



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LUCLECIA PATROCINIO DE JESUS

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS
VÍDEOS DIVULGADOS NA PLATAFORMA DO YOUTUBE.**

**SANTARÉM - PARÁ
2023**

LUCLECIA PATROCINIO DE JESUS

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS
VÍDEOS DIVULGADOS NA PLATAFORMA DO YOUTUBE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sinara Almeida da Costa. Linha de Pesquisa: Conhecimento e Formação na Educação Escolar.

**SANTARÉM - PARÁ
2023**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação
(CIP) Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/ UFOPA**

Jesus, Luclecia Patrocinio de.

Leitura e escrita na educação infantil: análise dos vídeos divulgados na plataforma do Youtube / Luclecia Patrocinio de Jesus. – Santarém, 2023.
101 f.: il.

Orientadora: Sinara Almeida da Costa.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação Infantil. 2. Escrita. 3. Youtube. 4. Teoria histórico-cultural. I. Costa, Sinara Almeida da. II. Título.

Bibliotecária – Documentalista:



Aos vinte e cinco dias do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos (as) professores (as) Drs (as). Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa (orientadora e presidente), Profa. Dra. Maria de Fátima Sousa Lima (membro externo) e o Prof. Dr. Zair Henrique Santos (membro interno) a fim de arguirm a mestranda LUCLECIA PATROCINIO DE JESUS, com a dissertação intitulada “LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS VÍDEOS DIVULGADOS NA PLATAFORMA DO YOUTUBE”. Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após deliberações na sessão secreta foi:

(x) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestra em Educação.

() Reprovada.


DR. MARIA DE FATIMA SOUSA LIMA, UFOPA

Examinadora Externa ao Programa



Dr. ZAIR HENRIQUE DOS SANTOS, UFOPA

Examinador Interno



Dra. SINARA ALMEIDA DA COSTA, UFOPA

Presidente



LUCLECIA PATROCINIO DE JESUS

Mestranda

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força concedida nos momentos difíceis.

À minha orientadora, Professora Dra. Sinara Almeida, por estar sempre ao meu lado nesse momento da pesquisa, de estudo e de escrita, com disponibilidade em ajudar nos momentos de dúvidas e por repassar cada conhecimento, o que me possibilitou muitos aprendizados, abrindo caminhos até então inexistentes.

Aos membros do exame de qualificação e de defesa:

Professor Dr. Zair Henrique Santos e Professora Dra. Maria de Fátima Lima de Souza, por suas disponibilidades em colaborar com a pesquisa, por compartilhar seus conhecimentos e suas observações valiosas em relação ao tema;

A Professora Dra. Lilia colares, que gentilmente se dispôs a participar como membro suplente na qualificação e na defesa.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Ufopa.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes).

Aos colegas da turma de Mestrado 2020, pela parceria.

Aos membros do grupo de estudos e pesquisas em educação infantil - GEPEI – ao qual esta pesquisa se vincula.

Ao trio de apoio, Simone, Janaina e Juliane, obrigada pelas trocas.

A Célia, a incentivadora maior do meu ingresso no mestrado.

A minha mãe, Cleonice Pimentel, que sempre me apoiou.

Ao meu pai, Lucio Menezes, (in memoriam) que infelizmente partiu logo após a minha aprovação no mestrado.

Aos meus irmãos e sobrinhos, pela compreensão e carinho.

As minhas crias caninas.

Ao meu companheiro, amigo e esposo Luiz Antonio, pela compreensão, pelo incentivo e pela ajuda, por estar sempre ao meu lado, independente da situação. Amo você!

A todos que, anônima ou indiretamente, contribuíram para a construção dessa dissertação e a realização dessa conquista. Muito obrigada!

Dedico aos professores e professoras da Educação Infantil, que durante a pandemia se reinventaram e seguiram atuando com o compromisso de garantir o direito das crianças a uma educação, planejando novas rotas. Não basta lutar, tem que florescer.

“Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (VYGOTSKY, 1991).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os enunciados encontrados em vídeos publicados na plataforma do Youtube que apresentem o tema leitura e escrita na educação infantil. Especificamente, pretende-se identificar nas falas dos interlocutores a quem se destinam os conteúdos verbais; apontar os vídeos mais e menos visualizados apontando seus conteúdos e possíveis repercussões sociais, seja na escola ou na comunidade em geral e refletir sobre os possíveis entendimentos em relação à escrita a partir dos enunciados. Os pressupostos teóricos do estudo estão fundamentados nas ideias de Vigotski (1931, 1995/2000, 2021); Leontiev (2018), Luria (2018) e de autores que abordam o tema a partir da Teoria Histórico-cultural- THC, tais como Mukhina (1995) e Mello (1999, 2005, 2007, 2010, 2012, 2015, 2021), que trazem discussões sobre o complexo processo de aquisição da escrita pela criança. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória a partir da análise das falas encontradas nos vídeos publicados na plataforma do Youtube. Os vídeos considerados aptos para esse estudo, transcorreram seguindo os seguintes critérios: serem brasileiros, explicativos e que abordassem a leitura e escrita na educação infantil de forma direta ou indireta. Por meio das análises, verificou-se que os vídeos não possuem nenhuma restrição, ou seja, qualquer pessoa pode assistir e replicar, seus conteúdos são destinados aos professores, aos pais e às crianças, tendo como foco a leitura e a escrita na educação infantil. Já os vídeos com crescente número de visualização não são apresentados por professores ou por qualquer outro profissional da educação, infelizmente os interlocutores são profissionais da saúde, como: fisioterapeuta, neuropsicopedagoga e psicopedagoga. Por outro lado, os vídeos que tratam a teoria da leitura e da escrita, computam poucas visualizações. À vista disso, faz-se necessária uma compreensão da leitura e escrita, para além dos seus aspectos mecânicos, como elemento cultural complexo, sendo um instrumento fundamental para o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação infantil. Escrita. Youtube. Teoria Histórico-cultural.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the statements found in videos published on the YouTube platform that present the theme of reading and writing in early childhood education. Specifically, it is intended to identify in the speeches of the interlocutors to whom the verbal contents are intended; point out the most and least viewed videos, pointing out their contents and possible social repercussions, either at school or in the community in general and reflect on the possible understandings in relation to writing based on the statements. The theoretical assumptions of the study are based on the ideas of Vygotsky (1931, 1995/2000, 2021); Leontiev (2018), Luria (2018) and authors who approach the theme from the Historical-Cultural Theory-THC, such as Mukhina (1995) and Mello (1999, 2005, 2007, 2010, 2012, 2015, 2021), that bring discussions about the complex process of acquisition of writing by the child. From a methodological point of view, this is an exploratory research based on the analysis of the statements found in the videos published on the YouTube platform. The videos considered suitable for this study followed the following criteria: being Brazilian, explanatory and addressing reading and writing in early childhood education directly or indirectly. Through the analyses, it was verified that the videos do not have any restrictions, that is, anyone can watch and replicate, their contents are intended for teachers, parents and children, focusing on reading and writing in early childhood education. As for the videos with a growing number of views, they are not presented by teachers or any other education professional, unfortunately the interlocutors are health professionals, such as: physiotherapist, neuropsychopedagogue and psychopedagogue. On the other hand, the videos that deal with the theory of reading and writing have few views. In view of this, it is necessary to understand reading and writing, beyond its mechanical aspects, as a complex cultural element, being a fundamental instrument for human development.

Keywords: Early childhood education. Writing. Youtube. Historical-cultural theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Acesso aos conteúdos educativos no período de isolamento (2020-2021)	42
Gráfico 1 - Números de acessos por classe social através dos dispositivos móveis (2020-2021)	43
Gráfico 3 - Categorias e números de vídeos	57
Gráfico 4 - Atividades lúdicas para trabalhar a leitura e a escrita na educação infantil	64
Quadro 1 - Resultado da busca conforme os descritores	17
Quadro 2 – Ações docentes no ensino remoto	44
Quadro 3 - Assuntos abordados	58
Quadro 4 - A leitura e a escrita como instrumento cultural complexo	59
Quadro 5 - Entrevistas em eventos presenciais	60
Quadro 6 - A leitura e a escrita para além do uso social	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AVI	Audio Video Interleave
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileiras de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COVID-19	Infecção Respiratória Aguda Causada pelo Corona SARS-COV 2
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LINK	Endereço Eletrônico
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROUCA	Programa um Computador por Aluno
TDIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
THC	Teoria Histórico-Cultural
URL	Uniform Resource Locator (endereço eletrônico)
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	26
2.1	Como se desenvolve o processo da escrita na criança?	26
2.2	O papel da escola e do professor no processo da aquisição da escrita. ...	31
3	O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO EM ÉPOCA DE PANDEMIA.....	37
3.1	Educação remota X Educação on-line	38
3.2	Mídias sociais: definição	39
3.3	A educação na era digital.....	39
3.5	A educação infantil no período pandêmico.....	50
3.5.1	O uso do Youtube na educação infantil	54
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	58
4.1	Natureza do estudo.....	58
4.2	Limitações da pesquisa.....	58
4.2	Procedimentos	59
5	ENTRE VISUALIZAÇÕES E CURTIDAS: PERCEPÇÕES ENCONTRADAS SOBRE A LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	62
5.1	Análise geral do material catalogado.....	62
5.2	Os vídeos: a identificação da concepção de escrita na educação infantil.	67
5.3	Alinhados à BNCC: escuta, fala, pensamento e imaginação.....	71
5.4	Os vídeos mais visualizados: o que dizem sobre a leitura e escrita na educação infantil	77
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICE A: LISTA DE VÍDEOS CATALOGADOS.....	91

1 INTRODUÇÃO

Acredita-se que na educação infantil o processo de escrita ocorre à medida que a criança atribui significado ao escrito, no entanto esse significado não é somente na grafia, mas no fenômeno que envolve a sua participação em atividades de práticas sociais mediadas pela escrita, no qual ela lê utilizando o conhecimento que tem sobre o sistema alfabético, e também ao participar de atividades propostas pela professora.

De acordo com Teoria Histórico-cultural (THC), base teórica dessa pesquisa, a escrita se constitui como elemento cultural complexo, sendo um instrumento essencial para o desenvolvimento humano. O domínio da escrita é resultado de um amplo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que para Vygotsky (1995, p. 219) “se origina na apropriação de signos culturais e linguísticos, através dos quais outras funções psíquicas como: memória, atenção, imaginação e o pensamento se concretizam”. Na perspectiva da THC, a escrita é o instrumento que atende, dentre outras funções, recordar, organizar e comunicar ideias, sentimentos e conhecimentos. Segundo Silva (2016), a escrita precisa aparecer para a criança como um instrumento que, além de satisfazer uma necessidade dela, seja utilizado de acordo com sua função social e não como uma habilidade de coordenação visiomotora.

Na educação infantil, o que se percebe é que há a exigência de que as crianças sejam alfabetizadas, no sentido mais restrito do termo, ainda na pré-escola, como nota-se nas pesquisas de Sales (2007), Moraes (2015), Pompermaier (2019) e Silva (2021). Estes estudos demonstram as práticas antecipatórias de alfabetização, uma preparação formal, objetivando sua chegada no ensino fundamental já conhecendo várias letras.

Sales (2007) revela que, infelizmente, uma das funções da pré-escola, nas representações sociais das professoras, é a de preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental. Tal prática deixa de lado necessidades das crianças, tal como: a brincadeira de faz de conta, atividade que guia o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar, uma vez que a maior preocupação é repassar conteúdos considerados pedagógicos e voltados à aprendizagem de letras e números.

Esse ímpeto de preparar as crianças para um mundo capitalista e competitivo faz com o que pais e professores sejam pressionados pelas exigências e comparações dentro de um sistema econômico excludente, aumentando assim as diferenças sociais ao invés de amenizá-las.

Mello (2005) destaca que, para esses pais e professores, quanto mais cedo a criança for introduzida de modo sistemático nas práticas da escrita, melhor a qualidade da escola. Essa antecipação de escolarização se sustenta na ideia de que o quanto antes a criança for inserida no sistema e se apropriar da escrita, escrevendo, lendo (mesmo que desrespeitando os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança), maiores serão suas possibilidades de sucesso na escola, na vida e maior será o progresso tecnológico do país.

A escola de educação infantil necessita reconhecer que a criança produz cultura na interação que estabelece com as outras formas e manifestações de cultura; Baptista (2010) caracteriza a criança como sujeito que aspira novos conhecimentos, elas enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dar sentido a eles e deles se apropriar.

A forma mecânica e descontextualizada como é ensinada a escrita às crianças, parece ser um fenômeno atual, porém, Vygotsky, em 1931, já fazia duras críticas a proposta educativa da época: “ensina-se a criança a desenhar as letras e formar palavras com elas, mas não lhe ensinam a fala escrita” (VYGOTSKY, 2021, p. 103). Para o teórico, o mecanismo da escrita é enfatizado a tal ponto que prevalece sobre a utilização racional desse mecanismo, salientando que não se ensina a linguagem escrita, mas sim a traçar as palavras e por isso, a sua aprendizagem não ultrapassa os limites da ortografia e caligrafia tradicionais.

Vygotsky (1931) chama atenção para o fato de que o aspecto motor da escrita pode originar-se no processo natural das brincadeiras infantis. Para o autor, o melhor método de ensino não é aquele que ensina a ler e escrever, mas o que faz com que ambos os hábitos sejam objetos de brincadeiras.

Isto requer que a escrita passe a ser um elemento da vida da criança como é, por exemplo, a fala. Da mesma forma como aprendem a falar espontaneamente com o outro, devem aprender, por si mesmas, a ler

e a escrever. O ensino natural da leitura e da escrita requer uma influência adequada do meio circundante da criança; tanto ler como escrever devem ser elementos de suas brincadeiras. [...] desenho e brincadeira - devem ser etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita infantil. O educador deve organizar atividade infantil para passar de um modo de linguagem escrita a outro, deve saber conduzir a criança através dos momentos críticos e inclusive à descoberta de que não só pode desenhar objetos, mas também a fala. Mas este método de ensino da escrita pertence ao futuro. (VYGOTSKY, 1931, p. 25).

É necessário destacar que, ao afirmar que as crianças devem aprender a ler e escrever por si mesmas, Vygotsky não está defendendo a ideia de que não se deve ensinar a escrita formal para as crianças, mas advertindo que a forma mecânica como isso vem acontecendo atrapalha mais que ajuda. Na realidade, a escrita acaba sendo um produto do longo desenvolvimento de funções complexas do comportamento infantil.

Vygotsky (1995) ainda afirma que ninguém nasce com a capacidade natural de escrever, ninguém tem a necessidade natural de escrever, ou facilidade natural para isso. Essas necessidades e as capacidades necessárias para ler e escrever são apreendidas através das vivências. Segundo autor, usa-se a escrita como função social somente mais tarde seu aspecto técnico.

Sobre esse complexo processo de ensino e aprendizagem de escrita, Britto (2012) enfatiza que antecipar o ensino das letras sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano, é desrespeitar o tempo da infância e sustentar uma educação tecnicista, em que predominam o mito da precocidade e o mito da superespecialização, alimentados pela lógica da competitividade.

Corroborando, Miller e Mello (2008) afirmam que a escrita está sendo apresentada na hora inadequada e de forma equivocada. Segundo as autoras, essa atitude “vai se tornando, desde cedo uma experiência, negativa do ponto de vista emocional: a criança vai acumulando uma história de fracasso (e de cansaço) em relação à escola e à escrita” (MILLER; MELLO, 2008, pp. 2-3). Ensinar à criança que escrever se resume a desenhar as letras, quando, de fato, escrever implica registrar e expressar informações, idéias, sentimentos etc., faz com que o treino da escrita fique cada vez mais mecânico. Sem ter o que dizer, a criança não tem necessidade de escrever.

Pesquisas realizadas por Silva (2016), Capponi (2016) e Dembinski (2017) demonstram que a maneira pela qual esse processo vem acontecendo

não está promovendo aprendizagem na criança; dessa forma, infere-se que a escrita na educação infantil precisa acompanhar o desenvolvimento da criança, tendo a preocupação com a interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais. É importante compreender que a criança se desenvolve através das relações que estabelece com o outro, assim se apropria da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade em que vive através das vivências.

Dessa forma, os objetivos da proposta pedagógica das instituições de educação infantil, devem ter como objetivo principal o acesso ao “cuidado, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, o respeito, à dignidade, à cultura, à arte, à brincadeira, o convívio e a interação com outras crianças” (BRASIL, 2010).

Já de acordo com o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Quanto à avaliação, o artigo 31 ressalta que deve acontecer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental, ou seja, não há qualquer tipo de exigência que as crianças cheguem lendo e escrevendo na etapa seguinte da Educação Básica, mas, pelo contrário, foca-se no processo de desenvolvimento infantil e no seu acompanhamento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (BRASIL, 2009), no artigo 4º, afirmam que a criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

No artigo 9º reforçam que o planejamento curricular deve ter como eixos norteadores das práticas pedagógicas, as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

II - 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;

III - 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. (BRASIL, 2009).

Em vista disso, entende-se que a DCNEI não sobrepõem o trabalho com a escrita em relação às outras experiências que as crianças precisam ter na escola. Dessa forma, o trabalho pedagógico deve proporcionar à criança experiências enriquecedoras diversificadas.

Diante de tal compreensão, o papel do professor é, ou deveria ser “construir com as crianças um ambiente em que a leitura e a escrita sejam necessárias e em que a expressão subjetiva seja respeitada e valorizada, seja pelo desenho, pela pintura, pelo faz de conta, pelo movimento ou por qualquer uma das inúmeras formas de linguagem criadas pela humanidade” (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 156).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), apresenta seis direitos de aprendizagem e cinco campos de experiências relacionados às diversas áreas de conhecimento. Tal abordagem reforça a ideia que a criança aprende e se desenvolve através de experiências a partir das interações sociais. Por outro lado, é contraditória em vários aspectos, sendo um deles apresentar objetivos de aprendizagens divididos por faixa etária, uma vez que tal perspectiva aponta para um processo de desenvolvimento fixo e linear.

O documento propõe que, durante toda a trajetória da educação infantil, as crianças tenham experiências com variados gêneros textuais, ampliando seu repertório literário e conhecimento de mundo, como destacado no 3º campo de experiências:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para 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. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, p. 40).

Tais documentos, segundo Pompermaier (2019), não fazem menção ao trabalho exclusivo, ou prioritário, com a escrita na educação infantil; pelo

contrário, considerando o objetivo dessa etapa da educação, há de concentrar atenção especial às diversas “linguagens” e formas de expressão. Portanto, as práticas focadas na alfabetização precoce das crianças não se sustentam legalmente e precisam ser questionadas, ou seja, a escrita na educação infantil não pode estar exclusivamente associada à antecipação de conteúdo do ensino fundamental ou às cópias de letras e números, cobrir pontilhados das vogais ou soletração de sílabas, como demonstrado nas pesquisas de Valente (2018) e Pompermaier (2019).

Para Baptista (2010, p. 8), antes de dominar a escrita ortográfica convencional, a criança pode e deve familiarizar-se com os usos e as funções da escrita e as intocáveis possibilidades que ela admite: através de textos literários, de narrativas visuais. Assim, mesmo sem ainda ser uma leitora e uma produtora de texto por ainda não dominar a tecnologia da escrita, pode ser uma usuária competente desse sistema e dominar capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes, tais como: recontando uma história, uma notícia, uma piada, uma receita de bolo etc.

É importante destacar que a fase inicial da aprendizagem da escrita está nas atividades vistas como não alfabetizadoras: nos rabiscos, nos desenhos, nos jogos, nas brincadeiras de faz-de-conta. Essas atividades representam a fase inicial da língua escrita, no sentido mais amplo do termo; segundo Britto (2012, p. 105), é justo que as crianças sejam alfabetizadas dentro de propostas pedagógicas consistentes e organizadas. Mas é preciso entender que alfabetizar não é formar-se no domínio de uma técnica, é inserir a pessoa no mundo da escrita, de maneira que ela transite pelos discursos mais variados e tenha condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir cultura escrita.

Para o autor, à medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita, ela encontrará sentido no escrito, de modo que quando aprender o sistema de escrita, ele terá sentido para ela.

Por outro lado, o que presenciamos na escola da infância são atividades que não possuem embasamento no conhecimento do desenvolvimento humano, sendo estabelecida em uma cultura escolar autoritária sistematizada na tradição

do senso comum, ou seja, sem fundação científica (MORAES, 2015; SILVA, 2016).

Diante disso, tínhamos como objetivo inicial, verificar, à luz da teoria histórico-cultural, os usos e reflexões sobre a escrita na prática pedagógica da professora no cotidiano da pré-escola. Para o seu desenvolvimento, seria necessária a observação, filmagens, anotações e entrevista com a professora da turma da pré-escola selecionada.

No entanto, o ano de 2020 foi surpreendido pela disseminação da Covid-19, abalando inúmeras nações, chegando ao Brasil de forma agressiva e letal, ocasionando perdas e paralisações em todas as atividades, inclusive alterando calendários escolares e atividades educacionais. Diante da inusitada situação, o isolamento social e o consequente fechamento das escolas e creches se fizeram imperativo, transferindo o ensino presencial para o remoto. Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova diretrizes para escolas durante a pandemia, com objetivos de orientar estados e municípios sobre as práticas a serem adotadas, buscando alternativas que pudessem minimizar as necessidades de reposição presencial em dias letivos.

Conforme o parecer do CNE/CP n.º 5/2020, fica autorizado os sistemas de ensino computarem atividades não presenciais para cumprimento de carga horária. Assim, foi listada uma série de atividades não presenciais que poderiam ser utilizadas durante a pandemia, através de: “meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis” (BRASIL, 2020, p.8).

Para a educação infantil, o parecer orienta que na creche e pré-escola os gestores busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais e responsáveis, considerando que as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino levem em conta que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem através das brincadeiras.

Mello em entrevista a Marcolino (2021) ressalta que esse momento de crise atinge de forma específica o desenvolvimento da criança, e que há uma grande diferença entre instrução e educação, pois o que se vê nas secretarias de educação são instruções de como promover um ensino remoto para substituir o tempo que as crianças deveriam estar na escola de educação infantil,

elaborando “trabalhinhos” impressos para serem enviados aos lares das crianças. Portanto, essas atividades parecem se dirigir aos pais, servindo como prestação de contas do trabalho docente e ao mesmo tempo transferindo o papel do professor.

Para Oliveira (2020), dificilmente algum recurso irá substituir o ensino presencial e as inúmeras trocas que o ambiente escolar proporciona. Sabe-se que a educação infantil é uma das etapas com maior dificuldade de adaptação para o ensino remoto e que os prejuízos podem ser muito mais sentidos, tendo em vista que a proposta central baseia-se em interações sociais e brincadeiras.

Costa (2020), em uma *live*, levantou algumas reflexões em relação ao currículo inadequado, pautado em conteúdos e dos reais interesses e necessidades das crianças. A autora ressaltou que no ensino remoto as famílias podem estar se dando conta do quanto as interações e brincadeiras fazem falta, principalmente no desenvolvimento da concentração, atenção, imaginação. Lembrou, ainda, das vezes que as crianças tinham a oportunidade de interagir e brincar, mas em nome de uma suposta aprendizagem, eram impedidas.

Como constatado, o cotidiano das creches e pré-escolas mudou e, por essa razão e por considerar a importância de refletir sobre a escrita na educação infantil, é que esta pesquisa manteve o mesmo objeto de estudo; por outro lado, teve que substituir o campo de pesquisa, adaptando-se ao remoto, passando a investigar vídeos que abordam a leitura e escrita na educação infantil. Diante disso, a plataforma escolhida foi a Youtube por ser rápida e simples em relação ao acesso às informações em curto prazo de tempo e por acreditar que, devido ao fechamento das escolas, muitos de seus usuários recorreram aos vídeos como suporte em relação a leitura e a escrita na educação infantil.

Conforme a adaptação, algumas questões foram levantadas: o que está sendo publicado sobre a leitura e a escrita na educação infantil? Quais ideias estão sendo disseminadas em seus enunciados em relação a leitura e a escrita na educação infantil?

Considerando tais questões, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar os enunciados encontrados em vídeos publicados na plataforma do Youtube que apresentem o tema leitura e escrita na educação infantil.

Além disso, especificamente, pretende-se:

- Identificar nas falas dos interlocutores a quem se destinam os conteúdos verbais;
- Identificar os vídeos mais e menos visualizados apontando seus conteúdos e possíveis repercussões sociais, seja na escola ou na comunidade em geral;
- Refletir sobre os possíveis entendimentos em relação à escrita a partir dos enunciados.

Para ampliar o melhor entendimento sobre a escrita na educação infantil, realizou-se o levantamento de estudos e pesquisas que permitissem compreender como se encontra no campo da ciência o objeto de estudo proposto, qual seja, a escrita na educação infantil.

Visando encontrar textos científicos que abordem a escrita na educação infantil, recorreu-se aos repositórios de pesquisa: Banco de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações de alguns programas de pós-graduação das universidades públicas, no qual é possível consultar trabalhos já defendidos. Optou-se pelos seguintes termos como descritores de busca: linguagem escrita na educação infantil, educação infantil e THC, cultura escrita na educação infantil e desenvolvimento da escrita na educação infantil.

O resultado dessa busca pode ser visto no quadro 1 a seguir:

Quadro 2 - Resultado da busca conforme os descritores.

	Banco de Teses e Dissertações da Capes	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	PPGE-UFOPA	Revistas Digitais
Artigos	-	-	-	30
Dissertações	5	8	3	-
Teses	3	2	-	-

Fonte: Autora (2022).

Algumas dessas produções demonstram a importância da brincadeira, do desenho, música, teatro, poesia etc., para o processo de aprendizagem da escrita na educação infantil e o papel do professor nesse processo.

Gobbo (2011) realizou um estudo tendo como objetivo evidenciar o papel da mediação do desenho no processo de inserção das crianças pré-escolares na cultura escrita, considerando a linguagem escrita em sua perspectiva discursiva por crianças pré-escolares. Conclui afirmando que o desenho é uma das atividades produtivas importantes para a inserção da criança na cultura da escrita como função social.

Em sua dissertação, Bomfim (2012) visou verificar o papel do brincar no processo de apropriação da linguagem escrita na criança pré-escolar, ressaltando-o como fonte de desenvolvimento das formas superiores de conduta, dentre elas a função simbólica, que é tão importante no processo complexo do desenvolvimento histórico e cultural da aquisição da linguagem escrita na criança pré-escolar. Para a pesquisadora, o brincar cumpre papel primordial na pré-história da linguagem escrita, uma vez que a criança passa a utilizar um objeto com o valor de outro, por meio do gesto significativo. Assim, por meio da imaginação, das experiências individuais e das características do meio, a criança cria estratégias de adaptação dos objetos às suas necessidades que ainda não são passíveis de concretização.

Campos (2015), com o objetivo de investigar e analisar como o professor de educação infantil traduz em seu fazer pedagógico o entendimento acerca da influência que a atividade de brincar exerce no processo de apropriação da linguagem escrita, concluiu que há intencionalidade por parte da professora ao fazer seu planejamento pedagógico junto às crianças, porém isso só acontece pelo conhecimento mais profundo dos conceitos da teoria histórico-cultural e pela discussão coletiva na instituição. Ao planejar diariamente a atividade de brincar, a professora manifesta a compreensão de que essa atividade atua nos processos psicológicos fundamentais para a apropriação da escrita e traduz esse entendimento em ações intencionais: ao propor as atividades nas mediações realizadas com o grupo de crianças e na consciência do seu papel nesse processo.

Souza (2016) teve como objetivo investigar a perspectiva dada à linguagem escrita nas instituições públicas de Educação Infantil. Os resultados

apresentados pelo autor revelam a falta de clareza das professoras quanto às fundamentações teóricas das práticas pedagógicas que realizam. Discursos divergentes e conflituosos evidenciaram uma indefinição sobre o que seja trabalho com a linguagem escrita na educação infantil. Para as docentes, o ensino da linguagem escrita consiste principalmente em atividades de codificação e decodificação mecânicas do sistema alfabético.

Pinheiro (2018) aponta para a necessidade de que as crianças sejam, na escola, introduzidas na cultura escrita de forma significativa, que esta precisa ser incorporada às suas vivências em situações reais, respeitando-se as especificidades da educação infantil como etapa educacional por meio de um trabalho que considera as interações e brincadeiras como eixos centrais das práticas, o que implica uma formação pertinente dos professores que atuam nesta etapa.

Valente (2018) teve como objetivo compreender os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças de pré-escolas públicas e particulares. Sua pesquisa evidenciou que as práticas pedagógicas necessitam de mudança para contribuírem de fato na inserção da criança no mundo da cultura escrita, de forma que esta perceba a escrita não como sinônimo de letras e sons, mas como instrumento cultural que permite a comunicação, o registro da expressão e do conhecimento humano em sua forma mais elaborada.

O estudo de Pompermaier (2019) teve como objetivo compreender como a leitura-escrita era trabalhada nas turmas de creches e pré-escolas em uma instituição pública. A autora concluiu que a leitura-escrita está vinculada às tarefas mecânicas e didatizadas e permanece presa a um planejamento desvinculado das reais necessidades e interesses das crianças. As atividades de leitura-escrita apresentadas pelas turmas investigadas, apesar de serem interessantes do ponto de vista da inserção das crianças no mundo da escrita, ainda estão presas a um planejamento pré-estabelecido, desvinculado das necessidades, curiosidades e anseios das crianças.

A autora esclarece que em sua pesquisa fez uma intervenção após as observações, que teve como objetivo ofertar uma formação com base na THC, de modo a aprimorar as práticas educativas docentes. Segundo a autora, embora os professores tivessem o desejo de aprender, ainda pautavam suas

práticas em experiências docentes anteriores, expressando conhecimentos teóricos superficiais, dificultando suas reflexões sobre a leitura-escrita.

Sustentando-se na perspectiva da THC, Silva (2021) revelou em sua pesquisa que os momentos de leitura-escrita acontecem rotineiramente no interior das salas de atividades e de forma bem restrita. Outro fator observado durante sua pesquisa é a base na formação dos professores que infelizmente é acompanhada de um saber advindo de interpretações rasas, inerentes a diferentes tendências pedagógicas.

Embora os autores abordem diferentes termos em relação à escrita da criança na idade pré-escolar (leitura e escrita, linguagem escrita, cultura escrita), todas estão relacionadas ao desenvolvimento da escrita por meio dos desenhos, das brincadeiras, faz-de-conta e todas concordam com a não antecipação da alfabetização. Todos sinalizam uma crescente preocupação com a apropriação da escrita na educação infantil, principalmente com crianças da pré-escola.

Em face disso, apresentamos, a seguir, as seções que constituem esta investigação. A primeira seção, a *Introdução*, apresenta a justificativa, as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa; em seguida, um levantamento bibliográfico realizado nos principais bancos qualificados na área da pesquisa sobre a temática do nosso estudo, leitura e escrita na educação infantil.

A segunda, intitulada *O processo de aquisição da escrita* – apresenta alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural que nos ajudam a compreender o processo do desenvolvimento da escrita e, principalmente, o papel do professor e da escola nesse processo de aquisição.

A terceira seção – *o uso das mídias sociais na educação em época de pandemia*, aborda como a educação brasileira utilizou as mídias sociais como estratégia para que o ensino básico continuasse a ser ofertado durante o período de isolamento social e, como essa estratégia foi adotada para a educação infantil.

A quarta seção – *Procedimentos metodológicos* – alude sobre as opções metodológicas escolhidas para o desenvolvimento desse estudo, bem como a escolha dos instrumentos e procedimentos adotados durante a análise dos dados, e a trajetória percorrida para alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

A quinta seção – *Análise e discussão dos dados* – trata-se dos resultados obtidos durante as investigações desse estudo, com base na

percepção/compreensão da leitura e da escrita na educação infantil na perspectiva teórica adotada.

E por último algumas considerações.

2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A escrita lamentavelmente vem ocupando um lugar muito restrito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural das crianças “apesar da existência de muitos métodos de ensino da leitura e da escrita, a prática pedagógica ainda não elaborou um meio suficientemente racional” (VYGOTSKY, 2021, p. 103).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural - THC, a apropriação da escrita não acontece simplesmente pelo contato direto das crianças com as letras. A escrita é o resultado da interação do sujeito humano com a sua espécie e que, devido a sua necessidade de comunicação, criaram signos que atribuíram significados culturais.

Diante disso, nesta seção objetivamos discutir alguns princípios da THC, abordando alguns conceitos relacionados ao desenvolvimento da escrita e, principalmente, o papel do professor e da escola nesse processo de aquisição.

2.1 Como se desenvolve o processo da escrita na criança?

A escrita é instrumento cultural complexo que os seres humanos criaram devido sua necessidade de comunicação ao longo de sua existência. Os seres humanos a criaram para registrar fatos, informações, ideias e sentimentos aos outros. Portanto, a escrita não deve ser entendida como algo simples, e sim, como um elemento cultural complexo que deve ser ensinado na escola como conhecimento histórico produzido pela humanidade (SOUZA; MELLO, 2017).

De acordo com a perspectiva da THC, a escrita é um ato que vai além da expressão e da comunicação do homem, que se desenvolve na ontogênese, através dos gestos, do brincar e do desenho. Desse modo, é possível considerar a apropriação da escrita como um sistema simbólico peculiar e extremamente complexo de signos a serviço da consciência humana, sendo um produto do longo desenvolvimento de funções complexas do comportamento da criança.

O domínio desse sistema complexo de signos, segundo Vygotsky (2021), não pode ocorrer como um conjunto de treinamentos artificiais, ou seja, de forma mecânica, cujo objetivo é unicamente aprender fazer as letras e escrever pequenas palavras. Essa prática apresenta-se de forma muito restrita a

caligrafia, ocasionando na criança um conhecimento imóvel e automatizado da escrita, negando a criança “o direito de viver a infância brincando e convivendo com o mundo ao seu redor” (SOUZA; MELLO, 2017, p. 200).

Para a THC, a escrita não deve ser representada de modo puramente externo e mecânico. É preciso apresentar de forma adequada a cultura escrita às crianças, “criando nelas desde pequeninas a necessidade de ler e escrever, sem fazer com que as crianças virem escolares enquanto ainda estão na educação infantil” (SOUZA; MELLO, 2017, p. 200).

Diante do que foi dito, o desenvolvimento da escrita tem uma história longa e complexa, iniciando-se bem antes de a criança chegar à escola. As origens desse processo remontam ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Filogeneticamente, quando a criança nasce, já nasce como membro da espécie humana, é também através da linguagem que essa criança adquirirá inúmeras novas habilidades e inúmeras formas de comportamento (LURIA, 2018).

Para o autor, a criança quando inserida na escola, já possui um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender e a escrever em tempo relativamente curto e, por isso, faz-se necessário o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de iniciar sua vida escolar.

Luria (2018) destaca que mesmo antes de atingir a idade escolar, a criança já possui um certo número de “técnicas primitivas”, desempenhando funções semelhantes a escrita, mas que são perdidas assim que a escola proporciona um sistema de signos padronizados e culturalmente elaborado.

O estudioso esclarece que existem duas condições prévias que precisam ser preenchidas para que a criança compreenda o uso da escrita. A primeira condição remete às coisas que representam algum interesse para a criança ou representam algum significado emocional, desempenhando apenas um papel instrumental, que só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de um determinado objeto ou de atingir algum objetivo.

A segunda está relacionada a capacidade da criança ao controlar seu próprio comportamento e estabelecer relações com os objetos, seja através do interesse ou pelo valor instrumental. Quando a criança passa a desenvolver uma relação funcional com as coisas, pode-se dizer que as complexas formas

intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver (LURIA, 2018).

Ao ampliar suas investigações sobre a escrita da criança Luria notou que aquelas com a idade de três a cinco anos estavam interessadas em escrever “igual aos adultos”. Mesmo sem compreender o uso funcional da escrita, as crianças rabiscam como se fosse uma brincadeira.

Assim, nesse estágio de desenvolvimento, a realidade não constitui uma escrita ou mesmo um auxílio gráfico, mas apenas desenhos no papel, bastante independente da tarefa de recordar [...] “ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória [...] é possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar números ou quantidades” (LURIA, 2018, pp. 156-157).

Durante o processo de desenvolvimento da escrita, a criança também apresenta certas técnicas de escrita topográfica; essa fase faz relação com a escrita e as sentenças faladas, palavras curtas, rabiscos curtos, palavras compridas, rabiscos longos, funcionando como recurso curto para a memorização. Após o uso, a criança pode esquecê-la em algumas horas ou dias e revertê-las aos rabiscos mecânicos não relacionados com a tarefa. Em seus estudos, Luria (2018) esclarece que essas marcas realizadas pela criança no papel são os primeiros rudimentos que mais tarde se transformarão em escrita.

Simultaneamente a escrita topográfica desenvolve a fase pictográfica, em que a escrita se baseia nos desenhos que a criança faz, exercendo sua função simbólica. “A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual” (LURIA, 2018, p. 174).

Conforme os estudos de Luria (2018), o desenho da criança ocupa o lugar da palavra. Nessa fase, a criança começa a utilizar o desenho como meio de recordar, e pela primeira vez suas marcas começam a convergir para uma atividade intelectual complexa. Assim, o desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada.

Nesse momento, a escrita passa a ter um valor simbólico para a criança. Embora tenha iniciado uma escrita de brincadeira, o sujeito descobriu a natureza

instrumental de tal escrita e elaborou o seu próprio sistema de marcas expressivas, assim, dando início ao uso de novos elementos que auxiliaram nos registros da escrita como: cor, número, tamanho, forma, tornando a escrita diferenciada, permitindo que a criança leia o que escreveu.

O processo de apropriação da escrita vai se desenvolvendo à medida que a criança vai assimilando alguns conceitos referentes à relação da fala e da escrita. A passagem para escrita simbólica é marcada pela manifestação de gestos, ou de linhas desenhadas que representam esses gestos.

Luria (2018) esclarece que durante essa transição, externamente a criança aprende a ler, conhece as letras de forma isolada, sabe que as letras registram algum conteúdo e, finalmente, aprende suas formas externas e a fazer marcas particulares.

Embora a criança aprenda a escrever as letras, pode ocorrer que ela recorra a escrita pictográfica como recurso, pois ainda não descobriu o mecanismo da escrita. No entanto, a criança compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. “Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la” (LURIA, 2018, p. 181).

Prosseguindo o processo de desenvolvimento da aquisição da escrita, Vygotsky (1931) destaca que a história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais nas crianças e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nascem a linguagem. O gesto é o seu primeiro signo visual, nesse momento a gestualidade feita no ar é a sua primeira indicativa de escrita, não ocorre através dos sons, mas através de ideias e de intenção de comunicação, às quais os adultos atribuem um significado.

Sobre isso, Vygotsky (2021) demonstra dois momentos que unem geneticamente¹ o gesto com o signo escrito; essa união acontece com a

¹ A expressão “geneticamente”, neste caso, não se refere a genes, não tem relação com a biologia que estuda a transmissão dos caracteres hereditários. Refere-se, a gênese – origem e processo de formação a partir dessa origem, constituição, geração de um ser ou de um fenômeno [...] “uma abordagem genética em psicologia não é uma abordagem centrada na transmissão hereditária de características psicológicas, mas no processo de construção de fenômenos psicológicos ao longo do desenvolvimento humano” (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

representação das garatujas² que a criança faz, quando assinala com o gesto o que quer representar. O teórico ressalta que a marca deixada pelo lápis é apenas um complemento do que já foi dramatizado ou representado pela criança por meio do gesto.

Para Vygotsky (2021), o segundo ponto que evidencia a ligação genética entre o gesto e a escrita nos leva às brincadeiras infantis. É que durante a brincadeira, alguns objetos passam a significar outros. O importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que designa, mas seu uso funcional com a ajuda do gesto representativo; somente nisso reside a chave para a explicação de toda função simbólica da brincadeira. Essa função simbólica da consciência a criança precisa formar, pois servirá como base para o desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, como a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a imaginação e a fala, funções essas necessárias para a apropriação da leitura-escrita.

Desse modo, é no faz-de-conta que a criança amplia seu conhecimento de mundo, organizando e reorganizando, fazendo interpretações e apropriando-se das normas sociais.

Nessa perspectiva, a brincadeira simbólica infantil é compreendida:

Como um sistema complexo de fala e com ajuda dos gestos que comunicam e indicam o significado de certos brinquedos. Somente com base nos gestos indicativos o próprio brinquedo adquire, gradativamente, seu significado, assim como desenhar, apoiado inicialmente no gesto, transforma-se num signo independente [...] a criança aprende a agir em função do que tem na mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas. (VYGOTSKY, 2021, p. 111; 222).

A partir dessas vivências e experiências, a criança desenvolve nas brincadeiras processos internos como: a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Nela, a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real dos objetos reais [...] primeiramente a criança age com os significados dos objetos, depois toma consciência delas e começa a pensar (VIGOTSKY, 2021).

² São os primeiros rabiscos que a criança faz. Segundo Luria (2018, p. 149), os primeiros indícios da escrita da criança, fato que ocorre quando a criança tenta imitar a escrita realizada pelo adulto. O ato de escrever não é o meio de recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo.

Vygotsky (2018), destaca que a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade, contribui para esse desenvolvimento, pois essas são atividades de caráter representativo, isto é, utilizam de signos para representar significados. O autor ressalta que desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

Para Mello e Bissoli (2015), a apropriação da cultura escrita não acontece simplesmente pelo estabelecimento de um contato direto entre as crianças e letras, sílabas ou textos, mas que devem ser mediadas por trabalho intencional dos professores e professoras, fundamentado na compreensão de que as capacidades de ler e escrever fazem parte de um processo que envolve gestos, desenhos, faz de contas e outras formas de expressão. Entretanto, é importante perceber que a criança, antes da apropriação da linguagem escrita, exercita e desenvolve as representações pelos gestos, desenhos, pelo faz de conta. Embora cada uma dessas formas de expressão possua uma história própria, todas elas guardam entre si um elemento comum que prepara o caminho para a escrita: pouco a pouco se transformam em representações simbólicas ou signos, pois passam a ser utilizadas pelas crianças como formas de substituir os objetos reais.

Ao traduzirem Vygotsky (1995, p. 190), Mello e Bissoli (2015) destacam que a formação na criança, da função da representação simbólica dos objetos, será essencial para a aprendizagem da escrita, já que a escrita é uma representação simbólica da segunda ordem, ou seja, uma representação de uma representação - uma representação gráfica dos nomes dos objetos, que são, por sua vez, representações verbais de objetos reais, sendo a segunda grande etapa no desenvolvimento da linguagem escrita da criança.

2.2 O papel da escola e do professor no processo da aquisição da escrita.

O desenvolvimento da inteligência e da personalidade humana não acontece de forma genética, apesar de tê-lo como base. Embora o ser humano nasça com toda a capacidade biológica, o homem ao nascer tem consigo uma única aptidão: a de criar aptidões a partir da apropriação da experiência sócio-histórica que, até pouco tempo, era compreendida como hereditária.

No mundo animal, as aptidões são biológicas – herdadas de geração em geração da mesma forma que transmite a constituição do organismo – já no homem, acontece ao contrário, sua herança é social, herda suas aptidões e qualidades psíquicas de gerações anteriores a sua, “cada nova geração recebe tudo que foi elaborado pela anterior; ao vir ao mundo “se impregnam do realizado até então pela humanidade” (MUKINA, 1995, p. 40).

Estas aptidões no ponto de vista da THC que auxiliaram no processo de “desenvolvimento da inteligência e da personalidade – das habilidades, das aptidões, das capacidades, dos valores - constituem um processo de educação e a idade pré-escolar é o momento fundamental para esse desenvolvimento” (MELLO, 1999, p. 18).

Como afirma Leontiev (2018), a infância pré-escolar é o período de vida em que o mundo da realidade humana, que cerca a criança, abre-se cada vez mais para ela, e é com a apropriação da cultura que se dá por meio das relações da criança com os outros homens, que ela assimila o mundo objetivo com um mundo de objetos humanos, reproduzindo ações humanas como: a linguagem, os costumes, o uso dos instrumentos.

Segundo Mukhina (1995), a psique humana não surge se não existir condições de vida e educação bem definidas. A criança não pode se integrar da cultura humana de forma biologicamente natural. Ao nascer com grande parte do cérebro “limpo”, a criança carece de qualidades psíquicas que são captadas e fixadas durante as experiências sociais que a cultura contém.

Nesse sentido, Mello (1999) esclarece que a criança necessita ter contato com outras pessoas além do seu círculo familiar, com crianças e gerações mais velhas, com a natureza, ter acesso à cultura acumulada pela humanidade ao longo da história. Assim, esse contato provoca no cérebro infantil a ginástica que este necessita para formar as ligações neurais que criam as condições para o desenvolvimento da consciência.

É essa relação da criança com a cultura que antecede a aprendizagem, possibilitando e impulsionando o seu desenvolvimento, alargando na criança a capacidade de perceber ao seu redor: as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de emocionar-se, aptidão para leitura e escrita, para arte, para ciência etc.

Para a THC, a tarefa do educador é garantir a reprodução, em cada criança, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens, pois a experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico.

Existe uma divergência na compreensão generalizada da THC em relação ao papel do professor de crianças pequenas, que seria a concepção de “mediador”, um elo intermediário entre o aluno e conhecimento.

Assim, ao contrário do que se entende por “mediador”, o professor não é um objeto ou uma ferramenta para ser “usada” pela criança. Ele é um ser humano, uma personalidade consciente, que também se apropria das qualidades humanas e dos objetos da cultura histórica criada pela humanidade.

Em outras palavras, a mediação pedagógica realizada pelo professor seria uma modalidade de mediação simbólica e o mediador não seria o professor, mas a linguagem (sistema de signos) utilizada por ele para mediar semioticamente as relações que se processam na escola (TEIXEIRA; BARCA, 2019).

Nesse sentido, Bissoli (2014) enfatiza que o professor precisa atuar sobre:

O desenvolvimento da criança organizando espaços e tempos, estabelecendo relações e propondo experiências envolventes e enriquecedoras, do repertório cultural das crianças que lhes possibilitem desenvolver atividades com os objetos da cultura [...] embora a teoria não dê respostas simples sobre a aplicação na prática, é possível organizar atividades que focalizem diferentes dimensões do desenvolvimento humano e da personalidade (BISSOLI, 2014, p. 587).

Diante desse processo de organização do tempo e do espaço, o professor tem a percepção de que a criança não pode ser compreendida como um ser incapaz, frágil e totalmente dependente do adulto, ao contrário, a criança surge como ativa, capaz de explorar os espaços e objetos ao seu redor, de agir, pensar, levantar hipóteses, explicar fenômenos que vivencia etc., porém, essa nova concepção de criança ainda é mal compreendida, pois, “há um movimento, infelizmente, muito presente na escola da infância a antecipação da escrita – ainda que sob forma de treino, essa antecipação explicita uma crença de que as crianças são capazes de aprender” (MARCOLINO; MELLO, 2021, p. 183).

Segundo Mello (2012), ler apenas para aprender a ler, e escrever apenas para aprender a escrever configuram-se como fazeres que podem fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que está sendo introduzida no

mundo da escrita. É preciso propor experiências que possam vir a se tornar atividades significativas. Essas experiências precisam ser propostas de forma tal que a criança se envolva inteiramente nesse fazer, que o objetivo da atividade se torne o motivo que move seu fazer. Dessa forma, a escola cumpre seu papel de criar nas crianças novas necessidades humanizadoras.

Leontiev (2018) esclarece que a criança se desenvolve por meio das atividades que exerce, ou seja, pela atividade-guia “[...] a brincadeira de faz-de-conta é uma das atividades-guias da criança [...]” (PRESTES, 2011, p. 2). Dessa forma, o desenvolvimento psíquico da criança acontece pelo processo de apropriação, ou seja, a atividade externa se transforma em atividade interna, “[...] esta atividade é, portanto, caracterizada por uma gama de ações que satisfazem necessidades [...]” (LEONTIEV, 2018, p. 119).

Nesta direção, Leontiev esclarece que durante a atividade principal, a criança pré-escolar não brinca mais que quatro horas, e, portanto, não é a quantidade de tempo que o processo ocupa, mais o significado que a brincadeira traz.

Segundo Vygotsky (2008), a brincadeira não surge como uma maneira de a criança realizar um desejo isolado, mas como a forma de manifestar afetos generalizados, o desejo de ser um adulto e fazer o que os adultos fazem, faz a criança inventar a situação imaginária e brincar daquilo que gostaria realmente de fazer.

Desse modo, compreende-se que, é através das atividades que envolvem o brincar, que a criança desenvolve suas funções tipicamente humanas como a linguagem e a função simbólica da consciência.

Por isso, as práticas docentes na educação infantil precisam ser revolucionárias, uma vez que, o professor de criança pequena não dá aulas, ele está ali para propor vivências que provoquem a atividade das crianças, para organizar situações que promovam o encontro dela com a cultura em suas diversas formas de manifestação, sem descartar as formas mais elaboradas, procurando as condições adequadas para que a criança esteja sempre em atividade (BISSOLI; MELLO, 2015).

A autora cita o exemplo de uma professora, observadora e mediadora do acesso da criança à cultura mais elaborada, que apresentou às crianças um livro de arquitetura, onde as crianças ficaram maravilhadas com as muitas fotos de

diferentes estruturas de pontes construídas em diferentes lugares do mundo. A partir de então, as crianças ampliaram suas referências e passaram a construir estruturas cada vez mais elaboradas com os blocos.

Diante de tal exemplo, a demonstração é clara de como o acesso à cultura elaborada proporciona a criança a construção de um referencial rico em novas imagens, desafiando o seu pensamento e a imaginação. As implicações dessa apropriação vão da ampliação do vocabulário e da linguagem oral à formação de uma identidade com valor positivo – expressa pelo exercício da memória, sentido do planejamento e do autocontrole da conduta, uma vez que as atividades lúdicas das quais resultam produtos concretos exercitam e formam a autodisciplina (MELLO; FARIAS, 2010).

Assim, quanto mais os adultos e parceiros mais experientes apresentarem um mundo diversificado à criança, mais elas irão se apropriar desse mundo e das capacidades, habilidades e aptidões que se encontram nesses objetos de cultura.

Como lembra Mello (1999) ao citar Vygotsky (1931), o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória voluntária, do controle da conduta – o que só o ser humano tem capacidade de desenvolver – se dá a partir do exterior: primeiro a criança precisa experimentar a fala, a orientação de sua conduta, a atenção, a observação, a memória, a linguagem escrita, o cálculo matemático etc., junto com o outro, para depois essas funções se tornarem internas ao seu pensamento.

No entanto, isso só é possível se houver a escolha e a participação das crianças nos processos vividos na escola da infância, tais processos ajudam no desenvolvimento da autodisciplina (ou controle da vontade) potencializando sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Mello (2012), o desenvolvimento das funções psíquicas como a imaginação, a criatividade e memória acontecem pela brincadeira, pois a criança, ao se colocar no lugar do outro, produz novos significados sobre a realidade, a partir daí ela amplia seu conhecimento e desenvolve o autocontrole da vontade e da conduta. Dessa forma, a autodisciplina não pode ser confundida “com a disciplina imposta de fora, pela vontade de outrem – a qual esbarra muito frequentemente na resistência da criança” (MELLO, 2012, p. 86).

Deste modo, Souza e Mello (2018) ressaltam que a escrita não deve ser apresentada como algo motor, ou que alguém mandou escrever, mas como uma atividade cultural complexa, considerando o seu uso social para qual foi criada.

3 O USO DAS MÍDIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO EM ÉPOCA DE PANDEMIA

Ao longo dos anos as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, tem facilitado o aparecimento de diversos meios de comunicação, simbolizando um período de transformações que indicam a transição de uma realidade para outra, ou seja, a criação de novos hábitos designa uma nova construção em relação aos relacionamentos interpessoais e organizacionais.

No âmago da educação, essas transformações têm ajudado a diminuir as barreiras físicas, geográficas e temporais, principalmente no período que requereu o distanciamento e isolamento social devido à pandemia da Covid-19.

E é diante desse cenário que as redes e mídias sociais, enquanto produtos dessas tecnologias, passaram a ganhar maior visibilidade durante a crise sanitária precipuamente no âmbito educacional.

Como já mencionado na fase introdutória dessa pesquisa, o ano de 2020 foi surpreendido por uma doença altamente contagiosa e infecciosa e, por se tratar de um vírus novo, não havia antivirais ou vacinas para conter sua disseminação. E diante da real necessidade, o isolamento social e o conseqüente fechamento das instituições educacionais, fizeram imperativo, transferindo o ensino presencial para o ensino remoto.

Com esse impasse, a sociedade buscou e adotou algumas estratégias para que a educação continuasse sendo ofertada. Uma das alternativas adotadas por diversas lideranças mundiais foi a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, como amparo e meio para ocorrer a educação (SANTOS; CARVALHO, 2020).

No Brasil, o sistema educacional através do Ministério da Educação – MEC, começou a divulgar algumas diretrizes de orientação ao trabalho educacional durante o período de pandemia para o cumprimento de carga horária dos dias letivos, sugerindo o uso das TDICs para a preleção dos conteúdos escolares por meio remoto/virtual.

Diante disso, a educação básica brasileira teve que se reinventar e adotar práticas de um ensino remoto, utilizando como suporte as redes e mídias sociais para a propagação do ensino e aprendizagem durante a crise sanitária.

À face do exposto, nesta seção, visamos brevemente diferenciar a educação remota da educação on-line, assim como conceituar as mídias sociais

e, discutir o uso das TDICs através das mídias digitais e sociais durante a pandemia da covid-19.

3.1 Educação remota X Educação on-line

O ano de 2020, foi marcado pela suspensão das aulas presenciais nas instituições da educação básica à educação superior, em decorrência da Covid-19, “vinte dias depois, toda comunidade escolar recebe por decreto a obrigatoriedade de continuar ministrando aulas para cumprir o calendário escolar” (PENRABEL; CARVALHO, p. 121, 2021).

E devido a essa obrigatoriedade, muitos professores recorreram as tecnologias digitais, elaboraram novas estratégias pedagógicas para tentar suprir o distanciamento físico de uma sala aula, embora não soubessem se os conteúdos escolares repassados por meio das TDICs estavam relacionados a uma educação remota ou on-line.

Nesse sentido, é importante esclarecer que ambas possuem estratégias diferentes, a educação on-line é desenvolvida para a internet, suas aulas são gravadas por algum professor dentro de um estúdio, suas interações acontecem por meio de chats com os tutores/monitores de maneira atemporal e, seus conteúdos e materiais didáticos são disponibilizados com antecedência de forma padronizada, assim como seus cronogramas. Já as atividades, são síncronas e assíncronas e as cargas horárias estão distribuídas entre vários recursos midiáticos.

Por outro lado, a educação remota aconteceu como uma espécie de “adaptação” da educação on-line com a educação presencial. Segundo as autoras Peranbel e Carvalho (2021, p.122) as aulas remotas aconteceram da forma do que seria aplicado presencialmente, ou seja, a aplicação digital de algo que foi pensado para a sala de atividades, com a utilização de dispositivos móveis, com o uso de aplicativos, como: WhatsApp, Facebook, Instagram, Youtube etc.

As aulas remotas geralmente aconteciam ao vivo, simulando o encontro presencial com os conteúdos e materiais didáticos ajustados conforme a necessidade do professor. Diante da pandemia, os cronogramas se tornaram

mais flexíveis e, as atividades se tornaram mais síncronas e suas avaliações eram centradas nas participações etc.

3.2 Mídias sociais: definição

Para uma melhor compreensão das mídias sociais e seu papel na educação, especialmente no período pandêmico, se faz necessário diferenciá-las das redes sociais.

As mídias sociais, são canais ou plataformas on-line, desenvolvidas para possibilitar a interação social entre pessoas, a partir da criação e do compartilhamento de informações em diferentes formatos. Assim, têm como objetivo promover a comunicação entre seus usuários, por meio de palavras, emoticons, fotos, vídeos e áudios. (BRITO, 2013).

As mídias sociais têm como fulcro a disseminação de diversos conteúdos, ao contrário das redes sociais que tem como foco a interação entre pessoas. No entanto, tais características não anulam uma de outra, ou seja, há mídias sociais em que a interação está presente, como é caso do Youtube, assim como há redes sociais de caráter mais informativo, como acontecem em alguns perfis do Instagram.

3.3 A educação na era digital

Na sociedade atual, estamos cercados por inovações tecnológicas, essas tecnologias vêm possibilitando transformações na sociedade e, no âmbito educacional não podia ser diferente, pois a inserção de diferentes tecnologias e recursos digitais acabam se tornando uma necessidade para o processo de ensino aprendizagem.

Em face disso, a BNCC (2018) propõe que o uso de tecnologias sejam suporte à prática do ensino, no cotidiano escolar através de elaborações e apresentações de animações, jogos eletrônicos, gravações de áudio e vídeo, fotografia, softwares etc. Dessa forma, a criança pode criar seus próprios conteúdos e compartilhá-los com os colegas, como destacada na competência geral cinco:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas

diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p.9).

O documento ressalta ainda que é preciso incorporar as tecnologias digitais na educação e, que não se trata de utilizá-las como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse das crianças, mas para a construção de conhecimentos com e sobre o uso de TDICs.

Ainda segundo o documento, as tecnologias devem ser apresentadas de forma responsável pelos professores, principalmente em relação aos conceitos relacionados “a segurança na rede *cyberbullying*, checagem de fatos (com ênfase nas famosas *fake news*) e informações e o uso da tecnologia como ferramenta de construção e compartilhamento de conhecimentos”. (BNCC, 2018, p. 488).

No entanto, o uso das TDICs apresentada no caderno dos anos iniciais – BNCC - destaca que o professor não precisa ser detentor do conhecimento técnico sobre o uso das ferramentas disponíveis, mas sim o mediador que irá auxiliar as crianças na reflexão sobre o uso das tecnologias.

De acordo com os estudos de Santos e Carvalho (2020) tais informações acabam fundamentando e justificando a realidade encontrada na educação básica, se por um lado a inserção das TDICs deixou de ser uma utopia, por outro lado observa-se uma forte tendência para a restrição do uso das tecnologias, ou seja, ensina-se os indivíduos apenas a operarem máquinas, mas isso não significa que o ensino vem se tornando mais eficiente e eficaz.

Ainda segundo os autores, a inserção das TDICs em processos educativos não deve ser tratada isoladamente, ou seja, a tecnologia não deve ser dissociada da educação, uma vez que ela faz parte integrante do processo educativo “o ambiente escolar não pode desconsiderar esta temática” (SANTOS; CARVALHO, p.5, 2020).

Nessa perspectiva, é importante compreender que as novas metodologias tecnologicamente mediadas precisam ser tratadas a favor da prática docente. Sabe-se que “a grande dificuldade da inserção das TDICs na educação é fazer com que as inovações tecnológicas melhorem a qualidade do ensino e não se tornem ferramentas obsoletas e sem adequação aos processos de ensino aprendizagem” (SANTOS; CARVALHO, p.6, 2020). Dessa forma, as TDICs

precisam ser vistas como ferramentas que auxiliaram nos processos de construção e compreensão de conceitos e fenômenos diversos e, que as crianças necessitam dessa mudança na educação infantil.

Nessa direção, a utilização de recursos tecnológicos acaba possibilitando a todos a construir/reconstruir e descobrir/redescobrir o conhecimento, mas, existe um risco latente de confundir dados processados (informação) com conhecimentos alcançados através da compreensão de conceitos, estudos e experiências. Diante disso, Moretto e Dametto alertam que:

[...] não se deve esquecer de que a internet é uma rede valiosa e expansiva de informação, portanto há conteúdos que não estão regulamentados e que, dessa forma, se misturam, como verdades, meias verdades e mentiras. Além de informações valiosas, também existe muito material tendencioso, ética e politicamente questionável, inclusive desprezível, que surge ao sujeito, muitas vezes, inesperadamente, sem aviso prévio. (MORETTO; DAMETTO, 2018, p. 81).

Como bem alertaram Moretto e Dametto (2018), os professores devem possuir perícia em reconhecer as vantagens e as desvantagens quanto ao uso da internet, pois ter acesso as mais variadas informações de forma instantânea, como acontece na atualidade, pode alavancar prejuízos no processo de ensino aprendizagem.

Em outras palavras, a figura do professor acaba sendo imprescindível na era digital, pois é o educador que irá fornecer parâmetros do que é útil e verídico, do que é confiável e suspeito. Tal orientação enquadra-se em muitas situações, desde “o contato com assuntos acadêmicos, evitando plágios e leituras intelectualmente inadequadas, como até assuntos mais pessoais, visto que, infelizmente, a internet esconde pessoas mal-intencionadas, que visam efetuar golpes, abusos e extorsões” (MORETTO; DAMETTO, 2018, p. 82).

Para Santos e Carvalho (2020) é necessário que cada vez mais os professores possam encontrar nas TDICs, possibilidades que lhe permitam uma reconstrução de suas práticas, percebendo-se como sujeito em constante construção e participante ativo das dinâmicas sociais, evidenciando assim o papel relevante da escola na formação do indivíduo.

Embora as TDICs viabilize uma gama extremamente farta de possibilidades, infelizmente ainda existe “[aqueles] que nunca tiveram a

oportunidade ou a vontade de estabelecer novos horizontes”, em outras palavras, uma geração adepta ao ensino tradicional que infelizmente ainda se opõe em usar “tecnologias” a favor do ensino aprendizagem. (SANTOS; BEZERRA, p. 2, 2021).

Nesse viés, Moura e Brandão (2013) realizaram uma pesquisa³ com professores da educação básica, para melhor compreender o receio em utilizar as TDICs em sala de aula, tal pesquisa demonstrou total insatisfação dos educadores quando questionados sobre o uso de ferramentas tecnológicas no seu cotidiano com os alunos, por outro lado, ficou evidente que o uso do rádio, da televisão/DVD, notebook/Datashow e celular, tem por finalidade apenas de reproduzir o que já está pronto, como um filme, uma música, ou seja, nada que estimule o aluno a buscar novas fontes de informação. No entanto, os professores entrevistados ressaltam que estes objetos ajudam a “transmitir conhecimento” e que os alunos ficam “fascinados” quando tais ferramentas são utilizadas em sala de aula.

Entretanto, outro fator levantado pelos professores durante a pesquisa, é a falta de tempo para planejar atividades que contemplem o uso das tecnologias digitais. Nas palavras de um dos entrevistados, “[...] a maioria dos professores não leva seus alunos para o laboratório de informática porque não tem domínio tecnológico e porque eles perdem o controle da aula.” (MOURA; BRANDÃO, 2013, p. 11).

Ainda segundo os autores, não basta a oferta de equipamentos e acesso à internet, é preciso que as ações de democratização do acesso as TDICs estejam integradas a outros programas de atualização e formações de professores, pois só assim, acontecerá uma mudança em relação ao uso dos processos tecnológicos.

Em vista disso, já existe alguns programas educacionais criados por parte do governo, para incentivar as escolas a utilizarem as tecnologias. Em pesquisa ao site do MEC, encontramos o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, o programa educacional que tem como finalidade promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, levando às

³ Entrevista realizada com seis professores da educação básica em duas escolas, sendo em duas escolas públicas e uma privada no município de Erechim-RS. A referente pesquisa tinha como objetivo saber a opinião dos professores sobre o uso das TDICs no ambiente escolar e perceber como essa tecnologia estão sendo utilizadas.

escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais “relativos às novas tecnologias que são disponibilizados para as escolas mediante cadastro e seletiva do programa” (MORETTO; DAMETTO, 2018, p. 83).

Ainda, conforme a página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, temos o Programa um Computador Por Aluno – PROUCA. Programa institucionalizado pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, e que tem como objetivo central promover:

[...] a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais. O equipamento adquirido contém sistema operacional específico e características físicas que facilitam o uso e garantem a segurança dos estudantes. Foi desenvolvido especialmente para uso no ambiente escolar. (BRASIL, 2018).

Infelizmente, tais programas acontecem apenas no âmbito propagandístico, segundo os estudos apresentado por HABOWSKI; CONTE; KOBOLT (2019), existe uma precariedade em relação à validação desses programas como uma política pública de educação. Segundo os pesquisadores, não basta a distribuição de recursos tecnológicos “[...] é necessário outros esforços humanos para a promoção do conhecimento, a avaliação e a integração social desses instrumentos culturais em diferentes contextos pedagógicos” (HABOWSKI; CONTE; KOBOLT, 2019, p.1).

Diante do que foi exposto, observa-se que os aparelhos adquiridos por este programa acabam não corroborando de forma mais avançada em relação ao ensino aprendizagem, segundo VELLOSO (2014), existe uma “[...] limitação técnica dos aparelhos, pois são frágeis e não comportam muitas elaborações - daí o baixo custo” (HABOWSKI; CONTE; KOBOLT, 2019 p.5 *apud* VELLOSO, 2014, p. 128).

Por outro lado, temos a problemática da não universalidade desses programas para a Educação Infantil, embora exista uma personalização do PROUCA para as crianças pequenas, o programa não contempla os Centros Municipais de Educação Infantil -CMEIs. O programa beneficia apenas as crianças que estão matriculadas em escolas que oferecem turmas de pré-escola I e II.

Infelizmente, a escola da infância acaba enfrentando outras dificuldades em relação a universalização digital, principalmente as que ficam longe dos grandes centros urbanos, que como grande parte da sociedade não possuem acesso aos recursos tecnológicos básicos, no caso a internet.

Em contrapartida, essa realidade ficou ainda mais conspícua durante o período de isolamento, do distanciamento social e com o fechamento das escolas devido a propagação do vírus da Covid-19, pois enquanto algumas crianças tem “acesso às tecnologias de informação e comunicação, além de contar com uma boa conexão, a outra parcela, no entanto, não possui nem mesmo um simples aparelho de celular” (SANTOS; BEZERRA, p. 2, 2021).

Durante esse período, infelizmente alguns problemas sociais que antecediam a crise sanitária, como a fome e o desemprego foram agravados a partir dela, atingindo de forma cruel as populações menos assistidas pelo estado neoliberal. Diante disso, observa-se o quanto estamos distantes de sermos universais em relação ao uso das TDICs e de termos uma educação com qualidade, igualdade e equidade⁴ No entanto, sabe-se que para ofertar um ensino com mais qualidade, isto é, voltado para as características, necessidades e interesses das crianças, e que seja mediado por tecnologias digitais, é preciso urgentemente vencer as insuficiências, destinar mais investimentos para educação, pois assim as chances de interação e comunicação entre o professor e a criança serão maiores.

3.4 As mídias sociais na propagação do conhecimento

As mídias sociais, ao longo do tempo, tem possibilitado vários processos entre seus usuários como a: comunicação, informação, conhecimento e o compartilhamento de vários conteúdos

⁴ jovem sobe no alto de árvore para melhorar sinal de internet e assistir aulas no Pará. Esta foi a maneira que o jovem Artur Mesquita, de 15 anos, encontrou para acompanhar as aulas que passaram a ser online, por conta da pandemia de Covid-19. <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/03/21/jovem-sobe-no-alto-de-arvore-para-melhorar-sinal-de-internet-e-assistir-aulas-no-para.ghtml>>

Para Santos e Carvalho (2020, p. 13) tais processos, quando somadas ao perfil do público consumidor, demonstram que na sua apropriação há potencialidades para uso pedagógico, assim como em outras mídias sociais, apresentando possíveis contribuições para os processos de ensino e aprendizagem.

As transformações culturais estão acompanhando o desenvolvimento dessas mídias e, é cada vez maior o número de canais, blogs e páginas que abordam conteúdos voltados a educação. Segundo a pesquisadora Krotoski da rede British Broadcasting Corporation - BBC, quanto mais os usuários pesquisarem sobre um determinado assunto, mais aperfeiçoadas ficarão as plataformas; em outras palavras, aquelas buscas que fazemos no Google de forma gratuita alimentam os cookies presentes nos aparelhos (celular, tablet, computador, TV etc.), assim informando os nossos interesses às redes comerciais.

Essas transformações culturais influenciadas pelas mídias sociais fazem com que sejam, cada vez mais, objetos de estudo no campo educacional. Entre as diversas pesquisas existentes, podemos destacar o estudo de Avila (2020), de Florenciano e Limberti (2019) e a pesquisa de Junes e Gatti (2017). Todas abordam o uso da plataforma Youtube como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Santos e Carvalho (2020) destacam que ao mesmo tempo que as pesquisas reforçam o potencial das mídias sociais para o processo de ensino aprendizagem, também corroboram outro fator: a existência de um movimento de apropriação de caráter efêmero. Essa efemeridade é constantemente assolada por essa realidade; todos os dias são apresentados a nossa sociedade novas pesquisas, novas linguagens, formas diversificadas de interação, assim como, novos produtos e serviços tecnológicos etc.

Esse caráter passageiro das mídias sociais apresenta uma certa transitoriedade entre elas, exigindo dos sujeitos a familiarização com os recursos tecnológicos e com suas configurações midiáticas, assim, como a adoção de metodologias que satisfaçam as dinâmicas impostas por elas.

Estas discussões ganham ainda mais relevância quando analisamos a realidade vivenciada pela sociedade no período de isolamento social frente a pandemia, da covid-19. O enfrentamento da pandemia demandou um grande

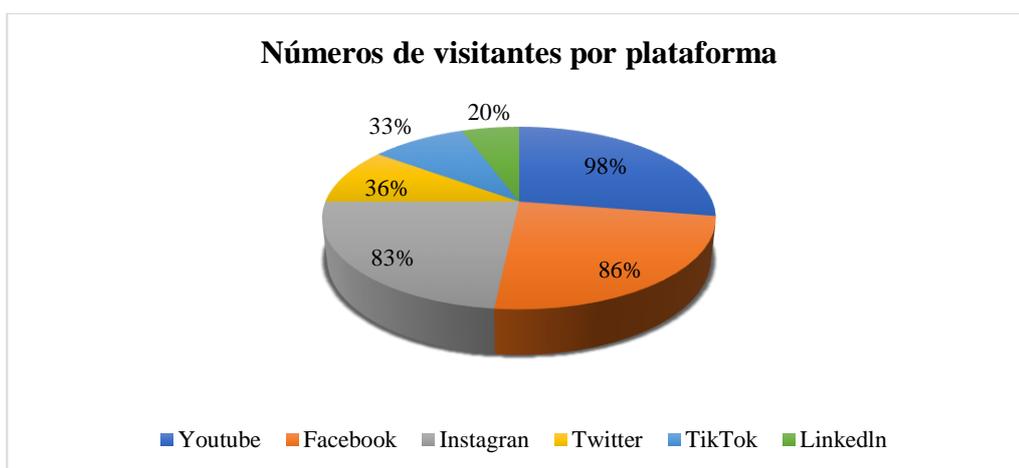
período de isolamento social, assim “a sociedade precisou se reorganizar em todos os aspectos, inclusive em relação ao sistema educacional, que precisou adotar um novo comportamento para que consiga atender as demandas nessa nova configuração social” (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020, p. 136).

A fim de evitar aglomeração e a propagação do vírus, as escolas precisaram recorrer as TDICs para dar continuidade ao atendimento, o que revela a potencialidade das mídias sociais no contexto educacional frente a pandemia. (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

E foi durante a propagação do vírus da Covid-19 que as mídias sociais foram essenciais, pois foi especialmente através delas que a população teve conhecimento da fatalidade do vírus e, mudaram suas rotinas passando a utilizar desses recursos para tentar desenvolver suas atividades (treinamentos físicos, aulas de ioga, cursos de culinárias on-line, Lives de show, aulas on-line etc.) e amenizar um pouco a vivência em meio ao caos pelo qual o mundo passava.

Assim, diante desse cenário, as mídias sociais viraram protagonistas na vida dos sujeitos durante o período de isolamento. Segundo a pesquisa realizada por uma empresa de análises digitais, Comscore (2021), a educação foi o setor que mais cresceu em relação ao uso das mídias sociais:

Gráfico 2: Acesso aos conteúdos educativos no período de isolamento (2020-2021).

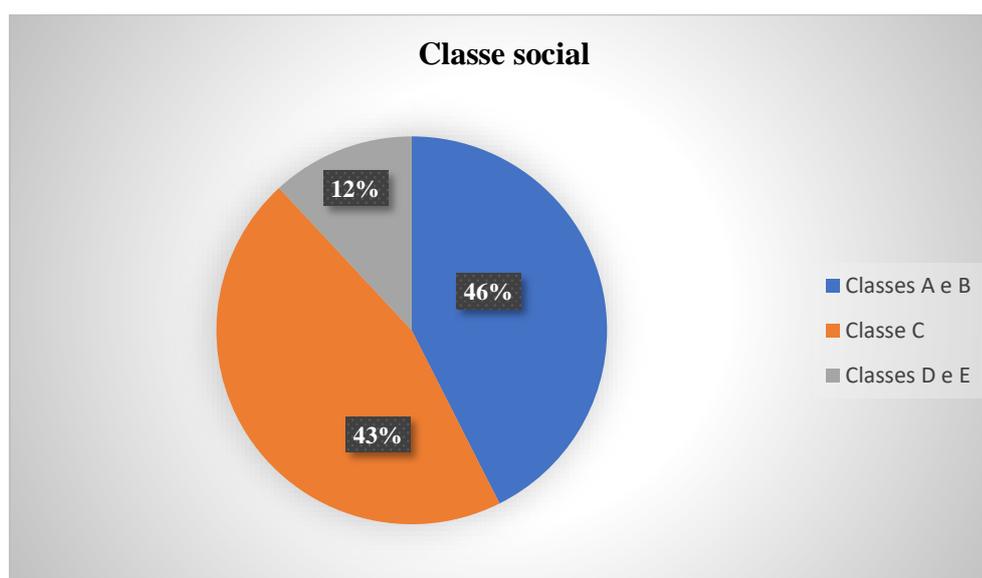


Fonte: Comscore (2021). Gráfico elaborado pela autora.

Conforme o gráfico, esse aumento⁵ no número de visitantes se deu devido ao confinamento e distanciamento social, tal crescimento é resultado da necessidade de integrar a educação/on-line com a rotina domiciliar dos estudantes.

Ainda segundo o estudo da Comscore (2021), 71% dos acessos se deu através dos dispositivos móveis. O estudo revelou, ainda, que as classes com menor poder aquisitivo acessavam pouco os conteúdos educativos durante o período de isolamento, conforme indica o Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 3: Números de acessos por classe social através dos dispositivos móveis (2020-2021)



Fonte: Comscore (2021). Gráfico elaborado pela autora.

Segundo a pesquisa encomendada pela Fundação Lemann, Itaú Social e Banco Interamericano de Desenvolvimento, apesar de durante a pandemia o celular ter sido o equipamento mais utilizado pelos alunos para acessar aulas e atividades escolares, os estudantes de famílias das classes D e E, tinham dificuldades em acompanhar as aulas remotas por falta de internet e até mesmo pelo fato de a família possuir um único aparelho.

⁵ Adoção de mídia social acelerou significativamente desde o surto de COVID-19. O número de usuários de mídia social aumentou mais de 13% no ano passado, com quase meio bilhão de novos usuários, elevando o total global de usuários para quase 4,2 bilhões até o início de 2021. Em média, mais de 1,3 milhão de novos usuários ingressaram nas mídias sociais todos os dias durante 2020, o que equivale a aproximadamente 15,5 milhões de novos usuários a cada segundo.

< <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report> >. Acessado: 26/06/2022

A pesquisa destacou as vantagens dos dispositivos móveis e das redes e mídias sociais, pois o professor pode interagir e encaminhar arquivos, links, áudios e vídeos ao grupo da turma. A falta de privacidade dos docentes foi um passivo, uma vez que alunos e seus responsáveis que enviavam mensagens para sanar dúvidas ou as atividades concluídas no período dedicado ao descanso.

Apesar das dificuldades, o celular se constituiu como uma ferramenta fundamental quando interligado a internet. Diversas instituições de ensino utilizaram os aplicativos compatíveis com o aparelho para facilitar o acesso das famílias aos conteúdos apresentados. Assim, as redes e mídias sociais foram se tornando um ambiente alternativo para a propagação do ensino e da aprendizagem.

Para que as crianças não perdessem o vínculo com a escola e professores, foram pensadas estratégias de ensino, com criação de grupos nas principais redes sociais, Facebook, Instagram e WhatsApp, nos quais eram postados materiais pedagógicos, conteúdos escolares, links de acesso as aulas online e, de canais do Youtube. De acordo com a pesquisa da fundação Carlos Chagas (2020), entre dez professores, oito afirmaram que adotaram o uso de materiais digitais via redes e mídias sociais como estratégia educacional.

Nesta perspectiva, Santana e Sales (2020) destacam as diferentes estratégias de ensino adotadas pelas secretarias de educação em alguns estados pesquisados. As autoras apresentam uma tabela que sistematiza as ações docentes projetadas no período de ensino remoto.

Quadro 2 – Ações docentes no ensino remoto

ESTADO	AÇÕES DOCENTES
AM	manter rotina de contato com estudantes via aplicativo de mensagem instantânea para acompanhar e orientar; elaborar planos pedagógicos; acompanhar a transmissão das aulas televisivas e estar disponível durante a transmissão via app para orientar e tirar dúvidas; elaborar revisões e atividades sobre as aulas para quando o retorno alinhando com os conteúdos digitais; mobilizar os estudantes para assistir às aulas; indicar filmes, vídeos, sites, leituras; criar conforme disponibilidade, turmas virtuais em plataformas gratuitas.
BA	As atividades são descentralizadas e pautadas no trabalho colaborativo e sobretudo no planejamento das ações para o retorno das atividades presenciais.
MG	acompanhar a transmissão das aulas televisivas e estar disponível durante a transmissão para orientar e tirar dúvidas via chat com as turmas; acompanhar o desenvolvimento de todas as atividades e interagir com os estudantes via aplicativo.

MT	participação na formação para professores em 8 eixos; participação em grupos de WhatsApp da turma, ou dos pais e contato pelas redes sociais para ajudar a motivar os estudantes a estudar e a desenvolver as atividades semanalmente e orientar os pais, a motivar e incentivar seus filhos a estudar; acompanhar as publicações no aplicativo para que possa ajudar na avaliação dos estudantes e no planejamento ao (re)iniciar as aulas.
RS	participação na formação para professores para atuar no ensino remoto; planejar as atividades, preparar aulas e ministrar aulas online.

Fonte: SANTANA; SALES (2020)

Conforme a tabela acima, uma das estratégias adotadas pelas secretarias estaduais é a utilização das TDICs e das redes e mídias sociais como suporte para o desenvolvimento das atividades escolares, assim como a utilização para a formação dos professores durante o período de isolamento social. As autoras destacam que durante esse período o “ensino remoto virou uma sequência reducionista: da educação ao ensino; do ensino à mera realização de atividades remotas [...] limitando a ação docente a mera operacionalização de fornecer informações administrativas, mobilizando os estudantes para o foco de consumo de conteúdo produzido de forma imediatista” (SALES; SANTANA, 2020, p.89).

Segundo o estudo da SuperAwesome (2020), as crianças e adolescentes passaram muito mais tempo diante das telas na pandemia. O estudo apontou que durante o período de isolamento, as crianças e adolescentes utilizaram cerca de 50% do seu tempo em frente a telas “os pesquisadores afirmam que o tempo gasto com celulares, tablets, computadores e a boa e velha TV, aumentou de duas a três vezes em relação ao consumo habitual” (CRISPI, 2020, p. 1).

Segundo Crispi (2020), a mudança de ritmo de vida e a falta de atividades diante da pandemia geraram uma série de necessidades. Com as crianças em casa, os pais tiveram que lhes dar maior atenção, já que o tempo que as crianças tinham nas creches e escolas foram transferidos para casa. Além do consolo e do equilíbrio emocional, os pais procuraram outras possibilidades para preencher esse tempo e espaço educacional e social, com intuito de deixá-lo menos monótono e, “é aí que entram com tudo os conteúdos audiovisuais das mídias sociais, principalmente quando os pais e responsáveis estavam ocupados com suas atividades de trabalho ou da casa” (CRISPI, 2020, p. 2).

É interessante perceber que os conteúdos visualizados pelas crianças antes da pandemia, ocorria, em sua maioria fora do ambiente escolar, como uma espécie de passa tempo enquanto os pais e responsáveis se mantinham

ocupados, já que a escola da infância enquanto ensino presencial, por sua vez, ocupava esse tempo com uma rotina regrada à um currículo inadequado, pautado em atividades mecânicas e repetitivas, que em sua totalidade em nada acrescentam no desenvolvimento da concentração, atenção, imaginação, fala etc.

No entanto, vale reforçar que independente da forma, presencial ou remota, a educação infantil deve proporcionar as crianças um universo rico de experiências, conhecimentos e habilidades, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação oferecida pela família.

3.5 A educação infantil no período pandêmico

Em meio ao momento pandêmico, o ensino remoto se tornou a saída para todas as modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino superior. No entanto, percebeu-se que no caso da Educação Infantil, as atividades pedagógicas desenvolvidas nessas circunstâncias, diferi do que é proposto pelos documentos legais.

Diferente das outras modalidades da educação básica, a educação infantil não admite uma educação a distância e nem doméstica, conforme o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, esta etapa tem um currículo que visa a promoção do desenvolvimento integral das criança por meio de um conjunto de práticas que procuram “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009, p. 97).

Conforme o documento, destacamos os seguintes aspectos: “as experiências e saberes” e à expressão “patrimônio tecnológico”. Com base nos estudos de Anjos e Francisco (2021), esses dois aspectos destacam-se por serem considerados como essenciais ao currículo da educação infantil.

A dimensão territorial brasileira caracterizada pela diversidade, pelas diferenças e desigualdades, não é possível pensar em qualquer proposta de educação de crianças pequenas desde bebês sem olhar

para os seus fazeres e saberes, incluindo aqueles relacionados com as possíveis experiências, diretas ou não, com as tecnologias digitais. A outra questão está relacionada à expressão “patrimônio tecnológico”, que não está necessariamente vinculada às tecnologias digitais propriamente ditas – embora estas também façam parte deste patrimônio –, mas se trata de um conjunto de procedimentos construídos ao longo da história que podem oferecer condições para produção dos artefatos de que as pessoas necessitam para sua sobrevivência. (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 134 e 135).

Diante desta perspectiva, os autores destacam que tais medidas emergenciais, adotadas durante o isolamento físico social em decorrência da pandemia da Covid-19, não foram planejadas para as crianças da educação infantil, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias digitais. Embora as DCNEI ressaltem que na educação infantil as crianças tenham acesso ao patrimônio tecnológico, não significa necessariamente que o uso das tecnologias digitais deve ser priorizado ou usado da forma como tem sido proposto no cotidiano das creches e pré-escolas, uma vez que as próprias instituições de educação infantil não possuem infraestrutura que possibilite uma ampliação nas experiências das crianças que “talvez, pudessem se beneficiar das TDIC não isoladamente, mas como mais um artefato cultural”. (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 138).

A expressão “patrimônio tecnológico” está relacionada ao conjunto de artefatos construídos ao longo da história. Artefatos estes que foram criados para oferecer melhores condições de sobrevivência para a humanidade, em outras palavras, a experiência adquirida em relação aos ‘patrimônios’ criados pela humanidade deve ser apresentada de modo que ajudem a promover o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Diante disso, em 28 de abril de 2020 foi sancionado pelo Conselho Nacional de Educação- CNE, o parecer CNE/CP/Nº 5/2020, que tinha como objetivo a reorganização do calendário escolar da educação e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, o documento apresenta orientações e sugestões que deveriam ser adotadas por estados, municípios e escolas durante a pandemia da COVID-19.

Assim, em virtude da crise sanitária, a Medida Provisória – MP nº 934/2020, flexibilizou a exigência do calendário escolar, desde que fossem

cumpridas a carga horária mínima anual por meio dos dispositivos tecnológicos. O CNE esclarece que o calendário escolar é o meio de organizar a distribuição da carga horária prevista na legislação para cada nível, etapa e modalidade da educação escolar nacional. Segundo o parecer CNE/CP/Nº 5/2020, os parâmetros mínimos relacionados a carga horária a serem cumpridas durante a pandemia da COVID-19 estão previstas nos seguintes artigos:

24 (ensino fundamental e médio), 31 (educação infantil) e 47 (ensino superior) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB. No caso do ensino superior, não há definição de carga horária mínima anual, sendo que cada curso tem definida sua carga horária de acordo com seu currículo e as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs. (BRASIL, 2020, p.5).

Conforme os artigos citados pelo parecer, destacamos o artigo 31 da educação infantil, que prevê a organização do seu calendário escolar com a carga anual mínima de oitocentas horas, sendo distribuídas por no mínimo duzentos dias letivos. O mesmo artigo esclarece que o atendimento a criança é de no mínimo de quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral.

No entanto, o próprio parecer esclarece que a reorganização do calendário escolar da educação infantil acontece como uma possibilidade real de flexibilização em decorrência da crise sanitária, já que não há uma previsão legal nem normativa para oferta de educação a distância e, que nessa excepcionalidade, é muito difícil quantificar em horas as experiências que as crianças terão em contexto domiciliar.

Ainda segundo o parecer no subitem 2.7 do parecer – CNE/Nº 5/2020, a reorganização do calendário contribuirá na minimização das eventuais perdas para as crianças, por isso orienta-se que as instituições tanto pública e privada desenvolvam durante o período de isolamento as:

Atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais [...] que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais e responsáveis na realização destas atividades [...] outra alternativa é o envio de material

de suporte pedagógico organizado pelas escolas para as famílias ou responsáveis (BRASIL, 2020, p.9 e 10).

Observa-se que tais atividades sugeridas estão relacionadas somente ao cumprimento de dias letivos, nesse contexto, entende-se que qualquer atividade proposta neste parecer, não pode ser considerada como Educação infantil, embora os eixos do currículo da Educação Infantil sejam as interações e as brincadeiras, elas não devem ser entendidas com aquelas vividas em casa. No sentido do trabalho pedagógico, este deve ser exercido por profissionais com formações específicas, em ambientes físicos e intencionalmente organizados tendo como objetivo central enriquecer as experiências das crianças, uma vez que os pais e responsáveis pelas crianças “não possuem formação pedagógica para atuarem com as crianças - além de não ser o papel deles” (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p.140).

Em face disso, considerando o princípio da complementaridade entre a família e as instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1996), destacamos que, assim como as instituições de Educação Infantil não substituem a família, esta também não substitui a atividade desempenhada pelo profissional que possui, ao menos em tese, formação para a realização de um trabalho planejado, crítico e consciente para com as crianças.

Infelizmente, o que se percebe é que o CNE adotou práticas pedagógicas de maneira aligeirada focada em uma apropriação equivocada dos termos ligados à educação a distância, segundo os autores Santana e Sales (2020, p. 75), essas práticas além de se apresentarem pouco efetivas no que se refere à qualidade do processo formativo, podem comprometer o percurso de construção de uma cultura institucional para o desenvolvimento dos processos formativos.

A solução para o problema ‘de não perder o ano letivo’ não é tão simples para a educação infantil, pois a aprendizagem da criança pequena ocorre através de vivências, interações, brincadeiras etc.

Vale, portanto, ressaltar, que as Instituições de Educação Infantil precisam assumir o papel de complementariedade com a família principalmente nesse período pandêmico, oferecendo-lhes a “escuta, acolhimento, respeito, compreensão, partilhando informações e contribuindo para qualificar ainda mais as outras experiências que crianças e suas famílias estão vivendo em casa. As experiências que as crianças vivem em casa com suas famílias não são

necessariamente melhores ou piores, mas diferentes” (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 137).

À guisa disso, não podemos esquecer das desigualdades que só multiplicaram durante a disseminação do vírus da Covid-19⁶, sabe-se que para algumas crianças que convivem diuturnamente com a fome, com maus tratos e outros problemas sociais, o não funcionamento presencial dessas instituições se constituiu como um grande problema.

3.5.1 O uso do Youtube na educação infantil

Como já mencionado, a Educação Infantil, como as demais etapas educacionais, precisou se readequar durante o período pandêmico e conforme o parecer CNE/Nº 5/2020 teve que reorganizar seu calendário, assim como suas atividades pedagógicas. Durante esse período, estados e municípios juntamente com as secretarias de educação realizaram estratégias de ensino, adotando o uso de TDICs.

A busca pela inserção das TDICs, fez com que o Youtube ganhasse destaque durante o período da pandemia, segundo dados da Comscore (2021) a mídia social mais utilizada pela educação foi o Youtube. Esse crescente

⁶ A pandemia de Covid-19 acelerou o agravamento da crise social e econômica no Brasil. De abril de 2020 a abril de 2021, estima-se que 377 brasileiros perderam o emprego por hora; no pior momento da crise, quase 1.400 brasileiros foram demitidos por hora e o Brasil registrou recorde de 14,4 milhões de desempregados em abril de 2021. Quase 600 mil empresas faliram, prejudicando sobremaneira os indicadores de emprego no país. Os programas destinados a garantir o emprego foram mal implementados e promoveram condições de trabalho precárias para jovens e grupos vulneráveis.

No terceiro trimestre de 2021, o desemprego caiu para 13,5 milhões de brasileiros, devido ao aumento da informalidade e empregos precários, porém a taxa de desemprego entre os negros ainda é maior do que entre os brancos, contribuindo para maior desigualdade de renda. No Brasil, as mulheres ocupam mais empregos informais do que os homens, portanto, a perda de renda entre as mulheres foi maior durante a pandemia, causando efeitos colaterais de aumento do isolamento e maior exposição à violência doméstica. Estudo mostra que uma em cada quatro mulheres brasileiras foi vítima de violência durante a pandemia.

Epicentro da fome disparou durante a pandemia. Em dezembro de 2020, 55% da população brasileira estava em situação de insegurança alimentar (116,8 milhões, equivalente à população conjunta da Alemanha e Canadá) e 9% passavam fome (19,1 milhões, superior à população da Holanda). Isso representa um retrocesso aos patamares verificados em 2004. O vírus da fome afeta mais as mulheres e os negros no Brasil – 11,1% dos domicílios chefiados por mulheres e 10,7% dos domicílios liderados por negros passavam fome no final de 2020, em comparação com 7,7% dos domicílios chefiados por homens e 7,5% das famílias encabeçadas por brancos.

número de acesso se dá devido à popularidade que a mídia tem entre os brasileiros.

O Youtube é uma plataforma de vídeos fundada em fevereiro de 2005, sendo a comunidade de vídeos on-line mais popular do mundo, permitindo que milhares de pessoas descubram, assistam e compartilhem vídeos criados de modo original. A ferramenta é organizada em formato multimidiático permitindo que seus usuários enviem e compartilhem clipes de vídeo com facilidade em toda a internet através de sites, aparelhos celulares, blogs e e-mails.

As configurações do Youtube no que diz respeito a comunicação, informação e conhecimento quando somadas ao perfil do público, demonstram que há possibilidades de serem potencializadas para uso pedagógico, assim, apresentando possíveis contribuições para os processos de ensino aprendizagem. Dessa forma, em decorrência a emergência que se tinha em cumprir os dias letivos durante a pandemia, fez com que vários professores recorressem a essa plataforma para pesquisar, produzir ou divulgar conteúdos educativos.

Sobre isso, o estudo⁷ apresentado por CASTRO; VASCONCELOS; ALVES (2021) nos revela que durante a pandemia, professores da Educação Infantil recorreram às redes e mídias sociais para se comunicar com as crianças, pais e responsáveis, assim como pesquisar, criar e compartilhar conteúdo pedagógico. A referida pesquisa trata-se de um estudo de caso que aborda a convivência entre a escola da infância, famílias e crianças através da observação sobre a utilização das redes e mídias sociais, com crianças da pré-escola e suas famílias.

Os dados apresentados nesse estudo revelam que as Instituições de Educação Infantil organizaram seu calendário letivo e suas propostas pedagógicas conforme a orientação do CNE/2020. Inicialmente, os professores buscaram uma aproximação virtual com as famílias, através dos grupos de mensagens instantâneas, com o objetivo de estreitar vínculos e melhor orientar os pais e responsáveis na realização das atividades.

⁷ Destacamos o referido estudo devido a construção de um cotidiano do fazer pedagógico, e por acreditar que tais estratégias adotadas pelos professores da Educação Infantil nessa pesquisa, foram adotadas em outras localidades do país.

Posteriormente, pelo grupo de WhatsApp, os professores pediam para que as crianças gravassem vídeos ou áudios e enviassem contando o que estavam fazendo durante a quarentena e se estavam seguindo as medidas preventivas para não contrair o vírus etc. Pelo mesmo canal, os professores interagem com os pais e responsáveis sobre as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças em casa.

Em consonância com a realidade pandêmica, acredita-se que essa tenha sido a estratégia utilizada por diversos professores da Educação Infantil, como sabemos, algumas realidades diferem umas das outras, principalmente entre as faixas etárias.

Para as crianças menores de quatro anos, tinham como atividade: as brincadeiras, leituras de historinhas, jogos, músicas infantis etc. tudo por meio virtual, os professores gravavam os vídeos com o auxílio do próprio aparelho celular, editavam e compartilhavam com as crianças através do grupo de mensagens, disponibilizando um link que dava acesso ao vídeo no canal do Youtube. Já para as crianças da pré-escola, as atividades propostas tinham como viés a alfabetização, os professores gravavam vídeos ensinando os pais a confeccionarem jogos de leitura e escrita.

No entanto, os vídeos produzidos ou sugeridos pelos professores aconteciam de forma curta, clara e objetiva; com atividades de psicomotricidade, coordenação motora fina etc.; vídeos longos e sem objetividade acabavam não despertando interesse dos pequenos; as atividades 'escolares' e 'lúdicas' deveriam ser realizadas com os utensílios encontrados em casa e com ajuda dos responsáveis.

Desse modo, ineditamente as atividades pedagógicas passam a ser transmitidas virtualmente, conforme o parecer CNE/Nº 5/2020, o professor acompanhará o desenvolvimento da criança através do feedback enviado pelos responsáveis, através de fotos ou vídeos pelas redes sociais.

Como podemos perceber o cenário educacional infantil exigiu dos professores novas posturas e metodologias a frente da pandemia da Covid-19, principalmente em relação ao uso das TDICs através das mídias sociais. A necessidade do isolamento físico social exigiu que estes profissionais se apropriassem do Youtube para além de entretenimento, lazer e comunicação.

Por fim, ressaltamos que apesar do Youtube oferecer várias possibilidades aos processos de ensino aprendizagem, o próprio deve ser visto apenas como um suporte educacional diante da crise sanitária, ou seja, não devemos associar a sua utilização infundável na Educação Infantil, pois nenhuma interação virtual substitui o convívio escolar.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

4.1 Natureza do estudo

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória a partir da análise do conteúdo verbal encontrado nos vídeos publicados na plataforma do Youtube. A pesquisa exploratória consiste em “um estudo preliminar cujo objetivo principal é familiarizar-se com um fenômeno que é investigar, de modo que o estudo principal a seguir possa ser delineado com maior compreensão e precisão” (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 319).

Para os autores, a pesquisa exploratória permite que sejam utilizadas técnicas de análises a partir de uma pequena amostra. Dessa forma, o pesquisador pode definir seu problema de pesquisa e formular sua hipótese com mais precisão.

Nesse enfoque, a pesquisa consistirá em analisar conteúdos verbais nos vídeos investigados na plataforma Youtube que tratem de leitura e escrita na educação infantil.

4.2 Limitações da pesquisa

Devido à amplitude de dados constantes da plataforma Youtube, não utilizamos a compreensão temporal, ou seja, não foram delimitados os anos em que os temas tratados, leitura e escrita na educação infantil foram postados. No entanto, vale ressaltar que foram selecionados somente os vídeos que tinham como característica inicial a leitura e a escrita na educação infantil.

Por outro lado, em relação a estrutura dos vídeos catalogados, observou-se que as diferentes estruturas que compõem os vídeos podem ter dificultado a seleção e adequação de uma metodologia de análise dos dados mais específica. Uma vez que “a análise de imagens requer uma verificação profunda sobre as intenções do autor ou do produtor, pois seria necessário que de antemão estivéssemos bastantes conscientes e seguros da representação do autor, ter conhecimento de suas ideologias que o levaram a produzir” (VICENTE, 2000, p.155).

Na acepção do autor, destacamos que a referida pesquisa teve como objetivo analisar o conteúdo verbal, ou seja, analisar somente o conteúdo que estava sendo repassado verbalmente nos vídeos. Tendo vista que não temos conhecimento de uma análise mais aprofundada, envolvendo: os espaços, os gestos, as expressões faciais, as posturas dos apresentadores etc.

Diante disso, ressaltamos que a pesquisa exploratória dos vídeos teve como designo analisar somente os materiais apresentados, assim como os conteúdos verbais ditos por seus interlocutores.

4.2 Procedimentos

No sentido de responder as questões norteadoras, elegemos a plataforma Youtube⁸ como campo de pesquisa, conforme os objetivos propostos. Optou-se por essa plataforma em função de ser a mais popular entre os brasileiros, por conter vários acessos, ocupando a segunda posição em termos de pesquisa, perdendo apenas para o Google. Isso ocorre, segundo Ávila (2020), devido a sua popularidade que pode ser explicada pela potencialidade da rede que, ao usar o formato audiovisual, possibilita não apenas a exibição/consumo, mas o compartilhamento, o uso da publicidade e, principalmente, a produção de conteúdo por seus usuários. É por ter essa liberdade de produzir conteúdo, compartilhar e replicar que a plataforma vem se tornando fonte de informação, lazer, busca e conhecimento. Além desses, outros fatores favoreceram a escolha desse instrumento, dentre eles, por ser acessível, por estar ao alcance de crianças, jovens e adultos, sem exigir habilidades complexas para seu manuseio.

A seleção dos vídeos ocorreu no primeiro trimestre de 2021, foram utilizados as seguintes palavras-chaves: *“leitura e escrita”*; *“linguagem escrita”*, *“alfabetização e letramento”*; *“educação infantil”*. A escolha desses descritores se deu em virtude de reduzir o número de vídeos, sendo quando pesquisada as

⁸ Fundada em fevereiro de 2005, o YouTube é a comunidade de vídeos on-line mais popular do mundo, permitindo que milhares de pessoas descubram, assistam e compartilhem vídeos criados de modo original. O YouTube oferece um fórum para que as pessoas se conectem, se informem e inspirem outras pessoas ao redor do mundo, funcionando como uma plataforma de distribuição para grandes e pequenos anunciantes e criadores de conteúdo original. Assim, permitindo que as pessoas enviem e compartilhem clipes de vídeo com facilidade em toda a Internet através de sites, aparelhos celulares, blogs e e-mails. Disponível em: <http://www.youtube.com/t/about_youtube>. Acesso em: 21/10/2021.

palavras “educação infantil” rendeu milhares de vídeos. Dessa forma, foram listados mais de 100 vídeos. Na impossibilidade de analisar todos os vídeos listados, optou-se pela análise dos 80 primeiros, considerando-os como representativos para essa pesquisa. No decorrer das análises, 15 vídeos foram retirados da plataforma.

A partir desse recorte, 65 vídeos foram selecionados, no decorrer da catalogação apenas 52 vídeos foram considerados aptos segundo os seguintes critérios: serem brasileiros, explicativos e que abordam a leitura e escrita na educação infantil de forma direta ou indireta⁹.

Logo depois, partindo de uma informação estatística, gerada com auxílio do programa Microsoft Excel, elaborou-se um sistema de tabulação com os vídeos, no qual foram enumerados e detalhados com: título do vídeo, canal, endereço eletrônico (URL), apresentador, número de inscritos, data da publicação, número de visualizações e de curtidas, duração dos vídeos e uma breve descrição (contidas na própria página do vídeo). Inicialmente, foram encontrados:

1- Reportagens: caracterizadas por vídeos que faziam referência as informações sobre a leitura e escrita e que, por sua vez, eram transformadas em notícias, preparadas por repórteres ou apresentadores dos canais, apresentando fatos e situações que poderiam auxiliar a práxis docente.

2- Seminários e webinários: foram incluídos vídeos que promoviam teoricamente discussões sobre a leitura e escrita na educação infantil, alguns deles são eventos de instituições públicas tais como: universidades, secretarias de educação e escolas. Alguns desses seminários e webinários tinham como objetivo a formação continuada de professores da educação básica. Outros eram voltados a estudantes do curso de pedagogia.

3- Vídeos caseiros: incluídos os vídeos que promovem o ensino da leitura e escrita com o professor, mural de atividades, quadro e giz, ensinando as crianças a ler e escrever. Estão também relacionados nessa categoria vídeos caseiros de professores apresentando outros vídeos caseiros feitos pelas crianças, no qual a docente apresenta em formato de clipe as atividades realizadas pelas crianças em casa. Foram incluídos vídeos que são apresentados por outros professores

⁹ Não foram consideradas nenhuma das principais concepções pedagógicas, levou-se em consideração apenas o tema leitura e escrita na educação infantil.

que abordam o tema leitura e escrita como preparação para concurso público, apresentando os campos de experiências “oralidade e escrita” da BNCC. Acrescenta-se vídeos ensinando o professor ou estagiário (do curso de pedagogia) como “decorar” o ambiente escolar com: alfabetos ilustrativos (letra/desenho de animais e objetos); calendários; “chamadinha” com os nomes das crianças; numerais; painel com o nome do ajudante do dia; painel com o aniversariante do mês; painel com o clima (solzinho para dias ensolarados e nuvenzinha para os dias chuvosos).

4- Outros: Inserimos vídeos que promovem a divulgação de produtos pedagógicos e jogos de leitura e escrita online que tem como finalidade “auxiliar” pais a ensinarem a escrita a seus filhos.

5 ENTRE VISUALIZAÇÕES E CURTIDAS: PERCEPÇÕES ENCONTRADAS SOBRE A LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, apresentamos a exploração a análise do material catalogado. Com o olhar orientado pela THC, foram elaboradas três subseções de análises a partir das pré análises dos vídeos categorizados.

A sessão intitulada “A concepção de escrita na educação infantil” descreve a compreensão de alguns vídeos sobre a aquisição da escrita por crianças em idade pré-escolar.

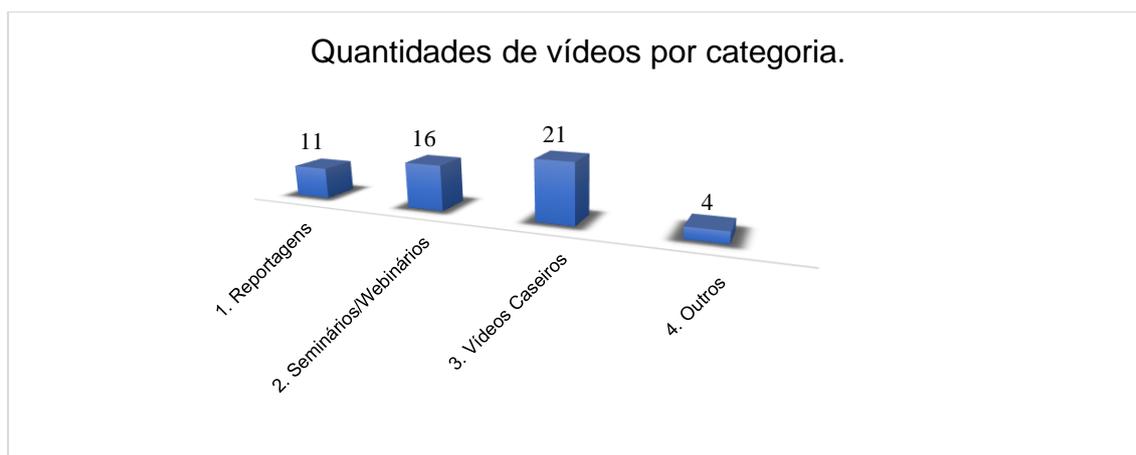
“Alinhados à BNCC: escuta, fala, pensamento e imaginação” reflete sobre a constante utilização desse campo de experiências da BNCC como objetivo central para elaboração dos planos de atividades que envolvam a leitura e a escrita na educação infantil.

Já a seção que apresenta “os vídeos mais visualizados” evidencia a concepção da escrita sob o olhar de profissionais que não estão ligados diretamente com a educação de crianças pequenas.

5.1 Análise geral do material catalogado

Logo após a seleção dos vídeos, foi realizada uma pré-análise referente à categorização. Nessa etapa foram aplicados os critérios de inclusão e, com base nos enunciados, foram excluídos os vídeos que não eram voltados para a educação infantil, embora abordassem a leitura e a escrita. Dessa forma, foram pré-analisados 52 vídeos, divididos em quatro categorias, sendo:

Gráfico 3: Categorias e números de vídeos



Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Os vídeos incluídos nas categorias de reportagens, seminários/webinários e vídeos caseiros foram subcategorizados de acordo com suas características específicas. A categoria 1-reportagens incluiu 11 vídeos, que foram reagrupados em 3 subcategorias, sendo: 9 vídeos com reportagens/entrevistas de programas ou canais; 1 vídeo com reportagem/entrevista realizada durante um evento e, 1 vídeo com perguntas e respostas sobre a leitura e escrita na educação infantil.

Na categoria 2-seminários/webinários, os 16 vídeos incluídos resultaram em 3 subcategorias, divididos em: 8 vídeos de seminários que aconteceram em eventos presenciais, sendo gravados e depois publicados na plataforma; 4 vídeos de seminários virtuais, que ocorreram ao vivo e posteriormente ficaram disponíveis na plataforma (webinários) e 4 vídeos de encontros virtuais agendados (webconferências).

A categoria 3-vídeos caseiros, totalizou 21 vídeos, sendo subdividido em 4 subcategorias: vídeo caseiro esclarecendo o que é leitura e escrita na Educação Infantil com apresentação de slides, com 3 vídeos, esses vídeos não tinham apresentações oralizadas, somente visual; 6 vídeos caseiros esclarecendo o que é leitura e escrita na Educação Infantil, com apresentadores; 9 vídeos caseiros ensinando a elaborar atividades pedagógicas e 3 vídeos com aulas remotas, repassadas durante a pandemia da Covid-19. Na categoria 4-outros, apenas 4 vídeos foram incluídos, esses vídeos promovem a divulgação de produtos pedagógicos e jogos de leitura e escrita.

A partir dessas subcategorizações, observou-se que a leitura e a escrita na educação infantil, em alguns vídeos, tinham como objetivo central a orientação de trabalhar a musculatura das mãos e dos dedos através das atividades pedagógicas e lúdicas. Essas incidências ocorreram nas categorias 1, 3 e 4. Na primeira categoria, 3 vídeos apresentavam atividades que ajudariam a criança exercitar a motricidade. Na categoria 3, 12 vídeos apresentavam atividades e materiais pedagógicos que deveriam ser utilizados pelas crianças em idade pré-escolar, com intuito de ensiná-las a ler e a escrever de forma lúdica e, com a mesma incidência, 3 vídeos no formato de aula remota para a educação infantil. Para a categoria 4, apenas 1 vídeo apresentou atividades pedagógicas envolvendo a escrita mecânica. Todos estes dados estão apresentados a seguir:

Quadro 3: Assuntos abordados nos vídeos analisados

CATEGORIA	ASSUNTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIAS
1-Reportagens	Atividades para trabalhar a coordenação motora fina	2
	Ensinar as letras: alfabetos na parede	1
3-Vídeos caseiros	Confeccionar materiais pedagógicos	6
	Imprimir letras (com pontilhados) com desenhos a serem coloridos	3
	Aulas remotas para a educação infantil: orientações aos responsáveis das crianças sobre as tarefas de leitura e escrita	3
4-Outros	Propaganda e venda de materiais pedagógicos: cartilhas	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em outros vídeos a leitura e a escrita foram percebidas como instrumento cultural complexo que tem como objetivo a comunicação, a expressão, a fruição e organização de ideias e pensamentos. Os resultados apontam que tais denominações sobre a leitura e a escrita estão com maior evidência na categoria 2-seminários/webinários, com 8 vídeos gravados em encontros presenciais; 4 vídeos de webconferências e 4 vídeos de seminários remotos.

Tais vídeos utilizam diferentes termos para se referir a leitura e escrita: linguagem oral e escrita; leitura e escrita; cultura escrita e teoria da leitura e escrita. No entanto, os termos apresentados nos vídeos remetem o entendimento que o processo ocorre concomitantemente, e que o desenvolvimento da escrita pela criança requer o desenvolvimento de várias funções psicológicas, tais como: a atenção, memória, pensamento e linguagem. Estes dados estão descritos no quadro 4:

Quadro 4: A leitura e a escrita como instrumento cultural complexo

SUBCATEGORIA	TEMA/ PALESTRANTE	TIPO DE EVENTO
	Teoria da leitura e escrita - Suelly Mello	Formação Continuada - SC
	Teoria da leitura e escrita - Suelly Mello	

Seminários presenciais (gravados)	Teoria da leitura e escrita - Suelly Mello	
	Práticas de leitura e escrita na educação infantil - Sara Mourão	Seminário de Educação/UFMG
	Leitura e escrita na educação infantil - Mônica Baptista	
	Linguagem e escrita na educação infantil - Mônica Baptista	
	Leitura e escrita na educação infantil - Mônica Baptista	
	Leitura e escrita na educação infantil e no ensino Fundamental - Patricia Corsino	Formação Pnaic
Encontros virtuais agendados (webconferências)	A infância no retângulo A4 - Regina Aparecida	Formação/ Semed/Santarém-PA
	A linguagem oral e escrita na educação infantil - Claudia Saccomani	Formação/UAC/UFSC
	Leitura e escrita na educação infantil - Elizabeth Ourofino	Formação/Semed/Queimados-RJ
	A pandemia e os impactos na educação infantil: considerações sobre a leitura e a escrita - Mônica Baptista	Cmei Reinaldo Ridolfi
Seminários Online (webinários)	Leitura escrita na educação infantil - Patricia Corsino	Seminário Lelit/Ufopa
	Leitura e escrita na educação infantil - Flávia Bundzinski	Webinário/Semed/Erechim-RS
	Ensino da leitura e da escrita como um ato cultural e político - Cristina Morais	Seduc-MA
	O mundo da escrita: o que se ensina e se aprende na educação infantil - Adriana dos Santos	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Com o mesmo entendimento, achou-se na subcategoria das reportagens duas entrevistas, que foram realizadas em instituições públicas durante eventos

presenciais. Esses vídeos esclarecem dúvidas dos professores da educação infantil e de estudantes sobre o desenvolvimento da linguagem escrita. Conforme o quadro 5:

Quadro 5: entrevistas em eventos presenciais

Tema/Entrevistado	Evento	Local	Canal
Letra cursiva na educação infantil – Patricia Corsino	Formação Continuada	Cemei Paulo Freire-Santarém/PA	Gepei responde
Cultura escrita na educação infantil – Regina Aparecida	Seminário de Educação Infantil	UFOPA	Estúdio encontro das águas - UFOPA

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ainda dentro desse aspecto, foram encontrados 14 vídeos que tratam de forma superficial a leitura e escrita como atividade cultural complexa. Nessas exposições, os apresentadores retratam a criança como um sujeito ativo, que investiga, e que é através da curiosidade que tem sobre o mundo que vai se apropriando da linguagem escrita. No entanto, os vídeos não apresentam como ocorre esse desenvolvimento durante a infância, embora tragam a BNCC como referência na organização das práticas pedagógicas. Dados descritos no quadro 6:

Quadro 6: A leitura e a escrita para além do uso social

Categoria	Título do vídeo	Canal
1-Reportagens	Leitura e escrita na educação infantil	Nova Escola
	A escrita na educação infantil	Papo Aberto
	A leitura e a escrita na educação infantil	Avante
	BNCC na prática: leitura para bebês	Nova Escola
	Leitura na pré-escola: como motivar a criança?	Canal Futura
	O que vêm primeiro a leitura ou a escrita?	Neurosaber
	A linguagem escrita e as crianças: superando mitos na educação infantil	UNIVESP
	Grafismo infantil: leitura e desenvolvimento	UNIVESP
	Alfabetizar-educação infantil: alfabetização e letramento	Nova Escola
	Leitura e escrita na educação infantil-BNCC	Edilaine Geres
	Trabalhando a leitura na educação infantil	Clarisse Pereira

3-Vídeos caseiros	A escrita na pré-escola de acordo com a BNCC	Caroline Matei
	Início do processo de leitura e escrita espontânea na educação infantil	Suporte Pedagógico
	Educação infantil: aprendizagem da leitura e da escrita	Alessandra Frago

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Outra informação verificada durante as análises é que os vídeos não possuem “nenhuma restrição indicativa”, ou seja, qualquer pessoa pode assistir, os vídeos são destinados aos professores, aos pais e às crianças, tendo como foco principal a aquisição da leitura e da escrita na educação infantil.

5.2 Os vídeos: a identificação da concepção de escrita na educação infantil

*Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
(Gabriel “O Pensador” - 1995 - Estudo Errado)*

Para Mello (2015), no Brasil é comum confundir educação infantil com educação escolar, criança com aluno, sala de atividades com sala de aula. Infelizmente esses equívocos acabam atrapalhando o desenvolvimento da criança e, esses dados podem ser observados nos resultados obtidos nas avaliações nacionais¹⁰ e internacionais que descrevem uma educação infantil pobre e insuficiente.

Segundo a autora, a saída que vem sendo empregada pelas políticas nacionais para tentar amenizar tal problemática é a antecipação do processo de escolarização das crianças em idade pré-escolar. Diante disso, Kramer (1985), esclarece que essa crença em preparar a criança para a 1ª série do ensino fundamental é o espelho da “própria força do discurso ideológico veiculado que joga na infância (passada) a culpa pelos problemas do presente e atribui à infância (presente) a capacidade redentora dos problemas futuros” (KRAMER, 1985, p. 79).

¹⁰ Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB - O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc.

Sob esse pensamento, iniciou-se nossas análises diante das falas encontradas nos vídeos, trazendo para reflexão as informações consideradas mais significativas em torno do tema. Durante o período de pré análise dos vídeos, constatou-se que os vídeos propagandeiam a leitura e a escrita como um instrumento que tem como objetivo principal a comunicação, a expressão de ideias e pensamentos, no entanto, identificou-se contradições durante as exposições, principalmente quando os enunciados abordam a leitura e a escrita como prática alfabetizadora, sugerindo que durante a educação infantil o professor trabalhe constantemente o desenvolvimento das habilidades visuais, auditivas e motoras, recomendando atividades, como: leitura em voz alta e apresentação das letras, tendo como suporte as cartilhas¹¹.

Embora estes enunciados não tragam de forma evidente nenhuma alusão ou concepção teórica sobre o desenvolvimento humano durante a infância, observamos que existe uma compreensão afunilada de que a criança entra em contato com o mundo da escrita através da comunicação com o adulto, por meio do toque, da fala e do olhar. Como podemos observar na fala descrita do vídeo – *a aquisição da leitura e escrita na educação infantil*:

[...] a criança já vai compreendendo desde bebê que existe um movimento para se comunicar e no seu longo processo de desenvolvimento, ela entende que ela se comunica não só pelos gestos, mas também verbalmente e, posteriormente, pela escrita [...] para o desenvolvimento da escrita, a criança precisa ter vivenciado essa mão [...] desde o maternal preparando essa mãozinha, né! (AVI-17; 2:33; 7:13/9:08).

A compreensão apresentada pela interlocutora tem relação com a experimentação, à exploração e o tato de diferentes objetos, no entanto, não existe nenhuma referência científica que os objetos utilizados pelos bebês ajudam no desenvolvimento cognitivo, criando estímulos ao cérebro e que é a partir dessas atividades que a criança descobre as características e propriedades dos objetos, ampliando seu conhecimento de mundo.

¹¹ A cartilha Caminho Suave – sua primeira edição foi em 1948. Em 1995, Caminho Suave foi retirada do catálogo do Ministério da Educação (portanto, não é mais avaliada), em favor da alfabetização baseada no construtivismo. Apesar de não ser mais o método "oficial" de alfabetização dos brasileiros, a cartilha de Branca Alves de Lima ainda vende cerca de 10 mil exemplares por ano. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Caminho_Suave>. Acessado: 20/10/2022

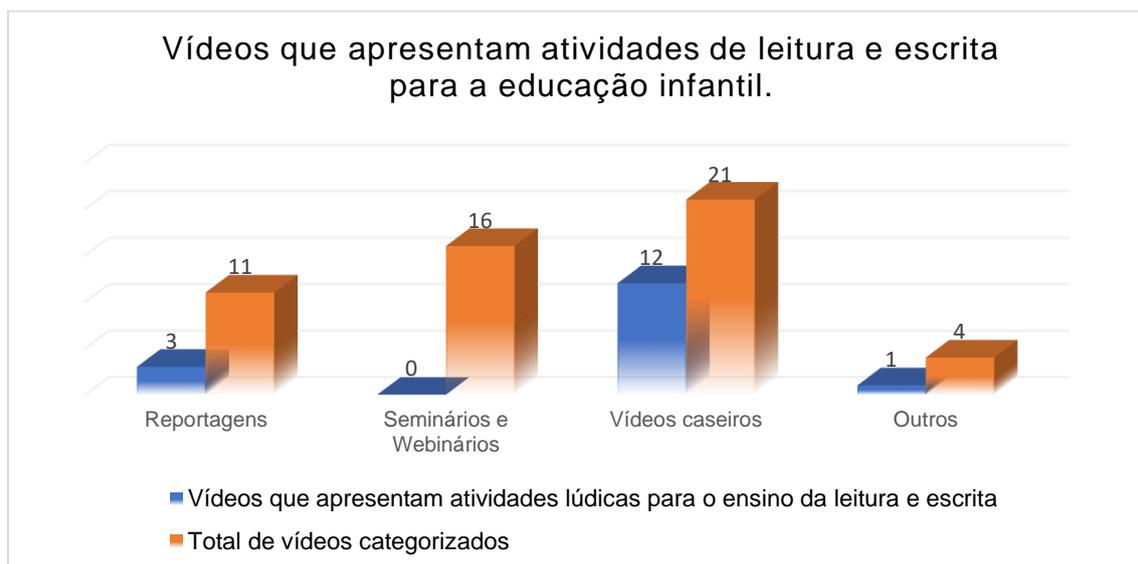
Luria (2018), explica que a espécie humana percebe o mundo de maneira estruturada, isto é, como um protótipo de estímulos, em outras palavras, quando ainda bebês “nós reagimos e nos adaptamos a esses estímulos externos e, na realidade, todo o nosso comportamento equivale essencialmente a alguma acomodação mais ou menos adequada às diversas estruturas do mundo exterior” (LURIA, 2018, p. 86).

Nesse sentido, reforça-se que antes de apresentar atividades que facilitaram o fortalecimento e preparo das mãos, se faz necessário compreender que o desenvolvimento motor é apenas um dos aspectos do desenvolvimento e não o mais importante para o desenvolvimento da escrita, em outras palavras, a coordenação motora não precisa ser treinada, a criança desenvolve nas experiências de outras situações, ou seja, é através desse acúmulo de experiências que a criança irá criando sua memória, atenção, controle da conduta, imaginação, fala e pensamento, funções psicointelectuais imprescindíveis no processo de desenvolvimento, inclusive da leitura e da escrita.

Para Mello (2015), quanto mais diversificado for o mundo ao redor da criança e quanto mais os adultos e os parceiros mais experientes conhecerem e puderem ofertar esse mundo da cultura, mais elas irão se apropriar desse mundo e das capacidades, habilidades e aptidões que se encontram postas nesses objetos da cultura.

Infelizmente, à medida que se perpassa nas análises, percebe-se que a projeção existente na maioria dos vídeos é o de encurtar a infância por meio de técnicas “mágicas”, baseadas em atividades lúdicas (que envolve um suposto brincar) com a promessa de ensinar a criança a ler e a escrever em curto prazo. Conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 4: Atividades lúdicas para trabalhar a leitura e a escrita na educação infantil



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como observado, os vídeos caseiros são responsáveis por apresentar com maior incidência “as atividades lúdicas” para o ensino da leitura e da escrita. O que mais chamou atenção durante as análises, é que todos eles possuem a mesma proposta educativa de trabalhar a coordenação motora fina, exercitando cotidianamente os movimentos de pinça como por exemplo, atividade realizada com o lápis ao cobrir pontilhados em formato de letras. As falas dos vídeos AVI-11 e AVI-12 podem exemplificar essa evidência:

[...] as letras se você observar elas estão pontilhadas. No primeiro momento você pode pedir para as crianças com o lápis passar por cima e cobrir os pontilhados [...] é bom que ela pratique várias vezes, assim, ela vai fortalecendo sua coordenação motora fina. (AVI-11; 0:45/ 4:03)

[...] o recurso formando palavras, que tem como objetivo trabalhar a construção da leitura e da escrita das palavras, além de aprimorar a coordenação motora fina, isso irá fortalecer as mãos e os dedos, ajudando a criança a ter uma excelente grafia [...]. (AVI-12; 0:14/ 2:07)

Diante das falas, nota-se que as atividades apresentadas reforçam a ideia de que a escrita é algo mecânico e deve ser trabalhada pela repetição no intuito de aprimorar o movimento dos músculos esqueléticos das mãos e dedos.

Do ponto de vista da THC, a criança em idade pré-escolar não tem só curiosidade em aprender escrever (e nem quer), ela quer brincar, quer saber sobre os vulcões e dinossauros, sobre as vidas dos animais, sobre os planetas etc. nesse sentido, o professor precisa criar na criança essa necessidade e não

é através de atividades mecânicas de treino que isso irá acontecer, conforme aponta as pesquisa de Pinheiro (2018), Valente (2018), Pompermaier (2019) e Silva (2022).

O que se observa na maioria dos vídeos (tantos de tantos) é um ensino com ideias contrárias às reflexões propostas por Vygotsky. Em vez de adultos impulsionarem o desenvolvimento da criança, acabam por institucionalizar a infância e pedagogizar as atividades lúdicas na educação infantil, conforme pôde ser observado nas pesquisas supracitadas e reforçado nos vídeos analisados.

Ao contrário dessa ideia imposta pela educação moderna – ler e escrever antes da mielinização dos neurônios (maturação nervosa) que só deve ocorrer após os setes anos da criança, pois o “cérebro da criança é particularmente sensível às sobrecargas resultantes de uma ação monótona e prolongada” (MUHKINA, 1996, p.43).

Mello e Singulani, apontam que nossa capacidade cognitiva se “desenvolve de forma lenta e gradual, e exatamente por esse motivo que chegamos ‘mais longe’ que os nossos ancestrais. Assim, quanto mais vagarosamente o cérebro se desenvolver, melhor será o resultado” (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 894)

Portanto, a ideia de “quanto mais cedo, melhor” está fadada a produzir o fracasso, e forçar um desenvolvimento mais rápido com práticas milagrosas que, mais atrapalham do que ajudam a construção da escrita na criança.

5.3 Alinhados à BNCC: escuta, fala, pensamento e imaginação.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com à relação cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (BRASIL, 2017, p. 42).

Segundo a BNCC, a inserção da criança na cultura escrita na educação infantil deve ocorrer a partir do que elas conhecem e das suas curiosidades, incluindo experiências referentes ao seu uso social. Diante disso, destacamos que ao longo das últimas décadas, o documento normativo vem sendo

confundido como um manual de fazeres pedagógicos, principalmente quando se trata sobre a prática da leitura e da escrita na educação infantil.

De acordo com Costa (2022), a BNCC surgiu por meio de uma proposta inspirada na experiência italiana, que tem como ideia um currículo que construa oportunidades, que acompanhe os processos e percursos das crianças, narrando suas experiências e não com o de avaliar resultados.

Para Guimarães et al (2022), a BNCC não faz referência a nenhuma teoria ou metodologia, sua definição se faz no âmbito das definições curriculares das redes e escolas. No entanto, é notório seu privilégio aos recortes teóricos de cunho neoliberal, ou seja, para facilitar as demandas da vida prática, predomina a construção de competências e habilidades, assim “tal arranjo favorece o enquadramento da educação brasileira às avaliações internacionais, com a adoção de modelos de currículo parametrizados e a avaliação das crianças brasileiras por suas competências (conhecimento circunscrito)” (GUIMARÃES et al., 2022, p. 37).

Diante de tais considerações, durante as análises, verificou-se que nas categorias: reportagens e vídeos caseiros que tratam a leitura e a escrita para além do uso social tinham com maior incidência o 4º campo da BNCC: escuta, fala, pensamento e imaginação. Esses vídeos, em sua maioria, são reportagens que tem como objetivos discutir a BNCC na prática para a educação infantil, principalmente quando questionados sobre a apresentação da leitura e da escrita para as crianças em idade pré-escolar.

Os vídeos caseiros iniciam esclarecendo que os planos de aula ou de atividades devem seguir os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do 4º campo, sendo:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

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

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

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (AVI-14; AVI-17; AVI-30).

Diante dos objetivos apresentados, observa-se que a maior preocupação das interlocutoras não parece ser criar na criança a necessidade de ler e escrever, e sim cumprir o que está expresso na BNCC, na maioria das vezes de forma mecânica e descontextualizada:

[...] os objetivos precisam estar bem detalhados no seu plano de aula ou atividades, pois devemos ter em mente que a BNCC é um documento legal e, é ele que vai garantir o direito da criança pequena, o direito de conviver, de brincar, de explorar, de participar, de expressar, de se conhecer, de ter acesso à cultura escrita. (AVI-14; 02:31/30:41:03).

Apesar de a BNCC ser um documento legal que deve servir de base para a elaboração dos planos de atividades, Silva e Pinto (2020, p. 49) chamam a atenção para o fato que os documentos oficiais desempenham a função de oportunizar em caráter universal o direito do sujeito às políticas públicas e sociais e, só posteriormente que os conceitos de educação são apresentados (nem sempre explicitados), a fim de que possa de fato converter-se em documento regulador para o campo em questão. Em outras palavras, não é a legislação que vai garantir um processo de ensino aprendizagem de qualidade, e sim a forma como os profissionais da educação, especialmente os professores, percebem a criança, o papel da educação infantil e o seu nesse processo. Nesse sentido, a BNCC orienta as ações, mas não garante que serão realizadas de forma a promover o desenvolvimento infantil (GUIMARÃES et al., 2022).

Ainda segundo as autoras, os documentos oficiais acabam colaborando com a desmitificação de conceitos neles apresentados, ou seja, a compreensão é que por se tratar de um documento não pode haver dúvidas ou questionamentos sobre os preceitos traçados para a educação.

Posto isto, destacamos que a fala da apresentadora está voltada ao cuidado que o professor deve ter quanto às regulamentações institucionais encontradas na BNCC em relação à leitura e a escrita para a educação infantil e não em possibilitar experiências que gerem curiosidade e vontade de aprender a ler e escrever. Dessa forma, a BNCC acaba sendo vista como um manual que ajudará na estruturação de um bom plano de atividades e não como um

documento promotor de reflexões sobre o processo de desenvolvimento infantil e que pode orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas creches e pré-escolas brasileiras.

Nesse sentido, cabe lembrar o que diz Ostetto (2000):

Não adianta ter um 'planejamento bem planejado', se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua, mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano. (OSTETTO, 2000, p. 190).

As atividades propostas, na maioria dos vídeos analisados, não parecem ir nessa direção e acabam demonstrando maior preocupação com a técnica do que com as experiências, como demonstra o trecho a seguir:

[...] no primeiro objetivo do campo 4º da BNCC, nós iremos planejar a linguagem oral e escrita, como? Nós vamos apresentar às crianças fotos, imagens coloridas, contar historinhas e depois pedir para elas recontá-las. Nós também podemos já trazer desenhos prontos, esses desenhos podem ser os que aparecem na historinha, aí no decorrer da contação da história elas já vão imaginando e colorindo os desenhos. Nós também podemos já incluir as letras, ir perguntando com qual letra começa o nome do personagem. Assim, fica a critério de como está o nível da sua turma, pois tem crianças que já até escrevem as vogais. (AVI-31; 05:32/24:16:00).

A proposta apresentada pela interlocutora evolva-se do real direcionamento do trabalho pedagógico proposto pela BNCC. Ao contrário do que foi apresentado, a imersão da cultura escrita deve partir do conhecimento da criança e das suas curiosidades ou criar outras, ou seja, o professor precisa ser um organizador do meio social educativo para possibilitar experiências diversificadas que contribuam para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores que servirão de base para o desenvolvimento posterior da leitura e da escrita pelas crianças. A oferta de uma vasta e ampla literatura trabalhada de forma diversificada é apenas uma das possibilidades de trabalho com esse campo de experiência.

Vale ressaltar que o contato com histórias, fábulas, poemas, etc., proporciona uma familiaridade com os livros e, com os diferentes gêneros literários. No entanto, Conde (2017) esclarece que quanto mais padronizado for o objeto ou a ilustração que representa o personagem das histórias contadas,

menos exigirá que a criança, que escuta e assiste a contação, use a sua imaginação. Assim, na escolha dos livros, é importante que o professor apresente imagens diversificadas de um mesmo personagem por exemplo.

Para a autora, o momento da contação de história precisa estar favorável à capacidade de concentração das crianças, ou seja, o espaço precisa estar previamente preparado antes da contação de histórias (com tapetes coloridos, almofadas, cortinas, objetos que representam os personagens, etc.). “Assim, crianças que têm dificuldade em se concentrar têm a possibilidade de vivenciar um ambiente que induz a prestarem atenção na história”. (CONDE, 2017, p. 191). Cabe lembrar que o espaço educa e chega a ser considerado o terceiro educador segundo a escola italiana (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Baseada na perspectiva que a contação de histórias é um espaço democrático, Luria (2018) esclarece que bem antes das crianças ingressarem no convívio escolar, já desempenham algumas habilidades em relação às manifestações culturais, entre elas, a linguagem escrita, já constroem hipóteses sobre um determinado objeto ou assunto.

Tais hipóteses não foram consideradas nas dicas da apresentadora. Trazer desenhos prontos para serem coloridos no decorrer da contação da história é menosprezar toda experiência cultural que a criança já possui. O mesmo acontece quando a interlocutora solicita o reconhecimento e a escrita de vogais, o que não possibilita que a criança atinja patamares elevados de concentração e imaginação.

Segundo Giroto e Lima, disso decorre, por um lado, ao atual discurso pedagógico que tem como objetivo a formação de sujeitos letrados, “capazes de vivenciar práticas de leitura e de escrita dentro do seu ambiente social” (GIROTO; LIMA, 2006, p. 63).

O que remete ao que foi anteriormente em relação ao encurtamento da infância e das experiências realmente necessárias nessa fase da vida. O desenho, por exemplo, é uma das experiências que podem contribuir com o desenvolvimento de inúmeras funções psicointelectuais. Para Vygotsky (2021), a criança deve desenhar o que tem na memória, ou seja, desenhar não o que está vendo, mas o que imagina, pois é também através do desenho que a criança se expressa e se comunica “ligando a sua ação com movimentos corporais como se os instrumentos fossem o prolongamento da mão” (TSUHAKO, 2017, p. 179).

Apesar de destacar os direitos de aprendizagens das crianças na educação infantil, a BNCC parece compreender a formação leitora de forma mais restrita, considerando prioritariamente a construção de ideias sobre o texto, isto é, por meio de rodas de conversas e das interações do professor com as crianças. Essa experiência é citada na BNCC:

Na Educação Infantil, 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).

É oportuno lembrar que a leitura e a escrita envolvem outras funções psíquicas superiores, como já mencionado, o que não acontece por via de atividades repetitivas e entediadas, que por sua vez, só privam “o brincar e outras formas de atividades que podem potencializar o desenvolvimento da personalidade e da inteligência na infância” (MELLO, 2017, p. 15).

Nesse sentido, é importante assegurar que muito antes de dominar a escrita ortográfica, a criança necessita potencializar o seu desenvolvimento com as qualidades humanas, através das brincadeiras, principalmente a de faz de conta, pois é ela que mais potencializa o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade pré-escolar, como: a fala, a imaginação, o controle da conduta, a função simbólica da consciência (capacidade de representação) etc. Tais funções que não estão ressaltadas nos vídeos – AVI-14; AVI-17; AVI; 30 e AVI-31.

Portanto, vale ressaltar que apesar das contradições teórico-conceituais presentes na BNCC, o 4º campo de experiência não está pautado somente nas audições das leituras de diferentes gêneros literários com crianças sentadas, caladas, colorindo desenhos prontos ou reconhecendo vogais. Mas é dessa forma que tais atividades aparecem na maioria dos vídeos analisados o que deve ser fonte de atenção e preocupação.

5.4 Os vídeos mais visualizados: o que dizem sobre a leitura e escrita na educação infantil

Recordes de visualizações os vídeos mais populares da nossa catalogação têm como objetivo principal transmitir experiências e dicas sobre a alfabetização de crianças em idade pré-escolar. Os vídeos mais visualizados fazem parte das *playlists* de canais independentes, apresentados por profissionais da saúde com especializações em educação, assim como profissionais formados na área da educação com especialização na saúde.

Tais vídeos trazem exemplos e experiências de crianças que tiveram que fazer alguma terapia psicomotora, tendo como técnica, o método multissensorial. Esse material é voltado aos professores que atuam com crianças em idade pré-escolar que tem dificuldade em se alfabetizar. O vídeo intitulado de ‘como ajudar qualquer criança a ler e escrever rapidamente’ é o mais visualizado, de acordo com a nossa catalogação, o vídeo obteve quase meio milhão de novas visualizações¹², o AVI-11 é apresentado por uma psicopedagoga clínica com pós-graduação em neurociências.

O vídeo narra uma experiência profissional, descrevendo a dificuldade de uma criança¹³ em reconhecer as letras, assim como a dificuldade em pronunciá-las silabicamente. A psicopedagoga em seu prognóstico esclarece que a dificuldade apresentada pela criança estava relacionada com o passado, ou seja, com os estímulos silábicos, com valores sonoros que não foram trabalhados durante a educação infantil.

Outro vídeo bastante visualizado é o AVI-19, exposto por uma fisioterapeuta que é especialista em neurologia funcional adulto e infantil e com mestrado em saúde coletiva. Em seu vídeo, a ‘Aquisição da escrita na educação infantil’, esclarece que as professoras necessitam priorizar o trabalho com as musculaturas das mãos e dos dedos, assim como a audição, a oralidade e a visão das crianças.

¹² O vídeo quando foi catalogado tinha 1.815.389 visualizações. Hoje, 10 de janeiro de 2023, o vídeo conta com 2.294.261 visualizações, ou seja, o seu número crescente de visualizações, demonstra a velocidade com que as informações são repassadas através do Youtube, fato que não pode ser ignorado por pesquisadores da área.

¹³ O vídeo conta a história de uma criança que não foi alfabetizada durante a idade pré-escolar e, devido a sua dificuldade em reconhecer e escrever as letras procurou tratamento.

É necessário esclarecer que não estamos negando a importância do trabalho das diversas habilidades infantis, mas refletindo sobre a forma como são percebidas, trabalhadas e ressaltadas no cotidiano das creches e pré-escolas, negligenciando, assim, funções psicointelectuais necessárias ao pleno desenvolvimento infantil.

Como podemos evidenciar, os dois vídeos fazem referência a um método que trabalha diferentes “capacidades perceptíveis, buscando associar percepções tácteis e cinestésicas aos estímulos visuais e auditivos presentes no ensino das correspondências entre grafemas e fonemas” (MORESCHI; BARRERA, 2017, p. 71).

Segundo Vigotski (2021), a criança deve atingir um determinado grau de maturidade em seu desenvolvimento, ou seja, possuir condições necessárias para o ensino de alguma disciplina.

Embora os vídeos tragam relatos de experiências e dicas, não foi identificado nas falas das interlocutoras algum estudo que descrevesse suas metodologias aplicadas ao método multissensorial. No entanto, observou-se que mesmo sem uma literatura que respaldasse suas falas, é perceptível que o método vem sendo utilizado como adiantamento das habilidades de letramento emergente, como consciência fonológica e o reconhecimento de letras.

Com base nesses dois vídeos apresentados por profissionais da saúde, destacam-se os vídeos publicados no canal da neuropsicopedagoga Taise Agostine, seus conteúdos são voltados aos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Apresentando propostas educativas, os vídeos AVI-12 e AVI-4 tratam a escrita na educação infantil como algo motor, algo que precisa ser trabalhado constantemente. Embora a interlocutora tenha uma formação voltada à área multidisciplinar da qual se dedica ao estudo clínico (podendo solicitar exames cerebrais) e ao cuidado com a aprendizagem, sua atuação profissional consiste em acompanhar, avaliar e intervir no processo de desenvolvimento das crianças com dificuldade de aprendizagem.

No entanto, de maneira oposta aos vídeos publicados por profissionais da saúde, que narram experiências e exemplificam atividades motoras, os vídeos da neuropsicopedagoga supracitada ensinam professores a confeccionarem materiais pedagógicos, usando materiais que seriam descartados.

Infelizmente, ao analisar esses vídeos, percebe-se que os conteúdos relacionados às teorias mecanicistas do desenvolvimento estão sendo disseminadas de forma crescente e desarticulada por qualquer profissional liberal, ao contrário dos vídeos, que tem como base o desenvolvimento infantil na concepção da THC, por exemplo, apresentados por professores e estudiosos que tiveram poucas visualizações durante o período exploratório.

Como exemplo, os vídeos apresentados pela professora Suely Amaral Mello – AVI-49; AVI-50 e AVI-51, que embora abordem a teoria da leitura e escrita, não tiveram números crescentes em visualizações.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, a discussão sobre o ensino da leitura e escrita na educação infantil ainda se limita em alfabetizar ou não crianças menores de seis anos. Dúvidas e polêmicas persistem entre estudiosos e profissionais da área.

Ancorados na THC, destacamos que a escrita tem uma função social. A escrita precisa ser considerada pelos docentes e apresentada às crianças pequenas como uma atividade cultural complexa, considerando o seu uso social, pois é durante a convivência com situações reais da escrita e da leitura (em casa ou na escola) que a criança vai criando para si a necessidade de escrever.

Estudos realizados durante o período exploratório bibliográfico revelaram em sua ampla maioria que os professores ainda estão presos a um planejamento pré-estabelecido, desvinculados das reais necessidades, curiosidades e anseios das crianças, assim como a presença equivocada de folhas A4 recheadas de 'atividades pedagógicas' vinculadas à leitura e à escrita. Lamentavelmente, a leitura e a escrita trabalhada nas turmas de creches e pré-escola estão relacionadas à quantidade de tarefas mecanizadas e didatizadas, ou seja, professores acabam confundindo educação com instrução.

No entanto, como não bastasse os problemas antigos, em 2020, fomos surpreendidos pela Covi-19, abalando inúmeras nações, descortinando problemas 'invisíveis' aos olhos da sociedade, principalmente para as crianças pobres e periféricas, que devido ao fechamento das creches não tiveram acesso às interações e brincadeiras, como também tiveram que conviver diariamente com a fome, com os maus tratos e outros problemas sociais.

Conforme o parecer do CNE/CP nº. 5º/2020, ficou autorizado que todas as atividades educacionais não presenciais fossem computadas para o cumprimento da carga horária do ano letivo. Dessa forma, foram listadas uma série de atividades não presenciais que poderiam ser utilizadas durante a pandemia.

Embora o parecer contemplasse todos os níveis da educação básica, a educação infantil foi a que mais teve dificuldade em se adaptar, uma vez que o ensino de crianças pequenas não é voltado ao núcleo domiciliar e nem tão pouco digital. O uso das TDICs na educação infantil, durante a pandemia, foi algo inovador e instrucional, uma vez que não temos a universalização dos programas

governamentais, como o ProInfo ou Prouca, programas tem que como objetivo promover a inclusão tecnológica através do uso pedagógico da informática nas unidades públicas da educação básica.

Diante de tais problemas, presenciamos através das pesquisas, docentes se reinventando, buscando novas alternativas pedagógicas para a produção das aulas remotas no período da Covid-19. Professores que estavam há décadas condicionados à sala de atividades, ao material impresso, aos DVDs e, pouca ou quase nenhuma visita à sala de informática, que estavam acostumados com a presença, com o toque, com o olhar, com a atenção da criança durante alguma atividade, precisaram utilizar toda e qualquer ferramenta que permitissem qualquer 'aproximação' no período de distanciamento social.

Nesse prisma, infelizmente, todo e qualquer conhecimento adquirido na faculdade tinha se esvaído pelos vãos dos dedos. Apesar da convivência contínua com a modernidade tecnológica, o desafio de criar e manter uma ponte dialógica em ensinar e aprender na relação criança e professor, só revelou que a educação infantil não está preparada para agir diferente do que prevê a lei.

Pelo exposto acima, destacamos que uma das alternativas encontradas pelos professores foi a utilização das redes e mídias sociais: WhatsApp e o Youtube. Docentes criavam 'conteúdos' e compartilhavam com as crianças vídeos caseiros com: orientações de brincadeiras ou de alguma atividade pedagógica, atividades com contação de historinhas, atividades que tinham como objetivo a interação das crianças durante o período de isolamento.

A 'nova forma de educação' fez com que muitos professores e responsáveis pelas crianças recorressem a plataforma Youtube para assistir os conteúdos compartilhados pelos professores, ou tendo como ferramenta de pesquisa, procurando atividades que ajudassem a criança no processo de alfabetização.

Diante disso, o objetivo principal desse estudo foi o de analisar os conteúdos que abordavam a leitura e a escrita na educação infantil na plataforma do Youtube, uma vez que todas as atividades educacionais presenciais foram suspensas em virtude da não proliferação do vírus da Covid-19, fazendo-se imperativo a transferência do ensino presencial ao remoto.

Com base nas análises dos conteúdos, constatou-se que os vídeos não possuem nenhuma restrição, ou seja, qualquer pessoa pode assistir, os vídeos

são destinados aos professores, aos pais e às crianças, tendo como foco principal a escrita na educação infantil.

Já o tema leitura e escrita na educação infantil em sua grande maioria é compreendida e propagada com a apresentação de letras, sugerindo atividades que fomentam a aquisição da leitura e da escrita no processo de alfabetização, como: a construção de jogos lúdicos de leitura e escrita, atividades que segundo as interlocutoras irão fortalecer e melhorar a coordenação motora fina da criança.

Outro dado que encontramos nesses vídeos é a disseminação replicadora dos mesmos aspectos técnicos encontrados na *'cartilha caminho suave'*. A cartilha desde 1995 não é avaliada pelo MEC e, portanto, não deveria ser considerada como método 'oficial' para a alfabetização.

Durante as análises, observou-se o equívoco das apresentadoras em relação à elaboração de planos de atividades que envolvesse a leitura e a escrita na educação infantil. Com maior incidência, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do 4º campo da BNCC foram os mais exemplificados para o desenvolvimento do planejamento escolar, embora os objetivos estejam relacionados à: expressão de ideias, desejos e sentimentos, relatos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita, de fotos, desenhos e qualquer outra forma de expressão; inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos; escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas; recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história etc. As atividades sugeridas nesses vídeos estão amplamente voltadas ao ensino da grafia, ao trabalho mecânico das mãos, a decodificação das letras.

Outro cômputo é o número crescente de visualizações nos vídeos que remetem à ideia de ensinar a criança a ler e escrever em curto prazo. Esses vídeos são depoimentos de profissionais ligados diretamente ou indiretamente à área da saúde: psicóloga, fisioterapeuta e neuropsicopedagoga. Suas falas são voltadas ao trabalho repetitivo de movimentos de pinça, ou seja, cobrir pontilhados, fortalecer os músculos esqueléticos das mãos, assim como o embelezamento de uma futura escrita. Por outro lado, os vídeos que tratam a teoria da leitura e da escrita computam poucas visualizações.

Nesse sentido e com base nessas constatações, a presente pesquisa nos mostrou que quanto mais o vídeo apresentar aspectos técnicos da escrita, mais crescente será sua disseminação, e que as práticas apresentadas nesses vídeos não fazem alusão a nenhum dado científico, ou alguma teoria que reforce tal pensamento. Dessa maneira, os simpatizantes das teorias mecanicistas do desenvolvimento humano vão achando que é possível ensinar qualquer coisa a qualquer criança, de qualquer maneira em curto tempo, mediante treinos e repetições.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Cleriston Izidro dos; Deise Juliana. **Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>.
- AVILA, Silviane de Luca. **O potencial de aprendizagem e as representações pedagógicas na plataforma YouTube: entre conhecimento e entretenimento**. 2020. 220 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- BAPTISTA, Correia Mônica. Linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais, Belo Horizonte, p. 1-12. 2010. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.
- BOMFIM, Juliana Cristina. **O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita**. 2012. 101 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências e Marília, 2012
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação**, 3ª versão, Abril, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. Brasília.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei n.º 8069/90, Campo Grande: Rui Barbosa, 1991.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. PROUCA: **Programa um computador por aluno**. 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/programa-um-computador-por-aluno-prouca>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm. Acesso em: maio de 2022. Não citado
- BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 abril de 2020- Diretrizes para escolas durante a pandemia**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=89051>. Acesso em: 05 Fev. 2021.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 19, p. 587-597, 2014.

BRITO, Laísa. **Marketing de Relacionamento na Internet: As Mídias Sociais Como Ferramentas Para Manter Clientes**. Brasília, 2013. Monografia de conclusão de graduação para obtenção do grau de bacharel no curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade de Brasília – UnB.

BRITTO, Luiz Percival Leme Brito. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CAMPOS, Daíse Ondina de. **Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis-SC, 2015.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly Alves. “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://revsitas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>>. Acesso em: 12 Fev. 2021.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **8 motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia**. Disponível: <https://campanha.org.br/noticias/2020/03/26/8-motivos-para-nao-usar-educacao-distancia-ead-como-alternativa-para-substituir-educacao-presencial/> Acessado: 27/05/2022

CAPPONI, Luciane Aparecida Moraes. **A relação entre as disposições presentes no habitus e as escolhas didático-metodológicas de professoras da educação infantil para o ensino da linguagem escrita**. 2016. Dissertação (mestrado) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2011

CRISPI, Priscila. **As crianças e as telas na pandemia. 2022**. Disponível em: <<https://porvir.org/as-criancas-e-as-telas-na-pandemia/>>. Acesso em: 18 Jul. 2022

COSTA, Sinara Almeida. **Educação infantil e pandemia: reflexões necessárias para pensar num recomeço**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 999-1007, jul./dez., 2020.

COMSCORE. **A educação foi o setor que mais cresceu em interações nas redes sociais no último ano**. 2021. Disponível em: <<https://porvir.org/educacao-foi-a-categoria-que-mais-cresceu-em-interacoes-nas-redes-sociais-no-ultimo-ano/>>. Acesso em: 18 Jul. 2022.

CONDE, Soraya Franzoni. **A contação de histórias dramatizadas de tolstói na educação infantil.** In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs) **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017.

DEMBINSKI, Analice Dors. **Práticas de linguagem oral e escrita em uma instituição de educação infantil do município de Erechim.** 2017. Dissertação (mestrado) - pós-graduação profissional em educação, Campus Erechim, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Erechim, 2017.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”:** Disponível: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; LIMA, Eileuza Aparecida de. A hora do conto no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente: FCT/UNESP, a. 12, n.14, p.61-81. jan./dez. 2006.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho.** 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista - UNESP-Marília, 2011.

GUIMARÃES, Ádma Sarmiento; BRITTO, Luiz Percival Leme; POMPERMAIER, Odavilma Calado; COSTA, Sinara Almeida da. **A base nacional comum curricular e o ensino da leitura-escrita na educação infantil.** Matraca, v. 29, n. 55, p. 29-42, jan./abr. 2022.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; DE PAULA KOBOLT, Maria Edilene. A questão do PROUCA na Educação e os indícios recentes em teses de Doutorado. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-20, 2020.

KROTOSKI, T.K. Aleksandra. **A revolução virtual: o preço da Gratuidade.** (Documentário). 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=jv4-68Hkfd4> <acessado dia 20.06.2022>

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In; VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2018, pp, 59-83.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In; VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018, pp, 143-189.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. **Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus**. Revista Thema, v. 18, p. 136-155, 2020

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pró-posições**, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na educação infantil, ou melhor, formação na atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. **Educação infantil e sociedade**. Nova Petrópolis - RS: Nova Harmonia, 2012. Cap. 5, p. 75-87.

MELLO, Suely Amaral. O processo de Aquisição da Escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A. L. e MELLO, S. A.(orgs). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MELLO, Suely Amaral; BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 135-160 jan./abr. 2015.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 53-68, 2010.

MELLO, Suely Amaral; MARCOLINO, Suzana. As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 110, p. 181-197, jan./abr.2021.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações. **Perspectiva**, v. 32, n. 3, p. 879-900, 2014.

MILLER, Stella; MELLO, Suely Amaral. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em criança de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infanti, 2008.

MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. **A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural**. 2015. 241 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2015.

MORETTO, Inara Machado; DAMETTO, Jarbas. Desafios educacionais da era digital: adversidades e possibilidades do uso da tecnologia na prática docente. **Perspectiva**, Erechim. v. 42, n.160, p. 77-87, dezembro/2018.

MOURA, Eliane; BRANDÃO, Edemilson. O uso das tecnologias digitais na modificação da prática educativa escolar. **Revista Científica Fazer**, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2013.

MOREIRA, Rafael da Silveira; SANTOS, Lucas Fernando Rodrigues dos; SOUSA, Marcos Henrique Oliveira. Organização Mundial de Saúde: origem, políticas, percurso histórico e ações frente à pandemia da Covid-19. Estudos Universitários: **Revista de cultura**, v. 37 | n. 1 e 2 | Dez. 2020.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, Jeferson. **A epidemia de desigualdade no Brasil**. Disponível em <https://www.oxfam.org.br/blog/a-epidemia-de-desigualdade-no-brasil/> - acessado 28/08/2022

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. (pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. “O antes, o agora e o depois”: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p. 19-25, 2020. Disponível em: <[https://revista.ufrn.br/boca/article/view/Nedel Oliveira](https://revista.ufrn.br/boca/article/view/Nedel%20Oliveira)>. Acesso em: 25 Fev. 2021.

PINHEIRO, Monalysa Themistocles da Silva. **Escrita na Educação Infantil: experiências e sentidos de Crianças**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2018.

POMPERMAIER, Odavilma Calado. **A prática com a cultura escrita na educação infantil: desafios e possibilidades**. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz de conta como atividade guia**. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2011. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf Acessado no dia 22/08/2021.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **“Falou, tá falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007.

SANTANA, Camila Lima et al. Aula em Casa: **Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia Covid-19. Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020.

SANTOS, Nailton Dutra dos; BEZERRA, Francisca Adriana da Silva. **Impactos da covid-19 na educação em Paulista/PB: uma influência das mídias digitais.** Revista Educação Pública, v. 21, nº 34, 14 de setembro de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/34/impactos-da-covid-19-na-educacao-em-paulistapb-uma-influencia-das-midias-digitais>>. Acesso em: 11 Jul. 2022.

SANTOS, O.E. Kleber; CARVALHO, G.B. ANA; Mídias sociais e educação em tempos de pandemia: o tiktok como suporte aos processos de ensino e aprendizagem. EM TEIA – **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana** – vol. 11 - número 2 – 2020.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da. **Leitura na educação infantil: implicações da teoria Histórico-cultural.** 2016. 170 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. - Marília, 2016.

SOUZA, Eduardo Bezerra de. **A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor.** 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, 2016.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral O lugar da cultura escrita na Educação Infantil, In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs) **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017.

OSTETTO, Luciana E. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de Estágios.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PENRABEL, Daniella; CARVALHO, Patrícia Alves. De repente, aulas remotas! O reinventar-se na profissão docente. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos.** V. 02, N.07 Jan./Fev. 2021 p. 115-126, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.34842>.

PRESSE, France. **UNESCO: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml>>. Acesso em 22 jul. 2020.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, p. 71-84, 2019.

TSUHAKO. Yaeko Nakadakari. **O desenho como expressão da criança.** In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs) **Teoria histórico-cultural na educação**

infantil: conversando com com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

VALENTE, Rosianne de Sousa. **Eu ainda não falei, eu quero falar!** – os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

VYGOSTKI, Lev Semionovich. Obras Escogidas III. Capítulo 7 (escrito em 1931). **A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita.** Tradução: Professoras Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza.

VYGOSTKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escrito** de L. S. Vygotsky/ Lev Semionovitch Vygotsky; organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. – 1.ed- São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In; VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2018, pp, 103-142

VYGOSTKI, Lev Semionovich. Obras escogidas - Tomo III: Método de investigacion. In: _____. **Obras Escogidas** – Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995/2000.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédias USP Revisão da Evento: XXV Jornada de Pesquisa ODS: 4 - Educação de qualidade 10 tradução: Monica Stahel M. da Silva. – 4 ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Veja quais países iniciaram a vacinação contra a Covid-19; Brasil está fora. <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/quais-os-paises-que-ja-comecaram-a-vacinacao-contra-a-covid-19/> - acessado em 28/07/2022.

GRASSO, Danielle. Pandemia de Coronavírus. **Em 2020, 1,8 milhão de vidas levadas pela covid-19. Em 2021, a esperança da vacina, 2020.** <https://brasil.elpais.com/sociedad/2020-12-31/em-2020-18-milhao-de-vidas-legadas-pela-covid-19-em-2021-a-esperanca-da-vacina.html> - acessado 28/07/2022.

APÊNDICE A: LISTA DE VÍDEOS CATALOGADOS

Título	Canal	Link	Apresentador (a)
Leitura e escrita na Educação Infantil- Emília Ferreiro	Nova escola	https://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p97w4	_____
PNAIC - Leitura e escrita na educação infantil e no ensino fundamental	ONAIIC-UFRJ	https://www.youtube.com/watch?v=dHByoCuSzRA	_____
Leitura e escrita na educação infantil	Edilaine Gered	https://www.youtube.com/watch?v=996lJaE9d7k	Edilaine Gered
Leitura na educação infantil	Ênfase educacional	https://www.youtube.com/watch?v=D8Sjw5qL93g	Michelle Praxedes
A escrita na educação infantil	Papo aberto	https://www.youtube.com/watch?v=OU7juGCVsdM	Danielle Wolff
A leitura e a escrita na educação infantil	Avante educação e mobilização social	https://www.youtube.com/watch?v=pekohibC7Qs	Mônica Samia
BNCC na prática para educação infantil: leitura para bebês	Nova escola	https://www.youtube.com/watch?v=s3OuFqjyC3E	_____
Linguagem e escrita na educação infantil	Undime Tocantins	https://www.youtube.com/watch?v=WObiaCX2m-g	Mônica Baptista
Como ajudar qualquer criança a ler e escrever rapidamente	Carla Silva	https://www.youtube.com/watch?v=uyjn_oO_Uvs	Carla Silva
Alfabetização, leitura e escrita na educação infantil	Tv UFMG	https://www.youtube.com/watch?v=vkJQ_fS-Abg	_____

Leitura e escrita na educação infantil	Projeto leitura e escrita na educação infantil	https://www.youtube.com/watch?v=IVAhbyUMhi8	_____
Como trabalhar a leitura e a escrita na educação infantil?	Edilaine Gered	https://www.youtube.com/watch?v=sUgXnQK0Khg	Edilaine Gered
Trabalhando a leitura na educação infantil	Clarissa Pereira pedagoga	https://www.youtube.com/watch?v=kQINUhNMItA	Clarissa Pereira
Leitura e escrita na educação infantil	Faculdade de educação UFMG	https://www.youtube.com/watch?v=6JpoScsV-30	_____
Atividade para trabalhar escrita na pré escola (de acordo com a BNCC)	Caroline Matei	https://www.youtube.com/watch?v=6sKjcfxM92Q	Carolina Matei
V seminário leitura e escrita na educação infantil	Leitura e escrita na educação infantil	https://www.youtube.com/watch?v=d52HZPC97Q4	_____
Aquisição da escrita na educação infantil	Patrícia Fisioterapeuta	https://www.youtube.com/watch?v=sOU3HgDf6Kk	Patrícia
CEALE DEBATE- leitura e escrita na educação infantil	CEALE_FAE/UFMG	https://www.youtube.com/watch?v=jMBCUVHfvDo	_____
CEALE DEBATE- Práticas de leitura e escrita na educação infantil	CEALE_FAE/UFMG	https://www.youtube.com/watch?v=nAy7RILgN6A	_____
Entre arte, brincadeiras, leituras e escrita na educação infantil	Cadinho de prosa Se	https://www.youtube.com/watch?v=g53iqm5C_EY	slides

Curso leitura e escrita na educação infantil	Leitura e escrita na educação infantil	https://www.youtube.com/watch?v=uweh5HUPKtc	_____
Leitura e escrita na educação infantil	Fundação nacional do livro infantil e juvenil	https://www.youtube.com/watch?v=fIHQZE802g8	_____
Pré II/ Ed. Infantil/ Jogos de leitura e escrita	Colégio Silva Serpa	https://www.youtube.com/watch?v=NnniMzRlvOo	Professora Andreia
Recurso que auxilia a criança na leitura e escrita	Taise Agostini	https://www.youtube.com/watch?v=e4bfZOoqe3g	Taise Agostini
Importância das atividades da educação infantil para aquisição da leitura e escrita	Marisa Mello	https://www.youtube.com/watch?v=BqCh3BE_fUk	Marisa Mello
Importância das atividades da educação infantil para aquisição da leitura e escrita- Parte 2	Marisa Mello	https://www.youtube.com/watch?v=Si-mvdJEYE8	Marisa Mello
Atividade lúdica de leitura e escrita: alfabetização, ensino crativo, infantil-correio escolar	Dynamicskills PT	https://www.youtube.com/watch?v=mpf7lb-9Jio	_____
Leitura e escrita na prática na educação infantil	Conto & canto	https://www.youtube.com/watch?v=q3AkNio2HCc	Professora Lilian
Leitura na pré-escola: como motivar a criança	Canal Futura	https://www.youtube.com/watch?v=z-y3ladi7OA	Cristiano Reckiegel
Roletas da leitura e escrita	Taise Agostini	https://www.youtube.com/watch?v=W2VN5hxdYHM	Taise Agostini
Cultura escrita	Polifonia/ UNEB	https://www.youtube.com/watch?v=ylcgkBEkYdU	Adriana campana

O que vem primeiro a leitura ou a escrita?		https://www.youtube.com/watch?v=wZDDjNvkrTo	Lucelia Brites
Início do processo de leitura e escrita espontânea na educação infantil	Suporte Pedagógico	https://www.youtube.com/watch?v=unZ5fybl-s0	Odineia Pinto
Cultura escrita na educação infantil	Estúdio encontro das águas-UFOPA	https://www.youtube.com/watch?v=WLCeWLwmDAA	_____
Projeto Leitura para a Educação	LBV	https://www.youtube.com/results?search_query=leitura+e+escrita+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil	_____
Desenvolvimento da leitura e escrita	Educação inclusiva caragua	https://www.youtube.com/watch?v=pkTPVu-t-Ho	_____
Processo de aprendizagem de leitura e escrita	Neurosaber	https://www.youtube.com/results?search_query=leitura+e+escrita+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil	_____
A leitura na educação infantil	CEDUC-educação infantil	https://www.youtube.com/results?search_query=leitura+e+escrita+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil	Danielle Wolff
Como trabalhar a leitura e a escrita na educação infantil?	CEAM-USJT	https://www.youtube.com/watch?v=-Q7EsTCY6Xw	Hellen Caroline
O desenvolvimento da escrita na criança, segundo Luria	Setrem	https://www.youtube.com/watch?v=-Odqmlc8OVo	_____
Educação infantil-Leitura vai, escrita vem	Projeto trilha da leitura monte claros	https://www.youtube.com/watch?v=TStCruLOPRg	_____
Educação infantil: aprendizagem da leitura e da escrita	Alessandra C. Farago	https://www.youtube.com/watch?v=_yx2fnQfN8o	Alessandra C. Farago

A linguagem escrita e as crianças: superando mitos na educação infantil	UNIVESP	https://www.youtube.com/watch?v=ROIZ1zhLOuA	_____
Grafismo infantil- leitura e desenvolvimento	UNIVESP	https://www.youtube.com/watch?v=DPzYg6Zw8W8	_____
Alfabetizar-Educação Infantil: alfabetização e letramento	Nova escola	https://www.youtube.com/watch?v=T7M9ZThtwow	_____
Atividade de leitura para educação Infantil	Português TBC	https://www.youtube.com/watch?v=lvkZEEbU_nU	_____
Teoria da leitura e escrita - Parte I	Atualização da proposta curricular-SC	https://www.youtube.com/watch?v=xriTbEmq4d4	Suely Amaral Melo
Teoria da leitura e escrita - Parte I	Atualização da proposta curricular-SC	https://www.youtube.com/watch?v=gE0Lf48Dr44	Suely Amaral Melo
Teoria da leitura e escrita - Parte I	Atualização da proposta curricular-SC	https://www.youtube.com/watch?v=bYDLqF8kl7s	Suely Amaral Melo
Letra cursiva na Educação Infantil	Gepei Ufopa	https://www.youtube.com/watch?v=zDot1yjQxl	Sinara Almeida
Como fazer um plano de aula online na educação infantil	Ed. Inf. Em foco por Samantha Ladeira	https://www.youtube.com/watch?v=d5rTDweoXBo	Samantha Ladeira
A linguagem oral e escrita na educação infantil	Baguncei	https://www.youtube.com/watch?v=3fhe2Qbs35U	Maria Cláudia da Silva Saccomani
A infância no retângulo A4	SEMED/Santarém	https://www.youtube.com/watch?v=wdWqsvWFdbc&t=3686s	Regina Aparecida Marques

leitura e escrita na educação infantil	SEMED/Queimados	https://www.youtube.com/watch?v=FjD3FKygvUw	Elizabeth Orofino
Leitura-escrita na educação infantil	Lelit/Ufopa- IX seminário	https://www.youtube.com/watch?v=mCixB1C8wHw	Patrícia Corsino
leitura e escrita na educação infantil	SEMED/ Erechim/RS	https://www.youtube.com/watch?v=Urhz4W27pMc	Flávia Burdzinski
A pandemia e os seus impactos na educação infantil: considerações sobre a leitura e escrita	CEMEI/Reinaldo Ridolfi	https://www.youtube.com/watch?v=HpBd3-XmJul	Monica Batista

Cont.

Nº inscrito	Data da publicação	Nº visualizações	Duração	Curtidas	Descrições contidas nos vídeos	Data da visualiz.
192 MIL	18/16/2013	327,702	8:27	3,8 MIL	Emília Ferreiro, maior especialista do mundo em alfabetização, fala sobre o que as crianças podem aprender na Educação Infantil sobre leitura e escrita. Este é o segundo vídeo da série Grandes Diálogos, publicado no site da revista Nova Escola.	21/01/21
1,6 MIL	4/9/2018	13,464	1:40:24	213	Web conferência- Pnaic	21/01/21
1,6 mil	11/10/2020	133	1:37:40	16	Vamos falar da importância da educação infantil e como se dá o processo de leitura e escrita para este segmento.	21/01/21

68,1 mil	12/21/2016	25,877	3:05	604	Destaca a importância e meios para o corpo docente, incentivar a leitura na educação infantil. Manter o professor como peça central na organização de atividades diárias que façam a criança ler e interagir com narrativas, lidas auxilia na aprendizagem da leitura, assim como inicia-se o conhecimento daquilo que o infante gosta.	21/01/21
410	9/13/2013	948	8:51	61	Qual o melhor percurso para esse momento tão especial?	21/01/21
4,86 mil	2/6/2018	3,578	2:08	58	Mônica Samia, consultora associada da Avante, coordenadora de implementação do Paralapraca e Dra. Em educação (UFBA) e especialista em leitura e linguagem (UNEB), traz elementos que possam, efetivamente, dar às crianças, o acesso aos bens culturais, dentre eles a cultura letrada, sem que, para isso, se desconsidere sua forma própria de aprender e interagir com o mundo.	21/01/21
192 mil	1/17/2019	52,125	6:01	1.1	Confira na prática a atividade de leitura para bebês feita por uma professora da educação infantil de São Caetano do Sul, SP, e entenda como trabalhar os campos de experiência da Base com bebês de até 1 ano e 6 meses.	21/01/21
3,5 mil	2/28/2019	6,082	43:51:0 0	217	VI seminário de educação infantil, tema: a educação infantil no contexto da BNCC: contribuição do currículo do estado do Tocantins e escrita na educação infantil	21/01/21
124 mil	7/27/2017	1,815,389	13:06	56 mil	Curso online de alfabetização	21/01/21
26,9 mil	8/22/2017	31,965	2:01	236	Atividades realizadas por professores da rede municipal para incentivar as crianças a entrarem no mundo das letras	21/01/21
92	8/23/2017	17,287	5:30	27	_____	21/01/21
1,6 mil	10/20/2019	231	30:41:0 0	13	Ler e escrever na educação infantil discutindo práticas pedagógicas.	21/01/21

125 mil	6/23/2017	19,545	7:02	901	Dicas de como acolher as dúvidas das crianças quando iniciam a curiosidade pela leitura. A dúvida veio de uma mãe de um menino de 4 anos. Ela não sabe se deve incentivar a leitura, pois fica preocupada de adiantar o processo. Confere no vídeo a minha opinião.	21/01/21
5,72 mil	3/20/2018	1,290	2:59:53	32	Seminário	21/01/21
1,04 mil	1/27/2020	1,982	2:51	84	Nesse vídeo, trago a sugestão para você, professora da Pré-Escola, propor aos alunos que escrevam suas hipóteses de escritas a partir de listas de palavras significativas.	21/01/21
105	4/10/2019	72	1:48:22	3	MESA REDONDA Alfabetização, leitura e escrita: O que a Educação Infantil tem a ver com isso? Contribuições do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil.	21/01/21
63	6/9/2020	153	9:08	8	Estimulação motora	21/01/21
7,99 mil	11/1/2017	67,922	2:11:21	440	_____	21/01/21
7,99 mil	6/1/2017	9,996	1:49:36	85	Evento realizado no dia 13 de junho de 2017, com pesquisadora do Ceale e professora da FaE/UFMG Sara Mourão e a professora de educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte, na Escola Municipal Henfil, Alessandra de Caux.	21/01/21
6,93 mil	_____	360	7:12	40	_____	22/01/21
105	10/2/2019	68	6:31	7	UFMG/FAE E SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE	22/01/21
543	_____	761	52:00:00	21	Leitura e Escrita na Educação Infantil - Patrícia Corsino - Encontro Paralelo - 19º Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens	22/01/21
1,05 mil	9/16/2020	62	5:55	3	Aula remota	22/01/21
500 mil	11/17/2017	109,216	2:07	5,7 mil	Formando palavras é um excelente recurso para trabalhar a construção de palavras, escrita e leitura	22/01/21

1,47 mil	7/18/2020	283	5:31	27	_____	22/01/21
1,47 mil	6/25/2020	159	2:26	20	_____	22/01/21
14,2 mil	11/20/2017	10,471	3:02	115	_____	22/01/21
285	10/1/2020	133	4:03	13	Sugestões de trabalhar a escrita de forma lúdica e prazerosa na prática, além de trabalharmos com a oralidade, leitura, atenção e concentração. BNCC - EI03EF09 - EI03EF01.	22/01/21
433 mil	1/15/2015	7,200	24:16:00	114	Para mais um quadro em parceria com a Revista Nova Escola, da Fundação Victor Civita, falamos sobre o mundo da leitura na pré-escola. Como educadores e familiares podem motivar o interesse de ler nas crianças de até cinco anos?	22/01/21
500 mil	8/15/2015	178	4:15	14 mil	_____	22/01/21
1,11 mil	9/30/2020	519	1:43:36	78	10º Encontro Formativo: abordagens pedagógicas para a infância	25/01/21
363 mil	1/6/2018	7,603	1:58	666	O que vem primeiro dentro do processo de alfabetização a leitura ou a escrita? Veja este vídeo e entenda mais sobre este assunto.	25/01/21
1,71 mil	1/3/2021	388	0:55	388	Representação de cena no desenho livre, produção de texto com a escrita espontânea demonstrando a sequência lógica do pensamento num momento livre da criança de 3 anos escrevendo a cartinha para a sua primeira professora.	25/01/21
1,33 mil	11/14/2018	569	2:14	15	A cultura escrita na educação infantil segundo a professora Regina Aparecida Marques de Sousa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Registrado em ocasião do IV Seminário de Educação Infantil do Oeste do Pará.	25/01/21
13,8 mil	3/27/2019	11,508	3:52	94	Crianças da LBV em Brasília/DF iniciam projeto para fomentar o gosto pela leitura, auxiliar na socialização, o contato com as letras e a vontade de estar sempre em contato com os livros educativos.	25/01/21
398	18/0/2020	398	7:34	15	Nossas queridas fonoaudiólogas Marcella Cintra e Rosa Angélica nos trazem uma noção de como ocorre o desenvolvimento da escrita nas crianças.	25/01/21

					Compreender o processo é fundamental para podermos acompanhar e avaliar o desenvolvimento infantil.	
363 mil	12/9/2019	4,488	22:41	383	_____	25/01/21
410	9/6/2019	542	6:28	39	Uma reflexão valiosa sobre essa expectativa.	25/01/21
266	10/31/2020	6	15;21	1	_____	25/01/21
1,47 mil	12/14/2016	8,022	3:17	117	O desenvolvimento da Escrita na criança segundo Lúria. Vídeo produzido no curso de Psicologia da SETREM	25/01/21
364	7/31/2016	56	7:39	5	Melhores momentos da educação infantil	25/01/21
502	9/22/2020	87	20:17	10	Como desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil	26/01/21
988 mil	_____	36,567	16:38	239	A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil - O vídeo apresenta duas escolas de São Paulo que trabalham a escrita baseadas na função social desta linguagem -- uma prática orientada pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Mostra também a visão de duas pioneiras no estudo da escrita infantil, as argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky.	26/01/21
988 mil	_____	99,282	14:51	848	Programa do Curso de Pedagogia Unesp/Univesp, da disciplina D14 -- Educação infantil: diferentes formas de linguagens expressivas e comunicativas - O programa mostra duas escolas de São Paulo que utilizam o desenho como base de diversos trabalhos pedagógicos. Márcia Aparecida Gobbi, da Faculdade de Educação da USP, acompanha algumas atividades e explica sua importância para o desenvolvimento das crianças.	26/01/21
103 mil	_____	193 mil	19:41	653,917	Alfabetizar é um projeto que foi concebido pela professora Magda Soares da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2006 e promoveu ações	26/01/21

					para alfabetização em todas as escolas da rede municipal de Lagoa Santa (MG). Hoje, com 97% das crianças alfabetizadas no 3º ano do Ensino Fundamental, esse trabalho é referência nacional.	
567 mil	5/13/2020	466	6:23	446	Atividade de leitura	26/01/21
223	12/27/2017	2,167	55:52:0 0	54	Atualização da proposta curricular -SC	26/01/21
223	12/28/2017	1,493	2:42:35	34	Atualização da proposta curricular -SC	26/01/21
224	12/28/2017	953	1:01:29	12	Atualização da proposta curricular -SC	26/01/21
547	10/25/2018	801	5:44	31	Em meio a esse contexto político conturbado lançamos mais um vídeo do projeto GEPEI Responde. Acreditamos que nossas ações retratam a luta por uma educação de qualidade para todas as crianças, baseada nos princípios democráticos. A dúvida de hoje, foi: que letra devemos usar na educação infantil?	09/01/21
148 mil	4/18/2020	282,580	32:10:0 0	17 mil	Plano de aula contemplando a BNCC e exemplo de atividade, bem mão na massa.	22/03/21
2.95 mil	6/8/2021	4,630	2:11:47	196	Live- Formação de Professores	06/08/21
1,8 mil	3/24/2021	391	1:33:20	224	Live- 1º ciclo de palestras online de formação continuada	30/09/21
1,2 mil	9/17/2021	200	1:37:30	28	Live- Formação de Professores	30/10/21
1,18 mil	10/21/2021	165	1:31:54	165	Na segunda palestra do ciclo comemorativo dos dez anos de criação do Lelit, teremos a palestra da professora Patrícia Corsino abordando o tema: Leitura - Escrita na Educação Infantil	30/10/21
0	6/28/2021	353	1:55:00	353	LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL é um evento que faz parte do Ciclo de Formação Pedagógica - (RE)Pensar o Cotidiano da Educação Infantil	30/10/21
939	7/19/2021	4,109	1:57:05	430	_____	30/10/21

