

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

EDNA TURONE

**ASPECTOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA
(2020/2021)**

**PONTA GROSSA
2022**

EDNA TURONE

**ASPECTOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA
(2020/2021)**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado como requisito parcial de avaliação na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

**PONTA GROSSA
2022**

EDNA TURONE

ASPECTOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA
(2020/2021)

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Educação.

Ponta Grossa, ____ de _____ de _____.

Prof. Dr. Jefferson Mainardes - Orientador
Doutor em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Ms. Patricia Lúcia Vosgrau de Freitas
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Ms. Denise Puglia Zanon
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Sua misericórdia e pela graça de enviar Seu Santo Espírito para iluminar minha mente nos momentos mais difíceis, fazendo-me capaz de seguir com coragem.

Agradeço à minha mãe Terezinha e ao meu pai Mario, pelo incentivo e por sua presença ao longo de toda minha trajetória. A vocês, todo o meu amor e minha gratidão.

A minha irmã Silmara por me apoiar de todas as formas e não se furtar a ouvir minhas divagações e meus projetos nas conversas madrugadas adentro!

Ao meu filho Mateus, razão da minha vida, por estar ao meu lado e pela compreensão nas muitas horas em que estive ausente.

Ao meu orientador, Jefferson Mainardes, pelo privilégio de receber seus ensinamentos, por confiar no meu trabalho e por sua incrível paciência!

Por fim, quero agradecer a todos os meus professores do curso de Pedagogia e aos meus colegas de turma, pelo compartilhamento das angústias e pelas animadas conversas!

TURONE, E. **Aspectos da alfabetização na pandemia (2020/2021)**. 2022. 54 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

Resumo

Este Trabalho de Conclusão de Curso visa explorar a alfabetização durante a pandemia da Covid-19, a partir de um estudo de revisão de literatura. A motivação para a realização da pesquisa foi a atuação da autora como estagiária durante o Ensino Remoto Emergencial em uma escola da Rede Municipal de Educação no Município de Ponta Grossa – PR. A pesquisa teve por objetivos: a) Levantar artigos científicos sobre a alfabetização no contexto pandêmico; e b) Sistematizar os debates sob os diversos aspectos que permeiam essa relação e discorrer sobre os encaminhamentos do Ensino Remoto Emergencial e suas nuances. O referencial bibliográfico encontra suporte no arcabouço teórico desenvolvido por Emília Ferreiro, Magda Soares, Henri Wallon entre outros. A pesquisa qualitativa teve como percurso metodológico a investigação por meio do referencial bibliográfico existente. A análise dos dados coletados pontua aspectos que afetam a educação de modo ímpar: a desigualdade social que se desvela conclusiva no ensino remoto, a importância da relação escola-família no desenvolvimento dos estudantes e a relevância da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na etapa da alfabetização impulsionada pela afetividade.

Palavras-chave: Alfabetização; Pandemia; Ensino remoto.

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual De Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
ERE	Ensino Remoto Emergencial
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
SESA	Secretaria Estadual de Saúde
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	27
Tabela 2	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	16
1.1 CONCEITUAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	16
1.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE HENRI WALLON	22
CAPÍTULO 2 – ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA – REVISÃO DE LITERATURA	27
2.1 A IMPRESCINDIBILIDADE DA MEDIAÇÃO PRESENCIAL DO DOCENTE	28
2.2 O ERE ALTERNATIVA VIÁVEL PARA MANTER VÍNCULO COM A ESCOLA	35
2.3 DESIGUALDADE SOCIAL COMO FATOR LIMITANTE DAS TICS	37
2.4 EXEMPLOS EXITOSOS DE MEDIAÇÃO FAMILIAR	40
2.5 ACELERAÇÃO DA CAPACITAÇÃO TECNOLÓGICA DOS DOCENTES	41
41CONSIDERAÇÕES	FINAIS 46
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE A - LISTA DE TRABALHOS INCLUÍDOS NA REVISÃO DE LITERATURA	53

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo apresentar reflexões acerca do processo de alfabetização de crianças da Educação Infantil até o 1º ciclo do Ensino Fundamental, no contexto da pandemia causada pelo Coronavírus, a partir de março de 2020. O interesse por essa temática surgiu a partir de minha atuação como estagiária em uma escola municipal de Ponta Grossa – PR, período em que observei diversos relatos de pais de alunos, como também de professores alfabetizadores, por ocasião do distanciamento determinado pelos protocolos de segurança da COVID-19.

Delimitação do problema

O ano de 2020 foi historicamente marcado por uma pandemia conhecida por COVID-19 que começou na China e rapidamente foi disseminada por todos os continentes do mundo. No Brasil, os primeiros casos foram diagnosticados a partir de fevereiro de 2020.

No Paraná, após a divulgação de infectados pelo vírus, foram adotadas as medidas iniciais de proteção individual pelo uso de máscaras de proteção e adoção do álcool gel para assepsia das mãos. Todavia, com o avanço do número de casos graves da doença no Estado e da ameaça de falta de leitos nos hospitais, a Secretaria Estadual de Saúde (Sesa) (PARANÁ, 2020) aplicou protocolos de segurança que incluíram o controle de aglomerações como uma tentativa de conter a disseminação do vírus.

Com esses procedimentos, o município de Ponta Grossa manteve-se isento de contaminações, se comparado a outras cidades como Curitiba, Londrina e Maringá. Entretanto, seguindo as orientações do Governo do Estado do Paraná pelo Decreto Nº 4230, de 16 de março de 2020, a Secretaria Municipal de Educação também suspendeu as aulas dos 31 mil alunos matriculados na rede pública de ensino no dia 19 de março, antecipando 15 dias do recesso escolar de julho.

Esse momento inicial do distanciamento social foi permeado de muitas incertezas decorrentes da novidade do Coronavírus, portanto, as formas de contágio, os sintomas apresentados e os protocolos de segurança ainda não estavam totalmente esclarecidos pela comunidade científica. Dessa forma, as escolas, a indústria e o comércio interromperam todas as atividades aguardando as ações governamentais.

Terminados os primeiros 15 dias de suspensão das aulas presenciais, um novo período equivalente foi estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ponta Grossa na expectativa de interromper as contaminações. Como essa perspectiva não se confirmou, os docentes das unidades escolares foram se organizando para retomar contato com os alunos por meio do aplicativo de celular WhatsApp e dessa forma, deram prosseguimento aos conteúdos abordados em sala de aula antes da pandemia.

Por meio do planejamento individual de cada professor, os estudantes receberam textos, vídeos explicativos, contação de histórias e atividades escritas elaboradas para fixação dos conteúdos. Os docentes buscaram, cada um ao seu modo, alternativas para exercer suas atribuições de uma forma responsável e compromissada com seus alunos.

Comparado ao ensino privado que detém melhor poder aquisitivo, e portanto, melhores recursos de mídia, rede de internet e acesso aos equipamentos, a realidade das escolas públicas é de famílias com acesso limitado a essas tecnologias. Portanto, em muitos casos, as famílias retiravam materiais impressos para a realização das atividades escolares.

Em meados de abril de 2020, a SME de Ponta Grossa começou estruturar a gravação de aulas denominadas como Programa “Vem Aprender”, contemplando os conteúdos desde o Ensino Infantil ao 5º ano do Fundamental, que eram transmitidos pela TV Educativa. O intuito de transmitir um programa de TV foi a versatilidade do equipamento que permite o acesso de um maior número de crianças em relação ao uso de computadores, notebooks ou tablets.

O formato adotado para o Programa “Vem Aprender” buscou seguir o padrão adotado em sala de aula, com uma mobilização do tema, explicações por meio de exemplos, resolução de problemas e posterior aplicação de atividades de fixação de conteúdo. Professores de diversas escolas da região se revezaram nas tarefas de

planejar e apresentar as aulas. Nesse cenário, temos uma caracterização do ensino presencial adaptado para o ensino remoto.

As famílias, além das perdas pessoais e econômicas em consequência da pandemia, tiveram também de assumir o papel de auxiliar os alunos no enfrentamento de situações as quais não dispõem de formação suficiente. Sobretudo nas séries iniciais, foram inúmeros os pais que relataram falta de interesse de seus filhos em assistir aula com uma professora desconhecida, ou porque não entendem a forma como a professora explica, ou porque se sentem cansados ou desmotivados.

A TV que era utilizada como um recurso de lazer, passou a ser um objeto para estudos, com atribuições de responsabilidade para famílias no cumprimento de atividades escolares. Além desse fato, a pandemia devastou as famílias pela morte de seus entes, perda de emprego de seus mantenedores, pais que não têm com quem deixar seus filhos ou que não podem estar perto da família por serem profissionais da área da saúde ou estar na linha de frente nos serviços essenciais.

Os professores buscaram desenvolver competências midiáticas para minimizar as dificuldades que surgiram compartilhando conhecimento entre si e buscando todos os recursos possíveis para tornar suas aulas atraentes, mediando o conteúdo do Vem Aprender para todos os alunos. Mas o que se observava no contato com os pais que vinham retirar atividades na escola, eram inúmeros relatos de dificuldades de aprendizagem, falta de interesse dos alunos em assistir aulas com professores que não lhes é familiar e saudades da escola.

Do início da pandemia até o final do ano de 2020, muitos desafios foram vencidos e sobretudo, a habilidade docente de superar as dificuldades foram permeadas de criatividade e muito ânimo. Mesmo em uma realidade cercada de famílias devastadas pela perda de seus entes queridos, dificuldades econômicas e o risco eminente de contágio pelo Coronavírus, o compromisso dos professores com seus alunos os fizeram desenvolver competências midiáticas em tempo recorde.

As professoras contaram histórias por vídeo, desenvolveram atividades utilizando o recurso de *tik tok* e gravaram explicações minuciosas. Em geral, a devolutiva das atividades até o final ano letivo demonstraram diversas dificuldades, sobretudo entre as crianças em fase de alfabetização, pois algumas delas sequer se apropriaram do traçado das letras.

No início do ano letivo de 2021, a retomada das aulas na Rede Municipal de ensino se deu pela modalidade de ensino híbrido. Para melhor atender aos protocolos de segurança, a capacidade máxima de 12 alunos por sala de aula, permitiu um atendimento mais individualizado, tornando notória a melhoria na apropriação da leitura e escrita dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme os relatos dos professores.

Com o advento das vacinas que foram administradas no corpo docente em crescente escala a partir de setembro de 2021, as famílias voltaram a experimentar a sensação de confiança na escola e perceberam o grau de importância da participação dos alunos nas aulas presenciais. Dessa forma, o respeito aos protocolos de segurança foram totalmente naturalizados no cotidiano escolar e a adesão dos estudantes restabeleceu os vínculos anteriores.

Com o passar dos meses, as ações pedagógicas foram desenvolvendo estratégias para diminuir as defasagens entre os estudantes e o desenvolvimento deles nas disciplinas foi se estabelecendo gradativamente. A observação das circunstâncias que esse novo contexto fomenta, subsidia uma importante reflexão que consideramos relevante na problematização desse trabalho.

Justificativa

No curso de Pedagogia, dissemina-se a ideia de que o “fazer pedagógico” no processo da aquisição da leitura e escrita das crianças é permeado pela afetividade como um motor da aprendizagem. Logo, as relações entre professor-aluno em sala de aula são fatores que impulsionam uma aprendizagem significativa.

Refletindo sobre os desafios do modelo de ensino remoto e, parafraseando Paulo Freire, a escola não é somente um lugar onde se aprendem os conteúdos programados, mas o lugar onde se aprende a fazer uma leitura do mundo, então, como se dá a aquisição da leitura e da escrita a partir dessa “leitura virtual” do mundo? Ora, esse “tempo” e “lugar” de aprender tão especiais como os da sala de aula, deram lugar ao tempo determinado na frente de um computador, uma TV ou mesmo um aparelho celular.

Enquanto o modelo de educação à distância foi totalmente planejado para atender uma necessidade contemporânea para um processo formativo, o modelo de

ensino remoto foi um paliativo para uma situação emergencial provocada pelo distanciamento decorrente da pandemia.

Compartilhamos com Mainardes (2020) a ideia de que o fechamento das escolas representa enorme perda, especialmente para os alunos da escola pública, que além de lugar de estudos, representa ainda oportunidades de alimentação, interação social e aprendizado:

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a alternativa proposta pelos sistemas de ensino e tomou feições diferenciadas em cada rede de ensino. Muitos alunos não tiveram acesso pleno ao ERE em virtude de não terem acesso à internet ou mesmo uma TV ou energia elétrica em casa. Para muitos alunos, o acesso aos conteúdos escolares ocorreu por meio de material impresso retirado e devolvido nas escolas. O ERE exigiu um empenho descomunal de todos/as: gestores educacionais, gestores escolares, professores, famílias, alunos. (MAINARDES, 2021a, p. 58).

O professor mediador do conhecimento - que ensina, que explica, que demonstra, que corrige e que resolve junto (pegando pela mãozinha para ajudar no traçado das letras) – não está ao lado para ajudar. Abruptamente, esse docente foi inserido em uma situação de ensino midiático que exige competências as quais estava pouco, ou nada, preparado. Também as famílias, viram-se inseridas em uma atividade, que na maioria das vezes, não estavam aptas a realizar por falta de tempo, de conhecimento ou quaisquer outras razões.

Em um evento promovido pelo Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro, Mainardes (2020) destacou que

O ERE causou impacto e exigiu mudanças para todos os alunos, da Educação Infantil à Pós-Graduação. No entanto, creio que para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental (6 anos de idade) e crianças ainda não alfabetizadas, o impacto foi muito mais forte e intenso. Para aqueles alunos que já leem e escrevem, pode ser mais fácil assistir aulas online, pela TV ou realizar tarefas impressas. (MAINARDES, 2021a, p. 61).

A partir dessa realidade surgem alguns questionamentos:

- As competências midiáticas dos professores estão suficientemente desenvolvidas para que ele possa realizar suas aulas por ensino remoto?
- Por que o professor tem dificuldade de fazer remotamente o que faz muito bem presencialmente?
- Quem são essas crianças da rede municipal de ensino que estão sendo alfabetizadas?
- Será que na idade da alfabetização o modelo remoto é o mais indicado?

- Quais atividades a criança pode fazer sozinha e em quais atividades necessita da ajuda de um adulto?

- Qual o papel da afetividade nesse processo?

A busca do respaldo teórico para essas inquietações será realizada pela pesquisa bibliográfica de autores que se debruçaram sobre os pressupostos metodológicos da Pedagogia, da Psicologia e da Psicopedagogia.

Sem ter a pretensão de esgotar essa importante temática, podemos perceber os grandes desafios do ensino remoto na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois uma de suas especificidades é uma aprendizagem caracterizada pela mediação “no Concreto” e a aproximação física entre o professor mediador dessas experiências e o aluno foi interrompida na pandemia.

A abordagem relacionada a afetividade do fazer pedagógico antes da Covid19 foi reconfigurada para a família. Não obstante aos esforços dos professores na mediação do conhecimento por meio de experiências significativas, as demonstrações de carinho foram limitadas ao sorriso no olhar, a entonação da voz e no respeito às limitações no processo de aprendizagem, a responsabilidade dessa mediação foi transferida a outrem

Vários são os fatores interferem no desenvolvimento pleno dos indivíduos, que necessitam estar confortáveis em suas emoções para construir essa comunicação com o mundo. Nas diversas formas de linguagens para essa comunicação, o cognitivo e o afetivo caminham juntos.

Objetivos

Os objetivos da pesquisa foram os seguintes:

- 1 – Levantar publicações sobre o tema alfabetização durante a pandemia da Covid-19.

- 2 – Sistematizar os principais debates e conclusões das publicações catalogadas na pesquisa.

O trabalho está dividido em dois capítulos. No primeiro, são apresentadas as concepções de alfabetização e letramento, teoria da Psicogênese da escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as pesquisas desenvolvidas por Magda Soares com o Projeto Alfalettrar, a teoria do desenvolvimento de Lev Vygotsky

e concluindo o capítulo com a teoria Psicogenética de Henry Wallon. No segundo capítulo apresentamos a revisão de literatura com a abordagem do tema sobre o processo de alfabetização no contexto da pandemia COVID-19. No capítulo, apresenta-se uma breve análise de 29 textos incluídos na revisão de literatura.

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O objetivo deste capítulo é expor um panorama das concepções de alfabetização e letramento. Faremos uma breve abordagem sobre a aquisição da escrita alfabética amparados pela teoria da Psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Em seguida, vamos aprofundar nossas percepções apoiados pelas pesquisas desenvolvidas por Magda Soares com o projeto Alfaetrar que concentra seus esforços na alfabetização das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, amparada na teoria histórico-cultural de Vygotsky. O capítulo se encerra com a influência do campo afetivo no processo de alfabetização, trazendo as contribuições da teoria Psicogenética de Henri Wallon.

Nosso trabalho não tem a pretensão de criticar as decisões impostas pelos gestores do sistema educacional, porém o caráter emergencial da modalidade remota de ensino trouxe à luz desafios significativos para a alfabetização das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nosso país.

As mídias relataram amplamente as dificuldades enfrentadas em todas as esferas sociais, especialmente dos estudantes de nível socioeconômico mais baixo, os quais não tinham acesso ou tinham acesso limitado ao ensino remoto.

1.1 CONCEITUAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Temos ciência de que estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Graduação e da Pós-Graduação precisaram superar inúmeras barreiras para completar as disciplinas curriculares. Contudo, para as crianças em fase de alfabetização, os desafios foram muito mais significativos.

Mas a que isso se deve?

Quando falamos de aquisição da escrita alfabética, buscamos na teoria psicológica, os aspectos que se relacionam com o processo no qual essa apropriação ocorre, essa teoria é conhecida como Psicogênese da língua escrita, fruto do trabalho das psicolinguistas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Para iluminar nossas reflexões acerca de como essa teoria vem sendo difundida em território nacional, trazemos os aspectos abordados pela professora

emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Magda Soares que possibilitam um aprofundamento das concepções de alfabetizar com enfoque no letramento.

Segundo Magda Soares em seu livro intitulado “Alfaetrar: Toda Criança Pode Aprender a Ler e a Escrever” (SOARES, 2020), a concepção de alfabetização está na habilidade do indivíduo em decodificar a língua oral em língua escrita, um processo de representar os fonemas (sons da fala) em grafemas (unidade formal mínima da escrita). Tomando as palavras de SOARES: “[...] habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita da página (de cima para baixo, da esquerda para a direita) [...]” (SOARES, 2020, p. 27).

Já a concepção de letramento, enfatizada pela autora está relacionada ao produto da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita, desenvolvendo a habilidade de interpretar e produzir gêneros textuais distintos e variados.

Relacionando os processos de alfabetização e letramento, Magda Soares (2020) reitera:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27).

As demandas históricas e culturais levaram a invenção da escrita, como uma tecnologia para perpetuar o que não poderia ficar apenas na memória. Ao longo do tempo, as sociedades se tornaram grafocêntricas, ou seja, centradas na escrita. Contudo, para aprender a tecnologia da escrita, é preciso compreender ao mesmo tempo, o uso social da escrita.

Dessa forma, a proposta de aprendizagem da língua escrita por Magda Soares é dividida em saberes que se superpõem construindo um todo, que a autora metaforiza como 3 camadas sendo estas: a aprendizagem da escrita alfabética (Alfabetização), o uso social da escrita com os diversos gêneros textuais (Letramento) e o contexto sociocultural do uso da escrita (Letramento).

Soares salienta que não se pode perder de vista que o texto é o eixo principal na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, no uso social da escrita e o contexto que permeia a atividade de letramento. Isso porque as interações sociais, sejam faladas ou escritas, se realizam por meio de textos.

O conceito de letramento começou a ser debatido a partir da década de 1980 e se refere ao uso social da escrita e da compreensão de que o domínio pleno da leitura e da escrita, vai além do processo de alfabetização inicial.

Vale salientar que naquele momento (década de 1980), as práticas sociais de leitura e escrita repousavam na concepção tradicional que priorizava a técnica de escrever, com atividades que trabalhavam basicamente a cópia de sílabas, palavras e frases, nessa ordem, portanto, os estudantes eram estimulados a copiar escritos descontextualizados como “Ivo viu a uva” ou “o bebê baba”.

Em seu texto *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*, Soares (1985) traz importantes apontamento acerca da ideia de alfabetizar na perspectiva do letramento, que aliás, era um termo recentemente introduzido na bibliografia educacional brasileira. Por conta disso, ela utiliza o termo alfabetismo.

Na dimensão individual, Magda Soares (1995) pontua os conhecimentos linguísticos e psicológicos como essenciais na habilidade para decodificar textos escritos:

Dessa forma, ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (SOARES, 1995, p. 8).

No artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, Soares (2004) fez um entrelaçamento com suas teorias iniciais, indicando que apesar dos dois conceitos serem indissociáveis, a resistência de alfabetizar na perspectiva do letramento ainda persiste. Ela afirma:

Sem pretender uma discussão mais extensa dessas diferenças, o que ultrapassaria os objetivos e possibilidades deste texto, destaco a diferença fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas

sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (illettrisme, literacy) e o conceito de alfabetização (alphabétisation, reading instruction, beginning literacy). (SOARES, 2004, p. 7).

A proposta de alfabetizar pelo viés do letramento tem o objetivo de estabelecer um trabalho pedagógico de natureza cooperativa e comprometida com um processo educativo de qualidade, pois propõe ensinar a escrita da linguagem de forma sistemática, fazendo uso dos vários gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Nos seus apontamentos, Magda Soares enfatiza que desse processo de aprendizagem da escrita alfabética e seu uso, fazem parte: aquele que aprende, o objeto do conhecimento, aquele que ensina e a interação que permeia a apropriação desse conhecimento. E mesmo antes de sua inserção no espaço escolar, a criança está inserida no contexto grafocêntrico de nossa sociedade. Contudo, é pela mediação que ela se apropria do princípio alfabético.

São as experiências vivenciadas no contexto escolar que oportunizam as aprendizagens sistemáticas da criança, favorecendo a compreensão da escrita alfabética como um sistema de representação dos fonemas. O desenvolvimento gradual dos processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem mediada por estímulos recebidos na interação da criança no grupo social e contexto cultural, foram vastamente pesquisados pelo psicólogo russo Lev Vygotsky.

Da citação da obra vygotkyana *A formação social da mente*, é SOARES (2020) quem afirma:

Infere-se [...] a importância da mediação pedagógica em contexto escolar para que, considerando o nível de desenvolvimento a que chegou a criança, a aprendizagem estimulada por professores oriente-a para avançar em seu processo de desenvolvimento. (SOARES, 2020, p. 52).

Mainardes (2021b) argumenta que a aprendizagem é um processo não espontâneo e destaca, a partir da obra de Magda Soares (2016), a importância de “ensinar com método”. O verbete sobre práticas sistemáticas significativas auxilia a compreensão da questão:

1 – Conceituação: são ações planejadas pelo/a professor/a com o objetivo de propor situações de ensino mais estruturadas, sistemáticas, sequenciadas, as quais são retomadas de formas variadas. De modo mais objetivo, significa ensinar *com método*, ou melhor, de forma mais estruturada, em busca de **combinar**, de forma consciente, as situações de ensino planejadas com múltiplas e variadas formas de participação ativa e de **iniciativas** das crianças... O adjetivo “significativas” deseja indicar que tais práticas

necessitam “fazer sentido” para as crianças e que estas ora são coletivas, voltadas à classe como um todo, ora propostas para grupos ou para alunos/as individualmente, de acordo com as suas necessidades de aprendizagem. (MAINARDES, 2021b, p. 77).

No relato de suas vivências, Mainardes (2021b) registra quão significativas são as atividades com o nome das crianças, com o alfabetário individual e coletivo, com o uso de uma diversidade de textos, do texto como ponto de partida para o processo de alfabetização e para explorar as relações texto-palavra, palavra-sílabas, sílabas-letras e das sílabas-formação de novas palavras. Em virtude do caráter não espontâneo do processo de aprendizagem, as situações de ensino também precisam ser constantemente retomadas com a finalidade de contribuir efetivamente na apropriação dos conhecimentos (Mainardes, 2021b). Além disto, Mainardes (2021a, 2021b) destaca a importância da diferenciação curricular (ou pedagogia diferenciada) para atender a diversidade de níveis e de necessidades de aprendizagem que há dentro da sala de aula,

A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA pelo estudante não é um processo simples pois envolve um complexo trabalho cognitivo. Não se trata de memorizar um código mas especialmente, um sistema notacional. É muito comum encontrarmos em uma turma heterogênea das séries iniciais, alunos que reproduzem o nome das letras de memória sem, no entanto, estarem alfabetizados. Essa situação exige do professor alfabetizador o desenvolvimento de estratégias que superem a simples cópia de palavras do quadro e a repetição frases sem sentido que levam os alunos ao desânimo.

Com relação ao SEA, MORAIS (2005) explica que

[...] para aprender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação. Tais decisões envolvem conhecimentos que nós, adultos já “superalfabetizados”, dominamos de forma não-consciente, o que nos leva a julgar que são noções ou informações “já dadas”, das quais qualquer principiante já disporia, bastando memorizar os nomes e os traçados das letras junto aos sons a que elas se referem. Isto é, concebemos, erroneamente, que a tarefa do aprendiz consistiria em “dominar um código” e subestimamos a fascinante empreitada cognitiva que ele terá que assumir. (MORAIS, 2005, p. 37-38).

O projeto ALFALETRAR, desenvolvido por Magda Soares desde 2007, no município de Lagoa Santa – MG, enfatiza a necessidade de democratizar um ensino público pautado na qualidade. O lema desse projeto é: “Ler e escrever, um direito de toda criança!”. Em 2020, a professora lançou o livro no qual relata suas experiências

com esse projeto que tem o compromisso de não somente garantir melhores condições de escolarização como também desenvolver competências para inserção na vida social e profissional dos estudantes.

Na resenha do livro *Alfabetizar: Toda Criança Pode Aprender a Ler e a Escrever* (2020), elaborada por Mainardes, Silva e Cartaxo (2020), fica perceptível a intencionalidade da autora em colaborar com sua obra no detalhamento do método pedagógico utilizado no projeto:

Acreditamos que, da forma como o livro foi escrito, fica claro que se trata de uma tentativa de esmiuçar o que é alfabetizar com método. As explicações e os exemplos de escrita das crianças, de práticas e de diálogos das professoras, indicam como as crianças podem apropriar-se do princípio alfabético e da norma ortográfica, assim como as implicações para o professor pensar e organizar a sua prática alfabetizadora. (MAINARDES; SILVA; CARTAXO, 2020, p. 3).

Os estudantes alfabetizados, ou seja, que já dominam o sistema notacional, sabem porque usam as letras em uma ordem específica e desenvolvem representações adequadas, portanto, enquanto copiam as palavras, são capazes de realizar um trabalho cognitivo, internamente, desvendando como a escrita funciona, como a resolução de uma incógnita.

A tarefa de aprender a escrita alfabética, como objeto de conhecimento, compreende não somente habilidades como memória e a destreza motora, fundamentais para o ato físico de registrar as palavras, como também a compreensão para elaborar as representações mentais sobre o sistema notacional.

Sobre o sistema de escrita, as pesquisas citadas por Emília Ferreiro apontam que as produções realizadas pelos aprendizes, apresentam uma evolução previsível que foram organizadas em quatro hipóteses ou níveis, a saber: nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético, nível alfabético.

Em seu artigo intitulado *Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses?* Coutinho (2005) faz a seguinte consideração sobre a teoria psicogenética:

Sabemos que, mesmo com toda a difusão de muitos termos relacionados à teoria psicogenética, poucas pessoas têm a clareza de como essa teoria do conhecimento permitiu que se mudassem as questões que norteavam a investigação sobre alfabetização, ou mesmo como podem utilizar “Ferreiro e Teberosky” para interpretar as escritas de seus alunos e ajudá-los a superar desafios. (COUTINHO, 2005, p. 64).

A psicogênese da escrita, portanto, é uma teoria psicológica que estuda as especificidades na apropriação da escrita alfabética pelos estudantes. Isso não implica, que o simples contato com os diversos gêneros textuais utilizados nas atividades de leitura e produção, serão suficientes para que as crianças sejam alfabetizadas.

É primordial o desenvolvimento de um trabalho cotidiano e sistemático que direcione os estudantes até as hipóteses alfabéticas, isso se dá pelas atividades de composição e decomposição de palavras em sílabas e letras, comparação de palavras em relação a existência ou ausência de sílabas ou letras iguais, entre outras.

Quando refletimos sobre o trabalho sistemático das práticas pedagógicas de alfabetização, devemos considerar que a mediação vivenciada no contexto escolar, é permeada pelo estímulo, realizado para que a criança avance em seu processo de desenvolvimento. O estímulo mediado nesse ambiente onde impera a aquisição do conhecimento, implica uma série de outros componentes, emocionais e afetivos que são fatores decisivos para o bom andamento do processo. A seguir, buscaremos respaldo na teoria de Wallon para aprofundar nossa percepção sobre as relações que se estabelecem entre a aprendizagem e as emoções.

1.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE HENRI WALLON

A teoria psicogenética de Henri Wallon contribui para a compreensão da interação entre professor e aluno como fator determinante para a aprendizagem. Para Wallon, a emoção é o fenômeno encarregado de mobilizar o outro, se bem que está associada aos componentes orgânicos do indivíduo.

Os princípios expressos na teoria Henri Wallon, segundo Mahoney e Almeida (2005), são instrumentos que permitem uma compreensão do processo de constituição da pessoa, mas vale ressaltar que os objetos de estudo pertencem ao modelo de cultura daquele contexto histórico. Wallon coloca a questão do desenvolvimento no ambiente no qual está inserido, nesse caso a escola, que é um dos meios fundamentais do desenvolvimento humano.

Nos seus apontamentos Mahoney e Almeida (2005) implicam que as ações propostas no projeto de reformulação do ensino francês, presidido por Wallon após a segunda guerra, repousam sobre 4 princípios a saber:

- O princípio da justiça, porque qualquer pessoa independente das origens familiares, sociais ou étnicas, têm direito ao desenvolvimento completo. A única limitação de cada pessoa é suas próprias aptidões.

- O princípio da dignidade igual para todas as ocupações. A educação não deve estimular a preeminência do trabalho manual ou intelectual por conta de quaisquer determinantes.

- O princípio da orientação pois o progresso das aptidões individuais é precedido da orientação escolar seguido da orientação profissional.

- O princípio da cultura geral que é a emancipadora do cidadão. À medida que a especialização profissional seleciona os indivíduos, a cultura geral promove união.

As autoras, relatam que a obra walloniana é farta em elementos para elaborar propostas em educação e a identificação das características dos estágios do desenvolvimento expressos em sua teoria, permite que na prática docente, se possam planejar atividades que promovam um entrosamento mais produtivo entre essas características.

Ao encontro dessas relações Dantas (1994) postula que a intervenção pedagógica de caráter investigativo permite ao professor a capacidade de analisar e interpretar os sinais da criança revela na postura, na respiração, no olhar ou na fisionomia e que revelam seu estado emocional. O resultado do bom ou mau funcionamento dessas emoções estão diretamente relacionados ao processo cognitivo.

Dantas (1994) assinala a grande importância da construção do sujeito como pré-requisito para a construção da realidade que o cerca. O fortalecimento das emoções no primeiro ano de vida do indivíduo age na estimulação da inteligência, contudo, não é suficiente. É necessário que ao longo de toda a infância, sejam fortalecidos os vínculos afetivos como catalizador da atividade cognitiva. É nesse sentido que a autora coloca em relevo a afirmação teórica (ou empírica) de que sem o vínculo afetivo, não há aprendizagem.

Em entrevista à Revista Nova Escola (1989) a Professora, Pedagoga e Psicóloga Maria Auxiliadora Mattos Pimentel, reitera que a aprendizagem não ocorre apenas no plano cognitivo, mas envolve aspectos orgânicos, corporais afetivos e emocionais. Mariazinha, como é conhecida em Belo Horizonte, considera primordial a busca de uma compreensão sobre que a aquisição da leitura e da escrita representam

para a criança, pois o que pode parecer óbvio para uma criança de classe média, pode não ter o mesmo significado para uma criança de classe popular. Segundo Maria Auxiliadora, o docente precisa problematizar o fato de que uma criança que chega à escola, encontra um ambiente desconhecido e é natural que se sinta insegura. Para esse tempo de adaptação, é necessário um planejamento que contemple essa integração. Uma outra prática pedagógica que interfere negativamente no sentimento dos alunos é a da homogeneização de grupos que não contribui para uma dinâmica solidária. Grupos heterogêneos impedem a marginalização e estimulam a empatia entre as crianças. Aliado aos conhecimentos teóricos estão a sensibilidade, a problematização, a atenção e a observação do professor durante o processo de ensino-aprendizagem.

Para Mahoney e Almeida (2005), o eixo principal na teoria psicogenética de Wallon é a integração em dois sentidos: a) na integração organismo-meio o desenvolvimento da pessoa acontece a partir da interação do potencial genético e os fatores ambientais, orgânicos e socioculturais. Depende das disposições que o indivíduo tem desde o momento de sua primeira formação, contudo, transformações decorrentes das circunstâncias vivenciadas ampliam as possibilidades de desenvolvimento; b) na integração afetiva-cognitiva-motora, esses domínios funcionais são separados por conjuntos para ilustrar o indivíduo. Inicialmente, esses conjuntos se manifestam de modo mais visceral, depois as emoções e sentimentos podem ser especificados em alegria, tristeza, medo, entre outros. A predominância de um conjunto em relação aos outros se manifesta nos estágios de desenvolvimento.

Mahoney e Almeida (2005) reforçam que também existe uma alternância de direções que podem ser para dentro do indivíduo ou para o ambiente. Quando a direção é centrípeta (para si mesmo) é o afetivo que domina e quando a direção é centrífuga (para o ambiente) o que predomina é o cognitivo. Segundo as autoras, o termo afetividade, abordado na teoria walloniana, refere-se à capacidade do ser humano ser afetado positiva ou negativamente por sensações externas ou internas, quando há uma reação mediante determinada situação e existem três momentos sucessivos na evolução da afetividade: a emoção, o sentimento e a paixão. A emoção se manifesta desde o início da vida (o riso, o choro, o soluço), é a expressão corporal, motora; entre as muitas especificidades, as emoções são sistemas de atitudes reveladas pelo tônus que dão rapidez às respostas de fugir ou atacar.

O sentimento é a expressão que representa a afetividade, é a ação de perceber por meio dos sentidos, experiência subjetiva das emoções, pode ser expresso pela linguagem, os adultos interpretam e expressam intelectualmente os sentimentos.

A paixão não aparece antes do estágio do personalismo e caracteriza-se pelo aparecimento do autocontrole para dominar uma situação, tenta silenciar a emoção, caminha do sincrético para o diferencial, um ânimo favorável ou contrário a alguma coisa que supera os limites da razão.

Mahoney e Almeida reiteram que a teoria walloniana atribui o papel da afetividade dos diferentes estágios desde o nascimento até a morte do indivíduo, considerando cada um dos estágios como um sistema completo. Os estágios de desenvolvimento não se dão de modo linear; faz parte do processo ser: descontínuo, contradições, conflitos, retrocessos, reviravoltas. As autoras apresentaram esses estágios de desenvolvimento que compreendem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental:

Primeiro estágio, denominado impulsivo-emocional (0-1 ano) – o bebê expressa a afetividade em movimentos descoordenados, o recurso de aprendizagem é a fusão com o outro e exige respostas corporais, daí a importância de se ligar ao seu cuidador que segure, que carregue, que embale.

Segundo estágio, denominado sensório-motor e projetivo (1-3 anos) – a criança domina a marcha e a fala, então se volta para o mundo externo (exploração), quer saber os porquês. No processo de ensino-aprendizagem o professor explora a afetividade proporcionando diversidade de situações em diversos espaços com a participação de todos os alunos, respondendo seus questionamentos na busca de conhecer o mundo exterior para sua diferenciação dos objetos.

Terceiro estágio, denominado personalismo (3-6 anos), a função principal é a formação da personalidade; nessa fase a criança começa a se descobrir diferente do outro (crianças e adultos). O processo ensino-aprendizagem precisa oferecer atividades diferentes e a possibilidade de escolher atividades que mais a atraiam. Do ponto de vista afetivo, reconhecer e respeitar as diferenças que despontam, chamar a criança pelo nome, mostrar que está sendo vista, propor atividades que mostrem suas diferenças, dar oportunidade de se expressar e conviver com crianças de idades diferentes e aceitar que sua oposição ao outro faz parte da descoberta de si mesma.

Quarto estágio, denominado categorial (6-11 anos) – nessa fase a diferenciação entre eu e o outro fornece subsídios para a exploração mental; predomínio da razão. A aprendizagem acontece pela descoberta das diferenças de objetos, imagens, ideias. O professor precisa levar em conta o que o aluno já sabe, o que precisa saber, desenvolver formas de avaliação, precisa aceitar que todo conhecimento novo, não familiar, implica um período de imperícia que depois é substituído pela competência.

Em relação à teoria psicogenética walloniana, Mahoney e Almeida (2005) tecem as seguintes considerações:

- O acolhimento é importante em qualquer idade, seja no grupo de familiar, grupo de amigos, grupo de colegas professores, pelos seus alunos, pelos seus pares, ou seja, a sala de aula, como uma oficina de relações, é/não é um espaço de acolhimento.
- O desenvolvimento afetivo-cognitivo-motor tem ritmos diferentes e mais do que ser avaliado, precisa ser respeitado. E em cada um desses estágios há uma pessoa completa, com possibilidade e limitações próprias.
- A dinâmica da sala de aula resiste à interferência do comportamento dos alunos, portanto cabe ao professor, utilizando os recursos para controle das emoções e sentimentos de forma equilibrada, estabelecer a resolução de conflitos.
- Necessidades afetivas não satisfeitas decorrem em barreiras para o processo de ensino-aprendizagem interferindo negativamente tanto para o aluno quanto para o professor.
- Tanto as relações do aluno com o conhecimento como as relações entre seus colegas, refletem a forma como o professor exerce seu papel de mediador. A forma de expressar valores, de resolver conflitos, forma de falar e de ouvir, servem de exemplo para os alunos.

Nos seus apontamentos, Dantas (1994) salienta que também inserida na teoria psicogenética, os movimentos voluntários, organizados e que atuam diretamente sobre o ambiente, aos quais foram definidos por Wallon como gestos práticos, podem ser amplamente estimulados nas ações pedagógicas. Em um espaço escolar preenchido com objetos indutores de atividades organizadas, como por exemplo as ludotecas, o ambiente torna-se convidativo às possibilidades de interação com o conhecimento.

CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo deste capítulo é apresentar a revisão de literatura sobre a alfabetização no contexto da pandemia da Covid-19. O levantamento foi realizado em diferentes bancos de dados, tais como: Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Directory of Open Access Journals* (DOAJ). As palavras-chave utilizadas foram as seguintes: “alfabetização” e “pandemia”.

A partir do levantamento realizado foram catalogados 29 trabalhos (Apêndice A), sendo 1 Dissertação de Mestrado, 22 artigos publicados em periódicos, 3 capítulos de livros, 1 relatório e 2 TCCs, publicados em 2020 e 2021 (Tabela 1).

Tabela 1 – Quantitativo de textos incluídos na revisão

Tipo de material	Total
Dissertação de Mestrado	1
Artigos	22
Relatórios	1
Capítulos	3
Trabalhos de Conclusão	2
Total	29

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

As análises das pesquisas consultadas possibilitam construir um panorama da realidade vivenciada no processo de alfabetização dos estudantes do 1º ciclo do Ensino Fundamental, as estratégias utilizadas pelos/as professores/as no ensino remoto emergencial, exemplos exitosos de sistematização pedagógica, entre outros aspectos que merecem aprofundamento em pesquisas futuras.

Os temas relacionados à alfabetização no período pandêmico são diversos e muitos são os objetos de estudo nos quais se debruçaram os autores. No entanto, algumas categorias são recorrentes e articulam ideias que merecem destaque. A seguir, apresentamos uma tabela com os temas abordados (Tabela 2). Alguns autores articularam suas ideias em outras abordagens do processo de alfabetização e podem estar locados em mais de uma categoria.

Tabela 2 – Categorização dos trabalhos incluídos na revisão de literatura subdivididos em categorias

Categoria	Trabalhos	Total
Imprescindibilidade da mediação presencial do docente	Cader-Nascimento e Sarmanho (2021) César et al (2021) Dias e Smolka (2021) Feitosa e Santos (2021) Ferreira e Barbosa (2020) Galindo, Parente e Diógenes (2020) Mainardes (2021a) Mainardes (2021b) Pacheco e Hubner (2021) Queiroz, Sousa e Paula (2021) Ribeiro e Silva (2021) Wilms e Parteka (2020)	12
ERE alternativa viável para manter o vínculo com a escola	Almeida e Menezes (2021) Ferreira, Ferreira e Zen (2021) Machado (2020) Melo e França-Carvalho (2020) Silva (2021)	5
Desigualdade social como fator limitante das TICs	Alfabetização em Rede (2020) Oliveira (2020) Rangel et al (2020) Souza e Magnoni Júnior (2020)	4
Exemplos exitosos de mediação familiar	Amorim e Amaral (2020) Baltazar (2021) Giovani (2021)	3
Aceleração da capacitação tecnológica dos docentes	Almeida, Jung e Silva (2021) Amorim e Cerdas (2021) Andrade e Cardozo (2021) Luiz (2020) Sampaio (2020)	5
Total		29

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

2.1 A IMPRESCINDIBILIDADE DA MEDIAÇÃO PRESENCIAL DO DOCENTE

A categoria com maior quantidade de trabalhos (12) foi a imprescindibilidade da mediação presencial docente. Nesses trabalhos, há reflexões acerca da necessidade da presença do professor, sobretudo no processo de alfabetização dos anos iniciais. Os autores discutem, em sua maioria, que a especificidade docente está voltada para ensinar em escolas estruturadas com salas de aula utilizando os materiais concretos disponíveis. A realidade imposta pelo ensino remoto emergencial, descortinou uma série de desafios que obrigou os docentes a buscar estratégias de transformação do ensino para um formato virtual.

A seguir, uma breve descrição das pesquisas das autoras Feitosa e Santos (2021) orientadas pelas observações de oito professores alfabetizadores do município de Araripe-PE (zona urbana e rural), em relação aos efeitos do distanciamento social

em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, amparados na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Em seus relatos, há um consenso entre os professores de que a ruptura com as aulas presenciais nessa fase de aquisição da leitura e da escrita, compromete severamente o processo de alfabetização. A explicação docente e as interações sociais são imprescindíveis nessa fase da alfabetização e as famílias de modo geral, não estão devidamente preparadas para fazer essa mediação. Outro aspecto apresentado é de que nem todos os profissionais da educação estavam tecnologicamente capacitados para as aulas remotas, visto que a formação acadêmica inicial prepara essencialmente para lecionar de forma presencial.

Dias e Smolka (2021) problematizam algumas especificidades do processo de alfabetização no ERE, que são fruto de um trabalho investigativo com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do interior de São Paulo. A partir de relatos de pais e alunos, a pesquisa das autoras evidenciou contradições agravadas pelas desigualdades socioeconômicas e nas condições de aprendizagem. Os relatos indicaram que de modo geral, a maioria das crianças não foi alfabetizada e uma pequena minoria conseguiu avançar no processo de alfabetização.

Nesta turma, todas as crianças já haviam frequentado a educação infantil no ano anterior. Apesar disso, a sondagem do conhecimento de cada uma sobre a escrita, feita nas quatro semanas de contato presencial, evidenciou um grande percentual em movimento inicial de apropriação. A maioria ainda realizava primeiras tentativas de compreensão e interpretação das letras, palavras e usos da escrita. Do conjunto de registros e observações realizadas, constatamos que algumas crianças ainda não reconheciam e nomeavam as letras e os números, bem como não os distinguiam; não identificavam o próprio nome; usavam linhas, traços, rabiscos ou “pseudo-letras” como forma de escrita; não tinham noção posicional e orientavam o escrito no papel de maneira vertical. (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 233).

Relatam ainda as autoras que enquanto filhos de professoras, que participaram das atividades propostas, já se arriscam na leitura e escrita alfabética, os filhos de pais pouco letrados ou com pouca participação nas atividades remotas não conseguiram avançar na compreensão da escrita. Em contrapartida, várias crianças indicaram apropriação de novas formas de comunicação pela necessidade de usar o celular. Nesse aspecto, os estudantes não deixaram de desenvolver formas de leitura e interpretação de signos, por exemplo os *emojis*, emoticons ou setas, não obstante não saberem ler ou escrever.

Outro autor que destaca a importância da mediação é Mainardes (2020, 2021a, 2021b). Na live do Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro, em

dezembro de 2020, destacou a importância das práticas sistemáticas significativas na alfabetização:

As práticas significativas são práticas de alfabetização mais estruturadas, com a retomada permanente do que está sendo ensinado. Além disto, buscam conjugar as atividades dirigidas, propostas pelo/a professor/a com as iniciativas da criança. De modo geral, pode-se deduzir que estas práticas são necessárias para garantir a alfabetização de crianças que, durante o ano letivo de 2020, não tiveram a mediação (presencial) dos professores. (MAINARDES, 2020, p. 64).

Segundo o autor, as mediações pedagógicas devem ter o claro objetivo de organizar as ações no sentido de garantir a contínua aprendizagem de todos os estudantes, proporcionando importantes experiências que respeitem os diversos níveis e ritmos de aprendizagem.

Na autoentrevista presente no seu livro *Alfabetização e prática pedagógica: trajetórias & vivências*, Mainardes (2021b) salienta que o ERE causou um impacto significativo em todo sistema de ensino, contudo no que tange as crianças do 1º ano Ensino Fundamental, o impacto do distanciamento social foi ainda mais forte por limitar a mediação pedagógica no processo de alfabetização. O autor coloca em relevo que a mediação do profissional em educação tem o caráter afetivo pois está envolvida de investigação diagnóstica da aprendizagem, a orientação e o estímulo para obtenção da autonomia de leitura e de escrita. Sobre a afetividade na mediação é Mainardes (2021b) que enfatiza:

Nada substitui o contato com a criança, o olhar, a palavra de estímulo. Pegar na mão para ajudá-la a escrever algo, convidá-la para vir ao quadro, apontar uma palavra com o dedo, ler partilhadamente com ela um pequeno texto, uma frase, uma palavra, uma letra. Todas essas ações fazem parte do processo e permitirão que, um dia, possam ler e escrever com autonomia, sem ajuda. A conquista dessa autonomia é fundamental na continuidade dos estudos e no seu processo de constituição de sujeito. (MAINARDES, 2021b, p. 138).

Mainardes (2021b) também ressalta a urgência dos debates para a retomada das aulas presenciais, para não incorrer no risco de decisões autoritárias ou inadequadas, na identificação das lacunas da aprendizagem, na diferenciação curricular e nas práticas sistemáticas significativas. Acima de tudo, o autor se une aos profissionais de educação que estão engajados na responsabilidade coletiva de uma educação cidadã.

César *et al* (2021) relatam uma pesquisa qualitativa e exploratória sobre os impactos da pandemia com professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano do Ensino

Fundamental na região de Porto Alegre - RS, durante o período de 17/02 a 05/03/21, os resultados obtidos foram analisados à luz da teoria de Paulo Freire. Os autores discutem que desigualdade social está diretamente relacionada ao acompanhamento dos estudantes representada pela falta de participação das aulas e das atividades, no entanto, aqueles que mantiveram o vínculo com a escola e participaram das aulas, interagindo com os professores apresentaram melhor desempenho. Freire afirma que um simples gesto do professor pode significar muito para o estudante, sendo uma força formadora. (FREIRE, 1996 *apud* César *et al*, 2021, p. 16). César *et al* (2021) ressaltam ainda, o valor afetivo das interações entre professores e alunos, característico das aulas presenciais, pois o vínculo é um fator favorável da aprendizagem.

O trabalho realizado por Galindo, Parente e Diógenes (2020) surgiu dentro da disciplina de Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Relata as especificidades do processo de alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Fortaleza no contexto da pandemia. Entre os diversos aspectos mencionados pelas acadêmicas chamam a atenção as reflexões a seguir: a necessidade de diversas estratégias para a compreensão leitora e sobre a importância da escola reavaliar sua postura de formação do indivíduo em relação ao letramento. As autoras explicam que explicam que os documentos oficiais do Ceará orientam o trabalho docente para uma construção de hipóteses de leitura e de escrita por meio de interações significativas:

[...] vale salientar, o papel do professor é fundamental, pois ele é o agente que exercerá o papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão leitora. Nesta forma de sociabilidade, não é suficiente apenas aprender a ler e a escrever. A tarefa de ensinar a ler e a escrever aos filhos da classe trabalhadora é função primordial da escola pública, apesar dos muitos limites com que os profissionais que atuam nesse espaço se deparam. Um robusto referencial teórico que contemple o processo de humanização orienta na construção de práticas alfabetizadoras para além da mera troca de experiências. (GALINDO; PARENTE; DIÓGENES, 2020, p. 274).

Sobre a necessidade de alfabetizar letrando, as autoras destacam o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais do contexto escolar, fomentando o acesso e o estímulo aos mais diversos gêneros literários, para que as crianças possam se apropriar dos conhecimentos, e assim, manifestar suas ideias e seus desejos.

Pesquisa realizada por Ferreira e Barbosa (2020) a partir de registros de redes sociais especificamente criadas por professores no Facebook e Instagram, alertam para a urgência de enfrentamento em defesa dos fins da educação escolar como instituição que humaniza e proporciona o exercício crítico e democrático.

Em relação às práticas do ensino remoto emergencial, não devem ser admitidas como práticas permanentes, mas como um paliativo até uma retomada, pois é a escola o lugar privilegiado de convivência e pertencimento. Consideram as autoras Ferreira e Barbosa (2020): “Por isso, reafirmamos que os aprendizados docentes decorrentes do isolamento social não versam sobre a efetividade de iniciativas de educação a distância como práticas permanentes.” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 21).

As autoras Pacheco e Hubner (2021) discutem como o cenário da pandemia impacta nas questões relacionadas ao período inicial da aquisição da leitura, agravados pela desigualdade sociocultural. Alertam para a urgência de uma ação conjunta de escolas, famílias e governos para um desenvolvimento escolar sem exclusões.

As autoras listaram aspectos da pandemia: professoras tiveram que se reinventar, famílias tiveram sua dinâmica bruscamente alterada, falta de ferramentas de acesso. Para os estudantes, que na familiaridade do lar não estavam acostumados a manter uma rotina de estudos ainda tiveram que se manter isolados, situação que gera insegurança e ansiedade.

A esse quadro somam-se os estudantes que sofrem de transtornos de aprendizagem (quase esquecidos). Pacheco e Hubner (2021) destacam que

Ao iniciarmos a discussão, é importante estabelecer-se uma distinção entre dificuldades de leitura e transtornos de leitura. Há uma enorme diversidade de questões que podem vir a interferir no processo de desenvolvimento da leitura pela criança. Algumas vezes as dificuldades surgem por causa de deficiências ligadas aos estímulos sensoriais, como a visão reduzida, audição limitada, além de defasagem cognitiva nos mais diversos graus. (PACHECO; HUBNER, 2021, p. 62).

Nesses casos, as autoras fazem uma provocação para que os esforços incluam os materiais de apoio, desenvolvidos a partir das descobertas das neurociências e sejam amplamente disponibilizados para uma realidade educacional mais atualizada, eficiente e igualitária.

Ribeiro e Silva (2021) trazem o relato de experiência de professoras alfabetizadoras da cidade de Dom Pedrito (RS) que desenvolveram aulas particulares de reforço escolar.

As dificuldades que foram citadas pelas autoras do texto, giram em torno do despreparo e da falta de tempo dos pais no acompanhamento das atividades das crianças e das dificuldades desses estudantes para aprender com as vídeo aulas não personalizadas. As educadoras que foram entrevistadas entendem que embora as aulas particulares não sejam suficientes para suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos, os métodos utilizados por elas colaboram de forma lúdica e criativa com o processo de aquisição da leitura e da escrita.

O jogo contribui para a socialização no ambiente de sala de aula, a medida que os alunos vão interagindo, desenvolvem-se laços afetivos, e é por este motivo que utilizamos os mesmos na nossa sala, pois criamos um vínculo muito grande com nossos alunos, facilitando assim a aprendizagem deles. (RIBEIRO; SILVA, 2021, p. 51).

Cader-Nascimento e Sarmanho (2021) abordam outro relato de experiência de uma bolsista do CAPES e sua coordenadora do PIBID que fizeram acompanhamento pedagógico de um menino de 11 anos matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, que apresenta resistência a leitura e vive em condição de vulnerabilidade no Distrito Federal.

As intervenções diárias da estagiária, via *WhatsApp* por conta da pandemia, utilizaram atividades de leitura e escrita com vários gêneros textuais. As mediações individualizadas resultaram aumento da autoestima, levando o estudante assumir uma postura mais firme diante dos desafios das tarefas, maior consciência das próprias competências e habilidades.

A inserção dos livros na vida da criança possibilitou identificar na escrita o que já estava armazenado na memória. O ato de contar histórias e os registros escritos ampliaram a memória e a atenção seletiva.

O momento da leitura de histórias foi marcado pelo prazer de ler e escutar, superando a resistência inicial. Durante a pandemia, as histórias passaram a ser contadas pela orientadora da pesquisa, que utilizou técnicas diferentes para ler, encenar e interpretar os personagens, tudo de maneira lúdica e divertida, o que passou a prender a atenção de 11M e despertou o interesse pelo momento de chamá-lo para participar da aula. Assim, na hora da história o estudante participava ativamente, lia ou recontava a história que ouvia. (CADER-NASCIMENTO; SARMANHO, 2021, p. 12).

Após a entrevista com pais de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, Queiroz, Sousa e Paula (2021) elencaram as várias fragilidades observadas no relato dos pais que estão relacionadas ao ensino remoto: falta de acesso às tecnologias, falta de interação do aluno com o ambiente escolar, despreparo dos pais e professores.

Os autores enfatizaram a urgência de ações estruturadas para sanar as grandes defasagens na aquisição da leitura e escrita dos estudantes ao qual relacionaram aos obstáculos ao direito assegurado pelo PNAIC. Dizem os autores, Queiroz, Sousa e Paula (2021, p. 7): “Neste diapasão, é evidente que práticas pedagógicas que evidenciem estratégias metodológicas eficazes são ainda mais urgentes para garantir a construção de conhecimentos relativos à alfabetização na idade certa.” De acordo com os autores, na prática pedagógica a presença do educador qualificado garante as estratégias necessárias ao desenvolvimento alfabético.

No contexto educacional, se antevê a necessidade de políticas de recuperação da aprendizagem, especialmente na alfabetização de crianças, tais como: a formação docente ampliada, a intensificação de busca ativa, a ampliação de carga horária e a urgência na aquisição de materiais estruturados.

As autoras Willms e Parteka (2020) relatam em um artigo de sua autoria, os aspectos da alfabetização na perspectiva da transcrição, conceito que estabelece a aquisição da leitura e da escrita de modo lúdico e significativo, valorizando a imaginação e a transcrição da realidade criada pela criança.

Conforme muito bem pontuam Willms e Parteka (2020, p. 88): “Uma narrativa, uma pintura, uma música, enfim, uma obra de arte pode afetar a criança, a partir das imagens e dos símbolos nelas contidos, pode ser um potencializador no processo de escrita por meio da transcrição”.

As autoras salientam que o governo federal atual, na contramão dos métodos defendidos por Emília Ferreiro e Magda Soares, defende o método fônico como forma de neutralidade na prática docente. A transcrição por sua vez, defende que o processo de alfabetização seja político e contextualizado, numa perspectiva de enriquecer as interações do estudante com a literatura, lançando mão de experiências com o brincar, como a arte de ultrapassar as barreiras entre a razão e a sensibilidade.

2.2 O ERE ALTERNATIVA VIÁVEL PARA MANTER VÍNCULO COM A ESCOLA

Os impactos da pandemia na realidade educacional representam grandes perdas para estudantes de todos os níveis, sobretudo para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental porque no espaço escolar, além dos conteúdos curriculares, a criança recebe alimentação e permanece em segurança.

O artigo de Ferreira, Ferreira e Zen (2021) relata a pesquisa realizada com três professoras alfabetizadoras da rede privada em um município da região sudoeste da Bahia, que refletem sobre os aspectos da imposição de ensinar a língua materna num contexto de crises, perdas e incertezas característico da Covid-19.

As autoras explicaram que os educadores estão ampliando sua compreensão de escola para além do espaço físico, sobretudo, um ambiente propício para interações significativas:

No contexto pandêmico, as discussões sobre o fechamento e a reabertura das escolas evidenciou a sua importância como instituição social. A escola não morreu, apenas a sua materialidade arquitetônica parou de funcionar. O que ela simboliza e representa continua evidente e as crianças seguem aprendendo, mesmo nas precárias condições do ERE. A modalidade online, quando realizada de forma responsável e comprometida, pode promover situações significativas de aprendizagem para os alunos, mas nunca poderá dar conta de todos os aspectos envolvidos na modalidade presencial. A cultura escolar, por exemplo, é única de cada escola e jamais poderá migrar para o online. (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2021, p. 290).

Nos seus apontamentos, as autoras salientam que a criança em processo de alfabetização passa a compreender os diferentes usos da escrita a partir das interações nos diversos contextos sociais e a escola é o espaço privilegiado onde se concretizam as oportunidades de participação dos alunos em situações planejadas pelo professor, com a intencionalidade de avaliar o que já sabem e no que é possível avançar.

Para compreender os diferentes usos sociais da escrita, a criança precisa participar de situações variadas que envolvem a escrita, ela precisa ter a oportunidade de participar de diversas práticas sociais de leitura e escrita. E para que isto aconteça, a criança precisa interagir, precisa dialogar, precisa manipular situações que envolvam a escrita e precisa ser acompanhada nesse processo. (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2021, p. 292).

Melo e França-Carvalho (2020) levantam uma questão que afetam de modo ímpar nessa reflexão:

A situação de pandemia causada pelo coronavírus justificou a necessidade de reorganização do calendário escolar nas redes de ensino, uma vez que se trata de uma situação excepcional em que não é possível desenvolver aulas presenciais. Também é necessário considerar que a situação de isolamento social poderá perdurar por meses, gerando impactos socioeconômicos elevados, como a falta de alimentação escolar, déficit no rendimento acadêmico dos estudantes, efeitos negativos que podem ocasionar o aumento dos índices de abandono escolar. (MELO; FRANÇA-CARVALHO, 2020, p. 10).

A pesquisa desenvolvida pelas autoras é composta por 68 professores no município de Buriti dos Montes-PI e aponta as especificidades dos materiais didáticos desenvolvidos pelo *Projeto Escola e Família: Conexão pela Educação*. O projeto foi idealizado para minimizar os impactos do isolamento social e manter o vínculo dos alunos, evitando o retrocesso no processo de aprendizagem.

Após planejamento das ações, aquisição dos materiais e desenvolvimento da plataforma digital, os docentes iniciaram um robusto trabalho de formação continuada para o planejamento de atividades interdisciplinares em módulos autoexplicativos.

Os aspectos positivos destacados pelos professores foram: a disponibilização de materiais didáticos personalizados para todos os alunos da rede municipal, o empenho dos professores para aprender tecnologias e garantir assistência aos estudantes, o esforço das equipes gestoras e coordenação no atendimento as famílias e o suprimento de alimentos e materiais higiene aos alunos. Contudo, em relação ao ensino remoto, é unânime a opinião dos participantes, que apesar de todo empenho em proporcionar diversas situações de aprendizagem, as interações entre alunos, seus pares e docentes são essenciais para que a aprendizagem se efetive.

A dissertação de mestrado de Machado (2020) é fruto de uma pesquisa realizada em uma escola municipal de Natal-RN. Trata-se da observação das estratégias de ensino remoto na alfabetização do 2º ano do Ensino Fundamental na perspectiva do letramento digital. A autora considera que o modelo emergencial não substitui o presencial de ensino, mas viabilizou o contato dos alunos com a escola no contexto da pandemia.

Verificamos que é inviável ter o controle didático-pedagógico das aulas remotas pelo WhatsApp, principalmente no que diz respeito a evolução da aprendizagem. Como também, acompanhar a facilitação do processo de ensino realizadas pelos pais das estratégias planejadas e orientadas pelas professoras. Assim, o planejamento e ações da intervenção bem estruturadas e detalhadas, buscam suprir algumas necessidades pedagógicas que não temos controle. (MACHADO, 2020, p. 126).

A autora destaca alguns dos aspectos considerados na pesquisa: a falta de feedback das famílias e a impossibilidade para acompanhar a mediação dos pais e responsáveis. Em contrapartida, foram desenvolvidas estratégias inovadoras de mediar o conhecimento, aumento do vínculo escola-famílias, aquisição de habilidades relacionadas ao letramento digital pelas crianças e a possível valorização do trabalho docente.

Almeida e Menezes (2021) trazem reflexões sobre a prática pedagógica emergencial utilizada na rede municipal de Fortaleza - CE, denominada Luz do Saber. Trata-se de um suporte didático para continuidade no processo de alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, desenvolvido no contexto de ensino remoto, ao qual, na opinião das autoras, constitui uma estratégia válida para trabalhar os diversos gêneros literários.

Consideram ainda que as atividades propostas contribuem de forma significativa e interativa favorecendo a continuidade das aulas e o vínculo professor-aluno, indispensável para o desenvolvimento no processo de alfabetização.

O artigo de Silva (2021) elucida como as instituições e sujeitos se organizaram no processo de alfabetização das crianças. As estratégias adotadas na educação, apesar de estarem longe do nível ideal, buscaram minimizar os impactos do distanciamento social.

Segundo Silva (2021, p. 15): “No entanto, as soluções, muitas delas paliativas, vieram a passos de tartaruga, projetando uma visão política que, há muito, tem travancado o desenvolvimento do país”.

A escola é a melhor alternativa para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças mas há muito a ser feito. No aspecto afetivo, o medo, a insegurança e a ansiedade, impactaram fortemente prejudicando o desempenho dos estudantes no processo de alfabetização. Apesar dos esforços coletivos, o modelo remoto, permeado pela exclusão social, descortinou o abismo sociocultural no qual estamos inseridos.

2.3 DESIGUALDADE SOCIAL COMO FATOR LIMITANTE DAS TICS

O relatório técnico parcial desenvolvido pela Revista Brasileira de Alfabetização em 2020, elaborado por 117 pesquisadores, de 28 universidades distribuídas pelas 5 regiões do país, apresenta o resultado das pesquisas com 14.730

professores da educação básica, Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. O objeto de estudo do referido relatório é o ensino remoto no campo da alfabetização durante a pandemia COVID-19.

A pesquisa considera o impacto das adequações pedagógicas e curriculares, condicionada pela desigualdade social que restringe as condições de acesso às tecnologias digitais. Dos resultados apurados, chama a atenção o grande percentual, 55,89% dos alunos que utilizam essencialmente os materiais impressos que fornecidos pela escola e que 71,58% das aulas são realizadas pelo aplicativo *WhatsApp*, enquanto apenas 15,86% assistem as aulas pela TV. Segundo o relatório:

Embora tenhamos colocado esse aplicativo junto com a plataforma *Google Classroom*, os dados qualitativos da segunda fase da pesquisa (em andamento) indicam que a sala de aula remota, nesta pandemia, reduz-se à tela do celular conectado ao aplicativo *WhatsApp* para 71,58% das professoras, o que é indício da precariedade de condições de conectividade virtual das docentes e dos alunos. Surpreendente, ainda, é o uso de recursos impressos como auxílio do ensino remoto (em muitos contextos, o ensino remoto está restrito ao envio de atividades impressas para as crianças realizarem em casa, sob a orientação de pais e/ou responsáveis), em torno de 55,89%, tendência também observada nas análises qualitativas dos casos que estão sendo investigados. O uso de materiais impressos pode se relacionar à própria tradição escolar, cujas práticas se alicerçam nesses suportes didáticos, mas também podem ser vinculados às desigualdades sociais que incidem sobre nossos estudantes, em grande parte excluídos das ferramentas tecnológicas e dos instrumentos socioculturais e cognitivos essenciais à participação nos processos remotos sincrônicos. (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020, p. 192).

Os dados da pesquisa revelam que 91% dos docentes trabalharam no ensino remoto em 2020, sendo que 53% consideram o tempo curto de capacitação tecnológica para trabalhar com o modelo digital e que 55% dos educadores acreditam ser uma alternativa viável para manter o vínculo com a escola. Ainda, segundo as pesquisas, 57% dos docentes não conseguem que os alunos realizem as atividades propostas e que 37% dos alunos não têm o suporte familiar para a realização das atividades.

Assim, mesmo levando-se em conta que mesmo no ensino presencial os processos e avanços não se fazem de modo homogêneo na totalidade das turmas e que nem todos os alunos realizam, de igual modo, as atividades, esse dado revela que o ensino remoto, dadas as condições desiguais de sua realização – para professores e crianças – não se configura como uma alternativa de garantia do papel da escola de promoção da socialização do conhecimento. (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020, p. 193).

O resultado das pesquisas presentes no trabalho dos autores Souza e Magnoni Júnior (2020) nos permite constatar, por meio de dados estatísticos, as

consequências das históricas desigualdades presentes em nosso país. A ineficiência do sistema de ensino foi definitivamente descortinada com o advento do modelo de ensino remoto emergencial imposto pelos protocolos de segurança da COVID-19.

Mesmo com o esforço de grande parte dos estados e municípios brasileiros em responder com eficiência aos desafios no campo educacional, e passados 5 meses desde a paralisação das aulas presenciais (em março), ainda existe uma dificuldade em inserir todos os alunos no sistema do ensino remoto. Um dos fatores que corroboram para esse entrave é a desigualdade social no Brasil. (SOUZA; MAGNONI JÚNIOR, 2020, p. 4).

Os dados obtidos pela pesquisa salientam as maiores divergências entre as estratégias educacionais e a sua abrangência: os domicílios em área rural sem acesso à internet, a evasão escolar que foi intensificada, o lado emocional dos indivíduos que foram atingidos pelo medo e ansiedade, as lacunas de aprendizagem intensificadas pela falta de apropriada mediação, entre outros agravantes.

Os autores ressaltam que as ações escolares que apresentaram as menores defasagens de aprendizagem englobam uma parcela da população com maior instrução, melhor estrutura tecnológica e menor dificuldade de aprendizagem.

Compartilhamos com os autores a percepção de que o caminho a percorrer para que a educação seja para todos é longo. Para isso, há necessidade de políticas públicas efetivas para o fiel cumprimento do que determina a Constituição Federal do Brasil.

O artigo de Rangel *et al* (2020) apresenta os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores da Educação Infantil nas escolas públicas de Campos dos Goytacazes e São Fidelis (RJ). As pesquisas abordaram os aspectos do modelo remoto de ensino que prejudicam e limitam a alfabetização pelo viés do letramento.

O letramento na Educação Infantil é um processo de grande importância para o desenvolvimento crítico e atuante do aluno no meio que está inserido, pois é nessa fase que as crianças iniciam o processo de alfabetização e podem desenvolver, de maneira satisfatória, as práticas de letramento. (RANGEL *et al*, 2020, p. 2488).

O desafio de ensinar a ler nas práticas sociais, especialmente no contexto da pandemia, ficou ainda mais comprometido, isso porque nas famílias já desgastadas pelas perdas e sofrimentos da COVID-19, faltam ferramentas digitais, acesso à internet, habilidade para mediar as proposições e um ambiente propício para que a aprendizagem das crianças aconteça.

Oliveira (2020) assinala em um artigo de sua autoria, que o uso das plataformas virtuais de aprendizagem, estratégia utilizada de forma abrupta e com pouco planejamento, foi responsável pela permanência da oferta de educação formal em todo país.

A autora relata os aspectos relacionados ao modelo TDIC, questionando o atendimento para a Educação Infantil e para o 1º ciclo do Fundamental que estão em processo de alfabetização. Entre os argumentos considerados, está a desigualdade social que excluiu grande parte dos estudantes das aulas online e a transposição de aulas presenciais para a modalidade online tornando-a cansativa.

O professor precisa mudar o seu papel, pois já não bastam as aulas expositivas e monólogas. O aluno deve ser autor de sua aprendizagem, participando ativamente. Mas, infelizmente, o que se observou foi uma transposição das aulas presenciais na nova modalidade *online*. Conseqüentemente, alunos desinteressados, cansados e com baixo nível de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2020, p. 114).

Oliveira infere que o processo de alfabetização pode ter ficado seriamente comprometido e os professoras precisarão retomar os conteúdos com uma mediação adequada. Finalmente, chama a atenção para os processos formativos que devem investir a inserção das TICs para desenvolver habilidades e competências (capacitando professores e alunos) para os processos educativos futuros.

2.4 EXEMPLOS EXITOSOS DE MEDIAÇÃO FAMILIAR

O artigo científico de graduação em Letras, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, elaborado por Baltazar (2021) apresenta o estudo de caso de uma menina de 5 anos, aluna de escola pública matriculada na Educação Infantil em Goiânia-GO.

A interrupção das aulas, por determinação dos protocolos de segurança da COVID19, levou a escola adotar o *WhatsApp* como tecnologia para possibilitar vídeo aulas síncronas para a turma dessa aluna. A turma toda está em processo de desenvolvimento da linguagem e elaboração de significados mais complexos, sendo imprescindível o acompanhamento dos pais/responsáveis para a mediação das atividades propostas.

O aplicativo WhatsApp é usado como plataforma de ensino devido a algumas crianças serem da zona rural e não terem internet em casa, tendo acesso somente com dados móveis. O WhatsApp necessita de poucos dados e,

como a aula fica gravada e disponível no grupo, quando possível, essas crianças assistem e fazem as devolutivas. Mesmo podendo ser considerada uma tecnologia não apropriada para o ensino, a iniciativa da escola em usá-la tem sido de grande importância, para não haver a interrupção no processo de ensino e aprendizagem. (BALTAZAR, 2021, p. 14).

Ana compreende a importância da leitura e da escrita, e, mesmo não sendo alfabetizada, faz o uso dessas tecnologias em diversas ocasiões da vida social, como em aniversários (solicitando a escritura de cartas ou cartões), em momentos de criação e contação de histórias para a sua irmã mais nova, elaboração de preparos alimentares etc. Já dispõe de um nível de linguagem bem desenvolvido, o que pôde ser percebido nos diálogos coerentes que pratica com todos à sua volta, porém entendemos que esse diálogo estaria ainda melhor se estivesse interagindo com os coleguinhas, como acontece no ambiente escolar. (BALTAZAR, 2021, p. 15).

O resultado desse estudo revela alguns aspectos: apesar das distrações do lar, do distanciamento físico da professora e da turma, a criança observada está em condição privilegiada de letramento pois a mãe a estimula e acompanha no processo de aprendizagem. Baltazar coloca em relevo que o estudo de caso não reflete a real situação de todos os estudantes da turma pois a realidade não é igualitária naquela zona rural.

Um outro exemplo de êxito na alfabetização mediada pelo letramento no âmbito familiar, foi divulgada na Revista Educação básica em Foco, desenvolvida por Giovani (2021), no relato de experiência de uma professora, pesquisadora e mãe de um menino de 6 anos, aluno de escola particular e em processo de alfabetização, localizado em Florianópolis - SC.

Ao observar que a professora da turma segue a perspectiva tradicional, usando frases sem nexos, com ênfase na silabação, a mãe do aluno acompanhou as atividades escolares com textos contextualizados e incentivando a produção textual de seu filho.

Apesar de olhar de um modo muito particular para a alfabetização como pesquisadora, sempre tive a clareza de não querer “passar o carro na frente dos bois”, ou seja, a minha postura era a de deixar que a escola cumprisse o papel de alfabetizá-lo. Nesse sentido, algumas questões me tranquilizavam. Meu filho vive em um contexto letrado. Ouve histórias e manuseia livros desde bebê. Tem acesso à internet e a games. Circula por diferentes esferas sociais que exigem conhecimentos específicos de um ou outro gênero do discurso. Desse modo, a alfabetização enquanto domínio da escrita seria apenas mais um degrau da longa escada de sua vida escolar. (GIOVANI, 2021, p. 3).

Em seu artigo, Giovani (2021) manifesta que ao longo do ano letivo, a criança apresentou um resultado muito satisfatório ao demonstrar domínio do código, um

significativo desenvolvimento na manipulação da língua e a obtenção de conhecimentos a partir de experiências vividas.

A autora levanta uma questão que nos leva a refletir nossa responsabilidade de Educadores em resgatar o papel da escola possibilitando a continuidade do conhecimento a todos, não somente a poucos privilegiados que vivem em um contexto letrado.

Amorim e Amaral (2020) fazem uma análise das potencialidades e dos desafios da mediação familiar no ensino da leitura e da escrita, por meio de um relato de experiência com 2 meninas, ambas chamadas Alice, com 6 anos de idade, alunas de escolas particulares, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental, em cidades distintas (MG e RJ).

Os registros foram realizados de forma sistemática e atestam o êxito na adaptação ao modelo de ERE. As postagens virtuais das atividades usaram os ambientes AVA e Padlet. Entre os aspectos abordados, as autoras relatam que as crianças são cercadas desde a tenra infância pelo uso dos computadores e familiarizadas pela utilização das mídias, traduzindo na rápida adaptação das famílias.

São poucas as aulas síncronas, mas muito importantes. A professora sempre propõe jogos, atividades lúdicas e aos poucos percebemos o quanto esse processo foi sendo compreendido pelas crianças, professores e pais. A escola seguiu um percurso bem organizado e com propostas bem distintas do que seria uma aula na escola. Também nessas aulas não se faz a mesma coisa que está proposta no Padlet, elas possuem outras estratégias para fortalecer um conteúdo e estabelecer um diálogo com as crianças. (AMORIM; AMARAL, 2020, p. 11).

A confiança na capacidade das crianças é um fator favorável para a aprendizagem, o papel das professoras é imprescindível na mediação do conhecimento e a mediação familiar foi atenta e sensível.

A fragilidade apresentada no artigo foi a falta de comunhão com os amigos representando importante obstáculo na condução do processo de alfabetização.

2.5 ACELERAÇÃO DA CAPACITAÇÃO TECNOLÓGICA DOS DOCENTES

Quando se fomenta sobre as práticas tecnológicas da maioria das escolas brasileiras, a realidade move-se em salas vazias, com escassos ou obsoletos equipamentos de informática, em uma dinâmica engessada, contrapondo-se ao sentido de instituição responsável pela construção e transmissão do conhecimento.

Antes da Covid-19 a abordagem sobre a capacitação tecnológica era seletiva, contudo, tornou-se essencial na continuidade das atividades pedagógicas.

Uma pesquisa documental e bibliográfica que reflete sobre a importância do letramento digital de qualidade no processo de ensino e aprendizagem no contexto pandêmico. A transposição de práticas tradicionais para o universo digital não garante que o processo tenha êxito. De acordo com Sampaio (2020):

Já em algumas instituições que determinaram a suspensão do calendário letivo, foram criados canais de comunicação on-line para dar suporte à comunidade escolar, seja para aproximar a escola, alunos e professores, seja para a realização de bate-papos, orientações, compartilhamento de materiais escritos, vídeos e áudios com atividades e dicas de estudos, para posteriores reposições de carga-horária conforme estabelecido nas legislações em vigor. (SAMPAIO, 2020, p. 7).

Sampaio salienta que sem os investimentos necessários, a desconsideração das diferentes realidades ou a falta de uma mediação consciente, os resultados que se manifestam permanecem em baixo aproveitamento.

As autoras Andrade e Cardozo (2021) promovem reflexões sobre o ajuste das novas linguagens das TICs nas práticas pedagógicas a partir de uma pesquisa de pós-graduação mantendo o foco no processo de alfabetização do século XXI.

Para possibilitar a continuidade das atividades pedagógicas, a estratégia emergencial foi a intensificação do uso de ambientes em nuvem, sem a recomendação, adequação ou consulta sobre acessibilidade, metodologias de ensino remoto, aprendizagem, formação de professores ou qualquer outro aspecto. Em relação ao tema, Andrade e Cardozo (2021) tecem a seguinte consideração:

Muitas escolas públicas do Ensino Fundamental, as quais não planejaram em suas estratégias, trabalhar com o conceito de ambientes de aprendizagem em nuvem, seja por razão das infraestruturas insuficientes, pela desarticulação da proposta pedagógica com políticas educacionais, ou questões socioeconômicas das famílias dos estudantes, concisamente optaram por dar continuidade ao modelo que melhor atendesse a maioria dos estudantes, enviando atividades impressas, com cronogramas sobre o plano de trabalho. (ANDRADE; CARDOZO, 2021, p. 643).

Em seu artigo, as autoras pontuam que os antigos métodos foram subitamente readequados, apesar das desigualdades econômicas ou da falta de estrutura. Para a superação desses obstáculos, realizou-se a entrega de atividades impressas para os alunos.

Esse estudo discute: o PNE prevê a alfabetização de todos os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental até 2024, no entanto ainda há muito o que investir em

formação e material didático que direcione o professor alfabetizador no multiletramento em ambientes virtuais. A importância das ações tomadas a partir de agora refletirão na ressignificação de valores para a escola e para a sociedade.

O artigo de Amorim e Cerdas (2021) discute a autoria docente a partir das ações desenvolvidas em um projeto pedagógico de extensão denominado: “A Parceria Escola e Universidade na alfabetização de crianças e na formação de alfabetizadores”, realizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A proposta elegeu algumas considerações que nos levam a refletir: se por um lado, a formação do futuro pedagogo foi afetada pela pandemia - na utilização das redes sociais, nas novas formas de fazer os encontros formais ou no planejamento das ações - por outro lado, mostra que a prática formativa avança para o fortalecimento da autonomia e da liberdade de criação docente, com aprendizagens e grandes descobertas.

A vivência dessa experiência nova para todos do projeto nos instigou a uma avaliação das ações realizadas. Um primeiro ponto que ponderamos é que por meio desses canais digitais podemos atingir um número bem maior de sujeitos, pela divulgação nas redes sociais, ampliando o alcance de ação do projeto. Outro ponto é o desafio, esse o mais impactante na formação dos extensionistas, de produzir conteúdo para internet para a presença mais viva e rica da escola que são os alunos, e que agora estão em outro lugar distantes uns dos outros. (AMORIM; CERDAS, 2021, p. 182).

De acordo com as autoras, os aspectos didáticos foram potencializados pela necessidade de utilização de recursos midiáticos e se descortinou uma notável abertura da escola para a produção dos jovens pedagogos em formação.

Almeida, Jung e Silva (2021), apresentam estudos sobre as incertezas que permeiam o retorno as aulas presenciais em 2021 na região de Canoas-RS. Os resultados sinalizam que a pandemia acelerou os processos de inovação digital nas escolas de educação básica, especialmente representada pelo modelo híbrido de ensino.

O documento infere que as novas tendências educacionais demandam planejamento estratégico, reestruturação e sobretudo, capacitação para professores e alunos. As demandas de aprendizagem, conforme dizem as autoras, tendem a ter aulas expositivas para curtas, o ensino personalizado e a alfabetização digital. Almeida, Jung e Silva (2021, p. 110) finalizam o artigo com a seguinte consideração: “A educação híbrida é apontada como uma possibilidade de oferecer um ensino

personalizado e, ao mesmo tempo, coletivo. Ou seja, supõe que não há somente uma forma de aprender e que aprendemos ao longo da vida e todos misturados”.

Luiz (2020), apresenta em seu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, os diversos aspectos do Ensino Remoto Emergencial – ERE, relacionados por professores da rede municipal de ensino, em turmas de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental, no município de Duas Estradas - PB.

Entre os problemas mais recorrentes que desfavoreceram o processo de alfabetização foram elencados: falta de equipamentos tecnológicos, falta de acesso à rede, a falta de motivação das crianças e a dificuldade das famílias no apoio da aprendizagem.

A autora destaca que a aceleração da capacitação tecnológica da comunidade escolar é um imperativo, contudo a mediação do professor alcançará melhores resultados a partir de políticas públicas de acesso igualitário às tecnologias. Em suas considerações finais, Luiz (2020) afirma:

Também é evidenciado que os educadores tenham uma formação continuada com relação às TICs, objetivando dar subsídios aos professores no uso, tanto instrumental quando pedagógica é uma forma de manter a educação e, por conseguinte a escola em um ambiente propício às atividades não presenciais, mantendo o processo de aprendizagem com bons resultados. (LUIZ, 2020, p. 35).

Entre as abordagens dos autores podemos estabelecer um diálogo que converge em uma inquietude nos rumos da educação remota que perpassa uma realidade social limitada por desigualdades e um processo de formação docente que ainda necessita romper com práticas de alfabetização já cristalizadas. É nesse sentido, portanto que as reflexões estabelecidas por esse trabalho tem o propósito de suscitar novas problematizações no processo de alfabetização de nossas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse Trabalho de Conclusão de Curso teve o objetivo de promover reflexões sobre os aspectos do processo de alfabetização no contexto da pandemia Covid-19. O encorajamento para essa a pesquisa decorreu da experiência como estagiária em uma escola da rede municipal de ensino do Município de Ponta Grossa – PR e a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica.

Sem ter a pretensão de esgotar essa importante temática, a contribuição acadêmica desse trabalho foi a tentativa de sintetizar as publicações sobre a alfabetização na pandemia e destacar a importância da escola e das mediações sociais e pedagógicas no processo de escolarização e na alfabetização em particular, as quais foram interrompidas durante a pandemia. As atividades virtuais, embora importantes, não substituem as relações de ensino presenciais, em sala de aula.

Nesse trabalho, buscamos no referencial teórico de Lev Vygotsky, Henri Wallon, Emília Ferreiro, Magda Soares, entre outros, elementos para refletir sobre a aquisição da leitura e da escrita no qual o cognitivo e o afetivo caminham juntos.

Os objetivos da pesquisa consistiram em levantar artigos científicos sobre a alfabetização no contexto pandêmico, sistematizar os debates sob os diversos aspectos que permeiam essa relação e discorrer sobre os encaminhamentos do Ensino Remoto Emergencial.

Para se atingir uma compreensão do contexto educacional desvelado pela pandemia, os textos científicos construíram um panorama da realidade contemplando importantes aspectos. O consenso entre os autores é que apesar da estratégia das instituições escolares em adotar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como um paliativo, a ruptura das aulas presenciais para as crianças em fase de aquisição da leitura e da escrita comprometeu severamente o processo de alfabetização pela dificuldade das interações.

O caráter investigativo do professor alfabetizador permite interpretar os sinais que a criança revela em seu olhar e em seus gestos, demonstrando suas emoções que estão diretamente relacionadas ao processo cognitivo. Essa condição se concretiza no testemunho das famílias que retiravam pessoalmente o material impresso do Programa “Vem Aprender” e que justificavam a falta de participação

alegando que a criança não encontrava o estímulo suficiente para assistir as aulas pela TV.

Dialogando com os autores, encontram-se narrativas de exemplos exitosos de mediação familiar no qual se destacam os relatos de experiência com o devido argumento de que as condições privilegiadas de letramento e acesso às tecnologias estimularam o processo de aquisição de leitura e escrita.

Os artigos também enfatizaram que a desigualdade social está diretamente relacionada à falta de participação nas aulas e nas atividades, precisamente pela falta de acesso às tecnologias. Por conta dessa defasagem, na continuidade das aulas presenciais, os professores precisarão fazer diagnósticos para avaliar os níveis de aprendizagem e retomar os conteúdos com uma mediação sistematicamente adequada.

A literatura destacou a realidade imposta pelo ERE que aligeirou o processo formativo docente na transformação de práticas tradicionais para o universo digital, contrastando com a especificidade docente que está voltada para ensinar em escolas estruturadas com salas de aula e materiais concretos. Todavia, encontrou argumentos que inferem que diante do contexto atual, os processos formativos futuros deverão investir no desenvolvimento de habilidades e competências midiáticas, tanto para professores como também para os alunos.

Sendo assim, os objetivos definidos no trabalho promoveram importantes debates sobre o panorama educacional que permeiam a realidade do Ensino Remoto Emergencial. As reflexões propostas não apresentam soluções prontas, mas buscam no referencial teórico, os subsídios para aprofundamento em pesquisas futuras, tendo em vista o caráter dinâmico do processo educativo.

Há que se admitir que os prejuízos causados pela pandemia são terríveis e que a educação, embora tenha encontrado no ensino remoto uma solução paliativa, deve sempre discutir sobre a efetividade das estratégias adotadas. Apesar da estimativa sobre a grande defasagem a ser enfrentada no futuro, observa-se que permanece viva a abertura docente para a mudança de práticas que promovam o desenvolvimento pleno dos alunos.

Portanto, o professor alfabetizador não se desvinculou de seu papel investigativo, buscando sempre situações significativas para a melhor compreensão do uso da escrita por seus alunos, isso porque acredita que a desigualdade será

sempre motivo de luta. As armas estão no conhecimento e no trabalho coletivo pela busca da autonomia, agora vislumbrando a parceria das famílias que se fortaleceu na realidade imposta pela pandemia.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 - relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 13, p. 185-20, 2020.
- ALMEIDA, Elaine Vieira de; MENEZES, Eliziete Nascimento de. Alfabetização: possibilidades e limitações de práticas emergentes do ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021.
- ALMEIDA, Patrícia Rodrigues de; JUNG, Hildegard Susana; SILVA, Louise de Quadros da. Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. **Práxis**, Novo Hamburgo, v. 18, n. 3, p. 96-112, set./dez. 2021.
- AMORIM, Rejane Maria de Almeida; AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Alfabetização por meio virtual: Alice no mundo da pandemia. **Aproximação**, Guarapuava, v. 2, n. 5, p. 7-19, out./dez. 2020.
- AMORIM, Rejane Maria de Almeida; CERDAS, Luciene. A autoria no processo didático pedagógico em meio digital: a alfabetização em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 14, p. 170-187, 2021.
- ANDRADE, Karina; CARDOZO, Poliana Fabíula. Alfabetização: limites e possibilidades em convergência no século XXI. **Intersaberes**, v. 16, n. 38, p. 624-647, 2021.
- BALTAZAR, Lorryane Alves dos Santos. **Letramento e alfabetização na primeira infância em tempos de pandemia**. 2021. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.
- CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel; SARMANHO, Joanna D'arc Lima da Silva. Alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, p. e021004, 2021.
- CÉSAR, Gabriel Pôrto *et al.* A pandemia e os professores alfabetizadores: um olhar para a rede pública no sul do Brasil. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 8, e21015, p. 1-22, 2021.
- COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In*: MORAES, Artur Gomes *et al.* **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-69.
- DANTAS, Heloysa. Algumas contribuições da psicogenética de H. Wallon para atividade educativa. **Revista da Educação da AEC**, Brasília, v. 23, n. 91, p. 45-51, abr./jun. 1994.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 14, p. 228-244, 2021.

FEITOSA, Rita Celiane Alves; SANTOS, Sandra Alexandre dos. Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (Covid-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização: uma visão Vygotskyana. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, Maceió. **Anais [...]** Maceió, 2021.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista De Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, p. 283-299, jul./dez. 2020.

GALINDO, Aline Fonseca Lopes; PARENTE, Rebeca Talia Ximenes; DIÓGENES, Lenha Aparecida Silva. Os efeitos da pandemia no processo da alfabetização das crianças: elementos de contextualização a partir da perspectiva docente. **Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 10, n. 14, p. 267-281, dez. 2020.

GIOVANI, Fabiana. A singularidade de um processo de alfabetização em tempos de pandemia. **Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 4, p. 1-7, jan./mar. 2021.

LUIZ, Sylvania Sousa Felipe. **Alfabetização na pandemia: realidades e desafios**. 2020. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, Duas Estradas, 2020.

MACHADO, Yzynyia Silva Rezende. **Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças**. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. *In*: Tempo da Alfabetização no contexto atual (live). **Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rfAdZdFYtgw&list=PLT0ZiuKfzFJ21dQ1YxtheDIBsnwRqFWe9&index=1>. Acesso: 20 fev. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. *In*: CORRÊA, B. S. S. *et al* (Orgs.). **Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e conceituais**. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro; VW Editora, 2021a. p. 57-65.

MAINARDES, Jefferson. **Alfabetização e prática pedagógica: trajetórias & vivências**. Curitiba: CRV, 2021b.

MAINARDES, Jefferson; SILVA, Magna do Carmo; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Soares, Magda. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-6, 21 set. 2020.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**. São Paulo, n. 20, p.11-30, jun. 2005.

MELO, Raimunda Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. A produção de materiais didáticos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia do coronavírus. **Epistemologia e Práxis Educativa**, Teresina, v. 3, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2020.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? *In*: MORAES Artur Gomes *et al.* **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

OLIVEIRA, Lucilene Simone Felipe. A inserção acelerada das TDIC na Educação Infantil e Ensino Fundamental I diante a pandemia da Covid-19. **Brazilian Journal of Policy and Development**, v. 2, n. 4, p. 95-117, dez. 2020.

PACHECO, Letícia Priscila; HUBNER, Lilian Cristine. Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 58-69, 2021.

PARANÁ. Decreto nº 4230, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 16 mar. 2020.

PIMENTEL, Maria Auxiliadora Mattos. Sem afeto, não há alfabetização. **Revista Nova Escola**, v. 4, n. 32, p. 22-24, ago. 1989.

QUEIROZ, Michele de; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; PAULA, Genegleisson Queiroz de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino Em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

RANGEL, Thalita Gomes Tavares *et al.* O processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil: desafios para o ensino em tempos de pandemia. **Philologus**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 78, p. 2483-2493, 2020.

RIBEIRO, Patrícia; SILVA, Maria Helena. Aula particular em tempo de pandemia: alfabetização. *In*: SILVEIRA, Paula Lemos (Org.). **O ensino em contexto pandêmico**. São Paulo: Vecher, 2021. p. 45-53.

SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e519974430, p. 1-16, 2020.

SILVA, Márcia Onísia da. Alfabetização no contexto da pandemia de Covid-19: Estratégias e percepção da aprendizagem por gestores, docentes e famílias. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 3, n. 21, p. 14-42, 2021.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 00, p. 05-16, dez. 1995.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Vitor Ferreira de; MAGNONI JÚNIOR, Lourenço. O que as estatísticas retratam sobre a educação básica em tempos de covid-19. **Epistemologia e Práxis Educativa**, Teresina, v. 3, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2020.

WILLMS, Elni Elisa; PARTEKA, Thamara. Alfabetização em contexto de pandemia: algumas ideias sobre transcrição. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 24, p. 76-92, 2020.

**APÊNDICE A - LISTA DE TRABALHOS INCLUÍDOS NA REVISÃO DE
LITERATURA**

Dissertação de Mestrado
MACHADO, Yzzya Silva Rezende. Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças . 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metr�pole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32439 . Acesso em: 19 fev. 2022.
Artigos
ALMEIDA, Elaine Vieira de; MENEZES, Eliziete Nascimento de. Alfabetiza�o: possibilidades e limita�es de práticas emergentes do ensino remoto. Ensino em Perspectivas , Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6041 . Acesso em: 19 fev. 2022.
ALMEIDA, Patrícia Rodrigues de; JUNG, Hildegard Susana; SILVA, Louise de Quadros da. Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. Práxis , Novo Hamburgo, v. 18, n. 3, p. 96-112, set./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2556 . Acesso em: 19 fev. 2022.
AMORIM, Rejane Maria de Almeida; AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Alfabetiza�o por meio virtual: Alice no mundo da pandemia. Aproxima�o , Guarapuava, v. 2, n. 5, p. 7-19, out./dez. 2020. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6703/4631 . Acesso em: 19 fev. 2022.
AMORIM, Rejane Maria de Almeida; CERDAS, Luciene. A autoria no processo didático pedagógico em meio digital: a alfabetiza�o em tempos de pandemia. Revista Brasileira de Alfabetiza�o , Florianópolis, n. 14, p. 170-187, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba2021453 . Acesso em: 19 fev. 2022.
ANDRADE, Karina; CARDOZO, Poliana Fab�ula. Alfabetiza�o: limites e possibilidades em convergência no século XXI. Intersaberes , v. 16, n. 38, p. 624-647, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22169/revint.v16i38.2046 . Acesso em: 19 fev. 2022.
CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel; SARMANHO, Joanna D'arc Lima da Silva. Alfabetiza�o na perspectiva do letramento durante a pandemia. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educa�o , Araraquara, v. 22, n. 00, p. e021004, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14296 . Acesso em: 19 fev. 2022.
CÉSAR, Gabriel Pôrto <i>et al.</i> A pandemia e os professores alfabetizadores: um olhar para a rede pública no sul do Brasil. Revista Brasileira De Inicia�o Científica , Itapetininga, v. 8, e21015, p. 1-22, 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/423 . Acesso em: 19 fev. 2022.
DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condi�es de isolamento social. Revista Brasileira de Alfabetiza�o , n. 14, p. 228-244, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba2021495 . Acesso em: 19 fev. 2022.
FEITOSA, Rita Celiane Alves; SANTOS, Sandra Alexandre dos. Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (Covid-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetiza�o: uma visão Vygotskyana. <i>In:</i>

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7. 2021, Maceió. Anais [...] Maceió, 2021.
FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483 . Acesso em: 19 fev. 2022.
FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. Fólio - Revista De Letras , Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, p. 283-299, jul./dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22481/folio.v12i2.7453 . Acesso em: 19 fev. 2022.
GALINDO, Aline Fonseca Lopes; PARENTE, Rebeca Talia Ximenes; DIÓGENES, Lenha Aparecida Silva. Os efeitos da pandemia no processo da alfabetização das crianças: elementos de contextualização a partir da perspectiva docente. [Orientadora: Josefa Jackline]. Arma da Crítica , Fortaleza, v. 10, n. 14, p. 267-281, dez. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/61828/1/2020_art_aflgalindo.pdf . Acesso em: 19 fev. 2022.
GIOVANI, Fabiana. A singularidade de um processo de alfabetização em tempos de pandemia. Educação Básica em Foco , v. 2, n. 4, p. 1-7, jan./mar. 2021. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/A_singularidade_de_um_processo_de_alfabetizacao_em_tempos_de_pandemia_GIOVANI-F.pdf . Acesso em: 19 fev. 2022.
MELO, Raimunda Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. A produção de materiais didáticos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia do coronavírus. Epistemologia e Práxis Educativa , Teresina, v. 3, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2020. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/12148/7089 . Acesso em: 19 fev. 2022.
OLIVEIRA, Lucilene Simone Felipe. A inserção acelerada das TDIC na Educação Infantil e Ensino Fundamental i diante a pandemia da Covid-19. Brazilian Journal of Policy and Development , v. 2, n. 4, p. 95-117, dez. 2020. Disponível em: https://www.brjpd.com.br/index.php/brjpd/article/view/108 . Acesso em: 19 fev. 2022.
PACHECO Letícia Priscila; HUBNER Lilian Cristine. Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. Signo , v. 46, n. 85, p. 58-69, 2021.
QUEIROZ, Michele de; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; PAULA, Genegleisson Queiroz de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. Ensino Em Perspectivas , Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057 . Acesso em: 19 fev. 2022.
RANGEL, Thalita Gomes Tavares <i>et al.</i> O processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil: desafios para o ensino em tempos de pandemia. Philologus , Rio de Janeiro, v. 26, n. 78, p. 2483-2493, 2020. Disponível em:

<p>https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057/5383. Acesso em: 19 fev. 2022.</p>
<p>SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p. 1-16, e519974430, 2020. Disponível em: https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4430. Acesso em: 19 fev. 2022.</p>
<p>SILVA, Márcia Onísia da. Alfabetização no contexto da pandemia de Covid-19: Estratégias e percepção da aprendizagem por gestores, docentes e famílias. Revista de Ciências Humanas, Viçosa, v. 3, n. 21, p. 14-42, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/13401/7074. Acesso em: 19 fev. 2022.</p>
<p>SOUZA, Vitor Ferreira de; MAGNONI JÚNIOR, Lourenço. O que as estatísticas retratam sobre a educação básica em tempos de covid-19. Epistemologia e Práxis Educativa, Teresina, v. 3, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2020. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/11373. Acesso em: 19 fev. 2022.</p>
<p>WILLMS, Elni Elisa; PARTEKA, Thamara. Alfabetização em contexto de pandemia: algumas ideias sobre transcrição. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 24, p. 76-92, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/19240. Acesso em: 19 fev. 2022.</p>
<p>Capítulo</p>
<p>MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. <i>In</i>: CORRÊA, B. S. S. et al (orgs.). Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e conceituais. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro, VW Editora, 2021a. p. 57-65.</p>
<p>MAINARDES, Jefferson. Alfabetização e Prática Pedagógica: Trajetórias & Vivências. Curitiba: CRV, 2021b.</p>
<p>RIBEIRO, Patrícia; SILVA, Maria Helena. Aula particular em tempo de pandemia: alfabetização. <i>In</i>: SILVEIRA, Paula Lemos (Org.). O ensino em contexto pandêmico. [livro eletrônico]. São Paulo: Vecher, p. 45-53, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.47585/9786599324239. Acesso em: 19 fev. 2022.</p>
<p>Relatório</p>
<p>ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 - relatório técnico (parcial). Revista Brasileira de Alfabetização, n. 13, p. 185-20, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba2020465. Acesso em: 19 fev. 2022.</p>
<p>Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC</p>
<p>BALTAZAR, Lorryane Alves dos Santos. Letramento e alfabetização na primeira infância em tempos de pandemia. 2021. 18 f. Trabalhos de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/1849. Acesso em: 19 fev. 2022.</p>

LUIZ, Sylvania Sousa Felipe. Alfabetização na pandemia: realidades e desafios. Duas estradas/PB. 2020. 40 f. Trabalhos de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, Duas Estradas, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19167/1/SSFL08012021>. Acesso em: 19 fev. 2022.

Tabela 1 – Categorização dos trabalhos incluídos na revisão de literatura

Tipo de material	Total
Dissertação de Mestrado	1
Artigos	22
Relatórios	1
Capítulos	3
Trabalhos de Conclusão	2
TOTAL	29

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

Tabela 2 – Categorização dos trabalhos incluídos na revisão de literatura

Categoria	Trabalhos	Total
Imprescindibilidade da mediação presencial do docente	Cader-Nascimento e Sarmanho (2021) César et al (2021) Dias e Smolka (2021) Feitosa e Santos (2021) Ferreira e Barbosa (2020) Galindo, Parente e Diógenes (2020) Mainardes (2021a) Mainardes (2021b) Pacheco e Hubner (2021) Queiroz, Sousa e Paula (2021) Ribeiro e Silva (2021) Wilms e Parteka (2020)	12
ERE alternativa viável para manter o vínculo com a escola	Almeida e Menezes (2021) Ferreira, Ferreira e Zen (2021) Machado (2020) Melo e França-Carvalho (2020) Silva (2021)	5
Desigualdade social como fator limitante das TICs	Alfabetização em Rede (2020) Oliveira (2020) Rangel et al (2020) Souza e Magnoni Júnior (2020)	4
Exemplos exitosos de mediação familiar	Amorim e Amaral (2020) Baltazar (2021) Giovani (2021)	3
Aceleração da capacitação tecnológica dos docentes	Almeida, Jung e Silva (2021) Amorim e Cerdas (2021) Andrade e Cardozo (2021) Luiz (2020) Sampaio (2020)	5
Total		29

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.