

INFÂNCIA E ENSINO REMOTO: MOBILIZANDO O PATRIMÔNIO EDUCATIVO IMATERIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

CHILDHOOD AND REMOTE TEACHING: MOBILIZING IMMATERIAL EDUCATIONAL PATRIMONY IN PANDEMIC TIMES

Antonia Dalva França-Carvalho **1**

Jucyelle da Silva Sousa **2**

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares **3**

Resumo: Este artigo objetiva refletir sobre a infância e a mobilização do patrimônio educativo imaterial, ou seja, do próprio conhecimento, no ensino remoto em tempos de pandemia. O estudo foi desenvolvido com uma professora da rede privada de ensino de Teresina-PI e expressa o sentido das vivências cotidianas das aulas online com crianças que se encontram na fase das operações concretas, ou seja, com cerca de 10 anos de idade. Os resultados evidenciam que o processo de mobilização acontece por meio de metodologias ativas e uso reflexivo e criativo das ferramentas digitais interativas na qual o aluno é protagonista e o professor mediador. Mostram, também, um deslocamento do sentido e da prática pedagógica e avaliativa, sinalizando um rompimento do paradigma tradicional de ensino. Portanto, neste cenário pandêmico a aprendizagem do patrimônio educativo imaterial ocorre de forma dinâmica e promove, simultaneamente o desenvolvimento do pensamento criativo da criança e de sua autonomia.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Infância. Patrimônio Educativo Imaterial. Criatividade.

Abstract: This article aims to reflect on childhood and mobilization of immaterial educational patrimony, in other words, knowledge itself, in remote teaching in pandemic time. Study has been developed with a teacher from private education network of Teresina-PI, and expresses the meaning of everyday experiences in online classes with children who are in stage of concrete operations, that is, around 10 years old. The results show that mobilization process happens through active methodologies and reflective and creative use of interactive digital tools in which the student is the protagonist and teacher the mediator. They also show a displacement of sense and educational and evaluative practice, signaling a break of traditional teaching paradigm. Therefore, in this pandemic scenario the learning of immaterial educational patrimony occurs in dynamic way and promotes, simultaneously the development of child's creative thinking and autonomy.

Keywords: Remote Teaching. Childhood. Immaterial Educational Patrimony. Creativity.

Doutora em Educação, Universidade Federal do Piauí – UFPI. Lattes: **1**
<http://lattes.cnpq.br/2678561806213333>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9827-061X>. E-mail: adalvac@uol.com.br

Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Piauí – UFPI. **2**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4784141741237935>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5455-1719>. E-mail: ju-cy13@hotmail.com

Doutora em Educação, Instituto Federal do Rio Grande do Norte. **3**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187018279016366>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6857-7947>. E-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br

Introdução

A história já registra que no início da segunda década do século XXI, todas as nações se isolaram, por recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS), para proteger seus povos da pandemia causada pelo vírus COVID-19. As pessoas foram obrigadas a se isolarem e as escolas do mundo inteiro fecharam as suas portas. Os sentimentos como medo e insegurança fizeram com que toda a sociedade se mobilizasse para pensar em novas formas de transmissão sistematizada do patrimônio cultural nas instituições de ensino para aqueles que precisam dar sequência ao seu percurso formativo em tempos de quarentena, ou de isolamento social.

No Brasil, incertezas e questionamentos relativos ao como proceder diante do atual cenário educacional desafiava o cumprimento aos 200 dias letivos propostos para Educação Básica apoiada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) que prevê uma carga horária mínima a ser cumprida pelas escolas ao longo do ano letivo de 800 horas. Os 26 estados e o Distrito Federal anunciaram a suspensão das aulas nas escolas públicas e privadas. No estado do Piauí a suspensão das aulas presenciais, também foi uma providência tomada. O Decreto nº 18884 de 16 de março de 2020 e a Portaria nº 228 de 20 de março de 2020 anteciparam o recesso escolar entre 17 e 31 de março. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas em razão de ações preventivas à propagação da COVID-19. Em abril de 2020, a medida Provisória nº 934, em seu Art. 1º dispensa a obrigatoriedade dos 200 dias letivos, enfatizando o cumprimento das 800 horas.

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020).

Crianças, jovens e adultos matriculados nas redes de ensino, já isolados em seus lares, passam a ser submetidos a um tipo de ensino nunca experimentado, o ensino remoto, que segundo a Plataforma Letrus (2020) é uma modalidade de ensino onde professores e estudantes se encontram virtualmente, com dias e horários pré-estabelecidos, para a realização de aulas em tempo real, permitindo a interação e troca entre os grupos. Seu objetivo foi abrandar as perdas na aprendizagem dos alunos causadas pela pandemia do novo coronavírus.

Trata-se de um ensino ministrado em uma sala de aula constituída em um ambiente *online*, denominado Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que promove a mobilização dos conteúdos curriculares pelos estudantes com o desenvolvimento de atividades a distância através da utilização de ferramentas síncronas e assíncronas. Dito de outro modo, são plataformas virtuais que possuem interfaces de comunicação e informações para a mediação do ensino e da aprendizagem que podem ser utilizadas para todos os níveis de ensino, em programas formais e informais, tornando possível o atendimento de estudantes em contexto de isolamento social.

Este fato significou uma movimentação no processo educativo, bem como no processo de aquisição do patrimônio cultural, como preconiza o Art. 216 da Constituição Federal, ou seja, como um conjunto de:

Bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade

brasileira [...] “ E, dentre eles, as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, objetos, documentos, edificações, e espaços destinados às c artísticos-culturais e conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Nesta linha de raciocínio a própria escola sendo patrimônio cultural material agrega o patrimônio educativo. Se por um lado o patrimônio educativo é material inclui todos os aspectos físicos da escola, ou seja, o prédio escolar, o mobiliário, os documentos antigos, entre os quais as produções dos alunos, os troféus, os instrumentos e materiais de laboratório, além de vários outros objetos segundo Mogarro et al (2013, *Apud* Zancul.2015). Por outro lado ele é, também, imaterial, expresso pela própria cultura contida no currículo desenvolvido podendo ser compreendido como um conjunto de conhecimentos, saberes, habilidades e de práticas necessários à formação humana e expressa o patrimônio cultura. Neste aspecto, este patrimônio imaterial é regulamentado pela Base Comum Curricular Nacional (BNCC) de diferentes níveis de ensino, definidas pelo Ministério da Educação (MEC), cabendo aos professores a partir do seu *ethos* profissional no espaço escolar criar condições para que os alunos possam se desenvolver e adquirir a cultura.

Portanto, neste movimento de educação remota, o processo de ensino e de aprendizagem se deslocaram para o ambiente virtual vivido presencialmente, muitas vezes, na residência de cada aluno e de cada professor. E neste deslocamento pais e professores passaram a enfrentar desde março de 2020 o desafio de fazer com que os alunos apreendessem o patrimônio educativo imaterial definidos pelos conteúdos sistematizados e socializados pela escola por meio de encontros virtuais nas próprias residências. Neste aspecto, a relação escola e produção de conhecimento assim como o trabalho alunos, professores e gestores passaram a ser realizados em *home office* e os processos de ensino e de aprendizagem passaram a ser *online*.

Com base nestas considerações, o presente estudo expõe algumas reflexões acerca de como a escola, pelas vias remotas de ensino, está mobilizando o patrimônio educativo imaterial na infância sendo está fase aqui considerada como a fase da vida que inicia no nascimento e se estende até aos doze anos de idade, segundo o Estatuto da Criança e do adolescente ou a Lei nº 8069/90, de 13/07/1990 (BRASIL, 1990).

O estudo foi desenvolvido com uma professora titular de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental que trabalha em uma escola da rede privada de ensino de Teresina – PI. Sua natureza, é, portanto, qualitativa, do tipo narrativo (YIN, 2016; SOUZA, 2006) e estudo de caso (ANDRÉ, 2008). Nossa abordagem, portanto, expressa o sentido das vivências cotidianas na mobilização do patrimônio educativo imaterial por meio da atividade de ensino remoto *online* com crianças que se encontram na fase das operações concretas e o qualifica na medida que oportuniza a reflexividade acerca da temática.

Por este motivo revisitaremos a infância em seus aspectos históricos legais, educacionais e epistemológico para conceituá-la como sujeito concreto e histórico na contemporaneidade.

Infância: revisita histórica, legal, epistemológica e educacional

Nas antigas sociedades a identidade infantil era inexistente de tal modo que a criança, depois de muito pequena, passava a ser considerada como adulto em miniatura conforme afirma Ariès (2015). Como o índice de mortalidade infantil era elevado elas viviam em uma espécie de anonimato, em tal contexto, a infância era percebida como “um período de transição rapidamente superado e sem importância” (p. 85). No que tange ao aspecto educacional não era diferente, não havia separação entre as crianças, os jovens e os idosos. Era natural misturarem todas as idades num mesmo auditório. Segundo o autor, ao ingressar na escola, com 7 anos, a criança já adentrava no mundo dos adultos (p. 109). E até o final do século XVIII, quando a criança assume lugar central no seio familiar, inclusive em relação a saúde e educação, ainda não havia separação de classes por idade na escola. A relação entre classe e idade ocorreu

somente no século XIX juntamente com a concepção de que educar a criança exigia cuidados específicos e etapas específicas.

Embora os estudos de Philippe Ariès sejam alocados na Europa, segundo Kuhlmann Junior (2015) o Brasil vivenciou no século XIX os “ecos do passado europeu” (p. 22) por meio dos jesuítas e de seu programa *Ratio Studium* que já estabelecia a separação por idade entre as classes, evidenciando a preocupação com infância. Mas foi no século XIX que a ciência avançou em todos os campos de conhecimento, sendo importante destacar aqui a contribuição da Psicologia representada por Edward L Thorndike que formula a primeira teoria de aprendizagem, que decorre da “associação de ideias, das mais simples para as mais complexas” (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2000, p. 42).

Ao longo da história, vários educadores debruçaram-se para compreender a criança e propor formas de educá-las. Por exemplo, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) na Suíça defendeu uma educação que considerasse os afetos, na qual o professor respeitasse os estágios de desenvolvimento infantil e focalizasse suas aptidões e necessidades; Ovide Decroly (1871-1932) em Bruxelas, um dos precursores do método ativo dedicou-se a experimentar uma escola centrada no aluno e não no professor, preconizando um ensino humanista; John Dewey (1859-1952), nos EUA, estudando criança, educação e psicologia, organizou a kindergarten Conference na Universidade de Chicago, em 1897 (ABOUT, 2011). Fundador da Escola Laboratório em Chicago, na qual experimentou métodos de prática diária com crianças, defendendo, segundo a autora, a ideia de que a criança deveria ser o centro do processo educativo no qual a brincadeira ocupasse lugar de destaque, uma vez que o brincar fomenta a construção do desenvolvimento da imaginação infantil das crianças; Maria Montessori (1870-1952), na Itália, pioneira no campo pedagógico ao dar mais ênfase à autoeducação do aluno. A pedagoga e médica acreditava que a educação é uma conquista da criança, pois percebeu que já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos se forem dadas as condições; Celestin Freinet (1896-1966), na França que defendia uma pedagogia do trabalho na qual o professor tem como um dos deveres criar uma atmosfera laboriosa na escola, de modo a estimular as crianças a fazer experiências e a crescer junto com as outras. Foi o teórico que criou a imprensa na escola Friedrich Froebel (1782-1852), na França foi o pioneiro em defender o início da infância como uma fase de importância, comparando a criança a uma planta e que educá-la exigia cuidados periódicos para que crescesse de maneira saudável, instituindo o primeiro jardim de infância.

Embora haja controvérsias acerca da criação dos jardins de infância, e à classe social a que eles se destinavam, no Brasil, segundo Oliveira (2011), eles foram criados no final do século XIX, no Rio de Janeiro (1875) e em São Paulo (1877). No Piauí, em Teresina, somente na época republicana em 1933 quando já havia sido criado o Ministério da Educação.

No entanto foi somente com a lei 4024/1961, quando da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBN) nº 4024/61 que a educação foi regulamentada no país. Mas apenas o ensino primário para crianças de 7-10 anos era obrigatório, que tinha duração de 4 anos.

No entanto, apesar de se instituir uma base legal de educação para crianças, a legislação brasileira não se preocupou com o aspecto legal. Somente no século XX a Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 227 deu-lhes especial atenção.

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, 2010).

Portanto, é o século XX que transforma a visão de criança e sua relação com a educação. Ao invés de um adulto em miniatura tem uma identidade própria, com estruturas próprias de

pensamento, inclusive, graças aos estudos do psicológico suíço Jean Piaget (1896-1980) que foram decisivos para identificar que:

[...] as estruturas intelectuais e morais da criança não são as nossas; também os métodos novos de educação se esforçam por apresentar crianças de diferentes idades as matérias de ensino em formas assimiláveis à sua estrutura e aos diferentes estádios de desenvolvimento [...] (PIAGET, 1969, p. 24).

Isso significa que tanto a criança é diferente do adulto em seu pensamento e por isso a prática educativa destinada a elas deve respeitar cada estágio de desenvolvimento cognitivo. Segundo Rappaport, Fiori e Davis (1981) estes estágios são identificados como: 1) sensório-motor que abrange a fase do nascimento aos 2 anos de idade e se caracteriza pela descoberta do corpo, das sensações, da apreensão do mundo físico; 2) o pré-operatório que inicia por volta dos 2 anos e se estende até os 7 anos de idade, sendo configurado pelo aparecimento a aperfeiçoamento da linguagem no afã da conquista e da compreensão do mundo; 3) o operacional concreto que inicia aos 8 anos e se finaliza por volta dos 12, cuja característica central é do desenvolvimento do pensamento lógico e o julgamento moral, ou seja, está na fase de desenvolvimento de conceitos, regras sociais e de questionamentos; e, por fim a fase das 4) operações formais que ocorre a partir dos 12 anos em que qual as estruturas cognitivas estão formadas por meio da capacidade de reflexão, abstração, análise e síntese. Neste aspecto, é importante ressaltar que os limites da faixa etária que caracteriza estes estágios não são uma constante e podem variar conforme o seu meio, tempo e espaço concreto.

Como trataremos da infância e da mobilização do patrimônio educativo imaterial no ensino remoto, por meio da dinâmica *online*, iremos abordá-la na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, do ser epistêmico que, para se adaptar ao mundo necessita compreendê-lo na perspectiva experiencial. Esta perspectiva surgiu no século XX, marcada pelo movimento de grande envergadura, a Escola Nova que exigia uma educação contrária ao modelo tradicional. Sua defesa tem como base o princípio de que a ação pedagógica deve focalizar a aprendizagem da criança por meio da experiência, da observação e dos métodos ativos de ensino que privilegiem a interação, a descoberta e a criatividade (RIBEIRO, 2016).

Uma escola ativa, segundo Piaget (1980, p. 74),

não é necessariamente uma escola de trabalhos manuais e que, se, em certos níveis atividade da criança implica uma manipulação de objetos e mesmo um certo número de tateio materiais, por exemplo, na medida que as noções lógico-matemáticas elementares são tiradas, noutros níveis a atividade mais autêntica de pesquisa pode manifestar-se no plano da reflexão, da abstração mais avançadas e de manipulações verbais, posto que sejam espontâneas e não impostas, com o risco de permanecerem parcialmente compreendidas.

Uma escola ativa, portanto, é uma escola que promove uma prática educativa baseada na ação, no esforço dos sujeitos e na reflexão. Uma escola ativa, continua Piaget (1980) é uma escola que combina trabalho individual e coletivo e que prepara para a vida e para a democracia. A metodologia ativa, acrescenta Dewey (2004, p. 135) consiste na atividade docente em reunir condições que exijam e promovam a compreensão “o pensar” com base na experiência, também chamada de empiria. Assim, a mobilização do patrimônio educativo imaterial se tornará eficaz se produzir reflexão da vida fora da escola na medida em que ative o pensamento e criatividade. Segundo Galter e Favoreto (2020, p. 9), o pragmatismo proposto pelo autor além

de se assentar no conceito de democracia como construção de autonomia e emancipação pauta-se pelo princípio da imaginação e criatividade como condição de desenvolvimento do pensamento.

A criatividade é um tipo do pensamento que se desenvolve em fluxo contínuo de estimulações e de interações que devem iniciar na mais jovem infância, agregando a imaginação, o sentido e o valor, complementa Dewey (2010). No entanto, Vygotsky (2009) ressalta que sendo a imaginação terreno fértil e irradiador do desenvolvimento da criatividade humana, se ela for sufocada, a consequência é o seu desestímulo.

Destacadamente, nos tempos atuais em que a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) tornam-se ponto necessário para a mobilização do patrimônio educativo imaterial, já que fazem parte cotidiano das crianças, é relevante conversarmos sobre a relação entre aprendizagem e a criatividade no contexto do ensino remoto *online*.

Aprendizagem e criatividade no contexto do ensino remoto: uma experiência com crianças do ensino fundamental

Conforme temos pontuado neste estudo, efetivamente no ano de 2020 a humanidade foi surpreendida pelo fenômeno pandêmico que ainda necessita de compreensões para o cotidiano das empirias dos diferentes campos epistêmicos, inclusive da educação, como diria Schön (2000). O período de contexto incomum exige a reflexão-na-ação, como admitem Silva, França-Carvalho e Santos (2021) ao tratar do profissional reflexivo no ensino remoto. Trata-se, pois, de um cenário inesperado percebido na realidade brasileira, no qual cabe indagar: como ocorre esta nova forma de ensinar? Como se caracteriza a mediação pedagógica nos mais diferentes níveis e tipos de ensino considerando-se a educação *online*? Que tecnologias podem ser utilizadas? Que concepções de aluno e professor estão subjacentes a este novo modelo de educação?

Com base nestas indagações nos movemos para compreender como ocorre a mobilização do patrimônio educativo imaterial no primeiros anos do ensino fundamental. Nossa reflexão incide sobre uma experiência no ensino remoto *online* realizada em uma sala do quarto ano do ensino fundamental, a partir de mediações com crianças na fase das operações concretas, cuja idade varia de 9-10 anos.

Se nas fases anteriores a fantasia e realidade se misturavam em outras fases, a criança, a partir dos 10 anos, sente a necessidade de explicar o mundo de maneira mais lógica, racional e mais crítica, segundo Rappaport, Fiori e Davis (1981). Isso quer dizer que a criança já desenvolveu a inteligência operatória, ou seja, que ela é capaz de resolver situações mentalmente, com a presença de objetos. Por isso a fase é denominada de operações concretas, isto é, já adquiriu a capacidade de construir esquemas mentais e conceituais em razão do real, do concreto. A linguagem deixa de ser egocêntrica e, aos poucos, se torna mais socializada no plano emocional e social. A criança operatória já não é mais egocêntrica sendo capaz de trabalhar cooperativamente e de avançar no sentido de controlar e autorregular suas emoções como asseveram Santos, Xavier e Nunes (2008). Do ponto de vista psicomotor, desenvolveu a coordenação motora fina, apreendeu conceitos de laterização e noções de tempo. Também apresenta integração do corpo com maior equilíbrio da força muscular. A capacidade de julgamento moral estará surgindo e centra-se nas intenções do sujeito ao invés de ser ato praticado. A criança vai se percebendo como um indivíduo entre os outros, sendo o pensamento um dos aspectos centrais para a adaptabilidade do indivíduo, segundo Piaget (2004).

Ao ser instituído o ensino remoto na instituição pesquisada, os professores foram assolados com o sentimento de angústia, ansiedade e de medo ocasionados pelas incertezas de toda natureza aliadas à ausência de formação técnica voltada para essa nova modalidade de ensino remoto mediado pelo uso das TDIC. No entanto, imbuídos pelo compromisso de ser professor de crianças do quarto ano eles precisaram se reinventar, ou seja, aprender com competência sobre as ferramentas necessárias para realizar o ensino no ambiente virtual para atender as necessidades dos alunos. Neste cenário os professores foram “obrigados” a acessar formação continuada simultânea ao processo de ensino online, fosse pela instituição ou pelo

crivo de sua busca autônoma:

[...] a carga horária de ensino estaria sendo reduzida e a mediação pedagógica teria que ser adaptada ao novo sistema de ensino. Iniciou-se uma verdadeira busca por programas, aplicativos de gravação e edição de vídeos, bem como, meios que nos direcionassem em como ministrar aulas *online*. Tivemos que nos formar no meio ambiente virtual em curto período de tempo (PROFESSORA).

Este fato anuncia a presença da flexibilidade e da maturidade no *ethos* profissional dos professores identificada por Moran (2015) no ensino *on-line*, uma vez que esta modalidade requer um profissional que conheça as tecnologias e que seja capaz de transformar, modificar e inovar os processos de ensino e de aprendizagem.

Aprendizes e usuários da cultura digital em tempo real, os professores disponibilizavam vídeos na plataforma *YouTube* e, no portal da escola compartilhavam o *link* das aulas para que os estudantes pudessem ter acesso. Eram postadas diariamente três vídeos aulas com duração de 15 minutos cada. E a cada quinta-feira, era disponibilizada uma atividade fotocopiada contendo perguntas dos conteúdos estudados durante a semana em cada disciplina. Para os alunos que não tinham como imprimir às atividades em casa, a escola passou a disponibilizar as atividades impressas, para que os pais tivessem acesso na própria instituição. Por um lado, esta situação mostra o ponto sensível acerca do acesso às ferramentas tecnológicas para a escola pois a desigualdade social no Brasil é um condicionante perverso para o desenvolvimento de alunos da educação pública considerando as condições objetivas para a educação *online*. E, por outro, mostra que a família deve ter consciência de sua responsabilidade de estimular o aluno, bem como, de monitorar as suas atividades.

A partir de maio de 2020 a escola iniciou às aulas online no seu portal chamado Cisco Webex Meetings. Cada professor agendava duas aulas semanalmente com duração de 1 hora no máximo cada, cujo link de acesso à sala virtual seria disponibilizado para os alunos no portal da escola com 24 horas de antecedência. As aulas online síncronas, ou ao vivo, atenuaram o sofrimento causado pela ausência da escola e pela distância dos professores, alunos e colegas.

Junto com as aulas *online*, veio o alívio de poder ver as crianças, interagir com elas e poder questionar e, também, responder as possíveis dúvidas dos conteúdos e surgiu a possibilidade de os educandos visualizarem os colegas de turma uma vez que a interação social com os amigos foi afetada pela pandemia. Veio também, o desafio de articular os diversos recursos proporcionados pelo sistema de aulas ao vivo para poder oportunizar uma formação crítica e criativa para os alunos sendo capaz de lidar com as necessidades de cada um (PROFESSORA).

Observamos que preocupação da professora com a formação crítica e criativa das crianças coincide com o repertório teórico que dialoga sobre aprendizagem e desenvolvimento que ressalta a importância da criatividade como constituição psíquica que deve ser priorizada no processo educativo. Neste aspecto, Martínez (2008), lembra que a escola é uma instituição fundamental no desenvolvimento do potencial criativo do aluno, por isso, precisa oferecer práticas educativas, inclusive tecnológicas, que fomentem o referido potencial. Ora, a escola agora, em tempos de pandemia, é materializada em uma sala de aula virtual evidenciando que a mediação do patrimônio educativo imaterial é adquirida pela tecnologia. E se todas essas dúvidas e inseguranças, aliada à preocupação se os alunos teriam suporte em casa para o ensino remoto *online*, por meios digitais, nas palavras da professora foi revelado que o ensino e

aprendizagem mostrou-se aliado da tecnologia,

[...] usar recursos como vídeos, animações, depoimentos e até a plataforma do *Google Street View*, que disponibiliza recursos virtuais de diversos parques pelo mundo especificamente o projeto *Brasil National Parks*, que permite explorar paisagens, parques ambientais, nacionais e reservas brasileiras e despertar a criticidade e criatividade dos alunos (PROFESSORA).

O que se percebe neste depoimento é o que Santos (2010) destacou, ou seja, que o professor diante de sua capacidade de mediar aprendizagens, de tomar decisões, de gerar suas próprias rotinas de desenvolvimento profissional pode influenciar positivamente, ou negativamente, no que diz respeito à implementação de um contexto de ensino mais criativo e inovador para crianças.

É no momento da aula online que busco uma maior aproximação dos educandos peço que todos liguem suas câmeras, interajam no bate papo e participem da aula. Lendo poesias da escolha deles, vendo vídeos, discutindo sobre nossos conteúdos e deixando que eles participem, falem das suas experiências, proporcionando uma nova metodologia que viabilize o ensino de forma a engajar o aluno no processo de aprendizagem e desenvolver sua criatividade (PROFESSORA).

Ressalvamos que no caso estudado a mobilização do patrimônio educativo imaterial mediado pelo uso das ferramentas tecnológicas como o aplicativo *Padlet* foi positivo. Isso significa também que houve redefinição de uma nova prática de ensino para que cada aluno despertasse o interesse em compreender e descobrir novos conhecimentos. Por isso, os conteúdos de aprendizagem precisavam fazer sentido, como bem lembra Dewey (2004). Assim para “suprir a falta de um professor presencial precisamos estabelecer um diálogo com a realidade e os saberes já existentes dos educandos” (PROFESSORA).

A professora foi incisiva ao afirmar que procurou desenvolver nas crianças atividades que permitissem realizar na prática o que havia sido explanado na aula *online* e colocando sempre as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uso.

Como por exemplo, nas aulas de ciências, a cada novo conteúdo estudado solicitava aos alunos que fizessem em casa experiências relacionadas aquela temática. Conteúdos como: a fotossíntese, respiração das plantas os alunos deveriam fazer em casa uma experiência com uma plantinha para observar a respiração da planta; em misturas homogêneas e heterogêneas eles iriam fazer com os pais alguns tipos de misturas e classifica-las; já no conteúdo de transformação química dos alimentos na cozinha eles iriam observar alimentos que se modificavam com o tempo, como oxidação de alguns alimentos (PROFESSORA).

Em outras disciplinas, comenta a professora, para chamar a atenção do aluno e fazer com que eles se sentissem instigados de forma diferente, propôs jogos *online* em que foi possível aprender às operações matemáticas. Assim como, propôs momentos em que eles confeccionassem seus próprios jogos para despertar a criatividade evidenciando que a mobilização do patrimônio educativo imaterial favorece o desenvolvimento da criatividade. Fato que corrobora o pensamento Vygotsky (2001, p. 456) “Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital”.

Isso posto, podemos inferir que aulas para serem criativas devem promover a participação e o envolvimento das crianças na produção do patrimônio imaterial com mídias digitais como pensa Buckingham (2007). Nesta época tão complexa que situa a escola e o ensino fora do padrão comum em um contexto forçado de inclusão de ferramentas digitais, o currículo, deve ser concebido como um conjunto de práticas que produzem significados e que constroem identidades sociais e culturais, conforme constata Moreira e Silva (1994).

O significado do patrimônio educativo imaterial da escola pode ser considerado um espaço de criação, recriação e transformação em todos os componentes curriculares sobremodo quando se utiliza ferramentas eletrônicas interativas, como narra a professora ao falar das aulas de linguagens, ao perceber as crianças que não gostavam de realizar as atividades, sendo preciso pensar em uma metodologia que estimulasse a capacidade criativa deles.

Então solicitei a eles que fizessem suas próprias produções, como por exemplo: na aula em que o gênero estudado era conto de mistério eles iriam produzir seu próprio conto e no dia da aula eles iriam ler para mim e para os demais colegas, o aluno que estava apresentando escolheria um companheiro para avaliar o seu conto, apontando o que mais gostou, o que achou interessante e ao final de cada leitura do texto produzido com as contribuições da turma nós iríamos aprimorá-lo, caso fosse necessário. Percebi que eles ficavam ansiosos com esse dia, pois queriam ler suas produções e ouvir o que seus colegas achariam. Na criação das produções eles deveriam levar em consideração as características de cada gênero, analisando a situação comunicativa, os interlocutores, a finalidade ou o propósito de cada produção (PROFESSORA).

Efetivamente a experiência comprova que para haver um engajamento dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem no ensino remoto *online*, apesar da relevância das mídias no desenvolvimento, é primordial uma recriação de metodologias ativas como afirmam Bacich e Moran (2018). Assim como é importante inserir atividades lúdicas.

Para descontrair os alunos e fazer com que eles aprendessem de forma divertida, realizava brincadeiras como a “pensei em um número” na disciplina de matemática, o que deixava eles instigados a “adivinhar” o número pensado pelo amigo. Para isso, eles tinham que ter um conhecimento lógico e ter um domínio daquele conteúdo fazendo com que ampliassem as estratégias de cálculos e aplicassem na resolução do problema em questão, realizando cálculos mentais. (PROFESSORA).

“Os alunos que participavam dessas aulas se divertiam durante aplicação das atividades, eles queriam ser o primeiro a responder e a acertar mais”. Nesse momento, podia avaliar o que eles haviam aprendido daquele conteúdo que foi ministrado virtualmente de acordo com as respostas de cada aluno (PROFESSORA).

Também foram aplicados Quizizz elaborados previamente com o conteúdo já estudado pelos alunos em que eles respondiam durante a aula online. A professora ressalta que estas atividades foram de suma importância para a promoção tanto da interação entre os alunos como para despertar a criatividade e autonomia sobremodo nesta fase de operações concretas quando a criança já “admite ambivalência de emoções contraditórias em si e nos outros e vai diversificando a autoestima” (SANTOS, XAVIER E NUNES, 2008, p. 50).

De modo contínuo, e em espiral, a professora mobilizou os componentes curriculares de modo que eles se articulassem “para facilitar o aprendizado sintético dos conhecimentos sistematizados; e as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo de complexas conexões”, conforme o entendimento de Vygotsky (1996, p. 88).

O aprendizado do patrimônio educativo imaterial também encontra amparo em Dewey (2004) ao conclamar a uma educação que relacionasse o conteúdo curricular com o meio físico e com a esfera das relações sociais, de modo a expandir a inteligência, a iniciativa, a cooperação e a criatividade. Nesta direção é importante pontuar o currículo como uma atividade reguladora da prática que desempenha papel relevante sendo “uma espécie de partitura interpretável, flexível, mas de qualquer forma determinante da ação educativa, como lembra Sacristan (2007, p.125). Isso quer dizer que o patrimônio educativo imaterial mobilizado no ensino remoto *online* determina não somente as estratégias utilizadas pela professora, mas a prática avaliativa que passa a ser realizada também de forma *online* em que as crianças poderiam consultar. É evidente, portanto, o deslocamento do eixo epistemológico da avaliação do modelo somativo para o formativo. E assim, o medo e as respostas padronizadas vão sendo substituídos pela problematização e valorizando as respostas personalizadas conforme lembram Alencar e Fleith (2003).

Também foi possível perceber que professora se preocupou em dinamizar a metodologia da sala de aula virtual e o fez como protagonista do processo de ensino. O foco passou a ser ainda mais o aluno, em uma fase da infância em que o lúdico é importante e que a tecnologia foi aliada dessa atmosfera brincante.

É no momento da aula *online* que busco uma maior aproximação dos educandos peço que todos liguem suas câmeras, interajam no bate papo e participem da aula. Lendo poesias da escolha deles, vendo vídeos, discutindo sobre nossos conteúdos e deixando que eles participem, falem das suas experiências, proporcionando uma nova metodologia que viabilize o ensino de forma a engajar o aluno no processo de aprendizagem. (PROFESSORA).

Sua prática sinaliza uma recontextualização de metodologias abordada por Bacich e Moran (2018) quando defendem que para haver um engajamento dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem é necessário uma recontextualização das metodologias de ensino do docente, sendo primordial que haja uma inserção das mídias no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas.

Isso quer dizer que quando o patrimônio educativo imaterial é mobilizado por meio de metodologias ativas, se alargam as oportunidades de reflexão do docente mediador, enquanto parceiro na construção de conhecimentos em que o centro do processo é o estudante. De fato, afirma Moran (2018, p. 37), uma aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas, a aprendizagem por questionamento e por experimentação é mais relevante ainda para o desenvolvimento humano integral.

Considerações Finais

A literatura aponta que foi no século XX, na confluência do campo psicológico e do campo educativo, que ocorreu o despertar para a peculiaridade da educação das crianças. É no século XXI que se apresenta o desafio de pensar na educação perspectivada no aspecto histórico e social e, por esta razão, não pode ser compreendida sem que se considere a sua realidade. Tais desafios, se potencializam quando a realidade é determinada por um contexto de pandemia que ocasiona um ensino nunca experimentado, o ensino remoto *online*. Neste cenário de desafios há de se destacar ainda a singularidade de cada criança, de cada pré-adolescente e de seus respectivos professores.

Naturalmente fica evidenciada a inauguração de práticas educativas criativas que dialogam com as necessidades, os interesses e os objetivos dos educandos diante da necessária aquisição do patrimônio educativo imaterial mediado pelos dispositivos da cultura digital. Neste contexto, despertar, instigar e promover a criatividade dos alunos no ambiente escolar se torna grande desafio, uma vez que o acompanhamento contínuo do aluno passa a ser reconfigurado por parte do professor ao reinventar as metodologias e adaptá-las ao meio digital.

A experiência aqui relatada contradiz com os postulados de Martínez (2002), e Alencar (2004) de que a prática escolar não são estimuladoras da criatividade. Paradoxalmente, identificamos uma professora interessada, motivada, criativa e preocupada com seu desenvolvimento profissional. Descobrimo estratégias de mediar aulas mais atrativas e estimuladoras da curiosidade e criatividade das crianças. Ou seja, construindo aulas estimuladoras e criativas exaltando, sobretudo, as interfaces da aprendizagem do patrimônio educativo imaterial com a realidade concreta das crianças.

Isso implica que quando a mobilização do patrimônio educativo imaterial é realizada com o uso de metodologias ativas se alarga a oportunidade de reflexão do docente, mediador do desenvolvimento da criatividade do aluno sendo ele o protagonista co-criador do encontro na aula. Este é o pensamento de Sebold (2010), as metodologias ativas são estratégias que contribuem para que o discente seja também protagonista do processo de aprender, de aprender a aprender e a fazer, pautando-se nos princípios de uma pedagogia dinâmica e autônoma, que rompe o paradigma do ensino tradicional.

Com base nestas considerações e na identificação dos elementos de práxis consideradas estimuladoras da criatividade por meio de ferramentas eletrônicas interativas, nos arriscamos em oferecer um *design* do processo de mobilização do patrimônio educativo imaterial no âmbito do ensino remoto *online* da forma que nos apresenta a (Figura.1), no qual são (re) significados os elementos dos processos de ensinar e de aprender:

Figura 1. Ensino e aprendizagem no ensino remoto *online*.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Efetivamente a aversão ou a dificuldade em relação ao uso de tecnologias pelos professores foram submetidas ao enfrentamento no ensino remoto *online* que vem alertar o mundo para as demandas de uma educação democrática e inclusiva também ancorada na cultura cibernética. Neste aspecto, é necessário que políticas educacionais incluam cada vez mais a escola, o aluno e o docente no processo de inclusão digital fundamental para o mundo onde a

cultura digital avança vertiginosamente.

Neste cenário, como mostra a Figura 1, é exigido um professor com novas competências a saber: flexível, aprendiz e usuário desta cultura que sendo mediador do processo, esteja disposto a refletir sobre a sua prática situada, sobre o uso das tecnologias digitais e sobre o seu desenvolvimento profissional.

Assim, o estudo sugere para a prática pedagógica significativa, o aporte das metodologias ativas mediadas pelas TDIC. Aliado a isso, há de se ressaltar a presença *sine qua non* da família de modo que o protagonismo da criança na mobilização do patrimônio educativo imaterial seja impulsionado. O estudo de caso apresentado nesta investigação, revelou a potência dos aspectos evidenciados em relação ao desenvolvimento do pensamento criativo e da autonomia na infância, especificamente, no período das operações concretas.

Referências

ABBUD, I. **John Dewey e a educação Infantil: entre jardineiras e cientistas**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALENCAR, E. M. L. S. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 63-69, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 6ª edição. Brasília: Câmara dos deputados, 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. (4024/61). Câmara dos deputados, 2011.

_____. **Decreto nº 18.884**, de 16 de março de 2020. Dispõe no âmbito do estado do Piauí, sobre as medidas de emergência de saúde pública do novo coronavírus. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e8731ba31bb0.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

_____. **Portaria SEDUC-PI/GSE nº 228**, de 30 de março de 2020. Dispõe sobre a prorrogação das disposições da Portaria SEDUCPI/GSE/ADM Nº 110/2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e8731c96e358.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

_____. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BOCK, A. M. B, FURTADO, O. TEIXEIRA, M de L. **Psicologia: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 14ª ed. São Paulo: Vozes, 2008).

CARDOSO, C. R. C. da.; SCAVERELLI, H. Patrimônio educativo e história da educação: a biblioteca pública de Santa Catarina como “lugar de memória. In.: **Ágora**. Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 02, p. 96-109, jul./dez. 2015.

DEWEY, J. **Democracia y educacion**. 6. Madrid: Ed. Ediciones Morata, 2004.

DEWEY, J. **Experiencia e Educação**. São Paulo: Vozes, 2010.

GARCÍA, C. M. **A identidade docente: constantes e desafios**: Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação. Volume 01, n.1, ago/dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/issue/view/v1n1>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FERRARI, M. C. F. **O mestre do trabalho e do bom senso**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestin-freinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FERRARI, M. P. **O teórico que incorporou o afeto à sala de aula**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-que-incorporou-o-afeto-a-sala-de-aulaa>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GIRALDELLO, G. FANTIN, M. (Orgs) **Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea: infância, comunicação, cultura e arte**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 691.

JUNIOR, K. M. **Infância e educação infantil**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2015.

LETRUS, Plataforma. **Aulas on-line e Ensino híbrido: conceitos, dicas e atividades práticas**. Disponível em: <https://www.letrus.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MARTÍNEZ, A. M. **Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos**. In: GIGLIO, Z. G.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (Org.). **Da criatividade à inovação**. Campinas: Papyrus, 2009.

_____. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L.; MARTÍNEZ, A. M. (Org.) **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Thomson, 2004.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.), 1994). MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

GALTER, M. I.; FAVORETO A. **John Dewey: um clássico da educação para a democracia**. In.: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 (2020)

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? pp. 119-148. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, M.S dos; XAVIER, A.S; NUNES, A.I B L. **Introdução a Psicologia do desenvolvimento**. Fortaleza: Realce, 2008.

SANTOS, F. A. A. dos. **As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativa: o caso do programa do ensino médio inovador no RN**. 2013. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SILVA, I. R. C. da, FRANÇA-CARVALHO, A. D.; SANTOS, L. R. O. dos. Formação na prática: engendrando o profissional reflexivo no contexto de ensino remoto” In: **Revista Brazilian Journal of Development**: Vol. 7, n. 1, p. 3834-3846, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22958>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SOUZA, M. J. L. **Planejamento Integrado de Desenvolvimento, Natureza, Validade e Limites**. Revista Terra Livre, Curitiba, n. 10, p. 123-139, jul. 2006.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W da R.; DAVIS, Claudia. **Teorias do desenvolvimento**. A5 ed. São Paulo: EPU,1981.

RIBEIRO, E. J. **Identidade da criança e trajetórias da pedagogia da Infância**. Coimbra: Edições esgotadas, 2016.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **A imaginação e a arte na infância**. Trad. Miguel Serras Pereira. 2. ed. 3. ed. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.

_____. **Imaginación y creación en la edad infantil**. 2. ed. Havana: Pueblo y educación, 1999.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANCUL, M. C. de S. Patrimônio educativo e patrimônio histórico-científico no Brasil: alguns apontamentos. In: Museologia e Patrimônio - **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio** - Unirio | MAST – vol.8, no 2, 2015. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/440/418>. Acesso em: 02 jan. 2021.

Recebido em 23 de janeiro de 2021.

Aceito em 12 de fevereiro de 2021.