

**MAIÊUTICA  
PEDAGOGIA**



CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI  
Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito  
Cx. P. 191 - 89.130-000 – INDAIAL/SC  
Fone Fax: (47) 3281-9000/3281-9090

## **REVISTA MAIÊUTICA**

Pedagogia

UNIASSELVI 2021

**Presidente do Grupo UNIASSELVI**  
Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

**Reitor da UNIASSELVI**  
Prof. Janes Tomelin

**Pró-Reitor de Ensino de Graduação Presencial**  
Prof. Antonio Roberto Rodrigues Abatepaulo

**Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância**  
Prof.<sup>a</sup> Neuzi Schotten

**Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância**  
Prof. Érico Coelho Ribeiro

**Pró-Reitor de Pós-Graduação**  
Prof. Tiago Lorenzo Stachon

**Editor da Revista Maiêutica**  
Prof. Luis Augusto Ebert

**Comissão Científica**  
Andressa Kessler  
Marcelo Danieski  
Camila Zirr Passold

**Editoração e Diagramação**  
Equipe Produção de Materiais

**Revisão Final**  
Equipe Produção de Materiais

**Publicação On-line**  
Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

# Apresentação

---

É com grande alegria que apresentamos mais uma edição da Revista Maiêutica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na versão digital. Para isto, contamos com a produção científica dos acadêmicos do curso, na modalidade a distância, sob orientação dos tutores externos do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI e de produções desenvolvidas pelos docentes e tutores que atuam na Tutoria Interna do Curso. Esta Revista, construída a muitas mãos, coloca em pauta um dos princípios norteadores da instituição, de que “não basta saber, é preciso saber fazer”.

Valorizando a produção intelectual dos acadêmicos, oportuniza-se o desenvolvimento de novos trabalhos de iniciação científica, estimula-se a participação e a socialização dos trabalhos desenvolvidos no âmbito acadêmico, enriquecendo ainda mais as produções intelectuais e a busca pelo conhecimento. O nome “Maiêutica” reforça o conceito socrático de que é preciso trazer as ideias à luz, fazer nascer o conhecimento, confirmando a dialética necessária para a construção da sabedoria humana. Partindo deste pressuposto, apresentamos novas “ideias que vieram à luz”, ou seja, artigos exclusivos que foram selecionados por docentes, tutores externos, tutores internos e a coordenação do curso de Pedagogia, numa proposta de construção e cooperação, rumo à formação do conhecimento. Assim, convidamos você a ler a Revista Maiêutica do curso de licenciatura em Pedagogia da Uniasselvi, e desejamos que os artigos disponibilizados possam contribuir com a sua caminhada acadêmica e profissional.

Boa leitura!

**Prof.<sup>a</sup> Ana Clarisse Alencar Barbosa**  
**Coordenadora do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia**





## Conteúdo

APRESENTAÇÃO .....	5
<b>A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO ACADÊMICO/PROFESSOR</b>	
<b>The construction of knowledge in distance education of the academic/teacher</b>	
Gabriela Coelho Fernandes	
Mônica Maria Baruffi.....	1
<b>ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO</b>	
<b>Literacy In Remote Teaching Times</b>	
Rosangela Cristina Machado Bertram	
Louise Barros Dalmas.....	7
<b>BARALHO INCLUSIVO E A SURDEZ: relato de experiência</b>	
<b>Inclusive Deck And Deafness: Experience Report</b>	
Adriana Prado Santana Santos .....	21
<b>INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E EDUCAÇÃO: a importância da qualificação docente</b>	
<b>Technological innovations and education: the importance of teacher qualification</b>	
Luciane Cristine Bianchini Vieira	
Erich Tristini de Loyola .....	29
<b>LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
<b>Literature in child education</b>	
Rosangela Cristina Machado Bertram	
Isadora Fernandes .....	43
<b>OS BENEFÍCIOS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
<b>Children's literature: the benefits of literature in early childhood</b>	
Rosangela Cristina Machado Bertram	
Julia Almeida Sardá Rosa .....	51
<b>PSICOMOTRICIDADE ALIADA À ALFABETIZAÇÃO NA SEGUNDA INFÂNCIA</b>	
<b>Psychomotricity allied with literacy in secondary childhood</b>	
Adryeini Dantas Baracho Faria	
Ivanídia Bahia Gomes Lopes	
Karla Francine Corrêa Freitas .....	59



# A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO ACADÊMICO/PROFESSOR

## The construction of knowledge in distance education of the academic/teacher

Gabriela Coelho Fernandes<sup>1</sup>

Mônica Maria Baruffi<sup>2</sup>

**Resumo:** A educação a distância vem adquirindo, no decorrer dos anos, maior relevância, principalmente no ensino superior. Assim, o objetivo principal desta pesquisa será analisar o desenvolvimento e as potencialidades do ensino a distância como meio para a construção do conhecimento principalmente para o acadêmico/professor. Tendo como alicerce a pesquisa bibliográfica, com pesquisa de cunho qualitativo, nos baseamos em Severino (2007) para esta pesquisa. Quanto à fundamentação teórica, buscamos Imbernón (2006, 2009, 2010), Nóvoa (2020), Pérez Gómez (2015), Perrenoud (2000), Sbrogio (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2019) para determinar o diálogo em torno da temática preterida. Para que um professor se sinta preparado para iniciar em sua área profissional necessita de base teórica e de prática, movimento que a educação a distância oferece com propriedade. Observou-se, ao final desta pesquisa, que, para termos uma formação efetiva, se faz necessário o desenvolvimento de ações individuais e coletivas no processo de aprender, tendo cada vez mais presente a utilização da criatividade e flexibilidade, principalmente relacionadas com as tecnologias e seu uso.

**Palavras-chave:** Construção do conhecimento. Educação a distância. Formação; Acadêmico. Professor.

**Abstract:** Distance education has acquired greater relevance over the years, especially in higher education. Thus, the main objective of this research will be to analyze the development and potential of distance learning as a means for the construction of knowledge, mainly for the academic/teacher. It is based on bibliographic research, with qualitative research, we based ourselves on Severino (2007) for this research. As for the theoretical foundation, we sought Imbernón (2006, 2009, 2010), Nóvoa (2020, Perez Gomez (2015), Perronoud (2000), Sbrogio (2015) and the National Common Curricular Base (2019) to determine the dialogue around the deprecated theme. In order for a teacher to feel prepared to start in his/her professional area, he/she needs a theoretical and practical basis, a movement that distance education offers with propriety. It was observed at the end of this research that in order to have an effective training, it is necessary to develop individual and collective actions in the learning process, with an increasingly present use of creativity and flexibility, mainly related to technologies and their use.

Keywords: Teaching. Multiple intelligences. Music.

---

1 Acadêmica do 2º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: fernandesgabriela050@gmail.com

2 Professora e orientadora. E-mail: monicabar@terra.com.br

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

---

## Introdução

Esta pesquisa visa estabelecer uma compreensão da necessária participação ativa do acadêmico como construtor de seu conhecimento, em que, como futuro professor, elabora suas etapas a partir de estudos orientados. Para estudar na educação a distância, se faz necessário buscar novos encaminhamentos, esforço individual e coparticipação de seus tutores e colegas de estudo.

Fomentar a ideia de ser professor e estar na modalidade a distância acarreta muitas mudanças na maneira de pensar, estudar e compreender-se como acadêmico/professor. Pelo fato de que, diante das diversas mudanças em que a sociedade enfrenta, verificamos a presença cada vez maior das tecnologias e da Educação à Distância (EAD).

Neste sentido, podemos analisar alguns aspectos, como a necessidade de comprometimento do acadêmico/professor no momento de estudar, a busca incessante de tecnologias para sua utilização, como também a preparação inicial para posteriormente entrar em sala de aula, sendo necessária muita reflexão e diálogo com seu tutor e demais profissionais da área educacional. Cabe observar outros pontos, como flexibilidade de horário para aqueles que tem indisponibilidade de tempo e maior facilidade de acesso a curso de graduação e pós-graduação. Esses são motivos pelos quais a educação a distância possui tanta relevância.

Nesta perspectiva, é preciso construir caminhos em que esse acadêmico/professor deve seguir. Com a tecnologia, podemos analisar a constante mudança na metodologia de ensino para ser trabalhada, tornando-se nitidamente uma didática mais ampla, em que professores terão que utilizar a criatividade e suas habilidades de ensino, buscando introduzir recursos atuais para serem utilizados.

No entanto, a construção do conhecimento realizada na EAD vem abarcar a construção de uma relação entre a teoria e a prática. A formação de professores exige que sua preparação, sua capacidade, sua formação se tornem processos permanentes.

Quanto aos processos permanentes, Imbernón (2009, p. 61-62) conceitua a forma de aprender de maneira colaborativa, dialógica, participativa: analisar, testar, avaliar e modificar em grupo. Com o auxílio da tecnologia, já se é possível ter essas interações em tempo real, mediante as tecnologias de comunicação que se tornam diariamente mais utilizadas pela grande parte da população.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (2019), no eixo do conhecimento, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer aos diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais. Já no eixo da prática, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar o ensino e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.

A educação a distância já sofreu grandes modificações ao longo dos anos, foi muitas vezes considerada um ensino de baixa qualidade, porém, hoje em dia, vem alcançando maior relevância no meio estudantil, principalmente nas instituições de ensino superior (IES). O objetivo geral busca reconhecer os caminhos e desafios da construção do conhecimento na educação a distância. Tem-se como objetivos específicos: identificar os caminhos necessários para uma formação e construção de conhecimentos que levem a compreender a importância de ser professor e buscar o compartilhamento de ideias e comprometimento do fazer pedagógico.

---

## Referencial Teórico

Fomentar a ideia de ser professor e estar na modalidade a distância acarreta muitas mudanças na maneira de pensar, estudar e compreender-se como acadêmico/professor. Conforme Nóvoa (2001, p. 3), “não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática”. O objetivo deste estudo consiste em analisar a construção do conhecimento na educação a distância, principalmente para o acadêmico/professor. Nesta perspectiva, é possível analisar que a construção do conhecimento pode sim ocorrer na EAD, pois podemos estabelecer uma relação entre a teoria e a prática individual e coletivamente. Antônio Nóvoa (2020) fala sobre a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão.

É necessário que o estudante assuma a profissão com o objetivo de buscar aperfeiçoamento no ensino e, principalmente, na construção do conhecimento. A formação continuada era um momento de culturalização dos professores. Suponha-se que, atualizando seus conhecimentos científicos e didáticos, o professor, por milagre, passaria a ser um inovador, promotor de novos projetos educacionais. “A formação precisa deixar de ser um espaço de atualização e passar a ser um espaço de reflexão, formação e inovação, permitindo a aprendizagem docente” (IMBERNÓN, 2010, p. 95- 96).

No entanto, devemos analisar os caminhos em que o acadêmico/professor deve seguir. Podemos analisar as escolas, que servem como instituições pautadas no compromisso com a formação de sujeitos e que “não podem ignorar o que se passa no mundo, principalmente as novas tecnologias, que transformam não só nossa maneira de se comunicar, mas também se trabalhar e pensar” (PERRENOUD, 2000, p. 125). Neste sentido, pensar em tecnologia para a formação de professores se tornou algo necessário, pelo fato de auxiliar muitas pessoas que residem em locais distantes dos grandes centros e tem a possibilidade de estudar a partir de sua inserção nas novas tecnologias. Podemos analisar como as metodologias de ensino tiveram grandes mudanças nos últimos anos, tornando uma didática mais ampla, em que o uso da criatividade e habilidades de ensino se tornam cada vez mais presentes nos espaços educacionais.

Sob este viés, coube refletir sobre a necessidade de compreender que, para realizar a construção de conhecimento a partir da educação a distância, se faz necessário ter algumas regras que podem ser assim evidenciadas: buscar local calmo e arejado; organizar horários de estudo, entre 1 e 2 horas. Manter seus materiais e leituras de trilha de aprendizagem realizados; organizar um cronograma de suas datas de avaliações, estar em constante contato com seus professores e demais colegas. A partir destes pequenos movimentos, será possível realizar com efetividade uma construção adequada do conhecimento. Na atualidade, de acordo com Pérez Gomez (2015, p. 17)

A capacidade para usar a tecnologia de informação é cada vez mais decisiva, pois muitos dos serviços, do trabalho e dos intercâmbios estão e estarão cada vez mais acessíveis apenas por meio da rede. Por isso, aparece com maior clareza e urgência a necessidade de formação de novos cidadãos para viver em um ambiente digital de possibilidades.

Perante o exposto, pode-se compreender que as tecnologias vieram para ficar e se expandirem, dando condições de realizarmos diversas formas de estudo e de construção de conhecimento. Formar-se professor por meio da educação a distância nos remete a desenvolver mais, junto de nossos futuros estudantes, o entendimento do que e para que a educação a distância veio.

---

Com a chegada da pandemia, vimos que a educação a distância deixou de ser o “bicho feio” da educação, uma ameaça. Passou sim, a ser visto com outros olhos, com maior respeito, levando os professores e futuros professores (acadêmicos) a desenvolverem novas formas de ensinar e de aprender. Assim, podemos ressaltar que as tecnologias na educação devem servir como “ferramentas”, necessárias para a melhoria nas condições de ensino, facilitar a mediação do conhecimento, interação entre professores e alunos, elo de união fora do ambiente escolar, melhoria na qualidade de ensino e do conhecimento apresentado na sala de aula, entre outras possibilidades infinitas (SBROGIO, 2015). Neste sentido, podemos observar como o uso da tecnologia ficou cada vez mais evidente depois da chegada da pandemia.

Para Nóvoa (2020, p. 9), “no que se diz respeito às tecnologias, é evidente que elas fazem parte da cultura digital das sociedades contemporâneas e que seria absurdo que ficassem fora das escolas e não fossem utilizadas do ponto de vista pedagógico”.

## **Metodologia**

Para a construção deste artigo, o embasamento teórico se deu por meio de abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa bibliográfica, a qual se utiliza de registros decorrentes de pesquisas já realizadas em documentos impressos como teses, dissertações, livros e entrevistas. Conforme pensamento de Severino (2007, p. 122), “os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

Logo, buscamos a leitura dos livros, realizando, a partir de citações de elevada importância, um diálogo entre nosso pensar e o pensamento dos autores. Assim, conseguimos desenvolver a temática preterida. O artigo de pesquisa bibliográfica contempla os conceitos desconstrução do conhecimento, competências, habilidades e comprometimento. No decorrer de nossa elaboração, para chegar aos objetivos propostos, nos utilizamos de autores que abarcam a ideia de educação a distância de maneira que venha a auxiliar, e não substituir o profissional docente.

Compreende-se a ideia errônea de que a educação a distância é fácil. Ledo engano, estudar na modalidade a distância leva o acadêmico a ter regras para seu estudo, devendo ler, refletir, elaborar e desenvolver mecanismos que auxiliem na construção de seu conhecimento relacionado às disciplinas presentes na grade do curso.

## **Resultados e discussão**

Ao longo deste estudo, buscou-se reconhecer os caminhos e desafios da construção do conhecimento a distância e compreender a importância de ser acadêmico e professor iniciante, buscando o compartilhamento de ideias e comprometimento do fazer pedagógico.

Foi possível reconhecer todos os caminhos e dificuldades apresentados pela modalidade EAD, ressaltando no uso das novas tecnologias que transformam, não só na maneira de se comunicar, mas também se trabalhar, estudar e pensar. Com isso, pode-se mencionar autores como Imbernón (2010), que fala sobre a necessidade de uma redefinição da docência da profissão.

O professor deve assumir novas competências profissionais no eixo do conhecimento pedagógico, científico e cultural (IMBERNÓN, 2006). Reconhece-se que não se pode ignorar o que se passa no mundo, principalmente as novas metodologias de ensino e as tecnologias. Nóvoa (2020) comenta sobre a evidência cultural da tecnologia perante a sociedade contemporânea, e que seria um absurdo que ficassem fora do contexto de ensino, mas que não venha como substituto da figura do professor. Ao longo deste artigo, foi possível analisar a amplitude da didática dos professores, principalmente com o uso de habilidades, como os recursos multimidiáticos, para que o ensino possa caminhar junto com a realidade em que estamos inseridos. Assim, podemos

---

ressaltar que as tecnologias se transformaram em ferramentas necessárias para servirem como auxílio na melhoria das condições de ensino, facilitando a didática e auxiliando de diversas maneiras, tanto nas salas de aula como fora do ambiente escolar, proporcionando infinitas possibilidades para construção do conhecimento.

### **Considerações Finais**

O artigo foi elaborado com base bibliográfica, estabeleceu-se uma compreensão da necessária participação do acadêmico como construtor do conhecimento, levando em consideração que, sendo ele também um professor iniciante, necessita manter a mente aberta para novos estudos, novas possibilidades, desencadeando, tanto a partir dos estudos individuais, como também orientados (coletivo), novos conhecimentos e trocas.

Refletiu-se a ideia de que ser professor e estar na modalidade a distância acarreta muitas mudanças na maneira de pensar, estudar e compreender-se como acadêmico e professor, dois papéis que se completam.

Após analisar a formação dos professores, conclui-se que sua preparação e sua formação inicial precisam ser processos permanentes.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 19 jun. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente Do Professorado, Novas Tendências**. *Pesquiseduca*, Santos, v. 1, n. 1, p. 75-78, jan.-jun. 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. 2001. Disponível em: [https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor\\_Pesquisador\\_Reflexivo.pdf](https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf). Acesso em: 19 jun. 2022.

NÓVOA, A. **A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação**. *Revista Com Censo*, Distrito Federal, v. 7, n. 3, agosto 2020.

PÉREZ GÓMEZ, A I. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERRENOUD, P. **As dez novas competências para ensinar**. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SBROGIO, R. **Alfabetização e letramento digital: de alunos e professores**. São José do Rio Preto: UNIRP, 2015. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/000226210b33735aa15b4>. Acesso em: 19 jun. 2022.

---

# ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

## Literacy In Remote Teaching Times

Rosangela Cristina Machado Bertram<sup>1</sup>

Louise Barros Dalmas<sup>2</sup>

**Resumo:** A alfabetização é um fenômeno de natureza complexa e apresenta diferentes facetas. Seu processo ocorre de maneira diferenciada e é influenciado por aspectos sociais e políticos. A alfabetização tem um papel fundamental no contexto escolar, por ser uma etapa considerada essencial para o sucesso das etapas subsequentes do ensino. A alfabetização é o ensino da língua materna e um processo construído a partir dos princípios teórico-metodológicos da alfabetização. Na pandemia COVID 19 foi instituída a adoção da educação remota para que o processo de escolarização pudesse ter continuidade, devido à recomendação de não manter contato físico. O formato da educação para este período, no que diz respeito à alfabetização, é a temática desta pesquisa. O problema que a norteia busca responder como se deu o processo de alfabetização nesse período em que o ensino foi ofertado de forma remota. O objetivo geral é compreender como ocorreu o processo de alfabetização em tempos de ensino a distância. Os objetivos específicos são: refletir acerca dos materiais produzidos acerca da alfabetização neste período pandêmico, comparar informações trazidas nas lives e artigos publicados por autores de renome e identificar possíveis lacunas deixadas pelo ensino remoto. A metodologia utilizada nesta pesquisa é de cunho bibliográfico, realizada mediante leitura de livros, artigos, dissertações, teses e acompanhamento de lives que abordam a alfabetização neste período pandêmico. O estudo revela que há um cenário de incertezas neste período de pandemia, no que se refere aos resultados do processo, porém, a partir das leituras acerca desta temática, foi possível concluir apesar das dificuldades de acesso à internet e pouco tempo para acompanhar todas as aulas, houve também um grande esforço para que o processo de ensino aprendizagem tivesse sequência. A superação foi perceptível por parte da escola e das famílias.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Pandemia. Educação a distância

**Abstract:** Literacy is a phenomenon of a complex nature and has different facets. Its process occurs differently and is influenced by social and political aspects. Literacy plays a fundamental role in the school context, as it is a step considered fundamental for the success of the subsequent stages of teaching. Literacy is the teaching of the mother tongue and a process built from the theoretical-methodological principles of literacy. In the COVID 19 pandemic, the adoption of remote education was instituted so that the schooling process could continue, due to the recommendation not to maintain physical contact. The format of education for this period, with regard to literacy, is the theme of this research. The problem that guides this research seeks to answer how the literacy process took place in this period when teaching was offered remotely. The general objective of this research is to understand how the literacy process occurred in times of remote teaching. The specific objectives of this research are: to reflect on the materials produced about literacy in this pandemic period, to compare information brought in the lives and articles published by renowned authors and to identify possible gaps left by remote teaching. The methodology used in this research is of a bibliographic nature, carried out by reading books, articles, dissertations, theses and monitoring lives that address literacy in this pandemic period. The study reveals that there is a scenario of uncertainties in this period of pandemic, with regard to the results of the process, however, from the readings on this subject, it was possible to conclude despite the difficulties of access to the internet and little time to follow all the classes, there was also a great effort to ensure that the teaching-learning process continued. The overcoming was noticeable on the part of the school and families.

Keywords: Literacy. Literacy. Pandemic. Distance education.

---

1 Prof<sup>a</sup>. Me. Supervisora da disciplina de Psicomotricidade da UNIASSSELVI, Indaial, SC, rosangela.bertram@uniasselvi.com.br.

2 Acadêmica do curso de Pedagogia da UNIASSSELVI, Indaial, SC, bolsista do Uniedu, louisebdalmas@hotmail.com.

---

## Introdução

Falar de alfabetização é falar da apropriação de um sistema alfabético e de grande importância para o pleno desenvolvimento de jovens e crianças, contribuindo para a construção de identidades reflexivas e participativas na sociedade. As escolas juntamente com os órgãos que norteiam a educação traçam os seus planejamentos e possuem como foco principal o processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental.

A pesquisa apresentada neste artigo tem como temática a alfabetização no período da pandemia com a oferta de ensino remoto. A questão que a norteia é como ocorreu o processo de alfabetização neste período e quais as implicações que este formato de ensino trouxe para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

A alfabetização é um processo específico de apropriação e aquisição do sistema de escrita, alfabético e ortográfico. O conceito de sistema alfabético é definido por:

[...] aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala. Os primeiros sistemas de escrita foram inventados há cerca de 6 mil anos, originalmente em forma de representações pictóricas. A escrita alfabética é mais recente, remonta a 4 ou 5 mil anos. Existem diferentes sistemas de escrita para diferentes línguas; no entanto, quando se ensina a ler e a escrever em um sistema alfabético, o que se ensina é um modo de representação gráfica que representa sons por meio de letras. (MORAIS, 2014 *apud* BRASIL, 2019a, p. 18).

O processo de alfabetização ocorre antes mesmo da criança aprender a ler e escrever nos primeiros anos do ensino fundamental, com a literacia familiar, que constitui uma prática simples e eficiente, que se orientada corretamente, prepara e auxilia para o desenvolvimento posterior. Contar histórias, narrar em voz alta, conversar, dispor de materiais ilustrativos e manusear lápis e giz são algumas das atividades que podem fazer parte do cotidiano e são de grande importância para a construção de um ambiente alfabetizador. Conforme consta no Plano Nacional de Alfabetização:

Nesse momento, a criança é introduzida em diferentes práticas de linguagem oral e escrita, ouve histórias lidas e contadas, canta quadrinhas, recita poemas e parlendas, familiariza-se com materiais impressos (livros, revistas e jornais), reconhece algumas das letras, seus nomes e sons, tenta representá-las por escrito, identifica sinais gráficos ao seu redor, entre outras atividades de maior ou menor complexidade. Em suma, na literacia emergente incluem-se experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escrever (BRASIL, 2019a, p. 22).

Ao ser inserida nas classes de alfabetização, é comum que a criança seja alfabetizada por metodologias e propostas diversas e que sua realidade social fará grande diferença em todo processo de leitura e escrita. “A criança não se transforma em um leitor de um dia para o outro, com a ajuda de um método: ela percorre um trajeto cujas bases são as concepções iniciais sobre o que é ler. Esse trajeto tem início a partir do momento em que as condições do meio lhe sejam favoráveis” (BARBOSA, 1994, p. 141). -

A socialização e a convivência são imprescindíveis no processo de alfabetização e influenciam na motivação para aprender a ler e a escrever. Em tempos de pandemia da COVID-19, em que o ensino passou a ser de oferta remota, essa afirmativa pode ser contraditória, já que o distanciamento levou as crianças a serem praticamente isoladas em suas casas.

---

A pandemia pela COVID-19, no Brasil, teve início em março de 2020 e provocou mudanças bruscas em todas as esferas da sociedade. O mundo estava enfrentando um vírus desconhecido e por isso, inúmeras medidas foram adotadas para conter o vírus. As escolas foram fechadas e os sistemas de ensino tiveram que se posicionar e ofertar possibilidades de dar continuidade ao processo educativo.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) reorganizou o ano letivo e aprovou o Parecer CNE/CP 5/2020, dispensando os estabelecimentos de ensino de cumprirem o mínimo de 200 dias letivos, desde que atendida a carga horária mínima anual de 800 horas. Posteriormente, houve a aprovação do Parecer CNE/CP nº 11/2020, informando acerca das orientações pedagógicas para a realização das aulas presenciais e não presenciais.

Na tentativa de compreender o processo de alfabetização no período pandêmico, propõe-se esta pesquisa com o objetivo de refletir acerca do processo de alfabetização em tempos de ensino remoto.

A metodologia utilizada é de caráter bibliográfico, pois serão coletadas informações em artigos acadêmicos e *lives* que pontuam aspectos sobre a alfabetização em tempos de pandemia. Para Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: refletir sobre os materiais produzidos acerca da alfabetização no período pandêmico, comparar informações trazidas nas *lives* e artigos publicados por autores de renome e identificar possíveis lacunas deixadas pelo ensino remoto.

Com a pandemia, fez-se necessário modificar a maneira de ensinar e optar por uma nova perspectiva de interação por meio das aulas não presenciais. O modo de aprendizagem dos alunos foi repensado e foram traçados planos de aula, partindo de atividades de oferta remota.

Para compreender todo o cenário que se formou, faz-se necessário caracterizar as possibilidades de ensino não presenciais. As diversas modalidades que foram se constituindo ou que já existiam para cursos de formação pedagógica, de graduação ou de pós-graduação e que agora passariam a servir como modelos para a implantação de uma alternativa para encurtar a distância também na educação básica.

Educação a distância, educação semipresencial, educação on-line, ensino remoto, foram termos que começaram a ser ouvidos com frequência. Em algumas regiões do país as interações foram realizadas por meio do sistema presencial e do sistema on-line, criando um sistema híbrido de ensino. E, assim foi se constituindo o trabalho nas escolas das diferentes redes de ensino e nos diferentes níveis e etapas que constituem a educação no Brasil.

Nos diferentes níveis houve uma grande preocupação na adaptação dos estudantes ao novo formato de aula, porém, como profissionais da educação, inseridos nos espaços educativos, observamos que os primeiros anos do ensino fundamental, a preocupação foi ainda maior, pois é um momento de grande expectativa para os pais e para as crianças a inserção no sistema escolar e para os professores um desafio ainda maior. Alfabetizar sem estar em contato direto com a criança.

---

Diante de uma nova perspectiva, na oferta de ensino remoto, surgiram questões acerca dos métodos de alfabetização que seriam adotados: Como trabalhar o processo de alfabetização? Qual método seria mais adequado? Como avaliar a aprendizagem dos alunos on-line, se tornaram recorrentes na maioria das escolas.

A Pandemia da COVID-19 foi algo que surgiu repentinamente e foi uma realidade que apresentou um cenário complexo, com muitas perguntas e poucas respostas, por isso os estudos e pesquisas nesta área, que ainda se encontram em fase inicial, servirão para reflexões acerca dos processos de alfabetização e seus impactos na educação.

Esta pesquisa se justifica a partir da perspectiva de refletir acerca do processo de alfabetização por meio do ensino remoto e das possibilidades que se constituíram neste período pandêmico.

O aporte teórico foi construído a partir das leituras que abordam o conceito de alfabetização e o processo de alfabetização no período de pandemia a partir do olhar de Magda Soares, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – da Faculdade de Educação da UFMG e uma das mais renomadas palestrantes brasileiras na área da alfabetização e do letramento e de autores como Lucimar Garcia Ferreira, Lúcia Garcia Ferreira e Giovana Cristina Zen, pesquisadoras da Universidade Federal da Bahia-UFBA e Mirucha M. N. de Lima Meneses, Ana Clarissa G. de França e Denise M. C. Lopes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Além de livros, artigos e revistas que abordam o tema da alfabetização e *lives* relacionadas à educação.

Durante o período da pandemia a formação dos professores também foi realizada a partir de encontros virtuais, popularizados como *lives*, conectando pessoas ao mesmo tempo em lugares diferentes.

Esta pesquisa está dividida em introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussões, considerações finais e referências.

## **Referencial teórico**

### **Conceito de alfabetização**

Não faremos uma explanação histórica e nem uma linha do tempo dos avanços e retrocessos da alfabetização, mas partiremos de uma concepção atual e que nos levará a analisar como a alfabetização transcorreu durante o período de pandemia da COVID-19, partindo das reflexões trazidas por Magda Soares, considerada uma das maiores pesquisadoras nesta área no Brasil e demais pesquisadores.

Antes de iniciar as reflexões convém conceituar alfabetização, pois não se pode consolidar reflexões sem esses conceitos.

No século XVIII (1701-1800), ocorreu uma revolução permanente que buscava um plano político, econômico, social e cultural. A partir desta revolução de conceitos, surgiu a concepção de alfabetização que se conhece hoje e faz-se necessário rememorar, que somente em 1880, quase um século depois é que foram estabelecidas as bases da escola pública obrigatória, laica e gratuita (BARBOSA, 1994).

Ao estudar a história da alfabetização, compreende-se que era um processo separado da escola e que, na maioria das vezes, competia aos pais ensinar os filhos a ler e a escrever.

As primeiras concepções de alfabetização afirmavam que aprender a escrever se sobrepõe a ler e que se aprendia a ler escrevendo. E esta concepção ainda permeia as escolas do século XXI, pois em muitas escolas as atividades escritas preenchem a maior parte do tempo dedicado à alfabetização.

---

Compreender a história e os processos educativos, permite uma reflexão acerca das práticas escolares que caracterizam as escolas da atualidade. Em um tempo passado o que afirma Barbosa (1994), era uma realidade que separava processos interligados como é o caso da leitura e da escrita.

Sendo a leitura e a escrita concebidas como aprendizagens individuais e distintas, somente as crianças cujos pais pudessem custear um preceptor eram iniciadas na arte de traçar as letras no papel e isso, depois de longos anos de aprendizagem da leitura. Até os mestres escolares eram então especializados: havia aqueles que ensinavam a ler, outros ensinavam a escrever e outros ainda, só a contar (BARBOSA, 1994, p. 16).

Para as escolas dos séculos passados, essas concepções satisfaziam as ideologias políticas e se revelavam como excelentes instrumentos de alfabetização.

Segundo Jung (2012), o alfabeto é um sistema de escrita, composto por 26 letras e outros sinais gráficos que servem de complemento para a nossa escrita. A partir deste sistema se desenvolve o processo de alfabetização e ensinamos a criança a ler e escrever. Alfabetização resulta na criança aprender a codificar e decodificar os símbolos apresentados pelo sistema de escrita. Este por sua vez, é convencional, ortográfico e complexo, que inclui aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos para que a sua aprendizagem ocorra efetivamente.

Para Soares (2006), a alfabetização, além de um processo de representação de grafemas em fonemas, é também um processo de compreensão e expressão de significados por meio do código escrito. Lembrando também que a língua escrita não é, de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da oralidade. Além de considerar a alfabetização um processo individual, é preciso lembrar que o conceito de alfabetização não é o mesmo em todas as sociedades. “O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas” (SOARES, 2006, p. 17).

Segundo Soares (2020), educadora na área da educação e referência no país, relata em sua *live*, no YouTube, intitulada *Alfabetização e Letramento: teorias e práticas de 2020*, que a alfabetização vem sendo discutida ao longo dos anos, porém mesmo com toda evolução, o Brasil, assim como outros países não desenvolvidos, enfrenta muitos desafios na qualidade da educação básica.

Os resultados apontam para a necessidade de buscar alternativas e melhorar o desempenho das crianças. É notório de que não existe um método que seja mais eficaz que outro para alfabetizar, mas que há teorias e práticas baseadas em evidências científicas que dão fundamento à alfabetização e letramento e que nos afirmam que a criança aprende a escrita alfabética ao longo de seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, e por se tratar de um sistema abstrato e arbitrário de relacionar sons com a língua, é considerada uma atividade bastante complexa.

Diante disto, podemos refletir acerca de que não há um momento preciso para que se aprenda a ler e a escrever, pois os desenvolvimentos cognitivo, afetivo, social, psicológico e fisiológico estão intimamente ligados e o processo de leitura e escrita depende do desenvolvimento de todos estes aspectos.

O estímulo também é imprescindível em todo processo de alfabetização e deve iniciar antes do nascimento e prosseguir durante toda a infância para que se obtenha os resultados esperados.

Ao longo da história da alfabetização no Brasil, Magda Soares (2004) expõe em seu artigo intitulado *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*, que houve mudanças significativas nas metodologias de aprendizagem e até meados dos anos 1980, o objetivo maior era a alfabetização pelo princípio da síntese, “segundo o qual a alfabetização deve partir das

---

unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico) [...]” (SOARES, 2004, p. 15), porém com a intenção de estimular as práticas de leitura e de escrita, o processo de ensinar de forma direta e explícita as relações fonema-grafema durante a aprendizagem do código alfabético e ortográfico, foi perdendo a sua especificidade à medida que foi introduzida a concepção de aprendizagem através do método fônico, que parte da leitura e compreensão de textos.

Na citação a seguir, Soares (2004, p. 15-16) acrescenta que não há uma metodologia mais importante que a outra, mas sim que as propostas para a alfabetização não devem desconsiderar todo o caminho até aqui percorrido, reconhecendo a importância de ambos:

Por outro lado, o que não é contraditório, é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém a especificidade de cada um desses processos, o que implica em reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.

É muito importante considerar que as características de cada grupo de crianças devem exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atualmente é o documento que norteia a educação em nosso país e foi elaborada para oferecer um ensino de qualidade para todos, determina que “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização [...]” (BRASIL, 2017, p. 61).

Considerando também a Constituição Federal do Brasil (1988), em seu artigo 205, todos, sem exceção, têm o direito à educação básica desde a infância a fim de garantir o seu desenvolvimento pessoal e profissional:

§ 2º A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998, s.p.).

A fim de articular as transformações de linguagens que ocorreram até os dias atuais dentro da Língua Portuguesa e devido ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos para “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais [...]” (BRASIL, 2017, p. 67-68), considerando o texto e os gêneros textuais como eixo norteador nas práticas pedagógicas de alfabetização:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

---

A partir da apropriação da centralidade do texto, proposta na BNCC, é possível trabalhar a consciência fonológica e a decodificação das palavras mostrando, inicialmente, a sua relação com as atividades cotidianas e familiares, levando-se em conta que o processo de ortografização em sua completude poderá ultrapassar os anos iniciais do ensino fundamental:

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise lingüística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano (BRASIL, 2017, p. 93).

Ao mesmo tempo em que a BNCC (2017) apresenta uma proposta fundamentada na questão dos multiletramentos, ela procura estabelecer uma ligação direta com a diversidade cultural, valorizando todas as formas de expressão, de cultura de massa, de cultura de mídias, de culturas infantis e juvenis de forma a garantir a construção do conhecimento em diferentes áreas da vida. Compete à escola em sua prática pedagógica, articular o uso correto das novas práticas de linguagens e produções incentivando o desenvolvimento de habilidades reflexivas e a compreensão da maneira de se expressar no meio social.

### **A alfabetização no período pandêmico**

Diante dos conceitos abordados acerca da alfabetização, nos deparamos com um processo de aquisição da leitura e da escrita que, em virtude da pandemia da COVID-19, de março de 2020 até agosto de 2021, passou a ser desenvolvido por meio de diferentes ferramentas que substituíram as aulas presenciais por encontros virtuais ou educação on-line ou por oferta de ensino remoto. Estes termos serão conceituados no próximo tópico.

Em entrevista apresentada no dia 8 de setembro de 2020, Dia Mundial da Alfabetização, Magda Soares (2020), analisou a atual situação da pandemia e apontou que ela trouxe muitos desafios acerca do contexto escolar.

Para Magda Soares (2020), diante do cenário, o distanciamento social influenciou diretamente na fase do processo de escolarização e as escolas precisaram interromper as aulas presenciais em uma fase em que a interação alfabetizador-criança é fundamental para a aprendizagem e por outro lado também impossibilitou a inserção da criança na cultura escolar. O processo de alfabetização continuou a ser trabalhado pelas escolas de maneira remota e devido à nova forma de ensino, mudanças precisaram ocorrer para que esta prática permanecesse.

Soares (2020), também, afirma que o fato de a criança estar em um ambiente diferente da escola e muitas vezes não adaptado para esta finalidade, acaba dificultando as atividades escolares, surgindo a necessidade também de orientar os pais ou responsáveis para que deem o apoio necessário às crianças em seu processo de aprendizagem a distância, porém a presença do alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para esta prática.

A pandemia também pode ter reflexos positivos, pois fez uma aproximação entre escolas e famílias. Os pais passaram a compreender melhor o processo de aprendizagem de seus filhos. Embora sem formação para ensinar conteúdos escolares, passaram a entender com mais clareza

---

qual é a função do professor e da escola. Pode-se esperar que talvez desenvolvam o hábito de acompanhar mais de perto o desenvolvimento de seu filho e passem a valorizar mais a escola e os professores (SOARES, 2020).

Por fim, outro reflexo positivo apontado por Soares (2020), é que a obrigatoriedade em alterar as aulas para um modelo virtual de ensino influenciou diretamente na habilidade dos professores em utilizar as tecnologias digitais para as práticas pedagógicas e os estimulou a usarem a sua criatividade para elaborar atividades diversas que também acrescentarão às aulas presenciais, quando retornarem, fatores que contribuirão de alguma forma para o seu aprimoramento profissional.

Sendo a alfabetização um processo complexo e com suas múltiplas facetas, psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, considerando a influência social, econômica, cultural e política, podemos afirmar que para que a alfabetização ocorra é preciso articular e integrar todos esses aspectos, elaborando e utilizando materiais didáticos de qualidade e variando o uso das diferentes linguagens.

Em tempo de pandemia da COVID-19, o professor recorreu a diferentes linguagens para ensinar seus alunos e contactou com o grupo familiar para auxiliar em todo processo e isso certamente foi um fator que colaborou para que as crianças, mesmo distantes pudessem se alfabetizar ou estarem inseridas em um processo de alfabetização.

Não é possível mensurar e apontar números precisos quanto aos resultados, pois as escolas estão empenhadas em realizar um trabalho de readaptação dos alunos à rotina escolar, diversificando as atividades e envolvendo as famílias novamente ao espaço presencial.

### **Metodologias de ensino no período da pandemia**

No período da pandemia não houve muitas alternativas para manter as escolas funcionando. Com as aulas suspensas, foi a partir do Ensino Remoto Emergencial (ERE) que grande parte das escolas brasileiras passaram a funcionar. A suspensão das aulas trouxe uma linguagem diferenciada para as metodologias utilizadas nas escolas. No período de pandemia se ouviu falar em ensino a distância e aulas remotas, além do modelo híbrido de educação.

Vamos conceituar educação a distância e o ensino remoto, pois foram os termos mais utilizados no período da pandemia. Educação a distância é a modalidade da educação em que alunos e professores estão separados, de forma física e/ou temporal com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.

A educação a distância já era conhecida no Brasil e acontece nos cursos de graduação e pós-graduação, em sua maioria e possui uma plataforma tecnológica. Para a educação básica, poucos sistemas de ensino adotavam plataformas tecnológicas gerenciadas de forma sistêmica.

As escolas que já funcionavam com ambientes virtuais de aprendizagem tiveram mais facilidade em se adaptarem ao novo modelo de ensino e passaram a definir estratégias que permitissem que todos os alunos tivessem acesso aos conteúdos disponibilizados pelos professores.

Já o ensino remoto não é uma modalidade de ensino, mas uma alternativa temporal e emergencial, que faz uso da tecnologia no ambiente doméstico. O ensino remoto apresenta economia de tempo, flexibilidade de horário e de locomoção, porém pode ocorrer o abandono dos estudos pela falta de acesso à internet. Para Ferreira (2020, p. 6)

Nunca se falou tanto em educação nos últimos meses. Segundo dados de pesquisa do Instituto Data Senado (CHAGAS, 2020) sobre a educação na pandemia, divulgada no dia 12 de agosto, entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação

---

básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de COVID-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet.

## **Metodologia**

Essa pesquisa utilizou o método da pesquisa bibliográfica. Segundo Andrade (2010, p. 25), “a pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas”.

A pesquisa bibliográfica utiliza materiais impressos, além de obras publicadas na internet referentes ao tema estudado. A partir do referencial bibliográfico consultado em livros, artigos científicos e os conteúdos produzidos nas *lives* foi possível entrar em contato com o que foi produzido sobre alfabetização no período pandêmico.

De acordo com Gil (1994, p. 71), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

O aporte teórico foi construído a partir de materiais produzidos pelos autores: Magda Soares, Lucimar Garcia Ferreira, Lúcia Garcia Ferreira e Giovana Cristina Zen, Mirucha M. N. de Lima Meneses, Ana Clarissa G. de França e Denise M. C. Lopes.

## **Resultado e discussão**

Segue a descrição dos artigos analisados para construir os resultados e discussões. No artigo *Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna*, a intenção é refletir acerca do ensino da língua materna no contexto remoto. Neste artigo foi apresentada uma entrevista semiestruturada aplicada em três professoras alfabetizadoras de uma escola privada, localizada em um município baiano. Para refletir acerca dos dizeres dos professores, destaca-se a fala de cada professor com a utilização da letra P.

Ferreira e Zen (2021) afirmam que “muitos questionamentos foram feitos enquanto as escolas estavam fechadas sobre a real possibilidade de alfabetizar as crianças no ensino remoto”. Para eles

O acompanhamento às crianças em processo de alfabetização também foi destaque no Parecer 5/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata da reorganização do calendário escolar e a possibilidade de atividades não presenciais para cumprimento de carga horária, com orientações referentes a todos os níveis de ensino. (FERREIRA; ZEN, 2021, p. 290).

Os autores abordam que o Conselho Nacional de Alfabetização (CNE) reconhece as dificuldades no processo de alfabetização e a realização das atividades de forma remota, sendo a participação de um adulto indispensável para a realização desse processo. A responsabilidade cabe não somente aos professores, mas também aos pais ou familiares, porém os familiares não possuem formação para tal e não são obrigados a tê-la. O que ocorre é que as crianças não têm esse acompanhamento e os estudos são deixados de lado (FERREIRA; ZEN, 2021).

Esses autores comungam do que apontou Soares (2020), quando afirmou que um ambiente diferente da escola, adaptado, pode dificultar a aprendizagem, pois é preciso considerar que a necessidade do acompanhamento de um adulto, não substitui a presença do professor alfabetizador.

---

Os autores também afirmam que a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) também se posiciona sobre o assunto e destaca que “a isso soma-se a etapa da alfabetização, que requer processo específico de interação constante entre professores e alunos, de modo que as ferramentas digitais apresentam limitação nesse sentido” (ABALF, 2020, p. 12 *apud* FERREIRA; ZEN, 2021, p. 291).

A interação constante mencionada no parágrafo acima, está relacionada à necessidade que o ser humano tem de interagir. Segundo Rego (1995, p. 76), para Vygotsky o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde que a criança nasce. “[...] desde muito pequenas, através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizados. No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes [...]”.

Podemos refletir que o que foi apontado pelos autores é significativo e deve ser considerado, pois no que se refere à interação, o ensino remoto não pode suprir. O artigo também aborda o parecer de professoras sobre as alternativas encontradas para a realização de práticas docentes no Ensino Remoto Emergencial (ERE) e para uma das professoras, mesmo com todas as pesquisas para atender à expectativa dos alunos, “não teremos o mesmo sucesso se fossem com as aulas presenciais” (P1). A afirmativa se justifica quando ela diz que “os alunos não estão tendo uma rotina de estudos como antes das aulas remotas” (P1).

A rotina de estudo não poderá ser comparada, pois ao estar em casa, em frente ao computador ou celular e com o movimento que ocorre em seu lar, não há como implantar uma rotina escolar. As aulas em casa podem ter um ambiente de estudo organizado e ter materiais disponíveis para a realização das atividades, mas não poderá ser comparado a rotina da escola.

Outro aspecto significativo abordado pelo artigo de Ferreira e Zen (2021), é que os professores procuram manter sua motivação e entusiasmo frente ao desafio de ensinar a ler e a escrever por meio de recursos tecnológicos. Podemos perceber na fala de outra professora que afirma que “tudo é realizado para que os alunos participem e assimilem os conteúdos através de vivências significativas como: músicas, brincadeiras, figuras, construção de portfólio, escrita espontânea, leitura, contos, pesquisa e associações cotidianas promovem o engajamento do nosso trabalho” (P2) (FERREIRA; ZEN, 2021, p. 293).

Em meio à pandemia, os professores remodelaram suas práticas e abriram as portas para o dia a dia da sala de aula. As pesquisas e uso das ferramentas digitais se tornaram uma atividade cotidiana. Observe nos dizeres desta professora (P3) no artigo de Ferreira e Zen:

[...] E essas atividades são postadas em grupo de WhatsApp dos pais, WhatsApp da Turma e vai todas as orientações de todas as aulas todo dia com as competências habilidades a serem desenvolvidas. Se tiver atividade impressa, nós mandamos anteriormente todas essas atividades. Elas são executadas na plataforma. Todos os alunos tiram suas dúvidas com a professora [...]. Nós estamos utilizando de estratégias visuais mesmo também estratégias que nos possibilitam a ludicidade, como os vídeos, a contação de história pelo próprio professor. Nós trabalhamos alguns jogos que nós mandamos anteriormente para os nossos alunos. Estamos explorando o livro didáticos e paradidáticos. Nós orientamos o trabalho, a criança em casa. [...]. Nós trabalhamos com questões abertas e também não abertas atividades também de múltipla escolha. Nós temos a devolutiva das atividades. Porque, por exemplo, quando nós colocamos ali e pedimos para que nós mandamos uma atividade de produção de texto, então nós orientamos toda essa produção de texto. Aí os pais mandam uma foto da produção de texto da criança. Individualmente, a gente faz essa correção e dá devolutiva no próprio WhatsApp, isso de forma privada, cada pai demanda e nós fazemos essa devolutiva (P3) (FERREIRA; ZEN, 2021, p. 293).

---

Conforme o artigo de Ferreira e Zen (2021), é possível identificar nas narrativas das professoras um grande esforço em apresentar condições favoráveis para a aprendizagem das crianças e também verificar alguns limites no ensino remoto. “Não é possível ter o mesmo sucesso das aulas presenciais”, para a professora 1 e para a professora 2 “é necessário usar de muita criatividade para alcançar os resultados”. A professora 3 aborda os diversos meios didáticos para acompanhar a produção das crianças.

Na narrativa das três professoras verifica-se um esforço em incorporar produtos digitais sem lançar mão da abordagem de ensino que conduziam de maneira presencial. Apesar das professoras relatarem uma valorização da produção independente das crianças, verifica-se uma concepção de ensino baseada na transmissão de conteúdo, na qual inicialmente se explica como deve ser feito e após se aplica o que aprendeu. Concepção que até hoje predomina nas escolas brasileiras (FERREIRA; ZEN, 2021).

No quesito avaliação do processo de alfabetização de forma remota, as professoras relatam ser uma tarefa complicada, pois é um trabalho específico que requer a presença e maior aproximação entre professores e alunos.

No que tange ao acompanhamento das crianças, as professoras indicam a dificuldade de identificar o que as crianças sabem sobre a escrita neste contexto. P1 destaca a timidez dos alunos e P2 ressalta a necessidade de rotina de estudos no contexto familiar. P3 demonstra mais otimismo ao narrar as estratégias utilizadas para acompanhar os alunos. Entretanto, como nas narrativas anteriores, P3 explicita com maior veemência a sua concepção de alfabetização e mais uma vez indica que os desafios do atual momento não se restringem ao uso dos artefatos digitais. Os desafios em torno das práticas alfabetizadoras são anteriores ao fechamento das escolas por conta da pandemia da COVID-19 (FERREIRA; ZEN, 2021, p. 294-295).

Ferreira e Zen (2021) completam a reflexão da P3, afirmando que existem crianças que têm mais dificuldades que outras, pois ainda não estão com uma base alfabética muito boa, portanto, a sua consciência fonológica precisa ser trabalhada ainda mais. Para que o processo de alfabetização ocorra, a consciência fonológica se caracteriza como uma habilidade que precisa ser garantida para as crianças.

Sobre as perspectivas das professoras alfabetizadoras em continuar alfabetizando de forma remota, Ferreira e Zen (2021, p. 295), afirmam que as três professoras relatam que apesar das dificuldades, há boas perspectivas, principalmente se continuarem com o apoio e ajuda das famílias dos alunos. Para a P1, “fácil não é, algumas famílias têm se esforçado e dedicado ao máximo e tenho certeza que essas crianças não sentirão tantas dificuldades quanto as outras que não estão tendo a ajuda das famílias”.

A P2, é bastante realista é a firma que “minhas perspectivas são as melhores possíveis, não posso mudar o que está acontecendo então, acredito que o trabalho com dedicação e compromisso sempre terá um resultado positivo”. A P3, apresenta uma avaliação constante do progresso de cada aluno, pois afirma que “eu percebo nitidamente o avanço de cada um deles. Eu percebo claramente quando aplicamos o assunto e que eu volto nesse assunto e que eles, em suas participações, demonstram aprendizagem”.

Ferreira e Zen (2021) finalizam todas essas questões e refletem que nesse momento de pandemia, não se espera que a família assuma o lugar da escola, mas que seja possível manter o seu acompanhamento junto aos alunos para que o processo de escolarização continue. A parceria da família com a instituição colabora para que o vínculo da criança com a aprendizagem seja mantido.

O artigo intitulado *Alfabetização em tempos de pandemia: o que dizem as lives?*, publicado pela Faculdade de Educação da UFBA, reflete a opinião de entidades, grupos de pesquisa, empresas e instituições de ensino superior acerca do processo de alfabetização em tempos de Pandemia.

---

Este artigo foi realizado por meio de um levantamento na internet acerca da alfabetização no contexto de ensino remoto e selecionando treze *lives* ocorridas entre os meses de abril e setembro de 2020, ano em que iniciou a Pandemia da COVID-19. Participaram das *lives*, entidades, instituições de ensino superior, grupos de pesquisa e empresas engajadas na área (FRANÇA; LOPES; MENESES, 2020).

Em todas as *lives* foram analisados pontos importantes sobre o processo de alfabetização, da mesma forma que a questão do planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelas crianças juntamente com os familiares em suas casas. A partir deste cenário

[...]Um aspecto destacado nas *lives* foi a alfabetização como tarefa de profissionais e não da família. Assumindo as concepções atuais acerca do processo, ressaltaram o fato de os pais não terem conhecimento específico para as intervenções necessárias, alguns, inclusive, são analfabetos ou com pouco domínio de leitura e escrita, além do acúmulo de demandas e dificuldades decorrentes da própria situação de pandemia, relativas à saúde e ao trabalho (FRANÇA; LOPES; MENESES, 2020, p. 4-5).

Outra questão importante foi sobre as especificidades de cada criança, pois existem aquelas que necessitam de maior acolhimento e vínculos afetivos com a escola, visto que fora da escola não possuem muitos cuidados e atenção para com elas. Consideraram a importância de planejar atividades a serem realizadas por elas mesmas e que abordem aspectos da vida cotidiana, respeitando as condições sociais de cada uma (FRANÇA; LOPES; MENESES, 2020).

Neste artigo, apontaram-se nas *lives* alguns aspectos que podem ser trabalhados no ensino remoto pelos professores alfabetizadores:

leitura de textos literários pelo professor por meio de áudios e/ou vídeos; observação de rótulos de produtos disponíveis em casa; identificação de palavras escritas em objetos da casa; observação e discussão de notícias sobre a pandemia; elaboração de listas de palavras com diferentes finalidades e propostas; realização de brincadeiras com sons das palavras; escrita de nomes de vídeos, jogos e filmes vistos em casa; exploração de letras no contexto das palavras: início, final etc.; incentivo à leitura de palavras no chat nas aulas online (quando houver possibilidade de aula online). (FRANÇA; LOPES; MENESES, 2020, p. 5).

Considerando a pandemia, o conceito de ensino remoto é um novo termo atribuído à fala dos professores, porém deve-se levar em conta que essa forma de ensino é uma possibilidade temporária para que as práticas pedagógicas continuem sendo realizadas e atenuar os efeitos das aulas presenciais suspensas (FRANÇA; LOPES; MENESES, 2020).

Os autores concluem que os participantes das *lives* possuem opinião oposta quando se trata de adequar o ensino remoto às especificidades infantis, porém considerando que esta é a única maneira de manter o ensino nesse momento e levando em consideração principalmente as camadas mais populares, foram sugeridas alternativas para amenizar os impactos e viabilizar formas de contato, uma vez que, para que ocorra o processo de alfabetização é necessária a mediação dos professores junto às crianças.

Para França, Lopes e Meneses (2020) as *lives* criam um espaço de diálogo e colaboração com a educação e os profissionais da escola ao promoverem reflexões significativas e sugerindo alternativas para que os profissionais da educação ampliem as suas práticas, diversificando-as e adequando-as a essa nova forma de ensino ao mesmo tempo que garantem às crianças os seus direitos de aprendizagem.

---

A partir das leituras realizadas até aqui, pode-se refletir acerca da necessidade que foi estabelecida pela pandemia e que demonstrou que é preciso reinventar as práticas escolares e compreender que não é possível fazer comparativos entre o ensino presencial e o remoto, pois são situações muito distintas.

### **Considerações finais**

As informações adquiridas por meio das leituras dos artigos e na visualização das *lives*, evidenciam o resultado esperado, muito há para ser repensado acerca dos processos de alfabetização e há sempre saídas possíveis para ensinar e aprender. Os professores e todos os que trabalham na área da educação devem ser pessoas dispostas a se reinventarem o tempo todo, garantindo que haja aprendizagem.

As reflexões levam a reafirmar que os profissionais da educação precisam de um tempo para assimilar novas práticas e que o uso destas práticas leva à transformação e a mudanças que se pensadas antes de passarem por uma pandemia, que assolou o mundo, talvez jamais acreditariam que seria possível ensinar a distância.

Não se trouxe respostas, mas se compartilharam as leituras e a certeza de que é possível alfabetizar, mesmo em tempo de pandemia e que o conhecimento pode ser provisório, pois novas experiências podem ser vivenciadas, permitindo novos sentidos.

O ensino remoto emergencial foi uma experiência que certamente será lembrado como uma possibilidade de continuidade do processo de ensino em situações de distanciamento físico e mesmo que haja limitações no que se refere à socialização, aos aspectos de leitura, à escrita ao acompanhamento individualizado, houve uma parceria entre a família e a escola.

### **Referências**

ANDRADE, M. M. *Introdução à metodologia do trabalho científico*: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo, Atlas, 2010. 158 p.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_ver\\_saofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf). Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019\\_-2022/2019/Decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019_-2022/2019/Decreto/D9765.htm). Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, p. 18-22, 2019b. Disponível em: [http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo\\_final\\_pna.pdf](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf). Acesso em: 8 jun. 2021.

---

FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. Fólio – **Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 8 jun. 2021.

FRANÇA, A. C. G. de; LOPES, D. M. de C.; MENESES, M. M. N. de L. **A alfabetização em tempos de pandemia**: o que dizem as lives? Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, ISSN 2595-7945, 2020. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8345-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8345-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 23 jan. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

JUNG, B. **Fundamentos e metodologias da alfabetização e letramento**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, Indaial, 2012. <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=13432>. Acesso em: 8 jun. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: teorias e práticas. Magda Soares, 2020. Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpx-JPs.2020>. Acesso em: 15 jun.2021.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

# BARALHO INCLUSIVO E A SURDEZ: relato de experiência

## Inclusive Deck And Deafness: Experience Report

Adriana Prado Santana Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Em um movimento para inclusão norteada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como elemento para o professor desenvolver práticas pedagógicas, este artigo traz algumas ações com um olhar inclusivo. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar como acontece o processo de ensino/aprendizagem e a inclusão de uma aluna com Deficiência Auditiva (DA), no 2º ano do Ensino Médio, em sala de aula regular de uma escola pública estadual em Pomerode – SC. Tendo como problemática quais as soluções viáveis para diminuir as dificuldades encontradas pelos professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem dos alunos inclusos em sala de aula regular, mais específico no Ensino Médio. Para isso desenvolveu-se como principal objetivo: apresentar a importância da inserção da LIBRAS enquanto parte do componente curricular nas escolas do Ensino Médio. Quanto aos objetivos específicos colocam-se: trabalhar as competências gerais da BNCC; estudar a LIBRAS enquanto língua oficial da comunidade surda brasileira para promover a inclusão escolar. Nessa perspectiva, a pesquisa trata de um relato de experiência, de cunho qualitativo e participativo. Os instrumentos de coleta de dados foram pesquisas bibliográficas a observação assistemática durante as oficinas para criar as cartas inclusivas que foram chamadas de “baralho Inclusivo” e, posteriormente, a prática por meio de jogos de cartas. Os participantes da pesquisa foram alunos atuantes com a aluna com DA em sala de aula regular durante as aulas do ensino alemão de uma escola pública estadual em Pomerode – SC. Os resultados e discussões com a experiência condiz com a realidade que esse público (DA) enfrentam, ou seja, a falta de condições de serem realmente inclusos nas salas de aula regulares, bem como na sociedade ouvinte, pois não oferecem condições básicas necessárias para a inclusão deles.

Palavras-chave: Deficiência auditiva. Ensino médio. Inclusão. Libras. Surdez.

**Abstract:** In a movement for inclusion guided by the National Curricular Common Base (BNCC), as an element for the teacher to develop pedagogical practices. This article brings some actions with an inclusive look. The present work has as general objective to analyze how the teaching/learning process and the inclusion of a student with Hearing Impairment (AD) in the 2nd year of High School take place in a regular classroom of a state public school in Pomerode – SC. Having as a problem what are the viable solutions to reduce the difficulties encountered by teachers and students in the teaching/learning process of these students included in a more specific regular classroom in High School. For this, the main objective was developed: to present the importance of the insertion of LIBRAS as part of the curricular component in high schools. As for the specific objectives: working on the general competences of the BNCC; study about LIBRAS as the official language of the Brazilian deaf community to promote school inclusion. From this perspective, the research is an experience report, of a qualitative and participatory nature. The data collection instruments were bibliographic research and unsystematic observation during the workshops to create the inclusive cards that was called "Inclusive deck" and later the practice through card games. The research participants were students working with the student with AD in a regular classroom during German teaching classes at a state public school in Pomerode – SC. The results and discussions with the experience are consistent with the reality that this public (AD) face, that is, the lack of condition to be really included in regular classrooms, as well as in the listening society, as it does not offer the necessary basic conditions for their inclusion. development biopsychosocial.

Keywords: Hearing deficiency. High school. Inclusion. Pounds. Deafness.

---

1 Adriana Prado Santana Santos – Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Supervisora de Disciplina, (adripsico2@gmail.com). Indaial – SC.

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

---

## Introdução

Nos últimos anos tem emergido um movimento pela educação inclusiva na escola, fortemente apoiado pela Declaração de Salamanca, que defende o compromisso de que a escola deve assumir a educação de todo aluno e suas especificidades. Conforme Lacerda (2006, p. 166), "o modelo inclusivo sustenta-se em uma filosofia que advoga a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças".

Quando pensamos em todo esse contexto relacionado à escola, sabemos que é no Ensino Fundamental que se encontra a maior parte do público que faz parte da educação inclusiva, ou seja, que estão iniciando sua escolarização, e, ainda, é nesta fase que os profissionais da educação se empenham mais para incluir estes alunos. Mas, quando estão no Ensino Médio, na reta final de sua escolarização, se preparando para o mercado de trabalho?

Este artigo pretende responder ao questionamento em específico com os alunos que têm a Deficiência Auditiva (DA). Nesse sentido, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 são considerados os dois principais documentos que objetivam garantir os direitos das pessoas surdas na sociedade com orientações específicas para área da educação. Entre outras providências o Decreto nº 5.626/2005, conversa sobre a educação bilíngue que deve ser ofertada para os alunos surdos onde a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que foi reconhecida como lei oficial dos surdos brasileiros e a Língua portuguesa (LP), na modalidade escrita, convivam no mesmo espaço, com funções e usos diferentes (BRASIL, 2005).

Além disso, temos hoje a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz algumas competências gerais para contemplar os alunos, sem exceção. Entre as competências da BNCC, estão as que seguem:

4 (quatro), que prevê utilizar diferentes linguagens seja ela verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, expressando e compartilhando informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos. Competência específica 5 (cinco) que, entre outras coisas visa a compreensão dos processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, indicando que, ao final do Ensino Médio, o jovem deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, contribuindo para a construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos. Competência 9 (nove), que cita a questão de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais e culturais (BRASIL, 2017).

Dessa forma, ancorados por estas leis e o documento da BNCC, realizamos uma ação inclusiva em uma escola básica estadual da cidade de Pomerode-SC, com uma aluna, que tem Deficiência Auditiva – DA, de 15 anos de idade, que frequentava o 2º ano do Ensino Médio. A aluna em questão não é usuária de LIBRAS, mas se utiliza de alguns sinais que sabe, assim, se utiliza de comunicação total, ou seja, escrita, gestos, oralização para se fazer entender.

Os alunos da turma se mostram interessados em se comunicar com a colega, buscando inclusive aprender alguns sinais para que pudessem estabelecer um diálogo, todavia, esse conhecimento era buscado de forma individual e empírica pelos alunos, não havendo Projeto Político Pedagógico da escola uma disciplina ou, até mesmo, oficinas, orientando sobre a conversa com alunos surdos/DA. Assim, percebeu-se que a ausência desse conhecimento dificultava a inclusão da aluna na escola.

---

Diante da inquietação com o apoio da direção da escola, a professora bilíngue Libras/Língua Portuguesa, que a acompanha em sala, iniciou uma ação inclusiva nas aulas da disciplina de Língua Alemã (LA), disciplina que é oferecida na escola, além da Língua Inglesa, visto a cidade de Pomerode foi desenvolvida a partir dos imigrantes alemães, que têm em sua cultura a Língua Alemã (LA). Além disso, nesta disciplina tem um número menor de alunos participantes inclusive a aluna com DA que optou em sua matrícula participar das aulas de (LA), a fim de adquirir uma terceira (3º) língua escrita.

Assim, para contribuir com a inclusão na escola da aluna com DA foi confeccionando um “baralho inclusivo”, que consiste em um jogo de cartas, com o alfabeto em LIBRAS/LP com a modalidade escrita da LA. Além disso, foram tiradas fotos dos alunos ouvintes, professor da LA e a aluna com DA, fazendo alguns sinais escolares em Libras escolhidos e ensinados para a confecção desse baralho inclusivo. Além disso, do outro lado do baralho tem a escrita na LA, daquele respectivo sinal.

Os alunos e professores podem individual e coletivamente brincar com as cartas, (jogo memória/baralho), cujo objetivo é: a interação entre os colegas ouvintes, professores e a aluna com DA, os ouvintes aprendem o sinal em Libras e a aluna aprende como se escreve na Língua Alemã (LA).

Dessa forma, reconhecendo todo o debate teórico acerca da aprendizagem de alunos com DA, o principal objetivo que norteia o presente estudo é: apresentar a importância da inserção da LIBRAS enquanto parte do componente curricular nas escolas do Ensino Médio. Quanto aos objetivos específicos colocam-se: trabalhar as competências gerais da BNCC; estudar a LIBRAS enquanto língua oficial da comunidade surda brasileira para promover a inclusão escolar.

As etapas deste trabalho se deram em: uma breve introdução, e a escolha dos objetivos. Breve contextualização sobre surdez e a legislação. A metodologia que mais se adequava aos objetivos. A busca por conteúdos sobre a temática inclusão de alunos surdos no Ensino Médio, por meio de artigos, livros, entre outros materiais com o apoio das redes sociais. Em seguida, nós trazemos recortes do relato de experiência, com os resultados e as discussões, trazendo as concepções da professora bilíngue LIBRAS/LP e do professor da disciplina da Língua Alemã (LA), colaborador da pesquisa. E, por fim, apresentamos as considerações finais e as referências utilizadas na realização desta pesquisa.

### A surdez e a língua de sinais

O conceito de surdez e de ser surdo passou por transformações históricas e culturais nos últimos anos. A deficiência auditiva/surdez pode ser (congenita ou adquirida) consiste na diminuição da capacidade de percepção normal dos sons. O Art. 2º do Decreto nº 5.626/2005 nos diz:

para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005, s.p.).

Um fato a ser ressaltado é o de que a surdez se distingue de outras deficiências, não pela deficiência física propriamente dita, mas pela dificuldade de estabelecer comunicação entre pessoas, o que pode acarretar graves consequências no seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

---

Nesse sentido, durante muitos anos imperou o oralismo que percebe a surdez como uma deficiência que carece de ser minimizada através da estimulação auditiva. Lacerda e Mantelatto (2000) dizem que o trabalho com surdos, baseado na abordagem oralista, está voltando para a aquisição da linguagem oral visando à aquisição de um vocabulário básico.

Também houve um período quando imperou a Comunicação Total, que trabalha simultaneamente com a língua oral e a sinalizada denominando essa forma comunicativa de bimodalismo, acreditando na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes. Para Lacerda (1998) a abordagem de ensino na educação dos surdos que ganhou impulso nos anos 1970 ficou conhecida de Comunicação Total, e defendia um ensino com uso de sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital com o objetivo de inputs linguísticos para estudantes surdos. E como já destacado essa é a filosofia utilizada pela professora bilíngue se comunicar com a aluna com DA envolvida nesta ação inclusiva.

Já o bilinguismo que é a utilização de Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita, filosofia defendida pela Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, percebe o surdo de forma diferente do Oralismo e da Comunicação Total, nessa filosofia o surdo não necessita almejar uma vida igual à do ouvinte, mas pode assumir sua surdez formando uma comunidade, com cultura e língua. Nesse contexto, Pereira (2011, p. 98), afirma que:

Adquirida a língua de sinais, terá um papel fundamental na aquisição da segunda língua, o português, que será adquirida através da leitura e da escrita. É ele que vai possibilitar, em um primeiro momento, a constituição de um, conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada uma fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua.

No caso acima, o bilinguismo seria a melhor opção para os alunos surdos ou com DA usuários de Libras, mas na prática com a aluna com DA relatada aqui, não é possível usar a metodologia do bilinguismo visto que ela não é usuária de Libras de fato, sendo usuária de Comunicação Total – CT.

É importante destacar alguns contrastes entre as línguas de sinais e línguas orais, por exemplo, o que é reconhecido por palavra nas línguas orais denomina-se sinal nas línguas de sinais. As línguas de sinais são espaços-visuais, pois o sistema de signos compartilhado é recebido pelos olhos e sua produção realizada pelas mãos no espaço, ao passo que as línguas orais são oral-auditivas.

Sobre o aspecto linguístico, Vygotsky, (1999) destaca que, é fundamental para a compreensão do desenvolvimento do homem enquanto ser social, ou seja, segundo o autor acredita-se que a linguagem é uma atividade constitutiva dos sujeitos e que através dela é que os indivíduos se apropriam da cultura, tem acesso aos conhecimentos e, sobretudo, organizam suas funções mentais superiores. Assim, para além das especificidades relacionadas à utilização de uma ou outra língua, é necessário primeiramente garantir que o Surdo/DA tenha condições de se apropriar de sua língua materna a fim de se desenvolver social e academicamente.

## **Metodologia**

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois reúne informações coletadas por meio de pesquisas bibliográficas de estudiosos sobre o tema proposto, incluindo a legislação para essa comunidade. Neste contexto, Gil (2008, p. 50) a descreve como “aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

---

Além disso, é de caráter colaborativo, pois acontece a interação direta entre os profissionais da instituição que atuam com essa aluna, ou seja, a professora bilíngue, o professor da disciplina específica Língua Alemã (LA), a aluna com DA e os estudantes ouvintes da turma que fazem essa disciplina com a aluna. E quando há a colaboração, os envolvidos “[...] não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros [...], mas se propõe também a produzir conhecimentos [...]” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). E como resultado se produzem novas práticas que devem conduzir à produção de didáticas.

Também, na metodologia colaborativa entendemos que algumas características devem ser atendidas para legitimar o processo, entre as quais se destaca a participação voluntária dos sujeitos envolvidos, pois, se não for assim, o trabalho perde seu caráter colaborativo, centrando-se apenas em ações estabelecidas pelo pesquisador (IBIAPINA, 2008).

Para a efetivação dessa ação inclusiva, utilizamos seis aulas da disciplina da Língua Alemã (LA). Inicialmente foram ensinados aos alunos ouvintes e ao professor os sinais do alfabeto em LIBRAS, e sinais de objetos escolares para confecção das cartas do baralho. Em um segundo momento foram tiradas fotos dos alunos ouvintes juntos com a aluna com DA e o professor, fazendo os respectivos sinais escolhidos. E, posteriormente, feita a prática do jogo (memória e baralho), por meio da interação entre os alunos, professor e a professora bilíngue.

## **Resultados e discussão**

A partir das leituras e pesquisas realizadas, observaram-se as descrições sobre os conceitos de inclusão e surdez bem como a importância das leis que regem as políticas públicas dos surdos no Brasil, incluindo quais as competências que podem ser utilizadas no Ensino Médio para o estudante com DA.

Sabemos que não existe uma forma padrão ou ideal para se trabalhar com esses alunos, principalmente, no Ensino Médio, onde as disciplinas específicas, com vários professores envolvidos e a comunicação com esses alunos depende quase que exclusivamente do profissional ouvinte bilíngue.

A escola em questão vem fazendo tentativas de adotar uma perspectiva bilíngue, isso ficou claro quando se foi incentivado a criar ações inclusivas, para os alunos do público da educação inclusiva, porém, não havia um plano de ensino no currículo escolar para atender em específico os alunos com Deficiência Auditiva (DA).

Por meio dessa ação inclusiva e a confecção do Baralho Inclusivo, foi possível notar o envolvimento e a empolgação dos alunos ouvintes e professor de LA, ao contribuir fazendo um sinal. “Eu sempre quis fazer algo para auxiliar os alunos com alguma deficiência então me sinto honrado em participar desse momento” (professor da disciplina de Língua alemã).

As cartas do Baralho Inclusivo, posteriormente, foram confeccionadas na Secretária da Escola e impressas fora da escola com recursos próprios do professor da disciplina LA. Na última fase da ação inclusiva, a professora intérprete/bilíngue apresentou os slides falando sobre o conceito de inclusão e surdez perpassando pela historicidade desse público e a inclusão na escola e sociedade, explicando o grau de deficiência da aluna com DA envolvida na ação.

Os alunos e professores participaram atentamente durante a apresentação dos slides, quando lhes perguntado o que é inclusão? “Professora, acho que é incluir esses alunos em tudo dentro de sala, por exemplo, trabalhos etc.” (Érica, 15 anos). “Para mim inclusão é não tratar ninguém diferente do outro (Barbara, 15 anos). “Eu vejo a inclusão como um meio de diminuir as barreiras dentro da escola” (Professor de Alemão).

---

Como resultado durante as aulas de Língua Alemã em que foi aplicada a ação inclusiva, todos os alunos ouvintes e o professor da disciplina participaram com muita curiosidade e sensibilidade para com a aluna com DA. Para a aluna foi um grande avanço no sentido de conseguir aumentar seu aprendizado na Língua Alemã escrita e sua socialização com o grupo de alunos ouvintes que ali estavam.

Foi nessa fase também, que o restante da turma, e professores de outras disciplinas, ao ouvir sobre a confecção do baralho inclusivo pelos alunos e professora bilíngue, mostraram interesse em saber mais, e, posteriormente foram apresentados os slides sobre essa ação inclusiva na aula de química, quando a professora em mais uma ação inclusiva cedeu duas aulas para que, o restante da turma tivesse a oportunidade de jogar o baralho inclusivo com a aluna com DA e alunos ouvintes que participam das aulas da LA.

Assim, percebeu-se como o baralho inclusivo motivou outros sujeitos da comunidade escolar a serem mais inclusivos, a partir do momento que, passaram a entender a importância de saber se comunicar com a aluna com DA. Levando ao que diz Mantoan (2000, p. 7), “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, ou seja, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com todas as pessoas.

Uma escola inclusiva tem a cooperação e solidariedade, instrumentos imprescindíveis para uma real aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, Mantoan (2000, p. 7-8), observa que, a inclusão dentro das escolas acontece quando,

[...] todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. [...]. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Assim, conforme Mantoan (2000), o processo educacional deve partir da vida e da realidade local dos alunos, de forma que, compreendemos que, para acontecer a ação do baralho inclusivo foi considerado o contexto em que a aluna com DA estava inserida a saber. Além disso, essa experiência possibilitou o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, para combater as formas de desigualdades conforme preza a BNCC, e construir formas de trabalhar as diversidades e solidariedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto que a formação e busca por novos conhecimentos para as práticas pedagógicas nunca se esgotam, abordar este tema, possibilitou um olhar mais amplo no processo de inclusão dos alunos Surdos/Deficiência Auditiva nas escolas, em específico no Ensino Médio. Esta ação inclusiva propiciou o desenvolvimento de práticas inclusivas que resultaram em cartas para a confecção de um “baralho inclusivo”, com os respectivos sinais escolares em Libras com a escrita na Língua Alemã, trazendo mais visibilidade para a comunidade escolar o qual a aluna com DA do ensino Médio participa.

Além disso, a partir da visão defendida neste artigo, nota-se como as leis e pesquisas têm avançados e colaborado muito para a promoção da inclusão do público alvo da Educação Inclusiva no ambiente escolar, porém acredita-se ser necessário incentivo de mais ações como estas a fim de se aproximar ainda mais da temática.

---

Ficou claro também que, as instituições escolares devem buscar se preparar para atender aos alunos surdos, disponibilizando os profissionais bilíngues em Libras/LP, preparados e capacitados para atender a esse aluno. Na prática isso quer dizer com o auxílio dos profissionais capacitados no ensino dos Surdos a comunidade escolar deve conhecer mais da Cultura Surda o que envolve o aluno com DA, para haver uma melhor interação entre a escola esses alunos.

Assim foi possível alcançar os objetivos inicialmente traçados e responder às questões que definiram as ações empreendidas neste relato de experiência, ou seja, foi apresentada a importância da inserção da LIBRAS enquanto parte do componente curricular nas escolas do Ensino Médio. Trabalharam-se algumas competências gerais da BNCC referente à inclusão. Foi estudado sobre a LIBRAS enquanto língua oficial da comunidade surda brasileira para promover a inclusão escolar da aluna com DA. Porém, todos os questionamentos nos remetem a continuar pela busca de estratégias, que envolvem a inclusão de alunos com deficiência na escola.

### Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 2002. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm](http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm). Acesso em: 26 set. 2022.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LACERDA, C. B. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfr68rsh4FkNNKyr/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2019.

LACERDA, C. B. F.; MANTELATTO, A. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. *In*: LACERDA, C.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Campinas-SP, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

---

MANTOAN, M. T. E. **Incluindo os excluídos da escola**. 2000.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP**. Volume 1, n. 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, p. 610-617.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E EDUCAÇÃO: a importância da qualificação docente

## Technological innovations and education: the importance of teacher qualification

Luciane Cristine Bianchini Vieira<sup>1</sup>

Erich Tristini de Loyola<sup>1</sup>

**Resumo:** A pandemia de Covid-19 desencadeou profundas mudanças no universo educacional. A partir de março de 2020, o ensino básico passou a ser desenvolvido no modelo programado, explorando atividades disponibilizadas pelos professores, de forma impressa ou on-line. O estado do Rio Grande do Sul disponibilizou a plataforma Educar.RS e desenvolveu um programa de qualificação dos professores, a fim de estimular o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) na educação. Neste estudo, apresentam-se os resultados de uma pesquisa de caráter qualitativo-exploratório, desenvolvida junto a professores da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, que objetivou identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores em relação às mudanças no formato educacional. Os resultados obtidos permitem afirmar que o atual momento socioeducacional compreende uma realidade sem precedentes, que exige do professor conhecimento e criatividade, a fim de explorar, ao máximo, os recursos disponíveis em prol da aprendizagem e do rendimento acadêmico dos estudantes.

Palavras-chave: Educação. Inovação. Tecnologias. Aprendizagem.

**Abstract:** The Covid-19 pandemic triggered profound changes in the educational universe. As of March 2020, basic education began to be developed in the programmed model, exploring activities made available by teachers in print or online. The state of Rio Grande do Sul made the “Educar.RS” platform available and developed a teacher qualification program, with the aim of encouraging the use of Information and Communications Technology (ICT) in education. In this study, we present the results of a qualitative-exploratory research, developed with teachers from the public school system in Rio Grande do Sul, aiming to identify the main difficulties faced by educators in relation to changes in the educational format. The results obtained allow us to affirm that the current socio-educational moment comprises an unprecedented reality, which requires knowledge and creativity from the teacher, in order to fully exploit the available resources in favor of student learning and academic performance.

Keywords: Education. Innovation. Technologies. Learning.

### Introdução

As mudanças desencadeadas pela pandemia de Covid-19 em, praticamente, todos os setores da sociedade mundial também provocaram transformações no universo educacional brasileiro, culminando com a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino de todo o país, desde os primeiros meses do ano letivo de 2020. Tal situação, considerada imprescindível para conter os avanços do SARS-CoV-2, provocou uma verdadeira revolução no fazer docente, exigindo que professores, muitos dos quais pouco habituados ao uso de ferramentas tecnológicas, passassem a desenvolver suas atividades de forma virtual, explicitando as lacunas da formação docente, em especial junto aos professores da educação básica, situação que contribuiu para o aumento das dificuldades a serem enfrentadas pelos referidos profissionais.

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – e-mail: lucianebianchini@gmail.com; 100105949@tutor.uniasselvi.com.br.

---

Nesse contexto, este estudo propõe-se a investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores da educação básica da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, durante o período de suspensão das aulas presenciais. A proposta insere-se na área de concentração “Formação e Profissionalização Docente”, tendo como subtema “Processos de formação docente”, relacionando a importância da qualificação do professor da educação básica em relação ao uso das ferramentas tecnológicas. Justifica-se a escolha do tema acerca da amplitude dos debates observados no cotidiano dos ambientes educacionais, nos quais a insegurança dos professores em relação ao desenvolvimento de atividades explorando ferramentas tecnológicas é recorrente, em paralelo às características do contexto social atual, que impõe a necessidade de ensino a distância como estratégia de prevenção à Covid-19.

Objetiva-se, com o desenvolvimento da pesquisa, identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores ao longo do ano de 2020 em relação ao ensino a distância, a fim de construir informações que permitam responder ao seguinte questionamento: os programas de qualificação docente, voltados aos professores do ensino público que atuam na educação básica, têm suprido as necessidades reais do referido grupo, em relação ao uso das ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar?

O estudo proposto aproxima-se dos pressupostos metodológicos de um estudo de caso, tendo, como população de pesquisa, professores da educação básica que atuam em escolas da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul. A ferramenta de pesquisa compreende um questionário virtual sobre a temática “Qualificação profissional, ferramentas tecnológicas e desafios docentes”, composto por dez questões fechadas, relacionadas à temática proposta.

As informações são apresentadas em três capítulos específicos, sendo que, inicialmente, realiza-se um estudo teórico acerca das relações entre as ferramentas tecnológicas e a educação. Na sequência, reserva-se um capítulo para a descrição de métodos e técnicas utilizados para a realização da pesquisa, no qual são apresentadas informações pertinentes ao tipo de pesquisa desenvolvido, bem como às estratégias utilizadas na coleta e no tratamento de dados.

No terceiro capítulo, apresenta-se o detalhamento das informações obtidas com o desenvolvimento da pesquisa, quando são analisadas, individualmente, as questões propostas, as quais representam categorias específicas, recebendo, portanto, tratamento individualizado, seguido das conclusões elaboradas com o desenvolvimento do estudo.

### **As inovações tecnológicas e as mudanças na educação**

As diferentes tecnologias de cada período social sempre tiveram relação com o contexto educacional das diferentes épocas da história, mesmo que a educação nem sempre acontecesse no espaço formal da sala de aula ou que os recursos utilizados, se comparados aos disponíveis na atualidade, não sejam entendidos como tecnologias. Cysneiros (1999) destaca a importância de se compreender tecnologia como uma inovação em relação ao que existe em determinada época. Assim, segundo a autora, a substituição dos blocos de argila pelo pergaminho e a substituição da lousa de pedra pelos blocos de papel podem ser consideradas inovações tecnológicas no universo educacional, contribuindo, de forma expressiva, para o desenvolvimento das tecnologias atuais, marcadas pela possibilidade de interação em tempo real (CYSNEIROS, 1999).

As características específicas das tecnologias atuais permitem o desenvolvimento de ações colaborativas, que estimulam a aprendizagem, por meio de atividades desenvolvidas em equipe, de maneira interdisciplinar, sem a necessidade de os indivíduos estarem fisicamente ocupando o mesmo espaço, além de ampliar os recursos disponíveis, ao professor, no desenvolvimento das aulas. “A internet possui recursos que facilitam a motivação dos alunos, é possível

---

criar uma forma de ensino mais interativa e dinâmica e, conseqüentemente, mais produtiva para todos os envolvidos” (ANDRADE, 2020, p. 34). Tal condição fez com que o uso da internet se transformasse em uma estratégia de indiscutível importância para a continuidade das ações pedagógicas, durante a suspensão das aulas presenciais, decorrente dos avanços da Covid-19.

Segundo Canellas (1994 *apud* TAJRA, 2002), ao utilizar as mídias digitais para a aprendizagem, tanto o professor quanto o aluno criam novas possibilidades de construção do conhecimento, ampliando os limites de pesquisa e expondo-se a diferentes faces de uma mesma informação, condição essencial à construção do entendimento de relatividade do saber e da verdade. “A tecnologia vai transformando, também, as nossas mentes, porque de alguma maneira temos acesso aos dados, mudamos nosso modelo mental da realidade. Os integrados entendem a tecnologia como neutra, objetiva, positiva em si mesmo e científica. Incorporá-la é sinônimo de progresso” (TAJRA, 2002, p. 69).

A escola é a instituição que tem como principal compromisso a formação de cidadãos. Nesse contexto, é essencial que ela atue de modo a desenvolver, nos cidadãos em formação, as competências necessárias para que eles possam exercer suas práticas sociais de forma autônoma e responsável, explorando, de maneira positiva, os recursos decorrentes da evolução tecnológica. A tecnologia, em sala de aula, facilita o acesso a informações atualizadas e recursos outrora impossíveis de serem acessados, os quais, se bem utilizados, qualificarão o processo de construção dos conhecimentos, deixando-o mais dinâmico e produtivo.

A importância da utilização da tecnologia computacional na área educacional é indiscutível como necessária, seja no sentido pedagógico, seja no sentido social [...]. Hoje com o novo conceito de inteligência, em que podemos desenvolver as pessoas em suas diversas habilidades, o computador aparece num momento bastante oportuno, inclusive para facilitar o desenvolvimento dessas habilidades (TAJRA, 2002, p. 85).

Contudo, para que o educador tenha segurança e desenvolva propostas educativas significativas explorando o universo digital, é necessário que ele construa conhecimentos mínimos voltados ao manuseio adequado das ferramentas digitais, o que envolve uma qualificação profissional que associe teoria e prática.

Tajra (2002) destaca a importância da qualificação, enfatizando que o educador que não domina os conhecimentos básicos na área das tecnologias educacionais precisa buscar os conhecimentos necessários, os quais abrangem três etapas fundamentais: a capacitação básica, o exercício e o planejamento. É interessante destacar que as ferramentas digitais trazem inúmeras possibilidades à educação, embora coloquem em evidência a necessidade de planejamento, conhecimento e organização do educador.

Por favorecerem o rompimento do paradigma que associa a aprendizagem ao espaço físico institucional da escola, a tecnologia tornou-se a principal estratégia de construção do conhecimento a ser explorada ao longo do período de suspensão das aulas presenciais, em decorrência da pandemia de Covid-19. Nesse período, foi possível evidenciar o despreparo de grande parte dos educadores da rede pública de ensino, em especial daqueles que atuam na educação básica, no desenvolvimento de propostas voltadas à educação explorando as ferramentas digitais, pois, como afirma Cavalcanti (2020, p. 43), “[...] não se tinha a compreensão nem a preparação para o ensino online, pouquíssimos professores tinham essa experiência”.

As tecnologias educacionais compreendem importantes canais de conhecimento, trocas, buscas e construções coletivas, e permitem a interação entre professor e aluno, mesmo a distância, sendo uma estratégia segura em tempos de pandemia. Entretanto, jamais substituirão o professor – elas facilitam, aprimoram as relações humanas, disponibilizam novas formas de produção, estimulam a participação em uma cultura digital, liberam tempo, unem povos e

---

cultura, geram uma nova sociedade (TAJRA, 2002). Assim, é de fundamental relevância que o professor aprenda a explorar adequadamente esses recursos, de modo que suas concepções de ensino-aprendizagem sejam condizentes com a realidade atual, com seus ritmos e processos, a fim de que a educação possa, efetivamente, contribuir para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, participativos e atuantes na íntegra da sociedade.

### A Covid-19 e a transformação do fazer docente

As mudanças desencadeadas pela pandemia de coronavírus atingiram a sociedade em seus múltiplos contextos, provocando a suspensão das aulas presenciais e desencadeando a busca por novas estratégias de ensino que permitissem manter o vínculo com os estudantes e contribuir com a construção de seu conhecimento, mesmo a distância.

Apesar de o formato de ensino a distância (EAD) não ser mais uma novidade, no contexto da educação básica, especialmente de escolas públicas, tal metodologia despertou, nos educadores, a percepção acerca da necessidade de um processo de “alfabetização tecnológica do professor” (SAMPAIO, 2010, p. 4), que foi desenvolvido em regime de urgência, a fim de possibilitar que as aulas tivessem continuidade.

A pandemia desencadeou uma mudança necessária no contexto pedagógico atual, obrigando os professores a superarem a resistência à inserção das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) em sala de aula, visto a necessidade imprescindível da escola em se adequar às características da sociedade atual, acompanhando suas mudanças. Segundo Gomes (2006), as inovações tecnológicas são capazes de provocar transformações sociais expressivas, sendo indispensável aos professores aprender a inseri-las, de forma adequada, em sala de aula, visto ser a ação do indivíduo em relação ao objeto responsável pela transformação, ou seja, não basta inserir as mídias digitais em sala de aula: é imprescindível ao professor saber usá-las.

Entre as inúmeras estratégias de uso das ferramentas digitais no contexto educacional, destacam-se as videoaulas, as quais compreendem uma importante estratégia didática

muito mais rica do que texto e áudio, pois, para além de sua capacidade de oferecer texto e som, pode também oferecer imagens dinâmicas ou em movimento. Assim, conquanto possa oferecer todas as possibilidades do áudio, e algumas do texto, também apresenta características pedagógicas específicas (BATES, 2016, p. 307).

### Destacam-se como benefícios das videoaulas, quando utilizadas como recurso didático:

Visam apoiar a aprendizagem; permitem recriar situações reais e contextualizar situações problemáticas; inter-relacionam a atenção, a percepção e a memória; despertam no estudante questionamentos provocativos; informam ao aluno a aplicabilidade do novo conhecimento; reforçam a dinâmica e as estratégias facilitadoras da aprendizagem (atividades de fixação, autoavaliação, leituras complementares, elementos multimídia); e instigam os alunos à reflexão (LAMEZA *et al.*, 2017, p. 2).

A videoaula permite que o professor possa dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, mantendo o vínculo visual com o aluno, extremamente importante ao longo da educação básica. Possibilita, ainda, enriquecer a atividade, explorando imagens, vídeos e outros recursos secundários, capazes de tornar a videoaula mais atrativa aos estudantes.

---

Nesse contexto, torna-se imperativo buscar estratégias para o desenvolvimento de videoaulas atrativas, mesmo sem o suporte de uma equipe formada por designers instrucionais, preparadores e revisores de texto, designers multimídia, equipe técnica do laboratório de imagem e som e maquiador. A produção das videoaulas, na maioria das vezes, conta somente com o professor, o celular e a criatividade de um profissional capaz de reinventar-se continuamente.

## **Metodologia**

A suspensão das atividades presenciais, nas instituições de ensino de todo o país, que teve início em março de 2020, exigiu que os professores passassem a desenvolver suas atividades de forma virtual, explicitando as lacunas na formação docente em relação ao uso das ferramentas virtuais. Por meio deste estudo, buscou-se identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, ao longo do ano de 2020, em relação à situação descrita.

A metodologia, utilizada para o alcance dos objetivos pretendidos, foi pensada e estruturada após o aprofundamento de estudos objetivando um maior entendimento dos diferentes aspectos a serem observados na definição de um método de pesquisa, pois, conforme Cervo e Bervian (2000), é a partir do método escolhido que o pesquisador estabelece a ordem norteadora dos diferentes processos necessários para atingir os resultados almejados. O ponto de partida para o desenvolvimento do estudo proposto compreende a constatação do inexpressivo volume de pesquisas voltadas à qualificação dos professores da rede pública de ensino em relação ao uso das tecnologias da educação, condição que desencadeou a seguinte problemática: os programas de qualificação docente, voltados aos professores do ensino público que atuam na educação básica, têm suprido as necessidades reais do referido grupo, em relação ao uso das ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar?

Dessa forma, a metodologia estabelecida tem caráter qualitativo-exploratório, de natureza aplicada, visto o fenômeno em discussão, relacionado à qualificação dos professores em relação às tecnologias da educação, compreender uma situação-problema que pode ser investigada a partir do referido método, o qual, segundo Oliveira (1998, p. 116), “[...] não tem a pretensão de numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”.

A estratégia de pesquisa desenvolvida pode ser caracterizada como estudo de caso, visto esta ser a que melhor se aplica quando da necessidade de compreensão detalhada de um fenômeno específico (YIN, 2010), estando em consonância com o objetivo geral do presente estudo. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado (disponível no link <https://forms.gle/TkiZz7FKhS68nvaW8>), o qual se caracteriza por apresentar perguntas previamente formuladas que, nesta pesquisa, foram disponibilizadas ao participante no formato virtual, tendo sido instruído à população da pesquisa selecionar, entre as opções de respostas oferecidas, aquela que melhor ilustrasse o seu ponto de vista. O roteiro de questões foi estruturado objetivando buscar as informações que respondessem aos objetivos prévios do estudo.

A população de pesquisa é formada por professores que atuam em uma escola da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul, os quais acessaram o link do questionário em suas residências, em horários livres, preenchendo-o e devolvendo-o ao pesquisador. Para a análise dos dados, procedeu-se o estudo das evidências geradas, conforme disposto por Yin (2010). Nesse contexto, foram analisados, de forma dissertativa, todos os relatos/respostas dos entrevistados obtidos nos questionários, também ilustrados em forma de tabelas.

---

## Resultados e Discussão

Nesta seção, são apresentados e analisados os dados decorrentes do questionário aplicado aos professores de uma escola da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul, objetivando identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos referidos profissionais ao longo do ano de 2020, em relação ao ensino a distância. A população de pesquisa compreendeu 25 profissionais, que responderam ao questionário pelo critério de livre adesão.

Os participantes da pesquisa receberam, por e-mail, o link que permitiu acesso ao questionário digital, composto por dez questões fechadas, das quais seis possibilitavam a seleção de mais de uma alternativa como resposta. A pesquisa foi desenvolvida ao longo do mês de abril de 2021, sendo que, ao término do período delimitado, as informações foram tabuladas e divididas em três categorias específicas, assim apresentadas: os professores e as mudanças no modelo educacional; a capacitação profissional e o uso das TICs no cotidiano educacional; e a videoaula como recurso pedagógico.

### Os professores e as mudanças no modelo educacional

Objetivando analisar a reação dos professores diante das mudanças desencadeadas no formato de desenvolvimento das aulas no ano de 2020, inicialmente, questionou-se à população de pesquisa acerca da forma como esta havia encarado a suspensão das aulas presenciais e a necessidade de desenvolvimento de atividades docentes no formato programado, explorando estratégias de ensino remoto. Conforme disposto na Tabela 1, para a maioria expressiva dos profissionais de ensino, as mudanças no exercício docente, desencadeadas pela suspensão das aulas presenciais na educação básica, gerou uma forte sensação de ansiedade, visto a preocupação em fazer o melhor possível em prol da aprendizagem, mas sem saber o que ou como fazer para desenvolver um trabalho de qualidade.

Tabela 1 – Sentimento desencadeado nos professores pela mudança no formato das aulas

Indicador descritivo	Percentual
Ansiedade: queria dar o meu melhor, mas não sabia como nem o que fazer nesse novo modelo de ensino.	70%
Insegurança, principalmente em virtude da falta de orientações sobre o que fazer no novo modelo de ensino.	38%
Segurança, afinal inovações e mudanças fazem parte do meu dia a dia educacional.	24%
Desconfiança, pois, desde o início, tive a certeza de que não teríamos aprendizagem real.	8%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Tal sentimento é decorrente da inexistência de um tempo destinado ao preparo para a mudança, frente à rapidez com que a pandemia de Covid-19 avançou no país, em 2020 (NOVA..., 2021). Em sua opinião, além da ansiedade em relação ao novo formato docente, a falta de tempo, para adaptação às mudanças, vivenciada pelos professores na época, provocou também os sentimentos de desorganização e frustração, que podem desencadear prejuízos psicológicos. “Como as medidas são tomadas em caráter emergencial e, por isso, são colocadas de uma maneira a serem aplicadas abruptamente, talvez não haja um tempo, um ‘respeito’ ao tempo lógico de cada um” (NOVA..., 2021, s. p.).

A preocupação com a aprendizagem estende-se ao planejamento das aulas que serão disponibilizadas no formato EAD. Conforme informações apresentadas na Tabela 2, tal ação é dificultada em virtude de os alunos oferecerem pouco retorno ao professor, dificultando o planejamento pelo fato de o educador desconhecer o nível de aprendizagem dos educandos em relação a determinados conteúdos.

Tabela 2 – Maior dificuldade enfrentada ao preparar as atividades

<b>Indicador descritivo</b>	<b>Percentual</b>
Um retorno do aluno, saber o que ele aprendeu ou não.	78%
Maiores conhecimentos.	24%
Maiores orientações sobre como organizar material para atividades a distância.	8%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Miranda *et al.* (2020) creditam a falta de adesão dos estudantes do ensino básico às estratégias de ensino programado a inúmeros fatores, desde dificuldades decorrentes da falta de motivação à carência de espaço adequado para realização das tarefas escolares, bem como de situações relacionadas à inexistência de um horário específico para os estudos, à necessidade de cuidar dos irmãos menores enquanto os pais estão no trabalho, à falta de apoio e compreensão familiar ou, ainda, a dificuldades financeiras e de relacionamento, que podem acentuar esse quadro. A situação descrita representa um desafio nunca antes enfrentado pelo professor.

Tal opinião da autora é reiterada pelos participantes do estudo, os quais, em sua maioria, afirmam que as mudanças no modo de se fazer educação, desencadeadas pela pandemia de Covid-19, colocaram à prova a capacidade de reinvenção do professor, conforme informa a Tabela 3.

Tabela 3 – A Covid-19 e as mudanças no modo de se fazer educação

<b>Indicador descritivo</b>	<b>Percentual</b>
Colocaram à prova a capacidade de reinvenção do professor.	46%
Aumentaram as diferenças entre os que têm acesso aos recursos tecnológicos e os que não têm.	38%
Explicitaram ainda mais as limitações da escola pública.	16%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Diante de tais constatações, pode-se afirmar que a suspensão nas aulas presenciais e a mudança do ensino para o modelo remoto, processo iniciado em março de 2020, despertaram, nos professores, novas preocupações em relação ao processo de construção da aprendizagem, fazendo com que estes ampliassem a busca por estratégias diferenciadas de ensino. Sentimentos de ansiedade e frustração, bem como a inexistência de parâmetros que permitissem identificar o estágio de conhecimento alcançado, acentuaram as dificuldades do processo, de modo que, ao final do ano letivo, nos deparamos com professores cansados, sobrecarregados e insatisfeitos com os resultados – sentimentos que podem interferir, de forma negativa, no exercício docente a ser desenvolvido ao longo do ano letivo de 2021, quando se deu continuidade ao ensino no formato remoto.

---

## A capacitação profissional e o uso das TICs

Com a suspensão das aulas presenciais, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) deu início a uma campanha motivacional, com o objetivo de despertar, nos professores e nos estudantes, o interesse pelo desenvolvimento de aulas no formato on-line. Para tanto, a SEDUC-RS criou o site Escola RS, no qual foram concentradas as informações sobre as aulas remotas, desenvolvendo, em paralelo, um programa emergencial de qualificação dos professores em relação ao uso das TICs no cotidiano pedagógico.

Esse programa instrumentalizou os professores para o uso das ferramentas do Google Educacional, disponibilizando, também, qualificação sobre Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de Aula Invertida e Práticas Pedagógicas com TICs Educacionais, antecipando ações de integração de ferramentas tecnológicas para a realização de aulas no ambiente virtual, cuja implantação estava prevista para acontecer até 2023 (ESCOLA RS, 2021).

Ao longo da pesquisa, os professores foram questionados acerca da validade da qualificação realizada, em relação às necessidades identificadas no desenvolvimento das aulas programadas. Para a maioria dos participantes, o processo de qualificação foi satisfatório, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Avaliação do programa de capacitação digital oferecido pela SEDUC-RS

Indicador descritivo	Percentual
Satisfatório, possibilitando que eu desenvolvesse os conhecimentos necessários para desenvolver minhas atividades no formato EAD.	54%
Cansativo e desvinculado da realidade. Embora importante, não foi de todo proveitoso e deixou muitas lacunas.	23%
Insatisfatório: embora tenha ajudado, não supriu minhas necessidades básicas, relacionadas ao cotidiano da educação básica no formato não presencial.	15%
Insatisfatório, pois a sua execução exigia equipamentos e tecnologias que nem todos os professores possuem.	8%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Destaca-se que, além do programa de qualificação, o governo do Rio Grande do Sul investiu também na instrumentalização física dos professores que atuam na rede estadual, realizando, entre novembro de 2020 e abril de 2021, a entrega gratuita de *Chromebooks* a todos os profissionais que atuam no universo docente, objetivando sanar as limitações impostas aos profissionais da educação que, por diferentes motivos, não possuíam equipamentos digitais com a qualidade necessária para o desenvolvimento de atividades on-line, imprescindíveis às aulas programadas e ao modelo híbrido de ensino, almejado para depois da retomada das aulas presenciais.

Apesar das diferentes TICs disponíveis, bem como dos investimentos públicos em equipamentos e em qualificação, frequentemente, são divulgadas, pela mídia, as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao desenvolvimento das aulas no modelo remoto. Buscando identificar os motivos que levam à referida situação, questionou-se, à população de pesquisa, os motivos que fazem com que essas tecnologias não sejam exploradas adequadamente. As respostas são apresentadas na Tabela 5, destacando-se que, nesse questionamento, abriu-se a possibilidade de resposta de mais de uma opção.

Tabela 5 – Fatores que atuam como limitadores do uso das TICs no ensino público gaúcho

<b>Indicador descritivo</b>	<b>Percentual</b>
Dificuldades em equalizar os recursos tecnológicos dos professores aos dos alunos, tornando mais fáceis as aulas com material impresso, comum a todos.	54%
Regime de trabalho excessivo, que leva a maioria dos professores a optar pelo mais simples em sua ação docente cotidiana.	38%
Carências econômicas, que dificultam o acesso dos professores a equipamentos modernos.	38%
Pouca qualificação profissional dos educadores da rede pública de ensino, no que se refere ao uso das TICs no cotidiano docente.	15%
Rotina docente do professor, que não se sente estimulado a explorar tecnologias na educação.	7%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

As informações apresentadas na Tabela 5 relacionam-se diretamente à preocupação dos professores em relação à aprendizagem dos estudantes, visto que o uso das TICs no ambiente educacional exige o acesso às ferramentas tecnológicas, tanto do professor quanto dos alunos. Diante das dificuldades em equalizar os recursos disponíveis aos dois grupos, os professores acabam por optar pela elaboração e pela distribuição das aulas em material impresso, realidade que, segundo levantamento realizado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), repete-se em inúmeras redes de ensino do Brasil.

No primeiro momento parecia que a solução seria, com fluidez e tranquilidade, o uso de tecnologias digitais. Mas a realidade de muitos municípios mostra as dificuldades de acesso. [...] Não tendo conectividade, um ato responsável é compreender o que de fato poderia chegar até o aluno. Daí a percepção de que é o material impresso (SALA, 2020, s. p.).

Assim, pode-se afirmar que o uso das TICs no ensino básico, pelos professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, tem limitadores que ultrapassam o universo de interferência do professor, abrangendo questões voltadas à geografia local e à economia de cada comunidade escolar.

#### A videoaula como recurso pedagógico

Entre as inúmeras possibilidades de uso das ferramentas digitais no contexto educacional, destacam-se as videoaulas, as quais compreendem uma importante estratégia didática:

muito mais rica do que texto e áudio, pois para além de sua capacidade de oferecer texto e som, pode também oferecer imagens dinâmicas ou em movimento. Assim, conquanto possa oferecer todas as possibilidades do áudio e algumas do texto, também apresenta características pedagógicas específicas (BATES, 2016, p. 307).

Diante da importância das videoaulas para a qualificação da aprendizagem no formato virtual, buscou-se conhecer a opinião dos participantes da pesquisa em relação a esse recurso. Inicialmente, os professores foram questionados em relação ao uso das videoaulas em seu cotidiano docente, oferecendo as informações apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6 – Os professores da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul e as videoaulas

<b>Indicador descritivo</b>	<b>Percentual</b>
Já fez uso e considera esse recurso uma ótima opção.	38%
Já fez uso, mas acha complicado gravar e editar.	32%
Gostaria de fazer uso, mas sente-se inseguro para gravar e preparar o material.	15%
Gostaria de fazer uso, mas não se sente à vontade em frente às câmeras.	15%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Ao analisar a Tabela 6, pode-se constatar que, apesar das dificuldades, a maioria expressiva dos professores costuma fazer uso das videoaulas em seu cotidiano docente. Fatores como insegurança e timidez podem interferir nesse processo, mas tendem a ser superados em um futuro próximo, visto a gravação de videoaulas compreender uma novidade no cotidiano dos profissionais de educação, os quais, ao longo de sua formação, não receberam capacitação específica para tal atividade.

Bates (2016) estimula o uso das videoaulas pelos professores, destacando que a referida ferramenta de ensino possibilita enriquecer o fazer docente, levando o professor até o aluno, ao mesmo tempo que permite explorar imagens, sons, animações e outros recursos secundários, que contribuem para tornar a aula extremamente atrativa. Tal opinião corresponde à dos professores participantes do estudo, os quais, em sua grande maioria, destacam a importância das referidas estratégias para o cotidiano educacional, como informa a Tabela 7.

Tabela 7 – Opinião dos professores em relação às videoaulas

<b>Indicador descritivo</b>	<b>Percentual</b>
É importante e deve ser explorado pelos professores.	70%
Representa mais trabalho para o professor e, às vezes, nem é acessado pelos alunos.	22%
Pode contribuir, mas não é essencial à aprendizagem, podendo ser substituído por outro recurso ou estratégia.	4%
Só deve ser explorado se o professor tiver muita segurança, do contrário pode se transformar em uma ferramenta para desvalorização do professor.	4%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Observa-se que uma parcela expressiva da população de pesquisa destaca o fato de que as videoaulas nem sempre são acessadas pelos alunos, situação que corresponde ao fator já descrito anteriormente, relacionado às limitações de parte dos estudantes ao acesso às tecnologias educacionais. Contudo, tal situação não pode ser usada como justificativa para o não desenvolvimento das atividades em questão, pois as videoaulas, quando utilizadas como recurso didático, visam a apoiar a aprendizagem e qualificar o processo educativo. Dessa forma, o fato de um determinado grupo ser impedido de acessá-las por diferentes situações não significa que os demais possam ser privados de tal possibilidade.

Nas escolas onde atuam os participantes da pesquisa, a importância das videoaulas é reconhecida pela equipe de gestão educacional, como informa a Tabela 8.

Tabela 8 – A escola e a sua relação com as videoaulas

Indicador descritivo	Percentual
Sim, são incentivadas e sugeridas.	62%
Sim, são sugeridas e exigidas pela equipe diretiva.	23%
Em partes; não existe uma cobrança muito grande para o uso das tecnologias na educação.	15%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Analisando a Tabela 8, percebe-se uma dicotomia na opinião dos entrevistados: enquanto a maioria afirma que, nas escolas onde atuam, as videoaulas são incentivadas e sugeridas ou, até mesmo, exigidas pela equipe diretiva, uma minoria apresenta informação antagônica, afirmando não existir uma cobrança muito grande da escola para o uso das tecnologias na educação. Contudo, apesar de as videoaulas serem incentivadas e, até mesmo, exigidas pela escola, um percentual expressivo de professores afirma nunca ter gravado uma videoaula, como informa a Tabela 9.

Tabela 9 – O professor e a gravação de videoaulas

Indicador descritivo	Percentual
Nunca gravou.	30%
Já gravou e avalia que precisa melhorar.	30%
Já gravou e gostou do resultado.	15%
Costuma explorar esse recurso de forma usual.	15%
Já gravou, mas não teve coragem de apresentar aos alunos.	10%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Analisando-se as informações apresentadas na Tabela 9, é possível identificar uma amplitude expressiva na percepção dos professores da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul em relação à questão das videoaulas, visto que, do total de profissionais, 70% já realizaram alguma experiência explorando a estratégia em questão, porém somente 15% do grupo fez uso delas de forma usual. Os resultados obtidos apresentam correspondência aos resultados de pesquisa similar realizada por Miranda *et al.* (2020) no Estado de Alagoas, indicando que a situação descrita não compreende um fator isolado.

As videoaulas, gravadas pelos professores da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, são de cunho amador, conforme informa a análise dos equipamentos usados para a produção delas, como apresentado na Tabela 10.

Tabela 10 – Equipamentos usados para a gravação de videoaulas

Indicador descritivo	Percentual
Nunca gravou	30%
Telefone celular	62%
Computador	46%
Câmera	24%
Microfone	8%
Tripé e cenário	15%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

---

O equipamento mais explorado pelos professores é o telefone celular, seguido do computador. Recursos mais sofisticados, como microfone, tripé, cenário ou câmera, são explorados por um número reduzido de participantes, destacando-se que nenhum dos entrevistados fez referência à iluminação, softwares e outros recursos mais sofisticados na gravação das videoaulas, o que demonstra o comprometimento e o profissionalismo desses professores no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possam contribuir para a construção do conhecimento dos alunos da educação básica mesmo no formato programado e apesar das limitações impostas pela carência de recursos, de conhecimento, de tempo e de familiaridade com o modelo em questão.

### Considerações finais

A pesquisa desenvolvida para a elaboração deste estudo, o qual teve, por objetivo, identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul ao longo do ano de 2020, em relação ao ensino no modelo programado, permite-nos afirmar que os programas de qualificação docente, desenvolvidos pela mantenedora e voltados aos professores do grupo citado, têm suprido parcialmente as reais necessidades da referida população quanto ao uso das ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar.

Constatou-se que os professores, em sua grande maioria, ainda encontram inúmeras limitações no desenvolvimento de atividades pedagógicas explorando as TICs, porém, apesar disso, o referido grupo tem feito o possível para desenvolver um trabalho de qualidade, explorando os recursos disponíveis no momento, na tentativa de resgatar a atenção e o interesse dos alunos em prol da construção da aprendizagem. Chamou-nos a atenção, ao longo da pesquisa, a identificação da existência de dois subgrupos entre o universo de participantes: o primeiro, mais numeroso, formado por professores que têm consciência de suas limitações e da realidade na qual se encontram inseridos e que buscam explorar as possibilidades que estão ao seu alcance para, a partir delas, construir novas estratégias de ensino-aprendizagem; e o segundo formado por professores que assumem uma posição de negação, manifestando um contínuo descontentamento acerca das mudanças vivenciadas no processo educacional.

De modo geral, pode-se afirmar que o atual momento socioeducacional compreende uma realidade sem precedentes, na qual os desafios docentes são cotidianos e não contam com parâmetros comparativos, desencadeando insegurança em relação aos resultados a serem alcançados. Nesse cenário, toda e qualquer iniciativa em prol da qualificação do professor e de sua ação docente passa a ser significativa, porém o principal recurso disponível aos educadores não pode ser repassado por agentes externos: nessa nova realidade, é preciso ser criativo, explorando o máximo possível de estratégias que possam contribuir para a aprendizagem, para, dessa forma, superar as adversidades desencadeadas por limitações de diferentes naturezas e que influenciam negativamente no rendimento acadêmico dos estudantes, o qual consiste no maior de todos os problemas a ser enfrentado.

### Referências

ANDRADE, C. Discurso docente e redes de interações: um olhar sobre os novos desafios que a prática educativa apresenta no processo de pandemia. *In*: RODRIGUES, J. M. C.; SANTOS, P. M. G. dos (org.). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. p. 32-40. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/edioraccta/contents/titulos/educacao/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia.pdf/view>. Acesso em: 11 mar. 2021.

---

APLICATIVO ESCOLA RS. O que é? Secretaria da Educação, Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 15 out. 2021. Disponível em: <https://escola.rs.gov.br/o-que-e>. Acesso em: 3 maio 2021.

BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

CAVALCANTI, H. Ensino remoto: uma possibilidade de como e o que ensinar. *In*: RODRIGUES, J. M. C.; SANTOS, P. M. G. dos (org.). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. p. 41-50. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia.pdf/view>. Acesso em: 11 mar. 2021.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Revista Informática Educativa**, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

GOMES, G. de C. Formação de professores e as novas tecnologias. *In*: IV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2006, Teresina. **Anais [...]** Teresina: Ed. UFPI, 2006.

LAMEZA, J. de O.; SILVA, J. P. T. da; QUINTANA, L. M.; MILLAN, L. de M. Estratégias na profissionalização da videoaula como recurso potencializador do aprendizado. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 23., 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]** São Paulo: ABED, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/478.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MIRANDA, K. *et al.* Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professoras e alunos. *In*: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU. **Anais [...]** 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA\\_ID5382\\_03092020142029.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf). Acesso em: 3 maio 2021.

NOVA suspensão das aulas presenciais gera danos psicológicos à comunidade escolar. **Diário do Nordeste**, 21 fev. 2021. Disponível em: <http://twixar.me/JkQm>. Acesso em: 3 maio 2021.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratamento de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SALA, P. Nem só de tecnologia vive o ensino remoto: estratégias off-line ampliam acesso às atividades na quarentena. **Associação Nova Escola**, 27 jul. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19547/nem-so-de-tecnologia-vive-o-ensino-remoto-estrategias-off-line-ampliam-acesso-as-atividades-na-quarentena>. Acesso em: 3 maio 2021.

SAMPAIO, M. N. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TAJRA, S. F. **Informática na Educação**. São Paulo: Editora Érica, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

---

# LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## Literature in child education

Rosângela Cristina Machado Bertram<sup>1</sup>

Isadora Fernandes<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo refletir acerca dos benefícios da literatura infantil na educação infantil, além de mostrar que, através dos livros e histórias, desde pequenos, construímos conhecimentos sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre sentimentos e até sobre nós mesmos. A leitura é sem dúvida muito importante para o desenvolvimento infantil, principalmente nos primeiros anos de vida. Ela pode ser fruição, comunicação, divertimento, mas o mais significativo é que a leitura literária leva rastros do vivido, e isso torna a literatura uma experiência ímpar. Ao mergulharmos nas histórias, percorremos um caminho infinito de descobertas e compreensão do mundo. Elas são fonte inesgotável de imaginação, conhecimento e emoção. Por meio da pesquisa bibliográfica, concluímos que o contato da criança desde cedo com a literatura infantil é imprescindível, pois possibilita que ela expanda seu universo cultural e imaginário. O prazer de ouvir histórias é o eixo condutor no estímulo à formação de crianças leitoras. A família, juntamente com a instituição de ensino podem realizar um trabalho conjunto na formação do leitor e na mediação da leitura. A literatura tem um potencial humanizador e ao mesmo tempo formador.

Palavras-chave: Educação infantil. Literatura. Leitura.

**Abstract:** Early childhood education is a stage of basic education that aims to develop proposals aimed at education for citizenship and its goals are related to cooperation, autonomy and creativity, guaranteeing access to knowledge historically produced by humanity. Literature is an art, a knowledge that passes from generation to generation and that marks the life of the student who may or may not become a reader. The question that arises is: What is the importance of literature in early childhood education? When we question ourselves about importance, it is because we are looking for relevance. In early childhood education, linguistic knowledge is a basic content to be developed through integrative activities and knowing the various modalities of language, whether stories, poetry, comics, proverbs, texts with images, narratives, etc., is a recurring practice. This study aims to understand the importance of literature in early childhood education. To achieve the objective described, a bibliographic research was used. The bibliographic research is qualitative and is based on the texts of renowned authors in children's literature such as: Abramovich (2005), Coelho (2015), Oliveira (2003), Vygotsky (2000), Lajolo and Zilberman (2010), Zilberman (1985) and Brito (1994). The research begins with a brief history of children's literature and its importance in the development of children from 0 to 5 years old. This research addresses some strategies to develop the habit of reading in children, as we understand that it is fundamental in the formation of children and will be present at all times of their lives. The results of the research allow us to understand that literary reading is fundamental for the formation of the reader and that in early childhood education, whether listening to stories or reading picture books, there is contact with dialogue, with reflection, providing learning and expansion of the linguistic, literary and vocabulary repertoire and an enchantment for the literate world.

Keywords: Literature. Reading. Childhood.

---

1 Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC. Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – [rosangela.bertram@uniasselvi.com.br](mailto:rosangela.bertram@uniasselvi.com.br); [fernandes.isaadora24@gmail.com](mailto:fernandes.isaadora24@gmail.com).

---

## Introdução

Desde os tempos mais antigos, a prática da leitura sempre foi muito importante, pois tornou possível a comunicação entre as pessoas.

A literatura infantil teve início na Europa no século XVII e, como o nome já diz, é uma literatura voltada para crianças, pois, antes disso, elas tinham que acompanhar a vida social adulta.

Segundo Coelho (2015), a leitura ajuda o homem a se inserir na sociedade, a descobrir novos horizontes e a ter outros olhares, e, por isso, é necessário que o incentivo comece na infância, sendo muito importante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicológico das crianças.

A literatura auxilia na construção do conhecimento e leva as crianças e também os adultos a pensar e analisar o mundo em que vivemos, além de despertar e estimular a inteligência. Por meio da leitura de histórias, iniciam-se as primeiras percepções de mundo.

A literatura infantil vai além de educar, diverte e ajuda a criança em seu desenvolvimento na sociedade.

Não é função da literatura infantil e nem de literatura nenhuma ensinar nada a ninguém, marcando a ferro e fogo, ditando normas de conduta, ou seja, lá o que for, mas educar, no sentido etimológico da palavra, conduzindo para fora do sujeito o que nele já existe, contribuindo para, através do belo, ampliar sua percepção de mundo e isso vale para todas as artes (OLIVEIRA, 2003, p. 8).

Ampliar a percepção de mundo já é uma grande contribuição da literatura. O gostar de ler e de ouvir história deve ser iniciado na infância e ter continuidade ao longo da vida escolar de todas as crianças. O hábito da leitura é um caminho que inicia com as primeiras percepções de mundo da criança, despertando o seu senso crítico e a sua curiosidade e desenvolvendo sua imaginação.

Dessa forma, ao longo desta pesquisa, para responder à pergunta “qual é a importância da literatura na educação infantil?”, recorreremos a autores como Abramovich (2005), Coelho (2015), Oliveira (2003), Vygotsky (2000), Lajolo e Zilberman (2010), Zilberman (1985) e Brito (1994).

Compreender a importância da literatura infantil para o desenvolvimento integral da criança é o objetivo geral que norteia esta pesquisa, na qual será abordada a inserção da literatura no currículo da educação infantil, o início da literatura no Brasil e a importância da literatura para o desenvolvimento integral da criança.

## Referencial teórico

### A inserção da literatura no currículo da educação infantil

A primeira infância é uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento humano e um período de intensas mudanças para as crianças. Durante o primeiro ano de vida, os bebês adquirem **habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais** em um curto período e todos os dias aprendem novas habilidades, sendo curiosas e gostando de movimento.

Até os 3 anos de idade, a criança começa a movimentar-se com mais habilidade. É nesse período que acontece o desmame ou ela passa a experimentar uma variedade grande de alimentos, com mais autonomia. Nessa fase, a criança deixa as fraldas, tem maior domínio da fala, começa a cantar e contar histórias.

A partir dos 3 até os 5 anos de idade, as crianças já conseguem correr, pular, subir e descer de alguns lugares com segurança. A fase dos porquês fica evidente nas crianças dessa faixa etária, pois demonstram curiosidade por tudo o que as rodeia. Normalmente, suas perguntas se referem a cores, formas e objetos.

---

Piaget, um epistemólogo suíço, em seus estudos, definiu estágios para o desenvolvimento mental, considerando o pensamento, a linguagem e a afetividade, demonstrando que “a natureza e as características da inteligência mudam significativamente com o passar do tempo” (MADEIRA, [2007?], p. 27).

Bevilacqua (2015) afirma que, para Piaget, o estágio das operações pré-operacionais, dos 2 aos 6 anos de idade, é marcado “principalmente pelas relações simbólicas onde a criança consegue relacionar algo com o meio e com símbolos, palavras e imagens. [Na] chamada exploração da linguagem, a criança praticamente triplica o vocabulário dos dois aos três anos de idade” (BEVILACQUA, 2015, p. 15).

A partir dessas afirmativas, podemos compreender como a ampliação do vocabulário, por meio dos textos literários, pode contribuir para que a criança tenha um desenvolvimento pleno.

Além do desenvolvimento da linguagem, compreendemos que cada criança tem o seu tempo para desenvolver-se e isso ocorre por meio do aprendizado. Conforme afirma Vygotsky (2000, p. 110), “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”, porém, quanto mais estímulo ela receber, melhor será seu desenvolvimento linguístico.

É nessa interação entre desenvolvimento e aprendizagem que os adultos devem entrar em cena e oferecer materiais que estimulem o desenvolvimento saudável. A literatura é um desses materiais, pois, por meio dela, a criança encontra um jeito de aprender e brincar. Ouvir histórias é uma forma de brincar com a imaginação, pois as histórias têm um forte componente lúdico.

Crianças leem imagens, sons e vivências. O livro de imagens, para crianças que ainda não sabem ler, é uma possibilidade de compreensão de que lemos não só pelas palavras, mas também por imagens, sons etc.

A literatura infantil é cheia de ritmos, possibilidades sonoras e de movimentos corporais. As histórias fazem a criança rir, brincar e divertir-se, despertam emoções como alegria, medo, tristeza, insegurança e muitos outros sentimentos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21):

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e como meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

O conhecimento parte das vivências, e não apenas de executar comandos mecânicos ou realizar atividades estereotipadas, expostos pelo meio, ou seja, precisamos viver as situações para conseguirmos compreender o mundo que nos cerca.

Segundo Abramovich (2005, p. 23), “O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o pensar, o teatrar, o imaginar o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)”. Também pode colaborar com a compreensão e a inserção no meio.

---

Selecionar livros para crianças não é uma tarefa fácil. É necessário levar em consideração a fase de desenvolvimento em que a criança está, quais habilidades ela está desenvolvendo e o que chama mais a sua atenção. Crianças gostam de temas que mexam com o imaginário e que abordem aventuras e alegria.

Para Oliveira (2011, p. 222), quando um livro é concebido para crianças, “exige-se por maioria de razão, que seja uma obra de arte no seu todo: um texto de qualidade, ilustrações plasticamente relevantes e um acabamento gráfico rigoroso”.

Sabemos que crianças de 0 a 2 anos de idade gostam de livros com imagens coloridas e com texturas, para que possam tocar, brincar e morder, sendo em tamanho que elas possam carregar de um lado para o outro. Já as crianças de 3 a 5 anos de idade gostam de livros que trazem situações cotidianas e que tratam de temas como cores, animais e formas.

Apesar de parecer que os livros para crianças são diferenciados, todo livro de qualidade, destinado à educação infantil, é um livro destinado para as crianças.

Na educação infantil, alguns temas podem auxiliar no trabalho pedagógico, porém não devem ser pretexto para ensinar conteúdos, podendo ser colaborativos e permitindo que temas sobre amizade, família, diferenças etc. possam ser discutidos, pois, nessa idade, as crianças já começam a perceber as diferenças raciais, étnicas e de gênero, propiciando o ensino sobre respeito e empatia.

### Início da literatura no Brasil

A literatura infantil é a base para a formação do leitor: “A história da literatura na educação infantil nasce a partir de transformações sociais na Europa, no século XVIII, quando a criança passa a ser considerada diferente do adulto” (RODRIGUES, 2013, p. 3).

Antes disso, a criança era vista como um adulto em miniatura. Em fotos antigas, por exemplo, podemos observar que as roupas das crianças eram roupas de adultos e as crianças trabalhavam e participavam da vida social adulta. A literatura infantil surgiu com Fenélon (1651-1715), com a função de educar moralmente as crianças.

A manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la, ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010, p. 17).

No Brasil, a literatura infantil chegou na década de 1920, com José Bento Renato Monteiro Lobato, que foi o grande precursor da literatura infantil. Monteiro Lobato marcou a infância de muitas crianças com sua obra mais renomada, *Sítio do Picapau Amarelo*. Além dos livros de Monteiro Lobato, começaram a chegar, ao Brasil, os contos de fadas (CADEMARTORI, 1986).

### Importância da literatura infantil

Nos dias atuais, a leitura está presente em cada momento do nosso dia a dia. Nesse sentido, o papel da escola é de suma importância, devido a sua função de promover a formação do leitor e o incentivo à leitura.

Em um mundo tecnológico, não tem sido tarefa fácil competir com os estímulos visuais que as telas dos aparelhos tecnológicos apresentam. No entanto, o livro ainda é um objeto cultural e que, certamente, perdurará para sempre.

A educação infantil é o primeiro local em que a criança terá contato com os livros; é ali

---

que o hábito da leitura iniciará. É muito importante que, além de ouvir as histórias, as crianças tenham contato direto com os livros, podendo folhear as páginas, observar as imagens e brincar com os livros.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), escuta, fala, pensamento e imaginação são pontos que podem ser desenvolvidos desde os primeiros dias em sala de aula, com atividades que priorizam o lúdico focando na alfabetização, envolvendo a fala, a escrita e a leitura (BRASIL, 2017). Todo trabalho com a literatura deve ter uma finalidade prazerosa, com o objetivo de formar leitores para a vida toda.

O desenvolvimento infantil é uma perspectiva sociocultural. A criança é um produto de sua cultura. O pensamento, a linguagem e os processos de raciocínio se desenvolvem por meio das interações sociais com outras pessoas. Logo, tudo o que ocorre no cotidiano leva e traz influências do meio em que vive.

Em conjunto com a escola, a família também tem grande responsabilidade no processo de formação de pequenos leitores, sendo a contação de histórias um primeiro passo. Segundo Abramovich (2005), o primeiro contato com o texto deve ser feito oralmente, por meio da voz da mãe, do pai ou dos avós, que devem ler contos de fada, trechos bíblicos, histórias inventadas, livros atuais e curtos ou poemas sonoros.

Quando uma criança de, por exemplo, 3 anos toma emprestada a voz da mãe, da professora, da amiga mais velha, e lê o texto com a voz emprestada, ela está lendo. Está lendo com os ouvidos, assim como outros leem com os olhos ou com as mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se insere na interlocução com o discurso escrito organizado numa sintaxe, num léxico e numa prosódia diferentes, como passa a compreender as modulações de vida que se enunciam num texto escrito (BRITO, 1994, p. 48).

Para que uma criança seja estimulada a ler, ver o exemplo de pessoas de seu afeto é muito importante. Desse modo, a família precisa apoiar e estimular suas crianças para o hábito da leitura, falando de livros interessantes e demonstrando interesse pela leitura. Sabemos que as crianças têm a tendência de imitar seus pais em pequenos hábitos do dia a dia, tendo prazer em fazer isso; então, se a criança simplesmente observar o pai ou a mãe lendo algumas páginas de um livro diariamente, ela tenderá a imitar isso e criará esse hábito também.

Quando os pais contam uma história para o filho, segundo Bettelheim (2010), eles apoiam a vivência de fantasias criadas pela imaginação. Entretanto, o adulto não deve dizer à criança como a história deve ser entendida, para não acabar com a essência da história e impedir a criança de ter sua própria conclusão sobre o assunto. Também é importante que essas histórias sejam contadas em locais aconchegantes, para que se tornem um momento de lazer.

## **Metodologia**

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica, com base na leitura de livros e sites da internet, sob a visão de vários autores que contribuíram para as reflexões acerca da importância da literatura na educação infantil.

Na pesquisa bibliográfica, segundo Frainer (2020, p. 86), “a coleta de dados para responder aos objetivos ou perguntas de uma pesquisa é realizada mediante leitura de produções textuais em livros, artigos ou teses e dissertações que foram elaboradas previamente por outros pesquisadores e que, obviamente, podem fornecer dados”.

---

## Resultados e Discussões

A educação infantil é um espaço de grande contribuição para o desenvolvimento integral das crianças, e as práticas relacionadas à literatura formam um conjunto das atividades que humanizam e trazem, para a formação, uma linguagem capaz de gerar identificação e ser compreendida e interpretada pelas crianças, independentemente de sua classe social, pois abordam uma linguagem popular que chega a todos os públicos (OLIVEIRA, 2003).

Por meio dos textos abordados por Oliveira (2003), compreendemos que a literatura é importante, pois estabelece um diálogo e possibilita que “o leitor entre em contato com o potencial rico e expressivo de imagens subjetivas, metafóricas e ambíguas” (OLIVEIRA, 2003, p. 44).

Ao utilizar a literatura na educação infantil, há uma contribuição significativa para a aprendizagem da criança, além do desenvolvimento infantil, motivando para a aprendizagem e iniciando a formação do leitor.

Utilizando uma linguagem bem familiar, como a da autora Marisa Lajolo (2001, p. 9), podemos compreender que a literatura “fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde, por exemplo, tem muita gente morrendo de fome nas ruas, e de mundos muito diferentes [...]”. Isso nos leva a refletir sobre tudo o que se passa ao nosso redor, humanizando e abrindo os horizontes para pensamentos mais criativos e desenvolvidos.

## Considerações finais

Por meio desta pesquisa, foi possível conhecer as origens da literatura infantil e a sua trajetória histórica no Brasil e no mundo, assim como alguns autores que foram importantes para o seu desenvolvimento.

Também foi possível compreender a importância da literatura infantil no desenvolvimento das crianças, tanto no ambiente familiar como no escolar. A leitura é o ponto de partida para a construção da identidade do pequeno leitor.

Quanto mais cedo os livros e as histórias forem inseridos no cotidiano da criança, maior será a chance de desenvolvimento do prazer pela leitura; por isso, são extremamente importantes o incentivo e o apoio de pais e professores, que, sem dúvida, só resultarão em pontos positivos, como a melhoria da sua comunicação com os pais e a facilidade na aprendizagem escolar.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. Editora Scipione, 2005.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise nos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 24. reimpr.
- BEVILACQUA, D. S. **Importância da Psicomotricidade nas aulas de Educação Física**. 2015, 28f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação e Meio Ambiente, Ariquemes, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/36z3RAs>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. vol. I. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. [S. l.]: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 jan. 2023.

- 
- BRITO, L. P. L. **Jogos de Leitura**. Série Ideias n. 13. São Paulo: FDE, 1994
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.
- COELHO, K. **A importância da leitura na educação infantil**: um estudo teórico. Faculdade de Pimenta Bueno – FAP, 2015.
- FRAINER, J. **Metodologia científica**. Indaial: UNIASSELVI, 2020.
- LAJOLO, M. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Ática, 2001.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias**. São Paulo: Ática, 2010.
- MADEIRA, E. do V. Aula 2 – Jean Piaget e o desenvolvimento cognitivo. *In*: MADEIRA, E do V. *et al.* **Curso Psicomotricidade**. Disciplina Psicologia do Desenvolvimento. Apostila. Rio de Janeiro: AVM Educacional, [2007?]. p. 28-52.
- MOREIRA, L. M. de A. Desenvolvimento e crescimento humano: da concepção à puberdade. *In*: MOREIRA, L. M. de A. **Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual**. 3. ed. Salvador: UFBA, 2011. p. 113-123. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielo-books/7z56d/pdf/moreira-9788523211578.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2022.
- OLIVEIRA, I. de. **O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- RODRIGUES, S. L. *et al.* Literatura Infantil: origens e tendências. *In*: XV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL. 2013. **Anais** [...] Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), 2013. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/LINGUAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20SOCIOCULTURAL/ARTIGOS/LITERATURA%20INFANTIL%20ORIGENS%20E%20TENDENCIAS.PDF>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNW-dHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

---

# OS BENEFÍCIOS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## Children's literature: the benefits of literature in early childhood

Rosângela Cristina Machado Bertram<sup>1</sup>

Julia Almeida Sardá Rosa<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo refletir acerca dos benefícios da literatura infantil na educação infantil, além de mostrar que, através dos livros e histórias, desde pequenos, construímos conhecimentos sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre sentimentos e até sobre nós mesmos. A leitura é sem dúvida muito importante para o desenvolvimento infantil, principalmente nos primeiros anos de vida. Ela pode ser fruição, comunicação, divertimento, mas o mais significativo é que a leitura literária leva rastros do vivido, e isso torna a literatura uma experiência ímpar. Ao mergulharmos nas histórias, percorremos um caminho infinito de descobertas e compreensão do mundo. Elas são fonte inesgotável de imaginação, conhecimento e emoção. Por meio da pesquisa bibliográfica, concluímos que o contato da criança desde cedo com a literatura infantil é imprescindível, pois possibilita que ela expanda seu universo cultural e imaginário. O prazer de ouvir histórias é o eixo condutor no estímulo à formação de crianças leitoras. A família, juntamente com a instituição de ensino podem realizar um trabalho conjunto na formação do leitor e na mediação da leitura. A literatura tem um potencial humanizador e ao mesmo tempo formador.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Infância.

**Abstract:** This work aims to reflect on the benefits of children's literature in early childhood education, in addition to showing that through books and stories, from a young age, we build knowledge about the world, about people, about feelings and even about ourselves. Reading is undoubtedly very important for child development, especially in the early years of life. It can be fruition, communication, fun, but the most significant thing is that literary reading carries traces of what has been lived and this makes literature a unique experience. As we dive into stories, we travel an infinite path of discovery and understanding of the world, they are an inexhaustible source of imagination, knowledge and emotion. Through bibliographic research, we concluded that the child's early contact with children's literature is essential, as they allow them to expand their cultural and imaginary universe. The pleasure of listening to stories is the guiding principle in encouraging the formation of reading children. The family, together with the educational institution, can work together in the formation of the reader and in the mediation of reading. Literature has a humanizing and at the same time formative potential.

Keywords: Literature. Reading. Childhood.

---

1 Professora, mestra e supervisora da disciplina de Psicomotricidade, no Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC – e-mail: rosangela.bertram@uniasselvi.com.br

2 Bolsista do Uniedu e acadêmica do curso de Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC – e-mail: princesa\_pandaroxa@live.com

---

## Introdução

Para iniciar o tema dos benefícios da literatura na educação infantil, vamos refletir acerca da contribuição desse hábito para a formação do ser humano. A leitura e o gosto de ler vêm sendo discutidos há décadas, e são sempre assuntos que entram na pauta da formação dos professores e de tudo o que está relacionado à educação, pois ler é fundamental.

Para Rocco (1996, p. 5), “o ato de ler, antes restrito a ambientes fechados, hoje acontece em todos os lugares. Lê-se em casa, mas lê-se também nos bancos das praças, nas ruas, no ônibus, no metrô, nos aviões”. A leitura é um dos caminhos que nos leva para o conhecimento.

Segundo Rocco (1996, p. 6):

O mundo da leitura tem muitas facetas. Lê-se para ampliar os limites do próprio conhecimento, para obter informações simples e complexas; lê-se para saber mais sobre o universo factual; lê-se em busca de diversão e descontração e, por meio da literatura de ficção e da poesia, lê-se para chegar ao “prazer do texto”. Prazer que resulta de um trabalho intelectual intenso, de um corpo-a-corpo, em diferentes níveis, que se instaura entre o leitor e sua experiência prévia de mundo e o autor e seu texto de arte (ROCCO, 1996, p. 6).

A leitura tem início na vida de todas as pessoas, antes de chegarem à escola. O processo de formação do leitor se inicia na barriga da mãe. Ao contar ou ler histórias, as mães já podem iniciar um processo de inserir, na rotina do bebê, as narrativas da literatura infantil, que pode ser apresentada para a criança por meio das cantigas de ninar, das histórias infantis, do livro de imagens, do livro-brinquedo etc.

A literatura é indispensável em todas as fases da vida. Para as crianças, ela é muito mais importante, pois desperta nelas o prazer de abrir um livro, de observar as imagens e fazer as suas próprias criações sobre aquilo que está sendo visto. A literatura é uma arte; a arte da palavra, da linguagem, do trabalho com a linguagem (OLIVEIRA, 2005).

Ao introduzir a literatura infantil desde a infância, inicia-se o processo de formação do leitor e de produção e ampliação de repertório em diversos aspectos. Ao ler, ampliamos nossa visão de mundo, nosso repertório literário, linguístico, enfim, abrimos a passagem para muitos conhecimentos e para nosso desenvolvimento global como seres humanos.

A literatura serve a qualquer idade e quando ela tem qualidade, qualquer pessoa pode lê-la e encantar-se com ela (OLIVEIRA, 2005).

Segundo Oliveira (2011, p. 49), qualidade em literatura infantil para crianças é a de arte, “cujo compromisso primeiro se manifesta com a iniciação da criança na experimentação do prazer estético”.

Um livro de literatura para crianças deve ter uma produção que as cativa com recurso à fantasia, valorizando as sensações e emoções, transportando-as para o mundo da imaginação. (OLIVEIRA, 2011). Nesse sentido, Oliveira (2005, p. 34) afirma:

[...] vejo uma importância relevante na chamada Literatura Infantil e Juvenil: com ela, o jovem leitor e cidadão, dentro ou fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, à abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto necessariamente relacional, diversificada e complexa. Isso não é pouco (OLIVEIRA, 2005, p. 34).

É por meio da leitura que a criança desenvolve a imaginação e a criatividade. Assim, Abramovich (1997, p. 17) corrobora, alegando que:

---

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica [...] É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

As palavras ouvidas nas histórias infantis podem fazer com que as crianças se sintam reconhecidas pelos adultos, desenvolvendo, assim, mais segurança e autoconfiança, o que automaticamente melhora a autoestima e faz com que as crianças sintam que fazem parte do mundo que as cerca.

Oliveira (2005, p. 41) diz que: “[...] os livros para crianças não recorrem a uma ‘linguagem infantil’, algo que simplesmente não existe, mas sim a uma linguagem capaz de gerar identificação e ser compreendida por crianças e adultos, pobres e ricos, cultos e analfabetos, ou seja, uma linguagem popular”.

A partir das afirmativas mencionadas anteriormente, consideramos que o gosto pela leitura e por ouvir história deve ser iniciado ainda na gestação, ter continuidade na infância e perdurar ao longo da vida escolar de todo ser humano.

Dessa forma, nos perguntamos: Qual o benefício trazido pela literatura na educação infantil? Para responder essa pergunta, ao longo desta pesquisa bibliográfica, recorreremos a autores, como Abramovich (1997), Coelho (2000), Oliveira (2005, 2011) Lajolo e Zilberman (2010), Rocco (1996) e Rego (1995), que abordam conceitos significativos para a temática em estudo. Compreender os benefícios da literatura infantil para o desenvolvimento da criança é o objetivo geral, que norteia esta pesquisa.

Neste artigo, será abordado o surgimento da literatura, seus benefícios para a educação infantil e o papel da família na formação do leitor.

Dessa maneira, esta pesquisa bibliográfica busca contribuir para o estudo sobre os benefícios da literatura na primeira infância, mostrando o surgimento da literatura infantil, as características da primeira infância, os benefícios da literatura e da leitura na primeira infância e o papel da família na formação do leitor.

Além dos tópicos citados, que compreendem o referencial teórico, apresentamos a metodologia, resultados e discussões, as considerações finais e a bibliografia usada na pesquisa.

## **Fundamentação teórica**

### **Surgimento da Literatura Infantil**

O que conhecemos por literatura teve início na Europa antes da descoberta da América, aproximadamente durante o século XII da era cristã, com a poesia lírica medieval. A Europa começou a crescer e muitas cidades foram se formando. Nelas, havia feiras e comércios, e a figura social da burguesia começava a aparecer (AGUIAR, 1998).

No final da Idade Média, as cortes de senhores cavaleiros as cortes burguesas passaram a ser lugares de cultura. Para se manterem no poder, os cavaleiros deveriam desenvolver seu aprendizado. Assim, “ao descrever o mundo, aqueles que lidavam com as palavras consagravam padrões morais e verdades universalmente aceitas, formando um consenso compartilhado pela elite das diversas cortes” (AGUIAR, 1998, p. 7). Dessa forma, surgiram os trovadores, que cantavam os versos e eram acompanhados por instrumentos musicais.

Podemos considerar essas cantigas como as primeiras manifestações literárias. A partir daí, foram surgindo outras manifestações literárias em diferentes partes da Europa.

---

O surgimento da literatura infantil, segundo Farias e Rubio (2012), tem seu início no século XVII, com o surgimento dos Contos de Fadas, pelo escritor francês Charles Perrault.

Para Coelho (2000, p. 21):

A História da Literatura registra que a primeira coletânea de contos de fadas infantis foi publicada no século XVII, na França, durante o faustoso reinado de Luís XIV, o rei Sol. Trata-se dos contos da Mãe Gansa (1697), livro no qual Charles Perrault (poeta e advogado de prestígio na corte) reuniu oito histórias, recolhidas da memória do povo. São elas: A Bela Adormecida no Bosque; Chapeuzinho Vermelho; O Barba Azul; O Gato de Botas; As Fadas; Cinderela ou a Gata Borralheira; Henrique do Topete e o Pequeno Polegar. Contos em versos e cuja autoria ele atribuiu ao seu filho Pierre Perrault, que ofereceu à infanta, neta do rei Sol. Em uma segunda publicação, Perrault acrescenta: A Pele de Asno, Grisélidis e Desejos Ridículos (COELHO, 2000, p. 21).

Os contos de fadas, que foram repassados a várias gerações, não se perderam no tempo e permanecem até os dias atuais. Nas mais variadas versões, os contos estão presentes na infância de todas as crianças, que frequentam instituições educativas.

A literatura infantil surgiu com a função de educar moralmente as crianças. Para Lajolo e Zilberman (2010, p. 17):

A manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la, ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010, p. 17).

No Brasil, a literatura infantil chegou mais tarde e José Bento Renato Monteiro Lobato foi o seu grande precursor. Ele fez as crianças viajarem no tempo e no espaço com sua obra *Sítio do pica-pau amarelo*, que encantou muitas crianças na década de 1980.

Para Oliveira (2011, p. 155), “Lobato criou algumas obras que encantaram sucessivas gerações, tornaram-se clássicas, na melhor acepção do tempo, e constituem referência básica no imaginário nacional, influenciando, de forma mais ou menos direta, inúmeros autores contemporâneos”.

As obras de Lobato não envelhecem e podem ser lidas na atualidade, porém “muitos leitores não vencem a resistência à leitura de uma narrativa produzida em uma época remota” (OLIVEIRA, 2011, p. 156).

Descrevemos apenas alguns marcos do surgimento da literatura infantil para que possamos compreender que a literatura surgiu faz muito tempo e que ganha cada vez mais espaço na sociedade.

### **Os Benefícios da Literatura na Educação Infantil**

Na educação infantil, a literatura é muito importante para todas as crianças, pois permite que o leitor entre no mundo da imaginação e desperte sua curiosidade, provocando reflexões de natureza cognitiva e afetiva.

A literatura é uma arte e seu encontro com o leitor, seja ele criança ou adulto, cria oportunidades para ampliar e transformar suas experiências de vida, formando consciência do mundo em que está inserido. Ao ter contato com os textos literários, há um encontro com o conhecimento, permitindo o alcance da realização existencial.

---

Os textos literários trazem elementos que levam o ouvinte ou leitor a refletir sobre sua vida, e encontrar respostas para questões particulares que, muitas vezes, não são colocadas à tona em seus contatos pessoais. Há sempre algo que desperta a memória, que traz lembranças. Segundo Coelho (2000, p. 29):

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (COELHO, 2000, p. 29).

O trabalho com o texto literário na infância não deve estar focado em alfabetizar as crianças, pois não é o tempo de preocupar-se com isso. Na educação infantil, a criança precisa se encantar pelos livros, adquirindo o conhecimento de si e do mundo. A proposta da educação infantil na área da leitura deve ser a de incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento e a de levar muito conhecimento para as crianças.

Para Vygotsky (2009, p. 110), “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Toda criança conhece o mundo e sua realidade ao integrar-se com seus pares, estimulada pelos contatos afetivos, pelo compartilhar situações e pelos momentos de aprendizagem. As histórias infantis são imprescindíveis, pois elas trazem muitas situações que levam a criança a refletir sobre o mundo que a cerca.

### **O Papel da Família na Formação do Leitor**

Toda criança tem dois espaços de convivência bastante influenciadores: a família e a instituição de educação infantil.

O contato com os sons, as imagens, os objetos, normalmente, se dá no berço familiar. É no seio da família que a criança descobre como tudo acontece e como as coisas funcionam. Posteriormente, essa ampliação se dará na instituição em que ela será inserida.

Os primeiros textos literários que a criança ouve são as cantigas de ninar. Essas experiências, afetivas e lúdicas, vão introduzindo nas crianças o mundo da linguagem e essa inserção, normalmente, é realizada no meio familiar. O incentivo à leitura na infância contribui para a formação de leitores e a família é, sem dúvida, a primeira responsável por essa formação.

O adulto atua como um mediador de leitura, seja ele um membro da família ou o professor que atua com a criança. Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que criam laços, estendem pontes, fazem ligações entre os livros e os leitores. Os mediadores criam condições para que o leitor se encontre com o livro.

A noção de mediação é um conceito utilizado por Vygotsky. Para ele, “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem ‘ferramentas auxiliares’ da atividade humana”, e a capacidade de criação dessas ferramentas “é exclusiva da espécie humana” (REGO, 1995, p. 42-43).

Na perspectiva sócio-histórica, a mediação é um pressuposto fundamental. Trata-se da relação do homem com seus pares e com o mundo que o cerca, e por meio da sensação, da percepção, da atenção, da memória, do pensamento, entre outras, ele se desenvolve. (REGO, 1995).

Na educação infantil, a mediação da leitura é fundamental, pois as crianças são questionadoras, curiosas e observadoras. Por esses motivos, é muito importante criar mecanismos para preservar essa característica natural das crianças e para promover momentos de mediação entre elas crianças e os textos literários.

---

Pais e professores devem atuar como mediadores e incentivadores da leitura, pois “quanto mais cedo os pais leem, mais chances seus filhos têm de se tornarem leitores” (RIBEIRO, 2003, p. 141). Ou seja, a formação do leitor é uma construção diária, que vai avançando e criando forma à medida que há o contato com as histórias, os livros.

Sabemos que as crianças muito pequenas podem ainda não compreender o sentido de todas as palavras, mas os vocábulos vão ganhando forma e avançando na construção do leitor à medida que ela ouve histórias com frequência.

Segundo Lopez (2015, p. 19, tradução nossa), “na leitura, existem ritmos, expressões, musicalidades, formas de se dizer que, imediatamente, são percebidos, e a criança responde a isso. Essa bagagem de gestos com que recebemos a criança, quando carregada de sensibilidade e afetividade, constitui-se em um ‘banho sonoro’”.

Ler para as crianças significa compreender o ato de leitura como um processo de construção de sentidos compartilhados. Quando dialogamos, criamos espaços para compartilhar sentidos, trocar ideias, e compreendemos o mundo por meio das nossas percepções e da percepção dos outros.

A literatura é importante na infância, pois é ali que a criança vai tendo contato com a história oral que transmite conhecimento e valores culturais de geração para geração. Quando a família tem essa prática de ouvir e contar, organizando tempos e espaços onde o livro está presente, a criança desenvolve emoções e sentimentos e, assim, mais tarde, o gosto por diversas outras histórias será despertado nela.

A objetivação dos sentimentos humanos por meio das artes, e a literatura apresentada nesta pesquisa como uma arte, é uma maneira de expressar sentimentos e de compartilhar sentidos. A humanização se inicia nas trocas e quando compreendemos os sentimentos e sentidos que o outro dá para as coisas.

As crianças são sensíveis e perceptivas. Elas não precisam saber ler para ter contato com os livros e para compreender o que está escrito. Elas exploram o texto e as imagens com facilidade. São filósofas e gostam de compreender porque as coisas são da forma como estão postas.

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes descobertas, que, normalmente, acontecem no meio familiar. Aos poucos, ela começa a entender o mundo em que vive e aprende a lidar consigo mesma e com os outros.

Ler e escutar histórias é o primeiro passo para se tornar um futuro leitor. Por isso, tanto a família como a instituição de ensino têm um papel muito importante nesse processo. De acordo com Abramovich (1997, p. 23), “o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)”.

## **Metodologia**

Este trabalho tem como objetivo refletir acerca dos benefícios da literatura infantil na primeira infância. Para atingir esse objetivo, foi utilizado o embasamento teórico a partir dos autores descritos a seguir. Mediante a leitura de artigos científicos e obras literárias, envolvendo a temática da literatura infantil e características da criança na primeira infância, obteve-se subsídios para refletir acerca desse tema.

Os autores utilizados neste estudo foram: Abramovich (1997), Coelho (2000), Oliveira (2005, 2011) Lajolo e Zilberman (2010), Rocco (1996) e Rego (1995). Este estudo é de cunho bibliográfico, pois para responder a questão que norteia esta pesquisa – Quais os benefícios da literatura na educação infantil? –, foram realizadas diversas leituras. Segundo Frainer (2020, p.

---

86), a pesquisa bibliográfica se caracteriza pela “coleta de dados para responder aos objetivos ou perguntas de uma pesquisa, que é realizada mediante leitura de produções textuais em livros, artigos ou teses e dissertações, que foram elaboradas previamente por outros pesquisadores e que, obviamente, podem fornecer dados”.

### **Resultados e discussão**

A partir das leituras realizadas, foi possível compreender que as histórias infantis devem fazer parte da vida de toda criança, pois contribuem para que sua aprendizagem seja realmente significativa, despertando a curiosidade e imaginação. A leitura de literatura humaniza e traz à tona sentimentos, que a levam a uma consciência de si e do mundo que a cerca.

A leitura de um livro permite ao leitor pensar, sentir, descobrir sentidos, interagir e se relacionar. Na educação infantil, os livros, as histórias oferecem para a criança a possibilidade de se sentirem amadas e protegidas, e de compreenderem alguns mistérios que só o texto literário proporciona.

O espaço privilegiado da educação infantil reforçar o pensamento de que a literatura é um meio para que a criança se desenvolva plenamente, tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente familiar.

Comparando autores como Oliveira (2005, 2011) e Lajolo e Zilberman (2010), fica evidenciado que literatura não é algo fácil para conceituar e que o que ela proporciona é pouco mediante a grandeza de sua interferência na formação social, psicológica e emocional da criança.

Para as autoras, a literatura é um instrumento civilizador. Ela tem sentido e essência, e possibilita ao leitor o contato com imagens subjetivas, com duplo sentido. Há muito para ser descoberto acerca dos benefícios da literatura para a formação da criança.

### **Considerações finais**

Mediante as leituras realizadas para a construção deste artigo, foi possível refletir acerca dos benefícios da literatura na educação infantil. Ficou evidenciado que o desenvolvimento do gosto pela literatura deve ser estimulado desde cedo, quando a criança ainda está na barriga da mãe, pois, por meio da leitura de histórias, há um significativo desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e psicomotor.

Na educação infantil, a oferta da leitura e contato com a literatura é uma oportunidade de ler e ter contato com o mundo, de compreender o mundo e de desenvolver o gosto pela leitura. A literatura promove uma viagem para o mundo da imaginação, despertando dessa forma, emoções e desejos ainda desconhecidos.

A infância é um período da vida em que sonhos ficam em nossa mente e a literatura pode promover esse diálogo com o imaginário. Existem muitas formas de se ver o mundo, e a literatura pode proporcionar essa percepção dos diferentes jeitos de se ver o mundo.

Ao ler, a criança vai imprimindo suas impressões e visões de mundo, o que possibilita a ela a recriação dessas histórias lidas e a reflexão sobre suas frustrações e indignações.

### **REFERÊNCIAS**

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, F. **Panorama da literatura**. São Paulo: Nova Cultura, 1998.

---

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FARIAS, F. R. A.; RUBIO, J. A. S. Literatura infantil: a contribuição dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil. **Saberes da Educação**, São Roque, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2012. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Francy.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

FRAINER, J. **Metodologia científica**. Indaial: Uniasselvi, 2020.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: História e histórias. São Paulo: Ática, 2010.

LÓPEZ, M. E. **Un pájaro de aire**: la formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, 2015.

RIBEIRO, V. M. (Org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

REGO, T. C. **Vygostky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio pedagógico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

# PSICOMOTRICIDADE ALIADA À ALFABETIZAÇÃO NA SEGUNDA INFÂNCIA

## Psychomotricity allied with literacy in secondary childhood

Adryeini Dantas Baracho Faria<sup>1</sup>

Ivanídia Bahia Gomes Lopes<sup>2</sup>

Karla Francine Corrêa Freitas<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo identificar a corroboração da psicomotricidade na alfabetização da criança em idade escolar. Buscamos compreender o que é a psicomotricidade e sua importância no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na segunda infância. Atendendo a esse objetivo, utilizamos a pesquisa qualitativa por meio de uma revisão bibliográfica sobre o assunto, como também a pesquisa de campo, apropriando-se das experiências vivenciadas nos estágios do curso de graduação em pedagogia oferecidos pela Universidade Leonardo Da Vinci - UNIASSELVI. Realizamos um paralelo entre a prática em sala de aula presencial/on-line e os estudos realizados por autores, como: Henry Wallon (1975), Associação Brasileira de Psicomotricidade (2019a, 2019b), Le Boulch (1987, 2001), Patel (2012), Fonseca (1998), Nelesso (2020), Negrine (1995), Miranda (2013), Dorneles e Benettia (2012) e Dohme (2008). Nos resultados, percebemos a psicomotricidade como base estruturante na alfabetização e que seu desenvolvimento lúdico e interdisciplinar é imprescindível a uma aprendizagem significativa. Aferimos ainda que, no presente momento decorrente à pandemia, o desenvolvimento motor e afetivo do aluno tem sido limitado ao novo modelo de aprendizagem, uma vez que as aulas remotas exigem uma constante atenção visual e auditiva, restringindo aos alunos o desenvolvimento de seu sistema psicomotor.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Alfabetização. Lúdico.

**Abstract:** The present work aims to identify the corroboration of psychomotricity in the literacy of school-age children. We seek to understand what psychomotricity is and its importance in the process of learning to read and write in second childhood. Given this objective, we used qualitative research through a bibliographic review on the subject, as well as field research, appropriating the experiences lived in the internships of the undergraduate course in pedagogy offered by the Leonardo Da Vinci University – UNIASSELVI. We made a parallel between the practice in the face-to-face/online classroom and the studies carried out by authors such as: Henry Wallon (1975), Associação Brasileira de Psicomotricidade (2019a, 2019b), Le Boulch (1987, 2001), Patel (2012), Fonseca (1998), Nelesso (2020), Negrine (1995), Miranda (2013), Dorneles and Benettia (2012), and Dohme (2008). In the results we perceive psychomotricity as a structuring basis in literacy and that its playful and interdisciplinary development is essential for meaningful learning. We also verify that, at the present time due to the pandemic, the student's motor and affective development has been limited to the new learning model, since remote classes require constant visual and auditory attention, restricting students to develop their psychomotor system.

Keywords: Psychomotricity. Literacy. Ludic.

---

1 Aluna do curso de Pedagogia - Turma FLC 4611 PED - Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC – e-mail: adryeini.baracho@gmail.com

2 Aluna do curso de Pedagogia - Turma FLC 4611 PED - Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC – e-mail: lialopes2626@gmail.com

3 Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC – e-mail: karlafrancinecf@yahoo.com.br

---

## Introdução

Apreciando pesquisas relacionadas à psicomotricidade e alfabetização, definimos a temática deste artigo a fim de saciarmos o sedento desejo de contribuir com a área da Educação, a partir desta pesquisa e com as experiências adquiridas na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório, desenvolvida no decorrer do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). O tema – *Psicomotricidade aliada ao processo de alfabetização na segunda infância* – está atrelado à área de concentração das *Metodologias de Ensino*, com o intuito de apresentar diferentes vertentes ao desenvolvimento físico, psíquico e intelectual do educando, auxiliando a alfabetização em idade escolar, de 5 a 7 anos.

Dessa maneira, esta pesquisa busca responder o seguinte problema: Como a psicomotricidade pode auxiliar na aprendizagem da leitura e escrita? Assim, com o intuito de atender a demanda da pesquisa e visando responder ao problema, traçamos como objetivo geral de pesquisa: identificar a corroboração da psicomotricidade na alfabetização da criança em idade escolar. Como objetivos específicos, pretende-se: conhecer a origem e as funcionalidades da psicomotricidade; compreender sua importância na segunda infância e abranger a ludicidade no processo de aprendizagem da leitura e escrita, abarcando o corpo como fator essencial da aprendizagem humana.

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), a psicomotricidade é a ciência que estuda o indivíduo em movimento e tudo o que há em sua volta, sendo capaz de propiciar o desenvolvimento integral do indivíduo a partir de suas experiências, utilizando o corpo como principal instrumento, explorando o sistema psicomotor humano e sua estruturação em busca de aprendizagens significativas. A psicomotricidade pode ser inserida em diferentes vertentes, articulando-se em: educação psicomotora funcional – para reduzir ou eliminar problemas motores, melhorando a aprendizagem e o comportamento da criança; educação psicomotora relacional – potencializando as relações da criança com o mundo a sua volta. Diante disso, a psicomotricidade visa possibilitar a formação ser humano em suas mais variadas carências, ofertando a possibilidade de um desenvolvimento físico e emocional do aluno, auxiliando-o na aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim sendo, pretendemos com esta pesquisa cooperar de forma significativa com a alfabetização dos educandos, a partir de atividades lúdicas, que desenvolvam o sistema psicomotor e acomodem seu corpo a aprendizagens complexas. Buscaremos apresentar o conceito de psicomotricidade e abordar essa ciência aplicada ao processamento da leitura e escrita.

Excitá-lo-emos com um paralelo entre as escolas em que realizamos os estágios no decorrer de nossa formação acadêmica e a pesquisa bibliográfica fundamentada com a contribuição de estudiosos, como: Henry Wallon (1975), ABP (2019a, 2019b), Le Boulch (1987, 2001), Patel (2012), Fonseca (1998), Nelesso (2020), Negrine (1995), Miranda (2013), Dorneles e Benettia (2012) e Dohme (2008).

## A Origem da Psicomotricidade na Educação

O termo "psicomotricidade" surge no século XIX, com o estudo voltado apenas para a área médica, observando diferentes disfunções cerebrais e a necessidade de se encontrar uma explicação para determinados fenômenos clínicos. A fim de se trabalhar a postura, no Brasil, a psicomotricidade surgiu na década de 1970, após a Primeira Guerra Mundial, quando houve a necessidade de que as mulheres trabalhassem e deixassem seus filhos em creches, locais onde era possível observar a relação da criança com o seu corpo.

---

Muitos estudos foram realizados, o termo recebeu diversas influências em busca da explicação do benefício sobre a abordagem corporal. Henry Wallon (1975), médico psicólogo, relacionou o movimento ao afeto, à emoção, ao ambiente e à aprendizagem do indivíduo. A psicomotricidade passa a ser vista como uma motricidade de relação, e se delimita a uma postura reeducativa e terapêutica, deixando de lado toda e qualquer técnica instrumentalista da época, ocupando-se do corpo como sujeito, dando uma maior importância à relação do “eu” com o mundo a sua volta.

Para a ABP (2019b), a psicomotricidade é:

[...] a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, em que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (ABP, 2019b).

O termo explanado está presente nas escolas, permeando o campo da interdisciplinaridade, a fim de contribuir com o processo de aprendizagem da criança. Nesse contexto, a educação psicomotora é capaz de propiciar o desenvolvimento integral do aluno a partir de suas experiências, utilizando o corpo como principal instrumento, explorando o sistema psicomotor humano e sua estruturação em busca de aprendizagens significativas. Le Boulch (1987, p. 24), apresenta a proposta da Comissão de Renovação Pedagógica na França:

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas (LE BOULCHE, 1987, p. 24).

A partir da segunda infância, a criança é inserida na escola, ambiente em que será estimulada através de suas próprias experiências, sendo o educador o auxiliador no processo educativo, orientando o educando a desenvolver o seu sistema psicomotor, abordando as competências do equilíbrio, lateralidade, tônus, somatognosia e na estruturação espaço temporal. Competências essas que são a base de aprendizagens futuras. Segundo Patel (2012, p. 17), “a escola deverá levar em consideração tais princípios para que a prática psicomotora tenha sua referência em um marco de coerência educativa com plena significação”. A conjuntura potencializa o aprendizado da criança, desenvolvendo integralmente suas competências.

### **O Desenvolvimento Psicomotor e o Processo de Alfabetizar**

O desenvolvimento humano acontece desde a vida intrauterina; percepções e manifestações que levam um embrião ao feto. Para Fonseca (1998, p. 11), “[...] o desenvolvimento compreende todas as mudanças contínuas que ocorrem desde a concepção ao nascimento, e do nascimento à morte”. O ser humano está em constante transformação, construindo conhecimentos e adquirindo novas competências ainda que existam concepções hereditárias. Ao nascer, o bebê

---

passa por um processo de maturação, no qual sensações e percepções podem ser apreciadas por espasmos. O afeto e o ambiente a sua volta são fundamentais para a estimulação de novas aprendizagens. O adulto deve propiciar situações e valorizar seus êxitos para uma experiência eficaz. (LE BOULCH, 2001).

É na segunda infância, entretanto, que a criança se torna um ser independente, condiciona todos os aprendizados na educação infantil, levando-a à consciência de seu corpo, adquirindo habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento funcional e relacional, equilibrando maturidade e funções psicomotoras, conquistando e aperfeiçoando novas competências. Segundo Nelesso (2020, p. 63), “o desenvolvimento psicomotor ocorre em etapas, as quais dependem do desenvolvimento e maturação do sistema nervoso central (SNC), ocorrendo em todas as crianças, porém cada qual apresenta seu ritmo de aquisições”. A segunda infância é um período de grandes descobertas, em que as crianças organizam seu esquema corporal e passam a perceber o próprio corpo. Nesse período, algumas características tornam-se marcantes. Manifestações de cuidado, autocontrole e autonomia, por parte das crianças, aumentam e as atividades que envolvem a brincadeira e a imaginação tornam-se mais elaboradas e essenciais ao desenvolvimento.

A ação de correr, pular, agachar, entre outras, são características de brincadeiras de criança em idade escolar, as experiências colaboram com o desenvolvimento das capacidades motoras, como noções espaciais, a grafomotricidade e a lateralidade no processo de alfabetizar. Segundo Negrine (1995), a criança na fase da alfabetização é toda movimento.

É no ambiente, e com outros indivíduos a sua volta, que a criança irá desenvolver habilidades sensoriais, cognitivas, psíquicas e motoras indispensável ao processo de alfabetização.

Para Miranda (2013, p.11):

A escola é o primeiro contato que a criança tem com a sociedade, com outras crianças e um adulto que não seja os pais, as pessoas se constituem a partir da interação com o outro. A relação entre o professor e o aluno é um fator importantíssimo no processo educativo e no processo de ensino-aprendizagem. A escola é o lugar onde a criança conhece elementos culturais formados ao longo da história. (MIRANDA, 2013, p.11)

É também nesse ambiente que a criança é capaz de aprender e adaptar o próprio corpo às situações diversas, tornando a interação com outros indivíduos e o ambiente uma grade descoberta, sendo possível a manipulação de objetos e texturas, possibilitando o processo de alfabetização de forma lúdica, sendo a criança capaz de aprender a codificar e decodificar o mundo a sua volta.

### **O Lúdico da Psicomotricidade na Alfabetização**

Os primeiros registros sobre alfabetização foram trazidos pelos jesuítas no período colonial. Com movimentos para a formação da república, tentaram também a implantação dos primeiros métodos de ensino de leitura. Em 1890, o termo “alfabetização” foi criado, porém, a prática permanecia com a reprodução da caligrafia.

O ensino de alfabetização no Brasil foi marcado por mudanças políticas e sociais. Na década de 1990, o ensino cresceu, permitindo um contexto digital e globalizado, bem como a busca de aperfeiçoamento para os professores, trazendo a evolução dos métodos de ensino na alfabetização.

É na busca por um novo formato de ensino que a ciência direciona a psicomotricidade para as escolas em uma perspectiva funcional e relacional do indivíduo com seu corpo e as aprendizagens absorvidas pelo meio, afirmando que:

---

A psicomotricidade tem-se mostrado aliada, criando oportunidades de multiplicar sua ação em conjunto com outras ciências e teorias de maneira funcional para a melhoria do ensino, da saúde e da qualidade de vida. Seja por meio da Ciência, Biologia, Filosofia, Psicologia, da Educação Física, podemos dizer que há um consenso quanto ao fato do processo de aprendizagem (ou construção dos saberes) depender das virtudes de sentimento, sensibilidade, criatividade, da imaginação e da afetividade enquanto busca do prazer (satisfação/realização) pessoal (DORNELES; BENETTIA, 2012, p. 1783).

Sendo assim, ao falarmos sobre a alfabetização, percebemos que é a leitura que nos leva a viajar, a decodificar e a interpretar códigos e letras. Além da aquisição de conhecimentos, a leitura desperta a imaginação e incita o desejo de realizar novas descobertas. Desenvolver o prazer em ler desde as séries iniciais é importantíssimo, pois permite decodificar e interpretar o mundo a sua volta. Ato linguístico compreendem a escrita e suas funções, sendo melhor desenvolvida quando de maneira que lhe traga interesses e prazer, tornando-se de fundamental importância na segunda infância.

É através do lúdico que se abre um leque de possibilidades para a aprendizagem da escrita e leitura. Com jogos e brincadeiras, é possível inserir diferentes contextos e valores, como: aceitação e frustrações, ganhos e perdas, comprimento de regras e relações interpessoais. “Com jogos, podemos trabalhar o desenvolvimento físico, intelectual, artístico, criativo, dos sentidos, afetivo, social e ético” (DOHME, 2008, p. 22). A afirmação de Dohme vem embasar a ideia de que o lúdico não é apenas uma brincadeira, mas, sim, algo essencial para o desenvolvimento humano, um momento de prazer e divertimento com muitas possibilidades de aprendizagem. O lúdico não é apenas um momento de simplesmente brincar, mas um período de aprendizado, e o educador é o medidor que proporciona, organiza e orienta para que esse momento se torne significativo à construção de saberes e estímulos, aplicando técnicas psicomotoras para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita do educando.

A aprendizagem é a aquisição de competências devidas à prática, uma alteração durável e particular de determinado entendimento, sendo a psicomotricidade a ciência que auxilia o desenvolvimento do sistema motor, psíquico e intelectual do indivíduo em diferentes fases da vida. Na segunda infância, o desenvolvimento de habilidades físicas tem uma maior relevância por ser a fase da descoberta de si mesmo e do ambiente em que convive. Para Le Boulch (1987), a educação psicomotora tem um papel relevante na prevenção de dificuldades escolares, seja no sentido funcional ou relacional, trazendo a escola como centralizadora do desenvolvimento infantil.

## **Metodologia**

O presente estudo foi escrito mediante pesquisa qualitativa, utilizando-se do acervo bibliográfico, a partir de pesquisas realizadas por autores renomados no campo da Educação e da utilização de livros, artigos e *websites* como fontes de informação. A análise também foi acrescida com observações presenciais e virtuais na área educacional, seguindo as orientações da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório I, II e III, de nosso curso de Licenciatura em Pedagogia, da UNIASSELVI, oferecido na modalidade semipresencial e *flex*, no polo Cajazeira, na cidade de Salvador (BA).

A nós, acadêmicas, foi nos dada a oportunidade de vivenciarmos as práticas de ensino no âmbito de uma unidade escolar, observando e produzindo materiais que acrescentassem em nossa formação. O Estágio Curricular Obrigatório iniciou-se em 2019/02, quando estreamos nossas pesquisas a respeito da psicomotricidade como auxiliadora na aprendizagem da criança. Em 2020/01, buscamos compreender sobre a ludicidade e seu campo exploratório, procurando entender de que maneira o prazer se associava ao envolvimento da criança com a escola. E em

---

2020/02, buscamos identificar de que forma os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental estavam sendo alfabetizados, uma vez que vivemos um momento atípico, com estratégias de um novo modelo de ensino que surgiu durante a pandemia de covid-19.

Para realizar as observações concebidas durante o período de estágio, buscamos por duas instituições privadas localizadas na periferia do município de Salvador (BA), com capacidade de receber o público da classe média-baixa. Analisamos as metodologias utilizadas por cada escola e o processo de ensino para se alcançar um resultado satisfatório. Investigamos diferentes aspectos na busca de vivenciar a prática do ensino, seja presencial ou remoto. A fim de preservar a identidade das instituições, nomeamo-las de “X” e “Y”.

A instituição “X” possui uma estrutura com vasta área verde, tendo como diferencial os animais com livre acesso por toda área externa. Possui três prédios, dos quais: um deles compreende a recepção, secretaria, financeiro, digitação, laboratório de ciências, coordenação do ensino médio, dois banheiros (feminino e masculino, com acesso a cadeirantes), auditório, sala dos professores do ensino médio e seis salas de aulas para turmas de ensino médio; outro, a duas cantinas, dois banheiros (feminino e masculino), coordenação da educação infantil e fundamental I, ateliê de artes em construção, um banheiro para professores da educação infantil e fundamental I, duas salas de aula da educação infantil e cinco salas de aula destinadas ao ensino fundamental I; e outro, a coordenação do ensino fundamental II (com sala dos professores adaptada ao fundo), uma sala de vídeo e dez salas de aula para os alunos do ensino fundamental II. Além dos três prédios, a escola conta com sala ao ar livre, uma área chamada de casa de madeira, quadra poliesportiva, uma cantina próxima a ela, sala multifuncional dos alunos de turno integral, sala de dança, depósito e estacionamento de ônibus e carro dos funcionários.

No tocante à acessibilidade, mesmo com calçamento não apropriado, a escola disponibiliza de rampas de acesso para cadeirantes. Sobre os recursos de apoio, a instituição disponibiliza equipamentos multimídias, como televisores e retroprojetores. Pequenos reparos necessários são feitos pelo funcionário de apoio e, se necessário, o serviço é terceirizado. Além disso, a escola não possui fundos monetários específicos.

As aulas presenciais foram suspensas no dia 19 de março de 2020, os professores estavam trabalhando em *home office* e apenas a secretaria estava em funcionamento normal, para atendimento aos pais. No período autorizado, houve redução de carga horária e de salário, por conta da pandemia de covid-19. As aulas passaram a ser oferecidas remotamente a partir do dia 24 de março de 2020, através do aplicativo Google Classroom, que foi utilizado como plataforma de apoio para contato direto entre professores, pais e alunos. Nesse aplicativo, foram postados vídeos explicativos e atividades em PDF, além das páginas de livros didáticos. No dia 4 de maio de 2020, deu-se início às aulas pelo aplicativo Zoom, as quais eram transmitidas ao vivo, por meio de videoconferência entre professores e alunos, nos dias e horários correspondentes ao ensino presencial.

A instituição “Y” apresenta uma proposta pedagógica que visa atualizar a transmissão de conceitos básicos em interação com os conhecimentos práticos do desenvolvimento do educando, como valores de justiça e liberdade.

A escola tem um total de sete educadores, sendo que uma das professoras é a diretora e outra, a coordenadora. A maioria deles ainda cursa a graduação em Pedagogia e o planejamento das aulas é feito semanalmente, a fim de focar nas dificuldades do aluno. O lúdico, porém, não é usado em todas as aulas, somente em dias específicos, como sexta-feira, ou a critério da disponibilidade do professor.

Para a turma do 1º ano (alfabetização), com faixa etária de 6 anos, o espaço físico é adequado à quantidade de alunos. Ele é bem arejado, possui boa ventilação e recursos, como rádio, televisão e acesso à internet.

---

A escola dá autonomia aos professores para opinar em questões, como o comportamento e as dificuldades dos alunos, sendo que os casos mais gritantes são levados à coordenação, que, por sua vez, solicita a presença dos pais para conversar.

Na tentativa de inovar, há professores que concordam que o lúdico e as atividades alegres e prazerosas precisam estar presentes no cotidiano escolar da criança. A instituição procura oferecer o ensino de qualidade, que possibilite não somente a alegria das crianças, mas também a dos pais, trazendo satisfação no que se refere à aprendizagem. Ela procura atender, tirando as dúvidas e outras ocorrências, para tornar agradável a convivência entre escola e família, proporcionando reuniões e atendimento constante na secretária da escola.

Além dos livros didáticos adotados, na alfabetização, a escola também trabalha com o caderno e outras atividades-extras, como a pintura e a recreação. Na instituição, é usado o método tradicional, que é amenizado pelos momentos de pintura e de recreação, às sextas-feiras – período em que, durante o segundo tempo, das 10h às 11h, as crianças só brincam.

Observou-se que não há muitas informações sobre o Projeto Político-Pedagógico, citado pela diretora, ou evidências de sua aplicação cotidiana no ano observado. Mas as crianças demonstram que gostam muito da escola e de todos os professores, pois são tratadas com muito carinho e cuidado.

A partir de 19 de março de 2020, foram suspensas as aulas presenciais, os professores passaram a trabalhar em *home office* e o horário de funcionamento da secretaria passou a vigorar: pela manhã, das 8h às 11h30, e pela tarde, das 13h30 às 17h, com apenas uma funcionária encarregada do atendimento aos pais e responsáveis. Medidas foram adotadas por conta da pandemia de covid-19. As aulas foram oferecidas a distância. Com o auxílio do aplicativo WhatsApp, videoaulas de dez minutos eram postadas duas vezes por semana.

Para a realização de dada pesquisa, utilizamos como base os referenciais teóricos citados e investimos nas observações presenciais e a distância das aulas direcionadas ao alunos em segunda infância, experiência que possibilitou que percebêssemos os fatores contribuintes e/ou prejudiciais na aprendizagem da leitura e escrita, e a influência da psicomotricidade nesse processo.

## **Resultados e Discussão**

Atuando como professoras, já havíamos percebido a necessidade do desenvolvimento de trabalhos psicomotores com os alunos da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental – período em que se inicia a alfabetização. Buscamos direcionar nossa pesquisa a fim de conhecer como a psicomotricidade pode auxiliar na aprendizagem da leitura e escrita, como também identificar a corroboração em crianças de idade escolar.

A alfabetização é uma, ou a mais importante, fase do ciclo de aprendizagem do aluno. Para que ela ocorra afavelmente, é necessário o desenvolvimento de outras competências atribuídas a seu corpo. A leitura e a escrita não estão atribuídas a uma forma mecânica de saberes e, sim, ao desenvolvimento contínuo de competências e habilidades corporais e psíquicas. Os autores Dorelles e Benedita (2012) aplicam seus pensamentos a esse contexto, afirmando que a psicomotricidade é auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem, e que a construção de saberes parte da afetividade, do prazer em se aprender, independentemente da disciplina ou campo ofertado.

Vivenciamos os estágios nas mesmas instituições nas quais trabalhamos, fator favorável a uma investigação intrínseca na busca de respostas e de conhecimentos para a aplicação de nossa prática, possibilitando-nos o acréscimo de saberes no desenvolvimento de nossas ações, enquanto docentes, em atribuir aos alunos sua formação física, psíquica e emocional. Tais fatores contribuiriam para atrelarmos nossa pesquisa à área de concentração *Metodologias de Ensino*.

---

Ao observarmos as aulas presenciais nas instituições de ensino X e Y, percebemos a prática tradicional, levada pela metodologia mecanicista de repetições de movimento, limitando a ludicidade na aquisição de saberes. Nas aulas remotas, houve a necessidade da inovação em suas práticas para que os alunos se mantivessem atentos e motivados a uma nova realidade. Os professores tornaram-se pesquisadores, e, mesmo com as mais variadas dificuldades, reinventaram-se. Miranda (2013) afirma que a escola é o primeiro contato da criança com a sociedade, pois dela parte uma interação mútua, e que as relações criadas são parte de um importante processo educativo.

Segundo Le Boulche (1987), a educação psicomotora é a educação de base. Antes de ser alfabetizada, a criança ter consciência de seu corpo. O processo de leitura e escrita dar-se-á a partir do desenvolvimento psíquico, emocional e físico do aluno, desenvolvendo aos poucos as competências necessárias à maturação que ele precisará adquirir no decorrer do processo de aprendizagem.

### **Considerações Finais**

Inicialmente a psicomotricidade estava relacionada apenas à área médica, destinada ao tratamento de patologias. Na década de 1970, a psicomotricidade chega ao Brasil para melhorar a postura, ainda associada apenas à área da saúde. Muitos estudiosos se apossaram da psicomotricidade com o intuito de conhecerem melhor essa ciência. O célebre Henry Wallom percebeu que o movimento está relacionado ao afeto, emoção e ambiente, tornando a aprendizagem significativa. A psicomotricidade deixa de ser apenas uma ciência para tratamentos de patologias e postura reeducativa, e passa a ser vista como a ciência que tem como objetivo estudar o homem em movimento, o seu corpo interior e exterior e tudo o que há em sua volta.

Compreendemos que a psicomotricidade está presente no indivíduo enquanto ser, e que a inserção da prática nas escolas está atrelada à interdisciplinaridade e às competências exigidas. A psicomotricidade, como ciência do corpo em movimento, busca o desenvolvimento integral do aluno, desenvolvendo o equilíbrio, lateralidade, tônus, somatognosia e a estruturação espaço temporal – habilidades diretamente ligadas ao processo de aprendizagem do indivíduo.

A aprendizagem acontece através de estímulos e motivações. Para o ser humano, aprender é uma ação natural. Desde o nascimento, somos estimulados a uma aprendizagem, que só passa a ter sentido quando se torna significativa. É apenas na segunda infância que a criança tem a capacidade de organizar sua consciência com o seu corpo, adquirindo habilidades fundamentais para o desenvolvimento funcional e relacional, equilibrando a maturidade e as funções psicomotoras.

Na escola, a criança passa a se desenvolver junto a seus pares, descobrindo-se e decodificando o mundo a sua volta. Segundo Negrine (1995), a criança, na fase da alfabetização, é toda movimento, e percebemos isso na coordenação motora de uma criança, por exemplo, quando nos deparamos com uma grande dificuldade em segurar um lápis. Outras habilidades devem ser trabalhadas antes da grafomotricidade.

As emoções estão diretamente ligadas ao processo de desenvolvimento motor e aprendizagem da leitura e escrita, o prazer está indissociável do aprender. É com as ludicidades que o aluno irá descobrir a satisfação em adquirir novos conhecimentos e, sem se dar conta, criará as habilidades necessárias à prática da leitura e escrita. Seria brincar de aprender ou aprender brincando? Não importa, a ludicidade sempre oferecerá o prazer em conquistar novas descobertas.

Contudo, ao nos depararmos com a realidade das escolas, as quais visitamos no decorrer de nossos estágios obrigatórios, vimos que, nem sempre a teoria está presente nas práticas, e que, mesmo hoje, após tantas pesquisas, ainda nos deparamos com escolas tradicionais, que não buscam por inovações ou mesmo pela qualificação profissional de seus professores, e que acreditam que a vertente do ensino se baseia apenas na transmissão do conhecimento. Também, foi possível perceber que, durante o período atípico em que vivemos, devido à pandemia de

---

covid-19, foi estabelecido o “novo normal” e as escolas se reinventaram para continuar as aulas, usando métodos tecnológicos. Os professores buscaram diferentes recursos para prosseguir com as atividades de ensino, incorporando os seus conhecimentos pedagógicos aos meios de comunicação, com aulas remotas, saindo do comodismo e da ideia de que a criança só aprende sentada e olhando para a frente e para o quadro branco. As aulas on-line trouxeram um leque de possibilidades de transformação das aulas em atividades mais lúdicas, atraentes ao público infantil e de grandes descobertas, saindo do ensino tradicional e sem significado. Por outro lado, a ciência que estuda o corpo em movimento tem se tornado ainda mais importante nesse contexto. Ao percebermos alunos estáticos frente a uma tela por tantas horas, verificamos que o desenvolvimento motor tem sofrido limitações de um aprendizado visual e restrito de afetividade.

### Referências

DOHME, V. **O valor educacional dos jogos: jogos e dicas para empresas e instituições de educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DORNELES, L. R.; BENETTI, L. B. A psicomotricidade como ferramenta da aprendizagem. **Monografias Ambientais**, Santa Maria, v. 8, n. 8, p. 1775-1786, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/6186/3686>. Acesso em: 25 jan. 2023.

FONSECA, V. **Da filogênese à ontogênese da motricidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

HISTÓRIA da psicomotricidade no Brasil. **Portal da ABP**, Rio de Janeiro, [2019a]. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/capitulominasgerais/historia-da-psicomotricidade-no-brasil/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento: o desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MIRANDA, D. B. **A relação de afeto professor-aluno na educação infantil como facilitador do aprendizado**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6175/1/2013\\_DanieleBezerraDeMiranda.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6175/1/2013_DanieleBezerraDeMiranda.pdf). Acesso em: 25 de jan. 2023.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1995.

NELESSO, R. P. **Fundamentos da psicomotricidade**. Indaial: Uniasselvi, 2020.

O QUE é psicomotricidade. **Portal da ABP**, Rio de Janeiro, [2019b]. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

PATEL, V. P. P. **Psicomotricidade**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.