



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ANA PAULA FERREIRA

**TRABALHO PEDAGÓGICO COM LEITURA E ESCRITA NA  
PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS?**

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

ANA PAULA FERREIRA

#### 3. Título do trabalho

TRABALHO PEDAGÓGICO COM LEITURA E ESCRITA NA PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS?

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, Professora do Magistério Superior**, em 31/03/2025, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Ferreira, Discente**, em 31/03/2025, às 20:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5275683** e o código CRC **86B0C3F4**.

---

ANA PAULA FERREIRA

# **TRABALHO PEDAGÓGICO COM LEITURA E ESCRITA NA PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Linha de pesquisa:** Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

**Orientadora:** Professora Doutora Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira, Ana Paula  
TRABALHO PEDAGÓGICO COM LEITURA E ESCRITA NA  
PANDEMIA [manuscrito] : O QUE DIZEM AS PESQUISAS  
ACADÊMICAS? / Ana Paula Ferreira. - 2025.  
138 f.

Orientador: Prof. Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Goiânia, 2025.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Alfabetização. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3. Covid-19. 4. Ensino remoto. 5. Tecnologia. I. Echalar, Adda Daniela Lima Figueiredo, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº **03** da sessão de Defesa de Dissertação de **ANA PAULA FERREIRA**, que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e seis dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco (26/02/2025)**, a partir das **09:00h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**TRABALHO PEDAGÓGICO COM LEITURA E ESCRITA NA PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS?**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **PUC-Goiás**, com a participação das demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Ivone Garcia Barbosa (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **USP** - integrante titular interna e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Joana Peixoto (PPGE/IFG)**, doutora em **Ciências da Educação** pela **Universidade Paris 8 Vincennes Saint-Denis, UP8, França** - integrante titular externa. Durante a arguição as integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelas suas integrantes. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e seis dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Garcia Barbosa

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Peixoto

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar**, **Professora do Magistério Superior**, em 14/03/2025, às 18:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joana Peixoto**, **Usuário Externo**, em 17/03/2025, às 19:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivone Garcia Barbosa, Usuário Externo**, em 27/03/2025, às 17:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5192861** e o código CRC **ABE2672F**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.010757/2025-40

SEI nº 5192861

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha família, base primordial para meu desempenho e, sobretudo, ao meu esposo, Weliton Vieira, à minha filha, Jordana Ferreira, e à minha mãe, Aldaci Maria, que, de um modo especial, cuidaram de mim nesta jornada e que fizeram um esforço para que eu conseguisse atingir meu objetivo.

Aos meus alunos que estiveram comigo no passado, aqueles que fazem parte do tempo presente e aqueles que ainda estarão por vir no futuro próximo, sendo motivo pelos quais busco aprimorar minha prática pedagógica e qualificação profissional, para melhor atendê-los.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, que esteve presente no decorrer do estudo, com instruções significativas. Que me acolheu de forma generosa e colaborou com suas pontuações e orientação cuidadosa, comprometida e muito racional, pois como ela mesma diz: “prefiro pessoas esforçadas a inteligentes!”. Com sua postura dialética de ver o mundo e muito atenciosa, me direcionou para esta produção. Com muita disponibilidade e com grande embasamento teórico, me fez entender a educação de uma forma ainda mais humana e promissora. Agradeço cada correção, cada diálogo, pela motivação para o estudo e para a vida.

Lembro de um momento em especial no grupo de estudos, logo no início do curso, quando direcionei a fala perguntando-a, em uma conversa, como ela esperava que seus orientandos/as se posicionassem diante das situações. Tinha dúvidas sobre isso, mas, no decorrer dos estudos, e ao consolidar a escrita final da dissertação, me veio a certeza de que sim, é preciso e necessário se posicionar e defender a educação pública de qualidade para todos e todas.

Aos demais professores que ministraram as disciplinas do curso de mestrado, pelos quais tenho grande apreço e estima, em razão das discussões que foram levantadas nas aulas, pelas contribuições que tiveram para minha escrita e por serem exemplos de dedicação, conhecimento e sabedoria. Desse modo, os agradecimentos se estendem ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-UFG), por sua equipe e pela oportunidade de estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio por meio de concessão de bolsa para o estudo e de disponibilidade de recurso financeiro em eventos que participei.

À professora Alba Cristhiane Santana da Mata, professora que me acolheu no estágio em docência, na disciplina de Psicologia da Educação II. Agradeço por ter acompanhado suas aulas e por sua condução no seu trabalho docente. Agradeço a cada conversa, à seleção dos textos para leitura, as reflexões no decorrer das aulas, as quais me proporcionaram ensinamentos e aprendizagens.

Aos professores que contribuíram com sugestões valiosas desde o Seminário do Programa para a concretização da pesquisa, na banca de qualificação e *na defesa*. Obrigada pela atenção, pelas ponderações e o cuidado na análise do texto.

Não posso deixar de lembrar e agradecer aos professores da graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, também do Ensino Fundamental e Médio, de escolas

públicas nas quais eu estudei, aqueles *inesquecíveis*, que de forma saudosa se fizeram constituintes para minha formação.

Aos colegas de estudo da FilharAdda, que contribuíram para o aprendizado, levantando discussões sobre os clássicos que tratam sobre o Materialismo Histórico-dialético. Ao Kadjót, grupo de pesquisa sobre as relações entre as tecnologias e a educação, sob a liderança das professoras Joana Peixoto e da minha orientadora, Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, que me fez pensar de uma forma mais crítica as relações entre educação e tecnologias, e o modo pelo qual a tecnologia vem sendo atrelada ao discurso educacional.

Meus agradecimentos também se estendem, de modo especial, à minha turma de alfabetização do ano de 2024, ano que foi bem trabalhoso, devido às demandas da escola e a escrita da dissertação, sendo desafiador para mim, mas que no final do ano letivo tive a oportunidade de olhar para trás e ver que foi válido, tanto para mim, que aprendi com eles na caminhada, quanto para eles, nos quais pude acompanhar os resultados que eles me entregaram, e por terem se apropriado da leitura e da escrita. Dentre as aulas, os momentos de estudo e formação, com diálogos significativos e que foram intensos, ficou o sentimento de dever cumprido.

Relato esse episódio para mencionar que é possível que mesmo com as dificuldades enfrentadas no percurso, em conciliar trabalho e estudo, vale a pena tentar! Buscar conhecimento, tornar-nos seres mais conscientes e humanizados e que, por meio do estudo e da formação continuada, teremos embasamento para contestar a lógica mercadológica que se permeia na educação atual.

Agradeço também ao cuidado da minha família, pelo porto seguro em que me fizeram repousar, mesmo em dias turbulentos e de cansaço, mas que estiveram comigo e me fizeram continuar persistente no caminho. Nos momentos em que não estive presente em casa, esposo e mãe se organizaram para estarem presentes e cuidar da minha filha, para que eu pudesse continuar participando dos eventos, aulas e tarefas que foram surgindo no decorrer do curso. De modo muito especial, eles entenderam os dias e momentos exaustivos de estudo e dedicação, da ausência em situações cotidianas, por um bem maior, o empenho no curso, mas que não me limitaram de concretizar este sonho desde a graduação - ser Mestra em Educação.

Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou a o corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim.

Paulo Freire (2022, p. 131).

## RESUMO

O presente trabalho de mestrado se vincula a linha de Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás e ao grupo de pesquisa *Kadjót* (Grupo Interinstitucional de Estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e Educação). Pautado no método materialista histórico-dialético (MHD) enquanto fundamento teórico-metodológico para compreender o objeto estudado (Kopnin, 1978; Kosik, 1995; Lefebvre, 1975) e fundamentado na Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2007; 2009, 2017; Mendonça, 2018; Rigon; Asbahr; Moretti, 2010; Smolka, 2012), compreendemos a leitura e a escrita como base para outras aprendizagens, sendo porta de entrada para todos os processos desenvolvendo subsequentes, visto que é pela educação que o indivíduo se humaniza, se forma, toma consciência do meio pelo qual se faz parte e se transforma. A pesquisa em tela apresenta o seguinte problema de pesquisa: como as pesquisas acadêmicas retrataram o trabalho pedagógico com leitura e escrita no período pandêmico? Nesse contexto, por meio de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, buscou-se explicar o trabalho pedagógico nas pesquisas acadêmicas sobre leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia. Foram analisados os trabalhos acadêmicos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte temporal entre os anos de 2020 a 2023, a partir de descritores pertinentes ao objeto. O *corpus* da pesquisa foi consolidado em seis dissertações e duas teses, sendo somente uma de autoria masculina e sem nenhuma pesquisa de programas de pós-graduação (PPG) das regiões norte e sul do país. Os PPGs dos quais eram oriundas as pesquisas são vinculados à área da Educação, Educação Especial, Conhecimento e inclusão social, Tecnologias digitais e Linguagem. As principais temáticas abordadas pelas pesquisas foram: transposição pedagógica do presencial para o remoto; práticas de leitura e escrita com tecnologias digitais; sentidos dos estudantes para sua alfabetização e apropriação da escrita. Em todas as pesquisas foram retratados o uso de tecnologias digitais, dentre eles, celulares, computadores, notebooks, tablets e recursos analógicos para a realização de atividades, como materiais impressos, lápis e papel. Seis delas apontaram que houve dificuldades de alfabetizar em tempos de pandemia. Contudo, foi possível realizar atividades de leitura e escrita e, de acordo com as pesquisas, a interação entre estudantes, professores e mídias foi ampliada. Por fim, compreendemos que o trabalho pedagógico para a leitura e a escrita no período pandêmico foi retratado de forma que atendessem às expectativas do ensino emergencial remoto (ERE), os quais contemplaram a produção de textos em suportes digitais, vídeos, músicas, podcasts, criação de um aplicativo para captar a escrita inicial das crianças, o ensino baseado em equivalência com estímulos em matrizes para a leitura de sentenças, o uso de plataformas, sites, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), aplicativos, redes sociais e espaços de webconferência, que permitiram o contato com os estudantes de modo *online* e remoto. Todavia, foi apontado que nem todos conseguiam participar devido à ausência de dispositivos tecnológicos; assim, entregas de materiais impressos para estudantes foram realizadas. O modo de se desenvolver o trabalho pedagógico durante a pandemia desencadeou uma carga horária excessiva, para além daquelas realizadas nas escolas. Houve uma transposição das atividades realizadas em sala de aula para as telas. A participação das famílias para a condução das atividades foi relevante no período, porém, nem sempre existiu. Os pesquisadores e professores procuraram atender as diretrizes para a área da educação no período pandêmico, mesmo com tantos desafios. As vertentes teóricas que embasaram o processo de apropriação da leitura e da escrita no Brasil são o construtivismo e o letramento, sendo que o construtivismo, respaldado pelas políticas governamentais vigentes, tem orientado o viés do aprender a aprender, e baseado o ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades, atendendo às demandas do mercado. Na contramão dessa concepção, apenas uma pesquisa se aproxima com a perspectiva histórico-cultural, pois entende que a aprendizagem consiste no processo de apropriação de objetos da cultura que são resultantes da interação, da mediação social/pedagógica e pela linguagem. Tratar a apropriação da leitura e escrita na perspectiva sócio-histórica é sinônimo de tomada de consciência por um processo de complexificação da linguagem primeiramente verbal, que se transforma em linguagem interna e se complexifica em linguagem escrita, logo, humanizadora, transformadora e basilar para outras aprendizagens.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Teoria Histórico-Cultural; Covid-19; Ensino remoto; Tecnologia.

## ABSTRACT

The present master's work is linked to the line of Training, Teacher Professionalization and Educational Work of the Graduate Program in Education of the Federal University of Goiás and to the *Kadjót* research group (Interinstitutional Group of Studies and Research on the Relations between Technologies and Education). Based on the historical-dialectical materialist method (MHD) as a theoretical-methodological foundation to understand the object studied (Kopnin, 1978; Kosik, 1995; Lefebvre, 1975) and based on Historical-Cultural Theory (Vigotski, 2007; 2009, 2017; Mendonça, 2018; Rigon; Asbahr; Moretti, 2010; Smolka, 2012), we understand reading and writing as the basis for other learning, being the gateway to all subsequent developmental processes. Since it is through education that the individual is humanized, formed, becomes aware of the environment in which he is part and transforms. The research in question presents the following research problem: how did academic research portray the pedagogical work with reading and writing in the pandemic period? In this context, through a state-of-knowledge research, we sought to explain the pedagogical work in academic research on reading and writing in the early years of elementary school during the pandemic. Academic works published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), with a time frame between the years 2020 and 2023, were analyzed, based on descriptors pertinent to the object. The *corpus* of the research was consolidated in six dissertations and two theses, only one of which was authored by men and without any research from graduate programs (PPG) in the north and south regions of the country. The PPGs from which the research originated are linked to the area of Education, Special Education, Knowledge and Social Inclusion, Digital Technologies and Language. The main themes addressed by the research were: pedagogical transposition from face-to-face to remote; reading and writing practices with digital technologies; students' meanings for their literacy and appropriation of writing. In all researches, the use of digital technologies was portrayed, including cell phones, computers, notebooks, tablets, and analog resources to carry out activities, such as printed materials, pencils and paper. Six of them pointed out that there were difficulties in teaching literacy in times of pandemic. However, it was possible to carry out reading and writing activities and, according to the research, the interaction between students, teachers and media was expanded. Finally, we understand that the pedagogical work for reading and writing in the pandemic period was portrayed in a way that met the expectations of remote emergency teaching (ERE), in which they contemplated the production of texts in digital supports, videos, music, podcasts, creation of an application to capture children's initial writing, teaching based on equivalence with stimuli in matrices for reading sentences, the use of platforms, websites, virtual learning environments (VLE), applications, social networks and web conference spaces, which allowed contact with students *online* and remotely. However, it was pointed out that not everyone was able to participate due to the absence of technological devices, so deliveries of printed materials to students were carried out. The way pedagogical work was developed during the pandemic triggered an excessive workload, in addition to those carried out in schools. There was a transposition of the activities carried out in the classroom to the screens, and the participation of the families to conduct the activities was relevant in the period, however, they did not always exist. Researchers and teachers sought to meet the guidelines for the area of education in the pandemic period, even with so many challenges. The theoretical strands that supported the process of appropriation of reading and writing in Brazil are constructivism and literacy, and constructivism, supported by current government policies, has guided the bias of learning to learn, and based teaching for the development of skills and abilities, meeting the demands of the market. Contrary to this conception, only one research approaches the historical-cultural perspective, as it understands that learning consists of the process of appropriation of cultural objects, which are the result of interaction, social/pedagogical mediation and language. Dealing with the appropriation of reading and writing from a socio-historical perspective is synonymous with becoming aware, through a process of complexification of the first verbal language, which is transformed into internal language and becomes more complex into written language, therefore, humanizing, transformative and basic for other learning.

**Keywords:** Literacy; Historical-Cultural Theory; Covid-19; Remote teaching; Technology.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
AC	Análise de conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMC	Artrogripose Múltipla Congênita
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Estado do Ceará
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPAE/UFG	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada À Educação da Universidade Federal de Goiás
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF/88	Constituição Federal de 1988
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CLAT	<i>Children Literacy Aid Tools</i> – ferramenta para ajudar na alfabetização
CLATPro	<i>Children Literacy Aid Tools</i> – ferramenta para uso dos professores
CM	Consciência Metalinguística
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Covid	<i>(Co)rona (vi)rus (d)isease</i> , tradução “doença do coronavírus”
CRMTS	<i>Constructed Response Matching-to-sample</i>
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DRF	Ditado de frases com ressilabificação
DRP	Ditado de palavras terminados em R
EBI	Equivalence-based instruction
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial

EUA	<i>United States of América</i> - Estados Unidos da América
FAE	Faculdade de Educação/UFMG
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE	Faculdade de Educação
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCT&I)
G.	Criança denominada na pesquisa D4
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-dialético
MPO	Ministério do Planejamento e Orçamento
MTS	Matrizes de ensino
NEI-Cap/UFRN	Núcleo de Educação da Infância/UFRN
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa - Ceará
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPG/IEL	Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem
PPGCC	Programa de Pós-Graduação em Inovação em Ciência da Computação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEES	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPGITE	Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PQ	Produtividade em pesquisa
PraCmAL	Grupo de Pesquisa em Pragmática, Comunicação e Aquisição da Linguagem
Renabe	Relatório Nacional de Alfabetização baseado em evidência
RS	Rio Grande do Sul
Sealf	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica

SR	Pesquisador Sênior - Categoria mais alta na Bolsa Produtividade, valor 7
SS	Semiótica Social
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TEP	Tarefa de escrita de palavras
THC	Teoria Histórico-Cultural
TIDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo faixa etária e sexo no Brasil - 2022. ....	57
--	----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Mapeamento das buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	52
<b>Tabela 2</b> - Obras citadas de modo recorrente nas pesquisas analisadas.....	95

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Matriz de coleta de dados construída para a pesquisa.....	53
<b>Quadro 2</b> - Teses e dissertações elencadas para o estudo. PPG - Programa de Pós-Graduação; T - tese; D- dissertação.....	54
<b>Quadro 3</b> - Nomes dos orientadores das pesquisas, Currículo Lattes e área de atuação.....	57
<b>Quadro 4</b> - Motivações apresentadas pelos pesquisadores.....	58
<b>Quadro 5</b> - Caracterização metodológica das pesquisas que tratam sobre leitura e escrita na pandemia para os anos iniciais do Ensino Fundamental.....	60
<b>Quadro 6</b> - Sujeitos e objetos de estudo nas pesquisas sobre o trabalho pedagógico com leitura e escrita na pandemia.....	66
<b>Quadro 7</b> - Estratégias pedagógicas-didáticas declaradas nas pesquisas analisadas, sobre alfabetização na pandemia.....	69
<b>Quadro 8</b> - Recursos digitais e plataformas citados nas pesquisas.....	72
<b>Quadro 9</b> - Formas de apresentação e condução das atividades pelos docentes das turmas pesquisadas.....	76
<b>Quadro 10</b> - Foco temático das pesquisas sobre alfabetização durante a pandemia.....	79
Quadro 11 - Eixos de organização/atuação do Programa/Pacto.....	91
Quadro 12 - Finalidades da leitura e escrita nas pesquisas analisadas.....	96

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
Estrutura da dissertação.....	22
<b>2 ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA NO BRASIL: CONTEXTO E FUNDAMENTOS A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>22</b>
2.1 Percursos históricos da alfabetização no Brasil.....	23
2.2 Alfabetização para a Teoria Histórico-Cultural.....	37
2.3 A pandemia da Covid-19 e os processos de leitura e escrita.....	45
<b>3 AS PESQUISAS SOBRE LEITURA E ESCRITA NA PANDEMIA: DO CAÓTICO À APREENSÃO DAS DETERMINAÇÕES DO FENÔMENO.....</b>	<b>51</b>
3.1 Percursos da pesquisa.....	51
3.2 Um olhar inicial sobre as pesquisas que discutiram o trabalho pedagógico com leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia.....	54
3.3 Aspectos pedagógicos: sujeitos, objeto e estratégias evidenciados nas pesquisas.....	66
3.4 Focos temáticos das pesquisas sobre alfabetização na pandemia.....	78
<b>4 O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA A LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19.....</b>	<b>84</b>
4.1 As políticas neoliberais na/e para a alfabetização brasileira.....	85
4.2 Fundamentos das pesquisas para leitura e escrita, a que concepções se referem?.....	95
4.3 O trabalho pedagógico com leitura e escrita nas pesquisas durante a pandemia.....	105
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>Apêndice.....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inquietação, a busca pelo conhecimento acerca da alfabetização e a angústia em lidar com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes em turmas de 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental me instigaram a delimitar como tema para a dissertação do mestrado *Trabalho pedagógico com leitura e escrita na pandemia: o que dizem as pesquisas acadêmicas?* Diante de leituras e análises de publicações que tratam sobre a temática, busca-se explicar a como foi realizado o trabalho pedagógico do professor alfabetizador nas pesquisas acadêmicas que discutiram o processo de apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Estar disponível à vida e em busca de formação me permitiu ingressar no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás, já que era um sonho a ser realizado desde a minha graduação, mas que não foi possível logo quando concluí o curso, no ano de 2008. Segui por outros caminhos, que me fizeram crescer enquanto pessoa e mulher, na constituição de uma família linda que me cerca de cuidado e carinho, na qual tive a graça de ser mãe.

Nesse tempo, concentrei minhas ações aos cuidados com a família, em especial à filha pequena e ao trabalho como professora, pelo qual faço parte do quadro permanente, via concurso público, em dois municípios goianos - Trindade e Goiânia. Minha trajetória profissional se efetivou em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que há mais de dez anos trabalho em turmas de alfabetização.

No período compreendido entre conclusão da graduação, inserção nas redes municipais e na atividade docente, exercendo a função de regência em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, participei de cursos de formação continuada oferecidos pelas redes onde atuo; fiz três especializações na área da Educação, de forma independente, escolhidas a fim de complementar a minha formação e dar continuidade aos estudos, a saber: 1. Educação e Sociologia, no Instituto Aphoniano de Ensino Superior no início do ano de 2012; 2. Educação Inclusiva com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC Brasil) no final do mesmo ano (2012) e 3. Educação e Trabalho Docente pelo Instituto Federal Goiano, iniciado de forma remota devido ao período de isolamento social, no segundo semestre de 2021, com aulas presenciais retomadas em 2022.

No mestrado, pude compreender que as formações oferecidas pelas redes de ensino, por meio de cursos, oficinas e palestras estavam pautadas nas concepções de cada rede em específico, para melhor efetividade do trabalho que a rede quer que seja desempenhado pelo

seu quadro profissional. Assim, não havia posicionamento crítico e o foco estava nas formas de execução do trabalho para atendimento das demandas das secretarias de Educação.

No Instituto Federal Goiano (IF Goiano), câmpus Trindade, tive professores excelentes, que proporcionaram estudos relevantes acerca da Educação e do trabalho docente, que, por meio de diálogos significativos, fizeram acreditar que seria possível participar de um processo seletivo de mestrado e continuar com os estudos. As discussões sobre o ensino remoto na pandemia e as dificuldades enfrentadas por outros professores no andamento do curso me instigaram a estudar mais sobre o tema.

Nessa instituição de ensino em que tive oportunidade de cursar uma disciplina denominada “Tecnologias e Educação”, e ao ler os textos e participar das discussões, conheci professores que fazem parte do Kadjót<sup>1</sup>, como a professora Natalia Carvalhaes de Oliveira, que foi minha professora nessa disciplina, a professora Joana Peixoto e Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, cujas produções foram referenciadas na bibliografia da disciplina. No decorrer das aulas, os discentes foram convidados a assistir vídeos do programa *Matutando: diálogos formativos*, sob a orientação da professora Natalia Carvalhaes, e fazerem apontamentos sobre as temáticas nas aulas. Esse projeto se iniciou em 2020 e se constitui como atividade formativa, por meio de entrevistas com especialistas da área de educação do país, proporcionando discussões sobre as relações entre educação e tecnologias no contexto da pandemia da Covid-19, com episódios que puderam ser visualizados pelo canal do Youtube e pelo canal da TV UFG, sendo transmitido a partir de 2023. No curso de especialização em questão, entre conversas e orientações, motivei-me a inscrever no processo seletivo e ir em busca do curso de mestrado na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Assim que chego no mestrado, após um período considerável entre a graduação, a conclusão dos cursos de especialização e a experiência profissional, as inquietações sobre o processo de ensino-aprendizagem, com foco na alfabetização, só foram ampliadas. Entre as dificuldades encontradas no período da pandemia na minha prática pedagógica, fui instigada a compreender como ocorreu o ensino em contexto pandêmico, e o que as publicações acadêmicas discutiam sobre o trabalho pedagógico, sobretudo em relação à leitura e escrita, com a obrigação do regime especial de atividades não presenciais (REANP).

---

<sup>1</sup> O Kadjót é o Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a Educação, criado em 2007 pela profa. Joana Peixoto, quando esta passa a integrar a equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. O nome do grupo é de origem indígena, dos caiapós da Amazônia, e nomeia o jogo com um fio contínuo que é entrelaçado entre os dedos para formar figuras. Ao tecer o fio, produzem-se novas criações e combinações, servindo como inspiração para os estudos realizados pelo grupo, na busca em entender e apreender a dinâmica e a complexidade das relações entre as tecnologias e a educação. Disponível em: <https://kadjot.org/nossa-historia/>.

O recorte da pesquisa para o trabalho pedagógico foi definido para a compreensão das ações de ensino-aprendizagem com o estudante na produção daquilo que é imaterial, o *conhecimento*, isso porque “o aluno não é apenas consumidor do produto, mas também objeto de trabalho” (Paro, 2016, p. 41).

Enquanto professora de turmas de alfabetização nas redes que leciono e da constatação dos limites da alfabetização de crianças, durante o período da pandemia, foi desafiador conduzir esta pesquisa, pois tive que desvelar meu próprio fazer profissional, compreender decretos e leis que orientavam e normatizavam o ensino, com a adesão para a realização do trabalho por meio de tecnologias e repensar o que o papel da leitura e escrita nesta etapa escolar. Foram muitos desafios!

A precarização do trabalho docente foi impulsionada com a ampliação da carga horária de atividades, que, de forma aligeirada, passou a atender a logística do ensino remoto, a fim de suprir as demandas das instituições e das famílias. As exigências para o período potencializaram e materializaram a mescla entre o público e o privado, de modo que o trabalho pedagógico fosse realizado com o uso dos aparelhos tecnológicos dos professores: computadores, notebooks, telefones celulares, dentre outras ferramentas que os docentes passaram a adquirir com recursos próprios para acessar à internet, às plataformas de trabalho e aos ambientes virtuais de aprendizagem. Para se adequar às exigências, quantos de nós tivemos que arcar com gastos que não estavam nos orçamentos?

Fui afetada nesse sentido, pois tive a necessidade de trocar o celular, já que a memória do aparelho não comportava tantos dados, informações, fotos e vídeos, além de ter que dividir com minha filha o celular, para acompanhar as informações da escola dela, e o notebook, ficando eu com o computador de mesa. Para que nós duas conseguíssemos atender às instituições de ensino, ela realizando as atividades e eu, no planejamento pedagógico, no atendimento aos estudantes e no cumprimento das demandas da secretaria, precisávamos de um aparelho que atendesse às expectativas. Isso não aconteceu de forma tranquila, pois até então evitei ao máximo o uso e acesso ao celular, o que desde então passou a ser algo presente na vida dela, e de tantas crianças.

Toda essa logística sobre a organização dos aparelhos disponíveis, acesso às aulas e trabalho, só foi possível devido às condições concretas da minha família, mas quantos foram impedidos de acompanhar as atividades por não possuírem os aparelhos e a conectividade satisfatória?

Hoje, dados e pesquisas já têm demonstrado o quanto o uso de telas em excesso tem prejudicado a atenção das crianças<sup>2</sup>. Para conter o uso excessivo das telas pelas crianças, em 13 de janeiro de 2025, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n. 15.100/25, que proíbe o uso de celular nas escolas, buscando equilibrar o uso de tecnologias na educação básica, resguardar a saúde física, mental e estimular a interação entre as crianças. O MEC lançou no final do mês de janeiro deste ano, guias práticos para conscientizar o uso equilibrado, responsável e consciente no ambiente escolar, para fins pedagógicos, ressalta. Cabem muitas ressalvas a esta temática, pois do ponto de vista pedagógico e didático o uso de aparelhos móveis, como o celular, com discussão coletiva é o mais coerente ao processo de ensinar e aprender. Esta lei tem reafirmado um posicionamento de um governo que ao proibir o uso dos aparelhos nas escolas, de modo contraditório e concomitante, incentiva a inserção de outros aparatos tecnológicos.

Nas instituições onde trabalhei, eram realizadas reuniões *online*, por turmas, com os professores, funcionários da gestão escolar e responsáveis dos estudantes, fora do horário de expediente das escolas (no fim do dia ou, até mesmo, à noite), a fim de orientar sobre a importância e firmar o compromisso com a educação dos filhos. Esse horário foi definido pois entendia-se que a maioria dos pais estavam em horário de trabalho, portanto, ocupados durante o dia, e, mais disponíveis no fim da tarde e à noite, possibilitando maior participação destes.

Era exigido dos professores o preenchimento de planilhas com o controle de atividades realizadas e relatórios detalhando as atividades oferecidas, as ações para alcançar os alunos, quais as estratégias e recursos eram utilizados, quantos eram alunos especiais, quais os pontos positivos e os difíceis eram identificados no caminho. Houve uma preocupação das secretarias em controlar, ainda mais, as ações dos professores, o que gerou uma sobrecarga trabalho sem a devida valorização<sup>3</sup> e respeito.

---

<sup>2</sup> A Academia Americana de Pediatria (AAP), a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Sociedade Brasileira de Pediatria disponibilizaram recomendações para o uso de telas na infância, tratando sobre a faixa etária das crianças e o período recomendado para o acesso e exposição às telas. Assim está definido: abaixo de 18 meses, crianças entre 18 meses e 2 anos, crianças entre 3 e 5 anos, crianças entre 6 e 10 anos, crianças entre 11 e 13 anos e orientações para toda a família. Disponível em: <https://www.abope.org.br/wp-content/uploads/2021/01/RECOMENDACAO-SOBRE-USO-DE-TELAS-NA-INFANCIA.pdf>

<sup>3</sup> O Governo Federal, na gestão de Jair Messias Bolsonaro, congelou todos os benefícios dos servidores públicos durante 18 meses, de modo que o tempo de serviço no período de maio de 2020 a dezembro de 2021 não fosse contado para a concessão de benefícios, com a sanção da Lei nº 173 de 27 de maio de 2020, que estabeleceu o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (covid-19). Contudo, após pressão das instâncias prejudicadas, a Lei complementar n. 191, de 08 de março de 2022, alterou a anterior e estabeleceu que os cortes de gastos não se aplicaria aos servidores públicos civis e militares da área de saúde e da segurança pública da União, dos Estados, do Distrito Federal e do Municípios, não havendo prejuízos para a contagem dos direitos previstos, como a concessão de anuênios, triênios, quinquênios, licenças-prêmio, sem qualquer prejuízo para o tempo de efetivo exercício, aposentadoria, e quaisquer outros fins. Com a justificativa de que esses trabalhadores atuaram nas linhas de frente em confronto à pandemia. Disponível em:

Aqueles alunos que não participavam eram listados para a realização da “busca ativa”, que se define como a busca às crianças que não participavam das atividades. As professoras, após fazerem diversas ligações, deveriam construir uma lista com nomes dos estudantes ausentes das “aulas”, para que as secretarias das instituições também fizessem tentativas de contato via chamadas telefônicas pelo WhatsApp<sup>4</sup> e, até mesmo, indo ao local de moradia dos estudantes para explicarem sobre o ensino no período e fornecerem atividades impressas para que os discentes continuassem os estudos em casa. Em função disso, havia exigências para que os professores enviassem os planejamentos de forma antecipada e quinzenal às coordenações das instituições, para o acompanhamento e impressão aos estudantes que não participavam de modo *online*. A cada novo bloco de atividades entregues, era solicitado a entrega do anterior.

O trabalho pedagógico sofreu alterações significativas, havendo, inicialmente, uma falta de organização e planejamento por parte da gestão, o que gerou impacto direto na atuação docente. Estabelecidas as diretrizes e normativas para a adequação do trabalho por parte das Secretarias de Educação, foi determinada viabilização do mínimo de atividades didático-pedagógicas aos alunos, de modo a possibilitar a manutenção de uma rotina de estudos, leitura e interação com outros alunos e professores, evitando longos períodos de ócio e inatividade.

Como manter uma rotina de estudo e “normalidade”, sendo que se perdiam inúmeras vidas diariamente, e a incerteza tinha se tornado o cotidiano? Percebe-se que esse mínimo de atividades tomou proporção notável, pois foi sendo organizado de maneira a envolver demais etapas do ensino no território brasileiro por um período significativo. Famílias foram acometidas pela presença do vírus em seus ambientes, ocasionando mortes e perdas relevantes, além de vivenciarem situações de desemprego e/ou salários diminuídos, proporcionados pela paralisia econômica.

A pesquisa nacional por amostra de domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD Covid-19 – IBGE, 2020), com entrevistas realizadas por telefone, revelou que, na pandemia, 16,3 milhões de pessoas ocupadas tiveram rendimento

---

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/Lcp173.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp173.htm). Há em discussão, na Câmara dos Deputados, uma Lei Complementar (PLP) que trata do reconhecimento da contagem do tempo de serviço durante a pandemia de covid-19, com a retomada dos direitos dos professores. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/projeto-que-descongela-tempo-de-servico-na-pandemia-e-aprovado-na-comissao-de-financas-e-tributacao-da-camara1>

<sup>4</sup> WhatsApp – é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Foi fundado em 2009 por Jan Koum e Brian Acton, que já haviam trabalhado juntos no Yahoo por 20 anos. Em 2014 se juntou ao Facebook, mas continua a operar como um app com foco no envio de mensagens. Além de mensagens de textos, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos, podendo estes ser em pdf. Pelo aplicativo é possível realizar chamadas de voz e vídeo por meio de uma conexão com a internet. A palavra WhatsApp é um trocadilho com a expressão “*What’s up*” em inglês, que significa “E aí?”. É sujeito à cobrança de dados móveis. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>

inferior ao que recebiam antes da crise sanitária. Somando-se a isso, a taxa de desocupação no trabalho aumentou em 14,4% entre 20/09 e 26/09 de 2020; 2,7 milhões foram afastadas do trabalho devido ao distanciamento social; 7,9 milhões de pessoas realizaram o trabalho de forma remota; 15,3 milhões de pessoas não procuraram trabalho devido a pandemia e 41% dos domicílios recebiam auxílio emergencial (IBGE, 2020).

No contexto de compreender o fenômeno estudado, pautado no materialismo histórico-dialético (MHD), buscou-se conhecer a realidade para além das aparências, de forma a conhecer o movimento interno do objeto, ou seja, sua essência. Na busca pelo conhecimento e aproximação da totalidade do objeto estudado, destaca-se a centralidade da educação para a transformação dos sujeitos, por meio de apropriação de conhecimentos científicos e saberes para que possam se desenvolver e viver em sociedade de forma consciente, considerando que o ser humano é um ser histórico e cultural, que se forma e se constitui em sociedade, transitando de individual/singular para o coletivo.

Em função de tantas outras problematizações que são pertinentes ao momento vivido, e acompanhando o retorno das crianças ao espaço escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, após ter se decretado o fim da pandemia de Covid-19, em 2022, reafirmamos que a educação é direito de todos e todas, visto que é por meio dela que os sujeitos conseguem fazer uma leitura de mundo mais ampla, densa e crítica.

Esse direito possui múltiplas determinações dentre eles a formação de professores, que seguem as diretrizes curriculares e estão alinhadas aos programas e políticas de governos, às condições laborais dos professores, aos equipamentos, as condições estruturais das escolas, bem como as condições de acesso e permanência dos estudantes ao ensino que não estão herméticos às contradições da sociedade do capital. Todos esses elementos, e tantos outros, possuem empecilhos que permeiam a educação, que tornam o trabalho pedagógico ainda mais desafiador. Entretanto, inferimos que mesmo diante dessas circunstâncias, é por meio da educação que conseguiremos avançar em direção a formação dos sujeitos, de forma ampla e consciente.

De modo a contribuir com a leitura sobre o que foi a pandemia e como ela ainda impactará gerações, a presente pesquisa se propõe a problematizar: como as pesquisas acadêmicas retrataram o trabalho pedagógico com leitura e escrita de crianças, que estiveram no início do período escolar, no período pandêmico?

Para tanto, o objetivo geral visa explicar as discussões feitas nas pesquisas acadêmicas sobre o trabalho pedagógico com leitura e escrita em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia. Tal objetivo se desdobra nas seguintes questões orientadoras:

1. como as pesquisas caracterizam as estratégias didáticas para a leitura e a escrita nos anos

iniciais do Ensino Fundamental durante o período pandêmico? e 2. que fundamentos pedagógicos embasam a leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas pesquisas analisadas?

Em decorrência do material, daquilo que é produzido e que forma a base da sociedade, de suas instituições e regras, o sujeito e o objeto se relacionam; nessa dinâmica, um depende do outro e se constituem mutuamente no processo histórico-social. Desse modo, a atividade mental, por meio da produção de ideias, das representações, do pensamento e da consciência está relacionada à atividade material e à troca entre os homens. Nessa perspectiva, o sujeito produtor de conhecimento não é aquele que absorve e contempla o real; ele, na verdade, é um sujeito ativo, que, em contato com seu objeto de estudo, reconstrói, no seu pensamento, este mundo. O conhecimento, portanto, envolve sempre um fazer, um agir do homem (Rego, 2010).

Para melhor compreensão acerca do objeto de estudo, buscamos conhecer o que as produções acadêmicas discutiram sobre o trabalho pedagógico para a apropriação da leitura e escrita na pandemia, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, com dissertações e tese publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte temporal dos anos de 2020 a 2023.

### **Estrutura da dissertação**

A seção I abrange uma breve introdução, que apresenta as motivações para a opção da temática e do problema de pesquisa, dentre eles os motivos pessoais e profissionais em busca de conhecimento. Nela, traço algumas ponderações sobre a formação pessoal enquanto professora alfabetizadora nas redes de ensino, e os desafios encontrados no trabalho pedagógico para a apropriação da leitura e da escrita na pandemia, devido à dificuldade de realizar um trabalho pedagógico que atendesse às necessidades do período, sobretudo relacionados à alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

A seção II versa sobre os fundamentos teóricos sobre o processo de apropriação da leitura e escrita por crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, denominada *Alfabetização, leitura e escrita no Brasil: contextos e fundamentos a partir da perspectiva histórico-cultural*; logo, ela salienta que toda atividade humana é movida por intencionalidade e trabalho. O trabalho é a capacidade do homem de transformação da natureza, ao potencializar e planejar suas ações, de forma intencional, produz conhecimentos, conceitos e hipóteses, provoca modificações no psiquismo humano. O homem supera sua atividade instintiva e passa

a transformar aquilo que é natural e material da natureza. Desse modo, a linguagem, as experiências mediadas pelo trabalho e sobretudo pela educação, são atributos para o desenvolvimento do indivíduo, para seu processo de humanização, por meio da formação e aprendizagem de conceitos.

A seção III intitulada *As pesquisas sobre leitura e escrita na pandemia: do caótico à apreensão do fenômeno* faz a discussão sobre os percursos da pesquisa, considerando os critérios de escolha e exclusão das dissertações e teses elencadas para compor o *corpus* do trabalho, apresentamos a matriz de coleta de dados da pesquisa. Além disso, tecemos um olhar inicial sobre as pesquisas que discutiram a leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia. Foram analisados quem eram os pesquisadores e orientadores, quais as motivações para o objeto pesquisado, os aspectos pedagógicos, sujeitos, objetos, assim como as estratégias e recursos retratados tanto pelos pesquisadores, no decorrer das pesquisas, quanto aqueles utilizados para a realização do trabalho pedagógico.

A seção IV, nomeada *O trabalho pedagógico para a leitura e escrita no processo de alfabetização das crianças no contexto da pandemia da Covid-19*, tece uma discussão sobre as políticas relacionadas à alfabetização no Brasil, apresentando quais delas também se pautaram em tratar sobre as diretrizes que têm orientado a prática da leitura e da escrita no país. Versa-se, também, sobre o fato de que um programa de alfabetização do estado do Ceará influenciou o Pacto Nacional de Alfabetização brasileira com avaliações e diretrizes que estão alinhadas aos organismos internacionais. Mais ainda, trata-se, nessa seção, acerca das concepções de alfabetização, o que isso tem revelado no trabalho pedagógico diante de suas finalidades, quais foram os autores e obras mais citadas, e, por fim, discute-se sobre as relações entre o trabalho pedagógico e as tecnologias digitais que se fizeram presentes no período da pandemia.

Por fim, nas considerações finais, organizamos uma síntese da pesquisa de modo a responder à pergunta de pesquisa e às questões orientadoras, buscando sistematizar um concreto pensado sobre o objeto de estudo, a partir das análises e síntese da pesquisa.

## **2 ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA NO BRASIL: CONTEXTO E FUNDAMENTOS A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

O presente capítulo objetiva apresentar o histórico da alfabetização, leitura e escrita no Brasil, que esteve atrelado às disputas políticas da época. Desde o final do XIX, com a Proclamação da República, as escolas brasileiras estiveram direcionadas a preparar os indivíduos a atender aos ideais do Estado Republicano, no qual saber ler e escrever seria decisivo para considerar que o país estaria caminhando a passos largos para a modernização e desenvolvimento social. Nesse contexto, “as práticas de leitura e de escrita passaram a ser submetidas a ensino organizado, sistemático, metódico e intencional” (Mortatti, 2019, p. 29); com isso, iniciou no país a busca para preparação de profissionais que estivessem capacitados para assumir tais demandas.

Entre os percalços encontrados e o baixo desempenho das escolas, sobretudo nos anos iniciais de alfabetização, o que temos percebido é que, a cada presente histórico, pelo discurso de melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem, há uma mescla entre pautar-se nos métodos antigos de ensino e, por sua negação, apresenta-se algo “novo” para dar conta das demandas da educação, havendo uma intensa submissão para que os preceitos do neoliberalismo na atualidade sejam atendidos.

Conhecer a história é essencial para se compreender o presente a fim de se poder atuar de forma consciente e promover ou tentar construir um futuro que seja mais humanizado, com direitos garantidos e em que o conhecimento científico possa ser disponibilizado de forma mais abrangente, contrariando a lógica do modo de produção capitalista e mercadológica.

### **2.1 Percursos históricos da alfabetização no Brasil**

Nossos antepassados viviam em cavernas, sobreviviam da caça, da pesca e de raízes. Com o surgimento da necessidade de comunicação entre eles, apareceram as primeiras inscrições antigas, representadas nos desenhos das paredes das cavernas (Cagliari, 2005, p. 106).

Trazer um breve histórico sobre o contexto da alfabetização é primordial para a compreensão de que os sujeitos já se comunicavam sem a técnica da escrita, por meio de outras formas de linguagens. Todavia, pela necessidade de registrar dados e armazenar informações, o homem criou notações escritas como, por exemplo, demarcar terras, controlar rebanhos e plantações (Dangió; Martins, 2018). Assim, conhecimentos sobre a invenção de sinais para representar palavras foram desenvolvidos pela humanidade, e, aprimorados ao longo dos

tempos. A escrita passou a ser, portanto, um marco divisório na história da humanidade, a saber, a pré-história e a história.

Houve modificações significativas nas formas de comunicação e registro da escrita no desenrolar da história da humanidade. Cagliari (2005) sinalizou três delas: a pictográfica, a ideográfica e a alfabética<sup>5</sup>. Esta última é caracterizada pelo uso de letras do alfabeto, que sofreu diversas modificações até os dias atuais. Para o autor, os gregos “adaptaram a escrita fenícia, ao qual juntaram as vogais, uma vez que, em grego, as vogais têm uma função linguística muito importante na formação e no reconhecimento de palavras” (Cagliari, 2005, p. 110).

Em relação à escrita, inferimos que esta passou a ser usada com mais frequência em sociedade e passou a ser desenvolvida de acordo com as necessidades de cada povo. O sistema de escrita passou a ser vinculado às necessidades sociais e ideológicas e, diante de processos mais automatizados, decorrentes da Revolução Francesa, “a alfabetização foi introduzida como matéria escolar, sendo uma forma de responsabilidade com a educação de crianças, as quais eram membros da burguesia” (Leonardo, 2021, p. 29).

No contexto brasileiro, as taxas de analfabetos e alfabetizados sempre foram tabuladas desde o primeiro Censo, em 1872, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>6</sup>, vinculado ao Ministério do Planejamento e Orçamento (MPO). Em seu último censo estatístico de 2022, o IBGE indicou que a taxa de analfabetismo caiu de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas denunciou que as desigualdades persistem. De acordo com a pesquisa, a taxa de alfabetização para 2022 ano foi de 93%; se comparada com o ano de 2010, no qual as taxas de alfabetização eram de 90,4%, verifica-se um aumento de 2,6%. Ainda de acordo com tais dados, os cinco municípios com menores taxas de analfabetismo estão localizados nas regiões Sul ou Sudeste, precisamente na cidade de São Paulo, sendo que Santa Catarina é a unidade da federação que possui maior taxa de alfabetização. Contudo, as maiores taxas de analfabetos encontram-se na região Nordeste, mesmo havendo um aumento de 80,9% em 2010 para 85,5%

---

<sup>5</sup> A fase pictográfica da escrita é aquela em que o homem criou sinais para representar palavras, que não estavam associadas ao som, mas à imagem do que eles queriam representar. Este período remonta ao neolítico, com pinturas, denominadas rupestres, feitas em cavernas, em pedras. A fase ideográfica é marcada pela associação de desenhos com mensagens, de modo que o homem passou a fazer registros e criou sinais para representar palavras; esses desenhos especiais eram chamados de ideogramas, que passaram a representar ideias por meio de imagens ou símbolos. A fase alfabética é a fase mais complexa, pois os povos começaram a usar sinais para representar o som da fala. Com o passar do tempo, os desenhos foram perdendo alguns traços e as letras que conhecemos. Devido à diversidade da nossa linguagem, foi necessário criar um modelo que permitisse a formação de palavras.

<sup>6</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) se constitui no principal provedor de dados e informações do país, que atende às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. É função do IBGE identificar e analisar o território, contar a população, mostrar como a economia evolui, apresentar os dados da educação, sobretudo, sobre referentes à alfabetização, dentre outras atribuições. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/ acesso-informacao/institucional/competencias.html>

em 2022, sendo que Alagoas é o estado com menor taxa de alfabetização no país (82,3%) (Nery, 2024).

Havendo o foco em acompanhar taxas de alfabetização no país e os modos como esses dados foram usados para e contra nosso povo, evidencia-se que o ensino está atrelado às intencionalidades dos governos e às políticas públicas por eles implementadas. Sob este aspecto, as concepções pedagógicas na história brasileira estiveram agrupadas em duas grandes tendências hegemônicas: a primeira era relacionada às teorias do ensino tradicional, em que o problema fundamental da educação se traduzia em “como ensinar”, e, no segundo caso, na Pedagogia Nova, a preocupação central eram as “teorias do ensino”. Neste ponto, o problema da educação se traduz na pergunta “como aprender”, o que levou a generalização do lema “aprender a aprender” (Saviani, 2005, p. 1).

Para Saviani (2005), a tendência tradicional na educação esteve dominante até o fim do século XIX. Em seguida, no século XX houve um deslocamento para a Pedagogia Nova, que se tornou predominante. Contudo, não deixou de excluir a concepção tradicional, gerando disputas sobre as atividades de ensino, o que será detalhado no texto.

Na história da Educação Brasileira o ensino da leitura e da escrita foi inicialmente influenciado pela educação Jesuítica. Foram os padres jesuítas que implementaram os primeiros colégios, nos quais o ensino estava direcionado à adequação às condições e interesses da colônia portuguesa e, posteriormente, pautaram-se na pedagogia cristã, de orientação católica, que perdurou por um período significativo na história brasileira (Saviani, 2005).

Interessa-nos pontuar quatro momentos cruciais para a alfabetização brasileira, de acordo com os estudos apresentados por Mortatti (2019). Salientamos a historicidade como referência para compreender as marcas sociais, culturais, políticas e até mesmo relacionadas ao gênero, da qual se fizeram presentes na constituição da docência no país, referentes ao tema da alfabetização. Entendemos que o processo histórico não é linear, estanque e sequencial. Contudo, cada período definido pela autora nos ajuda a compreender as recorrências e lacunas vividas, logo o seu movimento.

O *primeiro momento* se deu entre os anos de 1876 a 1890, no qual o ensino estaria pautado nos métodos sintéticos, partindo da “parte” para o “todo”, ou seja, do ensino de letras, sílabas e, posteriormente, palavras, frases e textos. Além disso, enfatizava-se a prática da identificação dos nomes das letras – método alfabético –, os sons correspondentes às letras – método fônico –, e a emissão de sons – método silábico – como propulsores para a alfabetização tradicional.

Naquele momento, a leitura se iniciava com as chamadas “cartas de ABC” e, posteriormente, sua cópia; em relação à escrita, este momento “se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras” (Mortatti, 2019, p. 33). Já as primeiras cartilhas de alfabetização foram produzidas no final do século XIX, elas foram escritas por professores fluminenses e paulistas que se basearam nos métodos sintéticos de soletração, fônico e silábico, considerando que o ensino demandaria uma questão de método, de como se ensinar metodicamente com o que se deve ensinar. Esse primeiro momento passou a ser denominado “método João de Deus”, com a publicação da Cartilha Maternal ou Arte e leitura, escrita pelo poeta português João de Deus.

A seu turno, o Brasil contava com poucas escolas com salas de aula adaptadas e que abrigavam alunos de todas as séries, em prédios que tinham pouca estrutura para recebê-los. O material que se dispunha para leitura era editado e produzido na Europa. As cartilhas brasileiras só foram produzidas no fim do século XIX, por professores fluminenses e paulistas, a partir de suas experiências didáticas (Mortatti, 2019).

Nesse contexto, com condições precárias de funcionamento, professores e alunos tinham que se empenhar ainda mais para que o ensino e a permanência pudessem persistir. A instrução e formação de professores no país seguia sob a instrução do método de ensino mútuo (lancasteriano), sendo este aprovado em 15 de outubro de 1827, como a primeira lei geral relativa ao ensino primário, conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras. Este método “se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (Saviani, 2005, p. 8).

O ensino mútuo (lancasteriano) consistia em regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição dos alunos de forma hierarquizada. Havia um sistema contínuo de avaliação do comportamento e aproveitamento do aluno, com procedimentos de silabar e soletrar, sendo que os professores deveriam ser treinados nesse método nas capitais das províncias, com os custos dos ordenados, sem investimento do Governo. No período, com a descentralização processada pelo Ato Adicional à Constituição Imperial, sendo aprovado em 1934, o ensino elementar passou a ser responsabilidade das províncias, sendo incumbidas de cuidar do preparo dos professores (Saviani, 2005).

De acordo com Brandão (2016), a proposta metodológica de instruir os monitores para que eles transmitissem seus conhecimentos aprendidos com o professor aos demais alunos era uma forma de atender ao projeto liberal da educação para todos, de forma a ter baixos investimentos na educação.

O *segundo momento* se efetivou entre meados dos anos de 1890 a 1920, e se caracterizou pela defesa do novo método analítico, que parte do “todo” para a “parte”. Nesse ponto, havia diferentes formas de consideração do que seria esse todo, sendo este a palavra, a sentença ou a historieta<sup>7</sup>.

O caráter *biopsicofisiológico* da criança passou a ser considerado, compreendendo que a apreensão do mundo para a criança acontecia de forma sincrética, que combina princípios diferentes, de modo a entender a amplitude do ser, e das concepções heterogêneas para a formação do sentido. As cartilhas, livros com leituras restritas, com foco para a palavração e sentencição, foram recorrentes para alfabetização, baseadas no método de marcha analítica e se adequaram às instruções oficiais paulistas (Mortatti, 2019).

Naquele instante, período conhecido no país como Primeira República ou República Velha, o estado de São Paulo era modelo de progresso para os demais estados da federação, com a reforma da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa, sendo inaugurado, em 1896, o Jardim de infância nessa escola.

Com a implementação da República no Brasil, as províncias passaram a ser estados federados. Cada estado passou a se organizar em relação ao processo de ensino. Nesse cenário, houve a reforma da instrução pública, sendo definida via Decreto n. 27, de março de 1890. A Escola Normal do Estado de São Paulo foi uma instituição modelo para a formação de professores, sendo um momento decisivo para a formação docente no país. Seus pilares eram pautados em apresentar inovações pedagógicas para o ensino, combater o analfabetismo, difundir novos modos de trabalho livre, assim como os valores políticos eleitorais, as ideologias nacionalistas e os bons costumes voltados ao cultivo da saúde do corpo social. Nas escolas, o ensino visava a formação intelectual, moral e cívica das crianças (Honorato; Nery, 2018).

Como referência para os demais estados brasileiros, educadores começaram a ser enviados para São Paulo, por meio de “missões de professores”, para observar e estagiar na região, levando, para as demais localidades do país, aprendizados adquiridos naquele modelo de ensino. Portanto, vinham para São Paulo, aprender o método analítico de ensino para difundir para outros estados brasileiros.

Durante esse tempo, houve o abandono do ensino mútuo para o método de ensino intuitivo, “conhecido como *lições de coisas* foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, [...] viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte

---

<sup>7</sup> Em São Paulo, o documento *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos e lições* foi institucionalizado baseado na historieta, que é um conjunto de frases relacionadas entre si com nexos lógicos.

físico do novo método de ensino” (Saviani, 2005, p. 8). Essa perspectiva fez parte das propostas de reformulação da instrução pública no final do Império e foi baseada no procedimento de lições *de coisas*, sendo concebida para resolver o problema do ensino, que não era eficiente. Nessa ocasião, houve uma acentuada produção de novos recursos, como mobiliário escolar, assim como de materiais didáticos para que pudessem dar novo suporte ao ensino, à exemplo de quadros negros, mapas, caixas para o ensino de cores e formas, nas series iniciais, na alimentação e no vestuário.

O *terceiro momento*, entre meados dos anos de 1920 se estendendo, aproximadamente, até o final de 1970, foi caracterizado pela defesa dos antigos métodos e de novos testes *ABC*<sup>8</sup> - um método utilizado para verificar a maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita, tal como a aceitação de métodos mistos.

As cartilhas se basearam nos métodos mistos ou ecléticos e começaram a ser produzidos os manuais ou guias do professor, que permitiram a preparação dos professores para a “efetividade do ensino”, havendo instruções para o professor em relação à forma de ensinar. A alfabetização sob medida, defendida no período, levava em conta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina, a partir dos aspectos psicológicos. Nesse terceiro momento, houve uma forte presença masculina na elaboração e criação das cartilhas; todos os escritores eram professores pela Escola Normal de São Paulo, que compunham a elite intelectual<sup>9</sup> do país naquela época, dentre eles: Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970), Renato Sêneca Fleury (1895-1980) e Antônio d’Àvila (1903-1989).

Sob esse aspecto, os “intelectuais orgânicos”, assim considerados por aqueles que eram funcionários dos grupos dominantes e que possuíam prestígio sob os demais, eram aqueles que se formavam pela Escola Normal de São Paulo, nos fins do século XIX e início do século XX em nosso país. Esses intelectuais eram homens que se orgulhavam de sua reputação e dedicavam sua vida profissional à instrução pública e ao magistério no ensino primário, no ensino inicial da leitura e da escrita. Atuavam na

---

<sup>8</sup> O livro *Testes ABC*, escrito por Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1934), foi escrito para verificar o nível de maturidade requerido para aprendizagem da leitura e da escrita de crianças que procuram se ingressar na escola, a fim de classificar os alfabetizandos em classes homogêneas, visando a racionalização e a eficácia da alfabetização. O diagnóstico, segundo o autor, permitiria um prognóstico, ou seja, a previsão de resultados e o trabalho do professor poderá ser mais judiciosamente avaliado (sob esse aspecto, evidencia-se o processo de acompanhamento e avaliação do trabalho do professor).

<sup>9</sup> Lourenço Filho, conhecido pela Cartilha do povo, a série de leitura *Pedrinho* e o livro *Testes ABC*. Renato Sêneca Filho, professor primário em escolas isoladas rurais e urbanas, atuou como diretor, criador da série *Na roça*, composta por cartilha e livros de leitura, publicou artigos em jornais e livros de leitura. Antonio d’Àvila foi discípulo de Lourenço Filho, atuou como professor no magistério e ocupou importantes cargos na gestão escolar. É autor da obra *Práticas escolares: de acordo com o programa de Prática do Ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário* (Mortatti, 2019).

mediação teórico-prática entre as novas classes dirigentes – oligarquia cafeeira entre o fim do Império e a Primeira República, e burguesia industrial, a partir de 1930 – e o grupo social então emergente no Brasil, o de educadores (Mortatti, 2019, p. 157).

Nessa fase, havia uma ausência da atuação feminina, que estava a cargo da execução de tarefas silenciadas, não sendo, portanto, protagonistas da história. Venturini (2017) asseverou que, na atualidade, esses homens com prestígio e altos cargos continuam a ocupar os altos escalões como dirigentes de escolas, em cargos de chefia e na gerência das instituições de ensino, sobretudo em outras áreas de conhecimento para além da educação, que possuem maiores chances de ingressar em cursos socialmente mais valorizados, como os de Ciências Biológicas e Exatas. Com a profissão docente perdendo o prestígio ao longo dos anos, fato esse aliado ao processo de feminização do magistério no Brasil, no qual “homens ao assumirem postos de maior hierarquia social, deixaram como campo de trabalho o da educação para mulheres” (Sousa, 2017, p. 16), a presença feminina nos cursos de formação de professores tornou-se mais abrangente em áreas do ensino fundamental e nas licenciaturas.

Ganha força no país o movimento da Escola Nova, que acabou por influenciar várias reformas na educação, mas que encontrou resistência face à tendência tradicional, representada na década de 1930 pela Igreja Católica. O livro lançado em 1930, escrito por Lourenço Filho, denominado *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, apresentou questões sobre a nova concepção de ensino, de modo a abandonar o autoritarismo que era tão presente, juntamente com a indicação de uma nova finalidade para a escola, ao formar indivíduos para uma sociedade mutável.

No contexto do movimento renovador, a formação de professores implicava na profissionalização da atividade de educadores, de modo geral, e de professores, de modo particular, procurando corrigir as insuficiências que eram apresentadas de forma mais organizada. Com isso, as escolas-laboratório serviram como base/local de formação de professores por meio da experimentação pedagógica em bases científicas, iniciadas em 1932 por Anísio Teixeira<sup>10</sup>, no Distrito Federal, e em São Paulo, por Fernando de Azevedo.

Nessa conjuntura, os anos de 1932-1939 foram marcados pela Organização dos Institutos de Educação (Borges; Aquino; Puentes, 2011). Tal período foi conhecido por ter uma

---

<sup>10</sup> O movimento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, constituiu-se como um marco para a educação brasileira, pois apresentava e defendia os princípios da escola pública, gratuita e laica. Esses princípios, por sua vez, influenciaram a Constituição Federal de 1934, com um novo entendimento sobre a atuação da União sobre o campo da educação. Anísio Teixeira propôs a criação de Conselhos Municipais de Educação (Lei 1.846/1925, da Instituição Pública do Estado da Bahia), que só foi autorizado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 1964 no município de Estrela, no estado do Rio Grande do Sul (Souza; Faria, 2003).

instituição que fosse realmente de preparo para a formação de mestre, dando caráter científico aos processos formativos. Em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, a Escola de Professores foi incorporada a ela, com o nome Escola de Educação. Em São Paulo não foi diferente; em 1934 com a criação da Universidade de São Paulo (USP), o Instituto de Educação Paulista foi incorporado à instituição. Em 1939, foram instituídos os Cursos de Pedagogia e Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo, de modo que os cursos de licenciatura estivessem incumbidos de formar professores para o ensino a nível secundário, com disciplinas específicas, e os cursos de pedagogia eram responsáveis pela formação de professores das Escolas Normais (Saviani, 2005).

Agora, chegando ao fim desse lapso temporal de 1920 até 1970, aproximadamente, é importante ressaltar que, no período de 1964 a 1985, foi instaurada a ditadura militar, que deixou marcas na educação. Em 1968, durante o governo ditatorial de Costa e Silva, foi-se institucionalizado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), “como uma alternativa político-educacional que atenderia às exigências de adequação ideológica na mentalidade educacional brasileira aos interesses espúrios do regime militar” (Chacon, 2023, p. 45). Pela busca de alfabetizar milhões de jovens e adultos de 15 a 35 anos no país, o MOBRAL não se utilizava de “palavras geradoras”, como na experiência de Angico<sup>11</sup>, como fez Paulo Freire; pelo contrário, fazia uso de palavras que eram definidas por uma equipe técnica e seguia normas padrões da língua. O MOBRAL não apresentou eficácia ao eliminar o analfabetismo, sendo esse ainda uma meta do Plano Nacional de Educação a ser atingida.

Em 1971, foi institucionalizada a Lei n. 5.692, com data do dia 11 de agosto desse ano, que fixou as Diretrizes e Base para o ensino de 1º e 2º graus, entendida como Educação Básica, dando outras providências para o ensino no país, sendo estabelecida, no Capítulo V, a formação de *Professôres e Especialistas*. O ano de 1971 não se enquadra dentre aqueles definidos por Mortatti (2019) como referência no que diz respeito à alfabetização no país, contudo, entende-se a relevância dessa Lei para o ensino no Brasil, de modo a substituir a Escola Normal pela Habilitação específica de Magistério. Nessa conjuntura, foi estabelecido, com essa normativa, que o curso primário teria duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido em um curso ginásial de quatro séries e um curso colegial de três. Organizou-se, portanto, um ensino de primeiro grau de oito anos e um ensino de segundo grau de três a quatro anos.

---

<sup>11</sup> A experiência de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, foi a de maior destaque de Paulo Freire, por contar com a participação de 300 alfabetizandos, com êxito na alfabetização de adultos. A cidade registrava alarmantes dados de analfabetismo, pessoas semianalfabetas e que mal escreviam o próprio nome. Freire foi o responsável por “projetar, articular e liderar a campanha de alfabetização dessa população” (Chacon, 2023, p.41).

No que se refere ao Magistério, verifica-se que ele foi organizado em duas modalidades básicas: uma, com duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria os professores a lecionarem até a 4ª série, e outra, com duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando o professor ao magistério até a 6ª série do primeiro grau. Quanto ao currículo, a princípio, havia um conjunto curricular mínimo, que compreendia o núcleo comum, e abrangia as matérias de Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira), Estudos Sociais (Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil) e Ciências (que envolvia os conteúdos de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde), para todo o ensino de 1º e 2º grau, destinado a garantir a formação geral. Além disso, contava-se com uma parte diversificada, que visava a formação especial, que abrangia os Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Didática, incluindo a prática de ensino (Saviani, 2005).

O *quarto momento*, designado a partir do início da década de 1980 até os dias atuais, esteve pautado na teoria construtivista, resultante das pesquisas de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, ou aprendizagem da lecto-escrita<sup>12</sup>, que passou a dar lugar ao protagonismo dos estudantes, considerando-os como sujeito cognoscente, aquele que pensa. Assim, vê-se um deslocamento das discussões para além dos métodos de ensino, focando no sujeito pensante e no processo de aprendizagem das crianças.

As discussões e adesões pela utilização de cartilhas “tradicionais”, cartilhas “construtivistas” ou “construtivistas-interacionistas” começaram a ser defendidas e/ou reprimidas, havendo a negação de métodos tradicionais e da justificativa de adotarem as cartilhas apenas para consulta, caso os professores se colocassem a favor da linha construtivista. Esse período marca a disputa entre os defensores da “revolução conceitual” e os partidários dos “métodos tradicionais” (Mortatti, 2019). Para a autora,

O construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma revolução conceitual, demandando dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (Mortatti, 2019, p. 39).

A perspectiva construtivista teve como base os estudos de Jean Piaget (1896-1980). Segundo ele, a aprendizagem é dependente de competências cognitivas que estão relacionadas

---

<sup>12</sup> A lecto-escrita é um termo utilizado por Emília Ferreiro, que se refere ao processo fundamental para a capacitação da leitura e da escrita, na qual a criança aprende a decodificar símbolos, sons e palavras. Com isso, respeita-se os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita por parte do sujeito cognoscente (Mortatti, 2019).

às fases de desenvolvimento (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal). O sujeito aprende, basicamente, por meio de suas próprias ações sobre os objetos, construindo sua aprendizagem. Nessa concepção, o sujeito deve ser despertado para o aprendizado; caso não haja motivação, vontade, posicionamento ativo e iniciativa, não há conhecimento. Nesse quarto momento, Mortatti (2019), apresenta que, para além da visão construtivista, o ensino estaria pautado na concepção de letramento e nos embates da desmetodização, pautados em como a criança aprende a língua escrita.

No construtivismo, o desenvolvimento psíquico da criança é marcado por estágios ou fases de desenvolvimento, que se definem em: 1. sensório-motor (0 - 2 anos); 2. pré-operatório (2-6 ou 7 anos); 3. operatório concreto (cerca de 6-7 anos a 11-12 anos) e 4. período operatório formal (inicia-se por volta dos 11-12 anos).

O primeiro estágio, ligado ao desenvolvimento do corpo, é marcado pelas construções cognatas apoiadas em movimentos; ele serve como ponto de partida para os períodos seguintes. Nessa fase, há uma interação entre estímulos e respostas, o sujeito se torna assimilável às estruturas já construídas e, na medida em que isso ocorre, novos estímulos são buscados pelo organismo ativo. O período pré-operatório é marcado pela função simbólica, especialmente pela linguagem, em que a criança se torna capaz de constituir suas ações passadas em forma de narrativa e antecipar relações futuras por meio da fala; o período operatório concreto é aquele na qual a criança consegue, além de pensar sobre o real, pensar sobre ele por meio de operações lógicas (caráter de reversibilidade), é nele que começam a emergir as diversas operações lógicas. Já, por último, o período operatório formal inicia-se por volta dos 11-12 anos, fase em que o pensamento se liberta gradualmente do concreto e se orienta para o formal. Nesse estágio, o futuro abstrato e as realidades imaginadas, podem ser pensadas como possíveis. Nesse momento, o indivíduo passa a entender o mundo e contribuir para sua mudança; assim, “o raciocínio hipotético dedutivo, necessário ao entendimento dos processos científicos, torna-se possível, mesmo sem a demonstração empírica correspondente” (Cunha, 2008, p. 75).

A concepção de ensino, nessa perspectiva, evidencia que o desenvolvimento da inteligência se baseia nas relações que o organismo (biológico) estabelece com o meio ambiente, refutando o papel da cultura no desenvolvimento psíquico e da existência de um indivíduo como ser social. Os estudos de Emília Ferreiro (1937-2023) e Ana Teberosky (1943-2023) indicavam processos de aquisição da linguagem escrita em crianças mexicanas e argentinas sobre a psicogênese da língua escrita, com as sondagens que serviam para classificar a criança em “hipóteses” (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), e os “padrões evolutivos configurados pelas hipóteses de aquisição comprova a existência de um

desenvolvimento natural da escrita” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 37), secundarizando o caráter eminentemente histórico e social do ser, que está sujeito às interferências histórico-culturais em sua aprendizagem.

A perspectiva do construtivismo, que passou a fazer parte do discurso oficial do Brasil, possui contradições e conflitos, não conseguindo dar conta, em termos político-pedagógicos, do fracasso da alfabetização escolar, pois não considera as relações sociais e as situações de ensino (Smolka, 2012).

Marcado pela transição de um período autoritário, em que ainda se vivenciava no país a ditadura militar (que se encerrou com a posse do Presidente José Sarney, em 1985), sob comandos sucessivos de militares, a educação foi influenciada pelo contexto histórico, econômico e social que permeava no país, na qual utilizava-se de disciplinas obrigatórias para difundir a ideologia do regime ditador, fato esse aliado à precarização do ensino, à desvalorização salarial dos professores e às perseguições a docentes e estudantes, com uma educação autoritária desde a escola primária à universidade (Tokarnla, 2024). Com o fim da ditadura militar, com a abertura política para a consolidação da democracia, foi promulgada a Constituição brasileira, em 1988, que determinava o acesso de escolas para todos, com eleições diretas e a redemocratização no país.

A partir da redemocratização, com os princípios da defesa de garantia de valores democráticos e da liberdade de pensamento, promulgados pela CF/88, os impactos do que acontecia no mercado nacional, na economia, juntamente com a privatização de serviços públicos foram refletidos na educação, de forma que o ensino, nesse período, passou a favorecer o controle social, sendo atrelado às demandas neoliberais. Caminhando um pouco mais na história, a década de 1990 é marcada pelas reformas educacionais e por interesses de setores empresariais e da elite que aqui residia, articulados aos princípios econômicos defendidos pelos organismos multilaterais (Silva; Teixeira, 2022). Nessa perspectiva, ao assumir um lugar de adaptação às novas demandas, é incumbido ao sujeito que se torne mais produtivo, mais flexível e conformado com o que é imposto pelo mercado, para que possa concorrer socialmente e produzir mais.

Em relação à formação de professores, houve uma busca pela ruptura com o pensamento tecnicista, que se impunha na educação até o momento. Realizou-se um amplo processo de reformulação dos cursos de licenciatura em Pedagogia, nos quais o princípio da docência foi adotado como base da identidade profissional dos professores em educação. Em 1982, o MEC formulou o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), pensando em um mecanismo de formação inicial e continuada para professores de educação

pré-escolar e das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau e, de forma paralela, o curso de Pedagogia foi sendo reformulado com a atribuição para a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

Em meio a essa pluralidade de ideias e concepções sobre a formação dos professores, entendendo a formação como mera aplicação de técnicas pensadas por outrem, de forma aligeirada e fragmentada, tem fomentado o distanciamento da formação de conceitos e de conhecimentos científicos. Além disso, estando pautado em uma concepção teórica ou outra, tendem a se tornar hegemônicos, delineando um campo de disputas, sem a formação para a humanização (Bissoli; Fonseca, 2020).

Nesse viés, se a formação de professores foi sendo desenhada na contradição, de forma aligeirada, fragmentada e com pouco conhecimento científico, faz-se salutar pensar na condução desse ensino em sala de aula, que também foi acometido por esta formação limitada, com vistas a atender mercado de trabalho, com trabalhadores subservientes, que correspondessem às necessidades do mundo produtivo.

No contexto das disputas que envolveram as propostas de alfabetização para o país e suas influências no ensino da leitura e escrita, referimos algumas considerações de Magda Soares<sup>13</sup>, especialista e educadora brasileira, que foi referenciada nas pesquisas de forma preponderante para, posteriormente, concentrarmos os olhares acerca da alfabetização no contexto da THC.

O termo letramento foi adotado para associar a aprendizagem inicial da língua escrita, ao indicar que a alfabetização não é apenas a aprendizagem de um código escrito e sim de um sistema de representação, no qual os signos (grafemas) representam os sons da fala (fonemas). De modo que

aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (Soares, 2021, p. 11).

Para Soares (2022), no estado atual das Ciências Linguísticas, da Psicologia Cognitiva e da Psicologia do Desenvolvimento, o termo *letramento* envolve vários componentes ou

---

<sup>13</sup> Magda Becker Soares (1932-2023) nasceu em Belo Horizonte, em Minas Gerais. Foi professora titular e emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE, da mesma Faculdade. Referência nacional em pesquisas sobre a alfabetização, inaugurou o estudo sobre a perspectiva do letramento com crianças no Brasil, entendendo-o como prática social que envolve a língua escrita. Esse termo e conceito foi introduzido no vocabulário da área educacional em meados dos anos 1980, segundo a pesquisadora. Autora de 12 livros, Soares lembra que o trabalho com alfabetização não envolve somente a questão de métodos ora sintéticos, ora analíticos (Soares, 2022).

facetas que têm privilegiado pontos diferentes no processo, e três disputam prioridade: a faceta linguística da língua escrita, a faceta interativa da língua escrita e a faceta sociocultural da língua escrita. As duas últimas são consideradas como letramento. Assim, argumenta-se que o letramento se refere às práticas sociais da língua escrita, para além da aprendizagem da tecnologia da escrita (grafemas e fonemas); com isso, a criança passaria a apropriar-se do sistema alfabético e a fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Os fundamentos de letramento delineados por Magda Soares são abordados nas pesquisas. Contudo, para o recorte histórico-cultural, no qual nossa pesquisa se fundamenta, reiteramos que os fundamentos da autora possuem limites teóricos, visto que se concentra em aprendizagens do sistema alfabético, em habilidades de leitura e escrita, de modo que não prioriza os conteúdos. Além disso, não compreende com apropriação dos sujeitos, já que ainda é direcionada à prática e alinhada ao construtivismo.

Tecendo o olhar para o contexto da educação brasileira em relação à alfabetização e às concepções atreladas ao ensino da leitura e da escrita, nota-se as diferentes marcas deixadas pelo construtivismo de Piaget e a concepção da formação social do indivíduo. De modo diverso ao apresentado até aqui, Martins e Marsiglia (2020) apresentam em seu livro que Vigotski, diferentemente de Piaget, considera que a natureza do ser humano é amplamente social e, dessa forma, supera a epistemologia genética piagetiana. Os autores discutem as perspectivas construtivistas e histórico-críticas em relação ao desenvolvimento da escrita, os limites da teoria de Piaget e o aporte teórico-metodológico da dialética na teoria de Vigotski.

A seu turno, Vigotski não deixou de reconhecer o mérito de Jean Piaget em suas pesquisas e a adoção do método clínico para o estudo do desenvolvimento da inteligência. Contudo, explicitou a fragilidade do método em não dar conta da totalidade, ficando no dualismo cartesiano entre corpo e mente, matéria e ideia. O desenvolvimento psíquico resulta, segundo ele, das relações entre o biológico e o cultural, “da unidade contraditória instalada entre natureza e cultura por meio do trabalho, atividade que, por excelência, engendra a relação do sujeito com seu entorno físico e social” (Martins; Marsiglia, 2020, p. 20).

Mortatti (2019) esclarece em seu livro que trata sobre a história da alfabetização no Brasil que os professores, estejam eles confirmando ou refutando as ideias construtivistas e demais propostas didático-pedagógicas relacionadas com o interacionismo linguístico (trabalho com textos) ou do letramento (produção de textos), não reconhecem o seu sentido original e apenas o adotam como *slogan* ou grife. Para a autora, o que se percebe é um esvaziamento nos conteúdos nesse quarto momento, no qual o professor, responsável pela alfabetização escolar, tende a reduzir o ensino apenas em aprender a aprender, a treinos por meio de preparo para

testes e à classificação devido às demandas de avaliações internas e externas às escolas, objetivando que a formação cumpra com tais demandas e avaliações.

A autora observa que, no quarto momento, a alfabetização escolar está pautada apenas no

(...) avaliar diagnosticar níveis de contextualização da escrita; classificar os alunos; intermediar a aprendizagem por meio do preparo e da aplicação de atividades (com base no “método da cartilha”), para os alunos “avançarem”; e treiná-los para avaliações internas à escola ou externas à escola. Além dessas, deve também desenvolver atividades com o objetivo de incluir alunos com deficiências e encaminhar (a um profissional especializado: psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista etc.) os que não conseguem “aprender” (Mortatti, 2019, p. 68).

Na contramão dessa concepção de alfabetização, alinhada à treinos e pautada em atender as demandas das avaliações, entendemos que a educação é um direito de todos e todas, sendo assegurada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, como um direito social, dentre outros: “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988, art. 6º). Ademais, compreendemos que ela é basilar para o processo de formação humana, quando em situação intencional de educação escolar para apropriação dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Na próxima subseção, apresentaremos os pressupostos da leitura e escrita como parte do processo de garantia de direitos à alfabetização das crianças no começo de vida escolar.

## **2.2 Alfabetização para a Teoria Histórico-Cultural**

Explicar o que constitui o “ser humano” é uma forma de buscar compreender o que nos faz tão semelhantes e tão únicos, tão universais e tão singulares ao mesmo tempo (Rigon; Asbahr; Moretti, 2010, p 13).

Compreender os caminhos da alfabetização no país é buscar a compreensão do modo como o processo escolar vem se desenvolvendo ao longo da história. O homem nasce como ser biológico, considerando aspectos ontogenéticos, mas se humaniza ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu ao longo da história da humanidade, diferenciando-se de outros animais. Ao se alimentar, vestir-se e conseguir suprir suas necessidades físicas, passa a agir sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, de modo que, na atividade do trabalho, essa perspectiva o define como “aquilo que fundamentalmente humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura” (Rigon; Asbahr; Moretti, 2010, p. 16).

A atividade humana é movida por intencionalidades que passam desde a ordem simplesmente biológica, como se alimentar, ter um abrigo, àquelas criadas pelo ser humano ao viver em sociedade. Sendo assim, ao satisfazer suas necessidades imediatas que são construídas pelas distintas culturas, o ser humano passa a ter controle da natureza e a adquirir consciência, na medida em que é capaz de planejar as ações, realizando-as de forma intencional, produzindo conhecimentos, conceitos e hipóteses, acarretando modificações em seu psiquismo humano. Assim,

A consciência é a forma especificamente humana do reflexo psíquico da realidade, ou seja, é a expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico. A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e individual como passíveis de análise (Rigon; Asbahr; Moretti, 2010, p. 20).

Ao estabelecer consciência sobre o meio do qual faz parte e passando a interagir com o outro, por meio da relação com o trabalho, o ser singular/individual se humaniza, tornando-se parte da universalidade/gênero humano, sendo esse também modificado no próprio processo de trabalho. Nessa relação, “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (Vigotski, 2007, p. 55).

A atividade de trabalho designada a atingir um fim se efetiva enquanto uma atividade socialmente organizada; com isso, a centralidade das categorias da atividade e da consciência estão vinculadas à Teoria Histórico-Cultural (THC). A seu turno, ao tomar consciência de suas ações, o ser passa a compreender o mundo social e individual, que se torna passível de análise. Ademais, os conflitos internos da realidade provocam mudanças nos modos de ser e agir; desse modo, “a formação e transformação da sociedade humana ocorre de modo dinâmico, contraditório e através de conflitos, precisa ser compreendida como um processo em constante mudança e desenvolvimento” (Rego, 2010, p. 97).

Na relação entre a consciência social e a consciência individual, que não se dá de maneira direta, ocorre a internalização de processos interpsíquicos, ou seja, signos<sup>14</sup> externos tornam-se intrapsíquicos, isto é, signos internos, sendo esse processo a reconstrução interna daquilo que é realizado em uma operação externa. Por meio do processo de subjetivação, há a interiorização da atividade social externa, ou seja, uma transformação interior nos processos

---

<sup>14</sup> Signos, para Vigotski, são o instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao instrumento do trabalho, ou seja, são os significados atribuídos a determinada palavra. O signo “constitui um meio de atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (Vigotski, 2007, p. 55).

cognitivos; nesta relação, considera-se que a “linguagem torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual do indivíduo” (Rigon; Asbahr; Moretti, 2010, p. 20).

Luria (1987) salienta que, por meio da linguagem oral, ou seja, pela palavra, os homens se comunicam de forma a designar ações e objetos; logo, a palavra evoca na mente uma materialidade experimentada, que é carregada de sentidos e significados. Nessa função simbólica, o pensamento se dá pela atividade comunicativa, que é uma atividade organizada e socializada entre os indivíduos.

Nesse prisma, compreende-se que a linguagem resulta da comunicação entre a criança e as pessoas que fazem parte do convívio e que somente depois passa a ser fazer parte da linguagem interna, transformando-a em “função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (Vigotski, 2017, p. 114). Portanto, a criança se apropria da linguagem externa, passando-a a compreendê-la internamente. O pensamento, para o autor, nasce do complexo dessas inter-relações entre a linguagem exterior e interior, que fazem parte dos processos volitivos, ou seja, resultantes da vontade, de modo intencional, pela criança.

Ao se apropriar da unidade do pensamento, ou seja, a palavra, há um salto qualitativo na maneira do sujeito se relacionar, pois, ao compreender seu sentido, o indivíduo evoca a experiência do trabalho, que perpassa geração por geração. Assim, a palavra como unidade do pensamento é produto de um fenômeno histórico e, para que o sujeito se aproprie da linguagem, são necessários estímulos, por meio da socialização sonora e significativa (Mendonça, 2018).

Para que a criança se aproprie da linguagem oral, é necessário que seja ofertada toda a dimensão sonora e significativa que a palavra carrega; por isso, aprender sons, pronúncias e os significados que as palavras representam devem ser trabalhados a fim de que possam desenvolver nos sujeitos processos mentais novos, permitindo uma nova relação com o mundo que, ao remeter-se ao objeto sem sua presença física, amplie as relações mentais e associativas, de modo a representar a palavra oralizada em palavra escrita (Mendonça, 2018).

Vigotski (2017) discorre que uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, na inter-relação com outros seres humanos e, por sua vez, essas aprendizagens, ao serem construídas historicamente, fazem parte do processo de humanização. Para o autor, a apropriação da linguagem segue esse caminho; contudo a apropriação da escrita é diferente, pois ativa processos psicointelectuais novos e complexos nas crianças e, por isso, ele relata a importância da instrução escolar e do professor na condução da aprendizagem, de modo a orientar e estimular processos internos que potencializem desenvolvimento.

Compreendendo que a escrita na THC deve ser mediada pela atividade de ensino, via uma instrução educacional, que permita ao indivíduo a apropriação do instrumento simbólico e técnico, de modo a compreender como instrumento simbólico a operação psíquica, as representações mentais, e, técnico, como aptidões que o sujeito necessita para desenvolver a escrita de modo formal, “na qual se expressam-se as normas de uso dos signos e marcas, sua organização na atividade coletiva” (Mendonça, 2018, p. 56). Nessa relação, o conhecimento da “linguagem escrita viva”, de modo a ensinar a escrita para além dos traçados, da caligrafia e da ortografia tradicional, deve possibilitar representar as palavras e sua relação com a história cultural humana e transformar o leitor em intérprete e produtor de linguagem para a sociedade.

Ao sustentar que a história da escrita na criança é anterior ao contato com a instituição escolar, Lúria (2017) afirmava que, antes mesmo que o professor oriente as formas das letras e lhe coloque um lápis em suas mãos, a criança já faz relações em torno da escrita, de modo que as funções superiores na criança acontecem desde o envolvimento com outros sujeitos pela interação e mediação, desenvolvendo pensamentos e ideias.

Para que a escrita se efetive, é necessário que a criança consiga estabelecer relação com as coisas ao seu redor, de modo a compreender que existem coisas que são interessantes a ela, que gostaria de possuir, ou, que utiliza para brincar e podem ser escritas no papel, e, outras que são apenas objetos instrumentais que servem como auxílio para aquisição de algum outro objeto, que tenha alguma funcionalidade. Além disso, é necessário que ela seja capaz de controlar seu comportamento diante desses elementos. Ao fazer essa relação funcional com as coisas, as complexas formas do intelecto e do comportamento humano começam a se desenvolver, possibilitando o uso da escrita como instrumento da memória, passando a estabelecer sentido e significado à forma escrita (Lúria, 2017).

Ainda sobre a chamada da pré-história da linguagem escrita na/para a criança, as vivências do contexto social do qual ela faz parte, considerando os gestos, os desenhos, os brinquedos e as brincadeiras que são atividades simbólicas, passam a atribuir significado ao processo de escrita, e tornam-se potenciais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e mediadores para a compreensão do funcionamento do código escrito.

De tal modo, o desenvolvimento da linguagem oral, da comunicação, de experiências das crianças com objetos com brincadeiras diversificadas e, sobretudo, aquelas que desempenham conquistas psíquicas de estímulos, como, por exemplo, os jogos de papéis ainda na Educação Infantil, potencializam a autorregulação do comportamento. Além disso, há a adesão, pelas próprias crianças, às brincadeiras pela prática de escrever, relacionando as atividades à função social da escrita, ao imitarem uma situação ou um adulto no ato de escrever.

O desenho como expressão de ideias e o trabalho com a consciência fonológica, relacionando as palavras com seus significados e sons, são favoráveis para que a criança tenha fundamento para a formação da linguagem escrita (Abrantes *et al.*, 2023).

O ser humano, enquanto animal cultural, utiliza-se das funções psicológicas superiores para se relacionar e conviver com os demais, dando sentido e significado às suas ações. Ao se formar nas relações com outros seres humanos e se apropriar de técnicas, conquistas e aprendizagens já atingidas, a escrita surge como potencial para que se registre os avanços. Desse modo, “em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele escreve” (Luria, 2017, p. 146). Inferimos que a escrita enquanto necessidade de registro se torna meio de recordar, como representação de um significado, não sendo mais forma de imitação, como algo suficiente em si mesmo, ou como memorização. Em um experimento, o autor procurou compreender a fase inicial da escrita nas crianças; elas, inicialmente, apresentaram a escrita dissociada de significado, apenas por imitação de um adulto, e por isso não se incomodam com o não saber, pois ainda não compreendiam o processo. Contudo, ao fazer uso de sinais e marcas, passaram a refletir sobre o que escreviam, retratando que esse processo não se desenvolveu de forma linear, havendo a substituição de uma técnica à outra (oral e escrita), sendo, complexo.

Ao fazer uso da função mnemônica, ao lembrar o que registrou, a criança passa a fazer uso dessa capacidade e passa a compreender que a escrita é um sistema de signos que remetem à memória e, assim, que se constitui com o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. Para Luria (2017), as quantidades na forma de grafar e os desenhos são dados que constituem a escrita inicial nas crianças, mas que, por sua substituição, aprimoram-se as habilidades de leitura e escrita.

O objeto da atividade pedagógica é a transformação dos estudantes no processo de formação pela apropriação de conhecimentos e saberes; sendo assim, faz-se necessário apontar o lugar de destaque para a instituição escolar no processo de ensino-aprendizagem, pois é nela que as crianças/estudantes irão ter o direito formal, intencional e sistematizado de apropriação cultural dos produtos e processos da atividade humana em sociedade.

Para a THC, a utilização do método global ou sintético para a alfabetização é ultrapassado, por não levar em conta a linguagem, bem como “o processo de construção, interação e interlocução das crianças, nem as necessidades e as atuais condições de vida das crianças fora da escola” (Smolka, 2012, p. 64). Esses métodos não estavam preocupados em trazer sentido e significado para as crianças, pois copiar palavras soltas, sem significado, não favoreceriam a aprendizagem delas, já que elas não escreviam para registrar uma ideia, documentar um fato do cotidiano, por necessidade ou pelo prazer para se comunicar com

alguém. Ademais, o ensino da leitura e da escrita baseados na repetição e na reprodução tende a manutenção do *status quo*, funcionando como empecilho ao pensamento crítico.

Smolka (2012, p. 12) salienta que o letramento,

(...) abrange um conjunto muito diversificado de práticas sociais que envolvem os mais variados usos da forma escrita de linguagem na contemporaneidade, incluindo também outros sistemas de signos gráficos, *alfabetização* é vista como uma prática típica de letramento escolar, sendo a escola considerada a principal agência alfabetizadora.

A autora entende que as disputas foram sendo construídas em torno da alfabetização não contemplavam o que para ela era ponto fundamental, isto é, conceber a alfabetização como processo discursivo. Deveria-se, segundo ela, ir além da concepção de como a criança aprende (construtivismo) e do letramento (prática predominantemente escolar), em direção a uma proposta que envolve os modos de apropriação das crianças das relações com a cultura, com os diferentes modos de apropriação da escrita e da linguagem e com as relações de ensino que estão envolvidas no processo de aprendizagem.

O processo inicial da escrita passa pela fala, e na relação dialógica, a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura e a dizer o que pensa pela escrita. Logo, “enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita. Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos” (Smolka, 2012, p. 87).

A linguagem, como base fundamental para essa relação, é uma objetivação humana e surgiu da necessidade de comunicação para o trabalho, para a interação dos sujeitos, sendo um instrumento do pensamento. Nessa configuração, a criança em desenvolvimento, ao estar em contato com o social e por meio da cultura, aprende os significados das palavras nas relações em que estas se desenvolvem, acarretando uma apropriação do sistema linguístico e avançando em sua atividade mental.

Pelo processo de apropriações e objetivações, possibilitado pelo trabalho, o ser se torna humano, ao longo da vida em sociedade, ao apropriar-se da essência humana, que é produto *histórico-cultural*. A linguagem, em especial, torna-se condição necessária para o desenvolvimento social e individual; é por meio dela que os homens compartilham representações, conceitos e técnicas e os transmitem às gerações futuras (Rigon; Asbahr; Moretti, 2010).

Esse processo de formação humana em contato com os outros seres falantes que se expressam, que pensam e se constituem com outros e consigo mesmos é permeado pela linguagem, que carrega consigo os conceitos generalizados que, de modo não

descontextualizado, expressam valor, e que são totalmente carregados por seu contexto. Considera-se, portanto, que

A palavra não somente denota um objeto como objeto de algum modo presente, mas expressa também com a sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável (Bakhtin, 2010, p. 85).

Por meio da palavra, torna-se possível conhecer os contextos em que os sujeitos estão inseridos via relação dialógica e que, na construção entre sentidos e significados há uma diferenciação, de modo que aquilo que fica internalizado é fruto da significação e da relação com o outro, como marcas ou efeitos que se produzem e impactam os sujeitos na relação determinada. Assim, entendemos que as palavras são carregadas de sentido e que, a partir das vivências dos sujeitos, estes se constituem. Ao fazer relação com a apropriação da leitura e escrita, entendemos que o processo de constituição da escrita se dá pela linguagem, pela apropriação de signos, sentidos e significados, na e pela interlocução, dados pela convivência e diálogo entre as crianças.

Ao se colocar na condição discursiva, o sujeito passa de uma condição puramente orgânica (animal) para se humanizar, ao conhecer o mundo em que vive, ao aprender conteúdos, ao assimilar valores, ao partilhar ideias e incorporar crenças. Com isso, os sujeitos penetram a língua e a comunicação verbal, de modo que, havendo tomada de consciência, começam a operar em sociedade (Colello, 2021).

Considerando os postulados de Vigotski, as relações sociais interferem e determinam a formação do sujeito; assim, para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, além de oferecer estímulos à criança, é necessário conduzir a linguagem de forma que o ensino seja propulsor de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a apropriação da leitura e da escrita não se configura somente a partir da aprendizagem de sons e letras, pela soletração apenas, mas de forma a compreender o processo histórico na qual se manifesta, sua origem na humanidade e suas relações sociais.

Por estar carregada de significações e conhecimentos sociais, a apropriação da leitura e da escrita produz na criança desenvolvimento cultural enriquecedor, aproximando-a das criações humanas e oportunizando um meio de formulação de suas ideias e pensamentos. Nesse sentido, criar necessidades de ler e escrever deve ser uma preocupação didática de todo professor atento ao ensino produtor de desenvolvimento (Dangió; Martins, 2018, p. 26).

No contexto da sociedade do capital, a escola ainda é lugar de muita contradição, pois este espaço de formação é, também, um lugar de ensino extremamente seletivo, no qual uma parcela da população não aprende. É necessário considerar, no processo de apropriação da leitura e da escrita, as seguintes questões: quem lê? quem escreve? para quê e por quê? A linguagem é prática social e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação e, portanto, pode ser potencial para conscientização e transformação.

A alfabetização implica na leitura e na escrita, momentos estes de natureza discursiva, que ao serem tratados pela ideologia da democratização, tem ocultado o real sentido da alfabetização no país, sendo esta realizada em menor tempo, por meio de uma formação esvaziada e de um processo de produção do ensino em massa, na qual tem produzido um discurso que considera “- Há vagas para todos! Nenhuma criança sem escola!” (Smolka, 2012, p. 16).

Sendo reduzido à simples técnica, o ensino da escrita tem funcionado como um sistema de reprodução cultural e produção em massa, sendo seus efeitos evidentes, sejam eles nos índices de evasão e repetência e/ou na ausência de consciência e conhecimento. Para Smolka (2012), a interação, a relação com a criança, o reconhecimento do outro, a escuta e a escrita como finalidade são fundamentais para haver aprendizagem, na contramão da ideologia da democratização da alfabetização, criticando-a veemente.

A escrita não é apenas um objeto de conhecimento na escola; ela é forma de linguagem, constitutiva da interação, ou seja, fazer funcionar a escrita em sala de aula como interação e interlocução, experienciando a linguagem de diferentes maneiras. Como pontuou Smolka (2012, p. 60), “No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano”. Ao soletrar as palavras e mostrar letras do alfabeto, a professora aponta e nomeia como se escreve para a criança que, ao perguntar ou escrever, está apontando para a professora seu modo de perceber e relacionar o conhecimento e, assim, ele está sendo construído. Nessa situação, cabe ao professor o papel de adulto experiente e formado para orientar as ações pedagógico-didáticas para tal finalidade, organizando-as de maneira consciente de modo a promover situações que permitam o desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, o processo de humanização. Assim, evidencia-se que a educação é o principal motor da história social humana (Rigon; Asbahr; Moretti, 2010; Vigotski, 2007).

O processo de apropriação da linguagem escrita exige da criança uma nova tarefa, que é “a de abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações das palavras” (Vigotski, 2009, p. 103). Tal ação considera

a diferença da linguagem escrita da linguagem falada, sendo que, para a escrita, a linguagem pensada pode ser transcrita ao papel, havendo a necessidade do trabalho com a fonética e com a semântica, não sendo estes processos isolados, mas que constituem o conhecimento que precisa ser sistematizado pelo professor.

Entende-se, também, que o ensino escolar faz exigências mentais às crianças e que, respaldado em Vigotski (2017), a aprendizagem da criança já acontece antes mesmo dela entrar nas escolas, fora do ambiente educacional, na idade pré-escolar, dado já mencionado e condizente com o que Luria (2017) também entendia. Adicionalmente, de modo diverso, o aprendizado realizado nas escolas, voltado para a assimilação do conhecimento científico, produz algo novo no desenvolvimento da criança, sendo significativo para o processo aprendizagem e desenvolvimento.

Para Vigotski *et al.* (2017), qualquer ser humano tem potencial de aprender. Para ele, desde o primeiro dia de vida da criança, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados. Em relação à aprendizagem da escrita, Vigotski (2009) considera que a criança começa a aprender a escrever sem que ainda tenha todas as funções que lhe permitam a escrita e que, por isso, a aprendizagem da escrita desencadeia e guia o desenvolvimento dessas funções. Ainda, o autor aponta que o ensino sadio é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, “na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma” (Vigotski, 2009, p. 336). Nesse caso, a escola irá desenvolver seu papel se ela conseguir ampliar aquilo que já sabe e construir novos conhecimentos, incidindo na zona de desenvolvimento potencial da criança, ensinando o aluno a pensar.

Por meio de uma atividade mediada, as atividades de ensino implicam na formação de conceitos científicos e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Logo, o trabalho com novos conceitos científicos exige processo de educação, de modo a considerar que, na escola, que é lugar de apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada, o desenvolvimento de pensamentos específicos é potencializado.

### **2.3 A pandemia da Covid-19 e os processos de leitura e escrita**

No final do ano de 2019, fomos apresentados a uma situação inusitada para a maioria de nós - a Covid-19, sendo declarada no começo de 2020 no Brasil, a pandemia, na qual exigia medidas sanitárias preventivas, urgentes e criteriosas para conter sua propagação em todo mundo. A Covid-19, uma doença que se manifesta após a infecção pelo SARS-CoV-2, vírus

este pertencente à família do coronavírus, é, portanto, uma infecção respiratória, que possui elevada transmissibilidade.

Identificado inicialmente em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, o vírus da Covid-19 é o agente de uma série de problemas respiratórios, como resfriados ou gripes, acarretando sintomas de tosse, febre, coriza, dor de garganta, dores pelo corpo e dores de cabeça. Alguns casos podem evoluir para pneumonia, desconforto respiratório, perda de olfato e paladar e, ainda, sintomas menos comuns como conjuntivite, dificuldade de se alimentar, náuseas, dor de estômago, diarreia, alteração no nível da consciência (Brasil, 2021).

O Brasil, que já vivia um momento preocupante, em função de um representante da ultradireita no poder executivo, teve que declarar Estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), por meio da Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. Três dias depois, em 06 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde disponibilizou as medidas de enfrentamento decorrentes da Covid-19 no país, via Lei nº 13.979, que tratava do uso de máscaras para manter boca e nariz cobertos como proteção individual, dentre outras medidas. Para conter a disseminação do vírus, foi estabelecida a prática da quarentena, também denominada como *lockdown*, palavra americana que significa confinamento, reclusão, isolamento, seguindo uma tendência mundial para evitar a aglomeração de pessoas. Assim, com os estabelecimentos fechados, inclusive as escolas, as pessoas saíam de suas casas apenas para atividades consideradas essenciais, a fim de reduzir pessoas circulando pelas ruas, entendendo que este seria um lugar de vulnerabilidade para a transmissão do vírus.

Somando-se a essas medidas, por meio do Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020, o Governo Federal delimitou restrições à diferentes serviços prestados e informou quais eram os serviços indispensáveis ao atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade que, caso não atendidos, colocariam em perigo a sobrevivência. Nessa lista, estavam: assistência à saúde (serviços médicos e hospitalares); assistência social e à população em estado de vulnerabilidade; segurança pública e privada, defesa nacional e civil; transporte intermunicipal, interestadual e internacional de passageiros; serviços de telecomunicações e internet, *call centers*; geração distribuição de energia elétrica e de gás; produção, distribuição e entregas realizadas presencialmente, diante de compras realizadas por meio eletrônico; produção, distribuição de combustíveis, entre outros serviços que estivessem com um número reduzido de pessoas em um mesmo local, evitando aglomerações.

A seu turno, o Decreto Federal nº 10.329, de 28 de abril de 2020, ampliou as atividades essenciais, de modo a serem consideradas também aquelas de atendimento ao público por agências bancárias relacionadas aos programas governamentais ou privados para conter a

pandemia, assim como considerou locação de veículos, radiodifusão de sons e imagens como imprescindíveis para a União, de modo a ampliar os serviços essenciais para a manutenção da vida. Também considerou como essenciais os serviços médicos, hospitalares, de segurança, defesa nacional, telecomunicações, serviços de *call center*, de captação e tratamento de esgoto e lixo, distribuição de energia e gás, produção e distribuição, comercialização e entregas por meio de comércio eletrônico, serviços funerários, atividades industriais e da construção civil obedecendo às determinações do Ministério da Saúde. Nesse contexto,

[...] os sistemas escolares foram obrigados a interromper as aulas presenciais, e desde então gestores e profissionais da educação se desdobraram procurando encontrar alternativas para realizar as atividades de ensino de forma remota. Na maioria das situações o que se observou foi a migração abrupta do ambiente presencial para o virtual, em muitos casos sem o suporte técnico necessário e, obviamente sem planejamento prévio (Oliveira *et al.*, 2021, p. 9).

Em função da normativa nacional, normas educacionais foram publicadas pelo MEC, como a Portaria nº. 343, de 17 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais (Brasil, 2020), modelo denominado posteriormente de ensino emergencial remoto (ERE). Diante da situação, as redes de ensino fizeram escolhas vinculadas aos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, sobretudo em relação à alfabetização. Após sucessivos decretos, portarias e leis, em 22 de abril de 2022, a Portaria n. 913, declarou o encerramento da Emergência em Saúde Pública (ESPIN), em decorrência da Covid-19, baseando-se na melhora do cenário epidemiológico e avanços na campanha de vacinação.

A negligência e o negacionismo do presidente brasileiro, Jair Bolsonaro, no enfrentamento à pandemia, foi perceptível nas falas que realizava em meios jornalísticos e televisivos. No período mais intenso de mortes e ocupação plena dos leitos de terapia intensiva (UTI), o presidente tratava a doença como “gripezinha”. Tal ação, aliada a outras do governo, gerou demora na compra de vacinas, colocando o Brasil como uma das nações mais fracassadas no combate à doença (Redação CUT, 2021).

Sobre os percalços, desencontros e discrepâncias entre os casos de óbitos no período, a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), em uma pesquisa realizada em 2021, informa-nos que o número real de mortes em 2020 foi maior do que registrado no ano devido à demora em registrar os óbitos e a classificação das causas das mortes (Levy, 2021). Casos de óbitos oficiais por infecção da Covid-19 no país ultrapassaram 708 mil, considerando os anos de 2020 a 2023.

A pandemia da Covid-19 no Brasil e no mundo mudou o modo das aulas, visto que as aulas presenciais foram suspensas no intuito de conter a disseminação do coronavírus. No

Brasil, durante o contexto da pandemia, observamos as trocas de representantes no MEC, o que retratou a ausência de gestão no Ministério, com corte de recursos destinados à Educação Básica.

No contexto de corte de recursos e contenção de gastos, também podemos apontar que, no Brasil, o retorno das aulas presenciais demandou meses e anos, diferente de outros países, nos quais a duração média foi de 70 dias (Reimers, 2021). Esse tempo maior para retornar às atividades proporcionou economia de gastos relacionados à área da educação por parte governo federal, de modo que, com o fechamento das escolas, as verbas destinadas aos gastos para a manutenção e limpeza dos prédios, que demandavam compra de materiais, gastos com o funcionalismo público, energia, assim como o abastecimento de água foram reduzidos, já que os docentes e discentes permaneceram em suas casas, tendo, como consequência, os gastos em suas residências acrescidos.

Com o aumento no número de infectados, o ERE foi prolongado e o retorno presencial ficava ainda mais distante. A pandemia impactou profundamente a classe trabalhadora, abrindo brechas para a inserção de sistemas de ensino, plataformas, e para expropriação de conhecimentos, além de possibilitar a exploração e precarização do trabalho e o desprezo à vida das pessoas vitimadas nesse cenário. Elas, por sua vez, tiveram seus direitos ainda mais negados, sem proteção social, em razão da economia e da geração de lucros para o capital. Nessas circunstâncias, trabalhadores viveram momentos de extrema pressão, já que estavam diante da “aguda tragicidade em relação ao trabalho: se forem laborar, contaminam-se; se ficarem em isolamento, não terão recursos mínimos para sobreviver” (Antunes, 2021, p. 114).

Outros pontos de dificuldade por parte dos discentes merecem destaque, tais como: dificuldade de acesso a aparelhos tecnológicos e dados de internet para participar das aulas; necessidades alimentares que, no presencial, eram supridas nas escolas, com os lanches servidos diariamente. Ademais, deve-se pontuar os problemas causados pelo desemprego nas famílias, tendo seus rendimentos minimizados no período, além de professores com a saúde mental afetada, pressionados por não terem formação suficiente para lidar com programas e recursos tecnológicos, causando sofrimento entre eles, de modo que “a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais, ainda que virtuais, influenciam diretamente a vida dos sujeitos” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 18).

Como consequência do cenário pandêmico, professores que antes conseguiam planejar suas aulas presenciais de forma rotineira e tinham domínio sobre seu trabalho ficaram horas gravando vídeos, preenchendo plataformas, respondendo questionários, fazendo relatórios,

atendendo às mensagens e áudios que chegavam pelo WhatsApp, passando a ter uma rotina de trabalho exaustiva, fomentando um trabalho precarizado.

O relatório técnico publicado pelo Todos pela Educação, no ano de 2021, para tratar sobre o crescimento do número de crianças não alfabetizadas na pandemia, informou que aquele quantitativo subiu de 25,1% em 2019, para 32,9% em 2020 e 40,8% em 2021, em função das dificuldades de implementação do ensino emergencial remoto (ERE), e dos desafios de acesso à internet e a equipamentos eletrônicos (Todos pela Educação, 2021).

Considerando que a educação pressupõe uma relação interpessoal entre professor, estudantes e conhecimento, na pandemia essa relação foi impactada, pois, sem a presença física e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem de forma mais próxima e consistente, com troca de diálogos e vivências, o acompanhamento do ensino ficou distanciado, principalmente em se tratando de turmas de alfabetização e da apropriação da leitura e da escrita.

O planejamento do professor sofreu alterações para o atendimento remoto e a tríade “conteúdo-forma-destinatário”<sup>15</sup> (Martins, 2013) sofreu mudanças que dificultaram a socialização de conhecimentos historicamente acumulados. Saviani e Galvão (2021) reconheceram que a adesão ao “ensino” remoto foi algo intencional e reconheceram que as múltiplas determinações desse período estiveram atreladas a interesses privatistas, que colocaram a educação como mercadoria. O período foi de intensa exclusão tecnológica, pois nem todos tiveram acesso ao ensino devido à falta de aparelhos tecnológicos e acesso à internet para acompanharem as atividades, à ausência de democracia ao aderirem ao modelo de ensino adotado e à precarização do trabalho docente.

Sobre as medidas de retorno às aulas presenciais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as diretrizes nacionais para a implementação do retorno à presencialidade das atividades de ensino e organização do calendário escolar, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. Essa volta foi considerada urgente e pensada de modo a atender os protocolos sanitários, resguardando as condições de aprendizagens dos estudantes, professores, gestores escolares e demais profissionais da educação e funcionários das instituições. Os protocolos deveriam ser produzidos pelas autoridades sanitárias locais e pelos órgãos dos respectivos sistemas de ensino.

---

<sup>15</sup> Para Martins (2013), no planejamento pedagógico devem ser considerados esses elementos: conteúdo – forma – destinatário, onde o professor, ao planejar o ensino, deve vislumbrar o que ensinar (os conteúdos), quem é o aluno (saberes efetivados e saberes eminentes) e deverá eleger a melhor forma para corresponder às necessidades de aprendizagem de cada criança, um trabalho que exige cuidado e com objetivos claros.

O documento ainda recomendava acolhimento aos profissionais de educação, aos estudantes, a reprogramação do calendário escolar de 2021 e 2022 e a realização de avaliações diagnósticas sobre o padrão de aprendizagens por ano/série, propondo programas de recuperação com base nos resultados (Brasil, 2021). Nesse sentido, o ensino presencial deveria ser retomado de acordo com as particularidades de cada local, com escalonamento de estudantes, com aulas híbridas, parcialmente presenciais e remotas, até se chegar à 100% presencial.

A vacinação da Covid-19, aprovada pela Anvisa, foi iniciada em 17 de janeiro de 2021, em São Paulo<sup>16</sup>. A primeira pessoa a ser vacinada foi uma enfermeira, que fazia parte do grupo de risco para a doença, atuante na linha de frente contra a doença. O Ministério da Saúde entendeu a necessidade de vacinar os professores contra a Covid-19, compondo o grupo de prioritários para a vacinação, devido à necessidade de reabertura das escolas e o retorno seguro às aulas presenciais. No dia 28 de maio de 2021, iniciou-se a vacinação dos trabalhadores da educação no Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação<sup>17</sup>.

A grande questão para o retorno presencial foi a infraestrutura das escolas para o atendimento dos estudantes, que ainda precisavam de distanciamento para evitar a propagação do vírus da Covid-19. O relatório do técnico intitulado *Trabalho docente em tempo de pandemia*, do grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente (Gestrado – UFMG), aponta que, na América Latina, a infraestrutura das escolas é precarizada no que diz respeito às instalações básicas para tratar da higiene, como lavar as mãos, contando com instalações hidráulicas, condições das paredes das salas de aula, bem como sua ventilação, tamanho, áreas de recreação e descanso das escolas inadequados (Oliveira *et al.*, 2021).

A questão da infraestrutura das instituições se tornou preponderante pelo fato de que, para o retorno, era exigido o distanciamento entre os estudantes. Entendendo que, no Brasil, há uma variedade de estabelecimentos educacionais e com condições de infraestrutura diversas, devido aos recursos que chegam às escolas, dependendo das regiões às quais pertencem,

---

<sup>16</sup> O episódio foi emblemático nas mídias, que divulgaram um embate político entre o governador de São Paulo, João Doria (PSDB), e o Ministro da Saúde, Eduardo Pazuello. Doria destacou que iniciou a campanha e que no dia 18 iniciaria a logística de distribuição de doses, seringas e agulhas, e ressaltou que a compra teria sido feita com dinheiro estadual, e não com dinheiro do governo federal. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/01/17/apos-aprovacao-da-anvisa-governo-de-sp-aplica-1a-dose-da-coronavac-antes-do-inicio-do-plano-nacional-de-vacinacao.ghtml>

<sup>17</sup> Inicialmente, as vacinas seriam destinadas àqueles da linha de frente que atuavam nos hospitais, pessoas com comorbidades, gestantes e puérperas com comorbidades, pessoas com deficiência, em situação de rua, funcionários de sistemas penitenciários, população privada de liberdade e trabalhadores em educação. Somente após a imunização desses grupos, a imunização se estenderia a vacinação por faixa etária, de acordo com o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação (PNO).

inferimos que as escolas urbanas tendem historicamente a apresentar melhores condições que as rurais, por exemplo.

Ciente desse contexto, buscamos compreender como a pesquisa acadêmica retratou a apropriação da leitura e escrita, pois a pandemia nos afetou com suas múltiplas determinações em função de todo contexto social e formativo vivido. Na seção a seguir, discutiremos o que as pesquisas acadêmicas nos apontam sobre os processos de leitura e escrita com crianças em idade escolar durante a pandemia.

### **3 PESQUISAS SOBRE LEITURA E ESCRITA NA PANDEMIA: DO CAÓTICO À APREENSÃO DAS DETERMINAÇÕES DO FENÔMENO**

Conforme o MHD, a história do conhecimento faz parte da história da humanidade que busca, pela razão dialética, a superação da experiência, aparente, para compreender o fenômeno estudado em sua totalidade (Lefebvre, 1975). Significa que a produção do conhecimento científico passa pelos nossos sentidos e percepções, ou seja, pelo imediato, para adentrar no seu conteúdo, na sua essência, expressando, assim, o movimento do objeto e as principais estruturas que o fundamentam e o determina.

Neste capítulo, optamos por discutir os percursos da pesquisa, bem como apresentar os dados iniciais do estado conhecimento sobre leitura e escrita nas pesquisas acadêmicas no contexto da pandemia. Nesse sentido, apresenta-se o aparente do fenômeno: quem são os orientadores das pesquisas (nomes e áreas de atuação), as palavras-chave que cada trabalho revela, quais os tipos de pesquisa foram encontrados, quais os procedimentos de coleta de dados foram utilizados e como ocorreram as análises dessas informações. Tecemos considerações acerca dos aspectos pedagógicos: quais os sujeitos, objetos e focos temáticos foram apresentados e qual o impacto e a limitação de ensino da leitura e da escrita no período pandêmico, com práticas de ensino remoto e ajustes da crise devido às dificuldades encontradas.

#### **3.1 Percursos da pesquisa**

A pesquisa em tela é resultado de uma pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, de modo a identificar como foi realizado o trabalho pedagógico para leitura escrita com crianças em fase escolar no período da pandemia, a partir dos trabalhos publicados no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>18</sup>, vinculado ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDTD), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), com o lançamento oficial em 2002.

O estado do conhecimento tem como objetivo mapear o conhecimento produzido em determinada área, a partir da análise aprofundada do objeto de estudo em questão, a fim de

---

<sup>18</sup> A iniciativa de criar uma base nacional de tese e dissertações esteve pautada em disseminar a visibilidade destes trabalhos no Brasil, assim como aqueles defendidos no exterior por brasileiros. Ela está disponível no site Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

conhecer o que já foi produzido, contribuindo para a identificação dos aspectos relevantes nas discussões e os referenciais teóricos que subsidiaram as pesquisas (Ferreira, 2002).

Nesse âmbito, para compor o *corpus* desta pesquisa, foram selecionadas teses e dissertações publicadas no banco de dados na BDTD, por entendermos que esses trabalhos constituem a produção acadêmica e científica que revela o conhecimento em construção na contemporaneidade.

Para tanto, demarcamos como recorte temporal os trabalhos publicados no período de 2020 a 2023, período este demarcado pela pandemia<sup>19</sup>. Foram realizadas quatro buscas, entre os meses de setembro de 2023 a fevereiro de 2024, com a combinação de distintos descritores na BDTD, a fim de encontrar todos os trabalhos que eram condizentes com o objeto investigado (Tabela 1).

**Tabela 1** - Mapeamento das buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

	<b>Buscas - descritores</b>	<b>Total de trabalhos</b>
1ª busca	alfabetização AND pandemia	90 trabalhos
2ª busca	alfabetização AND pandemia AND leitura e escrita	17 trabalhos
3ª busca	alfabetização AND literacia AND anos iniciais	Nenhum registro
4ª busca	literacia AND ensino fundamental AND pandemia	20 trabalhos

Fonte: Elaborado pela autora.

Os descritores foram usados de forma conjunta na busca por título, resumo e palavras-chave. O termo *literacia* foi incluído em um momento da busca de modo a buscar identificar pesquisas que discutiam o objeto estudado nesta dissertação e por estar pautado na Política Nacional de Educação (PNA). Todavia, nenhum novo registro foi encontrado. Ao longo desse processo, foi realizada a leitura dos resumos, visando um refinamento do *corpus* de modo a selecionar as dissertações e teses que contemplassem o objeto de estudo, como critérios de inclusão: 1. alfabetização e pandemia; 2. anos iniciais do ensino fundamental; 3. ensino e aprendizagem e 4. leitura e escrita.

Em contrapartida, usou-se como critérios de exclusão: 1. pesquisas que discutiam alfabetização em níveis distintos aos anos iniciais do ensino fundamental; 2. pesquisas que focavam em conhecimentos distintos a leitura e escrita; 3. pesquisas que não tratavam sobre o trabalho pedagógico na condução das atividades e 4. pesquisas que focaram na formação de professores.

<sup>19</sup> A Organização Mundial da Saúde declarou o início da pandemia da Covid-19 em 11 de março de 2020 e, em 5 de maio de 2023, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à Covid-19, em Genebra, na Suíça. Fonte: UNASUS.

No processo de leitura do título e resumo das publicações elencadas, aplicaram-se os critérios de inclusão e exclusão para refinar os resultados, sendo descritos no decorrer da seção.

Concomitante a esse processo, no primeiro semestre de 2024, foi finalizada a matriz de coleta de dados para que cada trabalho lido pudesse ter seus dados sistematizados, em consonância ao problema de pesquisa e questões orientadoras (Quadro 1).

**Quadro 1** - Matriz de coleta de dados construída para a pesquisa.

<p><b>Pesquisa</b> – Trabalho pedagógico com leitura e escrita na pandemia no período da pandemia: o que dizem as pesquisas acadêmicas?  <b>Mestranda PPGE UFG:</b> Ana Paula Ferreira  <b>Orientadora:</b> Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar</p>	
<b>1 – IDENTIFICAÇÃO DA DISSERTAÇÃO OU TESE</b>	
<p><b>1.1 Título:</b>  <b>1.2 Autor:</b>  <b>1.3 Ano de publicação:</b>  <b>1.4 PPG:</b>  <b>1.5 Local de publicação:</b>  <b>1.6 Palavra-chave:</b></p>	<p><b>1.7 IES:</b>  <b>1.8 Tema:</b>  <b>1.9 Tipo de pesquisa:</b>  <b>1.10 Problema de pesquisa:</b>  <b>1.11 Objetivo geral:</b>  <b>1.12 Link de acesso:</b></p>
<b>2 – MÉTODO</b>	
<p><b>2.1 Construção do objeto</b>  <b>2.1.1 Impressões iniciais:</b>  <b>2.1.2 Constituição histórica do objeto:</b>  <b>2.1.3 Formulação do Problema</b>  a) Origem do problema:  b) Natureza  <input type="checkbox"/> Se for de natureza prática  <input type="checkbox"/> Se for de natureza teórica  <input type="checkbox"/> Se for de natureza teórico-prático  <input type="checkbox"/> Dialética</p>	<p><b>2.1.4 Relação sujeito-objeto</b>  <input type="checkbox"/> Lógica Formal  <input type="checkbox"/> Lógica Dialética    <b>2.2 Autores citados:</b>  excertos:  comentários:</p>
<b>3 – METODOLOGIA</b>	
<p><b>3.1. Sujeitos/objeto da pesquisa:</b>  <b>3.1.1 Critério de seleção do objeto/sujeito:</b>    <b>Pesquisa</b>  <b>3.2 Quanto aos objetivos:</b>  <input type="checkbox"/> exploratória  <input type="checkbox"/> descritiva  <input type="checkbox"/> explicativa  <input type="checkbox"/> Outro:  <b>3.3 Quanto à natureza:</b>  <input type="checkbox"/> quantitativa  <input type="checkbox"/> qualitativa  <input type="checkbox"/> quali-quantitativa  <input type="checkbox"/> Outro:    <b>3.4. Tipo de pesquisa:</b>    <b>3.5 Procedimento de coleta de dados</b>  <input type="checkbox"/> entrevista  <input type="checkbox"/> questionário</p>	<p><input type="checkbox"/> observação  <input type="checkbox"/> observação participante  <input type="checkbox"/> grupo focal  <input type="checkbox"/> análise de documentos  <input type="checkbox"/> aplicação de testes  <input type="checkbox"/> simulações  <input type="checkbox"/> conversas informais  <input type="checkbox"/> outro:    <b>3.6 Formas de registros dos dados coletados</b>  <input type="checkbox"/> videogravação  <input type="checkbox"/> audiogravação  <input type="checkbox"/> diário de campo  <input type="checkbox"/> outro:    <b>3.7 Procedimentos de análise dos dados</b>  <input type="checkbox"/> A priori  <input type="checkbox"/> A posteriori  <input type="checkbox"/> Outro:</p>
<b>4 – CONTEÚDO</b>	
<p><b>4.1 Tema da pesquisa:</b>    <b>4.2 Concepção de Alfabetização</b></p>	<p><b>4.4 Relação entre educação e tecnologia</b>  <input type="checkbox"/> não pode ser identificada</p>

<input type="checkbox"/> foi identificada <input type="checkbox"/> não está claramente explícita, mas pode ser identificada. <input type="checkbox"/> está explicitada  Se puder ser identificada citar: a) A qual concepção se refere: b) Autores citados: c) Excertos (ou exemplos) d) Comentários (alguma observação relevante):  <b>4.3 Estratégias pedagógico-didáticas</b> <input type="checkbox"/> foi identificada <input type="checkbox"/> não está claramente explícita, mas pode ser identificada. <input type="checkbox"/> está explicitada  Se puder ser identificada citar: a) A qual concepção se refere: b) Autores citados: c) Excertos (ou exemplos) Comentários (alguma observação relevante):	<input type="checkbox"/> não está claramente explícita, mas pode ser identificada. <input type="checkbox"/> está explicitada  Se puder ser identificada citar, a qual concepção se refere: <input type="checkbox"/> Tecnocentrada <input type="checkbox"/> Dialética Autores citados: Excertos (ou exemplos)  Comentários (alguma observação relevante):  <b>4.5 Outros aspectos importantes do trabalho:</b>
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Ancorada pelas bases do MHD, a pesquisa buscou ir além do aparente, tecendo um olhar para a essência do fenômeno estudado, a fim de ampliar os conhecimentos, considerando que “o resultado da investigação científica deve ser a aquisição de um novo conhecimento dos fenômenos da natureza e da sociedade” (Kopnin, 1978, p. 223).

### 3.2 Um olhar inicial sobre as pesquisas que discutiram o trabalho pedagógico com leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia

Após o levantamento das pesquisas, o trabalho apresenta as oito pesquisas que discutiram o trabalho pedagógico com leitura e escrita de crianças que estiveram nos anos iniciais do Ensino Fundamental no período da pandemia da Covid-19, nas quais trouxeram elementos que norteassem esta pesquisa, totalizando seis dissertações e duas teses (Quadro 2).

**Quadro 2** - Teses e dissertações elencadas para o estudo. PPG - Programa de Pós-Graduação; T - tese; D- dissertação.

ANO	Cód.	Autoria	TÍTULO	IES	PPG
2021	D1	Natany Ferreira Silva	Efeitos de um procedimento informatizado e aplicado de forma remota e síncrona na leitura e escrita de sentenças para crianças em idade escolar	UFSCar	Educação Especial
	D2	Rodrigo Vieira Rezende	Produção de textos multimodais no suporte digital por crianças de 8 a 10 anos provenientes de duas escolas públicas	UFMG	Educação - Conhecimento e Inclusão Social

2022	D3	Regina Andrade Clara	Processos interacionais, trabalho de mediação e transformações em direção à cultura escrita: uma experiência de alfabetização em tempos de ensino emergencial remoto	USP	Educação
	D4	Ana Clarissa Gomes de França	Eu 'se' esforço, mas não consigo': sentidos do processo de alfabetização para crianças não alfabetizadas	UFRN	Educação
	T1	Nágila Rabelo de Lima	Ensino remoto emergencial: análises das práticas pedagógicas de alfabetização e avaliação implementadas por docentes do 2º ano do E. F. de municípios cearenses	UFC	Educação
2023	T2	Jaline Gonçalves Mombach	CLAT: arcabouço conceitual e ferramenta de apoio à avaliação da escrita inicial infantil por meio de dispositivos móveis	UFG	Ciência da Computação
	D5	Patricia Regina Vieira Viana de Andrade	Práticas de alfabetização em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de um colégio de aplicação no ensino remoto	UFRN	Inovação em Tecnologias Educacionais
	D6	Amanda Cristina de Freitas	Consciência metalinguística e escrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental em uma escola particular e uma escola pública de Feira de Santana	UNICA MP	Estudos da Linguagem

Fonte: elaborado pela autora.

Optamos por manter as pesquisas D2 e D4 no *corpus* da pesquisa, devido ao foco na leitura e escrita, com as dificuldades encontradas no período pandêmico, que alterou o ensino e as turmas de alfabetização. Segundo D2, as crianças participantes da pesquisa estavam sem atividades regulares durante o primeiro semestre de 2020, durante o que seria sua fase de consolidação da alfabetização.

Em D4, a pesquisadora argumenta que houve uma diferença de atendimento nas redes públicas de ensino em Natal no RN, visto que na rede estadual o ensino foi realizado de forma remota, já na rede municipal não houve adesão a esse tipo de ensino e não era obrigatório o envio de atividades. Tão pouco o acompanhamento das devolutivas, visto que se almejava apenas manter vínculo com os estudantes. No município investigado, o retorno das aulas ocorreu somente no ano de 2021, de forma remota no primeiro semestre, e, presencial a partir do segundo semestre, havendo uma reorganização do calendário escolar. A pesquisadora afirma que crianças matriculadas em turmas de alfabetização foram prejudicadas, pois ainda não tinham sido alfabetizadas, e, foram aprovadas para séries posteriores sem terem aprendido, ao considerar estudantes do 2º, 3º e até o 4º ano do EF.

Após a definição do *corpus*, verifica-se que para o ano de 2020, ano de início da pandemia, não foi encontrado qualquer trabalho que tratasse sobre a temática. Isso é compreensível, uma vez que as pesquisas já estavam delineadas ou em fase de delineamento, levando-se em consideração o tempo de dois anos de curso para o mestrado e quatro de anos para o curso de doutorado. Para o ano de 2021, foram identificadas duas dissertações; três

trabalhos são do ano de 2022 (duas dissertações e uma tese) e três trabalhos são do ano de 2023 (duas dissertações e uma tese).

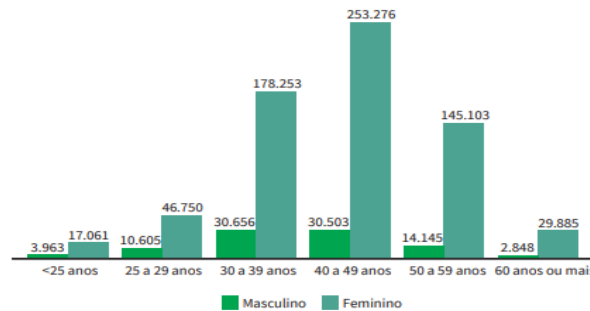
Do total de pesquisas defendidas sobre a temática, uma única é de pesquisador do sexo masculino, do PPG em Educação - Conhecimento e Inclusão social da UFMG, que discorreu que seu interesse na temática surgiu devido a prática docente como professor dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública e aos desafios encontrados para a efetivação de processos de alfabetização e letramento. Esse dado se tornou relevante em dois aspectos: por ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental e dada a participação majoritariamente feminina nesses lugares.

Estudos como o de Grossi *et al.* (2016), de Lopes e Lopes (2021) e os dados divulgados no estudo *Brasil: mestres e doutores 2024*, do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), apontam que o quantitativo de mulheres presentes em programas de pós-graduação vem ampliando a cada ano. Dados do IBGE para os concluintes de graduação na área de Educação por sexo, no ano de 2021, totalizam um percentual de mais de 77% da presença feminina e 22% masculina (Brasil, 2021). Além disso, a presença feminina se confirma nos dados do Censo Escolar da Educação Básica<sup>20</sup> (INEP, DEED, 2022) que, ao apresentar o total de discentes no ensino fundamental, expôs que 1.414.211 docentes atuam nessa etapa de ensino, sendo 77,5% do sexo feminino e 22,5% do masculino. Dos 763.048 que atuam nos anos iniciais, 87,8% são mulheres e 12,2% homens. Em relação à Educação Infantil, a presença feminina é praticamente a totalidade de quem educa; as mulheres são mais de 92% nas creches e 94% em pré-escolas. A faixa etária com maior concentração está entre os anos de 40 a 49 e de 30 a 39 anos (Figura 1).

---

<sup>20</sup> Para o ano de 2023, também foi retratada a presença majoritária do gênero feminino em relação ao gênero masculino. O número total de professores atuantes no Ensino Fundamental foi de 1.419.918 docentes, sendo que 77,6% são mulheres e 22,4% homens. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o quantitativo docente foi de 769.366, com mais de 80% feminino e um pouco mais de 10% masculino. As faixas etárias de maior concentração continuaram de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos (INEP, DEED, 2023). Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf)

**Figura 1** - Docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo faixa etária e sexo no Brasil - 2022.



**GRÁFICO 37**  
NÚMERO DE DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO - BRASIL - 2022

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: elaborado pelo Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (citação).

Ainda sobre o recorte de gênero, a maior parte das orientadoras das pesquisas que compõem este *corpus* são mulheres e atuam na área das humanidades da CAPES/CNPq (Quadro 3).

**Quadro 3** - Nomes dos orientadores das pesquisas, Currículo Lattes e área de atuação

Cód.	Orientador(a)	Link do lattes	Área de atuação
D1	Lidia Maria Marson Postalli	<a href="http://lattes.cnpq.br/2748282330028870">http://lattes.cnpq.br/2748282330028870</a>	Ciências Humanas/ Psicologia e Educação/ subárea: Psicologia Experimental/Educação especial
D2	Isabel Cristina Alves da Silva Frade	<a href="http://lattes.cnpq.br/2572087438468943">http://lattes.cnpq.br/2572087438468943</a>	Ciências Humanas/Educação/Subárea: Tópicos Específicos de Educação/Orientação e Aconselhamento/Ensino-Aprendizagem
D3	Claudia Rosa Riolfi	<a href="http://lattes.cnpq.br/0690952700584694">http://lattes.cnpq.br/0690952700584694</a>	Ciências Humanas/Educação/Linguística, Letras e Artes/Subárea: Métodos e técnicas de Ensino/Análise do Discurso/Psicanálise
D4	Denise Maria de Carvalho Lopes	<a href="http://lattes.cnpq.br/1935167361851222">http://lattes.cnpq.br/1935167361851222</a>	Ciências Humanas/Educação
T1	Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca	<a href="http://lattes.cnpq.br/5925252647916359">http://lattes.cnpq.br/5925252647916359</a>	Ciências Humanas/Educação/Subárea: Planejamento e Avaliação Educacional/Ensino – aprendizagem/ História da Educação no Brasil
T2	Fabrizio Alphonso Alves de Melo Nunes Soares	<a href="http://lattes.cnpq.br/7206645857721831">http://lattes.cnpq.br/7206645857721831</a>	Ciências Exatas e da Terra/Ciências da Computação/Subárea: Metodologia e Técnicas da Computação/Especialidade/ Interação Humano-Computador/ Inteligência Artificial
D5	José Guilherme da Silva Santa Rosa	<a href="http://lattes.cnpq.br/7686896980904000">http://lattes.cnpq.br/7686896980904000</a>	Ciências Sociais Aplicadas/Engenharia/Ciências Exatas e da Terra/Desenho industrial/Ciência da Computação/Arquitetura e urbanismo/Subárea: design de interface/Metodologias e Técnicas da Computação

D6	Pablo Picasso Feliciano de Faria	<a href="http://lattes.cnpq.br/8040616088100101">http://lattes.cnpq.br/8040616088100101</a>	Linguística, Letras e Artes/Ciências Humanas/Psicologia/Subárea: Aquisição da linguagem/ Teoria e Análise Linguística/ Linguística computacional
----	-------------------------------------	---	--

Fonte: site da Plataforma Lattes - CNPq.

Observando o *corpus* deste estudo (verificando quem são os pesquisadores e seus orientadores), os dados sustentam a presença majoritária feminina na pesquisa sobre leitura e escrita durante a pandemia. Trabalhos como o de Guedes (2014) já relatavam que, entre os anos de 2001 a 2013, o quantitativo da presença feminina nessas áreas de conhecimento estava em torno de 50,6%, sendo, por outro lado, 49% do gênero masculino, dados bem diferentes daqueles apontados na área de Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra, por exemplo, na qual a presença masculina desponta, sendo uma área historicamente masculinizada, ao realizar buscas em dados do CNPq<sup>21</sup>.

Todas as pesquisas relatam que as práticas pedagógicas foram impactadas pelo momento vivido, isto porque foram transferidas para a realidade *online*, que passou a transpor metodologias antes realizadas de forma presencial para o ensino remoto, realçando diferentes interesses na educação. De modo particular, a T2 afirmou que, no período, as avaliações de escrita inicial também foram prejudicadas. No contexto pandêmico, os cursos de pós-graduação, cujo objetivo é a formação de pesquisadores, também passaram a aderir ao ERE para se adequarem aos prazos da CAPES em relação às defesas de dissertações e teses (Prazeres *et al.*, 2023).

Com objetivo de conhecer as motivações que os pesquisadores detalharam em suas produções, foi realizada uma síntese com os argumentos de cada um, apresentados no quadro a seguir (Quadro 4).

#### Quadro 4 - Motivações apresentadas pelos pesquisadores

Cód.	Motivações para a pesquisa
D1	Com formação na área da Educação especial e de estudos sobre a Análise do Comportamento desde 2013, a pesquisadora buscou “replicar e avaliar os efeitos de um procedimento informatizado de ensino de leitura baseado em equivalência ( <i>equivalence-based instruction</i> , EBI) e na organização de estímulos em matrizes, sobre a leitura e a escrita de crianças em idade escolar” (p. 32), em sua pesquisa.
D2	“O interesse na temática surgiu de minha prática docente como professor dos anos iniciais do ensino fundamental em escola pública e os desafios na busca de efetivos processos de alfabetização e letramento” (p. 17).

<sup>21</sup> De acordo com dados obtidos na Plataforma Integrada Carlos Chagas (CNPq), na seção de Dados relacionados a Bolsas e Projetos vigentes, atualizada em junho de 2024, o quantitativo de bolsa Produtividade em pesquisa está em torno de 16.236 contemplados no país. Disponível em <http://www.bi.cnpq.br/painel/mapa-fomento-cti/>

D3	“Vou relatar e analisar minhas interações com um menino, a partir daqui nomeado G., em fase inicial de alfabetização. Mais que isso, o trabalho é minha busca de testemunhar, por escrito, os modos pelos quais, enquanto professora, revisitei leituras, práticas, saberes, memórias, para, em contexto de ensino emergencial remoto, promover o encontro de uma criança com a palavra escrita e contribuir para seu processo de alfabetização” (p. 21).
D4	As motivações profissionais decorreram de experiências vividas com turmas de alfabetização de crianças a partir do ano de 2015, quando por meio de aprovação em concurso público municipal na cidade de Natal, assumimos uma turma de 4º ano na qual grande maioria das crianças não estavam alfabetizadas (p. 23).
D5	“A minha prática docente, uma vez que sou pedagoga, professora da rede pública federal e, durante a pandemia (2020 a 2021), atuei nos anos iniciais do Ensino Fundamental, lecionando nesse novo formato de aula – o ensino remoto-, por meio de encontros digitais e uso de ferramentas/estratégias diversas: webconferência, envio de vídeos pelo WhatsApp, atividades digitais e impressas e outros materiais escolares enviados pela escola para os estudantes. Essa experiência suscitou questionamentos acerca das práticas de alfabetização no contexto da pandemia (Covid-19), reverberando em motivações de ordem pessoal e profissional que culminaram nesta investigação” (p. 27).
D6	Em face ao apagamento do /R/ no final de palavra tanto na língua oral quanto na língua escrita reportado na literatura, e em face da importância da CM, em particular a consciência fonológica, parece ter para o êxito de aquisição da escrita, o objetivo da presente pesquisa é investigar se há e qual seria a relação entre a consciência metalinguística e a segmentação de palavras terminadas em /R/ na escrita de crianças em fase de alfabetização (p. 19)
T1	Trata-se de práticas pedagógicas de alfabetização e avaliação implementadas em turmas do segundo ano, contudo, o interesse pela pesquisa se deu a partir de vivências com alunos do 4º ano ainda não serem alfabetizados. “Reiteramos que a motivação da pesquisadora com essa etapa de ensino advém de seu trabalho de dissertação, no qual a mesma constatou a presença de alunos analfabetos em turmas do 4º ano do ensino fundamental, fato que prejudicava o prosseguimento escolar dos discentes, que muitas vezes, eram excluídos das atividades desenvolvidas em sala de aula, por não saberem ler e escrever convencionalmente” (p. 17).
T2	“A motivação era para contribuir com a meta de alfabetização do PNE, desenvolvendo um recurso educacional para a avaliação semiautomática dos registros de escrita infantil, a fim de prover maior apoio para monitoramento do progresso de cada criança pelos professores. Contudo, o estado de calamidade pública provocado pela pandemia de COVID-19, em março de 2020, estabeleceu um cenário desafiador para a alfabetização no país e apresentou uma nova oportunidade de contribuição” (p. 20).

Fonte: elaborado pela autora.

Em cinco pesquisas, as motivações estiveram pautadas nas práticas docentes (D2, D3, D4 e D5), sendo que duas delas retrataram dificuldades encontradas na condução do trabalho pedagógico no período remoto e três delas apontaram dificuldades de crianças relacionadas à alfabetização, a saber: um trabalho que direcionou a pesquisa em replicar e avaliar os efeitos de um procedimento informatizado de ensino de leitura baseado em equivalência (*equivalence-based instruction*, EBI), um que se pautou em verificar o apagamento do /R/ na linguagem oral e escrita, e outro, com o desenvolvimento de um recurso educacional.

Ao mapear quais as regiões do Brasil cujo *corpus* da pesquisa fazia parte, encontramos que a região com maior número de produções publicadas no recorte temporal em tela é a região

Sudeste<sup>22</sup>, nacionalmente conhecida pelo desenvolvimento e concentração de publicações científicas brasileiras. Ela contou com quatro pesquisas, uma do PPGEES (Estudos da linguagem, Educação e Educação Especial) da UFSCar, outras duas pesquisas realizadas em IES distintas de São Paulo (USP e Unicamp) e uma pesquisa da área de Educação de Minas Gerais (UFMG) do PPG em Educação - Conhecimento e Inclusão Social.

A segunda região a ter o maior quantitativo de pesquisas para este recorte foi a Nordeste<sup>23</sup> – no total com três pesquisas, sendo duas produções de grupos de dois distintos PPGs (Inovação em Tecnologias Educacionais e Educação) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e, uma pesquisa da área de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Na região Centro-Oeste, houve apenas uma publicação da área da Ciências da Computação pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

As regiões Norte e Sul do país não tiveram pesquisas publicadas sobre o objeto em análise para o período. Sobre o processo de pesquisa, os estudos nos indicam que há predominância de aspectos qualitativos. Todavia, duas pesquisas abordaram aspectos quantitativos, duas mesclaram os dois tipos de coleta de dados (qualiquantitativos) e apenas uma se define como estudo experimental (Quadro 5).

**Quadro 5** - Caracterização metodológica das pesquisas que tratam sobre leitura e escrita na pandemia para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

DADOS COLETADOS	EIXO DE ANÁLISE		Cód.
Tipos de pesquisa	Qualitativa	Pesquisa de campo	D2; T1
		Observação participante	D3
		Histórico-cultural	D4
		<i>Design Science Research</i>	T2
		Estudo de caso	D5
	Quantitativa	Análise do comportamento /Replicação sistemática	D1
	Qualiquantitativa	Estudo de campo descritivo-exploratória	T1
	Outro	Estudo experimental	D6
	Questionário		D1; D2; T1 e T2

<sup>22</sup> Na região Sudeste, a cidade de São Paulo concentra cerca de 20% da produção científica brasileira e cresceu 21 posições na lista das cidades de maior geração de conhecimento no mundo. Em 2009, somente sete universidades localizadas nas regiões Sudeste e Sul do país foram responsáveis por cerca de 60% dos trabalhos publicados em periódicos internacionais (Sidoni *et al.*, 2016).

<sup>23</sup> Esta região do Brasil vem sendo referência nacional na questão da alfabetização, com destaque nos índices do IDEB desde 2007, dado que será apresentado no capítulo sobre a Política Nacional de Alfabetização.

<b>Procedimentos de coleta de dados</b>	Entrevista	D2; D4; T2 e D5
	Observação	D1; D3; D4; T2; D5 e D6
	Observação participante	D1; D3; D4; T2 e D5
	Grupo focal	T2
	Aplicação de testes/experimento	D1 e D6
	Simulações	D1
	Participação em jogos	D1 e D2
<b>Procedimentos de análise de dados</b>	<i>Equivalence-based instruction</i> (EBI)	D1
	Análise textual discursiva	D2
	Análise e interpretação sistemática dos dados - relatório	D3
	Perspectiva discursiva da linguagem	D4
	Análise de conteúdo (AC)	T1; T2 e D5
	Correlações entre um Índice de Consciência Metalinguística (ICM) e a TEP, DPR, DRF	D6

Fonte: elaborado pela autora.

Para o desenvolvimento das pesquisas, quatro delas afirmaram ter passado pelo Comitê de Ética (D1; D6 e T2). Em D3, após pedir autorização da mãe da criança, foi enviado o Termo de participação da pesquisa, de forma livre e esclarecida, o qual foi assinado pela responsável, já que é menor de idade, e outras quatro (D1; D4; T2 e D6) afirmaram ter informado as especificidades das pesquisas, com aceite para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Duas pesquisas se denominaram como pesquisa de campo, uma com nomes fictícios (D2) e outra com anonimato dos sujeitos (T1).

A pesquisa T2 discorreu que os estudos foram iniciados antes do período pandêmico e que se encerraram na pandemia; com isso, a pesquisadora afirmou que o recurso criado para captar a escrita inicial das crianças no período de isolamento social se tornou uma nova oportunidade e pode contribuir no cenário desafiador para a alfabetização.

Sobre o tempo despendido para pesquisa e seus embates frente à pandemia, D3 narra o percurso durante o qual ocorreu um processo de alfabetização de uma criança denominada G., retratando os encontros realizados por interações à distância, o envolvimento com a criança e sua família, as atividades que foram realizadas e como foi o retorno às aulas presenciais no segundo semestre de 2021. Nesse sentido, afirma que, por meio da presença física, ampliou a

interação das professoras regentes com os estudantes. Por desenvolver um trabalho remoto de forma individual com G., a pesquisadora considera que

No retorno à escola, num espaço coletivo com uma professora e trinta alunos, é possível que G. e seus colegas de projeto não contem com interações e intervenções tão pontuais e individualizadas como aquelas vividas nesse período em que participou do Projeto “Letra Móvel”. Mas estou certa de que a sala de aula é um espaço privilegiado para viver a experiência compartilhada de aprendizagem, nas trocas com os pares (D3, p. 166).

Contudo, ela esclarece que discorrer sobre e dar ênfase ao retorno presencial não era a intenção da dissertação e, assim, conclui que a pesquisa esteve pautada em tratar sobre as atividades e o trabalho realizado a fim de proporcionar a aprendizagem da criança durante os encontros remotos.

Em relação ao tipo de pesquisa, seis pesquisas apontaram a abordagem qualitativa (D2, D3, D4, D5, T1 e T2), pois afirmaram que ela permite a interpretação dos fenômenos e a produção de conhecimentos sobre a produção de textos de crianças no suporte digital, por dar mais ênfase aos processos que o produto. A pesquisa D4 pauta-se nos princípios da abordagem Histórico-Cultural de Vigotski, considerando que os seres humanos são seres históricos e sociais que agem sobre o meio do qual fazem parte; contudo, não declaram adesão ao MHD. Para a autora do estudo, uma pesquisa ancorada nessa perspectiva “busca compreender os sujeitos em suas ações/relações como parte de uma totalidade, em processos de mudanças, movimentos e na sua gênese” (D4, p. 69).

Uma pesquisa foi baseada na abordagem quantitativa (D1), trabalhando com dados oriundos de questionários ou outros tipos de testes, com objetivo de avaliar os efeitos do ensino a partir do *software* PROLER, que avalia os efeitos das aprendizagens dos participantes, a partir do ensino baseado em equivalência (*equivalence-based instruction* - EBI).

A pesquisa T1 foi a única a declarar uma abordagem quali-quantitativa e apresentou um estudo de campo do tipo descritivo-exploratória, mantendo o anonimato dos sujeitos, com a pesquisa bibliográfica, a investigação documental e a aplicação de questionário eletrônico destinado aos professores de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental de escolas municipais do Ceará, no ano de 2021. Para tabular os dados, foi referenciada a Análise de Conteúdo de Bardin, como possibilidade de criar categorias de análise na interpretação destes.

Em D6, foi realizado um estudo experimental (outro), no qual não foi definido se o ponto de partida seria uma abordagem qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa, para fazer um comparativo entre uma escola pública e outra particular, com testes para avaliar o nível de consciência metalinguística em crianças do 1º, 2º e 3º anos iniciais do Fundamental.

No que se refere ao procedimento de coleta de dados, evidencia-se que a maioria das pesquisas fez uso de questionários e entrevistas para obter dados dos participantes e buscar informações sobre situações de leitura e escrita na pandemia. A observação participante também esteve presente a fim de acompanhar o envolvimento dos estudantes, sendo citada cinco vezes; já os aspectos referentes às análises de documentos, coleta de dados presencial/remota, aplicação de testes e simulações e participação em jogos foram menos citados.

Após a coleta de dados, as pesquisas trataram realizaram o tratamento destes, definindo procedimentos para analisá-los. Foram identificados dez diferentes procedimentos. Contudo, a análise de conteúdo foi a que esteve em evidência, por estar presente em três pesquisas (T1; T2; D5), pautado nos estudos de Bardin (2006, 2010, 2011, 2021).

Em D1, o objetivo do EBI, “enquanto designer de instrução, é reduzir o tempo total necessário para ensinar habilidades” (D1, 2021, p. 18) e, portanto, trouxe como procedimentos de ensino o emprego de matrizes de ensino (MTS) e sentenças (*Constructed Response Matching-to-sample – CRMTS*), considerando que, pela apresentação de estímulos com diferentes palavras (impressas, ditadas, frase ditadas, impressas ou figuras) e letras, sílabas ou palavras como estímulos de comparação, o EBI pode ser usado como complemento das aulas. Segundo a pesquisadora, o objetivo fundamental do EBI é reduzir o tempo para ensinar habilidades e tem demonstrado êxito no ensino da leitura e da escrita. Nesta pesquisa, em uma atividade de nomeação de figuras, foi observada a leitura fluente dos participantes, considerando como respostas corretas aquelas que a criança conseguiu ler toda a sentença corretamente, de forma fluente, sem silabar.

A análise textual discursiva apresentada na pesquisa D2 foi justificada pelo pesquisador, pois tem a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, por meio da reconstrução de significados atribuídos pelos sujeitos e que podem ser percebidas pelo pesquisador. Com isso, buscou-se analisar a produção de textos no suporte digital e os discursos dos participantes em relação à “cultura escrita digital”, procurando reconstruir significados a partir dos sujeitos e suas diversidades. Foi realizada uma pesquisa de campo, que optou em apresentar nomes fictícios aos participantes, e em escolas públicas, com a hipótese de que, nesses lugares, as crianças não possuem pleno acesso à internet e dispositivos digitais.

Em D3, a análise dos dados aconteceu a partir da interpretação sistemática dos dados que foram coletados através de diários de campo, do registro das tarefas por meio de imagens e das explicações da professora. Foram apresentados trechos com as falas da professora e pesquisadora voluntária na condução das atividades, bem como a participação da criança em

seu processo de alfabetização. A professora voluntária é participante de um grupo denominado Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC<sup>24</sup>), que, na pandemia, convidou as demais professoras alfabetizadoras para realizarem ação educacional voltada a atender alunos do 1º ano e suas famílias.

D3 apresenta que, no decorrer das atividades, as demais professoras voluntárias que faziam parte do CENPEC registravam os acompanhamentos com as crianças em uma pasta do Google Drive, para que, em momento de compartilhamento, esses dados fossem tratados entre elas, considerando as atividades desenvolvidas, os trechos das falas, os jogos que foram realizados e as práticas prazerosas. Elas registravam as informações apontando as dificuldades encontradas, as experiências com as crianças e com as famílias, relatando o trabalho realizado em forma de gráficos e em quadros-síntese.

A perspectiva discursiva da linguagem apresentada em D4 considerou as vozes das crianças não alfabetizadas após cursarem os três primeiros anos do ensino fundamental, e os sentidos atribuídos por elas. A pesquisadora discorre que as crianças que não aprendem são marcadas pelo resultado não favorável, “fogem aos padrões” e são consideradas “fora da faixa” ou “fora do fluxo” e, por isso, são “esquecidas ou invisibilizadas no dia a dia da escola e da própria sociedade (D4, 2022, p. 28). Entendendo que é grande o número de alunos que não são alfabetizados nos três primeiros anos do ensino fundamental, a pesquisadora busca ouvir o que essas crianças têm a dizer sobre seus processos de alfabetização.

Em D6, a análise de dados foi baseada nas correlações entre um Índice de Consciência Metalinguística (ICM), e foi percebido que pais de alunos que estudam em escolas de nível socioeconômico mais alto são mais ativos na educação dos filhos do que os pais que possuem nível socioeconômico inferior. Nessa pesquisa, os estudantes realizaram tarefas para identificar o nível de ICM que envolveram Tarefa de Escrita de Palavras (TEP), ditado de palavras terminadas em /R/ (TEP) e Ditado de frases sem e com ressilabificação (DFR). Após a realização das atividades, houve a somatória das pontuações e a análise estatística dos dados, obtidos pelos estudantes.

Três pesquisas se basearam em dados do IBGE (D3, D4 e T1) para tratar sobre o número de analfabetos no país e a privação de acesso às atividades no ensino remoto. Apontamos alguns dados que foram referenciados pelo Instituto e citados nas pesquisas, como mote para elas.

---

<sup>24</sup> O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), com início das atividades em 1987, é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que promove qualidade e equidade na educação pública brasileira. De acordo com o site da organização, esta desenvolve projetos que contribuem para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens e também atua na formação de profissionais de educação e na gestão educacional escolar. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/quem-somos/>

Nesse sentido, ao discorrer sobre a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid (PNAD Covid-19), revelou que “8,7 milhões de crianças, adolescentes e jovens do País não tiveram qualquer acesso a atividades de ensino remota em julho e apenas sete em cada dez estudantes tiveram alguma aula à distância” (D3, 2022, p. 119).

D4 considerou a amostra de domicílio realizada em 2018 e divulgada em 2019, alegando que o número de analfabetos no Brasil com quinze anos ou mais representou 6,8% da população, ou seja, 11,3 milhões de pessoas. O estudo ainda ressaltou que, para o Instituto, alfabetizada é aquela pessoa que consegue ler e escrever um bilhete simples.

T1 apontou que dados do IBGE concluíram que a pandemia agravou a situação da alfabetização no Brasil. Esta pesquisa também fez referência ao Movimento Todos pela Educação<sup>25</sup> (2021), que afirmou que na pandemia houve um aumento no número de crianças entre 6 e 7 anos que não sabiam ler e escrever, tal como a T2, que destacou o aumento de 66,3% no número de crianças não alfabetizadas no país.

O Movimento Todos pela Educação, pautado na ênfase da relação entre educação e produção, considerado nas pesquisas, não foi mencionado com um olhar crítico, apenas tendo sido citado para apresentar as discrepâncias e dificuldades de ensino na pandemia. Considero importante retratar que o Movimento teve sua formação inicial por líderes empresariais em 2005, se constituiu em 2006 e, em 2014, teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), com 32 organizações associadas divididas entre mantenedores e parceiros.

Ao apresentar um discurso de melhoria na qualidade da Educação Básica no país, essa Oscip fortalece o discurso de que, por meio de parcerias público-privadas, seria possível solucionar a crise vivida nas instituições públicas de ensino através de um *choque de gestão*. Assim, de forma atuante e participativa, a iniciativa empresarial tem definido ações na sociedade civil, consolidando seus princípios, metas e interesses na educação no país. Esses desdobramentos vêm sendo agregados nas políticas educacionais, enraizando-se por todo o sistema educacional e perpassando as esferas federal, estadual e municipal, em desfavor da educação pública e de qualidade (Vieira; Lamosa, 2020).

---

<sup>25</sup> O Todos pela Educação é um movimento que traz em seu discurso a missão de contribuir para que até 2022, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Com isso, declara ter como objetivos propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos revestidos na Educação Básica e a melhoria na gestão de recursos. No site do Movimento, verificando quem são os especialistas e profissionais envolvidos no movimento, afirma-se que estes são especialistas em gestão pública, gestão educacional, acadêmicos e profissionais da Educação (Todos pela Educação, 2014).

Vale problematizar a inserção desse movimento nas pesquisas: à que concepções de educação essas pesquisas estão ancoradas? Como o processo de ensino-aprendizagem é compreendido por este grupo? Tal processo está de acordo com o processo de humanização dos sujeitos ou é força motriz para a manutenção do cenário capitalista, neoliberal e mercadológico que está enraizado na educação? Estas discussões serão tratadas com maior aprofundamento no próximo capítulo.

Sobre o aligeiramento do ensino destinado às classes populares de maioria pobre, a tendência em diluir o conteúdo da aprendizagem dos estudantes e pela defesa e aprimoramento do ensino para as classes populares, por meio do esforço dos responsáveis para o direcionamento do ensino, sobretudo dos professores, Saviani (2021, p. 45) discorre, “se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores”. Assim, é condição de libertação que o dominado consiga reverter a situação, por meio da igualdade real de acesso ao saber e da assimilação de conteúdos, de forma igualitária. É dessa forma, acreditamos, que os sujeitos poderão se fortalecer politicamente e se tornarem mais preparados para se livrar da exploração.

### 3.3 Aspectos pedagógicos: sujeitos, objeto e estratégias evidenciados nas pesquisas

Na busca de tecer um olhar para os aspectos pedagógicos envolvidos nas pesquisas, relacionando sujeitos, objetos e estratégias evidenciadas, apresentamos um quadro com os achados para melhor visualização (Quadro 6).

**Quadro 6** - Sujeitos e objetos de estudo nas pesquisas sobre o trabalho pedagógico com leitura e escrita na pandemia.

<b>Sujeito de estudo</b>	Estudantes	D6
	Professores	T1
	Estudantes e professores	T2
	Estudantes, professores, coordenadores e gestores de escolas	D4 e D5
	Estudantes, pais, responsáveis e cuidadores	D1; D2; D3
<b>Objeto de estudo</b>	Estratégias pedagógicas	D1; D2; D3; D4; T1; T2; D5; D6

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados, os estudantes estiveram presentes e foram o foco de estudo em praticamente todas as pesquisas, exceto em T1, que concentrou o olhar para as

práticas pedagógicas dos professores de alfabetização e avaliação em turmas do 2º ano, no contexto pandêmico.

Quanto aos estudantes, em especial, foram pesquisadas crianças entre 8 e 10 anos (2º a 4º ano do ensino fundamental - D1, D2, D5 e D6). A seu turno, em D3, o estudante tinha 6 anos de idade (aluno G.); em D4, as idades das crianças eram de 9 e 12 anos; em T2, a idade das crianças participantes era entre 4 e 8 anos. Pais e cuidadores de crianças que estavam cursando o Ensino Fundamental foram apontados nas pesquisas D1, D2 e D3.

A participação de crianças pontuada em T2 esteve relacionada à realização e aplicação de testes que, por meio de um artefato tecnológico, tornaram possível avaliar a escrita em sua fase inicial. Nessa pesquisa, além do envolvimento com os estudantes, também houve a participação de professores, que baixaram o aplicativo CLATPro<sup>26</sup> em seus telefones móveis pessoais, e que estiveram em atividade com o restante da turma, enquanto a pesquisadora ia até as escolas aplicar as atividades com as crianças. Durante as sessões, os dados eram registrados em arquivos para cada atividade concluída. As instituições parceiras para T2 foram o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE-UFG) (instituição pública), o Centro de Educação Piaget (instituição privada) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Chácara das Flores (instituição pública), as duas últimas situadas em Santa Maria/RS, cidade de residência da pesquisadora, Jaline Gonçalves Mombach.

As pesquisas D4 e D5, além dos estudantes, pesquisaram, também, professoras, coordenadoras pedagógicas e uma diretora. Em D4, a participação de duas professoras e uma coordenadora pedagógica foi estabelecida pelo fato de ela conhecer os estudantes que ainda não estavam alfabetizados e ter condições de entrar em contato com as famílias para a solicitação de autorização para a participação na pesquisa. Em D5, o público-alvo da pesquisa foi duas professoras, uma coordenadora pedagógica e uma diretora.

Um dado que saltou aos olhos em D5 foi que, dentre o público-alvo da pesquisa, todas os docentes participantes deveriam atender aos seguintes quesitos: ser docente do Núcleo de Educação da Infância (NEI-Cap/UFRN)<sup>27</sup> e estar, no ano de 2021, como regente de sala do 2º

---

<sup>26</sup> CLATPro é um aplicativo para os profissionais criarem e acompanharem o desenvolvimento das atividades das crianças. Os professores podem cadastrar as crianças no CLATPro, e estas só poderão realizar as atividades com o consentimento dos responsáveis. A sigla CLAT - *Children Literacy Aid Tools* - contempla a criação de artefatos para suporte à avaliação de escrita inicial infantil, ou seja, é um aplicativo para as crianças realizarem as atividades, possibilitando o acompanhamento dos familiares, de acordo com a pesquisa T2.

<sup>27</sup> Criado para atender a comunidade universitária feminina em 1979, passou a ser definido como pré-escola, no mesmo ano, devido aos altos custos que o projeto inicial demandaria. Enquanto pré-escola, atende crianças de 1 ano e 8 meses até 5 anos e 11 meses e, no Ensino Fundamental, atende crianças do 1º ao 5º ano. Disponível em: <https://nei.ufrn.br/>

ano do Ensino Fundamental, além de ser bolsista em turmas de 2º ano Ensino Fundamental e ser coordenador pedagógico ou diretor da instituição. Todas as participantes têm especialização lato-sensu na área da educação, uma está cursando o Mestrado pela UFRN, todas as outras já possuem o Mestrado, e a coordenadora da instituição está cursando o doutorado em Educação pela mesma instituição. O NEI-Cap/UFRN é um colégio de aplicação vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que realiza práticas pedagógicas ligadas à instituição de ensino. Sobre o critério de inclusão da pesquisadora, ao escolher o público da pesquisa, observamos que este público alvo da pesquisa foge aos padrões das instituições de ensino do ensino fundamental, já que costumam ser doutores, mestres e pesquisadores. Tais dados se confirmam ao observar os docentes de outras pesquisas, como por exemplo, em T1, em que todos professores participantes tinham cursos superiores em diferentes áreas e cursos de especialização, não sendo apontado nenhum professor com curso a nível de *stricto-sensu*.

Sobre esse aspecto, dados do Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2021, que discorre sobre a formação de professores, apontam que a formação continuada em cursos de especialização aparece em maior destaque do que mestrado e doutorado, que demanda mais tempo e produção intelectual. Nesse relatório, mais de 90% dos professores responderam não fazer o mestrado e o doutorado. Fica evidente que, para cursar os cursos na modalidade *stricto sensu* é preciso tempo para se dedicar e, considerando a carga horária exaustiva de trabalho em salas de aulas, esses cursos se tornam inviáveis para professores que estão com carga horária excessiva, com mais de 40 horas semanais.

Quatro pesquisas trazem os professores como sujeitos participantes, nas quais apresentaram ações que foram realizadas e relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem no período da pandemia (D4; T1; T2; D5). Algumas delas também foram citadas no tópico estudantes, pois mesclaram, entre sujeitos envolvidos no estudo, tanto estudantes, quanto professores, de forma conjunta. Todavia, somente a pesquisa T1, apresentou, de forma isolada, os professores, sendo que os sujeitos de estudo eram professores de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental, vinculados às 52 escolas de dez municípios do estado do Ceará.

As pesquisas D1, D2 e D3 envolveram pais, responsáveis e cuidadores. Cada uma apresentou de forma clara em que momento eles eram envolvidos nas propostas, de modo que, em D1, a participação dos responsáveis esteve presente desde o início da pesquisa, nos quais eles indicavam as crianças para participarem da pesquisa, ou, alguma pessoa próxima fazia a indicação para a pesquisadora. Eles também estavam presentes na condução dos testes, já que

alguns deles dependiam da direção de um adulto para iniciar a reunião no Zoom<sup>28</sup> e para o uso do mouse. Em D2, os pais ajudaram a fornecer informações sobre os processos de produção textual das crianças. Em D3, a participação da família e sua contribuição na condução das atividades, como também as intervenções que ela trazia no momento dos encontros, acabaram atrapalhando a criança a realizar e participar das atividades por conta do excesso de barulho.

Ao discorrerem sobre algumas dificuldades encontradas, os professores pesquisados expuseram que um dos desafios estaria relacionado ao fato de que algumas crianças não têm os materiais necessários para o estudo. As pesquisas D3 e D5 evidenciam que o principal fator desafiador se referiu a questões econômicas de acesso aos meios tecnológicos, que estiveram intrinsecamente ligadas ao tempo de estudo dos pais, que não conseguiam auxiliar os filhos, contribuindo para a aprendizagem deles.

Saviani e Galvão (2021) apontam que o trabalho realizado nas escolas, sobretudo o trabalho pedagógico, que trata sobre a organização dos meios e procedimentos para que o ensino se realize, foi extremamente modificado no período da pandemia, descaracterizando todo o processo de produção e apropriação do saber. Como já diziam os autores, é na aula, na atividade de ensino se faz vital tendo, ao mesmo tempo, com a presença do professor e do estudante.

As estratégias pedagógico-didáticas percorridas pelos pesquisadores a fim de promover o acesso e aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes utilizadas no período de ensino remoto foram planejadas para os estudantes que estavam iniciando o ensino fundamental de forma regular nas instituições de ensino e para aqueles que já tinham vivenciado o ambiente escolar de forma presencial, anteriormente ao isolamento social. Contudo, por terem sido assolados com a pandemia, tiveram o curso de aprendizagem prejudicado, apresentando dificuldades na leitura e na escrita, conforme aponta D4.

Havendo a consciência de que se estruturar o ensino somente por meio de escrita era inviável para o momento, o uso de ligações, chamadas por vídeo, áudios e aulas síncronas, foram realizadas a fim de permitir a comunicação tanto entre os pesquisadores, professores e estudantes no ato do convite, nas orientações para a condução do ensino, bem como na realização das aulas, proporcionando interação entre docentes e discentes (D3). A linguagem

---

<sup>28</sup> Zoom é uma plataforma que combina videoconferência, reuniões *online* e bate-papo com versões gratuitas e pagas. A plataforma é produto de uma empresa americana com serviços de reuniões remotas, com sede em San Jose, na Califórnia. Bastante utilizada na pandemia, apesar dos serviços que oferece, passou por problemas de vulnerabilidade da segurança, com práticas inadequadas de privacidade neste período. Para ter acesso às reuniões é necessário abrir o Zoom no celular ou computador. Ele permite que você abra uma conta, crie salas de reuniões e as agende, além de ser possível fazer o convite a pessoas para ingressarem nas salas, por meio de envio de um código ID. Disponível em: <https://www.zoom.com/pt>

oral era estimulada nas atividades, pois entendia-se que as estratégias de comunicação eram mais viáveis do que somente via escrita, reconhecendo que, nesse processo, familiares também tinham dificuldades, ou nem eram alfabetizados (T1 e D5).

As estratégias pedagógico-didáticas tecidas nas pesquisas e utilizadas pelos professores durante o trabalho com os estudantes, de modo a atingir algum tipo de aprendizado no período da pandemia, foram mapeadas, havendo recorrência de uma mesma estratégia em mais de uma delas, conforme quadro a seguir (Quadro 7).

**Quadro 7** - Estratégias pedagógico-didáticas declaradas nas pesquisas sobre alfabetização na pandemia.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS		Pesquisa
Atividades escritas	Ditados	D3; D5; T1
	Letras iniciais e finais	D3
	Rimas	D3
	Sentenças de palavras/matrizes de ensino	D1
	Tarefa de memória verbal	D6
	Tarefa de consciência lexical/sintática/fonológica	D6
	Letra cursiva	D4
	Escrita como cópia	D4
	Atividades escritas com diferentes gêneros textuais: trava-línguas/entrevista/ficha técnica/advinhas/parlendas/letra de canção/convites/listas/poemas/entrevista/textos informativos	D3; D5; T1
	Produção textual	D2; D3; D5; T1
	Uso do calendário (mural de aniversariantes da turma)	D5
Atividades lúdicas	Bingo ortográfico	D5
	Desenhos para recontar uma história conhecida ou conversas	D3
	Jogo da memória digital	D2
	Jogos enviados para a casa da criança	D3
Recursos áudios-visuais	E-book produzido pela turma ao final do ano letivo	D5
	Escrita digital	D2
	Hiperlinks que levam a outros textos/edição de imagens	D2
	Músicas – discussões, transcrições, escrita	D4
	Pesquisas na internet	T2
	Produção visual (áudios e vídeos)	T2

Fonte: elaborado pela autora.

Podemos notar que diferentes estratégias de ensino foram utilizadas na tentativa de alcançar o resultado pedagógico, cada trabalho apresentando sua particularidade. Com isso, observamos que, para além da linguagem oral, atividades escritas foram realizadas de forma sistematizada, as quais envolveram diferentes gêneros textuais, com intencionalidades e particularidades diversas, sendo mencionadas em D3, D5 e T1.

Em D3, os gêneros textuais abordados foram trava-línguas, quadrinhas populares e adivinhas, que passaram a fazer parte do repertório de brincadeiras com a mãe, enquanto esta realizava as tarefas domésticas. As listas eram utilizadas para aproximar a criança à escrita, com incentivos para que ela criasse planos para o fim de semana, ou ao fazer uma lista de palavras com as letras que formam o nome do pai, por exemplo.

Em D5, a letra de canção era um gênero adotado pela professora denominado “roda inicial”, em que as crianças ouviam e cantavam músicas que faziam parte do repertório, ou de forma mais prolongada, quando elas eram convidadas a compreender o contexto histórico e cultural das canções selecionadas. O gênero textual poema foi apresentado em uma atividade na qual eles conheceram este tipo de texto de forma musicalizada. O poema de Manoel de Barros, denominado *Bernardo*, foi apresentado a fim de que eles pudessem compartilhar a leitura com os colegas, tal como os saberes que tinham sobre o gênero textual poema e as impressões sobre ele por meio de relações dialógicas. O calendário foi utilizado para criar um cronograma de audição das músicas a serem apreciadas nas aulas. A entrevista foi abordada no decorrer das aulas, partindo de uma expositiva e dialogada em que a professora lembrou o grupo sobre esse tipo de gênero e sua funcionalidade. Quanto a isso, os alunos já tinham um pouco de conhecimento sobre o gênero, porque já haviam formulado questionamentos para entrevistar uma investigadora sobre a ilha de Fernando de Noronha.

T1 descreveu que os gêneros textuais utilizados no desenvolvimento das atividades foram leitura literária, e que textos como o bilhete, o convite, as regras de jogo, os contos, os textos informativos, as parlendas, os poemas e as cantigas são textos que favorecem o desenvolvimento das crianças.

Outras estratégias foram apontadas relacionadas à leitura e à escrita, a considerar: contações de histórias, leitura literária, rodas de conversa, contagem de sílabas nas palavras/comparação de sílabas quanto ao número, a presença de sílabas iguais, escrita como prática social, interação por meio da fala escrita no chat, leitura compartilhada materna, letras móveis, ortografia do uso do R/RR, relação de texto e contexto (frase e gravura-cena), além de tabelas e gráficos.

O estudo experimental em D6 apresenta três tipos de tarefas que foram realizadas para avaliar o nível de consciência metalinguística nas crianças do 1º, 2º e 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental e quais foram suas propostas para melhor compreensão do leitor. A tarefa de consciência lexical foi realizada para acompanhar se os participantes eram capazes de segmentar as palavras das frases. Para tanto, professora orientava que iria tirar uma bolinha de dentro de uma caixa para cada palavra; por sua vez, a criança observava e depois a docente lia

uma frase para que cada criança indicasse o número de palavras que ela ditou e, com isso, a educadora fazia anotações dos erros e acertos dos participantes.

A tarefa de consciência sintática tinha como objetivo que as crianças colocassem as palavras na ordem mais comum na fala do português brasileiro, como por exemplo: “(1) O saiu cachorro; (2) Preferida comida macarrão minha é;” (D6, 2023, p. 55), atividade na qual a pesquisadora pedia às crianças a colocarem as palavras na ordem certa. Já a atividade de consciência fonológica constituiu-se na identificação de palavras compartilhando o som inicial (aliteração), por exemplo: bolo/boné/pato, e, final (rima). Nessa tarefa, levantava-se as imagens dos desenhos e era solicitado aos discentes que dissessem os nomes e identificassem aquelas que rimam, como exemplo: torneira/macaco/cadeira.

Apesar desses esforços, mesmo que os professores tenham realizado um trabalho de forma a atender os estudantes na busca pelo aprendizado, consideramos que, por se tratar de um período de distanciamento social, ao perdermos a aproximação com os estudantes, o trabalho pedagógico ficou prejudicado sob o ponto de vista interativo, gerando descompasso na aprendizagem.

Entre os recursos e plataformas digitais apresentados, foi observada uma variedade de instrumentos utilizados como meio de comunicação (entre os pesquisadores e sujeitos pesquisados) para a coleta de informações e o desenvolvimento das pesquisas. Alguns desses instrumentos também foram citados pelos pesquisadores como ferramentas que estiveram presentes no trabalho pedagógico durante o ERE a fim de alcançar a participação dos estudantes. O quadro a seguir diferencia quais recursos digitais foram utilizados pelos pesquisadores no desenvolvimento de suas pesquisas, e os que foram utilizados no trabalho pedagógico dos docentes em atuação nas atividades de leitura e escrita (Quadro 8).

**Quadro 8** - Recursos digitais e plataformas citados nas pesquisas analisadas.

RECURSOS		Uso dos pesquisadores	No trabalho pedagógico
Plataformas digitais de colaboração	<i>Book Creator</i>	D2	
	<i>Edmodo</i>		T2
	<i>Microsoft Teams</i>		D1
	<i>Padlet</i>		D5
	<i>Wordwall</i>		T1
	<i>Blogs</i>		T2
Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)	Moodle		T2; D5
	<i>Google Classroom</i>		T2; D1
Aplicativos	<i>Kinemaster</i>		T1

	Canva		T2; D5
	CLAT	T2	
	CLATPro	T2	
	<i>Inshot</i>		T1
	<i>Typeform</i>	T2	
	<i>Software Atlas.ti9</i>	T1	
	<i>Software PROLER</i>	D1	
Recursos de vídeos e áudio	Gamificação		T1
	Gravação de vídeos/áudios		D2; T1; T2
	Youtube/Vimeo e Spotify		D2; T1; T2; D5
	Podcast		D5
	Chamada telefônica	D2; D3; D4; T1	D3; T1
	TV	T2	D1; T1; D6
Redes sociais	Facebook, Instagram e TiK Tok	T1; T2	D2; D4; T1; T2; D5
	WhatsApp	D1; D2; D3; D4; T1; D5	D1; D2; D3; D4; T1; T2; D5
Recurso Office <i>online</i>	Google Forms	D2; T1	T1
	E-mail	D1	T2; D5
	Google apresentações		D5
	Pastas compartilhadas no <i>Dropbox, Google Drive e One Drive</i>	T2; D3; D5	T2; D5
Quadro interativo	<i>Whiteboard</i>	D1	
	<i>Jamboard</i>	D2	
Espaço de webconferência	Google Meet	D2; T1; D5	D1; D4; T1; D5
	Zoom	D1; D3	D4

Fonte: elaborado pela autora.

De um modo mais geral, os pesquisadores utilizaram o WhatsApp, e-mail, chamadas telefônicas e videochamadas como forma de comunicação entre as famílias, crianças, e demais sujeitos envolvidos nas pesquisas. Contudo, o WhatsApp também foi mencionado enquanto recurso utilizado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, como apresenta o quadro acima. Como meio de interação com os agentes envolvidos na pesquisa foi adotado por ser considerado de fácil acesso, o que possibilitou maior participação dos envolvidos. As pesquisas apresentaram diferentes funções do aplicativo, que pode ser efetivo no envio de mensagens, e imagens, áudios e vídeos, além de ser eficaz para realizar chamadas de voz e vídeo, e foi bastante utilizado para o envio de documentos em PDF (D1; D2; D3; D4; T1). Em relação a esse aplicativo, categorizamos duas formas de utilização: para envio de mensagens de textos foi útil em quatro pesquisas (D1; D2; D4; T1) e para realizar videochamada foi empregado em três pesquisas (D3; D4; T1).

Em T1, o uso do WhatsApp foi apontado por 28 professoras que afirmaram utilizá-lo todos os dias, e outras 21 professoras afirmaram utilizá-lo de três a quatro vezes por semana. Mesmo assim, em nenhuma dessas pesquisas, o aplicativo foi posto como algo que dificultou e sobrecarregou o trabalho docente, sendo extremamente cansativo para os professores, que recebiam mensagens, muitas vezes além do horário de trabalho com avisos e orientações das unidades escolares, bem como os questionamentos de pais e estudantes relacionados às atividades, o que contribuiu de forma significativa para a precarização e exaustão do trabalho docente. Levando em conta que, no Brasil, muitos trabalham mais de um período em diferentes escolas para se manter e conseguir um rendimento tido como “suficiente”, as demandas que chegavam até os professores na pandemia desencadearam uma sobrecarga de trabalho que, em se tratando de profissionais que atendiam mais de uma turma, exigiu deles mais atenção e cuidado com as orientações.

A seu turno, os pesquisadores trataram de recursos para a condução e tabulação de resultados nas pesquisas, tais como o *Google Forms* para o envio de questionários, o *software* PROLER (D1), usado para coleta de dados, o *software* Atas.ti9 (T1), para organização e interpretação de resultados, o CLAT, um aplicativo para as crianças realizarem as atividades e o CLATPro, um aplicativo para os profissionais criarem e acompanharem as atividades das crianças em T2. Pastas compartilhadas de seus dados também foram criadas, seja para comunicação entre os envolvidos, como colegas professores, seja para a apresentação de dados e para o contato direto com as crianças, no caso o Whiteboard, usado para interagir com os participantes ao utilizar o jogo da velha e a forca.

A pesquisa D6 apresenta que, durante o período de isolamento, as escolas continuaram as aulas de forma remota, havendo uma diferença na condução das atividades na escola municipal e na escola particular. Nesse sentido, na instituição municipal, as atividades eram oferecidas de forma impressa aos pais dos alunos, e estes acompanhavam as aulas por um canal de televisão local, da TV Subaé, afiliada da Rede Globo, havendo uma parceria entre o prefeito da cidade e a Secretaria de Educação. Isso, por sua vez, era o oposto do que acontecia na escola particular, na qual as crianças tinham aulas remotas com carga horária de 4h diárias, sendo que o material didático, jogos e atividades também eram retirados na escola pelos pais, conforme a pesquisadora, e que “os estudantes acompanhavam, respondiam e enviavam fotos das atividades avaliativas escritas através de aplicativo de mensagem” (D6, 2023, p. 57). Todavia, a pesquisa não citou que aplicativo era esse e não apresentou argumentos críticos em relação à busca de atividades nas instituições de ensino, bem como nos riscos de contaminação pelos

docentes que, mesmo de uma forma escalonada, recebiam os responsáveis e entregavam as atividades.

A entrega de material escolar e/ou apostilas impressas para o acesso às atividades, também foi discutida em T1. Onze docentes afirmaram enviar o material impresso de três a quatro vezes na semana, e D5 discorreu sobre os materiais didáticos serem organizados em forma de kits, e, sua entrega era feita via e-mail ou de forma presencial aos familiares, com datas agendadas, a fim de evitar a aglomeração de pessoas.

Sobre as devolutivas das atividades, o termo *busca ativa* foi tratado em D5, discorrendo que,

Os familiares dentro de suas possibilidades, tentaram se organizar para atender às necessidades pedagógicas, físicas, mentais e afetivas dos estudantes. Todavia, a maioria não conseguiu se adaptar à rotina durante a pandemia, pois muitos alunos permaneceram afastados do processo ensino-aprendizagem mesmo diante da adoção de mecanismos de busca ativa (2023, p. 48).

Com isso, a pesquisadora complementa que, na pandemia, a distorção idade/série, assim como as taxas de reprovação, evasão escolar e as desigualdades sociais se acentuaram na Educação Básica, havendo a necessidade de investimentos em políticas públicas emergenciais.

Todos os instrumentos citados acima tornaram o trabalho pedagógico realizado pelo professor no período da pandemia algo desafiador, sendo que nem todos tinham conhecimento para lidar com tais recursos digitais. As pesquisas apresentaram ausência de formações específicas para o manuseio de tais plataformas, havendo uma precarização da formação docente. Assim, a adesão por tais iniciativas e ferramentas tecnológicas não ocorreu de forma tranquila e ajustada, e “professores e instituições da rede pública e privada precisaram se (re)inventar às pressas para dar continuidade às atividades escolares correspondentes ao ano letivo de 2020” (D5, 2023, p. 73).

D6 considera que o trabalho realizado no período foi desafiador, “tendo em vista as novas formas de funcionar, conforme cada realidade educacional” (2023, p. 22). Nesse sentido, professores tiveram que se apropriar de tais instrumentos para conseguir efetivar o ensino remoto, realizando planejamentos que atendessem as normativas para o período, bem como realizar ações para o acompanhamento das atividades, seja elas enviadas via e-mail, pelo WhatsApp, por meio de atividades impressas e/ou recursos audiovisuais.

Entendemos que as dificuldades também foram acentuadas para quem estava do outro lado das telas, no que diz respeito à execução das atividades. A ausência dos responsáveis na

condução do ensino em casa impactou a realização das atividades e até o envio delas, pois nem todas as crianças tinham autonomia para respondê-las sozinhas e dependiam dos responsáveis para a conclusão das atividades (quando era possível). “Em muitos casos, por não haver quem ajudasse e por não estarem alfabetizados, eles não realizavam as atividades” (D4, 2022, p. 105).

Muitas crianças não sabiam manusear os aparelhos tecnológicos, necessitando de auxílio (D1, D3, T1, T2, D5). No entanto, como receber auxílio se nem os próprios familiares tinham domínio para utilizar tais ferramentas, ou mesmo para realizar a leitura para a criança, também por estarem na condição de não-alfabetizados? Isso desmistifica a falácia que a criança, naturalmente, sabe fazer uso das tecnologias digitais e que isto é algo intuitivo.

Foi realizado mapeamento para identificar as formas com que as atividades foram realizadas no período e que serão apontadas no quadro a seguir. Em algumas delas, foram apresentadas a leitura literária com a adoção de livros e materiais impressos, mas também houve a presença de livros digitais para a realização da leitura com os estudantes, de modo a envolver os artefatos cotidianos para a realização das propostas e o uso de suporte digital por meio de artefatos digitais (teclado, telas, computador, celulares, tablets etc.) (Quadro 9).

**Quadro 9** - Formas de apresentação e condução das atividades pelos docentes das turmas pesquisadas.

Forma adotada	Pesquisas
Artefatos cotidianos (papel, lápis, livros didáticos, tarefas impressas, dicionário, atividades/apostilas)	D1; D3; T1; D5
Atividades lúdicas: jogos, brincadeiras, dinâmicas	D1; D2; D3; D4; T1; D5
Consciência fonológica/grafemas e fonemas/oralidade/ortografia/ditados/rimas	D1; D3; D5; D6
Diferentes gêneros textuais/recursos literários	D3; D4; T1; D5
E-book produzido pela turma ao final do ano letivo	D5
Gráficos e tabelas	D2 e T1
Instrumentos de avaliação	D1; T1
Interação por meio de <i>chat</i>	D2; D5
Produções textuais/visuais	D2; D3; T1
Sentenças de palavras/matrizes de ensino	D1
Artefato digital (teclado, telas, computador, celulares, tablets)	D1; D2; D3; T1; T2; D4; D5

Fonte: elaborado pela autora.

A leitura literária demandou do professor um planejamento adequado, pois, ao lidar com os critérios de escolha de obras, era preciso pensar na compatibilidade e sobre a extensão dos livros, considerando aqueles que fossem possíveis de serem trabalhados de forma remota; por esse motivo, as narrativas não poderiam ser muito longas. O uso de suporte digital por meio de

artefatos<sup>29</sup> tecnológicos (teclado, telas, computador, celulares, tablets) foi declarado nas pesquisas como instrumento e ferramenta que serviu de base para que as atividades fossem realizadas, sendo citado em sete delas (D1; D2; D3; T1; T2; D4; D5).

Quatro pesquisas (D2; D3; T1; D5) apresentaram artefatos cotidianos como papel, lápis e livros didáticos para o desenvolvimento das atividades sugeridas. Cinco pesquisas citaram brincadeiras, jogos e dinâmicas para maior envolvimento dos estudantes nas atividades (D1; D2; D3; T1; D5). Discorrendo sobre a ludicidade, considerando-a como instrumento metodológico no ensino remoto, foi apresentado que ela servia para que as aulas se tornassem mais atrativas, capazes de motivar os alunos. Um aspecto interessante na leitura e nos achados das pesquisas foi que o “jogo da força” foi realizado na pesquisa D3 e D5 para despertar a consciência fonológica dos estudantes. Houve, também, trabalho com o bingo ortográfico em D5.

Em se tratando do trabalho com diferentes gêneros textuais, quatro pesquisas abordaram essa temática (D3; D4; T1; D5), dentre eles trava-línguas, parlendas, adivinhas, convites, recados, poemas, receitas, textos instrucionais, letra de canção, ficha técnica e fábulas; a produção e revisão de textos foram mencionadas em três pesquisas.

Ainda para alcançar os estudantes, o uso de chamadas telefônicas estava presente em D2, D3, D4 e T1. Alunos foram incentivados a criarem vídeos educativos de curta metragem (D2; T1; D6), e a relação dialógica foi estimulada em D3; D4 e D5, as quais afirmaram que esta relação é significativa para o envolvimento dos participantes e para a realização das atividades. Ainda em relação à oralidade e à compreensão de sons que compõem a fala, relacionando-a à escrita de palavras, duas pesquisas pontuaram a consciência fonológica (D3; D6), e três delas pontuaram atividades que permitiram comparações de palavras em relação às sílabas e comparações de palavras dentro de palavras (D1; D3; D6).

Vídeos educativos de curta metragem foram mencionados nas pesquisas como forma de contribuir para o envolvimento e compreensão dos estudantes nas propostas, além de favorecer o acompanhamento de conteúdos e aprendizagens. Pesquisas apontaram que os vídeos educativos ou foram produzidos pelos próprios professores, que apresentaram

---

<sup>29</sup> Segundo Mombach (2023, p. 44), “Artefato pode ser entendido como um aparelho ou mecanismo construído para alcançar um objetivo específico”. O pesquisador apresenta que a *Design Science Research* - DSR é uma abordagem orientada para solução de problemas, de modo a resolver um problema prático em um determinado contexto. Recomendada em projetos que envolvam tecnologia e educação no contexto real, que por meio da criação de artefatos tecnológicos específicos para o uso por alunos e professores no contexto educacional, como foi o caso da pesquisa. sendo que um deles era um aplicativo para os especialistas criarem atividades de avaliação personalizadas, e outro para as crianças escreverem manualmente em telas sensíveis ao toque, no qual foi possível avaliar a escrita inicial das crianças (Mombach, 2023).

dificuldades na gravação e no uso de tecnologias, ou foram disponibilizados em sites da internet a partir da seleção de materiais disponíveis e que estivessem de acordo com os conteúdos.

Nas entrevistas, professores apontaram que a formação é pertinente para a realização do ensino remoto, para a compreensão da leitura enquanto prática social, considerando a alfabetização na perspectiva do letramento e para o desenvolvimento de práticas de letramento digital.

O termo letramento digital é abordado em D5, que o define como um estado ou condição daqueles que adquirem e se apropriam da tecnologia digital, passando estes a exercerem práticas de leitura e de escrita na tela sendo, portanto, diferente do letramento no papel. A pesquisa se ancora em Soares (2002), Zacharias (2016) e Ribeiro (2009) para tratar sobre o conceito que foi retomado no período da pandemia, mas que, de modo geral, entende que o letramento digital exige a compreensão de saber utilizar instrumentos tecnológicos (mouse, teclado, barra de rolagem, ligar e desligar dispositivos) de modo a ocorrer comunicação eficiente nos ambientes digitais.

Ao tecer uma discussão sobre a ampliação de práticas de comunicação com o surgimento de tecnologias como o rádio e o telefone, D2 afirma que as mudanças contemporâneas vêm sendo refletidas com base nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), havendo forte presença das tecnologias digitais no trabalho doméstico, nas relações com os familiares, nas escolas, e da cultura digital, impactando as formas de comunicação e no letramento de uma forma específica.

Ainda sobre a escrita em diferentes suportes, a multimodalidade é entendida “como resultado do uso de uma variedade dos modos de comunicação existentes” (D2, 2021, p. 24). Ele considera que os modos de comunicação linguísticos - oral e escrito, visual – imagens e fotografias, ou gestuais, com o corpo, ao balançar a cabeça, apontar o dedo, por exemplo, são modos de comunicação que foram ampliados nas formas contemporâneas devido aos dispositivos digitais modernos, como computadores, celulares, televisão, tablets, entre outros, modificando, assim, as formas de interação. O pesquisador apresenta a ideia de que textos são multimodais e, desse modo, é pertinente o trabalho com outras formas de alfabetização para além do sistema alfabético.

A relação dialógica, com referência a oralidade e o envolvimento dos participantes na realização das atividades, esteve presente nas pesquisas D3, D4 e D5. Pesquisas que discorreram sobre os instrumentos de avaliação foram D1 e T1, e que citaram o trabalho com listas de palavras foram D3 e T2; as que fizeram uso de Programas de rádio e TV como

possibilidade de acesso às aulas e aos conteúdos trabalhados na pandemia foram T1 (UFC) e D6 (Unicamp).

### 3.4 Focos temáticos das pesquisas sobre alfabetização na pandemia

Sobre o foco para as temáticas investigadas, das oito pesquisas que se debruçam sobre o processo de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, as palavras-chave mais recorrentes são diretamente vinculadas ao objeto de estudo, a saber: alfabetização (D3, D4, T1, T2, D5); crianças (D2, D4); Covid-19 (D1, D5); ensino remoto emergencial (D3, T1, D5) e leitura e escrita (D1, D3).

Além da alfabetização, podemos perceber que o contexto da pandemia e o ensino remoto são palavras-chave recorrentes, o que demarcam nosso objeto de pesquisa. A recorrência se dá para além do que nosso objeto se efetiva, seja na diversidade de olhares sobre o fenômeno no campo do prático, seja na discussão de metodologias ou recursos para o ensinar ou aprender.

Na busca por avançar na compreensão dos focos temáticos de cada trabalho, trabalhamos o problema e objetivos das pesquisas e compreendemos que são quatro focos, conforme o Quadro 10.

**Quadro 10** - Foco temático das pesquisas sobre alfabetização durante a pandemia.

FOCO TEMÁTICO	Cód.
Transposição pedagógica do presencial para o remoto	D3, D5 e T1
Práticas de leitura e escrita com tecnologias digitais	D1, D2 e T2
Sentidos dos estudantes para sua alfabetização	D4
Apropriação da escrita	D6

Fonte: elaborado pela autora.

A temática sobre a *transposição pedagógica do presencial para o remoto* foi explorada por três pesquisas, em distintas vertentes: 1. a pesquisa D3 foca no planejar dois tipos de interação escolar mediada: síncronas simultâneas e assíncronas, que não se realizam em tempo compartilhado, levantando um questionamento relevante sobre o ensino no período, alertando também sobre a necessidade de acompanhamento e instrução dos responsáveis, já que as crianças estavam em casa devido às medidas sanitárias; 2. a pesquisa D5 aponta a necessidade de saber utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico, com ênfase na busca por conhecimento e inovação do fazer docente em relação aos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo na pandemia e 3. a pesquisa T1 discorre sobre as mudanças ocorridas em atividades

educacionais, considerando a migração do ensino presencial para o remoto devido à imposição pelo novo coronavírus, sendo que esta mudança foca na transposição de metodologias de ensino típicas do ensino presencial para o remoto.

A pesquisa T1 traz uma mescla entre as considerações de que o ERE foi algo positivo, mas que também apresentou algumas dificuldades, visto que a maioria dos docentes teve acesso à formação em relação às aprendizagens tecnológicas, mas que houve dificuldades encontradas na adaptação, no prejuízo na aprendizagem dos discentes e na preferência no ensino presencial para atingir a qualidade do ensino.

O foco temático *Práticas de leitura e escrita com tecnologias digitais* é a base de pesquisas que versam sobre o uso de tecnologias para o ensino e criação de artefato para criação das avaliações e captura da escrita inicial manual das crianças, desenvolvido por meio do *Children Literacy Aid Tools* (CLAT) como ferramenta de ajuda à alfabetização de crianças (T2), da escrita multimodal (D2) e de aplicativos para inclusão (D1).

A discussão sobre *tecnologia para atendimento educacional especializado (AEE)* foi assunto apenas da pesquisa D1, a qual se pautou no ensino baseado em equivalência de estímulos (EBI), que pode ser usado como suplemento e ou complemento em sala de aula, segundo a pesquisadora. O EBI pode ser caracterizado pelo ensino de relações entre estímulos, por exemplo, ensino de relações entre a palavra ditada (A) e figura (B) - AB e entre a palavra ditada (A) e palavra escrita (C) - AC e o ensino de relações entre estímulos e respostas, por exemplo, a palavra ditada (A) e a escrita manuscrita da palavra (E) - AE. Nesse modelo, algumas relações são diretamente ensinadas e a emergência de várias outras relações é avaliada, como a simetria, a flexibilidade e a transitividade.

A escrita digital e a produção de textos multimodais é aquela que é realizada no ambiente digital “como resultado do uso de uma variedade dos modos de comunicação existentes” (D2, 2021, p. 24). Para o autor a multimodalidade inclui signos, interesse, design, texto, modo e mídia, o que considera favorecer a produção de textos (recursos semióticos além do verbal e escrito, como emojis, desenhos, texturas), já que crianças jovens de centros urbanos estariam envolvidas em várias situações que envolvem a escrita nestas ferramentas, como envio de recados, interação com os amigos nas redes sociais, ao chamar um Uber para deslocamento, produzir um vídeo para o *Youtube* ou *Tik Tok* etc. A pesquisa T2 afirma ter sido positiva a criação do aplicativo para que as crianças escrevessem manualmente nas telas sensíveis ao toque, pois permitiu acompanhar a escrita inicial delas, considerado algo impossibilitado no ensino remoto. Com isso, a “solução gerada torna-se uma ferramenta de suporte para ensino em

locais distantes e com acesso limitado à internet, além de recurso de apoio de recuperação da aprendizagem e reforço escolar” (T2, 2023, p. 22).

No estudo que trata sobre os *sentidos atribuídos pelos estudantes em relação à sua alfabetização* (D4), a pesquisadora buscou abordar programas e políticas de governo que referenciam a alfabetização, no qual apresentou que em nenhuma delas tratam sobre os sentidos das crianças atribuídos à alfabetização. Além disso, ela ressalta que, ao se apoiar na concepção de alfabetização como fundamento para uma atuação social autônoma e mais participativa, considera-se a criança como cidadã e sujeito de direitos, havendo a necessidade de compreender quais os sentidos e significados que estas crianças têm atribuído à alfabetização.

A pesquisa sobre *apropriação da escrita* (D6) considera que a escrita é adquirida de forma não natural e que necessita de um ensino explícito, exigindo do sujeito a preparação do conteúdo da mensagem, formatação linguística (léxico, sintaxe, formas ortográficas) e execução motora. Apontou também que a apropriação da escrita das variedades do Português Brasileiro e das diferentes formas de falar no país acontece de forma gradual, pontuando que, em regiões como Norte e Nordeste, o apagamento do /R/ é mais frequente do que em regiões do Sul e Sudeste, e isso afeta a maneira como se escreve nessas regiões.

De acordo com os trabalhos D1, D2, D3, T1, T2, D5, alfabetizar em tempos de pandemia foi possível. Contudo, o ensino remoto foi algo desafiador para os docentes, que precisaram de formação e cooperação entre os próprios professores envolvidos por meio de diálogo, interações e instruções, contando com a ajuda dos pares para melhor efetividade do trabalho pedagógico. Para os discentes, esse período também foi um desafio diante da dificuldade de adaptação, do uso de telas para a efetividade das tarefas, e, às vezes por falta delas, somando-se à necessidade de concentração nas propostas, à não participação dos familiares nas propostas e na condução das atividades, até mesmo no que diz respeito ao compartilhamento de aparelhos tecnológicos, como foi apresentado na interação com o menino G.

No caso em questão, sua mãe, ao chegar do trabalho, disponibilizava o aparelho celular para que ele pudesse se comunicar com a professora e acompanhava, de certo modo, as atividades, juntamente aos afazeres de casa, nos quais a participação feminina foi intensificada no período, com ênfase na condução das atividades laborais, domésticas e na mediação das atividades com os filhos em casa. Mesmo com esses impasses, a pesquisadora demonstrou que no final do percurso de dezoito meses, a criança participou de situações que envolviam a leitura e escrita, em contextos que envolviam a escrita como prática social, nas quais adquiriu a cultura escrita e compreendeu o princípio alfabético, mostrando-se otimista com o resultado.

Nas situações descritas relacionadas às vivências particulares de G., percebemos a ausência de preparo para lidar com situação do ensino remoto, nas quais se pautaram em: falta de acesso à recursos tecnológicos para que a criança conseguisse participar das aulas, em horários diurnos, sem ter que esperar a mãe chegar para ceder-lhe o telefone; falta de condições materiais para que o aluno conseguisse participar das aulas em um local adequado com menos barulho; dificuldades de ajuda nas tarefas e até tumulto em casa, acarretando a desatenção da criança. Desse modo, a pesquisadora concluiu que a “distância física que não permitia o abraço, aconchego, e dialogar com ela apenas através de uma pequena tela de celular foi um desafio, assim como colaborar para seu processo de alfabetização” (D3, 2022, p. 167)

Duas pesquisas apresentaram, de forma mais clara e menos positiva, as dificuldades do ensino remoto (D4 e D6), elas apontaram que houve prejuízos em relação às práticas de ensino-aprendizagem no período, considerando que, mesmo com a participação das famílias, o distanciamento social prejudicou a interação entre os estudantes e professores. Esses fatos reiteram o papel social da escola como potencial para realizar um trabalho sistematizado, com procedimentos, que potencializam a apropriação de conceitos e conteúdos. Em D4, as crianças, ao pensarem sobre os sentidos das dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, apontaram a necessidade de participação dos pais/familiares no processo de aprendizagem e da mediação para que, de fato, a aprendizagem pudesse acontecer, além de mencionarem o esforço pessoal e a autorresponsabilização por suas aprendizagens ou fracassos.

Em D6, além das dificuldades marcantes encontradas no ERE, houve diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos estudantes da escola pública e aqueles da escola particular, de modo que os estudantes da escola particular responderam melhor ao período pandêmico, devido às condições de acesso às aulas e aparelhos tecnológicos. A pesquisa pontuou que todos os estudantes apresentaram dificuldades em segmentar palavras, expondo que a aquisição da leitura e escrita são centrais para o desenvolvimento da noção de palavra. Logo, considerou que a noção de palavra ainda estaria em desenvolvimento entre eles, por estarem em processo de aprendizagem, ainda não concretizado. Por fim, que devido a pandemia e ao contexto de isolamento social, as crianças ficaram impedidas de frequentar o ensino presencial, e tiveram aulas essenciais para a fase de alfabetização interrompidas, já que os participantes da pesquisa eram estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental. Séries basilares para a aquisição da leitura e escrita, de modo que os resultados obtidos na pesquisa puderam ser justificados por este contexto de pandemia.

De modo geral, percebe-se que, mesmo diante do caos educacional promovido pela pandemia da Covid-19, as pesquisas demonstraram o empenho dos docentes em efetivarem seu

objetivo pedagógico e investigativo ao buscarem realizar um trabalho pedagógico efetivo para a construção de aprendizagens relacionadas a leitura e à escrita nos anos iniciais, tão importantes para a alfabetização de crianças. Contudo, é importante reforçar que, após a identificação dos desafios e limites encontrados nas pesquisas, deve-se procurar superá-los no retorno presencial.

#### **4 O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA A LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19**

O trabalho pedagógico para apropriação da leitura e da escrita sob os fundamentos da THC busca superar a decodificação e codificação de letras e de aprendizagens e habilidades de regras gramaticais, visto que entende o processo de desenvolvimento como construção de conhecimento e expressão das funções psíquicas mais completas, ao transpor o pensamento via linguagem escrita.

Estar alfabetizado, nesse contexto, significa mais do que dominar os saberes escolares, isto porque a alfabetização plena configura-se como uma porta de entrada para a compreensão da própria realidade, de modo a fazer uso da leitura e da escrita para transformação daquilo que é fato.

Como possibilidade para tomada de consciência, de modo dialético, inferimos o quanto foi desafiador a condução do trabalho pedagógico para a apropriação da leitura e da escrita no período da pandemia e a necessidade de compreensão de que a alfabetização é processualidade. Saviani (2021) já discorria sobre a continuidade, sendo esta uma característica da educação; todavia, ele entende que, se a alfabetização passa a ser considerada apenas como um momento inicial no processo educativo, é uma “*ilusão*”. Desse modo, entende-se que o processo é contínuo e necessário.

Entendemos que a alfabetização é um campo de disputas e de hegemonia desde tempos remotos, e que, ao estar alfabetizado, o sujeito passa a ver possibilidades de agir sobre o mundo em que vive, de forma a transformá-lo. Assim, pela leitura e escrita, produzimos conhecimento, modos de recriar a realidade e nos tornamos mais conscientes. Com essa finalidade, inferimos que o ensino deve ser planejado, organizado e sistematizado, e que possibilite a apropriação da leitura e da escrita de modo que as crianças consigam se apropriar de conhecimentos adquiridos em sociedade para tomada de consciência do lugar que ocupam no mundo e busquem sua transformação social. Para que, efetivamente, tenhamos progresso em relação à alfabetização, a mediação e atuação do professor é de fundamental importância para a condução do ensino, mas que de fato o docente também tenha formação adequada e consciência do seu papel político.

Neste capítulo, de modo a ampliar o contexto da alfabetização na sociedade que vivemos, buscamos trazer um percurso sobre as políticas relacionadas à alfabetização no Brasil, apresentando quais pesquisas também se pautaram em tratar sobre as questões políticas e suas

orientações para a leitura e a escrita. Abordaremos o fato de que um programa de alfabetização do Estado do Ceará influenciou o Pacto Nacional de Alfabetização brasileiro com avaliações e diretrizes que estão alinhadas aos organismos internacionais.

#### **4.1 As políticas neoliberais na/e para a alfabetização brasileira**

Nesta subseção, tecemos uma breve exposição sobre as implicações das políticas públicas mais recentes relacionadas à alfabetização, a fim de delimitar quais as suas concepções e o que pode estar subentendido, considerando que nenhuma política pública é destituída de intencionalidades, e muitos programas e diretrizes do governo federal tiveram visibilidade e impacto no campo da alfabetização no país.

As pesquisas T1 e D5 mencionaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); D2, D4, T1, T2, D5 abordaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e três delas discorreram sobre a Política Nacional de Alfabetização – PNA (D4, T1, D5), além de outras políticas, como apresentaremos na sequência da discussão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1997 pelo MEC, no governo Fernando Henrique Cardoso, durante a gestão de Paulo Renato Souza, almejaram segundo seus propositores, respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, além de orientar e garantir a coerência dos investimentos em educação. Com o foco na aprendizagem dos estudantes e organizando a escolaridade em ciclos, os PCNs propunham uma mudança significativa na época, pois materializavam o processo educativo por habilidades e competências e usavam o *slogan* de “qualidade no ensino” (Brasil, 1997).

O *National Reading Panel*, que foi publicado originalmente nos Estados Unidos da América em abril de 2000, serviu de referência para políticas públicas em muitas regiões do mundo, tendo revisado todas as pesquisas disponíveis sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e as abordagens eficientes em alfabetização, contando com a aprovação do Departamento de Educação, dos EUA. No Brasil, tal relatório fundamentou os documentos e normativas para a alfabetização inicialmente no Ceará e, depois, como política nacional.

Com o indicativo da mobilização para melhorar a qualidade na alfabetização e na educação pública do estado do Ceará, “o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi criado com foco na gestão e teve como fim precípua a aprendizagem do aluno” (Diogenes; Silva, 2022, p. 66). Considerado pelo governo brasileiro da época como modelo de sucesso, no qual as metas foram atingidas com êxito, o PAIC, realizado inicialmente na cidade de Sobral,

no Ceará, no estado do Ceará, passou a ser implementado em todas as cidades cearenses em 2007 e tornou-se referência nacional.

A discussão sobre a fluência em leitura, testada em avaliações pelo estado do Ceará desde 2007, foi contemplada nas pesquisas D1 e T1. A fluência faz parte do Programa como um dos indicadores fundamentais para a alfabetização, que privilegia a decodificação de letras e fluência/velocidade em leitura, levantando divergências entre pesquisadores do assunto. A criança precisa ler palavras e pseudopalavras em um tempo cronometrado e gravado por um aplicativo. Professores e coordenadores são treinados para realizar os testes de fluência (Cafardo, 2020).

Assim, o que era uma política pública estadual, tornou-se uma política pública brasileira, denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), lançado pela presidenta Dilma Rousseff em 8 de novembro de 2012 que, por meio de um acordo formal, passou a assumir o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

As pesquisas T1 e D5 mencionaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De modo particular D5, afirmou que há uma unanimidade de orientações entre os PCNs e a BNCC, pois, “elegem o texto como unidade básica de análise e os gêneros discursivos como objetos de ensino, ou seja, eixos articuladores do trabalho com Língua Portuguesa” (2023, p. 61).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada e promulgada em dois anos, em 2015-2017, pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho, no governo presidencial de Michel Temer e da Secretária Executiva de Educação Maria Helena Guimarães, a partir de “currículos de referência” estrangeiros e de experiências nacionais “bem-sucedidas”, como em Lagoa Santa, município de Minas Gerais. Cabe destacar que o documento similar à BNCC da Austrália, por exemplo, demandou 20 anos para a elaboração do trabalho coletivo.

O documento desconsiderou todo um trabalho coletivo que vinha sendo realizado por outros governos, e a equipe implementou os conteúdos mínimos para serem trabalhados nas aulas específicas (Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) em cada etapa escolar do estudante, sendo que 60% ficariam restritos à Base, que é comum para o país, e outros 40%, seriam determinados nas e pelas regiões brasileiras, por seus sistemas de educação.

Tal fato gerou posicionamentos diversos das associações de pesquisa em educação sobre o currículo, pois, ao mesmo tempo que o MEC afirma que a Base não é currículo, mas sim uma diretriz para a elaboração deste, a BNCC incide na tentativa do estabelecimento de um currículo padronizado para os municípios, bem como a adoção e utilização de sistemas de ensino prontos.

Discentes foram convidados a acompanhar as discussões para a elaboração e implementação da BNCC, porém nem todos puderam acompanhar as discussões devido às demandas escolares, outros também não estavam cientes de sua participação. Demais pessoas da sociedade, que não precisamente eram atuantes na educação, foram convidadas a fazer parte apenas da revisão de um projeto construído e instaurado por associações civis, cujas inclinações estão imputadas na iniciativa privada, que tendenciaram suas decisões de modo a suprir seus interesses, entendidas pelo Ministério como instituições “parceiras” do MEC (Mortatti, 2015).

Desse modo, a “participação democrática” apresentada pelo MEC sobre a BNCC se efetivou de forma obscura, já que sua elaboração não foi efetivamente coletiva e nem democrática e fragmentou o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Entendemos que isso acabou fazendo com que as decisões pedagógicas estivessem atreladas ao desenvolvimento de competências que atendam às avaliações sistêmicas, tecendo uma centralidade nas formas de mensurar o ensino, além de ter promovido uma padronização da educação, ficando de modo subentendido, ou em segundo plano, o processo de escolarização e a formação conceitual dos estudantes.

A perspectiva construtivista, que foi sendo institucionalizada no Brasil desde os anos de 1980 e continuada com a BNCC, reforça a presença e influências políticas na educação e as concepções teóricas que predominaram em cada momento histórico. Foi estabelecido um desenvolvimento de competências, com indicativo do que os estudantes devem “saber” e “saber fazer”, estando mais preocupados com a *forma* da aprendizagem do que com o *conteúdo*, ou seja, com foco no processo, mais que em seu resultado. Sob essa perspectiva, estabelece-se que a alfabetização deve acontecer até o segundo ano do ensino fundamental e, com isso, a ela deve ser o foco da ação pedagógica (Brasil, 2017).

O texto da BNCC apresenta palavras que enfatizam a prática docente nos processos de codificação e decodificação dos sons da língua, da consciência fonológica e da apropriação do sistema de escrita alfabética por meio do texto, e ainda contempla a palavra “mecânica” da escrita/leitura. Isso corrobora para o caráter utilitarista do ensino escolar e, assim, o conceito de consciência fonológica continua inabalável no texto, que expõe claramente suas bases: ações mecânicas, codificação e decodificação de fonemas (Arena, 2020).

A fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é apresentada na Base, que requer atenção dos professores nos anos iniciais para que seja feita uma integração e continuidade dos processos educacionais já realizados pela criança. Dessa maneira, pontua-se que a criança está cercada e participa de diferentes práticas de leitura e escrita já na educação infantil, de modo a entender que, no ensino fundamental, as experiências com a língua oral e a

escrita irão se aprofundar ao conhecer o alfabeto e a mecânica da leitura/escrita (Brasil, 2017). Com isso, atende-se à concepção de alfabetização para a decodificação do sistema alfabético, focado no ato mecânico e pragmático. No entanto, não há diálogo sobre a quantidade de crianças que estão fora do ambiente educacional na educação infantil 7 devido à falta de vagas, de modo a dificultar o acesso e permanência das crianças na escolarização, além da falta de instrução e apoio às famílias na busca por vagas, dentre outras dificuldades.

No documento, não há o reconhecimento das condições precárias de trabalho dos professores, nem tampouco a necessidade de investimentos na formação docente. Apesar disso, traz-se a responsabilidade para o docente sobre a qualidade do ensino, de modo que este profissional saiba lidar com as informações cada vez mais disponíveis por meio da cultura digital e que saiba aplicar seus conhecimentos para resolução de problemas, que tenha autonomia para tomar decisões, que seja proativo, que consiga conviver e aprender com as diferenças, que busque como deve ensinar, além de ser necessário saber avaliar o aprendizado dos estudantes (Pereira, 2021).

Centrado no currículo das competências definidas pela Base, que possui um caráter normativo, o que se percebe neste documento referenciado na pesquisa D2, por exemplo, é a valorização da cultura digital, da multimodalidade, compreendendo novas possibilidades de texto. A BNCC apresenta os eixos de diferentes componentes curriculares, sendo que, para a Língua Portuguesa, há uma descrição de habilidades que contemplem a oralidade, a leitura/escuta, a produção de textos e análise linguística/semiótica que correspondem às práticas de linguagem, sendo delineadas as habilidades que devem ser trabalhadas em cada uma delas. Ademais, é discutido o uso de tecnologias digitais de informação, que tem alterado as formas de trabalhar, de se relacionar e aprender e que, se utilizadas de forma crítica e significativa em diversas práticas sociais (inclusive as escolares), de modo a conceber a comunicação em diferentes linguagens, mídias e possibilitar a reprodução de conhecimentos, podem criar formas de resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017).

Esse currículo está fomentado em competências, além de indicar que os conteúdos não possuem uma sustentação pedagógica, mas que, na verdade, estão direcionados à aquisição de habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) e que tendenciam à separação entre teoria e prática, sugerindo que os indivíduos sejam capazes de resolver problemas da vida cotidiana com praticidade. Nesse sentido, a Base pressupõe o foco em aspectos socioemocionais de forma reducionista, o que desfavorece uma formação humana integral.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi citada em T1, D4 e T2. Todos esses trabalhos mencionaram que a ANA é uma avaliação extinta no país, que também propunha

avanços na alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, entendendo que, neste ano, o ciclo de alfabetização deveria ser consolidado. Ocorreram três edições em 2013, 2014 e 2016. Para T1, a ANA seria um recurso a mais para alcançar a meta nº 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), para que todas as crianças sejam alfabetizadas até o 3º ano do ensino fundamental, considerou que

Os resultados dessa avaliação nasceram da possibilidade de subsidiar ações de melhoria no âmbito da alfabetização, para que os déficits de aprendizagem pudessem ser identificados e sanados, não se propagando até o 5º ano do ensino fundamental, quando os alunos passariam pela avaliação conhecida como Prova Brasil (T1, 2022, p. 58).

A PNA foi citada em três pesquisas (D4, D5 e T1) no contexto de uma crítica veemente à política implementada no governo Bolsonaro, por considerar o método fônico e reforçar o conceito de literacia.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019 no Brasil, pelo Ministério da Educação (MEC), no governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (1 de janeiro de 2019 – 31 de dezembro de 2022), reuniu um grupo de trabalho composto por representantes da Secretaria de Alfabetização (Sealf), da Secretaria de Educação Básica (SEB) entre outras secretarias, com o objetivo de melhorar os processos de alfabetização e seus resultados a nível nacional. Nesse aspecto, vale considerar que tanto a BNCC quanto a PNA

respondem às demandas políticas educacionais, no que tange às diretrizes de caráter neoliberal para a organização do currículo, da avaliação escolar e da organização do trabalho pedagógico – a exemplo do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Alfabetização e seus desdobramentos nas políticas de avaliação em larga escala realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica-, aos moldes de um ensino excludente e meritocrático que legitima o discurso da formação para o mercado de trabalho, com base no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao atendimento de tais demandas de mercado (Morais, 2022, p. 251).

Esse modelo de avaliação, pautada em números, classificação, habilidades e competências, baseadas na pedagogia do exame e de acordo com o paradigma tradicional, distancia-se da avaliação da aprendizagem histórico-crítica, que defende a educação para a formação humana, a serviço da classe trabalhadora, de modo a considerar o homem como ser histórico e social (Morais, 2022).

Diferentemente da BNCC, a PNA foi regulamentada pelo decreto presidencial, não havendo minimamente a participação da comunidade acadêmica e científica, nem de professores que atuam em salas de alfabetização pelo país, ficando restritas às instâncias internas do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de

Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Pesquisadores da área de alfabetização não tiveram os nomes revelados, e instituições acadêmicas e empresariais também não identificadas (Mortatti, 2019).

A PNA contribui para a consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento do vocabulário, compreensão de textos e a produção de escrita, que também foram marcas o Relatório Nacional de Alfabetização baseado em evidência (Renabe) e de dois cursos de formação de alfabetizadores da Secretaria de Alfabetização (Sealf): Práticas de Alfabetização e Alfabetização Baseada na Ciência.

Tal política afirma que “A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” (PNA, 2019, p. 7). Com um viés antidemocrático e autoritário, essa política infringe os princípios da Constituição Federal do Brasil (1988), particularmente em seu Art. 206, que diz respeito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, o saber, bem como distorce o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, pois está alinhada ao projeto político neoliberal do governo Bolsonaro. Tal projeto defende o método fônico como o mais eficaz para a alfabetização, caracterizando-o como *verdade científica*, promovendo um discurso mobilizador e obediente. Tudo isso é típico de um governo de direita, de imposição autoritária que por, meio da PNA, impõe um pensamento único e que vai contra aos avanços democráticos conquistados pela população nas últimas décadas. Nessa concepção, os problemas da educação no Brasil são secundarizados, não levando em conta fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos que permeiam as escolas e seus componentes; portanto, nem se mencionam as desigualdades sociais e as singularidades dos sujeitos.

Essa política, que foi elaborada em parceria com pesquisadores portugueses, define como “[...] melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal” (Art. 1º). No documento, há a presença dos termos literacia e numeracia, das ciências cognitivas e da alfabetização como instrumento de superação de vulnerabilidade social.

Foi elaborado um *Caderno* que apresenta a PNA, o qual está dividido em três capítulos, assim definidos: 1. contextualização; 2. alfabetização, literacia e numeracia; 3. Política Nacional de Alfabetização. Os termos literacia e numeracia, que vem sendo difundidos desde 1980, são advindos de Portugal e definem o conjunto de habilidades de leitura e de escrita independente do sistema de escrita utilizado, e que, no caso do Brasil é o alfabético, e das

habilidades matemáticas que permitem resolver problemas da vida cotidiana, por meio do raciocínio lógico-matemático, isto é, quantitativo.

Sobre a adesão de palavras estrangeiras para designar a mesma palavra com distinções fonéticas e gráficas, *literacia - letramento*, percebe-se que

Na essência, o núcleo conceitual de ensinar e de aprender a ler e a escrever continua intocado. Apesar das divergências políticas, há a subserviência geral aos princípios de pesquisa no campo da fisiologia humana, do caminho percorrido por elementos sonoros e visuais pelos nervos, neurônios e zonas cerebrais do homem, e da necessidade de ensinar às crianças de 2020 o princípio grego de constituição de uma escrita predominantemente alfabética nos seus primórdios, como se nem o sistema de escrita, nem as crianças, nem a sociedade tivessem sofrido desorganizações e reorganizações ao longo do século (Arena, 2020, p. 78).

No caderno da PNA, há o silenciamento do termo *letramento*, que é substituído por *literacia*, com a justificativa de alinhamento a uma terminologia científica consolidada internacionalmente (Brasil, 2019), o que corrobora para enaltecer os “modernos”, robustos e vigorosos modelos científicos estrangeiros, marginalizando o processo brasileiro. O uso da palavra *literacia* também remete à concepção ideológica sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, presente no documento, ao enfatizar que o desenvolvimento e a aprendizagem estejam centrados na criança; com isso, desconsideram-se as relações que ela cerceia durante a vida.

Ao substituir o termo *letramento* por *literacia*, tem-se uma definição muito mais restrita da alfabetização, considerando-a como treinamento de fonemas-grafemas, por meio do método fônico, com aulas sistemáticas e repetitivas, que controlem a relação do som e da grafia. A pouca importância ao *letramento*, desconsidera e ignora as pesquisas e autores brasileiros que vêm, no decorrer dos anos, defendendo a leitura e a escrita para além da decodificação.

A abordagem sobre a *literacia* está presente nas pesquisas T1 e D4, entendendo que o uso dessa palavra “dá à alfabetização uma definição muito restrita, dando pouca importância ao *letramento*” (T1, 2022, p. 48). Essa política reduziu a prática de alfabetizar para o treino e memorização de letras, havendo uma desarticulação com as políticas brasileiras que “nos últimos quinze anos muito se foi pensado e produzido na tentativa de garantir que todas as crianças entre 6 e 8 anos fossem alfabetizadas” (D4, 2022, p. 62).

Delineamos os eixos de atuação do Programa de Alfabetização, citado em T1, e do Pacto Nacional, citado em D2, D4 e D6, por meio de um acordo formal, como foi denominado pela política pública brasileira (Quadro 11).

**Quadro 11** - Eixos de organização/atuação do Programa/Pacto.

<b>Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) - Ceará</b>	<b>Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC) - Brasil</b>
1 - Gestão da Educação Municipal	1 – Formação continuada presencial
2 - Alfabetização	2 – Materiais didáticos, obras literárias, apoio pedagógico (cadernos de estudo), jogos e tecnologias educacionais
3 - Avaliação Externa	3 – Avaliações sistemáticas
4 - Formação do leitor e	4 – Gestão, controle social e mobilização
5 - Educação Infantil	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ambos os programas apresentam as avaliações externas e sistemáticas como eixos fundamentais para acompanhamento de desempenho. Contudo, a vinculação da avaliação de desempenho não considera o papel do aluno na aprendizagem e a autonomia dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem, porque não acompanha a formação humana, de conceitos, da leitura realizada de forma correta, da interpretação de textos e do envolvimento das emoções nesse processo.

Sobre as avaliações, vale mencionar que elas estiveram presentes em duas pesquisas, de modo que, em T1, foram tratados o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Portaria MEC nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB<sup>30</sup>, a Provinha Brasil<sup>31</sup> (2007) e o SPEACE-Alfa (1992), que é um Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará. Já em D4, as discussões se pautaram no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Provinha Brasil (2007).

Sobre o SPEACE-Alfa (1992), T1 apresenta que esse sistema de avaliação se destaca em relação aos demais brasileiros, sobretudo se comparados a outros estados do Nordeste. Além de haver um monitoramento dos resultados das avaliações, o programa contempla dois aspectos:

<sup>30</sup> O IDEB foi criado em 2007 e hoje é o principal indicador de qualidade da Educação no Brasil, monitorando o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Por meio de um sistema online de consultas, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza as notas/desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que foram obtidas pelas unidades. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

<sup>31</sup> A Provinha Brasil, que tinha como público-alvo alunos de escolas públicas matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, tinha caráter voluntário com testes de Língua Portuguesa, que começaram a ser aplicados em 2008, sendo que as avaliações de Matemática iniciaram a partir de 2011. Era aplicada no início e término do ano letivo pelos próprios profissionais das instituições de ensino, e, em 2016, esse tipo de Avaliação foi descontinuada, passando a vigorar a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), criada pelo Inep em 2013, atendendo ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), uma avaliação externa e censitária que tinha público-alvo alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Disponível em [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2021/resultados/relatorio\\_de\\_resultados\\_do\\_saeb\\_2021\\_vol\\_ume\\_2.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_vol_ume_2.pdf)

A formação de professores e a elaboração de materiais didáticos estruturados, que apoiam a prática docente na sala de aula. Esses materiais didáticos são elaborados por uma equipe de especialistas contratados pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e essa mesma equipe também se responsabiliza pela formação dos professores para a utilização dos materiais (T2, 2022, p. 75).

Esse sistema de avaliação permanente monitora a aprendizagem dos estudantes e é realizado anualmente, possibilitando construir um indicador sobre a habilidade de leitura de cada aluno, por meio de uma escala de proficiência de 0 – 500 pontos. O estado bonifica aqueles municípios ou instituições, por meio do Prêmio Escola Nota Dez, como incentivo para potencializar as ações do programa, o que também passou a ser difundido nos demais estados brasileiros. O que temos observado é que, ao mudar os nomes de programas em diferentes estados brasileiros, não se muda a essência dessas iniciativas, com metas e índices a serem atingidos, com bonificações para e responsabilização do professor.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), política recente, com data de lançamento de junho de 2023, por meio do Decreto Nº 11.556, não foi referido nas pesquisas. Inferimos que a ausência de tratar sobre o compromisso possa ter acontecido devido ao seu tempo de conclusão, em contraponto à data de lançamento da política, lançada em junho de 2023, e instituída somente em 23 de setembro de 2024, com o Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização; este ano já não se enquadrava no recorte selecionado para o *corpus*. Contudo, essa política será abordada, de forma breve, nesta sessão, pois tende a influenciar diretamente os estados e municípios no que tange à alfabetização dos estudantes nos próximos anos.

Com orientações por meio de um vídeo no site do governo federal, há a apresentação do compromisso, citando que a alfabetização é entendida como direito de todas e de todos, e prega-se, ainda, que a garantia desse direito é nosso dever (*professora e professor*). Com isso, os docentes são convidados a assumirem tal compromisso, e é, ainda, apresentado que, quando os professores conseguem entender as dificuldades das crianças, direcionam seu trabalho para a resolução dos problemas, havendo uma responsabilização ao trabalho docente de forma explícita.

Com objetivo de garantir 100% das crianças alfabetizadas ao fim do 2º ano do ensino fundamental e a recomposição de aprendizagens, com foco na alfabetização das crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia, o CNCA tem como princípios a equidade educacional, considerando aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero. Como meta, o

CNCA<sup>32</sup> infere que alfabetizar as crianças na idade certa e recompor as aprendizagens não atingidas, por meio de um regime de colaboração e corresponsabilização entre a União, estados e municípios é sua intenção (Brasil, 2023).

Navegando pelo site, é possível encontrar os indicadores da criança alfabetizada (índices a serem atingidos) para cada estado brasileiro até 2030, assim como a média e a meta nacional. Observando os dados, é possível fazer um comparativo entre os resultados atingidos nos anos de 2019, 2020 e 2023 e averiguar se o estado atingiu a porcentagem devida ou não. Essa política é posterior ao PNA e não traz as evidências científicas e as práticas de literacia familiar que foram citadas na anterior, mas que, na conjugação de esforços entre União, Estados e Municípios, estes terão a finalidade de garantir o direito à alfabetização.

Com investimentos na educação de R\$ 1 bilhão de reais, entende-se que haverá uma adesão das esferas de ensino na busca por tal compromisso, já que as formas de monitoramento chegarão às unidades educacionais na forma de avaliações, o que é demarcado no Art. 30 da Lei como instrumento de monitoramento do Compromisso, através da avaliação periódica de leitura realizadas nas escolas, liderada pelas redes de ensino com apoio do MEC.

O ranqueamento das escolas e a inclinação para adesão de um programa de governo de cunho neoliberal, baseado em metas e avaliações, potencializa a competição entre as instituições, entre professores e estudantes, além de direcionar o ensino em competências e habilidades que fazem parte dos descritores exigidos, reduzindo os conteúdos e o conhecimento. Considerar as avaliações sob essa lógica reducionista, numérica e classificatória obscurece seu real sentido para a formação humana, e desconsidera a individualidade do ser e sua complexidade.

Embora o sistema de avaliação em escala disponha de muita informação sobre o sistema educativo (rendimento escolar dos alunos por idade, escola, gênero, por disciplinas, e até a evolução escolar de um aluno), não são levados em conta os fatores intraescolares tais como as condições de salários e de trabalho dos professores, as condições pedagógicas, incluindo o apoio ao professor na sala de aula e as condições históricas e sociais concretas de vida dos alunos (Libâneo, 2018, p. 70).

A autorresponsabilização do professor pelo fracasso ou sucesso dos estudantes não tem ajudado a tomar medidas que contribuam para que os estudantes aprendam melhor, de forma efetiva e para que haja o melhoramento do ambiente de ensino-aprendizagem (Libâneo, 2018). Isso acontece porque as múltiplas determinações que acometem cotidianamente os estudantes

---

<sup>32</sup> O CNCA apresenta um ponto de corte na escala de proficiência do Saeb, perfazendo um score mínimo de 743, “a partir do qual se pode afirmar que os estudantes têm 65% de probabilidade de terem desenvolvido habilidades necessárias para que sejam considerados alfabetizados” (Inep/MEC, 2023).

e os professores são desconsideradas, assim como a questão histórica e social concreta dos sujeitos e os fatores intraescolares, incluindo condições salariais dos professores e as condições de acesso e permanência dos estudantes às escolas. Na medida que a educação esteja subordinada a simplesmente atingir metas e resultados, há a tendência de prejudicar os estudantes que não conseguem atingir os objetivos e que ficam alheios ao processo de ensino-aprendizagem.

Infere-se, portanto, que as políticas públicas atuais apresentam formas de intervenção do Estado no intuito de atender e apresentar índices provenientes da implantação de recursos internacionais no país, de modo a alinhar seus anseios aos imperativos de organismos internacionais desde as reformas educacionais do final das décadas de 1990 (Silva; Teixeira, 2022).

#### **4.2 Fundamentos das pesquisas para leitura e escrita, a que concepções se referem?**

De modo a considerar as discussões tecidas no *corpus* desta pesquisa, temos que as pesquisas D2, D5 e T1 se fundamentam em Magda Soares; D3 se fundamenta na teoria psicogenética da escrita para classificar o desempenho da criança, bem como a T2, entretanto, T2 utilizou a expressão “sondagem de hipótese da escrita”, com fundamento nas mesmas autoras; já a D4 se fundamenta na THC. Por sua vez, D1 e D6 não explicitam uma concepção declaradamente; todavia, em D6, afirma-se que o processo de aquisição da linguagem oral passa por estágios, e são expostos os estágios conforme os apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999). Assim, consideramos que, nesta pesquisa, foi possível identificar sua aproximação com a perspectiva construtivista por meio da utilização de métodos tradicionais para o ensino, como ditados, formação de frases e escritas de palavras. Dessa maneira, a pesquisadora observava como as crianças percebiam a consciência fonológica, sua representação sonora e como grafavam as palavras.

Ao mapear as concepções presentes e o embasamento teórico tratados nas pesquisas, o levantamento indicou que as obras e autores mais recorrentes trataram sobre processos mentais para a alfabetização, sobre o letramento, a linguagem escrita, a alfabetização como processo discursivo, a formação para a autonomia, tal como a importância de ouvir as crianças no que tange aos sentidos que elas têm atribuídos à escrita e à participação familiar no processo de ensino-aprendizagem durante o período da pandemia (Tabela 2).

**Tabela 2** - Obras citadas de modo recorrente nas pesquisas analisadas.

<b>OBRAS CITADAS</b>	<b>Recorrências</b>	<b>Pesquisas</b>
FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. <b>Psicogênese da língua escrita</b> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.	5	D3, T1, T2, D6, D5
SOARES, Magda. <b>Alfabetização: a questão dos métodos</b> . São Paulo: Contexto, 2016.	4	D3, T1, T2, D5
MORAIS, Artur Gomes. <b>Sistema de escrita alfabética</b> . São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).	3	D3, T2, D4
ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). <b>Multiletramentos na escola</b> . São Paulo: Parábola Editorial, 2012	3	D2, T1, D5
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. <b>A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo</b> . 13 <sup>o</sup> ed. – São Paulo: Cortez, 2012.	3	T1, D4, D5
SOARES, Magda Becker. <b>Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever</b> . São Paulo: Contexto, 2020.	3	D2, T1, D5
SOARES, Magda. <b>Alfabetização e letramento</b> . 6.ed., 2 <sup>o</sup> reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.	3	T2, D4, D5
BAKHTIN, Mikhail. <b>Estética da criação verbal</b> . 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.	2	D4, D5
CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir uma criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.). <b>A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas</b> . São Paulo: Cortez, 2008. p. 35 42.	2	D2, D5
COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. <b>Convenit Internacional</b> 35. Jan-abr 2021	2	D3, T1
FERREIRO, Emilia. <b>Alfabetização em processo</b> . 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.	2	T1, D5
FERREIRO, Emilia. <b>Reflexões sobre a alfabetização</b> . Coleção Questões da nossa época; v.6. São Paulo: Cortez, 2011.	2	D3, T2
FONSECA, Janete Rosa da; TEIXEIRA, Loana Roehrig; CARMONA, David Arenas. O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020. <b>Texto Livre</b> , Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 2, p. e34333. 2021. DOI: 10.35699/19833652.2021.34333.	2	T1, D5
FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</b> . São Paulo: Paz e Terra, 2001.	2	D4, D5
GERALDI, João Wanderley. <b>Portos de passagem</b> . São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.	2	D3, D5
SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. <b>Educ. Soc.</b> , Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.	2	D2, D5
VIGOTSKI, Lev Semenovich. <b>A formação social da mente</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1998	2	D4, D5

Fonte: Elaborado pela autora.

Aliado a esses dados, articulamos as obras mais citadas pelos autores para fundamentar leitura e escrita das concepções declaradas pelos autores e suas finalidades no Quadro 12, abaixo:

**Quadro 12** - Finalidades da leitura e escrita nas pesquisas analisadas.

<b>Fundamento</b>	<b>Finalidades da leitura e escrita</b>	<b>Pesquisa</b>
Magda Soares	Letramento como prática social/práticas de leitura no suporte digital	D2
	Alfabetização interligada ao letramento	D5
	Alfabetizar letrando/Letramento	T1
Emília Ferreiro e Ana Teberosky	Perspectiva construtivista/Sondagem de hipótese da escrita	D3, D6, T2

Ana Luiza Bustamante Smolka	Alfabetização como prática discursiva	D4
Murray Sidman	* <i>Leitura baseado em equivalência (EBI)</i>	DI

Fonte: elaborado pela autora.

Mais de um terço da produção (37,5%) se pauta nos estudos de Magda Soares, e outros 37,5% se pautam nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, totalizando 75% de todo o *corpus*. Ambas compartilham uma base teórica centrada no aprender a aprender.

Os estudos de Magda Soares apresentam que a leitura e a escrita estão vinculadas ao conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades para a alfabetização em que, além de ter domínio do sistema de escrita alfabético, o sujeito letrado é aquele que faz uso da leitura e da escrita como prática social ao interagir com os demais. Desse modo, as duas perspectivas têm secundarizado o caráter histórico e cultural, conforme será apresentado no decorrer do texto, com trechos retratados pelas pesquisas.

D2, D5 e T1 apontam que a apropriação da leitura e escrita se baseia na perspectiva do alfabetizar letrando, fundamentada em Soares (2002, 2004, 2016), entendendo que alfabetizada é aquela criança que “demonstra domínio do sistema de escrita alfabético/ortográfico; compreende-o e é capaz de fazer uso desse conhecimento de forma efetiva e autônoma nas diferentes práticas sociais” (T1, 2022, p. 24). Ao fazer referência a Magda Soares, a pesquisa T1 discorre que o letramento é o termo mais adequado para se tratar de alfabetização, pois, além de apropriar do sistema de escrita alfabético, como cita a BNCC, é necessário saber utilizá-lo de forma autônoma nas situações cotidianas.

A autora Magda Soares é referenciada com seis obras diferentes, sendo a mais recorrente o livro *Alfabetização: a questão dos métodos*. As demais tiveram recorrência em três e duas pesquisas, respectivamente, como é apresentado na tabela. O livro em questão apresenta uma discussão sobre as metodologias utilizadas na alfabetização e considera que a alfabetização é uma questão histórica; traz, também, uma narrativa sobre os métodos sintéticos e analíticos e que, a partir do construtivismo, a escrita também se tornou objeto da alfabetização, para além da leitura.

Nesse novo contexto, a escrita passou a ser compreendida como produção textual, não somente constituída por exercício de cópias, agregando ao conceito de letramento que, ao ser associado com o termo alfabetização, que caracteriza uma aprendizagem inicial da tecnologia da escrita, considerando o sistema alfabético e suas convenções, torna a expressão mais abrangente, sendo agora a “introdução da criança às práticas sociais da língua escrita” (Soares, 2022, p. 27). Para a autora as diferentes facetas (linguística e interativa) dos métodos da língua

escrita implicam seleção de diferentes objetos para o processo de aprendizagem, os quais têm causado disputas em relação à qual é o mais adequado a ser adotado.

Para Soares (2002, p. 145), o letramento é “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita”. Assim, ao participarem de forma competente de situações com práticas de leitura e escrita, os discentes interagem com os demais e desenvolvem competências cognitivas e discursivas, nas quais lhes conferem uma condição diferenciada de inserção em uma sociedade letrada.

A autora entende que as práticas de leitura e escrita estão assumindo novas modalidades, indo para além da cultura do papel, sendo realizadas em contextos e com objetivos específicos, assim, com a presença de tecnologias digitais, novas formas de escrita estão sendo realizadas na cibercultura.

Em seu texto *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, a autora trata sobre cibercultura em uma nota de rodapé, informando que cibercultura é o conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensar e agir no ciberespaço, portanto no espaço digital. Complementa dizendo que este novo meio de comunicação em rede, produz novos processos cognitivos, conhecimentos, tal como novas formas de escrita e novos mecanismos de reprodução/difusão. Logo, considera que o indivíduo ao participar ativamente em situações práticas de leitura e/ou escrita, nessa amplitude, consegue interagir com os demais, que lhes favorecem um estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

Mais ainda, Soares (2002) amplia a consideração do termo letramento para sua forma plural, letramentos, ao justificar que a ideia e uso de diferentes tecnologias de escrita, criadas em diversos espaços, com diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão, resulta em diferentes letramentos. Assim, conclui que “letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (Soares, 2002, p. 156).

Já as pesquisas D3, D6 e T2 se embasam a partir da teoria psicogenética de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para a escrita para classificar o desempenho da criança.

De acordo com essa terminologia, na hipótese pré-silábica (P.S.) não há um estabelecimento de relação entre o registro escrito e a pauta sonora; muitas vezes identifica-se uma preocupação em diferenciar letras de outros sinais gráficos e, gradativamente, em observar o eixo quantitativo (quantidade mínima de letras para compor uma palavra e eixo qualitativo (variedade de letras e sinais gráficos). Na hipótese silábica (SSV), cada letra ou sinal gráfico passa a representar uma sílaba sonora da palavra, mas sem relação com o valor sonoro convencional; na hipótese silábica com valor sonoro (SCV), as letras passam a adquirir valores sonoros

relativamente estáveis, estabelecendo correspondência com a quantidade de sílabas sonoras; na hipótese silábico-alfabética (S.A.) são estabelecidas relações entre a quantidade e variedade de letras, identificando-se mais letras que correspondem às sílabas sonoras. E, por fim, na hipótese alfabética (A.), há o entendimento de que cada letra da palavra corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba (fonema) (D3, 2022, p. 39).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky, pautados no construtivismo e na psicologia cognitivista, expressada pela epistemologia genética de Piaget, definem que o sujeito é um ser pensante, que aprende e “que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29). Assim, a obtenção do conhecimento se dá pela própria atividade do sujeito que, centrado em fases de desenvolvimento, entende que o biológico é condição para o desenvolvimento cognitivo, e os processos de aprendizagem da escrita alfabética se dão por níveis.

A obra *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), lidera as recorrências. O livro é resultado de um trabalho experimental realizado pelas pesquisadoras na busca em compreender como se dá essa construção de conhecimento no domínio da escrita, o qual foi abordado com mais recorrência no *corpus*. Ancoradas no construtivismo de Piaget, elas entendem que o sujeito é cognoscente, que busca compreender o mundo que o cerca, marcando, portanto, na história da alfabetização, a compreensão acerca da aquisição do conhecimento (Ferreiro; Teberosky, 1999). As pesquisas que referenciam as autoras dialogam sobre a criança enquanto sujeito que constrói conhecimento sobre a escrita, de modo a compreender como se aprende, classificando o desempenho da criança de acordo com as hipóteses alfabéticas, entendidas como: pré-silábica; hipótese silábica – sem valor sonoro (SSV) e com valor sonoro (SCV) –, silábico-alfabética e alfabética, já discutidas anteriormente.

As hipóteses de escrita da criança foram sendo apontadas no desenvolvimento das atividades por meio das narrativas da professora, discorrendo, em cada momento, em que hipóteses de escrita que ela se encontrava e, gradualmente, ela foi sendo envolvida em atividades de escrita, entendendo-a enquanto prática social. Em dezembro de 2020, a pesquisadora afirmou que ela avançou para uma hipótese silábico-alfabética, mas sem escrever com autonomia, necessitando de mediação para a efetivação da escrita.

Emília Ferreiro, em *Reflexões sobre a alfabetização* (2011), ao tratar sobre os processos mentais que a criança realiza em seu sistema interpretativos, ao pensar e raciocinar sobre a escrita, abriu espaço para um novo tipo de pesquisa, considerando que as crianças são produtoras de conhecimento. Assim, ela complementa que o processo de alfabetização não é

mecânico, deslocando a atenção de “como se ensina” para “como se aprende”, baseada na Teoria do Construtivismo de Jean Piaget.

D6 entende que a aquisição da linguagem oral passa por estágios de desenvolvimento, que a escrita também é gradual e indica os estágios pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, de acordo com a psicogênese da língua escrita. A pesquisa ainda afirma que,

Durante a alfabetização, a criança manipula a linguagem e, portanto, desenvolve um nível de consciência em diferentes aspectos, em destaque, o fonológico. Nesse processo, é importante a participação da família, porque é um período naturalmente desafiador e, por isso, requer um acompanhamento mais próximo para que a criança progrida com sucesso (D6, 2023, p.43).

O trabalho aponta que, por meio da alfabetização, a criança desenvolve a consciência fonológica, que é um dos aspectos da consciência metalinguística e, nos seus testes realizados (ditados, por exemplo), essa habilidade vai sendo construída. As atividades relacionadas nos apêndices da pesquisa apresentam tarefas a serem respondidas com um espaço para avaliação da pesquisadora. A palavra treinamento é tratada no texto por algumas vezes e, nos apêndices, as imagens são apresentadas em tamanho maior para a visualização das crianças envolvidas.

A diferença entre alfabetização e letramento foi apontada em T2. A pesquisadora considera que alfabetização e letramento são processos distintos e possuem particularidades; contudo, “ambos são processos necessários no ensino da aprendizagem inicial da escrita” (2023, p. 25). Ela discorre que alfabetização é o processo de aprender o sistema alfabético, e letramento é o processo de usos da leitura e da escrita, ou seja, usos do sistema alfabético, por meio de interpretações de textos, que envolvem diferentes gêneros, e na realização de demais atividades que correspondem a escrita. Como embasamento teórico, a pesquisadora faz referência a Magda Soares.

A recorrência da obra *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*, de Ana Luiza Bustamante Smolka (2012), compreende a alfabetização como processo discursivo que potencializa a função transformadora da linguagem, entendendo que a escrita não é somente objeto de conhecimento na escola, mas que, por ser forma de linguagem, ela se torna constitutiva do conhecimento. Dessa forma, a autora chama a atenção para que o professor saiba utilizar a escrita, que a faça funcionar como interação e interlocução na sala de aula, que proporcione formas de experienciar a linguagem nas suas várias possibilidades. Segundo ela, “No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano” (Smolka, 2012, p.

60). Desse modo, por meio da interação no contexto escolar, os espaços para negociação vão se abrindo como possibilidades diferentes modos de ver e de manifestar sobre o mundo.

A autora aborda Vigotski para tratar das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, em um processo sócio-histórico e cultural. Com isso, relata que os signos (gestos, desenhos, fala e escrita) fazem parte do instrumento cultural que, ao serem apropriados, são constitutivos de conhecimento e, portanto, transformadores. Tais considerações importantes coadunam com a perspectiva dessa pesquisa, pois compreendem a alfabetização enquanto a apropriação da leitura e escrita, inferindo-a como potencial para expressar sentimentos, ações, projetos e conhecimentos conquistados pela humanidade que, ao serem instituídos nas relações com os demais, colaboram para o processo de humanização. Assim, pela linguagem escrita, ao revelar seu o discurso interior, que é construído pelo diálogo consigo mesmo e com os outros, o sujeito está em constante formação.

A pesquisa D4 entende que a alfabetização é o “processo inicial de apropriação da linguagem escrita, que envolve processos de compreensão do sistema de escrita alfabético – função, aspectos técnicos, caráter simbólico - de leitura e de produção de textos escritos” (2022, p. 45). Baseado em Smolka (2012), compreende que a alfabetização implica a leitura e a escrita enquanto momento discursivo, em que as crianças irão escrever o que pensam e o que querem dizer. Desse modo, ressalta que a leitura e a escrita devem ser um movimento enunciativo, de reflexão sobre o verdadeiro sentido de escrever.

A pesquisa em tela apresenta, também, a importância do professor e da relação de mediação entre o sujeito, o conhecimento e o meio sociocultural no qual se opera a mediação, entendendo que o processo de alfabetização exige um exercício continuado mediado pedagogicamente nas práticas, intencionalidades e sistematicidade de ações. De forma dialética, a pesquisadora entende que os aspectos externos se articulam com os aspectos internos, pois considera a relação do sujeito com a sociedade.

Esse exercício de articular todos os aspectos em sua totalidade se faz necessário para se compreender e analisar os sentidos das crianças em relação aos seus processos de não/aprendizagem, considerando que esses sentidos podem ser diversos – ter relação com o contexto familiar, com as vivências escolares, com as experiências vividas em espaços extra escolares e com a forma que eles elaboram e reelaboram suas vivências -, e que as crianças se constituem como sujeitos em um movimento dialético (D4, 2022, p. 66).

Ampliar as lentes e buscar compreender a amplitude na qual o ser humano é formado, considerando as dimensões biológicas, sociais e históricas, colaboram para a compreensão que

comportamentos e vivências, que norteiam a realidade das crianças, interferem nos processos de não/aprendizagem e que, ao avistar essas dimensões de forma dialética, ampliando as lentes para as relações existentes, o foco da pesquisa não se dá apenas aos resultados que são obtidos.

De acordo com o levantamento teórico no qual as pesquisas foram embasadas, a única que se distanciou das demais, por se tratar de um procedimento de ensino por matrizes, foi a D1. Com fundamento no ensino baseado em equivalência, de Murray Sidman (2009), é discutido que o EBI, enquanto design de instrução, por meio de matrizes para ensinar habilidades de leitura, pode ser usado como complemento da sala de aula e implicar em desenvolvimentos com relação à linguagem e à cognição.

D1 reverbera o “fracasso escolar” demonstrado no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment – PISA*), de 2018, e as dificuldades de leitura em estudantes do 3º ano fundamental, com exposição dos dados da ANA, de 2016, revelando que 54,7% dos estudantes estão em níveis abaixo do esperado, isto é, níveis 1 e 2 (elementar e básico) em leitura fluente. A pesquisa faz uma discussão sobre o contexto do fracasso da leitura e da escrita no país, sob os princípios da análise do comportamento que, por meio de um procedimento informatizado baseado em equivalência, podem favorecer a leitura e a escrita. Identificamos que, nessa pesquisa, a lógica formal se destaca, pois se baseia na leitura fluente e na silabação dos estudantes ao realizar a leitura de matrizes, práticas estas que se ligam à concepção construtivista com foco no estudante e nas práticas de treino para a leitura e atendendo à PNA, contudo, não é feita referência à qual concepção de alfabetização se baseia.

Artur Gomes de Moraes, em seu livro *Sistema de escrita alfabética* (2012), esclareceu que o foco da sua obra está no ensino do sistema alfabético, mas que defende a concepção de que é preciso alfabetizar letrando; com isso, ele recorre a Magda Soares para citar que alfabetização e letramento são dois conceitos distintos, embora sejam interdependentes. O autor trata do fracasso da alfabetização no Brasil, considerando que somente nas primeiras décadas do século XX é que o acesso à escola pública se tornou um direito ainda que, no sistema escolar brasileiro excludente, o fracasso na série de alfabetização se tornou a principal marca de ineficiência da escola.

Ao apontar erros de métodos tradicionais para a alfabetização, Moraes (2012) considerou que estes não deixam margens para o aluno escreva como ele pensa que as palavras devam ser escritas. Assim, ao realizar atividades sugeridas nas cartilhas de alfabetização, para a execução de atos mecânicos/atividades motoras, de forma descontextualizada, com palavras e frases soltas, os estudantes eram privados de participar de práticas de leituras em textos reais,

e os professores deviam seguir à risca o que as cartilhas propunham, com atividades prescritas a cada lição.

Roxane Helena Rojo e Eduardo Moura, ao tratarem sobre *Multiletramentos na escola* (2012), enfatizaram que as práticas de linguagem foram ampliadas e as produções de textos envolvem novas tecnologias digitais, nas quais estão introduzindo novas formas de comunicação, exigindo novas habilidades dos sujeitos. Com isso, novas áreas de estudo sobre os diversos tipos de letramento têm sido criadas, compreendendo

os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como tem sido tratados na literatura (Rojo; Moura, 2012, p. 37).

A escrita colaborativa de textos foi retratada em D3 que, ao fazer referência à Geraldi (1991), em *Portos de Passagem*, considerou que a produção de textos orais e escritos, desde o seu o ponto de partida e de chegada, faz parte de todo processo de ensino e aprendizagem da língua. Com isso, ele entende que esse trabalho é primordial desde a alfabetização, e que a escolha adequada e a forma com que os textos serão explorados são fundamentais para o sucesso nas aulas. Assim, para que o trabalho com o ensino da língua escrita seja significativo, é preciso que se tenha o que dizer, de forma clara, assim como uma razão e que o sujeito que se constitui como locutor diz o que diz para quem diz. Na pesquisa D3, esse autor foi citado ao exemplificar que nas experiências com práticas de escrita, sendo construídas juntamente com a criança por meio de diálogo, a professora ia escrevendo no computador e a criança ia acompanhando por tela do celular.

No que lhe concerne, o livro *Pedagogia da autonomia* (2001) de Paulo Freire convida os educadores a trabalhar com ética crítica, competência científica e amorosidade para ensinarem seus educandos a serem mais. Descreve que,

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pelo qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo (Freire, 2022, p. 25).

A abordagem de Paulo Freire nas pesquisas ressaltou a perspectiva do ensino para transformar a sociedade e em favor da autonomia do ser estudante e do trabalho realizado pelo professor, de maneira a contribuir para uma autonomia com rigorosidade metódica, respeitando

os saberes dos educandos, oferecendo segurança para que eles possam falar e escutar, além de desenvolver competências para ir além de seus condicionantes, de modo autêntico e crítico, e que possam ir contra a lógica do capital.

Já o artigo *O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020* (Fonseca *et al.*, 2020), referenciado em duas pesquisas, tratou sobre os pontos positivos e negativos do trabalho de ensino-aprendizagem da literacia durante a pandemia da Covid-19, abordando diferentes Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que exerceram influência no desenvolvimento da leitura e escrita das crianças e como foi observado o desenvolvimento proximal nesse contexto. Os autores Fonseca *et al.*, (2020) apresentaram que um dos pontos negativos observados em relação às TICs no ensino foi a dificuldade de diagnóstico relacionado ao nível de aprendizagem dos estudantes, além de que pais e responsáveis passaram a atuar como mediadores do processo de ensino-aprendizagem em suas casas.

A obra *Estética da criação verbal*, de Bakhtin (2003), referenciada nas pesquisas, apontou questões sobre os gêneros do discurso. D4, ao apresentar as proposições do dialogismo do autor para a pesquisa em Ciências Humanas infere que a pesquisa parte de um contexto no qual o homem é um ser falante, expressivo, pensante e, portanto, não pode ser pensado como coisa, não é mudo e tem conhecimento que só pode ser dialógico. Entendido como coparticipante em uma interação, o pesquisador e o sujeito pesquisado se constituem em uma relação dialógica. Assim, se faz pertinente conhecer os contextos em que os sujeitos estão inseridos, suas histórias, as relações com os outros, que vão delineando as particularidades dos sujeitos por meio das relações e da linguagem, de modo que, pela relação dialógica, por meio da linguagem, a pesquisa buscou tratar sobre os pensamentos, sentidos e significados de crianças com dificuldades de ler e escrever. Considerou, portanto, que o texto oral ou escrito foi o ponto de partida para compreender os sujeitos pesquisados e os discursos atribuídos por eles, entendendo que eles são crianças produtoras de visões próprias sobre o mundo.

A valorização da fala de crianças também é considerada em *Por que é importante ouvir uma criança?*, obra de Maria Malta Campos (2008). Apresentando que na perspectiva interacionista de Piaget, as crianças passaram a ser vistas com outro olhar. Considerou que o momento da escuta para com as crianças também seja de expressão e representação coletiva.

A obra *Alfabetização em tempos de pandemia*, de Silvia Mattos Gasparian Colello (2021), buscou compreender a alfabetização nesse recorte temporal, de modo a focar na ruptura da vida escolar no 1º ano do Ensino Fundamental, a transferência do ensino presencial para o remoto, as condições de trabalho dos educadores, a mediação das famílias, a adequação do fazer

pedagógico e o ponto de vista das crianças nesse contexto. A autora discorre que, entre as vivências turbulentas, a escola encontrou novas formas de ensino e aproximação com a comunidade, bem como os educadores buscaram soluções de trabalho, orientaram famílias e acolheram os alunos. De sua parte, as práticas descontextualizadas de alfabetização que não levam em conta os processos cognitivos comprometem o ensino e como agiram diante das fragilidades conceituais, visto que “a criança é duplamente penalizada: pelo distanciamento social e pela inadequação da prática pedagógica remota” (Colello, 2021, p. 159).

Outra autora que trata sobre alfabetização e enfatizou que a questão dos métodos está relacionada aos tempos históricos no Brasil, é Maria do Rosário Longo Mortatti<sup>33</sup>, pesquisadora mencionada na minha escrita. A escolha por considerar os escritos da autora, se fez necessário pela busca em conhecer o caminho histórico sobre a alfabetização no país, e como as políticas vêm interferindo nos passos a serem trilhados, levando a uma reflexão mais crítica, sobre ao que está sendo delineado nesse percurso, mas que, por não haver recorrências de uma mesma obra como os demais autores, não esteve no quadro acima.

Dentre esses autores e as concepções apresentadas nas pesquisas, aquela que mais se aproxima a proposta desta dissertação é a D4, pois entende a alfabetização como prática discursiva, que busca o aspecto fundamental social das funções, das condições e do funcionamento da escrita como potencial para a transformação da sociedade, entendendo que o estudante é um ser de direitos e que possui seu lugar de fala. Assim, “a aquisição do domínio da escrita como forma de linguagem acarreta uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança” (Smolka, 2012, p. 76). As outras, portanto, na disputa por se ater às tendências tradicionais ou nas teorias do ensino, como já apresentava Saviani (2005), não conseguem dar conta do fracasso da alfabetização escolar, pois o processo de aprendizagem não é puramente individual; em contrapartida, o ser humano é um ser histórico, social e cultural.

### **4.3 O trabalho pedagógico com leitura e escrita nas pesquisas durante a pandemia**

Esta subseção também será designada a tratar sobre as relações entre o trabalho pedagógico e as tecnologias no contexto da pandemia. A categoria trabalho é fundamental no processo de formação humana, já que, por meio do trabalho, o sujeito pode desenvolver

---

<sup>33</sup> As obras escritas por Mortatti que são referenciadas nas pesquisas são: *Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados* (2010); *Brasil, 2019: Notas sobre a política nacional de alfabetização. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp* (2019); *História dos métodos de alfabetização no Brasil* (2006); *The “battle of the literacy methods” in Brazil: contributions to methodize the debate* (2014); *Os sentidos da alfabetização* (2000).

mudanças na sociedade e em suas relações psicológicas. Nessa perspectiva, o homem ao dominar a natureza, cria e recria objetos, instrumentos e ferramentas de acordo com suas intencionalidades e modifica a si mesmo porque suas necessidades vão mudando no decorrer dos tempos (Pereira; Francioli, 2011).

Ao pensar sobre os objetos que atendessem às suas necessidades diárias, os homens desenvolveram técnicas e aparatos tecnológicos que julgaram pertinentes em cada momento histórico. Desse modo, ressalta-se que as tecnologias são produtos da sociedade e dos construtos sociais que o homem vêm produzindo em determinados momentos da história para atender seus projetos e ideais (Peixoto; Araújo, 2012).

A intensificação no modo de produção capitalista tem exigido dos trabalhadores cada vez mais conhecimentos necessários para aplicar na sua força de trabalho de forma acelerada, adequando as exigências dos postos de trabalho, com uma formação aligeirada, baseada em competências e habilidades, que tem ampliado a precarização do trabalhador.

O ato de alfabetizar se dá por meio de uma atividade de trabalho profissional em que, no ato pedagógico, tanto o educador se empenha para que a aprendizagem do estudante aconteça, quanto a criança, que é foco da ação, deve estar em atividade para se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Importante salientar que a palavra tecnologia não está nos descritores para a busca no site da BDTD, e tampouco foi definida como objeto de estudo para esta pesquisa, no entanto entendemos que ela emergiu no texto devido ao modo de vida na contemporaneidade e, em especial, na pandemia, diante da imposição do uso de aparelhos e recursos tecnológicos na condução das atividades remotas.

O modo de vida contemporâneo tem ampliado a situação de alienação dos sujeitos, que têm se adequado ao que é pregado pela ideologia dominante, gerando contradições entre necessidades dos próprios indivíduos e as carências constituídas socialmente. Isso, a seu turno, acaba produzindo a falsa consciência nas pessoas entre aquilo que é necessário e o supérfluo etc., visto que se pauta na no falseamento de que, no capitalismo, as oportunidades são comuns a todos, mas que, na verdade, as oportunidades estão direcionadas à ideologia dos dominantes (Martins, 2021).

Compreendemos que a centralidade do trabalho enquanto força motriz nas relações sociais e na educação se pauta em uma perspectiva neoliberal, que direciona o ensino para a ação e execução, que exala um discurso de adaptação à ideologia dominante, com o trabalho e a formação realizados de forma cada vez mais precarizados, aligeirados e com vago conhecimento científico (Araújo; Oliveira; Echalar, 2020).

Na pandemia, com o uso de aparatos tecnológicos para a transposição do ensino presencial para o remoto, observamos que a intencionalidade do governo para a realização das atividades interferiu de forma significativa com o andamento das atividades e que, por meio de resoluções, normativas e decretos, os docentes tiveram que atender às redes de ensino e executar as tarefas, havendo uma imposição “escamoteada” para a execução das atividades, não considerando a criticidade dos educadores que não estavam de acordo com tais ações. A palavra *escamoteada* é trazida para retratar a cobrança deliberada sobre os professores no que diz respeito ao cumprimento/execução do seu trabalho, na entrega de relatórios, nas devolutivas às secretarias, e aqueles que eram contrários às exigências ou que não conseguiam realizar o ensino de forma remota eram tratados pelos pares como rebeldes/indisciplinados, desobedientes e incompetentes, com muitos tendo adoecido nesse período.

Sob estas condições, reiteramos que os professores se esforçaram para cumprir as demandas, ainda que com a sobrecarga de trabalho e privados de expor o que pensavam sobre elas; assim, foram se ajustando à nova prática de ensino. A inclusão de tecnologias digitais no ensino não foi determinante para o aprendizado, tampouco entendemos que o uso de aparelhos por si só desencadeia relações mentais superiores, acarretando impactos no processo de ensino-aprendizagem.

Na pandemia, evidenciamos que as condições laborais sofreram significativas alterações, com a exploração dos sujeitos e a carga horária excessiva, desvalorizando horários e condições laborais. Quanto a isso, o serviço foi prestado de forma “uberizada”, flexível, disponível a todo tempo, que colocou o trabalhador ainda mais alienado e explorado diante de suas relações laborais (Previtali; Fagiani; 2020).

A presença de tecnologias em rede no trabalho docente gerou uma supervisão de forma mais efetiva, na qual os professores passaram a receber orientações em ritmo mais acelerado do que antes e tiveram suas atividades coordenadas com mais rigor, em tempo real. Além disso, foi ampliada a desigualdade social no contexto da pandemia.

Segundo a pesquisa TIC Educação (2020), no retorno das atividades de modo presencial, 82% das escolas tinham acesso à internet, com maiores proporções as estaduais e as particulares, no qual foi registrado que 94% das escolas estaduais tinham acesso à internet, e nas escolas particulares o total estaria em torno de 98%. Contudo, somente 68% das escolas com internet tinham presença de acesso na sala de aula e 51% tinham acesso disponível para os estudantes. A pesquisa ainda retratou que, do total de escolas brasileiras, menos da metade possuía um documento de proteção de dados e de segurança da informação, mesmo com a

implementação da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)<sup>34</sup>, que passou a vigorar em agosto de 2020. Assim, afirma-se a necessidade das escolas se adequarem à nova Lei, oferecendo maior segurança aos envolvidos (TIC Educação, 2020).

A mesma pesquisa, realizada em 2022, quando as escolas já tinham retornado ao ensino presencial, apresentou avanços no acesso à internet. Todavia, ainda é um desafio para o país no que diz respeito à universalização e qualificação do acesso, sobretudo em salas de aula, considerando que, em muitas situações, a internet não suportava os acessos ao mesmo tempo, e que o aparelho mais utilizado para o acesso entre os dispositivos eram os telefones celulares. Ainda, apontou que alguns dos motivos para que professores não utilizassem tecnologias digitais em atividades de ensino foram a falta de computadores para os professores e alunos, o acesso à internet, a dispersão dos alunos quando tem-se o uso de tecnologias durante as aulas, ausência de funcionários para o apoio aos professores, a proibição do uso de celular nas escolas, necessidade de agendar horário para as aulas com recursos tecnológicos, tal como as dúvidas ao utilizar as tecnologias nas atividades, o que demanda tempo (TIC Educação, 2022).

Sobre os percalços delineados nas pesquisas relacionados às condições concretas do trabalho pedagógico, nas quais acarretaram em mudanças significativas e desafiadoras, os dados apresentados pelas pesquisas informam que em T1, por exemplo, houve apontamentos acerca de questões tecnológicas, como a indisponibilidade de equipamentos para participação no ERE e descumprimento de responsabilidades por parte dos municípios em relação à distribuição de merenda escolar pois, sem equipamentos e alimentação adequadas, o processo de ensino ficou prejudicado, por exemplo.

De acordo com D1, “a pandemia de Covid-19 afetou os sistemas educacionais em todo o mundo e evidenciou o cenário de desigualdade existente no âmbito da educação brasileira” (2021, p. 17). A pesquisa discorre, também, que o currículo adaptado, direcionado às crianças das classes comuns tal como para o atendimento educacional especializado, foi a ação mais determinante no período.

A pesquisa D2 acrescenta que houve uma mudança dos caminhos da pesquisa devido ao fechamento das escolas no dia 19/03/2020, reconstruindo o percurso metodológico e fazendo uma reconfiguração dos atores da pesquisa. Passou-se de observações, da realização de

---

<sup>34</sup> Embora a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais tenha sido publicada em agosto de 2018, ela entrou em vigor em agosto de 2020. A Lei visa proteger dados de usuários, empresas, órgãos públicos do governo federal, estados e municípios, entendendo que estes só poderão ter acesso aos dados pessoais se o cidadão permitir. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/904176-lei-geral-de-protecao-de-dados-pessoais-completa-quatro-anos-com-avancos-e-desafios/#:~:text=Embora%20tenha%20sido%20publicada%20em.aplicados%20h%C3%A1%20apenas%20um%20ano.>

entrevistas e análises junto a uma professora selecionada, para a centralidade nas crianças e nos pais, que ajudaram a fornecer informações sobre as produções textuais delas no suporte digital, modificando o cenário do presencial para o remoto, no qual as comunicações ocorreram por meio do WhatsApp e de formulários do Google.

A pandemia da Covid-19 no Brasil e no mundo mudou o modo das aulas, visto que as aulas presenciais foram suspensas no intuito de conter a disseminação do coronavírus. D3 nos indica que “parecia ficção científica, mas eu estava lá” (2022, p. 16), não trazendo escolhas, mas necessidade de adequações para viabilizar um novo modelo de ensino, saindo do presencial para interações à distância, com uso de recursos digitais. A pesquisa apresentou que, em São Paulo, as aulas foram suspensas em 19 de março e, no dia 23 do mesmo mês, a rede estadual parou de funcionar presencialmente, medida respaldada pelo decreto nº 64.864 de 16 de março de 2020. A Secretaria Estadual de Educação homologou que as atividades fossem realizadas por educação a distância (EaD).

O decreto mencionado anteriormente foi publicado no Diário Oficial no dia 19 de março de 2020 (São Paulo, 2020), foi mencionado pela pesquisadora para tratar sobre o ensino remoto no estado. Assim, entende que o ensino a distância (EaD) é diferente do ensino remoto, pois o ensino a distância se dá na mediação didático - pedagógica nos processos de ensino aprendizagem, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, diferentemente do ensino remoto, que adotado como prática emergencial, devido à impedimentos por motivos de saúde, foi adotado para acompanhar o ensino presencial, como está contemplado no documento.

D4 problematiza que processos de ensino e aprendizagem passaram a ocorrer de “modo remoto” e esclarece que a EaD já era uma realidade para universidades e instituições promotoras de cursos profissionalizantes (a distância), os quais possuem formas específicas de relação social, que incluem materiais/instrumentos particulares, organizacionais e de intervenção pedagógica. Em contrapartida, o remoto foi adotado para que as atividades de ensino pudessem ser continuadas havendo uma diferença entre elas. Contudo, nos dois modos há singularidades com materiais e instrumentos específicos digitais.

T1 salienta que a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, orienta que as aulas presenciais fossem substituídas por meios digitais, o que provocou impactos na educação, sobretudo em alunos em fase de alfabetização.

A pesquisa traz a situação particular do estado do Ceará, em relação às normativas para a educação básica no contexto da pandemia. Com isso, apresenta que, no dia 16 de março de

2020, o governador cearense, Camilo Santana, publicou o decreto nº 33.510, decretando a situação de emergência em saúde pública, suspendendo as aulas por 15 (quinze) dias em todas as escolas, universidades e faculdades das redes de ensino público.

Após o período de quinze dias, o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEEC), por meio da resolução nº 481 de 27 de março de 2020, dispôs o regime especial de atividades não presenciais no estado para reorganização do calendário escolar como medida de prevenção e contágio do vírus. Com o parecer nº 0205/2020, orienta que o ensino remoto seja realizado até dia 31 de dezembro de 2020.

A pesquisa T2 retoma o que a LDB/96 já apontava sobre o ensino fundamental, considerando que este é presencial, e que o ensino a distância deve ser utilizado como complementação da aprendizagem. Discorre que, no PNE, o incentivo ao desenvolvimento e uso de tecnologias já era apresentado, bem como na BNCC (Brasil, 2014; 2017). Sobre as dificuldades encontradas na pandemia da Covid-19, pela substituição do ensino presencial para o remoto e os desafios impostos aos docentes, a pesquisa D5 relata a falta de estrutura tecnológica na formação dos profissionais de educação e reporta dados da UNESCO para dizer que os efeitos a pandemia foram mais acentuados no Sul Global, de modo a provocar aumento da desigualdade educacional entre as nações

D5 discorre que o contexto da pandemia da Covid-19 exigiu medidas de biossegurança e políticas públicas educacionais emergenciais para os anos de 2020 e 2021 para contenção da doença, tendo sido estabelecido o ensino remoto substituindo o presencial, tanto nas redes públicas quanto privadas, o que provocou alterações nas práticas pedagógicas e na organização curricular, que se tornou um desafio para professores alfabetizadores. Considera que “as novas exigências educacionais evidenciaram a imensa desigualdade social que demarca as condições de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e de realização” (D5, 2023, p. 21).

Por fim, a pesquisa D6 apresenta que o estudo foi realizado pós pandemia, com o retorno das aulas presenciais, no qual o trabalho realizado pelos professores no ensino remoto foi de grande relevância para o desenvolvimento da escrita das crianças e que, no retorno presencial, professores deram continuidade ao trabalho de realizado. Essa pesquisa conclui que as crianças apresentaram melhor desempenho no estudo com o retorno presencial.

Diante dessas ponderações e desafios que assolaram o trabalho pedagógico na pandemia, inferimos que os professores procuraram atender as diretrizes para a educação e, logo, atenderam com maior ou menor grau de consciência aos interesses empresariais e ao capital, que tem direcionado os rumos da educação. Em tais intervenções, têm prevalecido

questões burocráticas, com formação mínima e aligeirada e têm intensificado as disparidades sociais (Vieira; Lamosa, 2020).

Romper com o discurso de formação mínima e que atenda as demandas do capital que é excludente e desigual é criar caminhos para apropriar-se dos “conhecimentos históricos e filosóficos rompe com a estreita ideia de Educação que prepara trabalhadores subservientes apenas para responder às demandas laborais cotidianas de forma eficaz” (Amarante *et al.*, 2020, p. 30).

Compreendendo que o trabalho é uma categoria que possibilita a formação humana, e que a *práxis* é um elemento fundamental de transformação da sociedade e da natureza, entendemos que a educação é o caminho a ser trilhado para nos tornamos seres humanizados, críticos e capazes de transformação social. Delineia-se que a educação possa não somente confrontar e corrigir relações que são reproduzidas em sociedade, mas que avance, no sentido de superar a cultura da desigualdade que permeia a consciência social (Mészáros, 2008).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação objetivou problematizar como as pesquisas acadêmicas retrataram o trabalho pedagógico com a leitura e escrita de crianças que estiveram nos anos iniciais do Ensino Fundamental no período pandêmico. Para tanto, pautou-se em um estado do conhecimento na BDTD, com publicações entre os anos de 2020 a 2023, almejando explicar o trabalho pedagógico do professor alfabetizador nas pesquisas acadêmicas que discutiram o processo de apropriação da leitura e escrita em crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

No percurso da pesquisa revisitamos marcos históricos da história da educação no Brasil contemplando a luta pelo acesso à escola, ao direito de alfabetização e às apropriações dos processos de leitura. Compreendemos que o construtivismo e o letramento são as principais vertentes teóricas na pesquisa acadêmica e em documentos governamentais, que estão direcionadas ao aprender a aprender e tem considerado que o uso da escrita é resultado da ação de ensinar ou de aprender, portanto, condição para que o sujeito consiga inserir-se em práticas sociais e pessoais que envolvem a leitura e a escrita.

Percebemos que grande parte das pesquisas fizeram uso de tecnologias digitais para a condução do ensino, tendo em vista que as práticas de ensino foram realizadas de forma remota, via Portaria nacional nº 343, de 17 de março de 2020, que previa a adoção do ensino emergencial remoto, diante o isolamento social adotado para a contenção e disseminação do vírus da Covid-19. Algumas pesquisas também ofertaram atividades impressas para que os estudantes continuassem realizando-as em casa, devido à ausência de condições concretas de acesso à equipamentos tecnológicos e dados de internet, nos quais as crianças eram impossibilitadas de participar das atividades on-line síncronas e/ou assíncronas, e que exigiam ainda mais a participação das famílias no processo, pois não tinham auxílio e acompanhamento dos professores, mas que nem sempre foram desempenhadas.

Sobre as adaptações e adesão ao ERE retratamos que municípios e estados tiveram suas normativas próprias amparadas pela legislação maior do MEC, nos quais se organizaram para a condução do ensino remoto, desse modo, foi retratado no texto que as normativas foram aderidas segundo as intencionalidades dos governos. Sob esse viés, verificamos que houve diferenças entre redes municipais e estaduais dentro de uma mesma unidade federativa brasileira, como em Natal, município do Rio Grande do Norte, por exemplo, reforçando que não houve atendimento remoto na rede municipal, porém a adoção do ERE aconteceu na rede

estadual, com entregas de atividades e utilização de meios de comunicação, bem como aparelhos tecnológicos e acesso à internet. Ainda sobre as adaptações vivenciadas, dissertamos que houve reestruturação do calendário escolar para cumprir com a carga horária exigida, no exemplo citado, o que contribuiu para o aligeiramento e exclusão dos estudantes de forma ainda mais perceptível.

Os professores, no período da pandemia, adaptaram-se às formas de executar o trabalho pedagógico com o ERE; contudo, este foi um momento desafiador, marcado por extensão da carga horária de trabalho, no atendimento aos estudantes em qualquer momento do dia, além do preenchimento de planilhas e relatórios.

Todo esse processo ampliou a precarização, além dos embates encontrados na efetividade desse trabalho, em função dos limites e condições de acesso e permanência dos estudantes, considerando as diferenças no atendimento do público e de escolas privadas. Nestas últimas houve melhores condições para a realização do trabalho do que em escolas públicas, uma vez que as condições financeiras e poder de compra de equipamentos tecnológicos e acesso às redes sociais possibilitaram a continuidade das atividades.

Distantes do ambiente escolar as crianças se tornaram mais dependentes do auxílio dos familiares para o acompanhamento das atividades, sobretudo em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo mais expostas aos riscos de não aprendizado, no qual foi verificado em turmas posteriores. Contudo, esse acompanhamento e condução das atividades em casa por um responsável, não aconteceu de forma tranquila e efetiva, pois nem todos tinham condições mentais, psicológicas e conhecimento suficiente para ensinar os filhos em casa. Sobre isso enfatizamos que as famílias não eram professores, diferentemente dos docentes que estudam, se constituem como professores e vivenciam formações contínuas para a realização de seu trabalho. Além do mais, as famílias foram acometidas por diversas situações que agravam o *apoio educacional*, como retratado no decorrer do texto.

Dados relevantes que permearam o texto foram o fato das pesquisas elencadas, diante do objeto e recorte temporal definido, serem majoritariamente do gênero feminino, tanto relacionadas às pesquisadoras quanto às orientadoras das pesquisas. Esse fato também nos leva a refletir sobre a sobrecarga de trabalho para as mulheres que em sua grande maioria lidam com os afazeres da casa, criação dos filhos, e que durante o ensino remoto, também tiveram que ajudar os filhos na realização das atividades. Esta sobrecarga de trabalho para o gênero feminino também foi explicitada em uma pesquisa, na qual ainda era preciso a mãe chegar do trabalho para que a criança tivesse condições de acessar as aulas, compartilhando o aparelho celular.

Inferimos, também, que entre os ajustes e adequações para o ensino, dado relevante foi que após a vacinação dos professores, para a retomada do ensino presencial. Um ponto de dificuldade foi as condições estruturais das escolas, pois era exigido o distanciamento entre os estudantes, mas nem todas as escolas tinham espaços suficientes de modo a garantir a metragem definida para o distanciamento entre um e outro, não tinham instalações sanitárias adequadas para a higienização das mãos, tinham ausência de ventilação, dentre outros. Com a retomada do ensino presencial, retratamos que a política do governo pós pandemia tem articulado à recuperação das aprendizagens que foram afetadas no período, com uma breve exposição do CNCA. Também foi citado no texto, a Lei 15.100/25 que proíbe o uso do celular nas escolas, uma política do governo atual que infere no acesso às informações por parte dos estudantes.

Neste ponto, contemplamos que mesmo antes dessa determinação do governo federal, já havia movimentos e normativas que proibiam o uso desses aparelhos em salas de aula. Em maio de 2010 o governo do estado de Goiás, instituiu uma normativa para proibição do uso de telefone celular na sala de aula de escolas na rede pública e estadual de ensino, por meio da Lei n. 16.993, de 10 de maio de 2010, por exemplo. Outro dado relevante é referido no do TIC Educação de 2023, ao pontuar que 28% das escolas do ensino fundamental e médio proibiam o uso do aparelho em salas de aulas, 64% delas permitiam o uso em alguns horários, e, apenas 7%, permitiam o uso em qualquer horário, trazendo um diálogo sobre essa questão. À vista disso, reafirmamos que do ponto de vista educativo e pedagógico, o ideal seria o uso consciente e dialogado por parte dos estudantes, e não uma proibição, já que estas discussões podem contribuir para a formação humana, bem como a análise crítica dos conteúdos, que vem sendo negados às classes trabalhadoras e marginalizadas.

Reverberamos que as propostas de alfabetização que permearam a educação brasileira foram e continuam sendo sistematizada de forma a impor um projeto hegemônico excludente e que concorre para a desintelectualização docente e ampliação da expropriação do seu trabalho. Desse modo, ao tratar sobre as concepções de ensino, os períodos delineados no texto e os métodos de alfabetização adotados, inferimos que estes não são meras escolhas dos professores em sala de aula, visto que são frutos de um projeto de disputas, que são definidos por meio de políticas públicas e que delineiam a formação brasileira.

De forma intencional, reafirmamos que esse desenho está atrelado ao mercado de trabalho que almeja a formação de trabalhadores subservientes, que sejam capazes de corresponder ao mundo produtivo. A plataformização do trabalho pedagógico é uma das materialidades deste fenômeno, no período da pandemia, reafirmando a contradição presente no processo de ensino e aprendizagem.

As concepções de trabalho pedagógico e de leitura e escrita preponderantes no *corpus* analisado foram efetivadas com fundamento em Magda Soares, Emília Ferreira e Ana Teberosky, o que é evidência de um trabalho centrado em teorias do ensinar e aprender que, baseada no biológico, apresenta fases e etapas de escrita de crianças. Diante dessa vertente, o ponto de partida das aprendizagens é o próprio sujeito, não os conteúdos abordados. A outra concepção é uma leitura e escrita vinculada ao conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática da escrita, na qual a pessoa passa a se envolver em práticas sociais de leitura e escrita, mas sem amplitude política.

A apropriação da leitura e da escrita pelas crianças é um campo de disputas e de interesses nos quais o capital vem influenciando discursos para uma educação que forme “sujeitos emancipados” por meio de políticas educacionais que na sua essência têm ocultado a forma mais veemente do modo de produção capitalista. Essa postura favorece uma formação aligeirada na qualificação de trabalhadores para o mercado de trabalho.

Mesmo com um discurso de que o sujeito alfabetizado é base para uma sociedade republicana, como indicativo de progresso econômico, as ações por meio de programas e políticas têm demonstrado uma formação baseada em competências e habilidades, que atenda às necessidades funcionais imediatas do mercado.

Por outro lado, tratar sobre a apropriação da leitura e escrita em uma perspectiva histórico-cultural refuta esse tipo de educação, pois considera que estar alfabetizado, é sinônimo de tomada de consciência. Assim, o sujeito, ao fazer usos da linguagem primeiramente gestual e verbal, transforma-a em linguagem interna, que se complexifica em linguagem escrita. Por meio da leitura e da escrita, o sujeito pode adquirir consciência, e se tornar capaz de fazer análises, avaliar situações próprias em relação à sociedade e a si próprio, acarretando a formação de conceitos para além de situações particulares, constituindo-se como sujeito ativo e autônomo para realizar atividades cotidianas de forma independente. Logo, ao ter acesso ao conhecimento, produzido e expresso historicamente pela cultura letrada, o sujeito vivencia seu processo de humanização.

Advogamos como consequência de nossa pesquisa e de nossa postura epistemológica dialética, por uma educação pública e de qualidade e também por uma formação inicial teórica bem articulada, assim como pela formação continuada de professores, a fim de que desenvolvam um trabalho que supere práticas reducionistas que se concentram na objetivação de tarefas, com procedimentos preestabelecidos em manuais de ensino, pautando-se pelo preenchimento de planilhas e controle do trabalho via ferramentas de autogestão e autorresponsabilização.

Os dados elencados ao longo da investigação colaboraram para compreender como ocorreu o trabalho pedagógico com leitura e a escrita de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental no período da pandemia, assim como as estratégias de ensino adotadas e reflexões acerca dos fundamentos pedagógicos que embasaram as pesquisas acadêmicas sobre leitura e escrita nos anos iniciais do período pandêmico.

Nas disputas entre métodos de alfabetização, permitamos-nos pensar e tratar a apropriação da leitura e escrita para além de uma visão tradicional e formal, ou seja, em uma perspectiva dialética, considerando o processo educativo enquanto histórico e cultural, sendo parte de práticas sociais que envolvam o código escrito. Assim, os sujeitos poderão se livrar das amarras da dominação e do poder, tornando-se mais conscientes, capazes de realizar leituras do mundo e do contexto social em que estão inseridos, de modo a promoverem transformação social.

Por fim, entende-se que se apropriar da leitura e escrita é base para o desenvolvimento de outras aprendizagens e porta de entrada para todos os processos desenvolvimentos subsequentes. Salientamos a importância de uma formação robusta para o professor alfabetizador, que tem uma função valorosa, que é de conduzir o ensino de modo a descortinar “o novo” para a criança e esta, por sua vez, ao desenvolver funções superiores, cria, portanto, motivos humanizantes.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AMARANTE, Lucilene; FELÍCIO, Paula Gonçalves; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Trabalho, educação e políticas curriculares para a alfabetização: questões históricas. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 16, n. 2, p. 28-46, ago. 2024
- ANDRADE, Patrícia Regina Vieira Viana de. **Práticas de alfabetização em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de um colégio de aplicação no ensino remoto**. 2022. 308f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.
- ANTUNES, Ricardo. O vilipêndio da Covid-19 e o imperativo de reinventar o mundo. **O Social em Questão**. Ano XXIV, nº 49, p. 111-122, jan/abr. 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/51114/51114.PDF> Acesso em: 18. nov. 2024.
- ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes de; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Educação e tecnologias: intensificação da inclusão excludente em tempos de pandemia. **Revista Plurais**, v. 10, p. 136-153, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/11242/8219> Acesso em: 21, dez. 2024.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem literacia, nem letramento, mas leituras escrita e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**. n. 13, p. 71-87, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BISSOLI, Michelle de Freitas; FONSECA, Sônia Cláudia da Rocha. Contribuições da teoria histórico-cultural para a formação das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es): em busca do desenvolvimento do pensamento conceitual na atividade de ensino. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n.32, p. 326-352, 2020. ISSN 2177-7691
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2011. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868 .
- BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. Métodos para a instrução da criança na província da Bahia durante o império. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 67, p. 238-253, mar. 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**.
- BRASIL. **Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm) Acesso em: 03, nov. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº6, de 20 de março de 2020; e altera a lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm) Acesso em: 03, nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935> Acesso em: 14, jan. de 2025.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização PNA 2019**. Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/> Acesso em: 23, mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Nº 913, de 22 de abril de 2022**. Declara o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN). Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria-913-22-ms.htm#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20913%2C%20DE%2022%20DE%20ABRIL%20DE%202022&text=Declara%20o%20encerramento%20da%20Emerg%C3%Aancia,3%20de%20fevereiro%20de%202020](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria-913-22-ms.htm#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20913%2C%20DE%2022%20DE%20ABRIL%20DE%202022&text=Declara%20o%20encerramento%20da%20Emerg%C3%Aancia,3%20de%20fevereiro%20de%202020). Acesso em: 09, dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. **Doença pelo Novo Coronavírus – COVID – 19**: boletim epidemiológico especial, Brasília, dez. 2023 Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/covid-19/2023/boletim-epidemiologico-no-158-boletim-coe-coronavirus.pdf> Acesso: 09, dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sintomas**. Covid-19. 31, out. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19/sintomas#:~:text=Caso%20leve%3A%20Caracterizado%20a%20partir,%2C%20fadiga%20e%20Fou%20cefaleia>. Acesso em: 10, dez. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAFARDO, Renata. “MEC quer teste para medir a rapidez na leitura de crianças e mudar livro didático”. **O Estado de S. Paulo**, Metrópole, 5 fev. 2020, p.A15. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/02/05/mec-quer-teste-para-medir-rapidez-na-leitura-de-criancas-e-mudar-livro-didatico.htm> Acesso em: 01 nov. 2024.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir uma criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35 42.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação da Área da Educação – 2017/2020 – 38 Educação**. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA\\_EDUCACAO\\_ATUALIZADA.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA_EDUCACAO_ATUALIZADA.pdf)

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. **Avaliação dos cursos de Pós-graduação: Conceitos, processos e normas**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>

- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Metadados/Capes**. Disponível em: <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/118/variable/V102?pdf=1>
- CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; COELHO, Nilva Maria Gomes; AFONSO, Lúcia Helena Rincón; SIQUEIRA, Teresa Cristina Borba; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; BRITO, Wanderley Azevedo de. Produção de Saberes: relatório metodológico de pesquisa. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 13, n. 2, p. 373–387, 2011. DOI: 10.18224/educ. v13i2.1981.
- CEARÁ. Conselho Estadual de Educação do Ceará. **Resolução CEE nº 481, de 27 de março de 2020**. Fortaleza, CE, 27 de mar. 2020.
- CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº:0205/2020**. Fortaleza, 22 jul. de 2020. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/Parecer-n%C2%BA-0205.2020-Sistema-de-Ensino-do-Estado-do-Cear%C3%A1-REVISADO-23.07.2020.pdf> Acesso em: 09, dez. 2024
- CEARÁ. **Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020**. Fortaleza, CE, 16 mar. 2020.
- CEARÁ. **História do Programa Aprendizagem na Idade Certa – Mais PAIC**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/> Acesso em: 09, dez. 2024.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.
- CLARA, Regina Andrade. **Processos interacionais, trabalho de mediação e transformações em direção à cultura escrita: uma experiência de alfabetização em tempos de ensino emergencial remoto**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- COLELLO, Silvia Mattos. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**. n. 35. p. 143-164, jan.-abr. 2021.
- CUNHA, Marcus Vinicius. **Psicologia da Educação**. 4ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos, MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campina, SP: Autores Associados, 2018. – (Coleção educação contemporânea)
- DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Tânia Roberta da. Desenho institucional do Programa Alfabetização na Idade Certa. SEDUC - Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Revista DoCÉntes**. v. 7, n. 19, p. 63-71 (Educação Infantil e Formação Docente). 2022.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. Coleção Questões da nossa época; v.6. São Paulo: Cortez, 2011
- ALVES FILHO, Marcos Antonio. **Inovação no ensino de Ciências no Brasil: para que finalidades educativas?** 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

- FONSECA, Janete Rosa da; TEIXEIRA, Loana Roehrig; CARMONA, David Arenas. O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 2, p. e34333. DOI: 10.35699/19833652.2021.34333. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/34333> Acesso em: 10, nov. 2024.
- FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de. “**Eu ‘se esforço, mas não consigo’**”: sentidos do processo de alfabetização para crianças não alfabetizadas. 2022. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 72ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2022.
- FREITAS, Amanda Cristina de. **Consciência metalinguística e escrita nos três primeiros anos do ensino fundamental em uma escola particular e uma escola pública de Feira de Santana**. 2023. 129p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, 2023.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOIÁS, **LEI nº 16.993, de 10 de maio de 2010**. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular na sala de aula das escolas da rede pública estadual de ensino. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/88856/pdf> Acesso em: 26, jan. 2025
- GROSSI, Márcia Goretti Ribeiro; BORJA, Shirley Doweslei Bernardes; LOPES, Aline Moraes Lopes; ANDALÉCIO, Aleixina Maria Lopes. As mulheres praticando ciência no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 24, n. 1, p. 11–30, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p11>
- GUEDES, Moema de Castro. Bolsas e bolsistas de produtividade do CNPq: uma análise de gênero. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA – SNH, 14, **Anais...** Belo Horizonte, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2014.
- HAJE, Lara. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais completa quatro anos com avanços e desafios. **Ciência, Tecnologia e Comunicações. Câmara dos Deputados**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/904176-lei-geral-de-protecao-de-dados-pessoais-completa-quatro-anos-com-avancos-e-desafios/#:~:text=Embora%20tenha%20sido%20publicada%20em,aplicados%20h%C3%A1%20apenas%20um%20ano>. Acesso em: 20, dez. 2024.
- HONORATO, Tony; NERY, Ana Clara Bortelo. A educação do corpo na formação de professores na Escola Normal Paulista (1890-1931). **Cadernos CEDES**, v. 38, n. 104, p. 33–48, jan.-abr., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018178522>
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022 - Alfabetização**, Rio de Janeiro, p.1-54 ISSN 0104-3145 Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3108/cd\\_2022alfabetizacao.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3108/cd_2022alfabetizacao.pdf)
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD COVID – 19**. Disponível em <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php>
- KOPNIN, Pável Vassílievitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. *Metafísica da ciência e da razão*. In: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEONARDO, Adriany de Moraes. **Leitura e escrita da criança: análise dos documentos oficiais para a alfabetização à luz da pedagogia histórico-crítica**. 2021. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEVY, Bel. **Estudo analisa registro de óbitos por Covid-19 em 2020**. Fiocruz. 25 ago. 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-analisa-registro-de-obitos-por-covid-19-em-2020#:~:text=Compartilhar%3A,ano%20passado%20e%20n%C3%A3o%20194.949> Acesso em: 09, dez. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Nágila Rabelo de. **Ensino remoto emergencial: análises das práticas pedagógicas de alfabetização e avaliação implementadas para os docentes do 2º ano do E.F. de municípios cearenses**. 2022. 240f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livro I. Uberlândia. EdUFU. 2013.

LOPES, Cristiano Aguiar; LOPES, Bárbara Aguiar. **Pós-Graduação *stricto sensu* e a produção científica no Brasil entre os anos de 2000 e 2018**. Estudo técnico. Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira, 2021.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

MACHADO, Lívia; JUNIOR, Alessandro Feitosa; PAULO, Paula Paiva; RODRIGUES, Rodrigo. Logo após aprovação da Anvisa, governo de SP aplica em enfermeira a 1ª dose de vacina contra Covid-19 no Brasil. **G1**. 17 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/01/17/apos-aprovacao-da-anvisa-governo-de-sp-aplica-1a-dose-da-coronovac-antes-do-inicio-do-plano-nacional-de-vacinacao.ghtml> Acesso em: 9, dez. de 2024.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia do desconhecimento: ensaios sobre a incerteza do instante**. São Paulo: UNESP. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados. 2013

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015 (Coleção educação contemporânea).

MARX, Karl. A Mercadoria. In.: MARX, Karl. **O Capital** (Livro 1). São Paulo: Boitempo, 2017. Livro 1, v. 1, 2. ed. p. 113-145.

MENDONÇA, Fernando Wolf. **A organização da atividade de ensino pelo professor alfabetizador**: a contribuição da Teoria Histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2. Ed, 2008

MOMBACH, Jaline Gonçalves. **CLAT**: arcabouço conceitual e ferramenta de apoio à avaliação da escrita inicial infantil por meio de dispositivos móveis. 2023. 246 f. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. Avaliação da aprendizagem e alfabetização: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: MALACHEN, Julia. **Políticas Educacionais Trabalho Pedagógico & Pedagogia Histórico-Crítica**. 1 ed. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando. 2022, p. 249- 264.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma guinada (ideo) metodológica para trás e para direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**. Belo Horizonte - MG. v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**. Vitória - ES, v. 1, n. 2, p. 191-205, jun./dez. 2015.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa[online]. São Paulo: UNESP, 2019, 175 p.

NERY, Carmem. **Censo 2022**: taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. Agência IBGE. 17 mai. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=Em%202022%2C%20havia%2C%20no%20pa%C3%ADs,%2C0%25%20deste%20contingente%20populacional.>

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Pereira; CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente em tempos de pandemia** – Relatório Técnico. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/09/TRABALHO-DOCENTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-3108-compactado.pdf> Acesso em: 07. dez. 2024

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEIXOTO, Joana. Contribuições à crítica ao tecnocentrismo. **Revista de Educação Pública**, v. 31, n. jan/dez, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13374/11098> Acesso em: 23, abr. 2024

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n. 61, abr./jun., p. 317-322, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hnpBTsy6vMXzmNjZzDtXCsq/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 23, mai. 2023.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores: reflexões a partir da epistemologia da práxis. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: diferentes prismas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021. p. 137-160.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo. Boitempo. 2020

PRAZERES, Elielson Farias dos; SILVA, João Batista do Carmo; SILVA, Benilda Miranda Veloso. Formação do pesquisador em contexto de pandemia: reflexões sobre o ensino remoto na pós-graduação. **Revista de Estudos em Educação**. Sorocaba, SP. v. 25, p. 1-21, 2023.

REDAÇÃO CGCOM/CAPES. **CAPES promove debate sobre ciência, pós-graduação e gênero**. Seminário “Educação: palavra feminina” serviu como reflexão às barreiras impostas, até por meio da violência, às mulheres do País. CAPES, Brasília, 09 de março de 2023, Dia da mulher. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-promove-debate-sobre-ciencia-pos-graduacao-e-genero#:~:text=A%20informa%C3%A7%C3%A3o%20tem%20como%20base,inverte%3A%2057%25%20s%C3%A3o%20homens> Acesso em: 15, abr. 2024.

REDAÇÃO CUT. Negligência e negacionismo de Bolsonaro levou o país à trágica marca de 600 mil mortes. **CUT BRASIL, Central Única dos Trabalhadores**. 08 out. 2021. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/negligencia-e-negacionismo-de-bolsonaro-levou-pais-a-tragica-marca-de-600-mil-mo-98c2> Acesso em: 10, dez. 2024.

REGO, Teresa Cristina. Pressupostos filosóficos e implicações educacionais do pensamento Vygotskyano. In: REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.85-118.

REIMERS, Fernando. UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2021. **Educação e COVID-19: recuperando-se do choque causado pela pandemia e reconstruindo melhor**. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378626\\_por.locale=](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378626_por.locale=) Acesso em: 08 fev. 2024

REZENDE, Rodrigo Vieira. **Produção de textos multimodais no suporte digital por crianças de 8 a 10 anos provenientes de duas escolas públicas**. 2021. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação – Conhecimento e inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2021.

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo. (coord.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber, 2010. p. 13-44.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 29. 989, de 18 de setembro de 2020**. Prorroga o prazo de suspensão das aulas presenciais nas unidades públicas de ensino do Rio Grande do Norte. Disponível em: [file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/dec-29989-2020-rio\\_grande\\_do\\_norte-rn.pdf](file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/dec-29989-2020-rio_grande_do_norte-rn.pdf) Acesso em: 09, dez. 2024.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.864, de 16 de março de 2020, dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, v. 130, n. 52, 17 de março de 2020.

SÃO PAULO. Resolução Seduc, de 18-3-200. Homologado, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a DELIBERAÇÃO CEE 177/2020, que fixa as normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, v. 130, n. 54, 19 de março de 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade**, v. 67, n. 31, p. 36-49, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf) Acesso em: 14, fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SIDMAN, Murray. Equivalence relations and behavior: An introductory tutorial. **The Analysis of Verbal Behavior**, 25(1), 5-17. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF03393066> Acesso em: 05. jan. 2025.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **TransInformação**. Campinas, v. 28, p. 15-32, jan/abr., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2318-08892016002800002> Acesso em: 02, mar. 2024.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. **A gestão da escola e o trabalho do diretor escolar em tempos de gerencialismo na educação pública**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2022.

SILVA, Natany Ferreira. **Efeitos de um procedimento informatizado e aplicado de forma remota e síncrona na leitura e escrita de sentenças para crianças em idade escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1 ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUSA, Fernando Santos. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. 2017. 208 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, Donald; FARIA, Lia (org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TIC EDUCAÇÃO 2020 – Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras. **Resumo Executivo**. São Paulo: CETIC.BR/NIC. BR/CGI.BR 25 nov. 2021 Disponível em:

[https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200731/resumo\\_executivo\\_tic\\_educacao\\_2020.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200731/resumo_executivo_tic_educacao_2020.pdf) Acesso em: 06, fev. 2024.

TIC EDUCAÇÃO 2022 – Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras. **Resumo Executivo**. São Paulo: CETIC.BR/NIC. BR/CGI.BR 25 nov. 2023 Disponível em:

[https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122125825/tic\\_educacao\\_2022\\_resumo\\_executivo.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122125825/tic_educacao_2022_resumo_executivo.pdf) Acesso em: 20, dez. 2024.

TIC EDUCAÇÃO 2023 – Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras. **Resumo Executivo**. São Paulo: CETIC.BR/NIC. BR/CGI.BR 25 nov. 2024 Disponível em:

[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20241119194257/tic\\_educacao\\_2023\\_livro\\_completo.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20241119194257/tic_educacao_2023_livro_completo.pdf) Acesso em: 26 fev. 2025

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2014**. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades-2014.pdf> Acesso em: 10 nov. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: impactos da pandemia na alfabetização de crianças**. fev. 2021 Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf> Acesso em: 10, dez. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **2º Relatório anual de acompanhamento da Educação Já**.

2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja\\_final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf) Acesso em: 10, dez. 2024.

TOKARNLA, Marlana. Escolas foram usadas para difundir ideologia autoritária na ditadura: Censura e perseguição a alunos e professores também marcaram período. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 01 de abril de 2024. Educação. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04/escolas-foram-usadas-para-ideologia-autoritaria-na-ditadura> Acesso em: 16, jun. 2024.

VENTURINI, Anna Carolina. A presença das mulheres nas universidades brasileiras: um panorama de desigualdade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11, & 13th Women's Worlds Congress. **Anais**, ISSN 2179-510X, Florianópolis, 2017.

Disponível em:

[https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500230828\\_ARQUIVO\\_AnnaCarolinaVenturini\\_Texto\\_completo\\_MM\\_FG.pdf](https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500230828_ARQUIVO_AnnaCarolinaVenturini_Texto_completo_MM_FG.pdf)

VIEIRA, Nívea Silva; LAMOSAS, Rodrigo. **Todos pela educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 16 ed. São Paulo: Ícone, 2017.

## Apêndice

### **Título: EFEITOS DE UM PROCEDIMENTO INFORMATIZADO E APLICADO DE FORMA REMOTA E SÍNCRONA NA LEITURA E ESCRITA DE SENTENÇAS PARA CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR**

Autor(a): Natany Ferreira Silva

Resumo - Os repertórios de leitura e escrita são fundamentais para a aprendizagem de habilidades acadêmicas mais complexas e possibilitam a autonomia dos indivíduos. A análise do comportamento tem demonstrado sucesso na aplicação de ensino baseado em equivalência (*equivalence-based instruction*, EBI) para instrução de leitura para diferentes populações. Este estudo teve como objetivo replicar e avaliar os efeitos de um procedimento informatizado de ensino de leitura baseado em equivalência (*equivalence-based instruction*, EBI) e na organização dos estímulos em matrizes, na leitura e na escrita de sentenças de crianças com idade escolar. Participaram seis crianças, de três Estados do Brasil, com idades entre 8 e 10 anos, matriculadas no 2º e 4ª ano do ensino fundamental. Para recrutamento e seleção dos participantes, a pesquisa foi divulgada em diferentes grupos de um aplicativo de mensagens. A pesquisadora realizava o convite por meio de uma mensagem publicada nos grupos, informando sobre a pesquisa, o objetivo, o procedimento e o contato telefônico. Os participantes foram indicados pelos seus próprios familiares ou por terceiros que tinham contato com as crianças. O critério para participar da pesquisa era apresentar no máximo 60% de acertos na leitura de sentenças na Avaliação da Rede de Relações de Linguagem (ARRL); ter computador e acesso à internet em casa; apresentar comportamentos como permanecer sentado para realizar as atividades da pesquisa, atentar-se às tarefas e seguir as instruções da pesquisadora e questioná-la, caso houvessem dúvidas, e disponibilidade para participar, pelo menos, três vezes por semana das atividades online. Foram empregados os delineamentos de pré e pós-intervenção e de múltiplas sondagens entre matrizes. O ensino consistiu de EBI e da organização de estímulos em matrizes, sendo conduzido via procedimento informatizado de forma remota e síncrona. Foram utilizadas três matrizes de ensino que respeitavam uma hierarquia de complexidade nas sentenças. Nas sessões de ensino, foram utilizadas as três sentenças da diagonal de cada uma das três matrizes, totalizando nove sentenças de ensino. Para avaliação de generalização recombinativa, foram empregadas seis sentenças de generalização intra-matriz e 12 estímulos da recombinação dos elementos das três matrizes (generalização entre-matrizes), sendo ao todo 27 sentenças no estudo. As etapas foram: 1) Avaliação inicial: ARRL, Prova de Consciência Sintática (PCS) e Avaliação da generalização: Teste da sentença ditada digitada; 2) Ensino da relação sentença ditada- figura (AB) e da relação sentença ditada – construção da sentença escrita (AE); 3) Sondas sucessivas entre o ensino das matrizes; e 4) Avaliação final: ARRL, PCS e Avaliação da generalização: Teste da sentença ditada digitada. Os resultados demonstraram que os participantes fortaleceram ou aprenderam as relações ensinadas AB e AE para as matrizes ensinadas. Os participantes também fortaleceram e/ou apresentaram emergência de relações não ensinadas diretamente, demonstrando aumento de repertório de compreensão de leitura (relações BC e CB) para as sentenças de ensino e sentenças recombinadas, bem como o aumento de respostas corretas de leitura de sentenças (CD). Os dados mostraram que as condições de ensino aplicadas de forma remota e síncrona contribuíram para aprendizagem de leitura de sentenças para crianças em idade escolar. O investimento em estudos que buscam desenvolver procedimentos de ensino informatizados com sentenças, especialmente no contexto de pandemia, pode contribuir na aprendizagem de alunos em processo de alfabetização.

Palavras-chave: Leitura, escrita, sentenças, crianças, *Equivalence Based Instruction*, ensino por matrizes, COVID-19.

**Título: PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO SUPORTE DIGITAL POR CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS PROVENIENTES DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Autor(a): Rodrigo Vieira Rezende

Resumo - O objetivo geral da pesquisa foi investigar as produções de textos multimodais em dispositivos digitais e o uso dos modos e recursos semióticos por crianças de 8 a 10 anos provenientes de duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte/MG. A pesquisa foi orientada por algumas perguntas chave: como as crianças, estudantes de escola pública municipal de Belo Horizonte/MG, utilizam e mobilizam diferentes recursos semióticos para a construção de significados na produção de textos multimodais em sua prática social e nas atividades propostas na pesquisa? Qual é o lugar do modo escrita nas produções de textos multimodais das crianças? Para respondê-las, buscamos: a) Identificar e analisar as práticas sociais de produção textual com o uso de tecnologias digitais vivenciadas pelas crianças e demais práticas multimodais; b) Analisar como as crianças utilizam modos e recursos semióticos na produção de textos propostos; e c) Identificar e analisar como as crianças mobilizam o modo semiótico escrita em relação aos outros modos na produção de textos multimodais propostos. A investigação dialoga com estudos sobre a cultura escrita digital, termo que se refere aos aspectos materiais, simbólicos e usos das práticas de leitura e escrita no suporte digital (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018), com os pressupostos do letramento como prática social (STREET, 2014a), com estudos sobre a multimodalidade que parte da ideia que os textos são sempre vistos como multimodais (KRESS; BEZEMER, 2009) e com estudos de Jewitt (2005), que defende que a escrita nas telas forma conjuntos multimodais complexos de imagem, som, animação e outros modos de representação e comunicação. A investigação ocorreu com base na abordagem qualitativa de pesquisa em educação e todo o levantamento de dados foi realizado durante a situação de pandemia da Covid-19. Foram realizadas entrevistas online com 20 crianças e 7 pais para conhecimento de suas práticas digitais e os participantes produziram textos manuscritos e digitais sugeridos. O processo de produção de textos multimodais digitais foi acompanhado de forma online e em tempo real no decorrer da pesquisa. Os principais resultados indicam que 90% das crianças produzem textos multimodais, principalmente por meio das plataformas de redes sociais; possuem um amplo acesso aos dispositivos digitais, sendo que 80% possuem o próprio aparelho de smartphone. No entanto, este considerável acesso digital não é automaticamente convertido em processos plenos de produção de textos, existindo fatores limitantes tais como: baixo acesso a diferentes dispositivos digitais e/ou aparelhos compartilhados com familiares; baixa qualidade dos dispositivos digitais limitando o uso de vários recursos semióticos; o controle social exercido pelos pais que apontam receios aos riscos das atividades online. Apesar disso, ficou demonstrada uma grande disposição das crianças à experimentação e integração de vários modos semióticos, tais como imagem estática e em movimento e sons. O modo escrita ocupa um lugar de destaque nas produções, de forma geral. Embora a materialidade do suporte digital influencie muito, o processo de produção de textos multimodais pelas crianças também é atravessado por outros fatores como a temática/conteúdo; o tipo e gênero textual; o destinatário; as influências das plataformas digitais moldando tal processo; a alfabetização digital e as representações e valores sobre a cultura escrita e o valor social da escrita. A produção de textos multimodais no suporte digital tem possibilitado a participação em práticas comunicativas reais e não artificiais, uma ampliação da capacidade de expressão e de aumento das oportunidades de atuação das crianças

sobre o mundo.  
 Palavras-chave: Cultura escrita digital; Produção de textos multimodais; Crianças.

**Título: PROCESSOS INTERACIONAIS, TRABALHO DE MEDIAÇÃO E TRANSFORMAÇÕES EM DIREÇÃO À CULTURA ESCRITA**

Autor(a): Regina Andrade Clara

Resumo - Durante a pandemia de COVID-19, que assolou o mundo nos anos 2020-2021, atuei como voluntária em um projeto educacional voltado a alunos matriculados no 1º ano de uma escola pública do Jardim Lapena, em São Miguel Paulista, distrito da zona Leste, região periférica da cidade de São Paulo. Foi nesse contexto que, ao longo de dezoito meses, duas vezes por semana, utilizei, durante cerca de uma hora, a ferramenta de videochamada WhatsApp, pelo telefone, para proporcionar um espaço no qual eu pudesse atuar como professora em modalidade de ensino emergencial remoto, de modo que uma criança não fosse tão prejudicada no seu processo de aprendizagem devido o isolamento social imposto pela pandemia. A dissertação narra meu encontro com um menino nomeado como G., com seis anos de idade, à época do início da coleta dos dados. O objetivo geral do trabalho é narrar o percurso durante o qual ocorreu um processo de alfabetização de G., de modo a analisar as características do processo interlocutivo por meio do qual ele adquiriu a cultura escrita em contexto de ensino emergencial remoto. Os objetivos específicos são: 1) Descrever o processo por meio do qual uma criança com idade inicial de seis anos passou a se relacionar com a cultura escrita, analisando as transformações ocorridas, ao longo de dezoito meses, na relação estabelecida entre o participante e a sua palavra; 2) Discutir a importância do trabalho de mediação da literatura infantil para a aquisição da cultura escrita; e 3) Elencar os indícios que permitem inferir que, mesmo em caráter emergencial remoto, a criança pôde adotar a posição de aluno, transformando sua relação com a rotina, tempo, espaço e interlocutores. Ao longo do período relatado nesta dissertação, G. e eu realizamos 83 encontros, totalizando pouco mais de 100 horas de trabalho. Nesse tempo, lemos 52 livros de literatura infantil. Até então, G. não tinha experiência prévia de leitura. No início do processo, a relação de G. com a palavra era frágil, pois tinha dificuldade de se constituir como locutor. Após dezoito meses de encontros e interlocução na esfera remota, ele compreendeu o princípio alfabético. Além disso, participou de diversas situações de leitura e escrita, conhecendo diferentes contextos e motivos que levam a essas práticas sociais.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino emergencial remoto; Leitura; Escrita; Literatura.

**Título: “EU ‘SE’ ESFORÇO, MAS NÃO CONSIGO”: SENTIDOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS**

Autor(a): Ana Clarissa Gomes de França

Resumo - O presente trabalho tem como objetivo analisar os sentidos atribuídos por crianças não alfabetizadas, após cursarem os três primeiros anos do Ensino Fundamental, ao processo de alfabetização. Para tanto, tematiza questões relativas à alfabetização, às crianças como sujeitos e ao processo de aprendizagem, e orienta-se pelas seguintes premissas: a) a alfabetização consiste no processo de aprendizagem inicial da língua escrita, que envolve a compreensão do Sistema de Escrita Alfabético e o desenvolvimento de capacidades necessárias ao domínio de práticas de ler e escrever/produzir textos escritos (SOARES, 2011; SMOLKA, 2012; 2017; LOPES, 2012; LOPES; VIEIRA, 2011; CARVALHO, 1990;

1999); b) as crianças são sujeitos capazes de aprender, desde que em condições sociais de possibilidades, produtores de cultura, competentes, capazes de participar dos processos que lhes dizem respeito e de construir sentidos e significados acerca do mundo e de si mesmas (KRAMER, 2006; SARMENTO, 2007); c) a aprendizagem consiste em processo de apropriação de objetos da cultura, resultante de interações e mediado – social/pedagógica e simbolicamente – pelos outros e pela linguagem (VIGOTSKI, 1991; 2001). Como aporte teórico-metodológico a pesquisa assume princípios da abordagem qualitativa, proposições de L. S. Vigotski para as pesquisas sobre processos humanos e de M. Bakhtin para as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Privilegia, na investigação, as significações que os sujeitos envolvidos atribuem aos objetos de estudo que, por sua vez, são considerados como processos que têm história, estão em movimento, têm relação com os contextos e seu estudo envolve, mais que descrição, interpretação (VIGOTSKI, 1997; 2008); considera que a pesquisa envolve interação, dialogismo, responsabilidade, responsividade e movimentos de aproximação e distanciamento por parte do pesquisador (BAKHTIN, 1995; 2011); considera que os sentidos são elaborações como parte do processo de significação (internalização- apropriação) e envolvem todos os aspectos da vida psíquica de cada sujeito e são vinculados aos contextos de interação social (VIGOTSKI, 2008). A partir das proposições de Kramer (2002), a investigação pauta-se nas orientações sobre a ética na pesquisa com crianças, respeitando sua condição como sujeitos concretos e de direitos, e tem como procedimento metodológico a realização de entrevistas semiestruturadas que, em virtude dos limites do contexto pandêmico de 2020-2021, foram desenvolvidas de modo remoto por chamada telefônica convencional e por chamada de vídeo via WhatsApp. Participaram do estudo cinco crianças não alfabetizadas, com idades entre 9 e 12 anos, matriculadas em turmas de 4º e 5º ano em escolas públicas de Natal, RN. A análise dos dados construídos permitiu compreender, nos discursos elaborados pelas crianças a partir de seus próprios percursos escolares e de suas vivências no meio sociocultural, que elas atribuem diferentes sentidos ao seu processo de alfabetização, sendo possível identificar que, para elas: i) Aprender a ler e a escrever exige esforço pessoal; ii) Alfabetização é um processo que exige mediação; iii) A alfabetização se dá pelos usos dos objetos da cultura letrada; iv) A forma como acontece o ensino da leitura e da escrita implica nas (não)aprendizagens; v) A não alfabetização suscita sentidos negativos sobre si. Esses sentidos apontam efeitos das não aprendizagens sobre as crianças, que se veem corresponsáveis por seus não avanços, assim como desenvolvem visões-sentimentos não positivos sobre si mesmas. Ao mesmo tempo, reafirmam o papel fundamental da mediação pedagógica – intencional e sistemática – no processo de alfabetização, o que põe em relevo os processos de formação inicial e continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como os contextos escolares e suas práticas/condições de trabalho que envolvem gestores, professores e crianças-aprendizes como pessoas-sujeitos nos-dos processos e resultados de aprendizagem. Palavras-chave: Alfabetização; Crianças não Alfabetizadas; Sentidos de crianças.

**Título: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ANÁLISES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO IMPLEMENTADAS POR DOCENTES DO 2º ANO DO E.F. DE MUNICÍPIOS CEARENSES**

Autor(a): Nágila Rabelo de Lima

Resumo - Em um cenário de pandemia, devido ao surgimento da Covid-19, professores precisaram fazer uso do Ensino Remoto Emergencial (ERE), de forma aligeirada, situação que perdurou por aproximadamente dois anos no Brasil. O ERE, situação inédita e histórica no país, encontrou barreiras para sua implementação, ao mesmo tempo em que demandou dos docentes o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e/ou adaptadas à situação na qual se encontravam. Assim, esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a implementação do Ensino Remoto Emergencial, bem como as práticas pedagógicas inovadoras de alfabetização e avaliação desenvolvidas por professores do 2º ano do Ensino Fundamental de municípios do estado do Ceará, no contexto da pandemia da Covid-19. Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualiquantitativa e que teve como instrumento de coleta de dados um questionário eletrônico aplicado a cinquenta e sete (57) professores, pertencentes a dez (10) municípios cearenses, destaques em avaliações externas. Os resultados mostraram que o uso de recursos pedagógicos pertencentes às Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, como vídeos, jogos, internet, aplicativos, materiais digitais e sites educativos foram inseridos na práxis dos professores, fazendo-os desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas para atender a uma demanda específica do ERE, que exigia novos modos de pensar e agir, promovendo reflexão e pesquisa docentes. Em relação à avaliação da leitura e da escrita, os professores utilizaram instrumentos variados como Google Forms, observação, videochamadas e produção de áudios, de textos, entre outros. De modo geral, embora tenham enfrentado desafios, a experiência com o Ensino Remoto foi positiva, na perspectiva da maioria dos docentes, devido à possibilidade de aperfeiçoamento da formação, sobretudo em relação às aprendizagens tecnológicas, e à parceria com as famílias dos alunos. Sobre os aspectos negativos, os professores citaram dificuldades de adaptação para o Ensino Remoto, o prejuízo na aprendizagem dos discentes e preferência e/ou confiança no ensino presencial para a qualidade do ensino. Reconhecemos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de avaliação inovadoras, implementadas pelos participantes da pesquisa, foi uma realidade possível, mas enfatizamos que a especificidade da etapa da alfabetização requer a necessidade do ambiente escolar, com todas as suas possibilidades, de modo que as aprendizagens adquiridas durante esse período possam ser reavaliadas e incorporadas ao ensino presencial. Palavras-chave: ensino remoto emergencial; alfabetização; práticas inovadoras; avaliação.

**Título: CLAT: arcabouço conceitual e ferramenta de apoio à avaliação da escrita inicial infantil por meio de dispositivos móveis**

Autor(a): Jaline Gonçalves Mombach

Resumo - Na alfabetização infantil, a avaliação da escrita inicial é uma atividade essencial para o acompanhamento da aprendizagem e, conseqüentemente, para o planejamento de intervenções mais eficazes pelos profissionais. Contudo, durante o período de pandemia por COVID-19, as avaliações de escrita inicial foram prejudicadas, visto que os recursos digitais disponíveis não contemplavam alguns sinais estratégicos, como a visualização do traçado, o modo de leitura das tentativas de escrita e o registro genuíno do pensamento da criança. Por isso, considerou-se como problema a investigação sobre como os dispositivos móveis poderiam apoiar a aplicação remota das avaliações de escrita inicial infantil. Assim, o objetivo central da pesquisa foi desenvolver um modelo de interação para dispositivos móveis que possibilite a realização dessas avaliações de modo remoto. Dessa maneira, adotou-se como abordagem metodológica a Design Science Research. No estudo do problema, conduziu-se um mapeamento sistemático, coleta de dados com profissionais e familiares e definição dos requisitos de usabilidade. Na sequência, foram desenvolvidos artefatos para criação das

avaliações e captura da escrita manual das crianças. Para validação, realizaram-se testes de conceito com professoras, crianças e estudos de caso em escolas, envolvendo 92 crianças e seis professoras no total. Os resultados indicaram que as crianças se mostraram expressivamente interessadas no recurso e conseguiram interagir de maneira satisfatória com o artefato, validando as modelagens de interação, registrando sua tentativa de escrita sem dificuldades substanciais. Os professores afirmaram que é possível avaliar a escrita inicial das crianças a partir dos registros visualizados no artefato e enfatizaram a similaridade entre as interações promovidas nos artefatos e o ambiente presencial. Os achados deste estudo contribuem para as pesquisas em desenvolvimento da escrita digital e criação de novos recursos educacionais. No âmbito social, a proposta contribui diretamente para a manutenção do ensino em cenários remotos, mas também traz novas possibilidades para o ensino presencial e híbrido no contexto da alfabetização.

Palavras-chave: Escrita inicial, Interação Criança-Computador, Alfabetização.

**Título: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO NO ENSINO REMOTO**

Autor(a): Patricia Regina Viana de Andrade

Resumo - A pandemia de Covid-19 tornou evidente a necessidade mundial do uso das tecnologias digitais nas práticas de ensino. Nessa perspectiva, houve uma ênfase na busca por conhecimentos e inovação do fazer docente em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Realizada nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo investigar práticas de alfabetização desenvolvidas no formato de ensino remoto com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAP/UFRN). A pesquisa comunga dos princípios da abordagem qualitativa, tendo como método investigativo o estudo de caso. Utilizamos como procedimentos investigativos a observação das práticas de alfabetização e a entrevista semiestruturada com as professoras, coordenadora pedagógica e diretora. Como instrumentos de coleta de dados aplicamos o diário de campo, capturas de imagens por meio de prints da tela do computador e gravações das aulas remotas observadas a partir da Plataforma Google Meet. As entrevistas foram analisadas e categorizadas em conformidade com Bardin (2021). Quanto aos aspectos teóricos, discutimos perspectivas conceituais relacionadas à alfabetização e ao letramento (SOARES 2002, 2015, 2018, 2020; TFOUNI, 2010); ao letramento digital (RIBEIRO, 2009; RIBEIRO; FREITAS, 2011; ZACHARIAS, 2016); à tecnologia digital (ALMEIDA; VALENTE, 2011; DUARTE; SCHEID, 2016); e ao ensino remoto (ARRUDA, 2020; GARCIA et al., 2020). A análise de dados revelou que as práticas de alfabetização, ligadas à escrita e à leitura, vivenciadas pela turma, aproximam-se das experiências nas quais as crianças se envolvem em seu contexto social. Essas práticas foram possíveis em função do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que proporcionaram a integração entre ambientes e aprendizagens diversos, em uma múltipla rede de saberes, facilitando a comunicação entre seus integrantes e a construção e troca de saberes, potencializando, assim, o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita. As práticas docentes revelaram, ainda, que os momentos que favoreceram a alfabetização infantil, no contexto remoto de ensino, foram aqueles em que o professor considerava a história linguística das crianças, desenvolvendo eventos de letramento a partir de situações comunicativas reais e ofertando mediações qualitativas quanto ao ensino da leitura e da escrita por meio das TDIC. Como desafios, as professoras revelaram que o distanciamento físico se colocou como fator implicante na mediação de atividades voltadas à alfabetização via tela. Além disso, outras dificuldades

apontadas estiveram associadas ao uso dos próprios recursos digitais e à falta de formação em relação ao uso das tecnologias digitais para o planejamento de aulas inovadoras e atrativas. Mesmo em meio aos desafios, houve o desenvolvimento de práticas exitosas, interação e aprendizagens por meio da ludicidade, criação de uma comunidade de leitores e sistematização de práticas pedagógicas, com vistas à alfabetização infantil. Como produto desta pesquisa, foi elaborado um Caderno Temático, que reúne práticas de alfabetização materializadas no formato do ensino remoto em consequência do contexto pandêmico provocado pela Covid-19. Palavras-chave: alfabetização e letramento; letramento digital; tecnologias digitais; ensino remoto; pandemia da Covid-19.

**Título: CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA E ESCRITA NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PARTICULAR E UMA ESCOLA PÚBLICA DE FEIRA DE SANTANA**

Autor(a): Amanda Cristina de Freitas

Resumo - Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar se há relação entre a consciência metalinguística e o índice de apagamento do /R/ na escrita de crianças em fase de alfabetização. Para isso, analisamos se há correlação entre o desempenho nas tarefas metalinguísticas e a ocorrência ou não do apagamento do /R/ em coda final de palavras sucedidas por outra iniciada por vogal na escrita da criança. Levantamos as seguintes hipóteses: (1) devido a possível influência da oralidade sobre a escrita identificada em Koch (1997) e Abaurre (1999) e ao fato de que o /R/ é bastante apagado no português falado, especialmente em Salvador e Feira de Santana, esperamos encontrar um percentual alto de apagamento do /R/ na escrita de as crianças em fase inicial de alfabetização. (2) A realização do /R/ final é favorecida pela ocorrência de uma vogal inicial na palavra seguinte em função do processo de ressilabificação que acontece na oralidade, como apresentado em Bisol (2001) e Callou, Serra e Cunha (2015). (3) O nível de consciência metalinguística das crianças está correlacionado com o índice de apagamento do /R/ na escrita, visto que a correlação entre a consciência metalinguística e a escrita foi encontrada em outros estudos, como em Cunha e Santos (2019) e Guimarães (2002), por exemplo. Os testes foram aplicados em grupos de 58 participantes (sendo 29 meninas) do 1º, do 2º e do 3º ano do Fundamental I, entre 6 e 8 anos de idade, de uma escola pública e uma escola privada da cidade de Feira de Santana, Bahia. Como resultado geral, podemos concluir que o desenvolvimento da consciência metalinguística é proporcional ao desenvolvimento da escrita, quando crianças de séries mais avançadas têm resultados superiores e, portanto, desenvolve uma noção maior de escrita da palavra, diminuindo a chance de apagamento do /R/ final das palavras. Por outro lado, a ressilabificação que acontece na oralidade devido à presença de uma vogal na palavra seguinte não exerce influência na escrita. Estatisticamente, encontramos uma correlação moderada à forte entre o índice de Consciência Metalinguística e as nossas tarefas de escrita e ditado de palavras terminadas em /R/. Contudo, é necessário levar em consideração o contexto em que acontece o desenvolvimento da escrita desses participantes, pois a qualidade de ensino durante o período de pandemia pareceu ter grande relevância no desenvolvimento da escrita das crianças que apresentaram melhor desempenho nas tarefas deste estudo.

Palavras-chave: Aquisição da escrita; Consciência metalinguística; Segmentação; Apagamento do /R/; Coda.