



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

EDILUCIO HERMINIO TRINDADE

**O USO DOS VÍDEOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: TRABALHO COM O
CAMPO DE EXPERIÊNCIA “O EU, O OUTRO E O NÓS” COM CRIANÇAS NA
PRÉ-ESCOLA**

**JOÃO PESSOA-PB
2020**

EDILUCIO HERMINIO TRINDADE

**O USO DOS VÍDEOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: TRABALHO COM O
CAMPO DE EXPERIÊNCIA “O EU, O OUTRO E O NÓS” COM CRIANÇAS NA
PRÉ-ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do
Curso de Pedagogia, do Centro de
Educação da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito parcial
para obtenção do título de
Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Francisca
Jocineide da Costa e Silva.

JOÃO PESSOA-PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

T833u Trindade, Edilucio Herminio.

O USO DOS VÍDEOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: TRABALHO
COM O CAMPO DE EXPERIÊNCIA "O EU, O OUTRO E O NÓS" COM
CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA / Edilucio Herminio Trindade. -
João Pessoa, 2020.

66 f.

Orientação: Francisca Jocineide da Costa e Silva.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Mídias digitais. 2. Vídeo. 3. Educação Infantil. I.
Silva, Francisca Jocineide da Costa e. II. Título.

UFPB/BC

EDILUCIO HERMINIO TRINDADE

**O USO DOS VÍDEOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: TRABALHO COM O
CAMPO DE EXPERIÊNCIA “O EU, O OUTRO E O NÓS” COM CRIANÇAS NA
PRÉ-ESCOLA**

Monografia de graduação apresentada ao Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

João Pessoa, 06 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Francisca Jocineide da Costa e Silva

Prof^a. Dr^a. Thamyris Mariana Camarote Mandú

Prof^a. Dr^a. Uyguaciara Veloso Castelo Branco

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão primeiramente ao Senhor Jesus, o qual me possibilitou a entrada e permanência nesta universidade, bem como a conclusão deste curso. Por ele, fui capacitado física, mental e espiritualmente para absorção e prática de todo aprendizado. A Deus toda honra e toda glória!

Aos meus pais, esposa e filhos, os quais me incentivaram e disponibilizaram todo apoio necessário para superar todos os obstáculos e poder chegar até este momento.

A todos os(as) professores(as) que nos ensinaram os princípios, valores e as práticas pedagógicas, com o fim de construirmos uma educação de qualidade aos nossos alunos(as).

Por fim, dirijo-me aos colegas de turma, em especial à Alcione Batista, Jéssica Teresa, Julyanna Rossany e Rebeca Gouveia. Por tê-los conhecidos e desfrutado de suas amizades e conhecimentos construídos coletivamente.

RESUMO

A mídia digital está presente em todos os espaços da sociedade, transformando profundamente as culturas locais e, principalmente, o mundo das crianças, que também tem acesso a estas tecnologias: assistindo TV, acessando internet e redes sociais, entre outros. Diante disso, este estudo teve como objetivo analisar o uso dos vídeos hospedados no YouTube como um instrumento pedagógico, para o trabalho com o Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, definido pela BNCC, com crianças da Pré-escola da Educação Infantil. Os dados analisados são referentes ao projeto de intervenção realizado durante o estágio em Educação Infantil em que foram analisadas as vivências das crianças nas atividades, dentre elas o uso de um vídeo que abordava questões de relacionamentos e como conviver com as diferenças. O referencial teórico dialoga com autores que discutem várias temáticas, como o uso das mídias na Educação Infantil, Momo (2007) e Souza (2015); formação continuada dos(as) professores(as), Lima (2013) e Saviani (2009); a relação entre mídia e infância, Andrade (2010); os conceitos de criança e infância, Jácome (2018) e Maia (2012); e os documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil: BNCC (2017), DCNEI (2010), ECA (2014), LDB (1996). Como metodologia, foi analisado o projeto de intervenção aplicado durante um Estágio Supervisionado em Educação Infantil, numa turma da Pré-escola, em que foram realizadas atividades e apresentação de um vídeo do Youtube, em um Centro de Referência de Educação Infantil (CREI), em João Pessoa. Os resultados da pesquisa revelam a importância da utilização do vídeo nas práticas docentes da Educação Infantil, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Também demonstram a importância de se investir numa formação continuada para os profissionais da área e disponibilização de equipamentos e espaços adequados para a utilização destas tecnologias digitais.

Palavras-chaves: mídias digitais, vídeo, Educação Infantil.

ABSTRACT

Digital media is present in all areas of society, profoundly transforming local cultures and, especially, the world of children, who also have access to these technologies: watching TV, accessing the internet and social networks, among others. In view of this, this study aimed to analyze the use of videos hosted on YouTube as a pedagogical tool, for working with the Field of Experience “The self, the other and the we”, defined by BNCC, with pre-school children of Early Childhood Education. The analyzed data refer to the intervention project carried out during the stage in Early Childhood Education in which the children's experiences in the activities were analyzed, including the use of a video that addressed issues of relationships and how to live with differences. The theoretical framework dialogues with authors who discuss various topics, such as the use of media in early childhood education, Momo (2007) and Souza (2015); continuing education for teachers, LIMA (2013) and Saviani (2009); the relationship between media and childhood, Andrade (2010); the concepts of child and childhood, Jácome (2018) and Maia (2012); and the official documents that regulate Early Childhood Education: BNCC (2017), DCNEI (2010), ECA (2014), LDB (1996). As a methodology, the intervention project applied during a Supervised Internship in Early Childhood Education was analyzed in a Pre-school class, in which activities and presentation of a YouTube video were carried out in a Child Education Reference Center (CREI), in João Pessoa. The results of the research reveal the importance of using video in the teaching practices of early childhood education, in order to contribute to the integral development of the child. They also demonstrate the importance of investing in continuing education for professionals in the field and providing equipment and spaces suitable for the use of these digital technologies.

Keywords: digital media, child, childlike education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contação de história	45
Figura 2 - Crianças tocando as figuras do livro	46
Figura 3 - Atividade de colagem.....	47
Figura 4 - Construção do painel	48
Figura 5 - Painel construído pelas crianças	48
Figura 6 - Crianças assistindo ao vídeo	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO INFANTIL	16
1.1. Concepção de criança e infância.....	16
1.2. Breve histórico da Educação Infantil no Brasil	19
1.3. Legislação e documentos para a Educação Infantil	21
CAPÍTULO 2: ENFOQUES DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	26
2.1. Elaboração da BNCC	26
2.2. Orientações da BNCC para a Educação Infantil	28
2.2.1. Os Eixos Estruturantes.....	28
2.2.2. Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	29
2.2.3. Os Campos de Experiência	30
2.2.4. Divisão da faixa etária e nomenclatura.....	33
CAPÍTULO 3: AS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
3.1. Os vídeos do YouTube na prática docente da Educação Infantil	38
3.1.1. A inserção do vídeo no ambiente escolar brasileiro.....	38
3.1.2. O uso dos vídeos como recurso pedagógico na Educação Infantil	39
CAPÍTULO 4: ASPECTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS	42
4.1. Tipo da pesquisa	42
4.2. Campo e sujeitos da pesquisa.....	43
4.3. Análise das atividades do projeto de intervenção	44
4.4. Análise do uso do vídeo no projeto de intervenção.....	52
4.5. Práticas docentes para o trabalho com vídeo na Pré-escola.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	64

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa de ensino da Educação Básica brasileira que atende as crianças de 0 a 5 anos de idade, na modalidade creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos) e tem como finalidade o “desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2015a, p. 14).

A mídia – composta pelos jornais, revistas, televisão, cinemas, outdoors, redes sociais, vídeos, sites de internet, dentre outros – está presente em todos os espaços da nossa sociedade: em casa, no trabalho, no esporte, e, também, nas escolas, transformando profundamente as culturas locais e, principalmente, o mundo das crianças. Para Momo (2007, p. 56), “a mídia tem sido entendida como uma das principais ‘responsáveis’ pelas modificações na face do mundo”. Souza (2015, p. 17) escreve que as mídias são os meios de comunicação responsáveis pela “propagação da informação e da comunicação por serem eles os principais ‘carregadores’ e ‘transformadores’ das diferentes culturas, ou ainda das diferentes formas de sentir, pensar e agir”. As pessoas ocupam uma boa parte do seu tempo com a cultura midiática: assistindo TV, acessando internet e redes sociais, entre outros.

Os vídeos também fazem parte dessa cultura midiática, e seu uso na atualidade tem se caracterizado por ser um dos mais comuns recursos audiovisuais utilizados em quase todos os espaços, inclusive nas escolas, por ser de baixo custo, acessível e pela facilidade na sua produção, que pode ser feita por qualquer pessoa, por meio de diversos aparelhos eletrônicos, como computadores, *tablets*, *smartphones*, entre outros.

A plataforma YouTube é o maior portal de compartilhamento de vídeos do mundo. Nela, encontram-se as mais diversas produções audiovisuais destinadas às variadas classes de pessoas, inclusive à infantil. Este canal permite que qualquer pessoa publique, assista e compartilhe vídeos em formato digital.

Na atualidade, com a fácil aquisição de aparelhos eletrônicos e da implantação de sinal de internet de alta velocidade com preços acessíveis, diversos vídeos tem sido produzidos – de caráter amador e profissional – e compartilhados no Youtube, sendo visualizados por qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo.

Comumente a criança tem sido tratada na mídia como uma pessoa adulta e objeto de consumismo, impedindo-lhe de vivenciar sua infância. Maia (2012) concebe a ideia de que a criança é um sujeito ativo e participativo, com anseios e necessidades, que interage com o meio e, “por meio das interações sociais, significa e interpreta o mundo” (MAIA, 2012, p. 27). O termo infância possui um significado que “resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância se modifica conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social” (ANDRADE, 2010, p. 55). Criança é o ser social, com interesses e necessidades específicas, que pensa distintamente e se relaciona com o outro. A infância é a etapa da vida humana caracterizada pelo exercício da brincadeira, da imaginação e criatividade e, também, “como um tempo para a construção da educação e cidadania” (JÁCOME, 2018, p. 36).

Existe uma infinidade de vídeos publicados nos vários meios midiáticos, os quais possuem conteúdos que, em sua grande maioria, são de caráter consumista – em que crianças criam canais no YouTube para publicarem suas produções, ganhando milhões de visualizações e atraindo a atenção de marcas comerciais, dentre as quais algumas disseminam a erotização e a violência infantil, além do preconceito e a discriminação, sendo inapropriados a essa faixa-etária, o que não traz nenhuma contribuição educativa.

Em minha vivência acadêmica, tenho percebido que os vídeos são aplicados constantemente pelos(as) professores(as) como recursos didático-pedagógicos, tanto no Ensino Superior como no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (constatados nos estágios supervisionados), e que os mesmos trazem contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

O uso dessa tecnologia pode estar presente na prática docente da Educação Infantil, a fim de contribuir para o desenvolvimento pleno da criança, proporcionando ao profissional docente trabalhar diversos temas que fazem parte do universo da criança. Durante a experiência de estágio em Educação Infantil, usei um vídeo que abordava questões de relacionamentos, como o preconceito e como conviver com as diferenças. Este foi o recurso pedagógico que mais explorou a temática, contribuindo para a compreensão do tema pelas crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento governamental que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os/as estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, estabelece

como uma de suas competências gerais, “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (BRASIL, 2017, p. 9). Nesse sentido, o uso do vídeo como recurso pedagógico possibilita, aos estudantes, desenvolver a habilidade da comunicação, do acesso às informações, da produção de conhecimentos, de resolução de problemas, dentre outras.

Assim, esta pesquisa questiona: como o vídeo pode ser usado como uma ferramenta pedagógica para o trabalho com o Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” nas crianças da Pré-escola da Educação Infantil? Outras perguntas que podem orientar este estudo e ajudar em seu direcionamento são: quais vídeos oferecem essa possibilidade? Que critérios devem orientar as escolhas destas produções digitais? Como os professores(as) podem incluir essa ferramenta em sua prática educacional, relacionando-a com os Campos de Experiência da BNCC para a Educação Infantil?

Os objetivos a serem alcançados na pesquisa são:

Objetivo geral:

- Analisar o uso do recurso vídeo como um instrumento pedagógico para o trabalho com o Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” em crianças da Pré-escola da Educação Infantil”.

Objetivos específicos:

- Analisar o vídeo e atividades utilizados no projeto de intervenção durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil;
- Investigar no Campo de Experiência da BNCC “O eu, o outro e o nós” as propostas de experiências que possibilitem o uso das mídias digitais;
- Propor aspectos que podem ser considerados em uma formação continuada e acessível aos docentes quanto ao uso das mídias na Pré-escola.

Como metodologia, foi analisado o projeto de intervenção aplicado durante um Estágio Supervisionado em Educação Infantil, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em 2018.

O estágio ocorreu numa turma da Pré-escola, de um Centro de Referência de Educação Infantil (CREI), localizado no bairro de Mangabeira, em João Pessoa, onde foi trabalhada a temática das “diferenças de cada pessoa”, por meio de atividades e apresentação de um vídeo infantil, hospedado no Youtube – fato que despertou o interesse pela pesquisa.

O embasamento teórico traz as considerações sobre uso das mídias na Educação Infantil, Momo (2007) e Souza (2015). Estas educadoras apontam como as crianças pobres de escolas públicas são fabricadas pela mídia e pelo consumo, configurando novos modos de ser criança e de viver a infância.

Destaca-se também a formação continuada dos(as) professores(as), (LIMA 2013), em creches e na pré-escola, para inserção do vídeo em sua prática docente. A autora apresenta uma discussão sobre os novos recursos tecnológicos presentes na sociedade atual e suas relações com o funcionamento das escolas, no aspecto organizacional e na prática pedagógica.

Considera-se importante, também, refletir sobre a relação entre mídia e infância apresentada por Andrade (2010), que traça uma linha de estudos que parte da antiguidade até a modernidade, dando-nos uma compreensão das percepções da infância na história.

Do mesmo modo, os conceitos de criança e infância com Jácome (2018) e Maia (2012) que analisam as diferentes concepções de criança e infância presentes nas políticas públicas brasileiras para a Educação Infantil, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A pesquisa também faz uso de documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), ao definir Educação Infantil e seus objetivos; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as quais constituem-se normas obrigatórias para a Educação Infantil; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na Educação Infantil e no Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”.

A escola possui um papel imprescindível na formação das crianças, pois, como escrito acima, existem milhões de vídeos na internet que trazem histórias e personagens infantis em situação de violência, imagens erotizadas e mensagens exclusivamente consumistas, facilmente acessíveis ao público infantil. Santos e Kloss (2010, p. 8) entendem que “é fundamental conquistar as crianças de maneira

que o ensino-aprendizagem se torne um momento de prazer, acompanhado da evolução dos tempos, incorporando cada vez mais as novas tecnologias no ensino”. A instituição de Educação Infantil é um espaço coletivo e de socialização, que possibilita à criança participar de projetos didáticos e de atividades significativas, que irão contribuir para o seu desenvolvimento educacional e como cidadã.

Ressalta-se, neste estudo, a necessidade de capacitar os(as) professores(as) da Pré-escola quanto ao uso das mídias no processo educacional das crianças, por meio de uma formação continuada e acessível, tendo em vista o avanço das tecnologias e a percepção de sua importância “como recursos que oportunizam mudanças e auxiliam na construção do conhecimento em sala de aula” (LIMA, 2013, p. 105). A atual conjuntura social exige que os profissionais da área da educação saibam utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis como aliadas na construção do conhecimento em sala de aula.

Analisar essa temática tem grande relevância para o ensino-aprendizagem, especialmente, na Educação Infantil. Por meio dela, será possível contribuir, significativamente, para o conhecimento do tema, considerando o ponto de vista didático-pedagógico e ampliar a visão sobre os vídeos infantis, bem como instigar os(as) professores(as) a apropriarem-se deste meio em sua atividade docente.

Ademais, este estudo oferece uma contribuição social, no sentido de instruir nossas crianças, por meio das professoras e professores, quanto à escolha desta ferramenta tecnológica para ser usada em seu cotidiano, além da escola, como diversão e, ao mesmo tempo, como um momento de aprendizagem, podendo ser trabalhadas diversas temáticas sociais, a exemplo da violência doméstica infantil, a erotização da criança, as drogas e o respeito ao outro, ajudando na diminuição da violência, do preconceito, da desigualdade e da discriminação.

Esta pesquisa, traz, além da análise dos dados, o registro da experiência ímpar que adquiri durante o Estágio Supervisionado.

Vários fatores tornaram-se obstáculos para a minha inserção em uma sala de referência de Educação Infantil. Destaco a questão de gênero, em que há preconceitos na atuação docente masculina com as crianças.

Também, cito a falta de habilidades na prática pedagógica com crianças, a idade, que, tinha à época 49 anos, além do horário de trabalho, que ocorria num período de 12 horas, sempre à noite, e quando largava, pela manhã, ia direto para a universidade.

Estas dificuldades, contudo, foram superadas a partir do meu desejo de formação pedagógica e das estratégias da minha professora da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Quanto à estrutura, o texto encontra-se organizado em quatro capítulos. A primeira parte é dedicada a Educação Infantil, abordando sua concepção, um breve histórico e as leis que regulamentam esta etapa da Educação Básica. O segundo momento traz enfoques da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil: orientações, eixos estruturantes, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Campos de Experiência. O terceiro capítulo discute a inserção e o uso das mídias digitais na Educação Infantil. Por fim, são apresentados os aspectos metodológicos e os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1. Concepção de criança e infância

Historicamente, a criança sempre existiu, mas o conceito de infância, nem sempre. Ser criança não significa, necessariamente, ter infância. Segundo Ferreira (2004), criança “é ser humano de pouca idade” e infância define-se como “um período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade”. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2014) define a criança “como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos”. Castro (2007) diz que o vocábulo criança “indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo” (CASTRO, 2007, p. 04). Pensando nessa definição, entende-se que criança não é o mesmo que infância, segundo o senso comum.

Conforme adiantado, a criança, tal qual o adulto, é um ator social e ativo, que possui uma história, anseios e necessidades e que está inserida numa família e numa sociedade caracterizada por uma determinada cultura (MAIA, 2012). Além disso, ela é um sujeito capaz de aprender, construir conhecimentos e desenvolver potencialidades e competências (ANDRADE, 2010).

O termo infância possui um significado que “resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância se modifica conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social” (ANDRADE, 2010, p. 55). Esses paradigmas dão vários significados à infância construídos ao longo da história. Para Castro (2007),

faz-se necessário lembrar que as definições de infância podem tomar diferentes formas de acordo com os referenciais que tomamos para concebê-las. A palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. (CASTRO, 2007, p.04)

Áries (1986) *apud* Andrade (2010) diz que até a Idade Média, não existia o “sentimento de infância”. A forma de viver da criança era igual à dos adultos: nos trajes, na linguagem e comportamentos, o que a tornava um “adulto em miniatura”. Para Andrade (2010), na Idade Média, a criança não tinha função social. As crianças pobres, logo que cresciam eram inseridas no mundo do trabalho. Enquanto que as

nobres, “tinham seus educadores e eram vistas como miniaturas dos adultos e deveriam ser educadas para o futuro de transição para a vida adulta” (ANDRADE, 2010, p. 49). Neste período, “a criança era apenas considerada a partir do momento em que adquirisse entendimento de atividades das quais eram exercidas pelos adultos, do contrário era considerada uma espécie de ‘animalzinho’, ou um ser ‘selvagem’” (JÁCOME, 2018, p. 18). Vê-se, com isso, uma larga distinção entre as crianças pobres, que deveriam bem cedo trabalhar, e as abastadas e entendidas, para as quais a educação era garantida.

O modo como era a infância na Idade Média pode ser retratada a partir das palavras de Cortez (2011):

Na Idade Média, a infância terminava para a criança ao ser esta desmamada, o que acontecia por volta dos seis a sete anos de idade. A partir dessa idade, ela passava a conviver definitivamente com os adultos. Acompanhava sempre o adulto do mesmo gênero e fazia o mesmo que eles: trabalhava, frequentava ambientes noturnos, bares, etc. CORTEZ, 2011, p. 02)

Neste contexto percebe-se o tratamento “miniaturista” da criança, tendo que viver como um adulto.

No Brasil, enquanto colônia e império, “durante a infância, a criança tinha dois caminhos básicos: quem tinha condições financeiras estudava aqui ou no exterior, e quem não tinha trabalhava” (NETTO; BREI; PEREIRA, 2010, p. 134).

Os autores informam que a infância era dividida em três estágios:

o primeiro ia até o final da amamentação (por volta dos 3 ou 4 anos); no segundo, até os 7 anos, as crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia. A partir do terceiro estágio, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, estudavam, ou ainda aprendiam algum ofício, tornando-se “aprendizes”. (PRIORE, 2000, p. 84-85 apud NETTO; BREI; PEREIRA, 2010, p. 134)

Na última fase é que havia a separação entre as crianças pobres, que iam trabalhar e as ricas, que estudavam.

Apenas entre os séculos XV e XVII é que surge a “descoberta” da infância, período de vida da criança em que se reconheceria que ela precisava de tratamento especial, “uma espécie de quarentena”, antes que pudesse inserir-se no mundo dos adultos (JÁCOME, 2018). A criança de família rica era “paparicada” e vista como

“bibelôs”, que adornavam o lar. Já as crianças pobres continuavam a ser tratadas como “‘ser selvagem’, sendo reservado as mesmas o lugar do trabalho barato, castigos corporais e privação cultural” (JÁCOME, 2018, p. 22).

A partir do século XVIII, período conhecido como início da modernidade, a ciência supera a explicação teológica do mundo e, com o capitalismo, surge o modelo da família burguesa e o “sentimento de família”, que, segundo Andrade (2010), é um período fortemente marcado pela necessidade e desejo de privacidade, em que a criança assume um lugar central na família, que passa a ser responsável pela sua socialização. A criança, ainda, é considerada como “um ser dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisava ser treinado para ser um bom cidadão, cabendo à família a responsabilidade pela sua socialização” (ANDRADE, 2010, p. 50).

Na pós-modernidade, a partir da década de 1960, há algumas rupturas sociais, mas não um rompimento total com a modernidade. A ciência como verdade absoluta, propagada pelo iluminismo, é questionada; o conhecimento é limitado e provisório. Na economia, com a globalização e mão-de-obra qualificada, surgem novas relações de produção e há uma redução do papel do Estado sobre as políticas governamentais.

Para Andrade (2010), a infância, nesse período, sofre os impactos da globalização hegemônica, em que há uma forte influência do mercado global “na formação dos padrões de comportamento, nos estilos de vida e nas culturas da infância” (ANDRADE, 2010, ps. 65,66). Em contrapartida, a globalização contra-hegemônica preocupa-se mais com a criança, difundindo mundialmente os movimentos sociais “em defesa da cidadania da infância” (ANDRADE, 2010, p. 66). Assim é que, na pós-modernidade, surgem as concepções de várias infâncias e a criança é vista como um sujeito ativo e de direitos, que interage para a construção da sua identidade. A infância globalizada é erotizada e midiaticizada pela tecnologia.

Pensando nisso, a concepção atual de criança e infância discorda com o paradigma da criança frágil, inocente e incapaz. A criança é um ator social, “um sujeito ativo, competente, com potencialidades a serem desenvolvidas desde o nascimento; sujeito que aprende e constrói conhecimentos no processo de interação social” (ANDRADE, 2010, p. 67).

Esse novo conceito de infância tem predominância nas concepções teóricas que fundamentam vários documentos orientadores das políticas públicas para a

Educação Infantil e as leis que regem a educação brasileira, trazendo “vários avanços ao atendimento à criança, esse passando a ser visto sob a ótica dos direitos e deveres garantidos constitucionalmente” (JÁCOME, 2018, p. 31).

O Texto Constitucional de 1988, que vai servir como base para os demais documentos oficiais que tratam a Educação Infantil, considera a criança como sujeito de direitos, sendo a primeira constituição brasileira a fazer referências a creches e pré-escolas. Deste modo, o art. 227 da Carta Federal traz a seguinte redação:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2016, p. 355)

Seguindo a mesma linha, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reconhece a criança e o adolescente como sujeitos a gozarem de todos os direitos fundamentais a pessoa humana: direito à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e a convivência familiar e comunidade (BRASIL, 2014, p. 11).

No mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concebe a criança como um ser que

observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. (BRASIL, 2017, p. 36)

Nessa concepção sociológica há uma estrutura social que se alinha a outras estruturas como raça, gênero, classes, etc., o que dá base para a concepção política da criança, enquanto sujeito de direitos.

1.2. Breve histórico da Educação Infantil no Brasil

Durante o período imperial, no Brasil, apenas as crianças de 0 a 6 anos abandonadas eram atendidas pelos asilos, orfanatos e a Santa Casa de

Misericórdia. Tradicionalmente, a educação das crianças estava sob a responsabilidade das famílias, onde aprendiam valores, princípios e regras de condutas. A mãe, além dos afazeres domésticos e do cuidado do marido, tinha o dever de educar os filhos (ANDRADE, 2010).

Até o século XIX não existia o que conhecemos por Educação Infantil, surgindo com “a urbanização e a expansão da escola obrigatória no Brasil” (MAIA, 2012, p. 35). A Educação Infantil tinha o conceito de “educação pré-escolar”, que atendia às crianças que não frequentavam a escola. Tinha, também, o caráter familiar de atendimento à criança pequena, passando a ter, posteriormente, “atendimento assistencialista ou compensatório, em decorrência da forte industrialização e do grande número de mulheres que deixaram seus lares para trabalhar nas fábricas” (MARAFON e FREIRE, 2013, p. 24378). Com isso concorda Maia (2012), afirmando que com o aumento das indústrias no Brasil, no início do século XX, cresce o número de mulheres empregadas, o que leva o Governo a pressionar os industriais a reconhecerem o direito de amamentação das mulheres, expandindo o número de creches.

As creches, na verdade, só passaram a funcionar a partir da chegada da República, em 1889. Maia (2012, p. 36), registra que “antes disso, o que se via mais constantemente eram tentativas de proteger a infância, fosse por motivação política, econômica ou religiosa, e, nesse caso, predominava a ação caritativa relacionada à criança desamparada”. Deste modo, as creches desenvolviam atividades de caráter assistencialista, voltado exclusivamente aos cuidados com higiene e alimentação.

Outra instituição que surge neste período foi o jardim de infância, que se destinava ao atendimento das crianças das classes mais favorecidas. Destaca-se que “estas instituições apresentavam-se sob uma finalidade pedagógica e explicitava seu caráter educativo como estratégia que as diferenciavam dos asilos e creches destinados à infância desvalida” (CORDOVA, 2011, p. 5).

Com a industrialização em progresso, surgem as classes operárias, reivindicando melhores condições de trabalho, e as mães trabalhadoras exigiam a criação de mais instituições de ensino para educação de seus filhos. Mota (2013) registra que

com o crescente ingresso da mulher da classe média no mercado de trabalho, aumentou a necessidade da criação de mais instituições de

atendimento à criança. A partir daí, os movimentos feministas, que defendiam a ideia de que as creches e pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres trabalhadoras ou não, tiveram papel relevante na tentativa de modificar o quadro de atendimento as crianças pequenas. (MOTA, 2013, p.14)

Mesmo com o aumento das instituições infantis, ainda prevalecia a oferta de uma educação assistencialista, não contemplando a criança como um ser de direitos.

1.3. Legislação e documentos para a Educação Infantil

O direito da criança à educação de qualidade só foi definitivamente assegurada a partir da Carta Magna de 1988, por meio do Artigo 208, Inciso IV, o qual define que “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;” (BRASIL, 2016, ps. 123,124) e o Artigo 205, que garante a educação como um

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2016, p. 123)

Essa idade foi modificada pela Lei 13.306/2016, que retifica o Estatuto da Criança e do Adolescente ao reduzir a idade máxima na Educação Infantil de 6 para 5 anos.

A LDB Nº 9.394/96 traz em seus Artigos 29 e 30, a definição, finalidade, como e onde deve ser realizado o trabalho com as crianças nas instituições de Educação Infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade;
II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2015a, p. 22)

Assim, a Lei Constitucional garante a educação a todos os brasileiros desde a infância, com o fim de possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa e sua inserção na sociedade, atribuindo ao Estado e a família a responsabilidade para que tal objetivo seja alcançado.

Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), inserindo a criança nos direitos humanos, conforme seu Artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 2014, p. 11)

O ECA, ainda, reafirma o respeito aos valores culturais e históricos da criança, assegurando-lhes a autonomia e acesso às fontes culturais (BRASIL, 2014).

A LDB Nº 9.394/96 assinala que é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Quanto à matrícula e a faixa etária nas instituições de ensino de Educação Infantil, o documento estabelece a obrigatoriedade da matrícula nesta etapa da Educação Básica de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

Destaca-se a inserção da Educação Infantil como etapa obrigatória dentro da Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE), que trouxe como meta ampliar o acesso e permanência para essa etapa, sendo uma conquista histórica importante.

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), composto por três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social, e Conhecimento de Mundo. Para o RCNEI, a Educação Infantil é um momento de

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas,

emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23)

O Referencial integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Foi o primeiro documento no Brasil que orientou as práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando as diversas linguagens, e teve como objetivo

apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 7)

O RCNEI ainda pode ser uma referência para o trabalho na Educação Infantil, porém não é mais o documento principal que norteia esse trabalho.

Por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, é homologada a segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que têm como objetivos: “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11).

As DCNEI, em conformidade com a LDB de 1996, compreendem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, que deve ser ofertada em creches e pré-escolas, constituindo-se

estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Quanto ao tempo em que a criança permanece na instituição, o documento afirma que a jornada será em tempo parcial, de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, compreendendo uma duração igual ou superior a sete horas diárias (BRASIL, 2010, p. 15).

No que se refere à proposta pedagógica, as DCNEI destacam que as instituições de Educação Infantil devem garantir sua plena função sociopolítica e pedagógica, tendo como eixos norteadores a interação e a brincadeira, e como objetivo

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Também, conforme as DCNEI, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem assegurar: a diversidade, reconhecendo, valorizando e respeitando “a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21); a autonomia dos povos indígenas; a educação das “crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta” (BRASIL, 2010, p. 24).

A Política Nacional para a Educação Infantil pelos direitos da criança de zero a seis anos à educação (PNEI), foi definido pelo Ministério da Educação em 2006, com o intuito de garantir o acesso de crianças a uma educação de qualidade nas instituições de Educação Infantil e recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento desta etapa da Educação Básica, além de expandir o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade (conforme documento), visando alcançar as metas fixadas pelos planos nacional, estadual e municipal de educação, contemplando a formação do indivíduo integral e pleno.

O documento sustenta que a mudança nas formas de ver a criança contribuiu para a delimitação da função da Educação Infantil: o cuidar e educar.

Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser ‘preparada para’. (BRASIL, 2006a, p.8)

Destaca, também, que, tradicionalmente, a criança de 0 a 3 anos tem sido vista como que necessitando apenas da saúde, higiene e alimentação e a faixa etária de 4 a 6 anos como um período antecipador para o Ensino Fundamental.

A Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, representa mais um avanço no processo de consolidação da Educação Infantil no Brasil. O Plano determina a universalização da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade até 2016 e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2024.

O PNE apresenta um conjunto de diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil, visando ampliar a oferta de creches e pré-escolas, e propõe diretrizes para a superação das desigualdades educacionais, para a promoção da qualidade educacional, para a valorização dos(as) profissionais da educação, para a promoção da democracia e dos direitos humanos e para o financiamento da educação (BRASIL, 2015b).

Na Educação Infantil esses documentos apresentam maneiras de organizar as propostas pedagógicas, buscando resultados que atinjam as expectativas de aprendizado para a criança, a fim de promover seu desenvolvimento integral.

Outro importante documento que orienta o trabalho na Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular, que, para a realização da pesquisa, é a referência principal, além da participação das crianças nas atividades promovidas no projeto de intervenção, relacionando-as com o Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”.

CAPÍTULO 2: ENFOQUES DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. Elaboração da BNCC

Desde a promulgação da Constituição de 1988, existe uma proposta de uma base curricular comum à educação brasileira, cujo Artigo 210 prevê a criação de conteúdos mínimos a serem estudados no Ensino Fundamental, assegurando a formação básica e respeito aos valores culturais e artísticos (BRASIL, 2016).

A partir de 2015, passa a ser discutida a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em setembro, do mesmo ano, foi divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), junto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a primeira versão da BNCC para consulta pública, depois de definir o grupo de redatores responsáveis no mês de julho.

No mês de maio, de 2016, O MEC divulga a segunda versão da BNCC, redigida a partir das contribuições da consulta pública, após serem sistematizadas por uma equipe da Universidade de Brasília, que as encaminhou para o grupo de redatores. Neste período foram realizados seminários em todos os estados brasileiros, com o objetivo de compartilhar e debater experiências relevantes para melhorar ainda mais o documento (LINHA, 2017).

No dia 6 de abril de 2017, o MEC entrega ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC, com as partes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Conforme Linha (2017), entre os meses de junho a setembro, do mesmo ano, o CNE realiza consultas públicas em todo o país para ouvir a sociedade sobre a terceira versão. O documento foi aprovado pelo CNE e homologado pelo MEC em dezembro de 2017, depois de passar por mais discussões e ajustes.

Quanto ao Ensino Médio, o texto da BNCC foi divulgado pelo MEC no dia 3 de abril de 2018, depois de passar por audiências públicas entre os meses de maio e setembro. O documento foi aprovado em 4 de dezembro pelo CNE e homologado em 14 de dezembro do citado ano.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento orientador da educação nacional, que envolve todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Não se trata de um currículo, mas de uma ferramenta que norteia e referencia as escolas na elaboração de seus currículos,

estabelecendo os objetivos de aprendizagens a serem alcançados, as competências e habilidades para a formação do cidadão, bem como as metodologias pedagógicas adequadas. A BNCC, portanto, tem

caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

A Base escreve que os(as) alunos(as) devem desenvolver competências para sua formação ao longo da Educação Básica, consolidando, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Estas competências relacionam-se entre si e perpassam a proposta didática para as etapas que compõem a Educação Básica no Brasil, “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 9).

São 10 as competências gerais determinadas pela BNCC e consideradas fundamentais para a formação dos estudantes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital [...].
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...]
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...]
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, com Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações [...]
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...]
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais [...]
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...]
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...]
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação [...]
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base

em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, ps. 9,10)

Saliente-se que a BNCC foi elaborada seguindo como referência as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Embora a Base Nacional Comum Curricular tenha sido formulada por diversas audiências públicas e seminários por todo o país, diversas críticas tem sido feitas ao documento. Para Freitas (2015), por exemplo, a BNCC surge como uma lista de competências que os estudantes devem adquirir, e não como uma proposta curricular político-pedagógica. Segundo o autor, a elaboração da Base não estava preocupada com a construção de um “currículo nacional” e sim definindo o “ensino”, a partir de uma concepção equivocada, o que a torna um instrumento técnico.

Tiriba e Flores (2016, p. 162) fazem críticas quanto ao envolvimento de diversos atores sociais na elaboração da BNCC. Para os autores é preciso identificar “os interesses em disputa e os grupos que os defendem, pois estudos diversos já identificaram vários grupos de interesse privado atuando fortemente em todos os níveis e etapas da educação”. Não é de agora a existência daqueles que, infiltrados na elaboração da BNCC, pensam exclusivamente em seus próprios interesses, em oposição à priorização da educação.

2.2. Orientações da BNCC para a Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil tem como documento norteador as DCNEI e traz orientações de práticas pedagógicas para a Educação Infantil, observando os Eixos Estruturantes, os Direitos de Aprendizagem das crianças, os Campos de Experiência e a divisão da faixa etária.

2.2.1. Os Eixos Estruturantes

Os Eixos Estruturantes da Educação Infantil, interações e as brincadeiras, já são orientações das DCNEI, a fim de garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas

diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade, dentre outras. (BRASIL, 2010, ps. 25,26)

As DCNEI orientam que, por meio das interações e das brincadeiras, a criança construa e aproprie-se de conhecimentos em ações com as outras crianças e com os adultos, adquirindo aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2010).

Com a BNCC, os Eixos Estruturantes recebem uma importância maior na prática pedagógica da Educação Infantil. Mediante estes eixos, “devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 25). Por meio da interação e brincadeira, a criança consolida sua aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências, essenciais para sua vida, como expresso na citação anterior.

2.2.2. Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento

A partir dos princípios éticos, políticos e estéticos e os Eixos Estruturantes assegurados pelas DCNEI, a BNCC na Educação Infantil estabelece os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, os quais asseguram as condições para que as crianças aprendam “em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 35).

São seis os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC para a Educação Infantil:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento

de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 36)

Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer são verbos de ação, declarados nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que devem direcionar o trabalho pedagógico, de modo a oferecer às crianças possibilidades de aprendizagens, contribuindo para seu desenvolvimento humano e social.

2.2.3. Os Campos de Experiência

A BNCC na Educação Infantil está estruturada em cinco Campos de Experiência, os quais “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38), baseando-se no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais à aprendizagem das crianças e que estejam associados às suas experiências.

Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular lista cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação;

e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes campos devem ser desenvolvidos por intermédio de elementos orais, não orais e escritos, por meio da musicalização, dramatização, contação de histórias, brincadeiras, movimentos e etc. Para a BNCC, “em cada Campo de Experiência são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária” (BRASIL, 2017, p. 25).

Cada campo poderá ser trabalhado com a construção de projetos dos quais são propostos às crianças, em formato de vivências estruturadas. Todavia essas vivências poderão abordar outros campos e/ou linguagens e será competência do(a) professor(a) definir durante o planejamento escolar.

a) O eu, o outro e o nós

Através da utilização de linguagens deste campo a criança irá desenvolver a comunicação com os outros (colegas, professores e funcionários), buscando compreendê-los e fazendo-se compreender, obedecerá a regras de convívio nas interações e brincadeiras, e perceberá também que as pessoas têm diferentes sentimentos e pensamentos. De acordo com a BNCC, “nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BRASIL, 2017, p. 38). Ao interagir com seus pares e com os adultos, a criança constitui sua identidade e conhecem novas maneiras de pensar e de viver.

b) Corpo, gestos e movimentos

Com as experiências neste campo a criança poderá demonstrar valorização das características de seu corpo, nas diversas ações das quais participa e em momentos de cuidado de si e do outro. Para a BNCC

a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. (BRASIL, 2017, p. 39)

Além disso, por meio deste Campo de Experiência, a criança conhece as características e os limites do seu corpo, ao realizarem gestos e movimentos. O objetivo é desenvolver as habilidades físicas, motoras, sensoriais.

c) Traços, sons, cores e formas

A partir das linguagens deste Campo de Experiência as crianças poderão produzir objetos em plano ou perspectiva livremente, através de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura. Nesta questão, a BNCC ressalta que a Educação Infantil

precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p. 39)

A coordenação motora e autonomia podem ser trabalhadas por meio deste campo, bem como a apreciação e interpretação artísticas.

d) Escuta, fala, pensamento e imaginação

As atividades deste campo devem conferir às crianças aprender por meio de contação de histórias, desenvolvendo atividades que demonstrem sua compreensão e recontando-a, usando a criatividade e outras ferramentas para reproduzi-la.

Conforme a Base,

é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p. 40)

As ações, considerando esse campo, devem oportunizar a fala das crianças, a expressão de suas ideias, incentivar a imaginação, o compartilhamento de posicionamentos, etc.

e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

O trabalho com esse campo ajudará a criança a observar o mundo de uma outra perspectiva, analisando desde o seu nascimento até a história de todos a sua volta. Essa nova forma de observação irá conferir à criança enxergar características e qualidades que antes não eram percebidas e/ou compreendidas, tanto nas pessoas como na natureza.

Assim, importa que a Educação Infantil promova

experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p. 41)

Estes Campos de Experiência para a Educação Infantil definem quais são as vivências fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento da criança. Ou seja, as experiências, vividas pelas crianças na instituição de Educação Infantil, resultarão em conhecimentos que garantam o seu desenvolvimento, dos 0 aos 5 anos de idade, como habilidades, atitudes, valores e afetos.

2.2.4. Divisão da faixa etária e nomenclatura

Conforme escrito, a expressão utilizada para a Educação Infantil, no Brasil, até a década de 1980, era “pré-escolar”, manifestando o entendimento de que esta etapa da Educação Básica “era anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 33), situando-se, desta forma, fora da educação formal.

A nomenclatura da Educação Infantil e suas modalidades: creche e pré-escola são preceituadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Arts. 29 e 30, que definem a Educação Infantil e como deverá ser oferecida.

Quanto à divisão etária da Educação Infantil, a BNCC define os grupos com suas faixas etárias para estruturação curricular, reconhecendo suas diferentes especificidades. O documento escreve que

os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2017, p. 42)

Esses grupos, afirma a BNCC, não devem ser aplicados de forma rígida, visto que há diferenças no ritmo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que devem ser considerados.

Assim, a BNCC apresenta os grupos etários na Educação Infantil na seguinte organização:

- Creche – Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses);
- Pré-escola – Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A BNCC, nesse sentido, é de suma importância para a prática pedagógica na Educação Infantil, pois é o documento que orienta esta etapa da Educação Básica com foco nos Eixos Estruturantes, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Campos de Experiência, dando um enfoque maior na prática pedagógica e na rotina escolar, contribuindo para que a criança consolide sua aprendizagem e desenvolva habilidades e competências que serão importantes ao longo de toda a vida.

CAPÍTULO 3: AS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros assegurado na Constituição Federal. Por meio da educação, o indivíduo constrói conhecimentos e desenvolve habilidades e competências, qualificando-se para o trabalho e o convívio na sociedade e capacitando-se à escolha de valores e princípios de forma autônoma, consciente e livre (BRASIL, 2015a, p. 08).

A partir dessa concepção, compreende-se que, no processo educacional, existem influências de outros meios que fazem parte da vida do educando, a exemplo do conhecimento advindo da família, da cultura, das tradições, da religião, entre outros, que constroem o comportamento social, o qual, em parte, conforme Souza (2015, p. 16) “é atribuída à assimilação do meio cultural onde nos inserimos e outra parte com certeza advém por meio da aprendizagem, da educação da bagagem cultural que carregamos e da base curricular que vivenciamos”.

Faz parte desse meio cultural, no qual a criança insere-se, a mídia – composta pelos jornais, revistas, televisão, cinemas, *outdoors*, redes sociais, vídeos, *sites* de internet, dentre outros –, presente em todos os lugares: em casa, no trabalho, no esporte, e, também, nas escolas, transformando profundamente as culturas locais e, principalmente, o mundo das crianças.

Para Momo (2007), a mídia tem dominado a vida cotidiana e “tem sido entendida como uma das principais ‘responsáveis’ pelas modificações na face do mundo” (p. 56). Ademais, a autora registra que

as constantes invenções nos meios de comunicação de massa possibilitaram que múltiplas narrativas, identidades, culturas subordinadas, paisagens e imagens nunca antes vistas, se tornassem visíveis, saíssem do anonimato, colaborando assim para a dissolução [...] dos pontos de vista tidos como únicos e centrais (VATTIMO, 1989 apud MOMO, 2007, p. 56).

Souza (2015, p. 17) escreve que as mídias “são de fato os meios de comunicação responsáveis pela propagação da informação e da comunicação, por serem eles os principais ‘carregadores’ e ‘transformadores’ das diferentes culturas, ou ainda das diferentes formas de sentir, pensar e agir”. As pessoas ocupam uma boa parte do seu tempo com a cultura midiática: assistindo à TV, acessando à internet e às redes sociais.

O termo “mídia” é definido por Aurélio, como

o conjunto dos meios de comunicação, e que inclui, indistintamente, diferentes veículos, recursos e técnicas, como, p. ex., jornal, rádio, televisão, cinema, outdoor, página impressa, propaganda, mala-direta, balão inflável, anúncio em site da Internet, etc.” (FERREIRA, 2004).

Ainda, o dicionarista divide a cultura midiática em: Mídia Alternativa, formada por painéis em mobiliário urbano, cartazes em estações de metrô, anúncio em sites da Internet; Mídia Digital, representada pela internet, TV digital, gravação digital de dados; Mídia Eletrônica, que inclui o rádio, a televisão, o cinema e o jornalismo eletrônico; e a Mídia Impressa, identificada nos jornais e revistas.

Tais meios de comunicação, além de informar, transmitem conhecimentos de outras culturas, economias, religiões, povos e sociedades que encontram-se nos mais remotos lugares do mundo, revelando seu poder de aproximar as pessoas e de influenciar seu comportamento.

Este mundo midiático também está à disposição da criança, que tem se relacionado com ele desde cedo, trazendo-lhe um mundo de imaginação, divertimento e novas descobertas. É muito comum vermos crianças, bem pequenas, brincando com algum tipo de eletrônico: um celular, um *videogame*, um *tablet*, com o intuito de distraí-las, dando aos pais, ou responsáveis, um tempo disponível para a realização de seus afazeres domésticos e/ou profissionais. A criança vive em meio à diversas informações veiculadas pelas mídias, como internet, TV, redes sociais, jornais, revistas, entre outros. Ela assiste filmes e desenhos, ouve músicas, acessa internet, ou seja, está em constante contato com as mídias.

Acrescente-se que o público infantil tem sido alvo de altos investimentos por parte das grandes empresas e indústrias de alimentos, de calçados, de brinquedos, entre outros, e a principal estratégia utilizada é a mídia, através, por exemplo, da televisão e da internet. Assim alerta Moreira (2003):

os produtos simbólicos altamente elaborados pela indústria do marketing e da publicidade acompanham-nos desde muito cedo, até o ponto de os julgarmos componentes “naturais” na nossa percepção da realidade, inclusive subjetiva. Seus ícones (Coca-Cola, McDonald’s, Disney, Xuxa) ensinam as crianças a “ler” o mundo, a “identificar” e a “desejar” muito antes de elas serem alfabetizadas pela escola, às vezes antes mesmo de aprenderem a falar. (MOREIRA, 2003, p. 1227)

Este método de atrair as crianças tem consequências preocupantes para sua formação, que passam a ser consumidoras ativas dos produtos industrializados e interligam os personagens e marcas famosas às suas histórias pessoais e construções sociais cultivadas na família e na comunidade (MOREIRA, 2003, p. 1228).

Uma vez que as mídias têm sido bastante utilizadas com propósitos consumistas, e as crianças tem acesso fácil a elas, desde a família, a Educação Infantil precisa dar um olhar especial para esta cultura midiática, transformando-a em uma ferramenta de construção de conhecimentos e aprendizagem.

As práticas pedagógicas da Educação Infantil, estabelecidas pelas DCNEI, contemplam o uso das mídias, garantindo experiências que “possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, 2010, p. 27), tendo, sempre, como eixos norteadores da ação as interações e a brincadeira.

Dessa forma, as DCNEI orientam que o uso de produtos midiáticos na prática educativa da Educação Infantil tenha o objetivo de levar as crianças a interagirem consigo mesma, com o outro, com o(a) professor(a) e com o mundo, considerando o aspecto lúdico do ensino-aprendizagem. Logo, as instituições de Educação Infantil devem propiciar às crianças experiências que lhes possibilitem

a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. É evidente que se torna imprescindível oferecer às crianças situações práticas e vivências que possam ser processadas e sistematizadas por um corpo que sente e pensa, desde o nascimento. Por esse motivo, é preciso escolher outras formas de priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos, mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar, problematizada pela própria ciência. (BARBOSA, 2009, ps. 47,48)

A mídia pode ser uma ferramenta didática nas escolas, adequando os conhecimentos para cada faixa etária, podendo ser de grande importância para o desenvolvimento e a formação integral da criança por meio das interações sociais entre a família, a escola e a mídia, “em processos de interação, negociação com os outros ou por oposição a eles” (BARBOSA, 2009, p. 31).

A Educação Infantil não pode eximir-se da realidade das mídias que estão à disposição das crianças. Os(as) professores(as) dessa etapa da Educação Básica precisam estar prontos para usar essa tecnologia, priorizando “o desenvolvimento integral da criança e os aspectos do cuidar, do educar e também do brincar” (SOUZA, 2015, p. 18). Para este fim, as mídias devem ser utilizadas como um aliado pedagógico.

3.1. Os vídeos do YouTube na prática docente da Educação Infantil

3.1.1. A inserção do vídeo no ambiente escolar brasileiro

O uso da tecnologia do vídeo no processo educativo, no Brasil, é recente, e só ocorre

na segunda metade da década de 80 e a sua popularização como instrumento de dinamização desse processo só se verificará na década de 90, principalmente com a instituição de programas de incentivos a sua utilização com fins pedagógicos, como é o caso do Vídeo Escola e, mais tarde, o TV Escola. (LIMA, 2001, p. 60)

Verifica-se que o vídeo não é empregado na prática docente, logo de imediato à sua inserção nas escolas, o que só acontece na década de 1990 com programas federais.

As escolas públicas tardaram em utilizar o vídeo na prática docente. Segundo Lima (2001), isso deve-se ao pouco investimento na capacitação de professores quanto à utilização desta tecnologia como suporte ao ensino e aos altos custos do equipamento de reprodução de vídeo, gerando dificuldades em sua aquisição.

Ferrés (1996b) *apud* Lima (2001) aponta algumas observações para o uso do vídeo enquanto ferramenta pedagógica na educação. Para a autora é necessário redefinir o olhar e o fazer pedagógico quanto ao uso do vídeo na prática docente para que ele seja um recurso que promova verdadeiramente o ensino e que haja uma formação docente específica para que as potencialidades do vídeo sejam bem aproveitadas (FERRÉS, 1996b *apud* LIMA, 2001).

A partir destas orientações, entende-se que o vídeo não pode ser utilizado apenas como um objeto decorativo na sala de aula e, muito menos, sem um propósito educativo. Igualmente a qualquer outro recurso, o vídeo, ao ser inserido na

prática educativa, deve ser empregado de modo a promover o ensino-aprendizado da criança na instituição de Educação Infantil.

Seguindo esse pensamento, a LDB Nº 9.394/96 (Parágrafo 8 do Art. 26) estabelece o uso de produções audiovisuais na ação docente da Educação Básica constituindo “componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 2015a, p. 20).

A BNCC orienta o uso de produções audiovisuais como forma de “conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar” (BRASIL, 2017, p. 39), o que possibilita às crianças vivenciar diversas formas de expressão e linguagens.

No entanto, o audiovisual ainda é visto como algo estranho à prática pedagógica, não sendo considerado um instrumento didático, útil ao docente em sala de aula. Como afirma Ferrés (1996b) *apud* Lima (2001) o vídeo não veio para substituir o professor, mas para auxiliá-lo.

O profissional docente será um facilitador para a utilização das produções audiovisuais e estimulador das crianças no sentido de acessá-las para o seu desenvolvimento educacional, da autonomia e da construção do conhecimento.

Contudo, faz-se necessária uma formação específica para o uso do vídeo, a fim de que o pedagogo tenha controle sobre a tecnologia e que seja capacitado a utilizá-la com fins educativos, e não apenas para distração das crianças.

Ademais, o vídeo não deve ser o único meio didático a ser utilizado na prática pedagógica. Esta ferramenta tecnológica deve ser uma de tantas outras a serem inseridas no processo educativo infantil.

3.1.2. O uso dos vídeos como recurso pedagógico na Educação Infantil

Apesar do elevado número de vídeos infantis publicados na plataforma YouTube com propósitos que agredem a dignidade e o desenvolvimento da criança, em uma busca rápida, também encontra-se muitos outros que podem ser utilizados como uma ferramenta didático-pedagógica na educação das crianças de 0 a 5 anos. Por meio do YouTube, tanto é possível disponibilizar vídeos de caráter educativo, como ser um canal de buscas por produções audiovisuais que sirvam de apoio didático na Educação Infantil.

O YouTube, por meio da internet, concentra a imensa maioria dos vídeos produzidos em todo o mundo. De acordo com Osman (2019), em julho de 2006, o YouTube atingiu a marca de 100 milhões de visualizações de vídeo por dia. Mais de 500 horas de vídeo são carregadas para o YouTube a cada minuto e mais de um bilhão de horas de vídeos no YouTube são assistidos por dia.

O vídeo faz parte do cotidiano das pessoas, inclusive das crianças que estão na Educação Infantil. Essa tecnologia é de baixo custo e está facilmente acessível em *smartphones*, *tablets*, computadores, redes sociais, etc. Segundo Santos e Kloss (2010),

o vídeo está aliado a todo este processo de comunicação e interação existente, moderno e poderoso, que é a televisão. Ele é uma tecnologia relativamente barata, de fácil acesso e de ampla utilização, facilitando seu uso nas escolas, no uso pedagógico, sendo que o mesmo surpreende e está sempre com novidades sofisticadas para atender a todas as demandas, para todos os gostos e idades, procurando sempre auxiliar para melhor satisfazer as necessidades de quem precisa e busca por esta tecnologia que se destaca a cada dia (SANTOS; KLOSS 2010, p. 5).

Por sua capacidade de atrair e prender a atenção, principalmente das crianças, o vídeo pode ser uma ferramenta pedagógica a ser utilizada na prática docente da Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento desta faixa etária. Compartilhando este pensamento, Carvalho (2015, p. 15069) escreve que as ações em sala de referência das instituições de Educação Infantil, envolvendo o vídeo, sinalizam “possibilidades quanto à leitura e análise crítica das mídias e organização de ações que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, envolvendo os aspectos físico, cognitivo, psicológico, afetivo, ético, estético e social”.

A utilização dos vídeos voltados para o público infantil leva a criança a interagir com os personagens e o conteúdo apresentados nas produções, uma vez que possuem imagens e linguagens específicas à população dessa faixa etária.

Além disso, o vídeo promove a interação social entre as crianças de modo a trabalhar os Campos de Experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular e diversas linguagens, a exemplo do movimento, da imaginação, da fala, do pensamento, da coordenação motora, da criatividade, entre outras. Estas práticas estão em conformidade com a BNCC, que descreve que as linguagens estão

presentes em todos os Campos de Experiência da Educação Infantil, e são “constituidoras de subjetividade, são instrumentos de expressão, de representação, de interação, de comunicação, de pensamento [...] Além de se configurarem também como um campo de conhecimentos” (BRASIL, 2017, p. 22).

Princípios e valores, que regem o relacionamento com o outro, também podem ser ensinados por meio do uso do vídeo. Há inúmeras produções audiovisuais publicadas em diversas plataformas virtuais com conteúdo que exploram o respeito, a dignidade, a afetividade e a convivência com outras crianças (BRASIL, 2010). Todas estas habilidades e competências são possíveis com o uso do vídeo na prática pedagógica da Educação Infantil, a partir da escolha de temáticas adequadas à infância.

Deste modo, durante o estágio supervisionado utilizei um vídeo no projeto de intervenção como instrumento didático-pedagógico, no qual apresentou um conteúdo conforme a temática do projeto, o que ajudou na análise das experiências que as crianças demonstraram ao assisti-lo, alinhadas ao Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”.

CAPÍTULO 4: ASPECTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS

4.1. Tipo da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa se construiu dos resultados do projeto de intervenção realizado na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2018, numa turma da Pré-escola (4 anos) de um Centro de Referência de Educação Infantil (CREI), localizado no bairro de Mangabeira, em João Pessoa-PB. Os dados foram analisados com base no Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, que foi foco no projeto de intervenção.

Na ocasião, atendendo a uma exigência da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, visitei a instituição escolar, em um período de 5 dias, sempre pela manhã. As visitas tinham como objetivo registrar as impressões do estagiário e as observações dos espaços, estrutura, rotinas do CREI, além de promover vivências com as crianças por meio de um projeto de intervenção, em que foram trabalhadas as diferenças de cada um.

Dos dias programados para as visitas ao CREI, três deles foram ocupados com relatos das atividades realizadas pela professora na sala de referência. Os demais dias foram destinados à execução do projeto.

A duração do projeto de intervenção foi de dois dias. No primeiro, foi feita uma roda de conversa com as crianças, a fim de realizarmos uma contação de história, a partir do livro infantil “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr (2002).

No segundo dia foram realizadas duas atividades: (1) a colagem das figuras relacionadas à história, contada na aula anterior, em um painel de cartolina, que foi fixada na parede da entrada da sala; (2) e a apresentação de um vídeo que tratava da mesma temática do livro.

Ao final de cada atividade eram feitas perguntas às crianças sobre as brincadeiras, a fim de expressarem suas impressões.

A análise do projeto de intervenção objetivou relacionar as respostas das crianças ao assistirem o vídeo “Normal é ser Diferente”, hospedado no canal dos Grandes e Pequenininhos, no portal YouTube com o Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, estabelecido pela BNCC para a Educação Infantil. Algumas perguntas foram: “Vocês gostaram de assistir ao filme?”, “Quem entendeu a historinha do filme?”, “A historinha fala sobre o quê?”.

Os fatores analisados no projeto foram o desenvolvimento das crianças frente às atividades propostas, no que se refere à autonomia, à imaginação, à criatividade, etc., suas respostas às perguntas temáticas, e sondar o que as crianças sabem sobre as diferenças de cada pessoa e o respeito ao outro.

Para esta pesquisa, foi feita uma análise dos resultados do uso do vídeo infantil no projeto de intervenção, citado acima, considerando o Campo de Experiência o “O eu, o outro e o nós”; e análises sobre os documentos oficiais que regem a Educação Infantil, no que concerne ao uso de mídias nas práticas pedagógicas.

A pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que os dados obtidos foram analisados e interpretados de modo a responder a problemática da investigação. Nesse sentido, a abordagem qualitativa

enfoca fatores, considerados importantes, que não podem ser medidos, e envolve o exame, análise e interpretação de informações a fim de descobrir ou construir significados e padrões de relação subjacentes (CARVALHO, 2017, p. 181).

Finalmente, foram feitas considerações sobre as atividades desenvolvidas pelo estagiário e a percepção das crianças sobre as ações desenvolvidas no âmbito do projeto informado.

4.2. Campo e sujeitos da pesquisa

O campo para a realização da pesquisa foi um Centro de Referência em Educação Infantil, localizado no bairro de Mangabeira, em João Pessoa-PB, local onde se deu o estágio supervisionado.

O CREI foi fundado em 1993 e, à época do estágio supervisionado, tinha cerca de 90 crianças matriculadas. O espaço era ocupado por 1 sala da gestora, 1 sala de secretaria, 1 sala dos professores, 4 salas de referência, sendo duas para o Pré-escolar 1 (crianças de 4 anos de idade) e duas para o Pré-escolar 2 (crianças com 5 anos de idade), 1 brinquedoteca, 1 pátio para brincadeiras, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 sala para guarda das vestimentas, 1 sala para guarda dos colchões infantis, 1 sala para lavagens de roupas, banheiros para as crianças e para os funcionários e uma área descoberta com várias árvores, plantas e uma horta.

Quanto ao quadro de funcionários, havia 1 gestora, 1 supervisora, 1 secretária, 4 professoras, 4 auxiliares, 2 merendeiras e 1 porteiro.

Em geral, a estrutura do CREI seguia as diretrizes dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b), que tem como objetivo definir critérios de qualidade para infraestrutura das unidades destinadas à Educação Infantil.

Entretanto, na entrada da instituição não havia uma área de espera externa para diluir a aglomeração das crianças nos horários de entrada e saída da unidade, e estavam ausentes alguns preceitos de acessibilidade universal, conforme orientam os Parâmetros (BRASIL, 2006b), a exemplo de rampas e corrimãos.

A sala de referência, espaço em que foi realizado o projeto de intervenção, era bem ventilada, com iluminação natural e artificial, conforme orientam os Parâmetros. Possuía uma área de aproximadamente 5 metros de largura por 5 metros de comprimento. Nela havia um quadro branco, uma mesa e uma cadeira para a professora; paredes personalizadas com desenhos infantis e nomes das crianças dispostas em um quadro de chamada e várias atividades realizadas por elas; 26 carteiras com os nomes das crianças e 26 cadeirinhas, de uma só cor, enfileiradas; dois ventiladores; armários para guardar materiais pedagógicos, medicamentos e pertences da professora e auxiliar; bancada de concreto com materiais escolares para realização de atividades; brinquedos; e uma jarra d'água com copos.

A escolha dos sujeitos da pesquisa foram as crianças da turma da Pré-escola, na qual ocorreu o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, que foi a do Pré-I B, manhã, que era composta por 26 crianças matriculadas, sendo 15 meninos e 11 meninas, com idade de 4 anos, atendidas por uma professora e uma auxiliar.

Os sujeitos da pesquisa serão caracterizados com nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades. Deste modo, a turma era ministrada pela professora *Sílvia* e sua auxiliar *Paula*.

4.3. Análise das atividades do projeto de intervenção

A análise das atividades e do vídeo utilizados durante o projeto de intervenção, realizado no estágio supervisionado no referido CREI, possibilitou-me a obtenção dos resultados da pesquisa.

No primeiro dia de execução do projeto realizei uma contação de história (Fig. 1) do livro “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr (2002), que trata das diferenças que cada pessoa possui, de maneira divertida, com desenhos coloridos e frases curtas. A obra aborda sobre deficiências físicas, adoção, preconceito racial, ter uma família diferente, bem como sobre diferença de tamanho, de dentes, de cores, de pensamentos, de costumes, etc. Por fim, o livro, traz uma mensagem importante para as crianças: todas as pessoas são diferentes, e, por esse motivo, são especiais. Deste modo, não há problema em ter amiguinhos diferentes, pois todos são especiais pelo seu jeito de ser.

A cada página do livro, eu estimulava as crianças a lerem comigo uma frase contida em cada imagem, à exemplo: “Tudo bem ser pequeno”, “Tudo bem ser alto”, “Tudo bem ser menino”, “Tudo bem ser menina”, “Tudo bem usar óculos”, “Tudo bem andar de cadeira de rodas”, entre outras.

Ao ler com as crianças, eu repetia a frase em forma de pergunta, a fim de que elas compreendessem a importância de convivermos com pessoas diferentes. Elas respondiam positivamente.



Figura 1 - Contação de história

Antes da contação de história, apresentei o livro de modo a incitar a curiosidade das crianças. Depois, fiz a leitura – juntamente com elas – mostrando-lhes os desenhos, página por página.

Durante a atividade, as crianças ficaram atentas e participavam ativamente, respondendo às perguntas que iam sendo feitas ao longo da atividade, sobre: as personagens, as cores, os desenhos, e elas iam respondendo corretamente. Nesse momento, elas queriam se aproximar do livro apontando o dedo para as cores, os desenhos e as personagens (Fig. 2).



Figura 2 - Crianças tocando as figuras do livro

Uma vez que o livro trabalhava a “diferença”, ao fim da contação da história perguntei às crianças:

- Vocês gostaram da historinha?
- *Sim!*
- Quem entendeu a historinha?
- *Eu, eu, eu...*
- A historinha fala sobre o quê?
- *Dos coleguinhas gordos, magros, altos, baixos, carecas, índios, etc.*
- Vocês têm amiguinhos ou amiguinhas diferentes?
- *Sim! Tenho!*
- Como seus amiguinhos ou amiguinhas são diferentes?
- *Morenos, orelhudos, gordos, magrinhos...*

– O que a historinha diz que devemos fazer com nossos amiguinhos e nossas amiguinhas diferentes?

– *Gostar deles, brincar com eles.*

No segundo dia, foram realizadas com as crianças duas atividades relacionadas ao tema da história, contada no dia anterior. A primeira consistia de uma colagem de diversas imagens recortadas das partes do corpo humano (cabeça, tronco e pernas), numa folha de papel madeira, para depois juntá-las aleatoriamente com o propósito de perceberem as diferenças entre as pessoas (Fig. 3).



Figura 3 - Atividade de colagem

Ao término da colagem, cada criança deveria escrever seu nome abaixo da imagem construída, formando um painel, para, em seguida, fixá-lo na área externa e na altura deles intencionando expor o trabalho desenvolvido pelas crianças.

Para a construção do painel, as crianças escolheram, livremente, as imagens que continham a cabeça, o tronco e as pernas para criação das pessoas conforme suas imaginações (Fig. 4). Elas colaram as imagens em uma folha de papel ofício, depois em uma folha de papel madeira, que estava presa ao chão, e a fixaram na parede de entrada da sala (Fig. 5).



Figura 4 - Construção do painel



Figura 5 - Painel construído pelas crianças

A segunda atividade, ainda no segundo dia de regência, foi a reprodução do vídeo “Normal é ser diferente” (Figs. 6).



Figura 6 - Crianças assistindo ao vídeo

Em formato de desenho animado e com uma música que trabalha o tema em questão, o clipe – que possui 3m:52s de duração – enfatiza que o normal está nas coisas diferentes. O vídeo apresenta diversas imagens de pessoas de toda cor, de toda raça, de toda crença, alto, baixo, gordo, magro, careca, cabeludo, deficiente físico, mas, como diz a letra, “nada disso importa, pois a gente se gosta, e é sempre assim que deve ser”.

Após a exibição do vídeo fizemos uma roda de conversa e começamos a discutir sobre as diferenças que existem em cada um de nós. Assim, foi perguntado às crianças:

- Quem gostou do filme?
- *Eu, eu, eu...* (elas pediram para repetir o vídeo)
- Qual o nome do filme?
- *Diferente, menino baixinho, menino alto...*
- Quem entendeu a historinha do filme?
- *Eu, eu, eu...*
- O filme fala sobre o quê?
- *Ninguém é igual a mim, brincar com menino e menina...*
- O filme tinha música?
- *Tinha...*

- Como era musiquinha do filme? Todos cantaram o corinho da música.
- O que a historinha do filme diz que devemos fazer com nossos amiguinhos e nossas amiguinhas diferentes?
- *Brincar... Ser amigo....*

A atividade de contação de história possibilitou às crianças trabalharem diversas habilidades. Elas ouviram a história e, por meio de suas respostas, demonstraram o entendimento sobre a importância de saber que todas as pessoas são diferentes e que é preciso conviver com elas, respeitando e aceitando suas diferenças.

Quando perguntei às crianças:

- Vocês gostaram da historinha?
- *Sim!*
- Quem entendeu a historinha?
- *Eu, eu, eu...* Elas responderam coletivamente!

Percebe-se nestas falas o gosto e o desejo da criança em participar da atividade. Quanto a isto, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, através dos eixos norteadores que orientam as práticas pedagógicas da Educação Infantil, escrevem que as interações – juntamente com a brincadeira – devem promover experiências que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p. 26). Deste modo, a criança aprende a conviver com seus pares de forma autônoma, crítica e aceitando as diversidades comuns a todas as pessoas.

A experiência com o livro infantil, no projeto de intervenção, teve como propósito

o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (BRASIL, 2017, p. 40).

As demais respostas das crianças demonstraram a compreensão da temática do projeto de intervenção por intermédio desta atividade:

Pergunta: *A historinha fala sobre o quê?*

Resposta: *Dos coleguinhas gordos, magros, altos, baixos, carecas, índios, etc.*

Pergunta: *Vocês têm amiguinhos ou amiguinhas diferentes?*

Resposta: *Sim! Tenho!*

Pergunta: *Como seus amiguinhos ou amiguinhas são diferentes?*

Resposta: *Morenos, orelhudos, gordos, magrinhos, etc.*

Pergunta: *O que a historinha diz que devemos fazer com nossos amiguinhos e nossas amiguinhas diferentes?*

Resposta: *Gostar deles, brincar com eles.*

As falas e ações das crianças nas atividades de contação de história, colagem e construção do painel, nos possibilitaram estabelecer relações com o Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”.

Como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento deste campo, para crianças da Pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses), as crianças perceberam que “as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir” (BRASIL, 2017, p. 43). Suas respostas demonstraram conhecimento da existência de pessoas diferentes, quando disseram que a história falava “dos coleguinhas gordos, magros, altos, baixos, carecas, índios, etc.”; que “tinham amiguinhos e amiguinhas diferentes”.

Este conhecimento de que cada um é diferente, contribui para que as crianças se relacionem melhor com o outro. Com esta afirmação, concorda Barbosa (2009), quando diz que a criança, para tornar-se sujeito, precisa “se relacionar com outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais” (BARBOSA, 2009, ps. 23,24). Assim, ela constrói sua própria identidade e conhecimento do outro.

As crianças também puderam “ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação” (BRASIL, 2017, p. 43), que é outro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, para crianças da Pré-escola. A construção do painel também lhes possibilitou trabalhar coletivamente, uma vez que, juntos, tiveram que colar suas imagens no papel madeira e fixá-lo na parede, de modo que outros pudessem visualizar. A escola é o ambiente adequado para que as crianças construam e ampliem as relações interpessoais, por meio da interação e a brincadeira.

Outro objetivo de aprendizagem do Campo de Experiência em análise, para crianças da Pré-escola, foi o de “respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive” (BRASIL, 2017, p. 43). Quando responderam o que devíamos fazer com os nossos amiguinhos diferentes, expressaram a consciência da existência de pessoas com outros modos de vida, que são seus amigos e que podem conviver com respeito.

Nas atividades de colagem e construção do painel as crianças desenvolveram outras habilidades, como a autonomia, a imaginação, a criatividade, coordenação motora e o trabalho em grupo. Elas ficaram livres para escolherem as partes do corpo humano, formarem pessoas diferentes e, ainda, colarem no papel madeira ao seu modo. Procurei intervir o mínimo nestas atividades – não havia um padrão de colagem a ser seguido –, pois a ideia era que as crianças se sentissem à vontade para fazer a colagem, demonstrando suas habilidades e conhecimento.

4.4. Análise do uso do vídeo no projeto de intervenção

Dentre as atividades realizadas durante o projeto de intervenção, o uso do vídeo foi a que mais chamou atenção nas crianças. Alguns fatores contribuíram para isso: primeiro, conforme a Fig. 6, a tecnologia conseguiu despertar a atenção e a curiosidade das crianças, que ficaram atentas à exibição de cada imagem que era reproduzida, proporcionando oportunidade de aprendizagem do tema (SANTOS; KLOSS, 2010). Pode-se ver isso na resposta delas quando perguntadas se tinham gostado do filme e qual o seu nome.

Pergunta: *Quem gostou do filme?*

Resposta: *Eu, eu, eu...* (elas pediram para repetir o vídeo)

Pergunta: *Qual o nome do filme?*

Resposta: *Diferente, menino baixinho, menino alto...*

Esse poder do vídeo de despertar a atenção das crianças na Educação Infantil, constitui num importante recurso didático no processo educativo.

Em Segundo Lugar, a trilha sonora do filme também ajudou na aprendizagem das crianças. Quando perguntadas acerca da música do filme, elas pediram para reproduzi-lo novamente e já procurava acompanhar a música.

Pergunta: *O filme tinha música?*

Resposta: *Tinha...*

Pergunta: *Como era musiquinha do filme?*

Resposta: *Todos cantaram o corinho da música.*

A música era bem atraente às crianças, cantada numa linguagem infantil, conduzindo-as a acompanhá-la cantando e gesticulando com os braços e movimentando o corpo.

A BNCC concebe a música como uma manifestação artística que “possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens” (BRASIL, 2017, p. 39). Por meio da música elas também se comunicam, se expressam e

conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2017, p. 39).

Por fim, o vídeo facilitou às crianças a compreensão do tema, identificando isso ao responderem:

Pergunta: *O filme fala sobre o quê?*

Resposta: *Ninguém é igual, a gente é diferente, brincar com menino e menina...*

Pergunta: *O que a historinha do filme diz que devemos fazer com nossos amiguinhos e nossas amiguinhas diferentes?*

Resposta: *Brincar... Ser amigo....*

Além destas afirmações, as crianças vivenciaram a prática do tema do projeto, quando da repetição do filme, uma menina dirigiu-se a um menino para abraçá-lo, justamente na cena em que várias personagens também se abraçavam (tempo do filme: 2m:11s). Depois disto, quase todas as crianças se abraçaram. Fato que me surpreendeu.

Estas ações se conectam com um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, para crianças da Pré-escola. As crianças, ao se abraçarem, demonstraram sentimento de “empatia pelos outros” (BRASIL, 2017, p. 43). A empatia, que é se colocar no lugar do outro, é uma habilidade que capacita a criança à compreensão de sentimentos, emoções e maneiras de viver diferentes entre seus pares. Ao trabalhar desde cedo a empatia, a criança pode aprender, ao longo de sua vida, a compreender e se preocupar com o outro.

Quando uma das crianças dissera sobre o conteúdo do filme: “ninguém é igual”, “a gente é diferente”, demonstrou-se uma ampliação do conhecimento de que existem pessoas diferentes, em relação à contação de história. Nesta atividade, elas disseram que a história falava “dos coleguinhas gordos, magros, altos, baixos, carecas, índios”. Quanto ao vídeo, afirmaram que “ninguém é igual” e “que a gente é diferente”. Pensando no objetivo de aprendizagem do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, para crianças da Pré-escola, a ampliação desta compreensão pelas crianças manifestaram “interesse e respeito por diferentes de modos de vida” (BRASIL, 2017, p. 43). Este objetivo de aprendizagem e desenvolvimento destaca, não apenas a consciência nas crianças de que existem diferentes de modos de vida, mas, principalmente, expressa interesse e respeito por eles. Uma coisa é saber que existem diferenças entre as pessoas. Outra, bem diferente, é respeitá-las.

A última pergunta feita às crianças, depois do vídeo, assemelha-se muito com a da contação de história: O que devemos fazer com os amiguinhos diferentes? Porém, na última resposta há uma frase acrescida: “ser amigo”. Nesta situação, o vídeo possibilitou a vivência com o Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, que contribuiu para “ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BRASIL, 2017, p. 38).

O vídeo também pode ser uma ferramenta para trabalhar outras habilidades do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, a exemplo da autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Neste campo, a BNCC afirma que estas habilidades são construídas a partir de relações sociais (BRASIL, 2017, p. 38). Assim, o vídeo que as crianças assistiram lhes possibilitou a construção destas relações, considerando que as pessoas são diferentes.

O uso do vídeo na sala de referência também possibilitou a aprendizagem do respeito, conforme orienta o Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, no qual as crianças podem ampliar o respeito mútuo (BRASIL, 2017, p. 38). Este campo também possui o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento para crianças da Pré-escola, que trabalha o respeito (BRASIL, 2017).

O respeito também é um dos valores a serem desenvolvidos no conviver, um dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, quando se relaciona “à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2017, p. 36). Ainda, o respeito integra a síntese das aprendizagens do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”:

Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro. (BRASIL, 2017, p. 52)

Nas respostas das crianças após a reprodução do vídeo, elas demonstraram a compreensão do respeito ao dizerem que seus coleguinhas eram diferentes e que deveriam brincar com eles.

Embora as respostas das crianças às perguntas realizadas durante as atividades e após a exibição do vídeo, no projeto de intervenção, não tenham exigido delas um aprofundamento maior na discussão da temática da pesquisa, suas falas e atitudes demonstraram, à princípio, um indicativo da possibilidade do emprego do vídeo como uma ferramenta pedagógica no trabalho com o Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” na Educação Infantil.

Evidencia-se que o vídeo não é o único meio para o desenvolvimento da empatia, a autonomia, respeito, a reciprocidade, dentre outras habilidades. Esta atividade possibilita ao(à) docente dar continuidade à abordagem do tema utilizando outros recursos metodológicos, uma sequência didática, etc. Contudo, o trabalho

com o vídeo propiciou às crianças o desenvolvimento de várias linguagens: a imaginação, a escuta, a oralidade, o pensamento, o ritmo, os sons, o espaço, traços, cores e formas, dentre outras.

4.5. Práticas docentes para o trabalho com vídeo na Pré-escola

Vivemos num mundo globalizado em que as tecnologias estão presentes em nosso dia a dia. Nos lugares onde vamos, no que fazemos, sempre há um meio da informação ou da comunicação.

O vídeo é um recurso tecnológico facilmente encontrado nos aparelhos eletrônicos mais utilizados pela população, como nas TVs, computadores, celulares, etc., tanto nas famílias, como nas escolas (SOUZA, 2015). É de fácil produção, e está ao alcance da grande maioria das pessoas, inclusive das crianças, tanto nos dispositivos digitais em forma de gravação, como na internet, especialmente na plataforma YouTube. Ademais, o vídeo possibilita nos “mostrar e informar através de imagens e sons dos mais diversos tipos, mas com a diferença de nos disponibilizar de tudo isso a hora que tivermos tempo e vontade para apreciar” (SANTOS; KLOSS, 2010, p. 01).

Deste modo, o vídeo apresenta-se como um recurso a ser utilizado na prática docente com crianças na Pré-escola, podendo auxiliar o/a professor/a

para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas, facilitar o desejo de pesquisa nos alunos e do conteúdo didático. Ele pode ser um grande diferencial no processo de informação, e se usado de forma coerente, poderá ser aproveitado todo o seu potencial educativo. (SANTOS; KLOSS, 2010, p. 06)

Aqui, os autores reiteram a importância do vídeo na prática docente.

Durante o tempo em que apenas observei as atividades da professora Sílvia em sala de referência, no estágio supervisionado, percebi que o vídeo foi o instrumento didático mais utilizado por ela. No primeiro dia, as crianças assistiram a um vídeo gravado, em uma TV, que apresentava várias obras de artes com brincadeiras infantis de um artista plástico anônimo. As crianças, a cada imagem, iam identificando as brincadeiras ali representadas, e iam também brincando.

Na segunda visita, a professora passou três vídeos, todos voltados para o tema da Independência do Brasil – feriado da semana – dois dos quais eram em

formato de desenho animado, com o Hino à Bandeira ao fundo. A produção virtual fez com que os pequenos cantassem o hino, gesticulando à medida que o filme ia rodando. O terceiro vídeo, apesar de trabalhar o mesmo tema, era apenas cantado com uma imagem fixa, o que em nada despertou o interesse das crianças, que ficavam apenas sentadas nas cadeirinhas, como que “aprisionadas”.

No último dia de observação, as crianças viram um vídeo que tratava dos meios de comunicação, no formato de desenho. Elas, continuamente, prestaram atenção ao filme.

Ao final de cada reprodução, as crianças responderam a algumas perguntas da professora relacionadas ao tema do vídeo.

Percebe-se que a profissional docente preocupou-se em dinamizar suas atividades, implementando o vídeo como um recurso pedagógico em sua prática de ensino-aprendizagem. Como sempre, as crianças ficaram assistindo atentamente aos filmes. Registre-se, também, a motivação para a participação das crianças quando a professora lhes fazia as perguntas. Sendo assim, “o vídeo torna uma atividade interessante e de bom rendimento, basta o professor interagir ao assunto e debater após a exibição do mesmo” (SANTOS; KLOSS, 2010, p. 08), como forma de avaliar o aprendizado das crianças.

Também foi possível identificar, na prática da professora durante o período que estive presente, o uso do vídeo com propósito de ensino de temáticas referentes às datas comemorativas. Não se sabe se esta metodologia é comum em suas aulas, uma vez que eu não estava presente nas rotinas da sala de referência.

De todo modo, compreende-se que esta tecnologia deve ser utilizada com uma intenção pedagógica, favorecendo

o desenvolvimento integral da criança, envolvendo os aspectos físico, cognitivo, psicológico, afetivo, ético, estético e social [...] não se restringindo ao registro de atividades desenvolvidas em datas comemorativas ou atividades esporádicas (CARVALHO, 2015, p. 15069).

Salienta-se que, apesar dos benefícios apresentados pelo vídeo na educação das crianças da Pré-escola, esta tecnologia não deve ser a única ferramenta metodológica do professor(a) – nem tampouco substituí-lo(a) –, mas, um instrumento de apoio na Educação Infantil. A presença do(a) professor(a) neste processo deve

ser entendida como um(a) mediador(a), e não um mero informador (SANTOS; KLOSS, 2010).

Vislumbra-se, também, a necessidade de uma formação continuada de professores para a integração das mídias digitais nos planejamentos e atividades escolares. Para Lima (2013),

ainda há urgência em repensar os currículos dos cursos de formação inicial, incluindo componentes curriculares que tragam as possibilidades pedagógicas das mídias nos cursos de graduação e não só nas formações continuadas. Muitos professores ainda não têm acesso fácil a cursos de formação continuada e aos vários recursos tecnológicos disponíveis amplamente na sociedade atual, por isso sentem dificuldades na aquisição desses conhecimentos necessários à inovação da sua prática. E, sem acompanhar esse desenvolvimento inevitável, amplia-se o fosso entre educação e sociedade. (LIMA, 2013, p. 106)

A inserção das mídias na prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil, vai além de uma formação continuada dos profissionais docentes. Conforme Lima (2013), também depende

de uma série de fatores que precisam ser interligados, como: proposta pedagógica, recursos tecnológicos disponíveis, espaço físico adequado, formação continuada e tomada de decisão do professor para utilizar a tecnologia como suporte de inovação, pois aprender fazendo sob a orientação do Educador num espaço adequado, integrando as mais variadas mídias ao processo de construção do saber é o que revelará a Qualidade no Atendimento da Educação Brasileira. (LIMA, 2013, p. 109).

Acrescente-se a estes fatores a importância da gestão escolar, que precisa tratar com um olhar especial os(as) professores(as) da Educação Infantil, oferecendo-lhes condições adequadas de trabalho e oportunidades de capacitação para o uso dos vídeos, bem como de todas as mídias digitais na prática pedagógica. Com isso, concorda Saviani (2009) ao escrever que

a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados (SAVIANI, 2009, p. 153).

Ainda, para o autor, as condições de trabalho no ambiente escolar cooperam para uma boa prática docente, estimulando os professores a se capacitarem constantemente (SAVIANI, 2009).

A docência pode ser considerada como uma das mais importantes profissões, uma vez que todos os profissionais passam pelas mãos do(a) professor(a). A profissão docente é imprescindível para a aprendizagem das crianças, para a melhoria da qualidade da educação e para a construção do conhecimento, e, segundo Alves (2006), o seu desempenho é um dos determinantes da qualidade do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho descreve a concretização de um projeto de intervenção realizado durante um Estágio Supervisionado em Educação Infantil, numa turma da Pré-escola de um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), localizado no bairro de Mangabeira, em João Pessoa-PB, na sala de referência com crianças de 4 anos de idade.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar o uso do recurso vídeo como um instrumento pedagógico a ser trabalhado com o Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” em crianças da Pré-escola da Educação Infantil.

A metodologia consistiu em analisar as experiências das crianças durante a exibição do vídeo e da realização das atividades utilizados no projeto de intervenção durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, tendo como base o Campo de Experiência da BNCC “O eu, o outro e o nós” e suas propostas de experiências que possibilitem o uso das mídias digitais. Por fim, foram propostos aspectos que podem ser considerados em uma formação continuada e acessível aos docentes quanto ao uso das mídias na Pré-escola.

Os resultados obtidos pela pesquisa nos possibilitaram compreender a importância da utilização do vídeo como um instrumento pedagógico no trabalho na Educação Infantil. Durante e após a exibição do vídeo, as crianças demonstraram atitudes importantes para as relações sociais entre as pessoas, por meio de palavras nas respostas às perguntas que lhes foram feitas, acerca das diferenças e de ações concretas, especialmente, quando, em sua grande maioria, se abraçaram ao virem, numa determinada cena do filme, várias personagens fazendo o mesmo.

O Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que a BNCC estabelece para este campo, por meio do vídeo e das atividades do projeto de intervenção, oportunizou às crianças vivências em que conheceram e aprenderam sobre si mesmas e sobre o outro; suas diferenças e diversidades culturais, estimulando-as a conviverem coletivamente.

Ainda, a pesquisa ofereceu reflexões sobre a necessidade de uma formação continuada dos(as) docentes da Educação Infantil, com o intuito de habilitá-los(as) para a inserção das mídias digitais – com foco no vídeo – na prática pedagógica, sempre objetivando o desenvolvimento integral da criança.

O(A) professor(a), no entanto, deve entender que o vídeo não pode ser o único meio tecnológico a ser empregado nas práticas pedagógicas. E que há uma necessidade de selecionar as produções disponibilizadas no YouTube com caráter educacional.

A escola, neste processo, possui um papel fundamental, em que a comunidade escolar elabore propostas pedagógicas que utilizem estas tecnologias, e ofertem aos(às) professores(as) cursos de capacitação, recursos tecnológicos disponíveis e espaço físico adequado.

Vale ressaltar que, em virtude da pandemia da Covid-19, não foi possível a realização de uma pesquisa atualizada, com uma investigação mais aprofundada, a fim de nos fornecer dados mais específicos sobre a temática. As informações coletadas durante o projeto de intervenção não tinham, à princípio, a intenção de se produzir uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas para a construção de um relatório, como exigência do componente curricular de Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

A realização do projeto de intervenção contribuiu sobremaneira para a minha formação pedagógica, uma vez que vivenciei um pouco da realidade complexa, porém, gratificante da docência na Educação Infantil. Digo complexa, pois há muito que ser feito nas instituições dessa faixa etária, no que se refere à estrutura, aos espaços e às práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, torna-se recompensador em virtude da interação com as crianças.

Outrossim, a regência me possibilitou crescer, também, como pessoa. Pude ampliar conhecimento e habilidades sobre as crianças, suas relações e vivências naquele CREI.

Entretanto, alguns aspectos dificultaram a aplicação do projeto de intervenção. Primeiro, em relação à idade. Inicialmente eu me senti bastante nervoso (para não dizer com medo) em interagir com as crianças. À época tinha 49 anos, e era a primeira vez que lidava como uma situação de ensino àquele público infantil, sendo – pelo menos para mim – uma situação muito difícil.

O segundo ponto refere-se ao gênero. Sou homem, e também tive um sentimento de “medo” devido aos preconceitos que existem em um docente da área infantil ser do sexo masculino. Há sempre aqueles olhares de desconfiança, de uma eventual pedofilia. Por este motivo, eu me retraía nos momentos em que as crianças vinham a mim com atitudes afetivas. Estas práticas de suspeição não estão

presentes apenas nos espaços de educação, mas também entre pais das crianças. Registro, aqui, que durante os cinco estágios supervisionados exigidos pelo curso de Pedagogia da UFPB, não vi sequer um homem ministrando em sala de aula às crianças.

Reconheço, porém, que essas condutas se devem, em grande parte, ao machismo que historicamente tratou a mulher com discriminação, colocando-a como a única responsável por cuidar das crianças. Não faz muito tempo que entre as atribuições do homem na sociedade, não existia (e ainda não existe) o de cuidar de seus próprios filhos.

O terceiro e último fator que contribuiu negativamente para a implementação do projeto de intervenção, foi a ocupação funcional. Naquele momento eu trabalhava (ainda trabalho) de porteiro, sempre à noite, e ao largar, às 07h00min da manhã, precisava ir às pressas ao CREI para a realização do estágio. Tinha muitos problemas com isso: cansaço físico e mental, problemas em raciocinar rapidamente, indisposição, entre outros.

Apesar disso, três relevantes práticas me ajudaram na desconstrução deste “medo”, as quais foram fundamentais para a concretização da regência. A primeira, refere-se à metodologia pedagógica aplicada pela professora do componente curricular de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, do curso de Pedagogia da UFPB. A forma com que os conteúdos teóricos foram expostos e discutidos durante as aulas, as oficinas e as atividades realizadas além da sala de aula, levaram-me a enxergar com outro olhar a Educação Infantil e a desenvolver habilidades e competências.

Outra ação refere-se ao apoio da Silvia, professora da sala de referência. Por meio de suas orientações e disponibilização de materiais didático-pedagógicos para a ministração do ensino e realização das atividades de contação de história, colagem, construção do painel e da reprodução do vídeo, deixou-me à vontade para trabalhar a regência. Isto foi fundamental para o sucesso do projeto, afinal, ela conhece as crianças, a estrutura, as vivências e as rotinas daquela instituição.

A terceira prática que teve uma influência muito positiva para que eu realizasse a regência foi a recepção e reação das crianças em meio as atividades aplicadas. Refiro-me à receptividade, pois elas me chamaram pelo carinhoso nome “Tio Lúcio”, dado por elas mesmas. Elas foram muito meigas, carinhosas e afetivas.

Não tem como não se desmanchar nesse momento! Deste modo, à medida em que as atividades eram realizadas, a regência fluiu naturalmente.

As interações com as crianças nos ensinam muito sobre elas e sobre nós mesmos. Muitas vezes nos relacionamos apenas com crianças que são de nossas famílias, e esquecemos de como as outras são, como sentem e como agem em sociedade.

Assim, esta pesquisa, além de nos mostrar como as crianças reagiram ao assistirem ao vídeo que trata das diferenças, também nos diz como as enxergamos, como interpretamos suas ações. A criança, como qualquer ser humano, deve ser tratada a partir seu próprio contexto sociocultural, considerando suas linguagens, pensamentos e visão de mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende:** significados da docência em educação infantil, na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. UFG, 2006.

ANDRADE, Lucimara B. Pedrosa de. Tecendo os fios da infância. In: _____. **Tecendo os fios da infância.** São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 48-77.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: DF, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006b.

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

_____. **Estatuto da criança e do adolescente (1990).** 12. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.** 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015a.

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

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CARVALHO, Célia Regina de. **O trabalho com vídeos digitais na educação infantil.** São Paulo: UNESP, 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Pesquisa aplicada à educação.** João Pessoa: UFPB, 2017.

CASTRO, M. G. **Noção de criança e infância**: diálogos, reflexões, interlocuções. [2007]. Disponível em <http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf> Acesso em 08/01/2020.

CORDOVA, Tania. **Tópicos em educação II**: um olhar sobre a educação infantil no Brasil. Santa Catarina: Uniasselvi, 2011.

CORTEZ, C. Z. **As representações da infância na idade média**: anais da X jornada de estudos antigos e medievais. Maringá-PR: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3ª. ed. Versão Eletrônica. Editora Positivo, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Não há base para discutir a base. Avaliação Educacional – blog do Freitas, **Blog do Freitas**. 18 de out. de 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/?s=n%C3%A3o+h%C3%A1+base+para+discutir++base>>. Acesso em: 13/01/2020.

JÁCOME, Paloma da Silva. **Criança e infância**: uma construção histórica. Natal: UFRN, 2018.

LIMA, Artemilson Alves de. **O uso do vídeo como instrumento didático e educativo**: um estudo de caso do CEFET-RN. Florianópolis: UFSC, 2001.

LIMA, M. F. **Formação dos professores para a inserção das mídias em sala de aula**: uma proposta de ação, reflexão e transformação. Rio Grande do Norte: Holos, 2013.

LINHA do Tempo: conheça os principais marcos da construção democrática da BNCC, da Constituição de 1988 à homologação da parte do ensino médio, em 2018. **Movimento pela Base Nacional Comum**. 2017. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>> Acesso em: 23/01/2020.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. Campo Grande: UCDB, 2012.

MARAFON, Danielle; FREIRE, Tamy Niwa Mattos. **Infância, criança e educação infantil**, as concepções dos professores do município de Paranaguá – um estudo de caso. Curitiba: PUC-PR, 2013, p. 24374–24387.

MOMO, Mariângela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. Porto Alegre: UFRS, 2007.

MOREIRA, Alberto Da Silva. Cultura midiática e educação infantil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003.
MOTA, Adriana Barbosa da. **A escola e a convivência com as mídias**. Campina Grande: UFPB, 2013.

NETTO, Carla Freitas Silveira; BREI, Vinícius Andrade; PEREIRA, Maria Tereza Flores. O fim da infância? as ações de marketing e a “adultização” do consumidor infantil. **Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 129-150, set./out. 2010.

OSMAN, Meddy. Estatísticas e fatos surpreendentes do YouTube (2º site mais visitado). 20 de jun. de 2019. Disponível em: < <https://kinsta.com/pt/blog/estatisticas-do-youtube/> > Acesso em: 23/07/2020.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. Panda Books. 2002.

SANTOS, Paulo Ricardo dos; KLOSS, Sheila. **A criança e a mídia**: a importância do uso do vídeo em escolas de Joaçaba – SC. Joaçaba: UOSC, 2010.

SAVIANI, Demerval: **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas: UEC, 2009.

SOUZA, Mônica Vaz. **A Influência das Mídias na Educação Infantil**. Porto Alegre: UFRS, 2015.

TIRIBA, Léa; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A educação infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Revista Debates em Educação**. v. 8, n. 16, p. 157, 2016.