidades de criação na infância. Abordam o pensamento visual como essencial para compreensão da expressão plástica infantil, propondo o trabalho com as artes visuais em harmonia com processos criadores de ação pedagógica, para oportunizar às crianças tempo e espaço de uma aprendizagem poética e estética por meio da exploração de materiais extra picturais. Suas reflexões permitem destacar a capacidade infantil de constituírem seus próprios modos imaginar e ressignificar o mundo.

Moran (2005), **Tomazinho, Arruda** (2020) e **Zamperetti** (2021), **Domingo** (2021), refletem acerca do Ensino de Artes Visuais no contexto remoto emergencial a partir das instabilidades, desafios e transformações e práticas da

¹ Planejamento remoto é o termo elegido pela pesquisadora para indicar a previsão das ações docentes, quanto às adaptações na aprendizagem das crianças, por meio da adequação dos campos de experiência, no período de isolamento social. Ação esta que transcorreu mediada por aplicativos de comunicação e interação como o *Whatsapp*, *Google Classroom* e *Google Meet*

cibercultura no fazer docente.

Assim, estruturamos nosso trabalho da seguinte forma: Introdução, três capítulos e Considerações finais. Iniciamos este trabalho com o tópico (II) sobre **O Ensino Remoto Emergencial na pandemia de COVID-19**, no intuito de melhor compreendê-lo, fazendo recortes sobre as diretrizes que organizam tal atividade e apresentando o cenário deliberativo para execução das práticas remotas por meio das portarias, pareceres judiciais e decretos emitidos no Estado do Maranhão e Município de São Luís.

No tópico subsequente (III) será abordado sobre **Expressão Plástica Infantil e as Práticas Remotas Emergenciais** apontando as possibilidades de atuação a partir do panorama sócio-histórico das crianças partícipes da pesquisa, bem como o planejamento remoto destas práticas e a forma como se deu o fazer gráfico plástico das professoras da creche escola Carlos Salomão Chaib. No tópico quarto (IV) se apresentará registros e percepções da nossa experiência como professora/pesquisadora no que tange **a criação plástica infantil no Ensino Remoto**, concatenados com referenciais teóricos da educação, artes visuais e tecnologias.

2 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA DA COVID 19

Este capítulo propõe uma descrição do contexto Educacional Municipal de São Luís - MA, afetado pela pandemia do Coronavírus. Apresenta conceitos relativos à Educação a Distância e Educação Remota Emergencial no âmbito da Educação Básica, por meio da interlocução de documentos oficiais, artigos e reportagens relacionados à mediação tecnológica na Educação Infantil em tempos de pandemia.

Sobre mediações tecnológicas (PRETTO, 2013), destaca que há mais de vinte anos se discute sobre o acesso e a interação com os artefatos culturais e tecnológicos, por parte de professores e alunos, contudo o autor pontua que ainda é um grande desafio a ser vencido, em função do cenário escolar que em sua maioria apresenta dificuldades de acesso, de conexão, de infraestrutura e de formação instrumental.

Com o cenário que se instaurou, resultado da pandemia, essas questões foram intensificadas na busca de uma solução contingencial e a afirmativa “fique em casa” possivelmente foi a mais usada no Brasil e no mundo, nos últimos tempos, em decorrência da pandemia do novo Coronavírus², declarada em janeiro de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como Emergência de Saúde Pública em nível internacional. E oficialmente divulgada no Brasil em março de 2020. A frase em questão traduzia a necessidade de isolamento social para preservação da saúde e da vida diante da pandemia anunciada.

A velocidade de contágio trouxe a suspensão das atividades em diversos setores, exceto os considerados essenciais, colocou em pauta muitas discussões sobre o funcionamento de instituições, dentre elas as educacionais. Diante de um contexto desconhecido, com muitos questionamentos e sentimentos de ansiedade,

²É um vírus zoonótico, um RNA vírus da família Coronaviridae, que é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. Essas famílias foram isoladas pela primeira vez em 1937 e descritas. O SARS-COV é um tipo de coronavírus descrito em 2019, após casos registrados na China, é causador da Síndrome respiratória aguda, grave que provoca a COVID-19. Brasil. Ministério da Saúde. Coronavírus: o que você precisa saber e como prevenir o contágio. [cited 2020 Feb 18]. Available from: <https://saude.gov.br/saude-de-a-z/coronavirus>

todos os segmentos públicos e privados com oferta de serviços variados foram impelidos a uma adaptação abrupta.

Diante deste cenário, estados e municípios começaram a organizar documentos oficiais com orientações de preservação da vida e com diretrizes para a reorganização das atividades. O Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, sugere a suspensão das aulas presenciais e propõe aulas online inicialmente nas instituições de Ensino Superior. Em seguida o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica o Parecer nº5/2020 também deliberando todas as redes de ensino, em seus níveis, etapas e modalidades a reelaboração das suas atividades.

Segundo os dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA (SEMED), por meio das Diretrizes para retorno às aulas e reorganização do ano letivo de 2020, o Maranhão entrou em estado de calamidade pública no dia 19 de março, em decorrência do aumento de casos de H1N1 e suspeitos de COVID-19. Dois dias depois, em 21 de março, tornou-se público o decreto de nº 35.677, contendo normas de resguardo à saúde coletiva, causando a suspensão de atividades aglomerativas por quinze dias, mantendo apenas as chamadas atividades essenciais: de saúde, de distribuição e comercialização.

No âmbito das suspensões das atividades se inseriu, as realizadas presencialmente no espaço escolar:

Em consonância ao que estabelece o Estado do Maranhão, a Prefeitura de São Luís, também, modifica a rotina de seus serviços com a publicação do Decreto nº 54.936, de 23 de março de 2020, como medida de enfrentamento à pandemia. Conforme sugere o Art. 3º do referido decreto “Fica determinada a suspensão de todas as atividades dos órgãos públicos e entidades vinculadas ao Poder Executivo Municipal. (SEMED, 2020, p. 07).

A suspensão das aulas no Município de São Luís, ocasionou uma pausa na aprendizagem e gerou inúmeros questionamentos, dentre os quais: como atender da melhor maneira a criança no que tange o seu processo de aprendizagem remotamente? Como assegurar o direito de aprender fora da escola? Considerando o Art. 23 da Lei de Diretrizes e Base (LDB nº 9394/96), sobre a organização das atividades escolares; “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto em Lei”. A SEMED deliberou:

[...] proposição do ensino híbrido, composto por aulas presenciais e atividades remotas, mediadas ou não pela tecnologia, sendo esta reconhecida, sobretudo como estratégia pedagógica em tempos de pandemia, calculadas para o cumprimento das horas letivas previstas em lei. (PREFEITURA DE SÃO LUÍS - SEMED, 2020, p. 08).

Os autores Junior e Castilho (2016) definem o Ensino Híbrido de modo semelhante ao apresentado na deliberação da SEMED (2020), quando diz que ele pode ser compreendido como a aplicabilidade de metodologias do ensino presencial, unidas aos métodos de ensino online, para desenvolvimento diário do processo de ensino e aprendizagem. Para o autor a ideia central dessa metodologia tem a ver com educação baseada em projetos e pesquisas mediadas por plataformas virtuais.

Sobreveio ainda neste contexto a denominada Educação Remota, que se configura por práticas pedagógicas mediadas por tecnologia, que utilizam plataformas digitais síncronas ou assíncronas, meios de aprendizagem digital (MEA), objetos de aprendizagem (OA) e outros recursos digitais das TICs para sala de aula, para gerenciar o ensino-aprendizagem. Em concordância com Gomes (2020) acrescenta-se que em muitos casos o Ensino Remoto é confundido com Educação a Distância (EAD) ou com a Homeschooling (Educação Domiciliar) que igualmente fazem uso de ferramentas tecnológicas.

Hodiernamente há três modalidades de educação: a educação presencial, a educação semipresencial que se desenvolve presencialmente ou virtualmente ou a distância, e educação a distância também denominada virtual. Segundo Moran (2008), a EAD pode ter ou não encontros presenciais, sendo mais comum que os encontros entre professores e alunos aconteçam fisicamente separados, em espaço e tempo, entretanto juntos por meio das TICs. Apesar das semelhanças, são modalidades diferentes e por esta razão entende-se que é relevante abordar algumas definições sobre Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial.

2.1 Contextualização da Educação a Distância

Antes de apresentar a contextualização da EAD, é relevante se apropriar do conceito relativo a ela, embora tenhamos uma boa variedade de concepções, nesta pesquisa adotaremos a conceitualização da EAD manifesta em Decreto de lei

nº 5.622,2005 que a caracteriza como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Acerca da modalidade educacional, temos elucidações de alguns autores como Hermida e Bomfim (2006) que evidenciam os marcos de educação a distância a partir das Epístolas de São Paulo, contudo a difusão da EAD só ocorreu de fato no século XIX e XX em alguns países europeus como Suécia, França, Inglaterra e Espanha e Estados Unidos. No Brasil, os registros históricos são imprecisos, Alves (2009, apud SANTOS; MENEGASSI, 2018), relata que no final do século XIX, havia oferta de cursos de datilografia por correspondência no Rio de Janeiro, nas quais as aulas eram ministradas por professores particulares. Contudo, o marco oficial deu-se em 1904, como estabelecimento das Escolas Internacionais.

Sobre a evolução histórica da EAD temos o apontamento de Piconez (2003):

A Educação a Distância (EAD), também chamada de Teleducção, em sua forma embrionária e EMPÍRICA é conhecida desde o século XIX, mas somente nas últimas décadas assumiu status que a coloca no cume das atenções pedagógicas de um número cada vez maior de países. Já na Grécia antiga e, depois, em Roma, (Cartas de Platão e Epístolas de São Paulo) existia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência. (PICONEZ, 2003, p. 2).

Conforme Rodrigues (2010) os registros sobre a EAD no Brasil, versam sobre a oferta de curso por correspondência em 1904, destinado a datilógrafos. Em seguida, em 1923 um curso de línguas foi ofertado pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.

Com a expansão das escolas radiofônicas no Nordeste em 1917, surge um sistema de ensino a distância não formal, o Movimento de Educação Base (MEB), que se propunha a alfabetizar jovens e adultos através de programas de rádio. Em 1947, o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), juntamente com o Serviço Social do Comércio (SESC) criam a Universidade do Ar para oferta de cursos radiofônicos, com acesso aos conteúdos por meio de apostilas e com ajuda de monitores.

Entre 1967 e 1970, a Fundação Nacional Padre Landell de Moura inicia

programas educativos para adultos por meio de teleducção e multimeios, através do governo as emissoras de rádio e televisão passaram a transmitir gratuitamente programas educativos semanais, promovendo a EAD, dentre os programas destacou-se o Programa de Tele Extensão Rural na Amazônia, o Telecurso 2000, com apoio do Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (SENAI) oferta de cursos profissionalizantes. O projeto Minerva com transmissão em cadeia nacional, configurado com base na Lei 5.692, com ênfase na educação de adultos, foi promovida por meio do Ministério da Educação, Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell de Moura.

No Maranhão, o Governo usa a televisão Educativa para emissão de programas em circuitos fechados destinados a alunos da então 5° a 8° séries. Piconez (2003) descreve que:

A partir das décadas de 60 e 70, a educação a distância, embora mantendo os materiais escritos como base, passa a incorporar articulada e integradamente o áudio e o videocassete, as transmissões de rádio e televisão, o videotexto, o computador e mais recentemente, a tecnologia de multimeios, que combina textos, sons, imagens, assim como, mecanismos de geração de caminhos alternativos de aprendizagem (HIPERTEXTOS, diferentes linguagens) e instrumentos para fixação de aprendizagem com feedback imediato (programas tutoriais informatizados) etc. (PICONEZ, 2003, p. 3 e 4).

Percebe-se que a evolução da EAD está atrelada à expansão da tecnologia. Gomes (2009) e Aretio (2002) admitem que tal evolução se deu por meio da aplicação das tecnologias ao campo da comunicação e informação. Ambos descrevem a evolução da EAD em recortes temporais denominados de fases cronológicas ou gerações.

A primeira geração caracteriza-se pela correspondência, papel impresso, televisão e rádio e ficou conhecida como geração textual, seus objetivos pedagógicos destinam-se a atingir alunos desfavorecidos socialmente. A segunda geração, apelidada de geração analógica, destacou-se, entre 1960 e 1980, fazia uso das múltiplas tecnologias como fax, vídeos e fitas cassete sem o uso efetivo de computadores, na educação era usada para apresentação de informações aos alunos a distância.

A geração digital, caracterizada pelos multimeios, pelas redes de computadores e as múltiplas tecnologias representam a terceira geração que se estende até o final do milênio, momento em que o endereço físico divide lugar com o

endereço eletrônico e a comunicação síncrona se torna mais popular por meio dos chats. Seus interesses pedagógicos relacionavam-se a oferta de ensino de qualidade com redução de custos para os não universitários

A quarta geração inicia com o uso massivo da internet, com possibilidade de conexão entre computadores em rede (banda larga) e executa-se experiências colaborativas por meio de videoconferências. Proporcionam interação em tempo real entre alunos e instrutores, está direcionado a autoaprendizagem, que geralmente se dá em casa. A quinta geração é caracterizada por inúmeras possibilidades de interação entre professores e alunos, com conectividade de melhor qualidade, aulas virtuais baseadas no computador com uso de internet e utilização de métodos construtivistas de aprendizagem colaborativa.

No Brasil, vale destacar a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), criada em 1995, buscava incentivar as práticas da Educação a Distância (EaD) no Brasil; sua atuação contribuiu para que ao longo dos anos o Ministério da Educação (MEC), após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), formasse um dispositivo legal para a EaD em nível superior. O que possibilitou a autorização das atividades de educação a distância no contexto do ensino formal para as instituições de ensino e a integração de programas de EaD dentro de suas propostas de estudos formais.

Em artigo publicado sobre EAD e Ensino Remoto Emergencial Coqueiro e Sousa (2021) enfatizam os aspectos legais da modalidade:

Vale ressaltar que a Educação à Distância no Brasil só foi normalizada em 1996, pois é nesta data que foi criada pelo MEC a Secretaria de Educação à Distância (SEED). Foi também assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Ganhou força no ano de 2000 com a institucionalização da Rede de Educação Superior a Distância (UniRede), na qual instituições públicas do Brasil se comprometeram a ofertar cursos de graduação, pós-graduação e de extensão de qualidade na modalidade EAD. (COQUEIRO; SOUSA, 2021. p. 4).

No ano 2000, dez universidades privadas criaram a marca Universidade Virtual Brasileira (UVB-BR) buscando colaboração para o desenvolvimento de plataformas para produção de conteúdos. Quatro anos depois, o MEC passa a oferecer cursos de licenciatura e capacitações aos professores da rede pública de ensino, dando origem à Universidade Aberta do Brasil (UAB)³.

³ O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa que favorece a comunicação entre o governo federal e os entes federativos. Ele apoia instituições públicas de ensino superior

No livro, “Tópicos em Educação a Distância” (GOMES, 2009, p.12) diz ser “fundamental que alunos, professores, tutores estejam integrados e “próximos”, para que haja facilitação no processo de ensino-aprendizagem”. Em periódico publicado na Revista Científica de Educação a Distância PAIDÉI@ (SANTOS) (DOMINGO, 2019, p. 7) também reforça sobre a integração e convívio na EAD:

A educação é um processo de comunicação por excelência, que em EAD ocorre não apenas na forma de encontros físicos face a face, mas, sobretudo, em função da distância, por meios tecnológicos contemporâneos. Então, aquele encontro implica uma suspensão da distância, seja espacial ou temporal, afastamento da distância. Isso significa dizer que quem é responsável pela eliminação da distância é a tecnologia, capaz de construir interações em diferentes situações. (DOMINGO), 2019, p. 7).

Deste modo, a EAD se apropria dos meios de comunicação para transmissão de informação e usa de estúdios e plataformas para alcançar os estudantes que estão em espaços e ou tempos distintos, existindo apenas uma separação geográfica entre aluno e professor. De modo geral, as aulas acontecem uma vez por mês ou uma vez na semana, de acordo com o formato de cada instituição. O aluno pode escolher assistir às aulas no Polo de Apoio Presencial (PAP) da universidade ou na sua casa. Nas aulas síncronas, que acontecem ao vivo, a interação se dá através do chat em plataforma virtual, por intervenção oral do aluno ou em momento posterior na tutoria online.

Coqueiro e Sousa (2021) pontuam que a metodologia, a construção do conhecimento e a interação na EAD, fundamentam-se no construtivismo defendido por Piaget. O construtivismo concebe o conhecimento como um processo contínuo de descobertas que incidem na construção do conhecimento mediado pela interação entre pessoas e ou objetos. Compreende-se, pois, que a EAD é desenvolvida por meio de práticas interativas, mediadas por interfaces digitais que se ambientam na cibercultura. Isto posto, é possível dizer que a EAD não deve ser entendida como mera aprendizagem instrucionista e massiva.

Em artigo publicado em 2005, José Moran aponta que tanto na educação

na oferta de cursos de nível superior e pós-graduação por meio da EAD. O sistema foi criado em 2005 e instaurado pelo Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006, para aprimoramento da modalidade. Objetivava a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País, sendo gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

presencial como na EAD ensinamos por meio de comunicação audiovisual previamente elaborada, contudo a aprendizagem só se torna significativa por meio da combinação de atividades desafiadoras e contextualizadas, resultantes de metodologias e objetivos bem definidos.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos ser criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades para mostrar sua iniciativa (MORAN, 2005, p. 17).

Sobre o uso das tecnologias na Educação Infantil, deve-se considerar que os educandos são indivíduos em pleno desenvolvimento e formação, condição que traz grande responsabilidade ao professor, designado para desenvolver estratégias que contribuam para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a criança.

Sampaio (1999, p. 25) diz que o trabalho com as tecnologias na educação “só será concretizado, na medida em que o professor dominar o saber relativo às tecnologias, tanto em termos de valorização e conscientização de sua real utilização.” Neste sentido, alvitra-se que as tecnologias da informação possibilitam novas formas de aprendizagem na mesma medida que exigem novas posturas educativas, relativas à construção e mediação de saberes integrados ao cotidiano dos alunos.

Logo o professor precisa criar condições para (re)contextualizar a aprendizagem, principalmente em cenários adversos como o apresentado pela pandemia. Nas definições de Mercado (1999, p. 36) “é importante que os futuros profissionais entendam que a inovação vem condicionada ao enfoque metodológico que faz uso destes recursos aproveitando suas novas possibilidades de trabalho”.

Isto posto, reputa-se que o papel do professor frente às mudanças educacionais é aprimorar seus conhecimentos por meio de formação continuada ao longo da vida a fim de melhor utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis, criando soluções viáveis nas suas condições de trabalho.

2.2 Definições sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Antes de abordar algumas definições sobre o ERE, faremos um apanhado do tópico anterior, que contextualiza a EAD, termo que tem sido utilizado para classificar a modalidade de ensino que usa material pré-elaborado, realizado sem contato próximo entre professor e aluno (PAIVA, 2020).

Contextualizou-se sobre as primeiras experiências com a EAD, originadas com os cursos por correspondência no século XVIII, na qual utilizava-se textos auto instrutivos entre alunos e tutores, compartilhados pela tecnologia da imprensa e dos serviços dos correios.

Com os avanços tecnológicos, outros tipos de materiais como áudio, vídeo, fitas, rádio e televisão foram incluídos na EAD. A intensificação da mediação através do computador no final do século XX, predispôs a expansão dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que no Brasil só chegaram em 1997. Os Sistemas Virtuais de Aprendizagem pretendiam inicialmente fornecer plataformas que possibilitasse a interação entre professores e alunos nos cursos on-line. Estendendo-se posteriormente aos setores públicos e empresas (PAIVA, 2020).

Atualmente pode ser modelado de acordo com as necessidades de cada instituição, trazendo mais autonomia no uso das ferramentas, que podem ser usadas presencialmente ou como complemento das atividades regulares. Segundo Paiva (2020, p. 4), “Entre os mais usados durante a pandemia, estão o Moodle e o Google Classroom, associados a tecnologias de transmissão ao vivo (Google Meet, Stream Yard) e de *streaming* (distribuição de conteúdo on-line), como o YouTube”.

Apesar de Paiva (2020) não pontuar, o Edmodo é segundo Backes e Schlemmer (2007) um dos ambientes virtuais de aprendizagem em maior expansão no Brasil. Para as autoras, ambientes virtuais como este impulsionam para o uso de ferramentas digitais, permitem acesso lúdico a diferentes gêneros digitais (twitter, memes e fanfics) e possibilitam meios de ferramenta colaborativas, estando entre as maiores tendências digitais. Backes e Schlemmer (2007, p.130-131) ainda apontam que:

A concepção interacionista/construtivista se dá por meio da interação entre os participantes e participantes-tecnologia, propiciando a construção do conhecimento no coletivo. A concepção sistêmica se evidencia nas relações, articulações e coordenações do viver e conviver [...].

A pandemia e a rápida migração aos AVAs, contribuiu para que boa parte do sistema educacional “viralizasse” o termo Educação Remota Emergencial. Em artigo publicado sobre o Ensino Remoto Emergencial e Educação a Distância Behar esclarece:

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, online, 2020).

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer de N°05/2020, trazendo diretrizes educacionais para escolas da educação básica e instituições do ensino superior em tempos de pandemia da Covid 19. O documento versa sobre as restrições sanitárias impeditivas das aulas presenciais e aponta medidas para reposição da carga horária, por meio de atividades pedagógicas não presencial, com mediação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs).

O termo Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) é uma referência aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, e outras tecnologias anteriores ao fenômeno digital. Pesquisadores como Kenski (2008) e Valente (2013) utilizam o termo TDICs para aludir às tecnologias digitais que se conectam a uma rede e ampliam a comunicação entre seus usuários.

No panorama pandêmico a rotina escolar mudou bruscamente, passou-se do ensino tradicional para o modelo de ensino remoto emergencial definido pelo uso massivo das tecnologias e mídias educacionais (BOZCURT; SHARMA, 2020). O espaço formativo passou a ser a casa e o professor da educação infantil teve que trabalhar em direta colaboração com os responsáveis das crianças. Essa transição para as formas de ensino com mediação pela internet, colaborou para o uso do termo ERE. Em artigo divulgado sobre a diferença entre ERE e EAD, encontrou-se tal recorte para descrição do termo:

Diferentemente de atividades planejadas com antecedência e projetadas para ocorrerem a distância, o ERE é uma mudança temporária na forma de ensinar, utilizando uma modalidade alternativa de transmissão de conhecimento devido a circunstâncias críticas. Envolve a utilização de soluções educacionais para um ensino totalmente remoto que seria, em outra situação, transmitido em formato presencial ou híbrido, e que retornará àquele formato assim que a crise for controlada. (MARCON; REBECHI, 2020, p. 5).

A partir da fala de Marcon e Rebechi (2020) entende-se que o objetivo principal do ERE não está em recriar um sistema educacional permanente, mas possibilitar momentaneamente acesso e suporte à educação em uma conjuntura de instabilidade.

Tornou-se urgente uma alternativa para atenuar os prejuízos educacionais e as defasagens curriculares durante a pandemia, deste modo, as escolas em sua maioria começaram a trabalhar com atividades a distância. A partir de então, foram enunciadas através das Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, orientações sobre como deveriam transcorrer as atividades pedagógicas não presenciais.

Por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. (BRASIL, 2020, p. 08-09).

O ensino remoto não é uma novidade no campo educacional, adquiriu destaque nas últimas décadas, como forma complementar ao ensino presencial, em especial nas instituições de ensino superior. No entanto, passou a ser usado amplamente em suas modalidades síncronas (aulas ao vivo) e assíncronas (aulas gravadas) no contexto da pandemia de Covid-19, como solução emergencial.

Hodges e seus colaboradores (MOORE; LOCKE; TRUST; BOND, 2020), definem o Ensino Remoto Emergencial como um movimento temporário e alternativo de instruir e educar em tempos de crise, que envolve soluções diferenciadas das que seriam usadas na educação totalmente presencial, ou híbrida. Tomazinho (2020) em seu livro “Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e reinventar”, apresenta percepções semelhantes a bibliografia “A cruel Pedagogia do Vírus” de Arruda (2020), ambos declaram que a Educação Remota é diferente da Educação a Distância, uma vez que se qualifica pelo seu caráter emergencial, e preconiza apropriações das tecnologias em conjunturas específicas de atendimento educacional.

A transição para o ensino remoto emergencial, perpassa por categorias conceituais amplamente discutidas em congressos educacionais, temáticas relacionadas ao protagonismo, a educação 4.0⁴, mediação e transposição didática, situações problema, trilhas de aprendizagem, metodologias ativas, entre outras que remetem para aprendizagem online. Segundo Lenhardt (2020, apud. SENHORAS, 2021, p. 29).

Antes da pandemia, já vivenciávamos a onda de metodologias ativas, cultura maker/hands on, apoio das tecnologias digitais em aulas presenciais ou no modelo de ensino híbrido e o discurso sobre a necessidade do protagonismo do aluno na aprendizagem. Agora, diante dessa necessidade rápida de transformação decorrente da ausência do espaço físico da sala de aula, a tecnologia digital tornou-se primordial para a manutenção da aprendizagem.

Os autores supracitados usam a efemeridade e a ausência de uma estrutura física escolar para caracterizar as ações emergenciais ERE, enfatizando a necessidade de um ecossistema de apoio aos envolvidos no processo, e destacando que pode ou não corresponder às expectativas idealizadas, haja vista que existem realidades escolares diferentes ao redor do mundo.

Sobre o propósito do ERE Hodges pontua que:

O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (HODGES et al, 2020, p. 13).

Concorda-se com Hodges (2020) e entende-se que independentemente das questões terminológicas, o ERE é um planejamento educacional desenvolvido em tempos de crise, que exige soluções criativas para os problemas, uma forma de se pensar modos de interação a curto prazo. Não devendo ser comparado com cursos presenciais a distância desenvolvidos a longo prazo.

Considerando as concepções supracitadas, adotaremos uma postura reflexiva sobre as experiências pictóricas mediadas pelo ensino remoto emergencial

⁴ O termo Educação 4.0 é uma alusão a Revolução 4.0, também conhecida como Quarta Revolução Industrial, e refere-se à apropriação do mundo físico ao mundo digital, por meio das evoluções tecnológicas, digitais e internet. Propõe através dos dispositivos tecnológicos experiências inovadoras de aprendizagem, orientados por ambientes não formais de aprendizagem, na qual o conceito central está relacionado ao learning by doing que significa aprender fazendo. Conceito elaborado a partir do artigo: GAROFALO, Débora. **Que habilidades deve ter o professor da Educação 4.0**. Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11677/que-habilidades-deve-ter-o-professor-da-educacao-40>. Acesso em: 17 dez de 2022.

com crianças pequenas dentro do contexto de isolamento social e. Para isso, apontamos no tópico seguinte alguns desafios inerentes a este modo de ensino.

2.3 Desafios da criação plástica infantil no Ensino Remoto Emergencial

Neste tópico pretende-se abrir espaço para reflexões sobre os desafios de ensino e de aprendizagem em arte no contexto remoto durante a pandemia com crianças. Mas antes de apresentar dados de autores diversos sobre as dificuldades pesquisadas, faz-se necessário, rememorar aspectos legais sobre a arte como componente curricular importante e obrigatório. Para Barbosa⁵ (2014, p.4) “a arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve”, especialmente para minorar os prejuízos causados pelo isolamento social. BRASIL (2018) declara que os trabalhos de expressão artística com as crianças, estimula o aprendizado em outras áreas de conhecimento curricular, favorece a formação crítica e o diálogo com outras culturas, contribuindo para a formação de sua cidadania.

O marco das conquistas sobre os direitos das crianças no Brasil é prescrito pela Constituição de 1988, reforçado na Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990 que configura o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tem-se ainda a Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96), que torna o ensino de arte obrigatório na educação básica: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 30).

Esses documentos inscrevem a criança como um sujeito social, e de direitos reconhecidos, responsabilizam os Estados quanto ao cumprimento das normativas que asseguram os direitos da infância e sugerem uma proposta curricular voltada para interação do aluno com a arte, a fim de estimular sua percepção e desenvolver por meio da produção artística, sua criatividade.

De acordo com Sandra Richter (2004), no Brasil, as novas tendências do

⁵ Pioneira na propagação da arte-educação nas escolas do Brasil, desenvolveu abordagem metodológica para o ensino da arte, conhecido como Abordagem Triangular, sustentada em três pilares: conhecer a história, o próprio fazer artístico, e saber apreciar uma obra de arte. Atualmente é Professora Titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Foi presidente da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP. Atua principalmente no Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Estudos de Museus de Arte e Estudos Visuais.

século XXI, destacam estudos sobre a educação estética, estética do cotidiano e formação artística do aluno. Há de se ressaltar, também, que o encaminhamento pedagógico artístico sugerido nas normativas curriculares tem como preposições a articulação do fazer artístico, a apreciação da obra e a sua contextualização histórica. A BNCC recomenda que as crianças desenvolvam sua sensibilidade por meio da exploração de materiais, recursos tecnológicos e multimídias, recorrendo a gestos, sons, traços, desenhos e modelagens.

Os aspectos legais, pedagógicos e metodologias sublinhados nos parágrafos anteriores não são novidades e já se faziam complexos no cotidiano escolar presencial. Na conjuntura do Ensino Remoto Emergencial (ERE), todas essas questões da educação tornaram-se ainda mais herméticas, uma vez que todo processo está condicionado à casa dos alunos e suas realidades.

Apesar de haver muitos fatores para análise, refletiremos apenas sobre como as professoras desenvolvem a expressão plástica remota com as crianças no contexto pandêmico? Qual o perfil sociocultural das crianças envolvidas na pesquisa e como este fator implica nas suas experiências gráfico-plásticas diante do contexto de isolamento social. Como tem sido a dinâmica da expressão plástica no espaço e tempo do confinamento social com as crianças? Iniciaremos com as considerações de Duarte:

A casa onde moramos, os lugares por onde caminhamos, aquilo de que falamos e aqueles com quem conversamos, o alimento que ingerimos e a maneira como ganhamos a vida, além de darem um sentido, de emprestarem um significado à nossa existência, também estão diretamente relacionados com o nosso corpo, com as nossas sensações, percepções e sentimentos (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 78).

Entende-se que as vivências da criança em seu cotidiano, são relevantes para o modo como ela interpreta o mundo e basilares para sua formação estética. Segundo Martins:

A arte desempenha um papel extremamente vital na educação das crianças. Quando a criança desenha, faz uma escultura ou dramatiza uma situação, transmite com isso uma parte de si mesma: nos mostra como sente, como pensa e como vê. (MARTINS. 1998, p.21).

Considerando os preceitos legais e o quadro de isolamento gerado pela pandemia do coronavírus, o Conselho Nacional de Educação em colaboração com o MEC, elaborou diretrizes orientativas para as instituições de ensino. Não obstante,

Fochi (2020) expressa em Plenária Virtual sobre “Questões para pensar a Educação Infantil na pandemia”, que tais documentos destinados à educação básica, apresentam superficialidade quanto à organização curricular do trabalho na educação infantil. Nóvoa (2020) em seu ensaio sobre o COVID-19 e o fim da educação, pontua o despreparo das autoridades públicas, dos professores e da sociedade em geral para o enfrentamento da pandemia, tornando desafiador a promoção da aprendizagem significativa em arte para as crianças.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs) expressam o direito de toda criança ao cuidar e ao educar, sendo ambas indissociáveis e viabilizadas pelas vivências e interações sociais das crianças com seus pares, sendo estes adultos ou crianças. Evidencia ainda o brincar como atividade fundamental na promoção do seu desenvolvimento. Sobre isso Barbosa evidencia:

Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (BARBOSA, 2009, p. 31).

Sabemos que a Educação Infantil possui especificidades, a forma que se realiza o trabalho com as crianças difere em muito das práticas da EAD. Estas extremidades nos modos de ensino têm gerado uma busca intensa por parte das escolas, para se alinhar às determinações de políticas públicas, além de tentar garantir os direitos das crianças durante o isolamento social.

É necessário pensar sobre as formas de dar continuidade às expressões artísticas das crianças na pandemia. Como declara Magalhães (2020, p.30) “Não existe educação a distância para a Educação Infantil, o que há nesse momento, é o encontro das famílias com a escola por meio de algum tipo de vínculo”. Neste sentido, é imprescindível a comunicação da escola com a família.

A Secretaria Municipal de Educação de São Luis MA-SEMED, realizou em 2020, por meio de questionários online, uma pesquisa de verificação das condições de acesso digital de famílias, professores e gestores escolares da rede municipal, na tentativa de encontrar possibilidades de oferta de ensino aos alunos matriculados. No que diz respeito à educação infantil, perguntou-se a 3.519 famílias, se elas teriam condições de efetuar as atividades propostas pelas professoras com

seus filhos(as) em casa, 94,8% responderam sim.

De acordo com a pesquisa realizada 91% das famílias, 94% dos professores(as) e 96,7% da equipe gestora afirmaram possuir celular com acesso à internet. No entanto 83,7% dos familiares, 57,5% dos professores(as) não possuem acesso à internet em casa. Constatou-se que 16,3% dos familiares têm pouco acesso a equipamentos tecnológicos, mas quando questionados sobre receber propostas de experiências on-line durante o período de isolamento social desenvolverem com seus filhos em casa, 95% sinalizaram que sim.

Entre os professores a aceitação das experiências online foi de 79,6% e de 82% entre a equipe de gestão. Quanto ao domínio das ferramentas tecnológicas a pesquisa realizada pela SEMED destaca que:

[...] o nível de conhecimento do (a) professor (a) na utilização de computador (desktop e/ou notebook): 45,8 responderam que é regular, 32,8 que é boa e 11,9% que é ruim. Quanto a equipe gestora 39,9% respondeu que é bom o seu nível de conhecimento na utilização de computador (desktop e/ou notebook) e 43,7%, regular. Um percentual muito pequeno respondeu que é excelente ou que não sabe usar este equipamento. Desta forma, 96% dos professores e professoras e 97,2% da equipe gestora, gostariam de participar de formações voltadas para o uso de tecnologias e mídias educacionais. (SEMED, 2021, p.08).

Estas estimativas são relevantes, pois apontam para a necessidade de disponibilizar formações direcionadas para o uso de tecnologias e mídias educacionais, uma vez que possibilitam o aprimoramento das experiências remotas por meio da disponibilização de materiais online durante este período.

Sobre a motivação para disponibilizar estes materiais para as famílias os dados aduzem que 47% dos professores(as), 65,1% da equipe gestora sentem-se motivados. 29% da equipe de gestão e 45,7% de professores(as) não se sentem motivados, mas estão dispostos a aprender, pois compreendem a necessidade imposta pelos acontecimentos.

A pesquisa ainda expõe que 32,9% dos professores mantiveram o contato com as famílias das crianças, para manter o vínculo, por meio de Whatsapp. E apenas 12,1% dos professores e 24% dos gestores enviaram algum tipo de material online às famílias, para que as crianças pudessem se desenvolver no isolamento social. (SEMED, 2021, p.16). Sobre o diagnóstico da educação infantil a Secretaria Municipal de Educação concluiu:

Os dados levantados no diagnóstico revelam a importância e a necessidade

urgente de se estabelecer vínculos com as crianças por meio de suas famílias no período de distanciamento social, de forma a apoiá-las para que possam transformar os momentos do cotidiano em momentos de interação e aprendizagem, além de acolhê-las e ajudá-las no enfrentamento da pandemia. A Rede, com o objetivo de qualificar a prática docente, também precisa, em parceria com as Universidades ou por meio do Centro de Formação da SEMED, oferecer Formação Continuada para toda equipe pedagógica voltada para o uso de tecnologias e mídias educacionais, sobre as mediações por estas tecnologias digitais, sobre as novas configurações na relação com o trabalho docente no momento da pandemia. (SEMED, 2021, p.16).

Após apreciação do documento emitido pela SEMED (2021) assentimos com a afirmativa de Nóvoa (2021) sobre orientações superficiais para o ensino remoto na primeira etapa da educação básica. Encontra-se na Diretriz orientações para recomposição das aulas, entretanto não há instrução bem definida quanto a implantação das aulas remotas, tão pouco sobre como trabalhar a dimensão expressiva da criança por meio da arte.

Em complementação às Diretrizes para retorno e reorganização do ano letivo, a Secretaria de Educação de São Luís-MA emitiu no dia 24 de agosto, o Memorando Circular de nº 10/2020, para os gestores das Unidades de Educação Básica da Rede Pública de Ensino, constando orientações ao trabalho escolar. No item 5 do Memorando, atribui-se o papel organizador do ensino público aos gestores escolares, sugerindo que: “a equipe gestora juntamente com a comunidade escolar tem autonomia para definir as estratégias de ensino remoto mais adequadas para envolver os estudantes, bem como o cronograma de entrega e recebimento das atividades” (PREFEITURA DE SÃO LUÍS, 2020, p. 7).

Outros pesquisadores apresentaram estatísticas semelhantes quanto ao processo de ensino e aprendizagem no período de isolamento social, Silva (2020); Zamperetti (2020); Cunha (2021); Azeredo (2020) Coqueiro (2021)⁶ chegam a interpretações semelhantes em suas pesquisas, e especificam algumas dificuldades enfrentadas no ERE na educação infantil. Dentre os desafios docentes mais frequentes citados pelos autores estão a dificuldade de acesso à internet, a fragmentação na relação entre professor e alunos e a falta de material pedagógico para realização de atividades expressivas.

Nessa direção Fochi (2020) salienta três aspectos necessários na

⁶ Silva (2020) Aborda sobre o Ensino Remoto Emergencial; Zamperetti (2020) apresenta estudos sobre as tecnologias e o ensino das artes visuais; Cunha (2021) trata de temáticas relativas a expressão plástica infantil; Azeredo (2020) traz reflexões sobre a Pandemia de COVID-19 e a Educação Infantil; Coqueiro (2021) problematiza a EAD e ERE em tempos de Pandemia.

educação infantil, contemplando as singularidades da infância e a organização curricular. O primeiro aspecto relaciona-se ao desenvolvimento integral da criança, articulado a instrução e a transmissão de saberes. Segundo ponto refere-se ao direito da criança ao conhecimento sócio-histórico, que deve ser realizado pela articulação dos saberes e das experiências das crianças em condições propícias e acessíveis. O terceiro reconhece a vida cotidiana como curricular e indispensável ao desenvolvimento integral da criança.

Considerando o pensamento apresentado, vale ressaltar que a formação continuada ao longo da vida é basilar neste contexto de novas práticas:

Entre a necessidade da formação docente, destaca-se o Ensino Híbrido como forma de atualização e aperfeiçoamento do método de ensino. Sabe-se que os professores possuem uma noção básica sobre as tecnologias digitais e utilizam-nas nas atividades do cotidiano, como, por exemplo, para fazer registros de relatórios, portfólios e postagem dos planejamentos na plataforma online. Porém, se considerarmos os avanços e os diversos recursos tecnológicos disponíveis, já seria o momento de estarmos preparados para aproveitar as novas tecnologias no sentido de enfrentar os desafios de ensino e aprendizagem neste momento de pandemia. (SANTOS, 2020, p. 12).

Para Moran (2015, p. 22) a educação sempre foi misturada, ou seja, híbrida, sempre aconteceu com combinações de espaços, tempos e metodologias, porém só agora com a conectividade tornou-se mais perceptível esse ecossistema. A suspensão das aulas trouxe um novo ambiente de aprendizagem, e novos hábitos. A criança teve que adaptar-se à nova rotina de estudos, em sua casa, mantendo contato apenas digital com a professora e seus colegas.

A adequação às aulas remotas transcorre em meio a muitos desafios. Cunha (2021) enumera alguns destes obstáculos, como a busca por metodologias adequadas que recai sobre os professores, a responsabilidade de acompanhamento das atividades pela família, adaptações de conteúdo para as crianças, manter as crianças interessadas, elaboração de recursos acessíveis e manipuláveis, a reinvenção do plano de aula, o uso das novas tecnologias pelos professores e pelos responsáveis, a troca de papéis e acúmulo de funções dos professores e familiares, dificuldade de contato e localização dos responsáveis, falta de acesso, desigualdade social, o clima e o espaço doméstico que podem ser viáveis ou não para os estudos, além do sentimento de incapacidade de muitos pais em auxiliarem seus filhos.

Admite-se que apesar de vivermos na era da imersão digital, muitas pessoas entre alunos e professores ainda não dispõem de acesso à internet, ou

acessam, mas não sabem utilizá-lo. Ou utilizam com muitas limitações em função da baixa qualidade da Internet compartilhada com muitos (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Zamperetti (2020), evidencia as dificuldades financeiras das famílias como um outro fator complicador para realização das práticas artísticas escolares. Este aspecto direciona os professores a criarem situações de aprendizagem exploratórias com materiais e insumos orgânicos e extra picturais. Chamamos atenção para o planejamento docente que precisa ser bem mais detalhado, haja vista que as crianças pequenas, dependem da mediação dos seus responsáveis para a feitura dos seus trabalhos, e em muitos casos esses pais são analfabetos, inclusive digitais. Sobre estas questões Zamperetti expressa:

Quanto ao Ensino de Artes Visuais remoto é possível observar que [...]as materialidades são reduzidas, as propostas são enxutas, os acessos são limitados, as interações distantes – desta forma, muito do outrora desenvolvido pelos professores, hoje se torna verdadeiramente remoto. Ainda assim, é sempre interessante lembrar de que os professores de Artes Visuais encontravam em seu ambiente escolar reduzidas condições para desenvolverem suas propostas, porém, com o isolamento social, tudo se tornou mais agudo (ZAMPERETTI, 2020, p.15).

Em contrapartida, Poissant (2003, p. 121) observa que a invenção tecnológica na arte possibilita experimentar modos outros de produção e interação com pessoas, obras efêmeras, imateriais e híbridas dentro do ciberespaço. No capítulo que segue, apresentaremos o trajeto de implementação do ERE na creche escola U.E.B Carlos Salomão Chaib durante o período de isolamento social. Relataremos os caminhos percorridos para a elaboração das trilhas de aprendizagem com foco na criação plástica das crianças e apontaremos algumas inferências sobre os formulários de pesquisa aplicados em articulação com as teorias da expressão infantil.

3 A EXPRESSÃO PLÁSTICA INFANTIL E AS PRÁTICAS REMOTAS

A instauração da pandemia de Covid- 19, evidenciou problemas de várias ordens na educação brasileira, Santos (2020) em seu livro “A cruel pedagogia do Vírus”, afirma que houve uma desestabilização significativa na continuidade do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Compartilhando de perspectiva semelhante, Cunha (2020) em sua pesquisa sobre “O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades, sinaliza que os alunos da rede privada possuem variados modos de acesso, enquanto na rede pública de ensino, há uma grande dificuldade de acesso à internet e de infraestrutura tecnológica, tornando as práticas remotas na educação infantil, um grande desafio.

Na esfera da Educação Infantil, as preocupações recorrem também sobre a própria natureza da infância, pois seu desenvolvimento e aprendizagem estão imbricados ao corpo, ao movimento e à afetividade, por meio da interação com seus pares, e na ação sobre as materialidades à sua volta, a criança consegue elaborar problematizações e aplicar soluções práticas às suas vivências. Este entrosamento é também gerado pelo relacionamento e é fundamental tanto para seu desenvolvimento de modo geral, quanto para a percepção do professor sobre o processo de desenvolvimento da criança.

A grande maioria dos pesquisadores da infância como Alma Gottlieb (2009), Barbosa (2014), Barbosa (2019) Marcel Mauss (2010), Sarmiento (2008) e Corsaro (2011), abordam sobre as alteridades das crianças, sobre a necessidade de interação entre os pares e com os adultos em ambientes e contextos variados, destacam ainda as brincadeiras como eixos norteadores do desenvolvimento infantil, assim como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil -DCNEIs. Este documento traz o reconhecimento da criança como um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói a 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 (BRASIL, 2010, p. 12).

É perceptível que o universo comportamental das crianças pequenas é organizado para atender às suas necessidades individuais e coletivas, com o uso de diferentes recursos que ajudem a proporcionar tempo e espaço para as vivências lúdicas, estéticas e culturais. Com o momento pandêmico vivenciado outrora, o fazer pedagógico, precisou ser reelaborado e novas rotinas foram estabelecidas a fim de atender as demandas das atividades remotas.

Diante do novo cenário, esta pesquisa buscou descrever e refletir sobre as experiências gráfico plásticas infantis durante o ensino remoto na creche escola U.E.B Carlos Salomão Chaib do município de São Luís-MA, para isso recorreu a pesquisa documental e bibliográfica, que colaborasse para a construção de um modelo teórico como referencial. Empregou-se como procedimento técnico a observação assistemática e participativa (PATERSON; BOTTORFF; HEWAT, 2003) e utilizou-se da elaboração de trilhas remotas de aprendizagem com foco na expressão gráfico plástica infantil alinhadas aos campos de experiências sugeridos na BNCC.

Para discussão dos resultados tomou-se para análise os registros das atividades desenvolvidas pelas crianças, que foram compartilhadas pelas famílias no grupo de Whatsapp e os relatos das professoras e dos familiares, obtidos por meio de formulários, com perguntas fechadas e abertas para facilitar a produção de conhecimento a nível didático pedagógico sobre as artes no universo infantil.

Para validação do discurso científico, explanaremos sobre as declarações dos familiares e das professoras acerca de suas experiências no ERE. Essas falas serão distribuídas ao longo do terceiro capítulo e identificadas pelas iniciais dos seus nomes, seguidos das observações das turmas nas quais as crianças fazem parte e a data correspondente a aplicação do formulário.

Participaram da pesquisa, dez professoras em efetivo exercício docente na creche, e vinte responsáveis das crianças com matrícula ativa na escola. A aplicação dos questionários se deu por meio de links disponibilizados no e-mail, e no whatsapp de cada participante.

Kenski (2012) em publicação sobre “ Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação” diz que as tecnologias e o acesso à internet oportuniza formas diferentes de percepção e participação no mundo e estão cada vez mais presentes no universo infantil, não obstante são considerados de difícil manuseio por boa parte dos docentes que não compreendem que as tecnologias “[...] têm suas

próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas” (KENSKI, 2012, p. 38).

A fala da autora supracitada faz articulação com os dados apresentados em pesquisa realizada pela SEMED (2020) com os professores da Rede Municipal de Educação de São Luís - MA no início da pandemia, e descrita nos capítulos iniciais deste trabalho. Assim como também coincide com as falas das professoras que responderam ao questionário desta pesquisa, quando demandadas sobre o manuseio das ferramentas tecnológicas, para adequação das aulas ao ensino remoto, 60% das professoras assumiram ter certo nível de dificuldade no manuseio de tecnologias digitais.

Diante do exposto, percebemos que a promoção do ensino remoto emergencial, com as condições minimamente necessárias, para o desenvolvimento da aprendizagem e de vivências da expressão gráfico plástica da criança, sem dúvidas é um arranjo complexo que demanda planejamentos bem alinhados ao domínio das tecnologias digitais, compreensão sobre a infância, conhecimentos sobre a arte educação e sobre a expressão infantil. Deste modo, na alínea seguinte, apresentamos bases conceituais sobre os processos de criação e o desenvolvimento da linguagem gráfico plástica das crianças de dois a cinco anos.

3.1 Os Processos de criação na infância

Desde o início do percurso histórico da humanidade a arte se fez presente na maior parte das civilizações. O desenho do bisão em uma gruta primitiva iniciou o processo de aprendizagem que de certo modo incorporou na vida do homem uma função. Este foi transmitido para alguém que aprendeu, formando assim um ciclo de ensino-aprendizagem. Tais elucidações revelam que o ensino e aprendizagem da Arte, se faz por meio de um contexto normativo e valorativo determinado pela cultura e produção de cada época.

No livro “A imagem do Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos” de Barbosa (2010) temos um panorama da arte educação no Brasil, ela aponta que outrora os princípios da arte educação centravam-se no desenvolvimento do aluno e na experimentação, haja vista que entendiam a produção artística da criança como manifestação espontânea e auto expressiva. A autora e arte educadora argumenta

que ao contrário da escola tradicional, a criança pode produzir criativamente sem coercitividade pedagógica, no entanto a supervalorização dos princípios e a não consideração dos limites e especificidades individuais levou a banalização da ação, anulando a interferência do professor quando necessária. Assim a livre expressão ganhou outras conotações desvinculadas do verdadeiro sentido da arte e culminou na crescente descaracterização da área enquanto linguagem.

Com base nos estudos de Barbosa (2010) no Brasil foi apresentado o acontecido em meados da década de sessenta, novos princípios foram lançados com influência das literaturas de Dewey e Franz Cizek⁷. Desta vez, buscaram definir claramente a função da arte para a formação do ser humano, especificamente na formação da criança. Para tanto, questionaram de forma efetiva as ideias de desenvolvimento espontâneo na expressão artística. Tais questionamentos fundaram uma nova tendência que tinha por objetivo agregar as linguagens artísticas ao currículo escolar além de reformular a ideia de livre expressão e de arte como forma de conhecimento.

Já no início da década de setenta a aprendizagem em arte foi tida como resultado de formas de grande grau de complexidade, e que não se desenvolve de forma automática, à medida que a criança cresce. Entendeu-se que o professor também é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e que o mesmo deve propiciá-la por meio da instrução. Passou-se a perceber o conhecimento artístico, como resultante de habilidades e competências, desabrochadas através de situações de aprendizagem apresentadas à criança, que perpassam por diferentes formas de experimentação. Essa experiência é definida por Barbosa (2005) com base em Dewey, Freire, e Langer como:

Se para Dewey, experiência e conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar de conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema

⁷ Franz Cizek, desenvolveu em 1897 uma ação pioneira na Escola de Arte Infantil, também conhecida como Escola de Arte e Ofícios, em Viena, apresentou os primeiros estudos acerca das produções gráficas das crianças. Suas ações fundamentaram-se nas concepções psicológicas e estéticas relativas à psicologia genética e inspiradas em estudos científicos do desenvolvimento mental da criança. A “educação através da arte”, foi uma expressão cunhada por Herbert Read, em 1943, que se popularizou, e abreviou-se para a Arte-educação. O autor, em sua obra *Education Through Art* (1954), formulou a tese da arte como base para a educação. Deste modo, o pensador inglês, contribuiu para a primeira diretriz da Arte-educação, quando propôs o paradigma de “educação através da arte”.

(FUSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa C. De Toledo. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 2004.)

sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso, ao qual Langer chama de órgão da mente. (BARBOSA, 2005, p. 12).

Compartilhando de uma visão semelhante à de Barbosa (2005), Cunha (2017, p.25) diz que: "O conhecimento visual não se dá de uma forma espontaneísta ou em forma de adestramento manual, mas sim, com intervenções pedagógicas que desvelam e ampliam os saberes individuais e coletivos".

Compreende-se que a experiência em arte e os processos de criação não se desvinculam das formas sutis de pensar, discernir, comparar, interpretar e conceber. São na verdade pontes que levam as linguagens simbólicas e que resultam em aprendizagem. Atualmente no Brasil, as novas tendências do século XXI, destacam estudos sobre as educações estéticas, estética do cotidiano e sistematização da prática educativa através da proposta ou abordagem triangular para o ensino da arte.

Apesar dos avanços, ainda é complexa a experiência de educar crianças, segundo (BRASIL, 2001, p. 32) essa complexidade está vinculada a fatores como; estereotipização de senso comum sobre a arte e a preocupação dos familiares com a alfabetização, o que torna os trabalhos com a arte, especificamente a expressão gráfico plástica, algo que perde sentido de expressão e significação. Observou-se tal problemática durante o ERE. Em análise dos questionários destinados aos responsáveis das crianças, no que diz respeito à relevância das atividades gráfico plásticas, durante o ERE, 40% dos responsáveis participantes da pesquisa, deixaram subentendido que ansiavam por atividades remotas com foco nos aspectos da escrita, colocando o trabalho com as artes em segundo plano, ignorando que a alfabetização é um processo que exige vivências de múltiplas linguagens.

Nesse sentido o professor da educação infantil no âmbito do ERE teve que enfrentar o desafio de transcender os trabalhos de criação e expressão plástica infantil para uma situação de produção autônoma, onde a experiência infantil com os meios instrumentais extra picturais, deixassem de ser fora do comum, para ser algo prazeroso e construtivo. Estes professores foram desafiados a criar trilhas remotas de aprendizagem para provocar o sentido e fomentar a postura investigativa-reflexiva da criança, em suas relações criativas. Richter (2005) argumenta sobre a relevância das práticas picturais nas relações imagéticas infantis:

A linguagem pictórica permite à criança traduzir plasticamente, através da ação corporal sobre a matéria colorida, suas experiências visuais. A

imaginação provocada, diante do percebido, invade a criança com imagens e ideias, impulsionando-a a investigar o que vê no mundo. Tornando-se importante canal de organização simbólica ao lhe permitir reestruturar ludicamente suas experiências e compartilhá-las com os outros. (RICHTER, 2005, p.57).

A intenção de se trabalhar com a expressão plástica infantil durante o ERE está arraigada a ideia de criança como indivíduo capaz de construir relações complexas com a arte, que ao interagir com as linguagens constrói suas concepções, configura imagens, e que imersa em uma sociedade altamente tecnológica, precisa explorar possibilidades além das visuais. Nesse sentido é importante contemplar o jogo construtivo da imaginação infantil na produção plástica, que muitas vezes se reduz a um racionalismo técnico, que não admite estéticas diferentes. Torna-se relevante, planejar tempo e espaço, para que as crianças estruturem seus modos de imaginar e conceituar o mundo.

A criança percebe no mundo possibilidades para exercitar sua liberdade imaginativa. Sensível a tudo que é novo ela esboça através da imaginação cenários possíveis ou não de se realizar. Por meio de um jogo ficcional intrínseco o pensamento criativo, a subjetividade, a inteligência e as emoções podem ser educadas esteticamente. Nesse sentido, a experiência imaginativa é basilar no desenvolvimento infantil, uma vez que fundamenta toda atividade criadora, seja ela cultural, artística, científica ou técnica.

Ostrower (2014) em publicação sobre **Criatividade e processos de criação** comenta que o campo da arte e do desenvolvimento estético, embora não sejam os únicos capazes de oferecer um terreno fértil ao pensamento criativo infantil, são os que mais apresentam possibilidades de fruição estética, neste sentido oferecem multiplicidade de imagens, que estimulam a percepção das formas, dos padrões, dos contornos, linhas e cores. Sendo assim, é necessário a criança emergir em experiências artísticas que as conduzam ao ato imaginativo e à criatividade.

Vygotsky descreve o processo de imaginação criadora:

As percepções externas e internas são o começo de um processo que serve de base para nossa experiência criativa. Os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para a sua futura criação advém do que ela vê e ouve, acumulando materiais que usará para construir a fantasia.(apud BUORO, 2003, p.80).

Compreende-se que no processo de criação artística, temos um encontro com o novo. O manuseio de instrumentos e materiais proporciona a intensidade do

que se vê pela primeira vez. Momentos de espanto diante da produção de uma nova cor, de uma nova forma, o prazer sensorial e visual da viscosidade da tinta, a fantasia diante de uma nova imagem, gerada diante de uma mancha pictural, a fala simultânea ao transfigurar imagens, dá a criança a liberdade de compor novos mundos.

Assim a criança ordena suas hipóteses, inventa estratégias, desenvolve argumentos trazendo como base aquilo que já conhece, faz da curiosidade um baldrame para formulações cada vez mais complexas e gradativamente amplia seu conhecimento de mundo. Faz a passagem do concreto para o abstrato por meio das suas produções expressivas, que se estendem além das palavras, e alcançam sentidos metafóricos e imagéticos à medida que reinventam a matéria. Buoro discorre sobre o trânsito imaginativo:

O trânsito entre o imaginário e o real não desconsidera os fatores psicológicos. A necessidade de adaptação ao meio ambiente gera estados de desequilíbrio, que procuram vontades e impulsionam a fantasia e a criação. Vygotsky ainda diz que se o ser humano fosse totalmente adaptado ao meio ambiente que o rodeia, não haveria base alguma para o surgimento de uma ação criadora. A necessidade e o desejo, portanto, são as molas propulsoras do processo criativo. (BUORO. 2003, p.81).

De fato, criar e viver estão interligados, sendo o criar uma característica humana, de associação quase que imediata às artes. Embora não seja domínio exclusivo dela. Cunha (2017) contextualiza que a partir do Renascimento surge a associação entre arte e invenção, e o artista passa a ter "licença" para criar mundos novos, e não cópias do mundo visível. Possibilitando que no século XIX, os termos criatividade e criador sejam incorporados às linguagens artísticas. Para a autora supracitada os conceitos de arte, criatividade e originalidade sofreram um abalo no início do século XX, quando Duchamp apresenta sua obra "A fonte" (1917), e transforma o banal em arte. Cunha diz que:

Na arte contemporânea, além de transformar o ordinário em extraordinário, passamos a ter o novo não mais centrado na obra em si, mas nos pensamentos que poderão desencadear nos espectadores. A grande novidade da arte contemporânea, é então transformar, os sujeitos, antes passivos, em sujeitos criativos, ativos, que participam e expandem seus pensamentos e imaginação a partir das obras. Cunha (2017, p. 15).

Ao nos reportarmos às possibilidades da arte contemporânea, e nos situarmos no contexto do ERE com as crianças durante a Pandemia de Covid-19, podemos destacar oportunidades de criação a partir da problematização e

reinvenção dos materiais e objetos do nosso cotidiano. Transformando-os por meio do jogo simbólico infantil, em instrumentos de expressão gráfico-plástica.

Sobre o jogo simbólico como parte do processo de criação plástica infantil, destacamos a fala de Becker:

A função simbólica (ou semiótica) tem dois atributos fundamentais e complementares: distinguir significado e significante e criar significantes, é com essa função que a criança consegue apropriar-se da linguagem ambiente e falar as línguas vernáculas. Cada palavra que a criança aprende é resultado combinado de imitação e jogo simbólico, é, pois, resultado de uma construção de estruturas capazes de produzir significados.” (Becker 2002, p.22).

É importante entender que as crianças pequenas, apesar de potencialmente criativas, precisam de formulações pedagógicas desafiadoras, para serem aguçadas e se tornarem ainda mais criativas. Conforme formulário aplicado com as professoras durante pesquisa, no que se refere ao tipo de atividades gráfico plásticas desenvolvidas com as crianças durante o ERE, identificou-se que 30% das professoras planejaram atividades com desenhos livres ou orientados, 10% por cento desenvolveu atividades remotas com pinturas livres e direcionadas, e 60% das professoras planejou atividades com pinturas, desenhos, colagens e exploração de outros materiais expressivos e de representação. Para Cunha e Carvalho:

As ações pedagógicas precisam ser revisitadas na perspectiva da arte contemporânea, em termos dos processos de criação dos artistas, para entender como eles buscaram soluções, explorando materiais, como os ressignificam e como apresentaram para os apreciadores dessas obras. (CUNHA; CARVALHO 2017, p.16).

Os artistas modernos proporcionam muito mais do que a junção de materiais extra pictóricos para compor uma obra, eles desencadearam outra forma de pensar acerca dos materiais e romperam com a tríade clássica de pintura, escultura e desenho, abriram espaço para a miscigenação de materiais e das modalidades artísticas. É relevante entender que a arte ultrapassou a tela branca e as folhas de papel e nos abriu possibilidades variadas no uso de materiais e espaços. Holm (2017, p.108) lembra que aquilo que é cotidianamente desconsiderado pelo adulto, é no campo de visão da criança, um elemento rico para sua imaginação. De modo que “não é mais possível sustentar que todas as vezes as atividades artísticas com crianças terminem com uma obra física, que em seguida deve ser exposta”.

3.2 A expressão gráfico plástica infantil

A Base Nacional Comum Curricular define a educação infantil, a partir da concepção de crianças e infâncias, pois entende que o ambiente e as condições na qual a criança está inserida, são de grande relevância para seu desenvolvimento. Nestes termos, a primeira etapa da educação básica consiste em proporcionar e assegurar o direito das crianças ao cuidado e a situações de aprendizagem que valorizem as capacidades infantis e suas relações. De acordo com a BNCC:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p.36).

Nesta pesquisa adotaremos a concepção de criança dentro de uma perspectiva heterogênea, percebendo que cada uma tem sua individualidade, e que o conjunto de suas vivências articuladas às novas experiências proporciona sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Polônia e Dessen (2005) definem a consolidação da aprendizagem e o desenvolvimento infantil, como resultado das práticas culturais, dos acontecimentos e das experiências, que geram repertórios comportamentais e estruturam o pensamento. Piaget (1948) por sua vez fala em sua teoria sobre a necessidade de identificarmos as expressões das crianças ao longo do seu desenvolvimento, seus modos de comunicação com os outros, consigo mesma e suas interações com o entorno, pois evidenciam sua consciência reflexiva, e anunciam a maturidade cognitiva. Já Vygotsky (1989) defende que os conhecimentos são elaborados espontaneamente, de acordo com o estágio de desenvolvimento que a criança se encontra, e que elas deixam de ser egocêntricas, à medida em que se socializam com o mundo adulto.

No que diz respeito à aprendizagem gráfico-plástica infantil observa-se que para Piaget (1948) a criança evolui quando passa de uma fase para outra, enquanto Vygotsky (1989) enfatiza o ambiente social e as experiências, como fatores de relevância na apropriação do mundo e representação dele pela criança. Entende-se

que ambos trazem contribuições significativas sobre o desenvolvimento infantil, e que a ajuda dos adultos e ou colegas mais experientes aliados à aplicação dos estímulos adequados às fases de desenvolvimento são cruciais para o registro da passagem do gesto para a imagem, que são precursores da escrita. Logo essenciais para o desenvolvimento estético da criança e compreensão de si mesma.

Vejamos alguns aspectos do desenvolvimento gráfico-plástico infantil na perspectiva Piagetiana.

[...] O desenho infantil apresenta-se nas seguintes fases: 1- garatuja desordenada: movimentos desordenados, onde não há preocupação com a preservação dos traços, onde muitas vezes são cobertas por novos rabiscos várias vezes. 2- garatuja ordenada: movimentos longitudinais e circulares, o que caracteriza o início do interesse pelas formas e maior exploração do desenho no papel. (PIAGET, 1948, p.32).

As expressões gráfico plásticas segundo Piaget, traduzem os desafios e os conflitos cognitivos, que são gerados pela produção de outras formas de fazer e que resultam em novos conhecimentos. Para ele conhecer não é apenas contemplar, imaginar e representar objetos, conhecer exige uma ação sobre a materialidade para transformá-la e descobrir as leis que regem suas transformações. Vygotsky (1989) por sua vez entende que a linguagem pictórica e os grafismos são registros da ação infantil sobre a matéria, quanto mais agem sobre os instrumentos e os suportes, maior é sua capacidade de se expressar e produzir artisticamente.

Observamos que a função simbólica é a essência do processo de ensino e aprendizagem das crianças, elas elaboram signos para os objetos, para suas ações e seus conceitos. Nesse sentido, a arte exerce um papel igualmente importante, na representação do sistema simbólico, embora saibamos que existe maior ênfase na linguagem oral e escrita. Gardner expõe:

Muito conhecimento é aprendido e comunicado através de gestos e outros meios paralinguísticos.⁸ A descrição dos aspectos do mundo, através dos desenhos, construções com blocos ou argila, ou outros veículos icônicos, é um acesso simbólico de grande significação na primeira infância. [...] vários costumes, rituais, jogos e outras interações sociais, comumente, são

⁸ Knapp & Hall (2006, p. 372) definem a paralinguagem como “os mecanismos físicos que produzem os sons e a qualidade vocal não-verbal” de acordo com esses autores a qualidade da voz (a altura do tom de voz, a articulação e o ritmo) relacionados com a maneira na qual produzimos as palavras (a intensidade, o timbre e a pausa) e as emissões vocais tais como o bocejo, o riso, o grito juntamente com as expressões vocais comuns tais como “hum”, “ah”, “olha”, “oba” entre outros, também são relevantes e nos transmitem muitas informações durante uma interação. KNAPP, M. & HALL, J. Nonverbal Communication in Human Interaction. Thomson Wadsworth, Canada, 6th edition, 2006.

símbolos de vários tipos, cujos significados são, pelo menos, parcialmente acessíveis, e, com toda probabilidade, altamente potentes para as crianças pré-escolares. (1994, p. 53, apud MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p. 95).

A expressão gráfico plástica pode ser definida como atividade integradora que inclui a interação entre o ver, o pensar e o fazer. Engloba, pois, os domínios perceptivos, cognitivos, afetivos e motor. Sousa (2003) diz que a expressão gráfico-plástica é um indicador do desenvolvimento maturativo e intelectual da criança, à medida que nos dá indícios das suas conquistas evolutivas por meio dos seus desenhos e das suas pinturas, sendo assim práticas importantes para o desenvolvimento psicológico da criança, pois quando não consegue exprimir ou comunicar diretamente por meio das palavras, ela desenha e pinta como forma de expressão e comunicação.

É importante ressaltar que ainda que as crianças passem por etapas de desenvolvimento semelhantes, cada uma delas, terá sua própria evolução, pois as fases não são delimitadas, elas se sobrepõem, com avanços e retrocessos ao longo do processo, variam em função das características individuais de cada criança e dos espaços que as rodeiam. Assim os estágios devem ser vistos como uma forma de ajudar os adultos a apoiar as crianças em suas aprendizagens.

Ao realizarem atividades de expressão gráfico-plástica as crianças também desenvolvem as suas relações sociais, pois geralmente estas atividades acontecem em pares, ou em grupo ou na presença de um adulto. Hohmann (2011) compreende que as crianças falam, como se sentem acerca de si mesmas por meio da linguagem pictórica, através das explorações sensório-motoras, e da interação acumulam experiências e experimentam a representação criativa, externalizada em rabiscos, imitação, desenhos, e manchas de tinta.

À medida que as crianças pequenas exploram objetos e materiais descobrem suas características, descobrem como se comportam e qual a sua funcionalidade. Além disso, a exploração de vários tipos de papel, de lápis, de pincéis e de outras tantas coisas, permite que ela desenvolva competências espaciais, consciência corporal, noções básicas de tempo e gradativamente começam a usar palavras e chegam ao autoconhecimento.

O mundo plástico da criança difere essencialmente do adulto, segundo suas fases de evolução. Nos livros "A Pintura das crianças e nós" (1976) e "A arte

descobre a criança" (1991) de Eurico Gonçalves⁹ há uma pormenorização das fases da expressão gráfica infantil. Segundo o pintor e professor, estas fases se iniciam com a garatuja nos dois primeiros anos, a criança risca com o que encontra a mão, sobre qualquer superfície. Até os dois anos rabisca por impulso dentro das suas possibilidades psicomotoras. Nesta fase a amplitude do traço, a força, a expansão visual, o vigor e a carga temperamental são as formas de expressão gráfico plástica de uma personalidade em formação.

Aos três e quatro anos, a criança imita os traços do adulto, apresenta na sua expressão traçados paralelos e horizontalizados, linhas oscilantes e em ziguezague, em todos os sentidos, demonstrando leitura dos seus riscos e exigindo do adulto, participação na compreensão dos seus grafismos.

Nos primeiros contatos com a pintura deleita-se com a sensação que os pigmentos trazem aos seus dedos, ela pinta aglomerado de cores sem se preocupar inicialmente com as relações cromáticas. É movida pelo prazer de manipular e descobrir. Nesta fase, ao desenhar e pintar ela define a lateralização, aos poucos e com o exercício contínuo ela vai adquirindo controle dos movimentos e se detendo por mais tempo nas atividades picturais. Seu vocabulário figurativo, surge à medida que em suas formas de representação, aparecem as formas arredondadas e ou alongadas, começando por representações simbólicas e subjetivas de difícil identificação pelo adulto.

Na fase pré-figurativa entre quatro e cinco anos, é recorrente a fala da criança simultânea ao ato de desenhar ou pintar, sendo importante que o professor(a) fique atento ao que ela diz e ao que faz em suas expressões plásticas, pois passado algum tempo após a conclusão do seu desenho ou pintura, ela já não lembra o que a motivou, sendo irrelevante perguntar o que ela tentou representar. É característico desta fase também a representação da figura humana em forma de girino ou com um círculo e quatro segmentos. Este círculo representa a cabeça e o tronco, sem diferenças, onde elas desenhavam olhos, bocas e nariz. Os quatro segmentos representam os membros.

⁹ Eurico Gonçalves tem publicações sobre a arte desde a década de sessenta, o pintor e professor defende a expressão livre da criança, por meio dos desenhos, das pinturas e outras manifestações da expressão livre, no cotidiano escolar, ateliês e ações formativas para professores. Em função dos seus estudos sobre livre expressão na infância, articulados ao dadaísmo e outras artes modernas, tornou-se referência na esfera da educação pela arte. Para Eurico os aspectos espontâneos da expressão gráfico plástica infantil se aproximam dos grafismos da arte moderna, a exemplo de Miró ou Klee, quando usam de figuras reduzidas, silhuetas e signos articulados ao espaço topológico, para representar o que não se vê, mas o que se sabe.

Para Sousa (2003) a expressão gráfico-plástica é para a criança uma forma de brincar. a criança não se preocupa com a perfeição técnica da sua brincadeira, porém expressa todo seu ser, e o mais profundo do seu inconsciente, em um desenho ou em uma pintura há sempre a projeção da sua personalidade. Nesse sentido a expressão gráfico plástica não pode ser vista como uma mera atividade escolar ou inclinação pessoal para as artes, mas sim como um permanente diálogo entre a criança e o mundo.

Se é possível resumir sem empobrecer, podemos dizer que a expressão gráfico plástica é uma linguagem expressiva e de representação que permite comunicar criativamente através de materiais plásticos e diferentes técnicas.

3.3 Planejamento das trilhas remotas de aprendizagem com foco na criação plástica infantil

A creche e pré-escola municipal U.E.B Carlos Salomão Chaib, da prefeitura de São Luís-MA, instituição na qual foi realizada a pesquisa, localiza-se na Chácara Brasil. Atende 182 crianças de dois a cinco anos de idade, em tempo integral, das 7:00h às 17:00h. Possui dez salas de aula e uma sala de recursos, todas com espaço climatizado e apresenta a seguinte distribuição: cinco turmas de creche com crianças de dois a três anos, três turmas de Infantil I com crianças de três a quatro anos e duas turmas de Infantil II com crianças de quatro a cinco anos. A equipe escolar é composta por dez cuidadoras, vinte e sete professoras, atuando quatorze professoras no período da manhã e treze no período da tarde, uma nutricionista, três profissionais na equipe de atendimento especializado, uma gestora e duas coordenadoras.

O Projeto Pedagógico da escola está em fase de implantação, em decorrência do contexto pandêmico, os encontros formativos de construção coletiva do documento passaram a ser mensais de modo on-line, através do Google Matt. Embora o documento esteja em fase de implementação, é possível destacar algumas referências elegidas pelo coletivo, nas reuniões, que dizem respeito à essência das práticas desenvolvidas na escola.

Dentre os fundamentos apontados nas reuniões, para compor o Projeto Pedagógico da creche escola estão os estudos sobre Vygotsky e sua perspectiva sócio-interacionista do desenvolvimento infantil. Segundo Oliveira (1992, p. 38) a perspectiva teórica de Vygotsky defende os saltos qualitativos de um nível de

conhecimento para outro e revelam a evolução intelectual da criança, à medida que interage e tem suas experiências, havendo a cada salto um momento de ruptura ou desequilíbrio, que cria oportunidade para uma nova organização do comportamento da criança frente ao conhecimento.

Dentre as bases conceituais sinalizadas no documento em construção, pôde-se localizar a concepção de creche elaborada por Oliveira (1992):

A creche é um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. O importante é que a creche seja pensada não como instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como Sujeitos. (OLIVEIRA, 1992, p 25).

A creche escola U.E.B Carlos Salomão Chaib, traz dentro de sua proposta de trabalho o projeto Jardim dos Sentidos, que pretende fazer articulação entre a Arte Contemporânea e a Educação Ambiental. Tem como principal objetivo proporcionar ações educativas por meio de vivências sensoriais e estéticas relacionadas à sustentabilidade ambiental que se integram a ações artísticas, criando ambientes propícios para intervenções em Arte Contemporânea. Nesta perspectiva, o PP da instituição pesquisada faz menção a Ferreira (2003, p 22): “A ação de criar é como brincar, uma ação investigadora que procura o tempo todo alargar os limites da percepção que a criança tem do mundo e de si mesma”.

Para Vygotsky (1982) o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a intuição e a cognição devem ser desenvolvidas de modo integrado objetivando o desenvolvimento das habilidades criativas das crianças que não são inatas, para o teórico a criatividade humana não é privilégio de poucos, como somos erroneamente levados a crer. Neste sentido, a creche escola em questão, já desenvolvia um trabalho presencial com as crianças, que oportuniza tempo e espaço para a manipulação de diferentes objetos e materiais artísticos, e a ampliação das possibilidades de expressão e comunicação, por meio do contato com as várias linguagens artísticas.

Em publicação sobre a “Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças, observando, descobrindo e criando” temos que:

Assim como os artistas contemporâneos rompem com a rigidez das linguagens e materiais é importante que a escola se atualize e busque outros modos de pensar e planejar as propostas pedagógicas em arte na Educação

Infantil [...] o importante é oportunizar às crianças novas experiências e invenções com os materiais, sem delimitar em desenhos, pintura, escultura, mas trabalhando com a hibridização de linguagens, fazendo desenhuras, pintusinhos, criando instalações de aromas, sons, sensações, extrapolando qualquer referência que temos sob a denominação de artes visuais, indo além das linguagens tradicionais da arte. (CUNHA; CARVALHO, 2017 p. 18).

Dadas as circunstâncias emergenciais de ensino remoto, e as mudanças nas práticas escolares, as professoras envolvidas no processo, relatam que foi preciso mergulhar em um movimento contínuo de reflexão, sobre as formas de aperfeiçoar o universo simbólico das crianças, além de aprender mais sobre a Arte Contemporânea, já que o planejamento remoto, e as trilhas de aprendizagem tiveram como pilar a aprendizagem significativa e o Projeto Jardim dos Sentidos, já desenvolvido pela escola.

Entendemos por experiência significativa, aquela que parte do conhecimento prévio da criança, e possibilita a aproximação de múltiplas linguagens e a reflexão em níveis diferentes sobre contextos variados, gerando novas aprendizagens. Takeuchi (2009, p.17), fala sobre a aprendizagem significativa como:

O conhecimento prévio especificamente relevante [...] que serve como matriz ideacional e organizacional para a incorporação, compreensão e fixação do novo conhecimento na estrutura cognitiva de forma que o indivíduo passa a atribuir significado à nova informação.

Ao longo do ERE com as crianças, buscou-se dar continuidade ao projeto Jardim dos Sentidos, por meio da ênfase nos percursos de exploração e nos desdobramentos revelados por meio da investigação ativa da criança sobre os espaços e instrumentalidade disponíveis a ela. Nessa perspectiva, o planejamento das atividades remotas com foco na expressão gráfico plástica da criança teve abertura para o uso de materiais não convencionais, não sendo necessário que o trabalho fosse desenvolvido por meios e suportes convencionais de Artes Plásticas. Qualquer material poderia ser utilizado, de acordo com a proposta da trilha de aprendizagem sugerida pelas professoras no grupo de Whatsapp e disponibilidade de materiais nas casas das crianças.

Acerca das trilhas de aprendizagem, Freitas (2002) as concebe como caminhos alternativos e flexíveis para a promoção do desenvolvimento das pessoas. Na perspectiva do autor, a aprendizagem está diretamente ligada ao desenvolvimento de competências através de caminhos bem elaborados, logo quando o professor define um curso de ação a ser seguido, ele está, na prática, construindo uma trilha de

aprendizagem. Para este mesmo especialista, as trilhas de aprendizagem são definidas a partir das necessidades a serem desenvolvidas, saindo do ponto de partida até o ponto a que se deseja chegar e são pensadas com expectativas desde a organização até o desempenho esperado. Para ilustração do conceito apresentado segue print de uma das trilhas de aprendizagem utilizadas durante o ERE com as crianças, cuja proposta é a criação de um “pintusinho” (pintura misturada com desenho) a partir da leitura de imagem da obra *Palhacinhos na Gangorra* de Cândido Portinari.

Figura 01 - Exemplo de Trilha de Aprendizagem Remota / “Pintusinho” e Leitura de Imagem



Fonte: Do autor.

Em relatos coletados com as professoras, sobre o papel do professor no planejamento de aulas remotas, 80% sinalizam que desempenharam o papel de um mediador, que cria as condições para a existência das experiências estéticas por meio das trilhas de aprendizagem, exigindo pesquisa, estudo sobre os aspectos didáticos do trabalho, e, também, do universo das Artes. Quanto a suas formações acadêmicas, 100% informaram ter ensino superior completo, 60% c e 20% sinalizaram pós-graduação relacionadas ao universo da Arte.

Nesse sentido, os gestores da U.E.B Carlos Salomão Chaib buscaram caminhos que viabilizassem o fortalecimento das práticas pedagógicas através de autoformação entre as professoras nos momentos de planejamento das atividades. A estrutura formativa, se deu em diferentes frentes de reflexão, por meio de encontros mensais on-line com estudos dirigidos, compartilhamento de experiências das professoras, estudos de casos, e leituras compartilhadas sobre Arte Educação, Arte Contemporânea na educação infantil e a poética das crianças.

No que diz respeito à criação dos campos de experiências, as ações foram desenvolvidas quinzenalmente juntamente com as professoras, a partir dos estudos desenvolvidos na autoformação. Foram elaboradas trilhas de aprendizagem comprometidas com a concepção de criança protagonista, que aprende nas interações cotidianas. As propostas foram inspiradas nos contextos reais das crianças, articuladas a temáticas da Arte Contemporânea e em conformidade com abordagens teóricas interacionistas.

Buscou-se ainda no decorrer das atividades remotas se construir uma sistematização de observação e acompanhamento das vivências das crianças, documentadas por meio de fotos das feitura dos trabalhos, áudios dos pequenos relatando suas vivências, vídeos das suas práticas e relatórios das professoras avaliando o processo.

No que tange a percepção das professoras sobre o planejamento das trilhas remotas de aprendizagem com foco na expressão gráfico plástica infantil, a análise dos formulários revela que 70% das professoras avaliaram como desafiador o processo de planejamento no formato remoto, e 30% das professoras consideram as práticas desenvolvidas negativas, em relação às interações. Ao descreverem sobre suas dificuldades em relação ao planejamento das aulas remotas com as crianças, 20% das professoras apontaram que suas maiores dificuldades estavam em planejar atividades de caráter lúdico e expressivo, 50% professoras apontaram que suas dificuldades estavam em interagir com as crianças e seus familiares, enquanto outros 30% sinalizam dificuldades na operacionalização dos recursos.

De acordo com a experiência da professora LC1, participante da entrevista:

A elaboração do planejamento das atividades para o formato de ensino remoto constitui uma tarefa difícil, pois exige o domínio das novas tecnologias, das ferramentas tecnológicas, como gravar e editar vídeos. Além disso, requer nova postura, de pesquisa e reflexão sobre metodologias ativas, que articulem o lúdico, a imaginação, e a habilidade de adaptar as

atividades, e os campos de experiência, as realidades das famílias, para não comprometer a aprendizagem significativa das crianças. Tudo isso está relacionado à escolha de elementos e materiais, que possibilitem a expressão da criança. Mas acredito que o compartilhamento de experiências das crianças no grupo do whatsapp, limitou significativamente a troca entre as crianças, a interação muitas vezes foi comprometida pela ausência da internet ou indisponibilidade dos pais em compartilhar ou desenvolver as atividades propostas, em contrapartida nos oferece insumos para perceber como elas estavam vivenciando as atividades expressivas dentro de suas realidades. (Professora LC 1, 19 de maio de 2022).

A reflexão da professora LC1 mostra que há uma preocupação e uma inquietação das professoras referentes ao desenvolvimento das atividades propostas no planejamento, uma vez que uma parcela dos pais não desenvolve com frequência ou não desenvolve as atividades com os filhos, justificando para as professoras que têm outras atribuições que os impedem de acompanhar as atividades remotas com seus filhos.

Outra professora entrevistada relata sobre a necessidade de desenvolver as práticas pedagógicas na educação infantil alicerçadas nas relações com as crianças e com os adultos. Na percepção de JC2:

O planejamento para esta etapa de ensino a nível remoto foi cercado de muitos desafios, pois essa faixa etária exige muita interação. Então precisei desbravar novos caminhos, e outras formas de socialização com as crianças, o que exigiu de mim, estudo, aprimoramento das minhas habilidades e criatividade. Nesse sentido priorizamos atividades que favorecem a expressão, o lúdico, a criatividade, a exploração, visando também o fortalecimento dos laços afetivos entre as crianças, as crianças com as professoras e das professoras com as famílias. O registro das atividades se deu também com o propósito de interação e não somente avaliação das aprendizagens das crianças. através dos compartilhamentos de fotos, áudios e vídeos foi possível promover a troca de experiências pelas crianças e visualizar alguns (apenas alguns) avanços do desenvolvimento delas. (Professora JC2, 05 de maio de 2022).

Os relatos das professoras revelam a necessidade de um planejamento remoto que respeite as especificidades da natureza infantil, e que extrapola a concepção de espaço educativo tradicional. Parafraseando Moran (2015) uma forma de ensinar que combina vários espaços, tempos, atividades e metodologias dentro de um ecossistema com conectividade e criatividade, favorável para ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços, onde “Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes” (MORAN, 2015, p. 22). Babosa (2009) também apresenta sua concepção atemporal sobre as condições e os espaços para a aprendizagem significativa das crianças, nos lembra que:

[...] as crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço educativo [...] Um espaço que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, um espaço aberto à sociedade e à família (BARBOSA, 2009, p. 9).

Zabala (1998) argumenta sobre a organização da aula a partir do panorama das experiências, em condições previamente pensadas e separadas, como atributo da tarefa docente, mesmo que fora do espaço escolar propriamente dito:

A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p. 29).

Entendeu-se que a consolidação do planejamento remoto pautado nos direitos de aprendizagem das crianças, e na valorização da expressão plástica infantil, requereu ações que valorizassem as suas potencialidades, e reconhecessem as múltiplas formas de conhecer e explorar.

Exigiu ainda das professoras habilidades para mediar as angústias apresentadas pelos familiares, que buscavam explicações diárias sobre como as atividades poderiam contribuir para a aprendizagem dos filhos. Por meio das devolutivas das atividades no Whatsapp da turma, as professoras puderam sinalizar aos responsáveis das crianças as indicações de aprendizagem de cada uma delas.

Em decorrência desta prática observou-se que as devolutivas instigaram uma participação crescente das famílias, quanto às postagens da realização das atividades no grupo de Whatsapp. Evidenciando que as práticas desenvolvidas ganham maior efetividade quando houve a participação da família no processo.

Para melhor compreensão das expressões gráfico-plásticas apresentaremos a seguir, registros visuais das produções infantis durante o ERE, estabelecendo diálogos deste processo com as percepções das famílias e das professoras. Culminando em uma reflexão sobre a experiência da professora/pesquisadora.

4 AS PRODUÇÕES GRÁFICO PLÁSTICAS DAS CRIANÇAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O desenvolvimento do planejamento de atividades expressivas com as crianças em caráter de ERE, foi mediado por estudos de casos, *lives* e artigos que embasaram a criação de trilhas remotas de aprendizagens adaptadas ao contexto de isolamento social, durante a pandemia de Covid-19.

A apropriação destas informações aconteceu por meio de leituras e reflexões compartilhadas entre as professoras e a coordenação escolar, durante os encontros quinzenais de planejamento síncrono. Percebeu-se, durante estes encontros que para oportunizar as atividades expressivas remotas com as crianças, era necessário ter um panorama sobre as famílias, a fim de obter uma perspectiva sociocultural das mesmas que possibilitasse o corpo docente prospectar um trabalho pedagógico adaptado, porém coerente com o projeto *Jardins dos Sentidos* em implantação na creche escola UEB Carlos Salomão Chaib, antes do cenário pandêmico.

O projeto *Jardins dos Sentidos*, propõe a elaboração de vivências didáticas inspiradas na Arte Contemporânea, pautando-se em abordagens teóricas interacionistas que primam pela troca de experiências entre pares. A partir da ideia central do projeto original, iniciou-se um trabalho adaptativo das vivências, haja vista que durante o isolamento social, o espaço de interações e aprendizagem eram as casas. E seus pares, não necessariamente seriam crianças.

Gaston Bachelard (2000) em sua obra *A Poética do Espaço* fala no primeiro capítulo sobre a casa como lugar onde se constrói a individualidade. Aborda nos capítulos subsequentes acerca do elo que se estabelece entre o sujeito e o espaço. Segundo o filósofo, moramos dentro de uma casa e a casa está dentro de nós, antes mesmo de sua existência estrutural, engendrada em nossos afetos e imaginários. Bachelard descreve que na casa e a partir dela somos e estamos, encontramos lugares de lembranças, de guardados complexos e preciosos refúgios de cura. Santaella (2020) argumenta sobre a casa durante a pandemia, e destaca que nas reuniões remotas que se tornaram comuns, os vídeos trazem indiscretamente os espaços do habitar, revelando fragmentos da nossa subjetividade, mostrando nossa interioridade coletiva, nos levando a aprender novas formas de ver e viver com o outro.

Nesse sentido, tanto Bachelard (2000) como Santaella (2020) nos levam a refletir sobre a ressignificação da vida, dos espaços e das relações. Entendemos que entre os inúmeros desafios trazidos pelo coronavírus, no âmbito da educação, a ressignificação das relações e espaços de aprendizagem foi um dos maiores desafios. Para perceber estes espaços e as dinâmicas familiares no isolamento social, foi de suma importância a aplicação de questionários on-line com as famílias das crianças que participaram da pesquisa, haja vista que por meio deles obtivemos dados importantes não só para pensar as trilhas de aprendizagem remotas, como também para refletir sobre a forma com as crianças estavam se relacionando com a arte a nível de produções gráfico plásticas. Na alínea posterior apresentaremos uma breve análise sobre as produções gráfico plásticas no ERE na perspectiva das famílias integrantes da pesquisa.

4.1 Percepção da família sobre as atividades gráfico plásticas no ERE

Uma parte da amostragem da pesquisa foi gerada por 20 pessoas, que pertencem ao núcleo familiar das crianças, que estudam na UEB Carlos Salomão Chaib (MA). Entre as vinte pessoas que responderam ao questionário de perguntas abertas e fechadas estavam pais, avós ou responsáveis pelo acompanhamento das crianças durante o ERE.

Identificou-se que 45% habitam em apartamentos, 30% residem em casas e 25% em quitinetes. 30% das famílias sinalizaram ter pelo menos três crianças em casa em fases diferentes de escolarização, todas em ensino remoto. 70% responderam ter apenas uma criança em casa em ERE. 60% destas crianças desenvolviam suas produções remotas auxiliadas por seus pais, com participação maior das mães. 30 % por seus avós ou babás. e 10% destas não tinham participação ativa nas atividades remotas, por falta de auxílio adequado ou suporte tecnológico insuficiente. 60% destes pais informaram estar em serviço home office e 40% não foram afastadas dos seus trabalhos pois atuavam em serviços essenciais.

Na categorização das perguntas abertas, observou-se a repetição de termos que indicam as dificuldades dos familiares em relação às vivências expressivas com as crianças durante o ERE. A palavra *paciência* foi mencionada 18 vezes entre as respostas, em algumas delas relacionando-se ao adulto enquanto

mediador das atividades, em outras relacionando-se a capacidade da criança de entender as explicações dos adultos sobre o que e como fazer.

Outra expressão recorrente nas respostas foi a dificuldade em *estabelecer uma rotina de horários com as crianças*. No contexto das respostas, percebeu-se que há uma dificuldade maior em criar ou manter uma rotina quando a família tem mais de uma criança em ERE. A expressão *tempo* foi unânime entre os familiares, aparecendo 20 vezes entre as respostas, geralmente associadas à falta de tempo ou inabilidade de gerir o tempo, em decorrência do acúmulo de tarefas domésticas, pedagógicas e aquelas relativas ao trabalho home office.

De modo geral as dificuldades relatadas na condução das produções gráficas plásticas em ERE, giraram em torno da adequação da rotina de estudo das crianças com a rotina de trabalho dos pais. Problemas com a internet e conexão surgiram apenas 3 vezes, seguidas de observações como falta de um celular com maior capacidade de memória.

Apesar das dificuldades relatadas pelas famílias, quando questionadas sobre os pontos positivos do ERE, observou-se nas respostas a repetição de expressões semelhantes como “o roteiro de estudo facilitou”, e “o passo a passo ajudou muito”. Com base nas expressões recorrentes, interpretou-se que tais expressões faziam referências positivas às trilhas remotas de aprendizagem. Outro ponto positivo identificado nas respostas foi a aproximação dos pais de seus filhos.

Quanto à relevância das atividades gráfico plásticas, durante o ERE, 40% responderam que ansiavam por atividades remotas com foco nos aspectos da escrita. 45% afirmaram que as atividades gráfico plásticas eram relevantes para as crianças no contexto de isolamento social, devido seu caráter terapêutico ou lúdico. e 15 % consideraram as atividades gráfico plásticas relevantes para o desenvolvimento infantil como um todo. Apesar do seu aspecto lúdico e terapêutico, Silva (2007) reforça a necessidade de compreendermos a arte como área do conhecimento dotada de importância específica.

[...] compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a conhecimento estruturador que permite a potencialização da cognição. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador que permite a potencialização da cognição (SILVA, 2007, p. 11).

Os PCNs de Arte (1997) mencionam o fazer artístico como essencial no desenvolvimento da criança, ou do ser humano como um todo, por estimular a aprendizagem através da ação criadora.

[...] entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais (BRASIL, 1997p. 32).

Neste sentido, a pesquisa revela que a maioria dos pais entrevistados ou familiares mediadores das atividades gráfico plásticas no ERE na UEB Carlos Salomão Chaib perceberam tais experiências e as produções das crianças como elemento compensatório das atividades escolares presenciais, desconsiderando suas funções psíquicas e educativas.

4.2 A percepção docente sobre a aprendizagem gráfico plástica no ERE.

Neste momento da pesquisa buscamos compreender a percepção dos professores da Educação Infantil da UEB Carlos Salomão Chaib (MA) sobre o ERE durante a pandemia de Covid-19, a partir da interpretação dos questionários encaminhados às professoras através do Whatsapp. Os dados compartilhados pelos integrantes da pesquisa nos oferecem um breve panorama do trabalho desenvolvido pelas professoras durante as aulas remotas.

O extrato da pesquisa compreendeu 10 professoras de Educação Infantil que atuam na UEB Carlos Salomão Chaib e que exerceram suas funções remotamente no período de isolamento social. O questionário foi composto por 4 perguntas fechadas e 6 perguntas abertas. Constatou-se que 60% das professoras possuem pós graduação em áreas correlatas à educação infantil. Dentre as especializações sinalizadas apenas uma estava relacionada à arte, 20% apresentou formação inicial em Pedagogia e 10% informou habilitação em Magistério.

Quando perguntado sobre o nível de dificuldade em manusear ferramentas tecnológicas, 60% assumiram ter certo nível de dificuldades no manuseio de tecnologias digitais. 40 % responderam que dominam minimamente as tecnologias e 100% afirmam a necessidade de ter formação continuada ao longo da vida sobre as tecnologias.

No tocante a experiência de ensinar crianças pequenas remotamente, observou que o termo “desafiador” repetiu-se 7 vezes no contexto das respostas, a maioria das vezes associadas a dificuldade de mediar as atividades através do Whatsapp, seguida da dificuldade em acompanhar o processo de feitura dos trabalhos das crianças. As palavras “ruim e negativa” surgiram 3 vezes referindo-se às angústias pessoais das professoras quanto a efetividade do seu trabalho, e a pouca participação das crianças nas atividades de caráter expressivo, haja vista que dependiam dos pais e ou responsáveis para realização dos trabalhos.

Desta forma considerou-se que 70 % das professoras sentiram grande dificuldade na mediação da linguagem gráfico plástica e na avaliação do desenvolvimento gráfico plástico das crianças, e 30% considerou a baixa interação das crianças um obstáculo para a aprendizagem.

Segundo relato da professora JN1A:

Me senti muito insegura no início das aulas remotas, porque apesar de todo esforço para que as crianças tivessem boas experiências com a arte em suas casas, era desafiador fazer com elas participassem nos grupos, por que dependiam de seus responsáveis para realizar as tarefas. Além disso, foi muito ruim ter apenas as fotos, algumas vezes os vídeos delas executando as atividades e em poucos casos os áudios delas falando sobre o que faziam. Tinha a sensação de que minha percepção sobre a aprendizagem delas neste momento estava fragmentada.”

No que tange às atividades gráfico plásticas desenvolvidas com as crianças durante o ERE, 40% das professoras optaram por desenhos ou pinturas com instrumentos pictográficos tradicionais. 60% das professoras realizaram atividades com desenhos, pinturas e colagens utilizando a exploração de materiais expressivos extrapicturais. Para 70% dos respondentes da pesquisa o nível de aprendizagem gráfico plástica das crianças durante o ERE, foi considerado razoável, e para 30 % dos respondentes, a aprendizagem da linguagem gráfico plástica neste período qualifica-se como precária, em decorrência da baixa participação da família, e ou de adversidades com a internet.

Diante do exposto, evidenciamos a fala de Nóvoa (2017), sobre os professores desenvolverem a capacidade de ressignificar situações inesperadas e imprescindíveis. De romper com as impressões prévias, não tão positivas e buscar caminhos inéditos, outras tentativas e novas perspectivas. Em conformidade de pensamentos Mendes e Oliveira (2020) sublinham que o papel do professor é

assumir esse desafio, é propiciar às crianças uma educação acessível e inclusiva, que ultrapasse as dificuldades do acesso on-line.

Observou-se que a equipe de gestão escolar da UEB Carlos Salomão Chaib (MA), elaborou juntamente com as professoras estratégias de intervenção, nos casos em que a família não tinha condições de acesso ou não mantinha constância de interação no grupo de Whatsapp. Nessas condições, as famílias buscavam quinzenalmente as atividades impressas na escola, e as devolviam na próxima quinzena.

Apesar da estratégia adotada, 60% das professoras relatam que sentiram prejuízos na mediação do conhecimento gráfico plástico, pois não havia nestas condições como acompanhar a ação da criança sobre a materialidade. Na percepção das professoras a situação se agravou mais, por que não houve aulas síncronas que garantem a simultaneidade do contato virtual on-line e, seria uma forma de interação mais próxima com as crianças ,algo que prejudicou o envolvimento dos pequenos nas atividades.

A partir do exposto percebe-se que há um esforço das professoras em interagir com as crianças, mesmo que seja de forma assíncrona e por meios digitais, mas fica claro que ainda há um desconforto em relação ao acompanhamento da feitura dos trabalhos e das interações das crianças com seus pares. Conforme a professora LMC3A:

O ensino remoto na educação infantil, limitou o processo de mediação pedagógica do professor enquanto sujeito mais experiente para fazer avançar os conhecimentos que constituem o processamento das aprendizagens infantil. Apesar da casa também ser um ambiente de aprendizagem e interação, algumas crianças ficaram sem o acompanhamento dos seus responsáveis, seja por falta de tempo, ou por falta de acesso, ou até mesmo por que os responsáveis não se sentiam capacitados para mediar. Como não foi possível realizar atividades síncronas, ficamos limitados a avaliar a aprendizagem gráfico plástica das crianças por fragmentos de vídeos, algumas falas das crianças em áudio e pelo registro visual dos trabalhos realizados pelas crianças com auxílio de um adulto e compartilhados no grupo de Whatsapp. Em contrapartida, tivemos bons registros de lindos momentos das crianças em seus lares explorando materiais diversos, e se expressando dentro das suas possibilidades, o que me traz a certeza de que elas interagiram com o corpo, com objetos e com instrumentos de desenho e pintura, e por meio destas interações puderam descobrir a si mesmas e o mundo. Não aprenderam dentro do que consideramos ideal, mas aprenderam dentro daquilo que foi possível para o momento.

Enquanto professora e pesquisadora, compartilho da opinião da professora LMC3A e compreendo que ao longo do ERE, professores, familiares e as crianças enfrentaram várias dificuldades, e que mesmo não havendo a garantia de um ensino inclusivo e de qualidade para todas as crianças, o ERE, foi à única alternativa encontrada pela UEB.CSC, para manter o vínculo com as crianças pequenas e promover o ensino.

Figura 02 - Registros das produções gráficas plásticas das crianças durante o ERE.



Fonte: do autor

4.3 As Produções gráficas plásticas no Ensino Remoto Emergencial

As crianças fazem arte quando bagunçam, elas rompem com as formas tradicionais, desafiam a lógica do mundo adulto e por meio dos seus rabiscos e borrões, constroem seu mundo imagético. É importante perceber como as crianças produzem suas visualidades, e oferecer a elas meios e espaços de experimentar.

No que diz respeito às linguagens expressivas na educação infantil, Cunha (2017) lembra que temos que considerar o processo expressivo, e suas transformações, na medida em que as crianças têm contato com as linguagens por

meio dos sentidos. Durante o ERE esse contato estabeleceu-se virtualmente e para que as crianças pudessem construir suas visualidades foi necessário romper com os estereótipos para conseguir realizar intervenções pedagógicas que trouxessem à tona o universo da expressão infantil.

Figura 03 – Trilha Remota de Aprendizagem Garrafas mágicas das cores



Fonte: do autor

Uma das formas encontradas ao longo do ERE para resgatar o processo criativo das crianças foi brincar com os materiais, intuindo descobertas espaciais, formais, e coloristas, para criar o inusitado. Na trilha remota de aprendizagem “*garrafas mágicas das cores*” sugerimos a exploração dos sentidos, a percepção das cores primárias e o movimento de pressão. Quando a criança manuseia a garrafa, a tinta guache que está na tampa se mistura com água e modifica seu conteúdo.

Esta atividade expressiva foi conduzida por meio de um diálogo inicial sobre as cores, seguido da manipulação das garrafas plásticas sensoriais e mediada por perguntas que suscitam o conhecimento significativo sobre o suporte, tais como Pra que serve uma garrafa? Existem muitos tipos de garrafas? O que podemos fazer de divertido com essas garrafas? Vamos brincar com as garrafas!? Porque elas mudaram de cor? Essas cores tem nome? Onde mais podemos ver essas cores? Dá pra pintar com essa água colorida? Como fica se passar a água colorida no papel?

Cunha (2017) destaca no livro *As artes no Universo Infantil* que no processo de aquisição da linguagem plástica é possível ensinar a ver o implícito e o velado, e esta é também uma das atribuições da arte.

No processo de aquisição da linguagem gráfico plástica, o papel dos professores não é o de oferecer às crianças folhas e lápis de cor e deixar que elas se expressem aleatoriamente, como nas atividades de desenho livre, ou de reduzir os momentos expressivos a exercício de motricidade fina

como pintar formas geométricas, recortar sobre linha onduladas, fazer bolinhas de papel crepom [...] as crianças devem ser desafiadas a explorar esses materiais em todas as suas possibilidades[...] podemos transformar essas atividade simplista e comum em propostas instigadoras e fonte de descobertas matéricas.

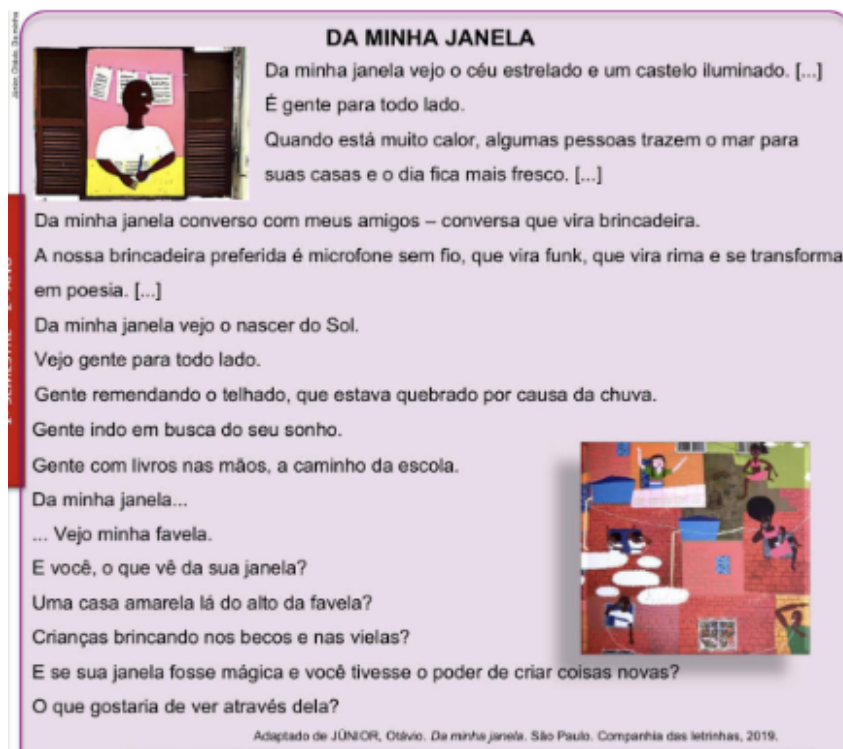
Os registros visuais compartilhados no grupo de Whatsapp sobre as *garrafas mágica das cores* sugerem que o material expressivo utilizado para esta atividade tornou-se um importante veículo para o desenvolvimento imagético e expressivo das crianças, uma vez que possibilitou brincadeiras com os objetos de conhecimento e as conduziu para desenhos e pinturas cheias de significado.

É possível observar na fotos acima, brinquedos estruturados no mesmo espaço das vivências expressivas, indicando que durante o processo criativo houve recriação da realidade por meio de sistemas simbólicos, ou seja, as crianças ressignificam o mundo real por meio da imaginação e fantasia. Tanto Piaget (1948) quanto Vygotsky (2009) destacam a contribuição do jogo simbólico para o desenvolvimento cognitivo, motor e sócio emocional da criança. Para Oliveira et al (2002, p. 55):

A brincadeira simbólica leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias onde objetos são usados como substitutos de outros, conforme a criança os emprega com gestos e falas adequadas. Nessa situação a criança reexamina as regras embutidas nos atos sociais, as regulações culturais que fazem que a mãe seja quem fica em casa enquanto o pai sai para o trabalho em certos grupos sociais, por exemplo. Isso ocorre conforme a criança experimenta vários papéis no brincar e pode verificar as consequências por agir de um ou de outro modo. Com isso internaliza regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que irá orientar seu comportamento.

Observou-se que os trabalhos desenvolvidos pelas crianças durante o isolamento social estavam relacionados com as descobertas individuais, mas também dialogavam com os registros que estavam sendo compartilhadas no grupo de Whatsapp. Seus trabalhos não eram necessariamente realistas, ou semelhantes aos assuntos abordados, mas representavam as particularidades imaginativas das crianças sobre os objetos de conhecimento. Para contextualização desta trilha de aprendizagem utilizou-se a leitura do texto *“Da Minha Janela”*. Após ligarmos as crianças ao contexto por meio do texto, e abastecê-las das imagens das paisagens oriundas das suas janelas, propomos a exploração dos materiais para que elas pudessem expressar suas visões.

Figura 4 – Da minha janela



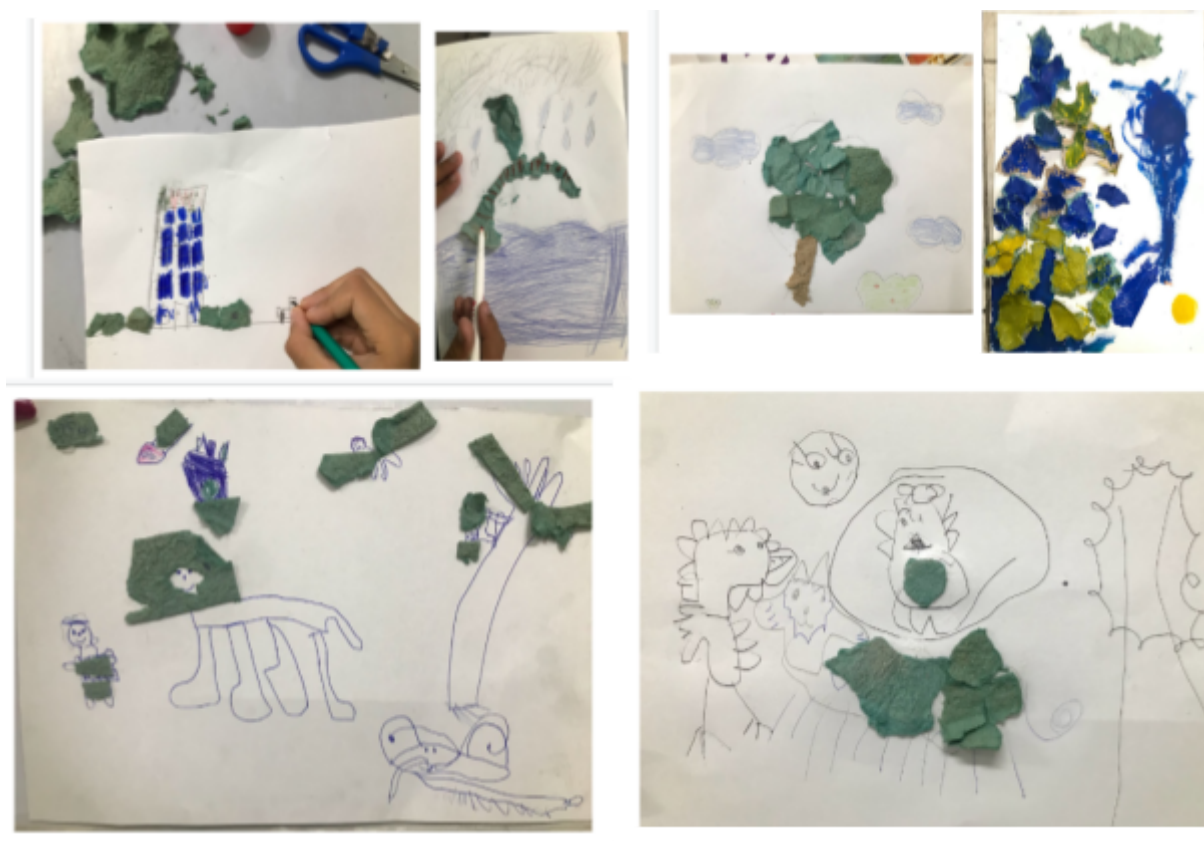
Fonte: Adaptado de JÚNIOR, Otávio. Da minha Janela. São Paulo. Companhia das letrinhas. 2019.

A trilha de aprendizagem; “*o que vejo da minha janela*”, tinha como proposta estimular o olhar das crianças do Infantil I e Infantil II (4 e 5 anos) para as paisagens que se apresentavam nas janelas das suas casas. A intenção era identificar o que a visão alcançava, e representar através de uma técnica mista (pintura, desenho e colagem) a percepção delas sobre o que viam através das janelas. Sugeriu-se como suportes e instrumentos, caixas de ovos, folhas de sulfite, tinta guache, tesouras, e cola.

Para guiar a feitura dos trabalhos e ajudar as professoras na observação do processo criativo, encaminhou-se aos responsáveis das crianças as seguintes perguntas: Como as crianças se relacionam com os materiais na proposta de pintura mista? Exploram os objetos em todas as dimensões? dentro, fora, em cima, em baixo, na frente e atrás ? Gesticulam e ou falam durante o processo ? Quais sentimentos a criança expressa ao observar o efeito das suas marcas sobre o papel?

Figura 5 – Produção das crianças com técnica mista sobre suas janelas

Fonte; Do autor



Sobre o processo criativo, uma das crianças de 5 anos apresentou a seguinte narrativa em áudio sobre sua experiência :

“gostei bem muito de vê na janela. subi na cama, ai tia passou muitos barulhos, eu chamei os gatos, bem assim miau, miau. eu nao vi os coleguinha na janela. ai pintei rasgando, passei cola, e fiz os bichos das outras janelas, tinha muita janela para todo lado, o papel de ovo, é duro tia, e o dedo ficou colorido, ai fui na festa com um monte de bicho na árvores, fui com meu vestido rosa, pra combinar, com a flor da árvore.”

A mãe da criança supracitada compartilhou no grupo de Whatsapp a seguinte mensagem de texto: " ela fez uns bichos, e falou que eram os gatos da vizinha, colocou árvores, mas na nossa janela não dá pra ver árvores, kkkk ,só os blocos da frente".

Conforme Cunha (2017) o processo criativo da criança está em suas ações e vivências sobre o mundo, a partir das suas experiências ela muda a si mesma e constrói sua linguagem gráfico-plástica, mas para isso ela precisa de

intervenções que a auxilie na ampliação do seu modo de ver e registrar o mundo.

Essas intervenções:

Possibilitam a constituição da linguagem gráfico-plástica e exploração de materiais, é importante salientar a necessidade de os professores trabalharem no sentido de as crianças conhecerem o mundo na qual estão inseridas. É fundamental desvelar o repertório de imagens objetiva e subjetivas, o mundo real e o da fantasia que cada criança traz dos seus contextos socioculturais, pois a partir das imagens particulares, o seu repertório, imagético será ressignificado. (CUNHA, 2017.p. 21).

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, observou-se nos grupos de Whatsapp uma expectativa sobre as produções das crianças, para que estas fossem bem próximas ao real. De modo que foi necessário a intervenção da professora pesquisadora junto ao grupo para esclarecer aos responsáveis que a constituição do vocabulário visual é estruturada aos poucos, e se modifica gradativamente na medida em que a criança explora os materiais e instrumentos.

Diante da inquietude apresentada pelos responsáveis, buscou-se elaborar uma trilha de aprendizagem onde as crianças pudessem interagir com diferentes tintas e instrumentos, sugeriu-se o uso de esponjas, pincéis, rolinhos de papéis higiênicos, tecido, e outros materiais que marcam um suporte. Atribuiu-se a esta trilha o tema de *“Riscalhadas”*. A expectativa de aprendizagem nesta atividade expressiva é oferecer possibilidades à criança de evoluir em seu vocabulário pictórico, fazer e pensar sobre seu fazer, a fim de que ela se constitua na modalidade visual.

Na contextualização da trilha *“Riscalhadas”*, desenvolvida com as crianças da creche (2 e 3 anos) e com as crianças do Infantil (4 e 5 anos) apresentamos aos pais a concepção de que os rabiscos são tão importantes quanto a figuração, propondo a eles a reflexão sobre a necessidade da criança desenvolver sua imaginação, por meio de hipóteses, por elas elaboradas, durante o processo de criação dos rabiscos.

Figura 6 - Processo criativo das Riscalhadas



Fonte: Do autor

Figura 7 - Grafismos



Fonte: Do autor

Nesta primeira etapa escolar as crianças naturalmente desenhavam e deixavam marcas por prazer. Sempre que podem encontram uma forma de deixar seu registro, no chão, no papel ou nas paredes. Assim elas vão constituindo uma representação da vida. Read (2001) diz que o desenho é uma das formas de expressão da criança, por meio dos seus rabiscos ela imagina, inventa e consolida seu conhecimento.

Deste modo podemos afirmar que as “riscalhadas” também constituem-se como um instrumento do conhecimento e levam a criança a percorrer novos caminhos e apropriar-se do mundo. A criança que rabisca estabelece relações com o seu mundo interior e com o exterior, torna-se habilidosa em reformular conceitos, em desenvolver capacidades mentais e em externalizar seus sentimentos. Esta ideia confirma-se através do seguinte trecho:

A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se aprimorar. O grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico. Quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem, desaparecem. A permanência da linha no papel se investe de magia e esta estimula sensorialmente a vontade de prolongar este prazer (DERDYK, 2004, p.56).

Desta forma, as garatujas e rabiscos infantis retratam a expressão natural e espontânea da criança. Segundo Montessori (apud READ, 2001, p. 128) existem três cenários para que uma criança se expresse por meio do desenho “[...] um olhar

que veja, uma mão que obedeça e uma alma que sinta”. Percebemos que o ato criativo compreende o pensamento e a criatividade, ativando a inteligência artística. Logo através da ação criadora, a criança desenvolve o saber sobre si e tudo que a rodeia. Lowenfeld (1977) afirma que o desenho possui papel fundamental na vida da criança, haja vista que possibilita a formação de novos significados.

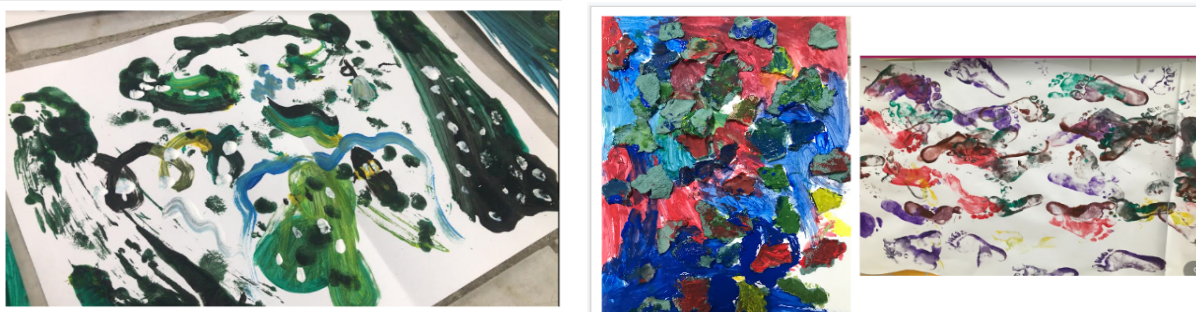
Outro interesse espontâneo da criança nesta fase da vida é a exploração de materiais, por isso é interessante variar as cores e os suportes, em seus tamanhos e formas. Para atender a esta demanda da infância pensamos em uma trilha de aprendizagem que encoraja a criança juntamente com seus responsáveis a criar manchas de forma mais primitiva, utilizando o próprio corpo como possibilidade de fazer representações visuais.

Sugeriu-se na trilha “Meleca de cores”, que não utilizassem as mesas, e optassem por folhas maiores, para que a gestualidade corporal fosse explorada de outra forma. Esta TRA foi realizada com a turminha da creche e também com as crianças do Infantil I e II, a intenção foi a investigação poética sobre os diferentes materiais, para isso direcionamos o uso de folhas com textura, formato, tamanhos e cores diferentes das convencionais.

As figuras abaixo ilustram os trabalhos das crianças de 3 a 5 anos durante o ERE. Podemos observar que há uma sobreposição de cores misturadas com desenho, pinturas e colagens, fazendo surgir uma afluência de formas entre os pedaços de papel. Entre as formas identificadas podemos ver agrupamentos circulares e lineares de tamanhos variados, bem como borrões de tinta com justaposição de cores.

A proposta de movimento gestual foi desenvolvida ao longo de duas semanas, a princípio eram somente emaranhados e borrões, ocupando um pequeno espaço do papel, com muitos espaços em branco. Ao longo das semanas, com o exercício sobre a matéria, a expressão gráfica plástica, foi ganhando configurações mais elaboradas. Observou-se que as manchas de tintas passaram a ocupar outros espaços na superfície, gerando novas formas, incluindo pegadas.

Figura 8 - Meleca de Cores, expressão gráfico plástica das crianças



Fonte: Do autor

De acordo com Richter (2005) e Cunha (2017) essas mudanças ocorrem naturalmente quando a criança começa a perceber que seus gestos sobre a matéria deixam marcas. Então ela descobre que, caminhar sobre a folha, bater uma esponja, ou friccionar um pedaço de papel com tinta sobre o suporte produz uma sequência de outras marcas. Essa percepção infantil sobre as marcas deixadas nas superfícies revela um discernimento do olhar infantil, e direciona seus gestos ao ato criativo.

Anteriormente , o olhar não participava de maneira ativa desse processo, o movimento e a ação sobre os objetos é que direcionaram as marcas. No que diz respeito à construção da linguagem gráfico plástica, ocorre a passagem do período sensório motor ao simbólico, ou seja da ação a representação. É nesse período que as crianças começam a nomear suas produções, entretanto, não podemos esquecer que, muitas vezes, após concluídas as produções é que elas associam a algo. Os próprios rabiscos, diagramas e configurações vão determinando outras combinações pela própria experimentação. (CUNHA, 2017. p 38).

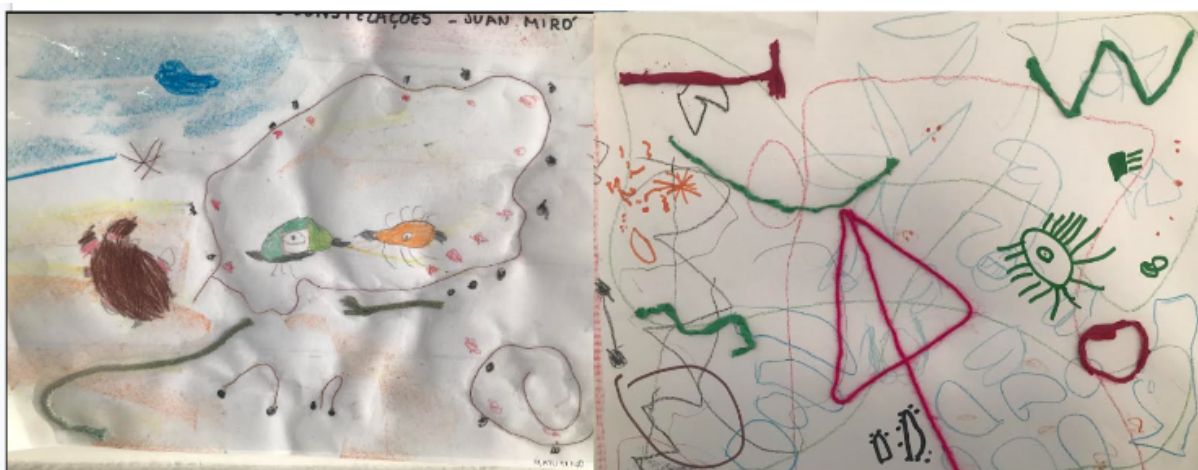
Enquanto professores devemos buscar outros meios de ler as produções infantis, a partir da investigação dos modos de pensamento das crianças ao se expressarem gráfico plasticamente, haja vista que suas representações do espaço e do tempo estão relacionadas ao conhecimento sensível e afetivo que ela estabelece em seus contextos. Considerar instrumentos, suportes e materiais diversos além de aproximar a criança da arte como é concebida hodiernamente, também permite que ela amplie seu repertório visual, e perceba que existem muitas formas de se expressar.

Dentre as possibilidades de TRA estava a releitura da obra “Constelação: a estrela da manhã” do artista Joan Miró (1940), na qual fomentou-se a criatividade das crianças por meio da expressão linear e do uso de cores. Apresentamos às crianças uma imagem colorida da obra supracitada e com a ajuda de algumas perguntas, as direcionamos para a leitura de imagem, que foi enriquecida em seguida com uma breve contextualização da obra e da vida do artista. O próximo passo da trilha conduziu os pequenos a apreciação da animação : “Animation du tableau " Mira el sol " Joan MIRO”.

As crianças demonstraram muita empolgação diante do vídeo apresentado e foi possível ouvir nos áudios compartilhados no grupo da turma

expressões como;” as linhas estão dançando tia!; o desenho tá vivo, o vermelho tá voando!. A Partir das hipóteses levantadas pelas crianças, desafiámos ela junto com o adulto brincante a manusear novelos de Lã livremente no chão, criando formas lineares, que posteriormente pudessem ser representadas em um papel, com o auxílio de giz de cera.

Figura 9 – Constelações, releituras de Joan Miró.



Fonte: Do autor

Apesar das atividades expressivas terem sido realizadas remotamente, foi possível inferir através dos registros das feitura dos trabalhos, que as crianças com participação ativa nos grupos de Whatsapp, desenvolveram mais confiança no ato criativo. Em seus desenhos e pinturas havia uma evolução na exploração dos traçados, das cores e no uso de materiais disponíveis a elas, sugerindo apropriação dos processos imaginativos.

Não houve entretanto observação de avanços significativos com as crianças, cujas famílias optou por receber as trilhas de aprendizagem de modo impresso. Houve nesses casos devolutivas quase inexistentes das atividades das crianças, os responsáveis buscavam as atividades na escola, quinzenalmente, mas demoravam a devolver ou não as devolviam argumentando falta de tempo. Esta circunstância impossibilitou algumas crianças de um contato mais significativo com a arte neste período de isolamento social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sempre um desafio pensar na experiência de crianças com a arte, especialmente em cenários atípicos, cujas variantes educacionais são adversas. O Ensino Remoto constituiu-se como uma saída educacional emergencial, apresentando soluções em meio a muitos problemas de ordem sócio cultural e sistêmica. O propósito desta pesquisa era identificar e refletir sobre os meios de aprendizagem gráfico plástica das crianças durante o ERE, na UEB.CSC (MA) no contexto pandêmico de COVID-19.

Com base nos dados obtidos ao longo da pesquisa e em diálogo com os alicerces teóricos relacionados à Arte, a Educação Infantil e o Ensino Remoto Emergencial, teceremos algumas considerações sobre a experiência da professora pesquisadora.

Uma parte da análise dos dados obtidos nesta pesquisa, mostra que o principal modo de mediação das experiências gráfico plásticas com as crianças durante o ERE na UEB CSC (MA) foram as Trilhas Remotas de Aprendizagem. As TRA foram na percepção das famílias e das professoras uma importante ferramenta colaborativa de aprendizagem, que deverá transcender o período de isolamento social. Consideramos que as TRA trouxeram experiências de aprendizagem ativa em arte tanto para as crianças como para as famílias. Observou-se que as trilhas mediadas por tecnologia dinamizaram o processo, mas não o empobreceram, haja vista que foram elaboradas considerando o contexto das famílias e orientadas pela BNCC. Assim consideramos que as trilhas contribuíram para que as crianças continuassem a se desenvolver de forma leve, ampla e criativa, respeitando seus conhecimentos prévios.

No que tange a relação das famílias com as atividades expressivas, podemos perceber que nem todos conseguiram acompanhar seus filhos ou entregar as devolutivas das TRA encaminhadas, seja pelo grupo de Whatsapp ou em formato impresso, houve uma dificuldade por parte da família, justificada pela falta de tempo, falta de estrutura tecnológica e ou pelo acúmulo de tarefas home office. Percebemos outras duas inferências sobre as vivências expressivas das crianças no ERE; a ausência de momentos síncronos com as crianças e o tempo muito longo atribuído para realização e devolutiva das atividades, pode ter refletido no distanciamento

sócio afetivo das crianças e das famílias com a escola, além de ter dificultado a avaliação contínua por parte dos professores.

Os dados mostram que poucas famílias conseguem orientar seus filhos sozinhos, precisando de uma rede de apoio, ajuda de terceiros para que as crianças participem ativamente das atividades expressivas. Percebemos que houve controvérsias quanto ao nível de aprendizagem gráfico plástico das crianças da Educação Infantil no formato Remoto, a pesquisa revela que parte dos pais e professoras entrevistadas entendem que, apesar dos esforços da escola em ofertar o ERE, as crianças não obtiveram uma aprendizagem gráfico plástica de qualidade.

E um outro percentual quase que equivalente de professoras e familiares, reconhece que mesmo estando em ERE, houve aprendizagem significativa para as crianças, dentro do que foi possível ofertar, e que as mesmas tiveram a oportunidade de fazer muitas descobertas através do contato com a arte, demonstrando em suas produções suas particularidades imaginativas.

Presumimos com base nos dados que houve inicialmente uma certa resistência quanto às metodologias ativas de aprendizagem, na Educação Infantil. Sendo anseio de alguns familiares e professoras a permanência de uma educação onde a criança acompanhe os assuntos lecionados pelas professoras de modo passivo, através de aulas expositivas. No entanto acreditamos que o cenário também conduziu para um momento de reflexão sobre a emergente necessidade de utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação das crianças.

Destaca-se a formação continuada ao longo da vida como pressuposto importante à ação docente na superação das dificuldades impostas durante o ERE, muito evidenciada na fala das professoras. Compreendemos que muitas foram as dificuldades enfrentadas pelas famílias e professoras, e que não houve garantia de equidade ou educação inclusiva. Não obstante o ERE foi um ato inovador de enfrentamento à pandemia em instância institucional, que impulsionou a comunidade educacional a pensar acerca da práxis docente a partir do uso das tecnologias.

Além disso, as experiências gráfico plásticas foram de suma importância neste momento para manter o contato com as crianças, e para que a escola pudesse exercer sua função social. Apesar de todas as dificuldades encontradas, esta pesquisa trouxe reflexões que somente a experiência da Educação Infantil no ensino público municipal com a arte poderia gerar. Enquanto pesquisadora e

professora entendo essa experiência como oportunidade para o exercício criativo, de solução de problemas, que são novos e também antigos.

A partir das inquietações e reflexões motivadas por este estudo, considero que desenvolvemos novos modos de olhar para as dificuldades, e novas formas de aprender e ensinar sobre a arte. Por fim entende-se que a educação através da arte nos ajuda a pensar possibilidades melhores de atuação e sobrevivência diante de cenários desoladores como o da pandemia de Covid-19. Reconhecemos hoje, e há bastante tempo, a importância da arte na escola e na vida, não obstante, a falta de conhecimento e por vezes, a elitização de certos conhecimentos, impossibilitam que a arte se torne mais presente em nossas vidas.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v.14, n.2, p 161-173.2012.

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: editora UFSM, 2011. p. 69-111.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **La educación a distancia: De la teoría a la práctica**. 2. ed. Barcelona: Editora Ariel, 2002.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10 set. 2020.

AZEREDO, Júlia. A escola é a casa: pandemia e ensino de arte na educação infantil, caminhos para uma educação afetiva. **Paidéia: Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde** [recurso eletrônico] Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Ano 14, n.22 (jul./dez.2019). Belo Horizonte, 2002.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. 8a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014

BACHELARD, Gaston [1884-1962]. **A poética do devaneio**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012. (InterAções).

BARBOSA, Maria Carmen; RICHTER, Sandra R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D. BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. [s.l.]: Editora Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.) **Abordagem Triangular**. No ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen S. (Consultora). **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen; RICHTER, Sandra R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D. BARBOSA, M. C. FARIA, A. L. G. (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BECKER, Fernando (coord.). **Função Simbólica e Aprendizagem**. Porto Alegre: [s.n], 2002.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 08 out. 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 19, 2002.

BOZCURT, Aras; SHARMA, Ramesh C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 14, n. 1, p. i-vi, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341043562_Emergency_remote_teaching_in_a_time_of_global_crisis_due_to_CoronaVirus_pandemic . Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília, 20 de Dezembro de 1996.

_____. **Referencial Curricular para a Educação Infantil v.I. 3**: Conhecimento de Mundo. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 10 maio 2021.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CHAGAS, A. (Org.). **Whatsapp e educação entre mensagens, imagens e sons**. Bahia: UESC, 2017.

COQUEIRO, Naiara Porto da Silva; SOUSA, Erivan Coqueiro. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. **Revista Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, p. 66061-66075 jul. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32355/pdf>. Acesso em 08 jul. 2021.

CORSARO, W; HONIG, M.S (Ed.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London/NY: Palgrave MacMillan, 2009. p. 63-67

CUNHA, F. de S Ferst, E. M. Filgueira Bezerra, N. J (2021). O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. **Revista Educar Mais**, 5(3), 570-582. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2296>. Acesso em: 08 jul. 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos, et. al. **As artes do universo infantil**. 4. ed. Porto Alegre: Mediações, 2017. 272p.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CUNHA, F. de S; FERST, E. M. Filgueira; BEZERRA, N. J (2021). O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. **Revista Educar Mais**, 5(3), 570-582. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2296>. Acesso em: 08 jul. 2021.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins, 2010.

DEWEY, John. Experiência e educação. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional. In: GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fana de Amorim; MULLER, Fernanda. **A reinvenção do em tempos de pandemia**. Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 46, 2020.

DOMINGO, Reinaldo Portal. El mito de La Soledad en La Educacion a Distancia: Verdades e incertezas. **Revista Paidéi@**. Unimes Virtual. Volume 11- Número 20 – JULHO – 2019 – Disponível em: <http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index>. Acesso em: 08 jul. 2021.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2. ed. Curitiba: Criar, 2001.

_____. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

FERREIRA JUNIOR, Lucimar da Silva; MACHADO, Joana Bartolomeu. Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 6, 23 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/6/educacao-infantil-em-tempos-de-pandemia-desafios-no-ensino-remoto-emergencial-ao-trabalhar-com-jogos-e-brincadeiras>. Acesso em 08 jul. 2021.

FERREIRA, A.C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira na formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

FREI BETTO. **Cotidiano e mistério**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FREITAS, Isa Aparecida. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. In: **Anais do 26º ENANPAD**. Salvador: ANPAD, 2002

FILIPPI, Aminie. **Estas son las 'apps' que han ayudado a los niños a hacer los deberes durante el confinamiento**. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2020/06/04/mamas_papas/1591248447_765322.html Acesso em: 19 out. 2020.

GARCIA, Tânia Cristina Meira et. al. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. **Doutrina das cores**. Tradução: Marcos Giannotti. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

GOMES, Silvana Guimarães Silva. Evolução Histórica da EAD. **e-Tec Brasil – Tópicos em Educação a Distância**, Disponível em: <https://docplayer.com.br/9587192-Evolucao-historica-da-ead-silvana-guimaraes-silva-gomes-e-tec-brasil-topicos-em-educacao-a-distancia.html>. Acesso em: 31 jul. 2018.

GONÇALVES, Eurico. **A Arte Descobre a Criança**. Lisboa: Raiz Editora. 1991.

_____. **A Pintura das Crianças e Nós / Pais, Professores e Educadores**. Porto: Porto Editora. 1976

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 20, p. 313-336, jul./set. 2009.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. de A.; MULLER, F. Cenas da pandemia. O que

podemos pensar sobre educação? [online]. **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 2020. Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2020/09/17/cenas-da-pandemia-o-que-podemos-pensar-sobre-educacao/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas**. Revista HistedBR on-line, Campinas, 2006.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. *Educause review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 5 jun. 2020.

HOHMANN, M., & Weikart, D. (2011). **Educar a Criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HOLM, Anna Marie. **Eco - Arte com Crianças**. São Paulo: Unic, 2015.

HOLM, Anna Marie. **Baby -art: os primeiros passos com a arte**. Tradução de Karina Dandanell e Miriam Modesto. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo, 2007.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JÚNIOR, E. R.; CASTILHO, N. M. de C. Uma experiência pedagógica em ação : aprofundando o conceito e inovando a prática pedagógica através do ensino híbrido. **Anais**. In: SIED: EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1295/547> Acesso em: 03 jan. 201

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LACERDA, Tiago Eurico de (org.) GRECO JUNIOR, Raul. **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. 1.ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. E-Book. [livro eletrônico].

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber da experiência. In: **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 9.20-28, jan./mar.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19_a02.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

LEMONS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

MACHADO, A. de B. Educação em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades. In: LACERDA, Tiago Eurico de (org.); TEDESCO, Anderson Luiz. **Revisão sistemática**: educação em tempos de covid-19. Curitiba: Bagai, 2020.

MAGALHÃES, C. (15 de Jun de 2020). 1 Live (23:32). **Educação Infantil na Pandemia**. Disponível em Publicado no canal Blog BaguncEI. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SmsxVuOYEXE>. Acesso em: 24 de Jun. de 2020.

MANSOURI, Fethi. **As implicações socioculturais da COVID-19**. UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/implicacoes-socioculturais-da-covid-19>. Acesso em: 09 out.2020.

MARCON, Nathália; REBECHI, Rozane R. **A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância**. Debate Terminológico. ISSN: 1813-1867, n. 18, p. 92-100, 2020.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G. GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino da Arte**. São Paulo: Editora FTD, 1998.

MAUSS, M. **Três observações sobre a sociologia da infância**. Pro-Posições, v. 21, n. 3, p. 237-244, dez. 2010.

MERCADO, Luiz Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, J.A. TRINDADE, S. O Whatsapp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educativos. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. CHAGAS, A. (Org.) **Whatsapp e educação entre mensagens, imagens e sons**. Bahia: UESC, 2017.

MÜLLER, Fernanda; GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Uma reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa [online]**. 2020, 46, 238077 [Data da consulta 11 de abril de 2022]. ISSN:

1517-9702. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29863344017>. Acesso em: 15 maio 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: Teoria, **Método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.80p.

MENDES, M. C.; OLIVEIRA, S. S. **Ensino Remoto Em Tempos De Pandemia: O Perfil E As Demandas Educacionais E Sociais Dos Professores**. In: Congresso Nacional de Educação, VII, 2020, Maceió/AL.

NALINE, Denise (coord). **Conexões: a poética das crianças de 0 a 3 anos e a arte contemporânea / Denise Nalini...** [et al.] São Paulo (SP): Instituto Avisa Lá –Formação Continuada de Educadores, 2015. 75 p. Formato: PDF.

NÓVOA, António. **Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente**. Cadernos de Pesquisa. v.47, n.166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020. **Revista História da Educação**, [s. l.], v. 25, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>. Acesso em: 15 maio 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37, n. 1 e 2, Dez. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/bibliorft/Downloads/249044-184556-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/bibliorft/Downloads/249044-184556-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

PATERSON, B. L.; BOTTORFF, J. L.; HEWAT, R. Blending observational methods: possibilities, strategies and challenges. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 1, p. 29-38, 2003.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor Inexistente**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2008.

PEREIRA, A. dos S.; QUEIROZ, R.G, L.; ARAÚJO, S., S. A. F. de. (2021). Ensino remoto emergencial na Educação Infantil: dificuldades e possibilidades. **Ensino em Perspectivas**, 2(4),1–10. Disponível em: <http://revistas.uece.br/index.php/ensino-perspectivas/article/view/6680>. Acesso em: 15 maio 2021.

PIAGET, J. **A formação dos símbolos na criança**. [s.l.]: PUF, 1948.

PICONEZ, S. C. B. **Introdução à Educação a Distância: os novos desafios da virtualidade**. Portal do Núcleo de Estudos de Eja e Formação de Professores. 2003. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=KT6nf4c

AAAAJ&citation_for_view=kT6nf4cAAAAJ:WF5omc3nYNoC. Acesso em: 23 jun. 2008.

POISSANT, Louise. Ser e fazer sobre a tela. In: DOMINGUES, Diana (Org.). **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. Capítulo 7, p. 115-123.

POLÔNIA, A. C. & Senna, S. R. C. M. (2005). A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras** (pp. 190-209). Porto Alegre: Artmed Editora S.A, [s.d.].

PREFEITURA DE SÃO LUÍS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes para retorno às aulas e reorganização do ano letivo 2020**. São Luís, jun 2020. 89 páginas.

PRETTO, Nelson de Luca [1954]. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. apresentação, Ismar de Oliveira Soares. - 8. ed. rev. e atual. Salvador: EDUFBA, 2013. 286 p.

READ, H. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins fontes, 2001.

RICHTER, Sandra. **A criança e a pintura: ação e paixão de conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2005. (Educação e arte).

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **Interiores. Sociotramas** Wordpress em 12/04/2020. Disponível em: <https://sociotramas.wordpress.com/2020/04/27/diario-de-bordo-2-em-tempos-de-corona/> Acesso em 02 de junho de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. 32p.

SANTOS, Larissa Costa dos; MENEGASSI, Cláudia Herrero Martins. A história e a expansão da Educação a Distância: um estudo de caso da Unicesumar. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 11, nº 1, p. 208-228, jan. 2018.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C. LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SENHORAS, Elói Martins (org.). **Ensino remoto e a pandemia de COVID- 19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2012, 131 p. Coleção Comunicação e Políticas Públicas, vol. 8.

SOUSA, A. **Educação pela arte e artes na educação**: Vol. 3. Música e artes plásticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003

STERN, Arno. **El lenguaje plástico**. Buenos Aires: Kapelusz, 1965. Interpretación del arte infantil. Buenos Aires: Kapelusz, 1969.

STERN, Arno. **Aspectos e técnicas da pintura de crianças**. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

BACKES, L.; SCHLEMMER, E. **O aprender e o ensinar na formação do educador em mundos virtuais**, Educare et Educare Revista de Educação, Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007. Pág. 129-140.

TAKEUCHI, M.Y. **Estudo do uso de mapa conceitual na promoção de aprendizagem significativa de conteúdo de neurociência na graduação**. 2009. 85 F. Dissertação (mestrado) – Neurociência e Comportamento, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo: 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TOMAZINHO, P. **Ensino Remoto Emergencial**: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. Medium, 05 de abril 2020. Disponível em: <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 28 mai 2020.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Orgs.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIEIRA DA CUNHA, Susana. **Como vai a arte na educação infantil?** Disponível em <http://www.culturainfancia.com.br> Acesso em 20 jan. 2022.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZAMPERETTI, M. P. Artes visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 37 - 53, 2021. DOI: 10.5965/2175234613292021037. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/18977>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: **Como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

OLIVEIRA, Z. M. et al. **Creches**: Crianças, Faz de conta & cia. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro estruturado do questionário com as famílias

Nome do entrevistado:

1. Grau de Parentesco com a criança matriculada na UEB.CSC(MA)

() Pai () Mãe () Avô () Avó () Tio/tia () Outros _____

2. Nível de Escolaridade ?

Ensino Médio Completo () Ensino Médio Incompleto () Ensino Superior Completo
() Ensino Superior Incompleto () Outros _____

3. Qual o tipo de sua moradia ?

() apartamento () Casa () Quitinete () Outros : _____

1. Quantas crianças residem com você?

2. Tem crianças em níveis diferentes de escolaridade no Ensino Remoto Emergencial ?

() Sim () Não

3. Sua criança está participando ativamente do Ensino Remoto Emergencial ?

() Sim () Não . Em caso da resposta ser não, justifique.

4. Quem acompanha a criança nas atividades expressivas remotas ?

() O pai () A mãe () Avós () Outros _____

5. Está em serviço Home Office durante a Pandemia de Covid -19 ?

() Sim () Não / Serviço Essencial.

6. Qual a sua maior dificuldade em relação a realização das atividades expressivas com a criança(s) durante o Ensino Remoto Emergencial ?

7. Fale sobre os pontos positivos do Ensino Remoto Emergencial com as crianças ?

8. Fale sobre os pontos negativos do Ensino Remoto Emergencial com as crianças ?

9. Qual a relevância das atividades gráfico plásticas (desenhos, pinturas, imaginação e criatividade) para o desenvolvimento da criança durante o Ensino Remoto Emergencial ?

10. Considera que as Trilhas Remotas de Aprendizagem, encaminhadas no Whatsapp contribuíram para a aprendizagem expressiva da criança ?

APÊNDICE B - Roteiro estruturado do questionário com as professoras .**Nome do entrevistado:**

1. Qual seu nível de escolaridade e qual a sua formação ?

2. Possui alguma especialização ou aperfeiçoamento na área de arte ?

() sim _____ () Não

3. Possui algum nível de dificuldade no manuseio de ferramentas tecnológicas?

() Pouca dificuldade () Muita dificuldade () Domino bem ()

4. Considera que precisa de formação continuada sobre Tecnologia Educacional?

() Sim () Não

5. Como classifica sua experiência de ensinar crianças remotamente?

6. Sentiu dificuldades na mediação das atividades gráfico plásticas por meio das trilhas de aprendizagem remota ?

7. Como avalia a interação das crianças no Ensino Remoto Emergencial ?

8. Descreva que tipo de atividade gráfico plástica desenvolveu com as crianças durante o Ensino Remoto Emergencial.

9. Como avalia o nível de aprendizagem gráfico plástica das crianças durante o Ensino Remoto Emergencial?

() Precária () Mediana () Satisfatória () Insatisfatória

10. O que mais comprometeu a evolução gráfico plástica das crianças durante o Ensino Remoto Emergencial ?

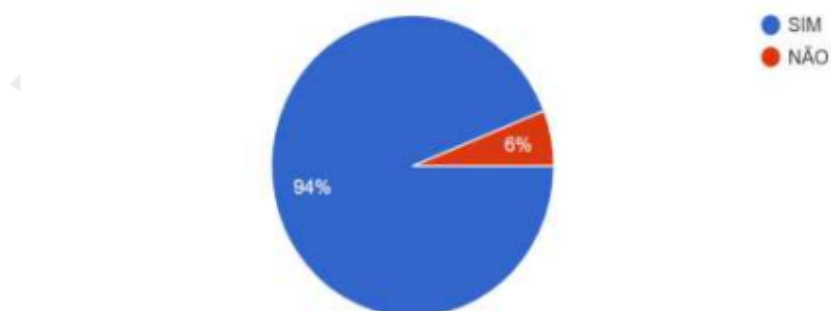
ANEXOS

ANEXO I - Resultado da pesquisa diagnóstica realizada nas escolas de

Educação Infantil da Rede Municipal de São Luís, com os professores.

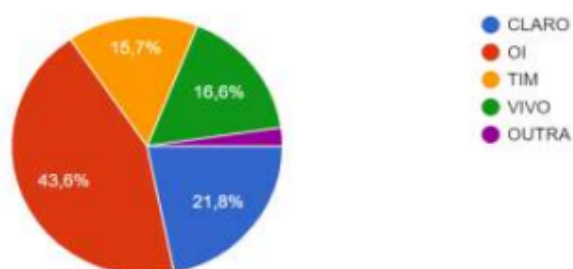
10. VOCÊ POSSUI UM CELULAR SMARTPHONE (COM ACESSO À INTERNET, WHATSAPP, REDES SOCIAIS, VÍDEOS NO YOUTUBE)?

767 respostas



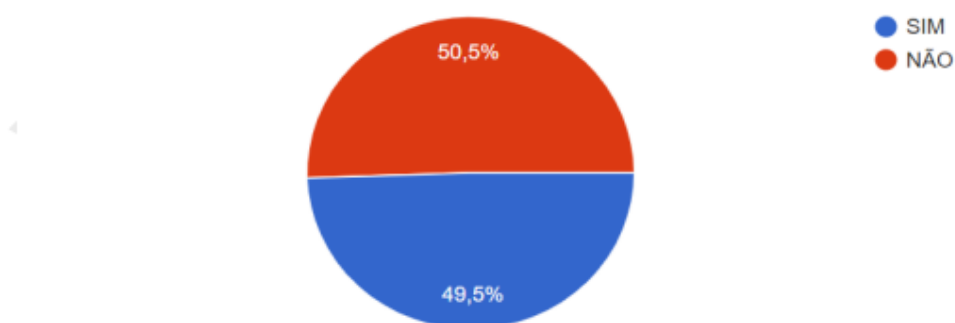
12. CASO POSSUA UM CELULAR SMARTPHONE (COM ACESSO À INTERNET, WHATSAPP, REDES SOCIAIS, VÍDEOS NO YOUTUBE), QUAL A SUA OPERADORA?

740 respostas



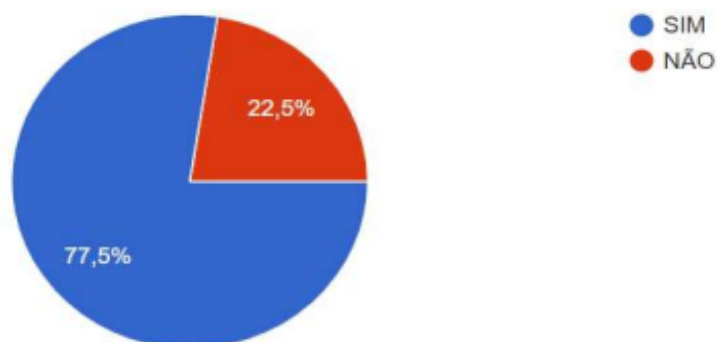
13. VOCÊ POSSUI ALGUM PLANO DE INTERNET EM SEU CELULAR?

762 respostas



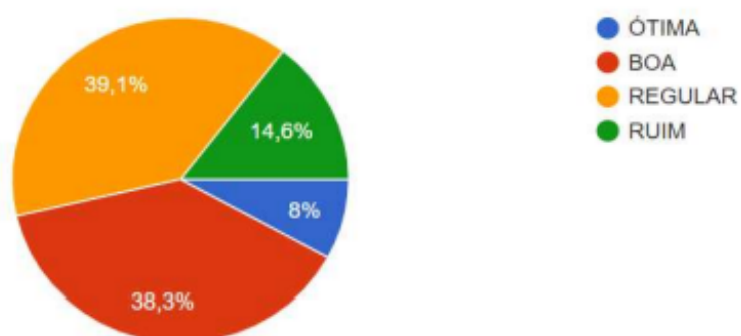
18. VOCÊ TEM ALGUM PACOTE DE INTERNET EM CASA?

760 respostas



19. COMO VOCÊ CONSIDERA A QUALIDADE DA INTERNET DE SUA CASA?

686 respostas



27. EM CASO AFIRMATIVO (SIM), QUAL FERRAMENTA UTILIZOU OU TEM UTILIZADO?

592 respostas



