

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANDREIA GISLAINE HERRERA DE BARROS

**ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DESAFIOS, PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EM DESTAQUE NO
PERÍODO PANDÊMICO**

CHAPECÓ

2024

ANDREIA GISLAINE HERRERA DE BARROS

**ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DESAFIOS, PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EM DESTAQUE NO
PERÍODO PANDÊMICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Federal da
Fronteira Sul (UFFS), como requisito para
obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Lucia M. Maraschin

CHAPECÓ

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Barros, Andreia Gislaine Herrera de
ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: Desafios, práticas e estratégias em
destaque no período pandêmico / Andreia Gislaine Herrera
de Barros. -- 2024.
42 f.

Orientadora: Prof^a . Dr^a . Maria Lucia M. Maraschin

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2024.

I. Maraschin, Maria Lucia M., orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

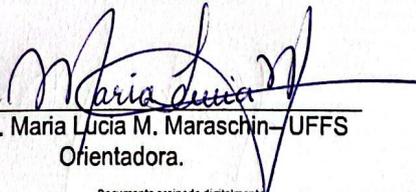
ANDREIA GISLAINE HERRERA DE BARROS

**ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: DESAFIOS, PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EM DESTAQUE NO
PERÍODO PANDÊMICO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de PEDAGOGIA da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 26/06/2024.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a . Maria Lucia M. Maraschin – UFFS
Orientadora.

Documento assinado digitalmente
gov.br KATIA APARECIDA SEGANFREDO
Data: 07/07/2024 14:16:57 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dra. Katia Aparecida Seganfredo. – UFFS
Avaliador Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br SUZI LAURA DA CUNHA
Data: 08/07/2024 08:44:16 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Ms. Suzi Laura da Cunha UNOCHAPECO
Avaliador Externo

RESUMO

Este estudo ocupou-se de discussões que abordam os compromissos utilizados sob a denominação de estratégias e práticas docentes em relação à alfabetização/letramento no período pandêmico. Desejamos desvelar parte do processo de apologia feito em relação à importância da temática e suas singularidades, de modo particular num período extremamente complexo vivenciado durante o isolamento social de 2020 a 2022. A proposição em curso intenciona responder à seguinte indagação: que estratégias práticas docentes foram implementadas e/ou foram destinadas às crianças da classe de alfabetização/letramento na pandemia? O que diz a produção nacional? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, denominada também por Ferreira (2002) como estado do conhecimento, realizada na Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), revista científica com periodicidade semestral, criada em 2015, no recorte temporal de 2020 a 2023/1. As expressões de busca foram: desafios da pandemia; estratégias e práticas docentes na e para alfabetização/letramento. Neste exercício investigatório na RBA, foram selecionados 10 artigos, os quais contemplaram o tema pesquisado, distribuído no recorte temporal citado. A sinalização que emerge dos artigos selecionados a partir dos critérios definidos para este estudo são constatações dos limites e da imprevisibilidade dos processos educativos ante as situações de emergência vivenciadas de acordo com o vivido na Covid 19. Embora pouco tempo para adaptação e formação insuficiente, é possível afirmar a dedicação e o empenho dos envolvidos e suas resiliências em se adaptarem ao novo modelo de ensino. Dadas estas circunstâncias, os professores não mediram esforços para enfrentar os desafios de alfabetizar as crianças remotamente e esses empenhos e movimentos formativos cancelavam mudanças de diferentes ordens nos processos educativos. A inserção de aplicativos, tendo em vista suprir a lacuna da aproximação física cerceada pelo isolamento, o reiterado, não se sobrepôs às demandas dos pais e da presença dos professores em diferentes situações. Há, igualmente, um movimento afetivo de busca da escola para desenvolver as atividades a serem realizadas pelos filhos, a escuta dos professores que igualmente vivenciavam as contradições, junto às famílias. O exposto, embora contraditório, reforçou uma reflexão que precisa ser situada em meio às múltiplas incursões que foram acontecendo, dada a diversidade deste: só há docência se houver discência, céebre afirmação de Paulo Freire (1999). A produção investigada e cartografada sinaliza múltiplas possibilidades, prospectando a necessidade de continuidade destes estudos, dados os impactos decorrentes da lacuna interativa vivenciada.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento na pandemia; Práticas Docentes; Tecnologias; Reinvenção do Ensino; Ensino remoto.

ABSTRACT

This study focused on discussions addressing the commitments used under the denomination of teaching strategies and practices regarding literacy during the pandemic period. We aimed to unveil part of the advocacy process regarding the importance of the theme and its singularities, particularly during the extremely complex period experienced during social isolation from 2020 to 2022. The ongoing proposition intends to answer the following question: What teaching strategies and practices were implemented and/or aimed at children in literacy classes during the pandemic? What does the national production say? This is a qualitative bibliographic research, also referred to by Ferreira (2002) as a state of knowledge, conducted in the Brazilian Journal of Literacy (BJL), a semiannual scientific journal created in 2015, within the time frame of 2020 to 2023/1. The search expressions: Pandemic challenges; teaching strategies and practices in and for literacy. In this investigative exercise in the BJL, 10 articles were selected, which addressed the researched theme, distributed within the mentioned time frame. The signaling that emerges from the selected articles based on the criteria defined for this study are findings of the limits, the unpredictability of educational processes, in the face of emergency situations experienced according to what was experienced in Covid_19. Although the short time for adaptation and insufficient training, it is possible to affirm the dedication and commitment of those involved and their resilience in adapting to the remote teaching model. Despite these circumstances, teachers spared no effort to face the challenges of teaching literacy to children remotely. These efforts, formative movements, endorsed changes of different orders in educational processes. The insertion of applications, aiming to fill the gap of physical proximity, curtailed by isolation, did not override the demands of parents, the presence of teachers in different situations. There is also an affective movement of seeking the school to develop activities to be carried out by children, listening to teachers who were also experiencing contradictions alongside families. The above, although contradictory, reinforced a reflection that needs to be situated amid the multiple incursions that were occurring, given the diversity of this: there is only teaching if there is learning, as Freire (1999) famously stated. The investigated and mapped production signals multiple possibilities, prospecting the need for the continuity of these studies, given the impacts resulting from the experienced interactive gap.

Keywords: Literacy and literacy in the pandemic; Teaching Practices; Technologies; Remote teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Documentos capturados por expressão de busca.....	15
Gráfico 2 - Quantitativo das produções capturadas por ano de produção.....	16
Gráfico 3 - Autores pesquisadores inquietos e ano de publicação.....	31
Gráfico 4 - Quantitativo (presença dos autores) subsidiários.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
RBA	Revista Brasileira de Alfabetização

SUMÁRIO

1	10
2	14
3	17
3.1	17
3.2	22
3.3	24
3.4	28
4	31
4.1	33
4.2	CONTRADIÇÕES VIVENCIADAS PELOS INTERLOCUTORES DO PROCESSO EDUCATIVO: POSSIBILIDADES EMERGENTES35
4.3	PERCEPÇÕES/CONSTATAÇÕES: NOVOS FAZERES38
5	41
	REFERÊNCIAS43
	REFERÊNCIAS DO ESCOPO DE PESQUISA47
	APÊNDICE A – REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (RBA)48

1 INTRODUÇÃO

O problema desta pesquisa ancora-se nos desafios vivenciados em decorrência das múltiplas situações vivenciadas em momentos atípicos durante a pandemia de Covid_9. Considerado o desfecho deste processo vivido de 2020 ao início de 2023, que alcançou as unidades escolares, famílias e crianças, de modo particular as que estavam em processo de alfabetização/letramento, justificamos a realização deste estudo.

O fato das famílias e suas crianças de modo peculiar terem sido obrigadas a ficar em casa, devido às normas de prevenção sanitária, com o intuito de serem protegidas da contaminação pelo vírus SARS-COV 19, e gradativamente irem retornando ao ensino presencial, mudou substancialmente a organização da vida das famílias, das escolas e das crianças de forma nunca imaginada. O que igualmente impactou em suas aprendizagens, vez que, cada um lidou com as condições possíveis, dados os recursos igualmente disponíveis e principalmente a ausência da interação e das trocas que o processo educativo possibilita aos sujeitos.

Em razão disso, processos de distintas naturezas se fizeram necessários, os quais entendemos que solicitam e requerem estudos, particularmente em decorrência dos impactos, dado o isolamento social e afetivo, as condições desiguais nas quais ocorreram estes processos de permanência e o retorno aos distintos processos de escolarização das crianças nesta fase ou ciclo de ensino-aprendizagem.

A preocupação que ancora esta busca enseja conhecer e analisar produções e reflexões feitas e que traduzem compromissos éticos de professores e pesquisadores que passaram a lidar no desenvolvimento e proposição de alternativas denominadas por este estudo como estratégias e práticas pedagógicas atentas às aprendizagens das crianças durante e pós pandemia nas classes de alfabetização, particularmente nos anos (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Fundamental I.

Em síntese, desejamos analisar produções relativas às estratégias e práticas pedagógicas produzidas, tendo em vista compreender e analisar as contradições vividas em relação à alfabetização/letramento no período da pandemia e do pós-pandemia, identificando perspectivas de aprendizagem das crianças neste período cujas sequelas permanecem.

Estudar este tema neste momento e trajetória, significou vincular minhas preocupações como estudante do curso de Pedagogia, subsidiada pela vivência interativa decorrente do Estágio Curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual estive na turma do 2º ano do Ensino Fundamental I. Observei, nesta experiência, que as crianças não revelavam os saberes cognitivos e linguísticos exigidos pela professora regente. Porém, isso parece ficar silenciado como se não fosse motivo de preocupação. Foram tantas intercorrências que parece termos perdido a noção do desafio no qual estivemos mergulhados em diferentes situações. Neste exercício, nasce e se ancora a necessidade deste estudo e suas ocupações por meio desta prática de iniciação científica.

Notadamente, muitas são as dificuldades reveladas pelas crianças que ficaram dois anos sem o devido acompanhamento escolar, as quais se refletem na atenção, organização, práticas de leitura e escrita, interpretação, convivência, dentre outras. Assim, Machado (2022, p. 148) destaca que, mais do nunca, precisamos “[...] buscar formas de estudo, pesquisa e extensão no sentido de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens das inúmeras crianças que tiveram seus processos de alfabetização afetados pelo isolamento social”. Igualmente, de acordo com a temática em análise, cabe-nos a tarefa de identificar e estudar o que fora feito neste período, visto que as crianças dependiam grandemente de seus pais e responsáveis para desenvolver as atividades escolares de forma remota, e que nem os pais, nem as crianças e nem os professores tinham formação e discussões prévias acerca destes fazeres.

Discutir qualquer alternativa de preparo para esta situação inusitada, evidencia sobremaneira as fragilidades atualmente perceptíveis e impensadas em outros momentos da história.

Macedo (2022, p. 111) corrobora dizendo que outros fatores foram clamando a escola e os professores, visto que além do despreparo para o exercício de um processo pedagógico, fez necessário um acompanhamento psicológico e assistencial. O autor destaca ainda que:

Além da desigualdade socioeconômica, os docentes tiveram de pensar não apenas em como ensinar às crianças, mas, sobretudo, em como auxiliar as famílias no repasse das atividades enviadas [além do acompanhamento da dor, da perda de entes queridos, que muitos viveram] (Macedo, 2022, p. 111).

Dentre outros múltiplos fatores que impactaram as crianças no processo de alfabetização/letramento, destaca-se a falta de apoio pedagógico para aprender os conteúdos escolares necessários ao processo de alfabetização durante o período de isolamento social (aproximadamente um período de dois anos), o que ocasionou grandes prejuízos em seu desenvolvimento e aprendizagem escolar, particularmente àqueles que não possuíam rede de apoio.

Considerando que muitas crianças trouxeram dificuldades consigo no retorno às atividades escolares, isto é, dúvidas de aprendizagem das mais simples as mais complexas, da postura no segurar o lápis e da relação com a escrita e sua compreensão cognitiva. Em atenção a estas singularidades, passamos a problematizar: as alternativas e processos docentes que permearam as vivências na pandemia, em relação à alfabetização/letramento.

Empiricamente e eticamente, todos nós sabemos que vivemos uma pandemia a qual durou aproximadamente dois anos de forma intensa em decorrência da falta de vacina e de providências sanitário/clínicas. Neste período, muitos movimentos formativos com produção de materiais pedagógicos e midiáticos ocorreram a toque de caixa, atentando para algumas das perspectivas inerentes aos processos de ensino-aprendizagem, particularmente as que se vincularam à aplicativos e plataformas digitais.

No entanto, nossas crianças raramente foram ouvidas e respeitadas em seus processos reais na construção do conhecimento. Particularmente, as crianças egressas de ambientes culturalmente restritos, no consonante ao acesso e ao empoderamento cultural, quanto ao uso e efetividade das tecnologias digitais móveis exigidas para as demandas da situação em tela.

Tendo em vista a justiça social devida a estas crianças, é que definimos como problema deste estudo: que estratégia e práticas docentes foram implementadas e/ou foram destinadas às crianças da classe de alfabetização/letramento no período pandêmico?

Além do problema descrito, definimos algumas questões de pesquisa: a) Que concepções de alfabetização/letramento constam assinaladas nos documentos acadêmicos científicos produzidos no período histórico pesquisado? b) O que caracteriza a alfabetização quanto aos aspectos (legais, éticos, políticos e cognitivos), enquanto processo histórico, relativo à aprendizagem da leitura e da escrita no processo vivido durante a pandemia e no pós pandemia? c) O que dizem

as pesquisas por meio de seus pesquisadores e referenciais teóricos, acerca destas particularidades e individualidades atentas a alfabetização/letramento? d) Que perspectivas metodológicas de práticas docentes perpassam as produções?

Quanto aos objetivos, é objetivo geral deste: analisar o que dizem as pesquisas, quem são os autores e pesquisadores que se ocuparam da alfabetização/letramento na pandemia e no pós-pandemia no que se refere aos desafios e consequências vigentes acerca das estratégias e práticas docentes. E como objetivos específicos: a) Capturar as concepções de alfabetização e letramento que perpassam dos documentos históricos que abordam a temática e posteriormente no recorte temporal da pandemia, tendo em vista identificar que referenciais as permeiam; b) Caracterizar as particularidades (legais, éticas e cognitivas) do processo de alfabetização no ensino fundamental, atentando aos destaques as rupturas decorrentes do processo pandêmico; c) Identificar quem são e o que dizem os pesquisadores/autores no que se refere às especificidades da alfabetização produzidas durante e no pós-pandemia, em atenção às necessidades das crianças nesta fase da alfabetização; d) Dar destaque às perspectivas metodológicas junto às produções catalogadas acerca da alfabetização/letramento as quais refletem realidades vigentes neste processo educativo e que podem vir a contribuir com a alfabetização cotidiana.

Mobilizado pelos compromissos descritos anteriormente, traçamos o caminho metodológico descrito a seguir:

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, exploratório, também denominada “[...] de estado de conhecimento, o que requer identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). Neste estudo especificamente, usaremos uma base eletrônica da Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf>. Tendo em vista o objetivo que está circunscrito neste estudo, pesquisamos artigos publicados e atentos às especificidades da alfabetização/letramento.

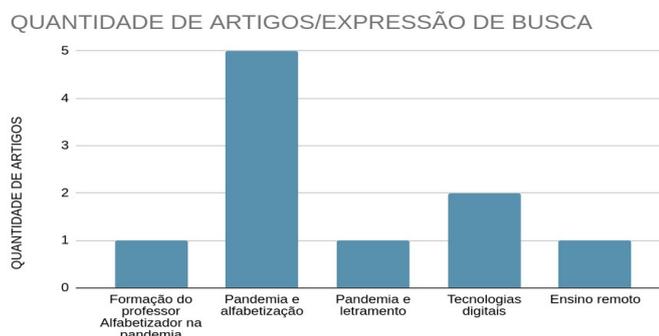
Quanto ao recorte temporal, a referida pesquisa, em decorrência de ser temática atual, buscará produções relativas ao período de março de 2020 a junho de 2023, período de isolamento social, circunscrito na pandemia da SARS COV 19. O acesso à fonte sinalizada, disponível online, deu-se por meio das seguintes expressões de busca: a formação do professor alfabetizador na pandemia; pandemia e alfabetização; pandemia e letramento; tecnologias digitais e ensino remoto.

A análise e interpretação dos resultados deste estudo, deu-se com o auxílio da Análise de Conteúdo, de acordo com o que propôs Moraes (1999, p. 2). Este processo se configura na “[...] condução das descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajudando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Os olhares teóricos do estudo, subsidiários desta análise, sinalizam a necessidade de articulação sistemática entre as representações de alfabetização e letramento, compreendendo-os como processos indissociáveis, embora salvaguardadas as singularidades do período pandêmico e da saída deste.

A análise ancora-se nas orientações sintetizadas por Triviños (1989), quanto aos indicadores da Análise de Conteúdo: pré-análise, análise categorial e análise inferencial.

A sistematização dos dados capturados deu-se de acordo com o quantitativo de artigos descritos de acordo com as expressões de busca no gráfico 1, registrados também no apêndice A.

Gráfico 1 - Documentos capturados por expressão de busca



Fonte: Barros (2023) [Sistematização de dados efetuada pela pesquisadora]

As expressões de busca definidas ensejaram permear a abrangência discursiva das variadas temáticas que foram contempladas no processo singular vivido durante o período pandêmico. Os (dez) trabalhos capturados, a seu modo, sinalizam aspectos que requerem acompanhamentos, dados os alcances/consequências de um processo inusitado de acordo com o vivido.

Outro cuidado ante o exposto, dado que nossa fonte tenha sido especificamente a Revista Brasileira de Alfabetização, veículo da área, foi a localização do quantitativo de artigos produzidos no período do recorte temporal deste estudo. As discussões permearam problemáticas e temáticas diversificadas. O destaque coube a uma pesquisa nacional, realizada em 2019, que buscou identificar o perfil dos profissionais da área e seus desafios, coordenado por Mortatti, no que tange às professoras alfabetizadoras, mulheres, mães e profissionais da alfabetização, sobrecarregadas pelas demandas do inusitado, vivenciado no período pandêmico e atentas aos desafios elencados.

Gráfico 2 - Quantitativo das produções capturadas por ano de produção



Fonte: Barros (2023) [Sistematização de dados efetuada pela pesquisadora]

Reiteramos, pois, que o escopo de pesquisa se constituiu por 10 (dez) artigos, capturados a partir das expressões de busca citadas na Revista Brasileira de Alfabetização, datadas de 2020 a 2023/1. Há outrossim, outras demandas e desafios que requerem outros estudos com outros alcances e tempos.

3 OLHARES TEÓRICOS SUBSIDIÁRIOS DA DISCUSSÃO DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO: COMO DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

3.1 CONCEPÇÕES E DISCUSSÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Inicialmente, o intuito desta pesquisa objetivou buscar ancoragem teórico metodológica junto aos autores que abordaram compromissos com as políticas, processos e ocupações com as crianças em fase de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo particular na pandemia de Covid 19. Esta busca ensejou retomar e compreender os processos de alfabetização/letramento, identificando práticas de leitura, escrita e os cuidados necessários para essa aquisição, diante do inusitado vivido.

Este movimento teórico inicial nesta discussão, objetiva identificar quais práticas e estratégias docentes foram implementadas no processo pandêmico vivido entre os anos de 2020 a 2023, no concernente às classes de alfabetização. Entendemos, por bem, destacar que o período pandêmico deixou rastros de diferentes naturezas, de modo especial nos processos de aprendizagem, particularmente das crianças, refletindo-se nas necessidades de acompanhamento e na não regularidade nos processos de aprendizagem vividos na alfabetização.

Ao retomarmos as concepções de alfabetização, resgatamos algumas perspectivas de alfabetização reiteradas por Soares desde meados dos anos 1980, sinalizadas em estudo de Lagoa (1990), com destaque de que: alfabetizar é oferecer condições para que a criança/adulto alcance o domínio da escrita e da leitura, tornando-se capaz de ler, escrever e ao mesmo tempo fazer o uso dessas técnicas de codificação e decodificação, que tange a alfabetização para utilizar como ferramenta e instrumento de luta em todas as atribuições da coletividade adquirindo direitos de igualdade social. Este compromisso evidencia que, embora uma criança aprenda a ler e escrever, é preciso destacar que ela deve fazer uso social dos significados que englobam a alfabetização em seu processo de ensino e aprendizagem.

Ainda de acordo com Lagoa (1990, p. 12), “Houve um tempo em que alfabetizar, era apenas passar os rudimentos da língua escrita, e aquele que conhecia os códigos era considerado alfabetizado”. No contexto em destaque nesta afirmação, a autora chama atenção para o surgimento da escola pública após a

revolução francesa (1789), afirmando que as escolas deveriam transmitir o conhecimento aos educandos, tendo em vista instrumentalizá-los para no contexto do mundo do trabalho, decifrar os códigos e as informações necessárias para tal, exigidos no período vigente.

É oportuno igualmente trazermos o destaque de que a alfabetização:

[...] é, portanto, um ato político, criador de conhecimento que pode ser relacionado ao conceito de letramento em uma perspectiva sociológica, já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, [...] e que constitui a criança como um sujeito histórico e protagonista de seus próprios conhecimentos (Piccoli, 2010, p. 261).

Magda Soares, ícone da alfabetização e do letramento do Brasil, define que a alfabetização e o letramento são processos sincrônicos: “Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe a ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2009, p. 35). Destaca, outrossim, que o alfabetizando aprende a ler e escrever para se tornar alfabetizado, e ao fazer o uso da leitura e da escrita, adquire a condição de letrado. Evidencia, ainda, que no primeiro, o processo de inserção na aprendizagem da alfabetização, a criança precisa ser mediada, e no segundo processo, o de letramento, que é subsequente, a criança busca aprender intrinsecamente.

A autora destaca com veemência em suas múltiplas discussões que os termos alfabetização/letramento são processos de aprendizagem que possuem relações interdependentes, afirmando que:

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2003, p.14).

Trata-se, de acordo com a autora, de um processo de entrelaçamento entre a alfabetização/letramento, onde e por meio do qual, a criança alfabetizada precisa ser incentivada a fazer o uso social da leitura e da escrita com práticas e processos coerentes junto aos quais desenvolve as habilidades demandadas para as práticas de leitura e escrita. De acordo com Soares, aborda igualmente, outras facetas da alfabetização, tais como:

[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (Soares, 2003, p. 15).

Estas interfaces utilizadas pelos alfabetizadores, devem ser iniciadas com participação e leitura de diferentes gêneros textuais como pequenos textos, histórias, versos e produções de textos, dando condições para concepção de aprendizagem da leitura e da escrita, sem esquecer das especificidades que cada termo possui, além dos compromissos éticos do alfabetizador, também caracterizados como saberes docentes.

No que tange os fazeres da alfabetização/letramento, a autora aponta as ferramentas a serem utilizadas no processo de alfabetização, tais como os saberes teóricos e a aplicação de práticas cotidianas em sala de aula. Deste modo, Mortatti e Frade em sua obra *Alfabetização e seus sentidos* (2014), discorrem sobre os saberes e as bases teóricas dos alfabetizadores que se constituem não apenas da teoria, mas também das experiências das vivências cotidianas. Em razão disso, apresentam seu compromisso:

Queremos superar nosso reiterado fracasso na alfabetização de nossas crianças; queremos formar alfabetizadores competentes; queremos assegurar a todos o direito à leitura e à escrita, direito essencial para o pleno exercício da cidadania, para a conquista de equidade social e cultural (Mortatti; Frade, 2014, p. 34).

Nessa perspectiva formativa, em relação às competências que compõe o perfil do alfabetizador e as práticas cotidianas em sala de aula:

[...] o trabalho do professor alfabetizador deve estabelecer situações de aprendizagem nas quais as relações dialógicas de sala de aula – das relações de ensino, portanto – permitam reflexões sistemáticas acerca do código da língua no contexto dos movimentos de interação e dos momentos de interlocução com os alunos (Saviani; Ometto, 2016, p. 160).

Os movimentos de interação e de interlocução com os estudantes, demandam, de acordo com os estudos acessados, o atendimento à construção das competências técnicas e políticas, necessárias à formação de professores. Cagliari, dá destaque aos aportes teóricos e metodológicos da área. O que pode ser estendido para todas as demais áreas.

O professor de língua portuguesa, desde a alfabetização até o último ano escolar, deve ter informações desse tipo, do contrário, não poderá realizar

sua tarefa com competência e precisão. Quem lida com ensino de línguas tem que saber linguística (Cagliari, 2010, p. 34).

Outra contribuição expressiva relativa a estas demandas encontra-se na obra *Guia Teórico do Alfabetizador*, escrita por Miriam Lemle (2009), mais especificamente na introdução da escrita, na qual destaca que: alguns conhecimentos básicos sobre a língua são essenciais para ensinar na alfabetização. Além disso, a autora inclui conhecimentos básicos sobre os sons da fala, letras do alfabeto e língua. Reitera com veemência que o professor precisa de alguns dons para se sair bem, destacando que “[...] Ele deve ter respeito pelos alunos, confiar na capacidade de desenvolvimento dos alunos e ter criatividade, inventividade, iniciativa, combatividade e fé em sua capacidade de tornar este mundo melhor” (Lemle, 2004, p. 6).

Dentre outros destaques, Lemle (2004) situa algumas necessidades básicas, as quais requerem atenção do professor, tais como: a compreensão do que são símbolos e o que representam; a compreensão e o entendimento do que são letras, símbolos de sons da fala; nas representações de fala, a identificação das diferenças linguísticas relevantes; a capacidade de compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala; captação do conceito de palavras; representação de sentença, a organização espacial da página do caderno, a compreensão da escrita enquanto técnica, dentre outros.

Além do exposto, nas contribuições da autora, destacamos outros elementos formativos relativos à necessidade de estímulos e de superação de dificuldades, tendo em vista a construção da ideia de símbolo, exemplificando-os a partir da multiplicidade destes presentes no cotidiano existencial das crianças: bandeiras, flâmulas, sinais de trânsito, linguagem musical, religiosa, jurídica, folclórica, geométrica etc. A discriminação das formas, o desenho e a ideia de representação das letras em suas múltiplas composições; a discriminação dos sons da fala, trabalhando rimas, repetições, iniciações, ocupando-se com a organização interna das palavras, dar destaque a sotaques, regionalismos, dentre outros; a consciência da unidade palavra, aproximando-a do que é real e possível de perceber em si, no outro, no ambiente, na cultura, na música, na poesia etc. Retomando a sinalização já efetuada, quanto ao uso e organização do caderno, trata-se de um recurso tecnológico que precisa ser explorado e compreendido didaticamente (Lemle, 2004).

O cultivo das capacidades e saberes básicos para a alfabetização decorrem das vivências com os diferentes materiais e possibilidades de linguagem, as quais são construídas na Educação Infantil e na Educação Pré-Escolar. “[...] A familiaridade com o papel e lápis, massinhas e brinquedos de encaixe, quebra-cabeças, canções, narrativas, jogos ajudam a preparar a criança para os saberes e as tarefas envolvidas na alfabetização” (Lemle, 2004, p. 13). Assim, a autora aponta alguns cuidados necessários que o professor precisa ter em relação ao processo de alfabetização/letramento.

É de fundamental importância que o professor saiba diagnosticar, propor e avaliar as falhas de escrita cometidas por seus alunos, aproveitando-as como evidência do patamar de saber já atingido e do ainda por atingir. O professor só deve cobrar do aluno tarefas compatíveis com a etapa de saber atingida (Lemle, 2009, p. 28).

Contudo, o cuidado e acolhimento para com a criança, contribui substancialmente como indicador de aprendizagem significativa e prazerosa. Em cada criança, é preciso levar em consideração sua especificidade individual e temporalidades de aprendizagem.

Freire em *A importância do ato de ler* (1989) dá destaque a leitura de mundo, sinalizando que esta precede a leitura da palavra. A leitura do mundo, filtra a leitura da palavra, com olhos do visto e com os ouvidos da escuta atenta à realidade e aos processos de aprendizagem.

Em razão disso, o ato de ler e escrever, segundo Freire (1989), necessita ser mediado por um alfabetizador, guardadas as proporções, leitor do mundo, dotado de conhecimentos tanto teóricos, quanto práticos, o qual saiba pela escuta individualizada de cada criança, contribuir para uma aprendizagem capaz de sentir-se como sujeito de direitos e de deveres. Do mesmo modo, alguém que compreende a leitura e a escrita como ferramentas de emancipação cidadã, seguidamente perceberá que a alfabetização/letramento vai além do discurso, servindo como instrumento de luta contra a ignorância e o analfabetismo.

Em sua obra *Reflexões Sobre a Alfabetização*, Ferreiro (2011, p. 42) contribui destacando que “É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a elas, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva deformante de qualquer proposta inovadora”. A partir dessas afirmações, acreditamos que o professor precisa rever suas práticas e buscar nas considerações denominadas inovadoras, argumentos e práticas

consistentes, tendo em vista o êxito nos distintos processos de alfabetização/letramento.

Dentre as múltiplas representações conceituais de alfabetização e letramento, bem como da diversidade de autores comprometidos com esta dimensão formativa, não ficamos imunes às contradições, às rupturas e aos desafios. Para Cagliari (2011), em seu artigo que denominamos emblemático *Alfabetização: O que fazer quando não dá certo?* O autor sinaliza prioritariamente a necessidade de um compromisso ético de acolhimento e cuidado, indispensável a todo e qualquer sujeito aprendente, seja adulto ou criança. Isso, assim compreendido, coloca o ensinante e o aprendente em situações distintas na condição humana. O autor afirma que “Os alunos querem o carinho da professora, mas também, aprender. Eles têm esse direito e a escola, tem a obrigação de ensinar” (Cagliari, 2011, p. 95). Infere-se, portanto, a necessidade de acolhimento e cuidado com as crianças dentro do ambiente escolar, dando-lhe condições para que a criança aprenda a ler e escrever com autonomia, tendo salvaguardadas suas limitações e dificuldades, quando for o caso. O direito à aprendizagem, não prescinde o cuidado, o acolhimento e o carinho do professor.

3.2 A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ao abordarmos especificamente as questões da alfabetização/letramento no período da pandemia, precisamos considerar alguns fatores ignorados e silenciados até então. Dentre eles, destacamos as particularidades relativas às questões da organização, da ordenação das temporalidade, das questões estruturais, dos recursos tecnológicos, do planejamento e dos recursos formativos, principalmente, vez que o ambiente familiar em raras exceções apresenta condições favoráveis a dinâmica dos processos educativos, tais como: ambiente favorável ao estudo, infraestrutura de materiais e tecnologias, tempo e possibilidades de acompanhamento e conhecimento didático pedagógico relativo às demandas que se fizeram presentes.

As prescrições sanitárias exigiram das famílias e da escola condições impensáveis. O distanciamento social, as rotinas, os processos de higienização, tendo em vista a contenção da doença em decorrência da ausência de vacinas e de medidas alopáticas plausíveis com as necessidades vividas. As escolas e as

universidades foram fechadas e outros espaços passaram a se configurar como espaços educacionais, produzindo novos conhecimentos e novos modos de aprender e de ensinar.

O ensino remoto, como fora caracterizado, ocorreu das mais distintas formas: atividades online, atividades impressas, orientações feitas via Whatsapp, por telefone, áudios, vídeos, dentre outras formas e perspectivas. No entanto, o processo de mediação destes exercícios foram os mais impactados. Sob o pretexto de garantir o direito à educação das crianças, as condições foram altamente desiguais. E para esta contradição, praticamente não foram pensadas alternativas para garantir o princípio da isonomia e da equidade.

De acordo com Veloso *et al.* (2002, p. 6) “O tempo escolar é um construto fundamental para se pensar os processos de ensino e de aprendizagem, constituindo-se categoria estruturante do currículo e das ações pedagógicas”. Assim, o calendário e o relógio tornam-se instrumentos básicos para a escola na organização dos anos escolares, letivos, semestres, bimestres, feriados, recessos, férias e festejos. “Nas sociedades avançadas, os relógios ocupam um lugar eletivo dentre os dispositivos destinados a representar o tempo, mas não são o tempo” (Elias, 1998, p. 15).

Em seus estudos sobre a organização curricular, Thiesen (2011) destaca quatro pontos que parecem convergentes nas relações entre espaço e tempo como categorias de análise: 1) a dinâmica da organização curricular da escola contemporânea reflete uma trajetória histórica produzida sob forte influência de metanarrativas pensadas durante a modernidade; 2) as categorias tempo e espaço estão na base da organização curricular da escola, são elementos fundantes da dinâmica que orienta as rotinas escolares; 3) a reorganização das atividades curriculares e pedagógicas, à luz das concepções mais atuais de tempo e espaço, podem favorecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para estudantes em situação de formação; 4) nas discussões sobre a dinâmica curricular das escolas, espaço e tempo são categorias indissociáveis, o que significa dizer que são entendidas como parte de um mesmo processo que, dialeticamente, se fundem no cotidiano da escola (Veloso, 2022, p. 5).

Vale destacar que essa fusão no interior da escola não ocorreu porque outros espaços foram se constituindo como referenciais, a influência das metanarrativas pensadas para a modernidade, traduzidas paralelamente por uma perspectiva de negação e silenciamento da escola, onde os tempos e os espaços orientam novas dinâmicas para além da escola. No entanto, essas categorias foram diluídas, dando a cada um o seu tempo e o espaço possível. Contudo, “[...] o tempo escolar é uma construção histórica e cultural, um tempo social vinculado à constituição da infância

como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola” (Souza, 1999, p. 129), condição essa negada pela pandemia.

O que vivemos durante e no pós-pandemia, requer sensibilização, atenção e cuidados específicos. Há uma multiplicidade de queixas, presentes nas falas dos pais, crianças, professores, gestores e de diferentes agentes ético/políticos presentes e envolvidos nos processos educativos junto às crianças e adolescentes de diferentes níveis de escolarização. Os desafios residem na construção de condições plausíveis com as necessidades e demandas dos sujeitos em suas diferentes instâncias. Houveram movimentos de diferentes naturezas os quais precisam ser sistematizados, analisados e melhor compreendidos, por meio de estudos e pesquisas de impacto social, socioeducativo e educacional.

Um dos vieses que adentra a essa perspectiva foi o movimento que respaldou as decisões que precisaram ser tomadas na urgência das emergências decorrentes da pandemia. Cada um, a seu modo, foi propondo o que tinha de melhor, embora, tenham sido cometidos equívocos de diferentes ordens. O que temos hoje, com o distanciamento do processo, são exercícios analíticos, que nos permitem qualificar o que denominamos como equívocos!

3.3 PECULIARIDADES LEGAIS, ÉTICAS E COGNITIVAS RELATIVAS AOS DESAFIOS E MUDANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO

No que se refere ao amparo legal, todas as crianças têm direito à educação de acordo com o que consta no artigo 205 da Constituição Federal (CF). Em razão disso, é oportuno destacar que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, cap. III, art. 205).

A LDB 9394/96 fez coro ao compromisso da CF, reiterando a necessidade desta garantia nos diferentes níveis e processos de ensino. O documento citado sinalizava a necessidade de ampliação do ensino fundamental, dado o movimento já iniciado na América Latina. Em razão disso, a Lei 11.274/2006 propôs alterações substanciais neste âmbito:

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006, *on-line*).

É meritório destacar que ao ampliar o ensino fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, a referida lei propõe alterações relativas à idade e às perspectivas estruturais, pedagógicas, curriculares, dentre outras as quais demandam igualmente sensibilidade e cuidados, tendo em vista a inclusão sinalizada.

Outro ponto a ser observado foi a efetivação da matrícula das crianças nesta fase, delimitando a idade de corte. Em seu artigo Art. 8º, inciso § 1º estabelece que “É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes” (Brasil, 2006, *on-line*). Para as crianças que completarem seis anos depois da idade de corte, fica estabelecido matricular-se na educação infantil.

O processo de materialização do EF de 09 anos, embora com intencionalidades louváveis, também permitiu, reforçar processos de exclusão e contrariedades, vez que essas igualmente se configuraram na perspectiva do que aconteceu na pandemia. Processos que demandam infraestrutura, organização pedagógica específica, recursos compatíveis com as demandas, foram acontecendo sem muito rigor e cuidado, particularmente com o que são a razão da existência da escola e suas peculiaridades.

Entendemos que é fundamental destacar neste movimento, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Formação, licenciaturas e bacharelados, mas especialmente, o olhar dirigido nesta perspectiva à Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais de 09 anos e a Educação Básica.

Art. 2º As Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB no 7/2010 e Resolução CNE/CEB no 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas (Brasil, 2010, p. 1).

Assim, de acordo com Mortatti e Frade (2014, p. 35), fica evidenciado que: “[...] queremos assegurar a todos o direito à leitura e à escrita, direito essencial para

o pleno exercício da cidadania, tendo em vista a conquista de equidade social e cultural”. Porém, muitas vezes, fica no nível da promessa. Outro compromisso social desta perspectiva advém do *Plano Nacional de Educação* (2014), doravante PNE. A escrita prescreve que, faz-se necessário destacar que todas as crianças têm direito a serem alfabetizadas. A meta 5 (cinco) deste importante documento estabelece que é compromisso “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 33).

O que foi estabelecido pelo PNE, ancorou-se, igualmente nas perspectivas de um dos Programas de Alfabetização, reconhecidamente como Política Pública do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que se configurou como:

[...] um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios brasileiros para assegurar que todas as crianças de nossas escolas públicas estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3o ano do ensino fundamental, por meio da formação continuada, em serviço de professores alfabetizadores em exercício efetivo dessa docência (Silveira *et al.*, 2016, p. 11).

Esse pacto intencionou uma aprendizagem continuada para os professores alfabetizadores e por extensão às crianças em fase de alfabetização. Esse processo, mediado por compromissos de continuidade sem rupturas entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ensejou uma parceria respeitosa aos diferentes sujeitos envolvidos. Ainda, esse percurso na alfabetização/letramento, por meio de distintas intervenções, possibilitou que as crianças aprendessem a ler, escrever e interpretar nas múltiplas linguagens apresentadas nestas últimas décadas.

Esse pacto engloba compromissos de diferentes instâncias do poder público, com a alfabetização/letramento para todas as crianças até os oito anos de idade (Terceiro ano do Ensino Fundamental). O pacto envolve quatro eixos em sua gênese: I. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; II. Materiais Didáticos e Pedagógicos; III. Avaliações; IV. Gestão, Controle Social e Mobilização. Neste sentido, compõe um “pacote” que trabalha por diferentes caminhos na busca pela qualidade e efetivação da alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Esse recorte temporal decorre do conceito de “ciclo de alfabetização” que toma corpo no Ensino Fundamental de Nove Anos (Abreu, 2017 p. 44-45).

Segundo o PNE, documento que estabeleceu metas e diretrizes para a educação no Brasil por um período de 10 anos, até 2024, um de seus principais objetivos principais relacionado à alfabetização na idade certa, propunha a criação

de estratégias a serem desenvolvidas para garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Dentro desse contexto, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) consolidou-se como uma iniciativa que se alinhava com as diretrizes do PNE. O PNAIC teve como objetivo principal promover a formação continuada de professores para melhorar a qualidade do ensino da leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, visando garantir que as crianças aprendessem a ler e escrever até os oito anos de idade.

Nesta perspectiva, o PNAIC configurou-se como uma política pública de apoio à alfabetização, oferecendo formação e materiais didáticos para professores, além de orientações para práticas pedagógicas. O principal apoio à alfabetização deu-se por meio da formação de professores, da produção de materiais didáticos e orientações pedagógicas. Entretanto, como qualquer política pública, sua continuidade ficou refém de decisões políticas e disponibilidade de recursos.

O grande diferencial do PNAIC foram os processos de mobilização dos professores, os quais coletivamente, foram mediados pelas universidades como entes formadores, subsidiando as demandas dos professores em movimentos multiplicadores. As dúvidas, aprofundamentos, produções e criações, não ocorriam isoladas, mas ancoravam-se no cotidiano e nas práticas docentes refletidas e ressignificadas.

Dentre as demandas que vinham sendo sinalizadas, com propósitos igualmente questionáveis, foi firmado através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), plano este que estabeleceu que as crianças deveriam ser alfabetizadas já no primeiro ano do ensino fundamental. Dentre uma polêmica e outra, a proposta do PNA vem recebendo críticas, dadas as poucas discussões e respeito aos profissionais da área que historicamente contribuíram, chamando para contribuir pesquisadores internacionais, cujas práticas e movimentos citados são caracterizados como retrocessos de diferentes ordens.

Através do Decreto 11.556, de 12 junho de 2023, vimos emergir um novo compromisso para com a alfabetização no Brasil. Há destaque, neste documento, de que as crianças sejam alfabetizadas até o segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

segundo ano do ensino fundamental; e II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023, cap. IV, art. 5).

Em resumo, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, estabelecido em 2023, redefine as metas de alfabetização para as crianças brasileiras, estendendo o prazo até o final do segundo ano do ensino fundamental, atentando para a recuperação do aprendizado para aquelas que não atingiram os padrões adequados de alfabetização até esse ponto. Isso representa uma mudança em relação ao PNA, que buscava a alfabetização já no primeiro ano do ensino fundamental.

3.4 DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES PROVENIENTES DA PANDEMIA

No contexto pandêmico, todas as escolas tiveram que se adaptar em um movimento de transição do ensino presencial para aulas remotas, de forma rápida e sem muito prospecto, dado o movimento inusitado vivido.

Nossa forma de ensinar e aprender foram atingidas de tal maneira, que para muitos essa forma de ensino seria a ruína da escola. No entanto, podemos afirmar que a escola de fato é um espaço de reinventar-se, na qual os principais personagens, não habituados com esse novo enredo, assumem papéis nunca vistos, inéditos, e para a surpresa de muitos tornam-se os grandes protagonistas de toda essa história (Palú, 2020, p. 236).

Em razão disso, as escolas desenvolveram múltiplas formas de proposição e desenvolvimento dos conteúdos escolares, em distintas atividades, as quais foram disponibilizadas para as crianças e resolvidas em seus domicílios com a ajuda de seus responsáveis, e posteriormente devolvidas à escola para correção e avaliação.

Iniciamos nossa caminhada de forma singela, porém inovadora. Criamos documentos no Google Drive de forma compartilhada, para que todos tivessem acesso, professores e gestão escolar, para assim realizarmos acompanhamentos de atividades desenvolvidas pelos alunos de forma impressa (retirada de materiais na escola/alunos que não possuem acesso a internet) e online (Google Classroom - plataforma digital) (Palú, 2020, p. 240).

Para isso, as escolas junto às secretarias locais, municipais e estaduais de educação, construíram alternativas de resolução aos problemas vividos, buscando dar encaminhamento às necessidades vivenciadas. Conforme afirma Palú (2020, p.

48), “[...] uma grande ação para entregar para todos, sendo que a grande maioria foi até as unidades escolares para retirada do material, os demais que não buscaram as apostilas, foi realizado um roteiro de entrega com os motoristas da educação”.

Contudo, apesar dos esforços dos professores em se adaptar e buscar novas metodologias de aprendizagem, “[...] ainda se observa um descompasso tecnológico quando se tratava do contexto escolar, onde significativa parcela de professores não via a necessidade de adaptar suas práticas de ensino às propostas e possibilidades de recursos tecnológicos” (Palú, 2020, p. 327).

Nóvoa aponta como preocupação central com a educação no pós-pandemia, a necessidade de repensar as escolas a partir de novos modelos educacionais, afirmando que se faz necessário:

[...] Um ponto de vista é uma vista a partir de um ponto, de uma dada posição. O nosso ponto de vista é a necessidade, há muito sentida, de transformar um modelo escolar que, edificado no século XIX, atravessou o século XX e chegou, com sinais de fragilidade, ao século XXI. A pandemia apenas tornou inevitável o que já era necessário (Nóvoa, *et al.*, 2022, p. 24).

O referido autor aborda nesta perspectiva questões de distintas ordens, particularmente as que demandam urgência quanto aos processos de ensino/aprendizagem ante as transformações subseqüentes. Vale destacar que a sociedade brasileira não estava preparada para vivenciar esse momento histórico da educação ocorrido durante a pandemia mundial.

[...] responder à situação de emergência criada pela pandemia, muitas famílias recolherem-se em espaços protegidos e confinados e procurarem dinâmicas individualizadas para os seus filhos. Outras não. Porém, seria trágico que estas práticas se perpetuassem no tempo, pois a educação exige relação e interação humana e não se faz em contextos de isolamento e de distanciamento social (Nóvoa *et al.*, 2022, p. 25).

Evidentemente, os desafios vivenciados pelas escolas, professores e estudantes causaram grande impacto na educação em todos os níveis. Para isso, repensar a escola depois da pandemia tornou-se uma questão urgente para poder tentar recuperar o tempo perdido em relação às aprendizagens das crianças em fase de alfabetização/letramento de modo principal.

De acordo com Nóvoa (2022), em seus estudos sobre a “Metamorfose das Escolas”, o uso de tecnologias, valorização dos professores e ambientes escolares oferecem reflexões profundas que abordam três direções essenciais relacionadas ao cuidado, no que se refere ao contexto escolar e ao futuro da educação.

Primeiramente, ele reconhece que as aprendizagens são fundamentais, mas destaca a necessidade de considerar as dimensões sociais e de convivência que permeiam o ambiente educacional.

Além disso, ele salienta a importância da personalização no ensino, ressaltando que a escola não deve ser vista apenas como uma ferramenta de desenvolvimento individual, mas também como uma instituição central na vida coletiva. Por fim, realça a visão da escola como um bem público e crucial, criticando a ideia de enxergar a educação sob a lente do consumo individual, incentivando uma perspectiva que valorize seu papel na sociedade como um todo.

Diante do cenário vivido, surgiram grandes preocupações com a educação no Brasil, iniciando-se pela necessidade de criar medidas sanitárias de prevenção e adaptações para serem implantadas nas escolas em caráter de urgência pública. Em razão disso, foi criada a Lei nº 14.040 (Brasil, 2020), a qual estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, que alterou a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

As distintas situações ocorridas e vividas, junto às famílias e as instituições, requereram adaptações e reinvenções impensáveis para outros momentos e circunstâncias. A utilização de metodologias de ensino, mediadas por recursos tecnológicos como recursos estratégicos nos processos de ensino aprendizagem, deram-lhe uma configuração de ensino remoto, híbrido, à distância, dentre outros.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Dentre as problematizações, alternativas e possibilidades capturadas junto a diferentes textos que referenciaram este estudo, realizado acerca de processos de alfabetização/letramento, produzidos e publicizados no e pós o período pandêmico, situamos concepções que a seu modo caracterizam as práticas e processos realizados nas condições possíveis.

Dentre as características buscadas, identificamos profissionais/pesquisadores inquietos atentos às especificidades dos direitos de aprender das crianças, atentando a construção de condições de acesso, permanência com sucesso, apesar dos limites físicos impostos. Este movimento, situa o deslocamento pessoal, na entrega das atividades em casa e o envio online de atividades, por canais formais e informais, dentre outros. O que realçamos, neste exercício de reflexão, são as marcas que ficaram e que requerem olhares éticos atentos. Estes olhares, a seu modo, emergem de pesquisadores inquietos e de autores que se constituíram como ancoradouros, apresentados a seguir.

- a) Autores inquietos atentos a especificidade formativa para a alfabetização e o letramento na pandemia

Gráfico 3 - Autores pesquisadores inquietos¹ e ano de publicação



¹ Denominamos autores inquietos os pesquisadores inventariados e que constituíram o escopo da pesquisa

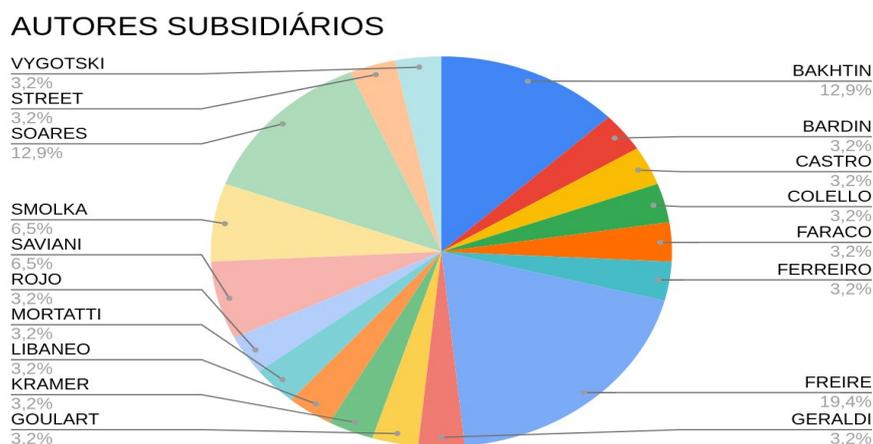
Fonte: Barros (2023) [Sistematização de dados efetuada pela pesquisadora]

Considerando os pesquisadores que fizeram parte deste escopo, dadas as especificidades da pandemia, identificamos que a primeira pesquisadora a se ocupar desta discussão, foi a Professora Maria do Socorro Alen, buscando identificar o perfil dos professores alfabetizadores, que estavam atuando no cenário pandêmico. Este estudo apresentou os compromissos da pesquisa, que fora consolidada e publicada neste veículo, a RBA, em 2022.

Nesta perspectiva ensinamos também identificar quem foram os interlocutores teóricos, que deram ancoragem a estes novos pesquisadores, sensíveis, as demandas sinalizadas. Faz-se necessário compreender que nossas marcas, nossos posicionamentos não são inocentes e neutros, emergem de pegadas históricas, junto as quais nos ancoramos, para melhor explicitar o vivido. Para este exercício, acessamos as referências de cada texto, identificando os autores abordaram que abordaram as temáticas em estudo. Na sequência buscamos identificar os que mais marcaram presença nas discussões teóricas em análise.

A partir deste exercício, representamos graficamente a participação dos autores que deram subsidio as produções catalogadas.

Gráfico 4 - Quantitativo (presença dos autores) subsidiários



Fonte: Barros (2023) [Sistematização de dados efetuada pela pesquisadora]

A partir dos gráficos ilustrativos, desejamos dar visibilidade aos pesquisadores que denominamos inquietos e que publicaram na RBA, bem como alguns dos autores, que subsidiaram, as inquietudes reveladas pelos autores em destaque.

Na sequência, destacamos as categorias que emergiram destes estudos tendo em vista o que nos propomos buscar. Ao identificarmos as marcas e os desafios da pandemia que impactaram no processo de formação do professor alfabetizador; identificamos as contradições igualmente traduzidas pelos interlocutores, como possibilidades emergentes; bem como localizamos percepções e constatações com novos fazeres.

4.1 MARCAS E DESAFIOS DA PANDEMIA QUE IMPACTARAM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Dentre os desafios vividos no processo pandêmico, situamos algo que em outras situações cotidianas de regularidade e permanência do professor na escola e na sala de aula sequer cogitava-se: sua ausência. O processo em análise vivido, deu destaque a '[...] importância do trabalho docente presencial, à potência das interações professor-criança e das crianças entre si, às redes de relações e aprendizagens que se processam na sala de aula e que foram obstruídas pelo distanciamento social imposto pela pandemia. (Macedo, 2020, p. 193, grifos do autor)². Este processo de discussão configura-se como algo impensável em outras circunstâncias cotidianas. O processo de isolamento social, traduziu a demonstração de algo importante e fundamental, que é a tarefa do professor. Outro aspecto, que não pode ser silenciado, é que essa tarefa, a profissão de ensinar, não pode ser assumida por quem não conhece o processo educativo, por quem não conhece a organização pedagógica e os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Muito embora tenhamos sido partícipes de discussões das mais inusitadas em prol destas afirmações, identificamos que processos desta natureza requerem

² Todos os excertos abstraídos dos estudos que constituem o escopo empírico desta pesquisa estão registrados no itálico. Tanto no interior do texto como em citações específicas.

formação sistemática, estudos profundos com bases teóricas consistentes, atentas aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos e da sociedade a qual pertencem, com olhares em permanente indagação.

Cotidianamente estávamos acostumados a uma rotina escolar com presença sistemática do professor, crianças e quando possível da família, para chancelar o aprender e as dificuldades de aprender das crianças. De repente, nos vimos “sós”, pais, professores e os próprios discentes. Para melhor compreender o exposto, nos ancoramos em Geraldi, Fichtner e Benites³, quando afirmam que:

O sujeito cria a si mesmo nas relações sociais. O núcleo mais íntimo e subjetivo de cada indivíduo, a consciência, é de natureza social e cultural. A construção desse núcleo não é um processo de cópia de uma realidade externa e social. Ao contrário, trata-se de um processo ativo em que o indivíduo constrói a si mesmo como sujeito, transformando as relações sociais em funções psicológicas superiores (Geraldi; Fichtner; Benites, 2006, p. 16).

Considerando que o sujeito cria a si nas relações sociais, culturais, buscando inferir para que haja minimamente transformações na sociedade. Para além dos aspectos tecnológicos demandados pelo isolamento social, dentre as evidências presentes nos estudos captados, situamos a constatação de que “A maioria não estava preparada, não tinha familiaridade, não usavam ferramentas digitais no cotidiano” (Macedo, 2022, p. 108). Para muito além da familiaridade tecnológica, do uso compartilhado destas ferramentas, não sabíamos o que fazer, por onde começar, sozinhos numa tarefa na qual ignorávamos as contribuições e a força do coletivo.

Os desafios que se fizeram evidentes nestes processos, situam as demandas de qualificação profissional na sistematização dos processos de aprendizagem, principalmente na alfabetização. Há, indiscutivelmente, implicações pedagógicas e diferenças que precisam ser compreendidas em níveis e instâncias diferentes.

No momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda que na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do desenvolvimento infantil; podemos até mesmo dizer que, quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender escrever em tempo relativamente curto (Luria, 1988, p. 143)⁴.

3 GERALDI, J.W; FICHTNER, B; BENITES, M. Transgressões convergentes. Campinas: Mercado das Letras, 2006

O patrimônio cultural das práticas empregadas e que a seu modo contribuíram com a aprendizagem da criança, quanto ao ler e a escrever, ancoraram-se basicamente nos esforços e compromissos éticos dos professores, os quais tendo em vista acolher a diversidade de condições, construíram condições reais às crianças, indo até elas, fazendo chegar até eles e à unidade escolar, interlocuções mediadas pela escrita, alcançando os pais e responsáveis dos alunos.

Em outras perspectivas, foram passíveis de destaque nos estudos catalogados fatores muito importantes, que emergiram na concepção de garantir que as crianças estivessem apoiadas em casa e juntamente com as escolas. Isso, porque, “Além da desigualdade socioeconômica, as docentes tiveram de pensar não apenas em como ensinar às crianças, mas, sobretudo, em como auxiliar as famílias no repasse das atividades enviadas” (Macedo, 2022, p. 111).

Dessa forma, além da adaptação que as educadoras precisaram realizar durante o período da pandemia, quanto à utilização do ensino remoto, suas ferramentas e incursões, escolares e extraescolares, impactando principalmente sua vida pessoal e familiar, foi-lhe exigência resiliência ante o sofrimento psíquico decorrente do isolamento por parte de todos aqueles que a elas estavam vinculados.

Seguramente, as marcas foram as contradições, os processos de exclusão, o desconhecimento das condições de sub-humanidade cultural, vivida pelas crianças mais pobres deste país, o que precisa ser assumido para muito além do vivido. É necessário ser trazido e traduzido em ocupações nos processos de formação inicial e continuada deste país, dadas as consequências: dificuldades de aprendizagem, lacunas na organização cognitiva, nos processos de aprendizagem, nas elaborações de conhecimento, feitas sem mediação de recursos humanos e materiais.

4.2 CONTRADIÇÕES VIVENCIADAS PELOS INTERLOCUTORES DO PROCESSO EDUCATIVO: POSSIBILIDADES EMERGENTES

O processo de isolamento em discussão provocou movimentos adormecidos e aparentemente inabilitados. Reconhecemos como processos adormecidos, aqueles que provém da escola, gestores e professores, acostumados a uma dinâmica interativa diariamente disposta a todos. No ensino presencial, as ferramentas auxiliares disponíveis eram: livros didáticos, bibliotecas, partes,

4 LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOSTY, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEN, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Edusp, 1988.

recreios, quadros, carteiras, cadeiras e lousas. Os processos “inabilitados”, eram provenientes de aplicativos, sítios, ferramentas tecnológicas, pensados para o inusitado, e que no momento demandado, foram dispostos de forma célere.

Este processo, no entanto, desvelou um cotidiano permeado de:

[...] desigualdade social que demarcou as condições de acesso às Tecnologias Digitais (TD) e as condições de realização no ambiente doméstico, tanto do exercício profissional, por parte dos professores, quanto por parte das crianças, para o exercício das atividades tipicamente escolares (Macedo, 2020, p. 185).

Pais e professores adentraram a um processo formativo inimaginável. Nenhum dos segmentos estava pronto para uma dinâmica totalmente adversa no processo educativo da alfabetização. Primeiramente, pelo impacto e precariedade de condições de conectividade virtual das docentes e dos alunos (Macedo, 2020). Além disso, o isolamento social coibiu a participação e as falas cotidianas pela “[...] ausência da interação verbal entre professoras e seus alunos, comprometendo fortemente o processo alfabetizador” (Amorim; Cerdas, 2022, p. 183).

A proposição virtual como recurso de ensino e de aprendizagem, fragilizou as estruturas clássicas de diálogo e de trocas. “A ausência de mediação síncrona, obrigou docentes a gravarem vídeos curtos, via ferramenta de Whatsapp. Explicando ou indicando o que deveria ser feito em cada atividade do livro didático, ferramenta que assume um papel central durante o processo” (Macedo, 2022, p. 109). A ausência de cuidados técnicos, dada ausência de formação específica, se traduz em algo que pelo menos atenuava a distância e acalmava o coração das crianças e dos pais que não sabiam o que fazer.

Entre professores, nos movimentos refletidos pelos pesquisadores, identificou-se um reinventar de estratégias mediadas por práticas docentes que desejavam que as crianças se sentissem parte deste processo, que aprendessem, embora revelavam medos e inseguranças. Assim, nos estudos catalogados, consegue-se evidenciar foco especial quanto às estratégias adotadas para acolher as crianças durante o período de isolamento social e a estreita relação buscada entre escola e família. De acordo com Filho:

A educomunicação integra as práticas educativas ao estudo sistemático dos sistemas comunicacionais. Isso resulta na criação e no fortalecimento de ecossistemas comunicativos, no qual o discente assume a função de estabelecer o elo entre escola e comunidade, com a construção de ambientes dialógicos e democráticos (Filho *et al.*, 2022, p. 151).

Neste movimento, a principal ferramenta utilizada pelos educadores na pandemia foi as tecnologias digitais. Assim, ocorreram mobilizações entre escolas e famílias para garantir a orientação adequada às crianças em situações de desigualdade social, enfatizando a importância não apenas da proximidade entre a escola e as famílias, mas também entre os membros da família, sublinhando a necessidade de apoio no ensino remoto.

Embora tudo acontecera de forma muito rápida, os dados acessados por meio das pesquisas evidenciam como os professores se reinventaram buscando novas estratégias pedagógicas e práticas docentes durante a pandemia. Nossa indagação acerca desta afirmação, problematiza: realmente houveram reinvenções? Ou os recursos da informação e da comunicação, foram maximizados, de modo particular ante as singularidades das crianças, desprovidas destes? Os documentos acessados:

Indicaram que em 2020 foi mais difícil observar aprendizagens, provavelmente pelo desafio de adaptação tanto para as docentes quanto pelas famílias e pelos alunos. Elas utilizaram diferentes estratégias de interação, inclusive interação síncrona por meio de chamadas em vídeo com alunos conectados pelo WhatsApp, para realizarem o diagnóstico das crianças. Os alunos desconectados não puderam ter esse acompanhamento e a avaliação de suas aprendizagens (Macedo, 2022, p. 113).

Fica difícil fazer afirmações desta ordem sem um parâmetro de checagem, para além do uso de recurso. As tecnologias mudaram a relação entre as pessoas, parametrizaram alguns referenciais, como se todos a eles tivessem acesso. Um único dispositivo era a única forma de contato com a família de estudantes de diferentes níveis da atividade profissional etc. O que dizer diante disso?

Deste modo, os dados apontaram que dentre os recursos e aplicativos, o mais utilizado pelas escolas e professores foi o WhatsApp, assumido como a principal ferramenta utilizada na mediação entre escolas, crianças e seus pais. Destacamos:

Por fim, os estudantes e as professoras avançaram no que diz respeito à construção do conhecimento aliado ao letramento digital, o que foi evidenciado no processo de adequação das práticas pedagógicas ao uso do aplicativo WhatsApp como espaço de sala de aula (Santos *et al.*, 2023, p. 11).

Essa plataforma de mensagens instantâneas permitiu a comunicação direta entre educadores, alunos e suas famílias. Outro dado destacado, foi a visão

negativa de alguns professores referentes ao uso das tecnologias, como destaca Filho *et al.* Ainda carecemos de esclarecimentos de estudos:

Todavia, essa barreira precisou ser superada, uma vez que as medidas emergenciais no combate a pandemia forçaram os educadores a repensarem suas práticas educacionais e a questionar a visão pejorativa que infelizmente muitos profissionais da Educação têm a respeito do uso dos recursos tecnológicos no ambiente escolar (Filho *et al.*, 2022, p. 152).

Ocorre, que o exposto não foi suficientemente explicitado, estudado e compreendido na sua essência. A intensidade do vivido trouxe lado a lado as contradições do impacto e da efetividade do uso: “A maioria não estava preparada, não tinha familiaridade, não usavam ferramentas digitais no cotidiano, [...] (Macedo, 2022, p. 108)”. Temos um recurso e seus aplicativos disponíveis não nos garantiu a efetividade da prerrogativa do ensinar e do aprender. A dinamicidade do uso em diferentes escalas ainda figura como uma incógnita. De um recurso auxiliar, o vemos figurar como um recurso dispersivo de acesso a entretenimento.

4.3 PERCEPÇÕES/CONSTATAÇÕES: NOVOS FAZERES

Com o fechamento das escolas, o ensino remoto tornou-se uma única alternativa principal de aprendizagem de adaptação imediata. “Esse modelo implicou na adoção do uso de tecnologias digitais e/ou em alternativas similares para manter o contato com os estudantes e com suas famílias” (Santos *et al.*, 2023, p. 6). Diante desse cenário, muitos professores e crianças precisaram se reinventar e aprender a utilizar recursos de tecnologias da informação para a efetividade no uso de aulas *on-line*, “Nesse modelo, as tecnologias digitais tomaram o espaço de sala de aula, [constituído-se] em alternativas viáveis à promoção das aprendizagens no cronotopo da pandemia” (Santos *et al.*, 2023, p. 6).

Os artigos cartografados sinalizam um movimento de rápida adaptação entre as escolas e as famílias, buscando estabelecer vínculos dada a urgência da situação.

Como medida de prevenção ao contágio e propagação do vírus, houve a necessidade de suspensão das atividades presenciais e rápida adequação do formato de ensino por parte dos sistemas públicos e privados e alternativas diversas de atendimento às crianças, o que, na maioria dos casos, significou, no geral, a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto (Macedo, 2020, p. 185).

Embora a emergência do ensino remoto tenha se constituído como alternativa possível, em nenhum momento tivemos a pretensão de achar que esta alternativa, ora disponível, substituiria a alfabetização presencial. A alfabetização se constituiu num processo de troca dinâmica, que na relação professor/aluno, possibilita a efetividade da compreensão inúmeras vezes referenciada.

Tendo em vista as especificidades do processo de alfabetização, **não se torna possível alfabetizar efetivamente sem aulas presenciais**, além de ter gerado sobrecarga de trabalho para os docentes e as famílias e não ser adequado à etapa de ensino com a qual trabalha (Macedo, 2020, p. 191, grifo do autor).

A autora ressalta a importância do ensino presencial, sinalizando que as especificidades desse processo requerem interações diretas entre aluno e professor e professor e família, tendo em vista as singularidades de fazer. O ambiente presencial permite uma comunicação direta com as crianças através das atividades e práticas docentes, as quais são fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de cada criança em fase de alfabetização. “Os resultados indicam que apesar da angústia e da ausência de uma formação adequada, as docentes criaram muitas estratégias pedagógicas, algumas adaptadas do ensino presencial” (Macedo, 2022, p. 103). Institucionalizando práticas e movimentos de diálogo, as quais foram dando subsídios aos pais, atentos ao processo de aprendizagem das crianças. Aqui podemos realçar um movimento de valorização do papel dos professores, que imersos em processos de organização familiar, não descuidaram dos seus compromissos com a aprendizagem das crianças.

Obviamente, sabemos que a educação remota para crianças, dista das condições de cidadania ensejada para os sujeitos da era digital e contemporânea. Aprender a ler e escrever para ler e escrever no mundo que emancipa, fortalece e abre horizontes é diferente de apenas acessar ao mundo da informação. A era digital, mediada por recursos de diferentes naturezas, igualmente está disponível aos que de forma recursal, podem acessá-la. “Compreendemos que esse ensino deve atender às necessidades formativas dos alunos para uma sociedade em que o não domínio das habilidades de ler e escrever é mais um dos fatores de marginalização das populações” (Amarin; Cerdas, 2021, p. 172). A escola, jamais pode conceber e conformar-se com situações desta natureza.

Essa inconformidade pode ser situada na fala de uma professora, sujeito da pesquisa em análise “[...] ancoradas em pressupostos dialógicos discursivos sobre alfabetização e letramento, fomos recriando formas e maneiras de oportunizar interações que ampliassem os empoderamentos discursivos das crianças envolvidas neste processo” (Machado; Giovani, 2022, p. 139). O que situamos aqui são efetivamente saberes de professoras, que sabem a quem e a que servem. A responsabilidade em capacitar os alunos com habilidades e ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos críticos e produtivos em uma sociedade diversa e dinâmica, não se altera com a inclusão de recursos, porém, utiliza-os como ferramentas para melhorar as condições devidas a cada criança, principalmente diante de rupturas, conflitos, medos e catástrofes de diferentes ordens.

Ainda que seja ‘bom’ a escola acontecer na própria casa, não substitui ‘aprender na escola, com a professora’. As práticas escolares, na escola, têm particularidades que não podem ser transferidas para outros espaços, pois ainda que se ensine e se aprenda em muitos lugares e de muitas formas, a escola é um lugar de organização e sistematização do conhecimento. A escola (ainda) é um lugar privilegiado das relações de ensino (Smolka *et al.*, 2007, p. 35, *apud* Dias; Smolka, 2021, p. 237).

As distintas percepções assinaladas, ainda que as consideremos frágeis, nos permitem fazer alguns destaques, os quais precisam ser revistos à luz de uma dinâmica formativa. A família não pode sequer ousar ou assumir o lugar da escola, acreditamos que isso, além de revelar prepotência, o faz porque não reconhece o papel do conhecimento e da ciência na vida dos seus interlocutores. A família, enquanto uma instância formativa, muito raramente tem formação, organização e ocupação com as singularidades que a instituição demanda, ao contrário, tem sido expropriada historicamente de inúmeros saberes, que embora empíricos, poderiam e deveriam ser reconhecidos clássicos.

A escola, neste contexto, reassume seu lugar, fortalecendo suas competências e suas funções sociais, no que tange a alfabetização/letramento, reconfiguradas pelos desafios que emanam do mundo real, mediado por políticas públicas éticas, cujas rupturas forjadas por diferentes ordens precisam ser revistas permanentemente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserida em sala de aula em prática de estágio curricular obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período pandêmico, me senti desafiada a buscar aprofundamento teórico e prático acerca das singularidades da alfabetização na conjuntura inusitada que estávamos vivendo. A proposição do exercício de iniciação científica do Curso de Pedagogia, por meio do Trabalho de Conclusão de Curso, me inseriu neste movimento formativo.

Ao desejar compreender os processos de alfabetização e letramento como exercícios cúmplices de uma formação cidadã, buscamos junto a referências e autores da área, um recorte, quanto a esta ocupação, buscando identificar desafios e situar práticas e estratégias para ensinar e aprender diante do desconhecido e inusitado.

Em razão disso, escolhemos intencionalmente a RBA, por compreendermos este veículo de socialização como um diferencial entre a multiplicidade de espaços e veículos de comunicação e socialização. Localizamos e mapeamos 10 artigos, os quais constituíram o escopo deste estudo e nos ajudaram a configurar as três categorias que explicitam alguns dos aspectos.

Dentre as concepções, vimos reforçadas as ideias e os compromissos com a alfabetização/letramento de Soares (2000, 2002, 2003, 2009, 2017, 2022), como processos que se intercomplementam, visto que ao aprendermos a ler e escrever, o fazemos dadas as funções sociais destas práticas, na perspectiva da cidadania, enquanto movimento e processo de luta, de emancipação; os entendimentos de Freire (1989), com o destaque de que a leitura do mundo, precede a leitura da palavra, e que deste mundo, não de outro, captam palavras “grávidas” de mundo, para que a aprendizagem seja um processo de empoderamento.

Outros destaques emergem dos aspectos legais, éticos e cognitivos, cuja modificabilidade foi contemplando a alteração do perfil de crianças, isto é, suas necessidades, mudanças quanto as temporalidades, espaços e estruturas. No entanto, ainda carecemos de efetividades para todos, indistintamente, quanto as pessoas, espaços e lugares, tendo em vista a inclusão e não as práticas de exclusão, práticas essas vinculadas a carência de recursos para estruturas, atendimentos específicos as dificuldades de aprendizagem, formação de professores, dentre outras.

No que se refere às categorias constitutivas dos estudos inventariados, trouxemos algumas marcas e desafios que perpassam os processos formativos pedagógicos, técnicos, políticos e humanos dentre outros. Em decorrência da pandemia, muitos foram os aprendizados, dentre eles, o papel e a importância da presença física do outro em nossa vida e o respeito à ciência que preconiza nossa vida. Entre os interlocutores do processo educativo, identificamos o quão eles são importantes para a nossa etapa de desenvolvimento e aprendizagem, para que nos tornemos gente. E, acima de tudo, para que compreendamos o lugar que ocupamos na história que fazemos.

Além de algumas afirmações constantes no estudo em tela, trazemos indagações, as quais requerem continuidade de estudos, tendo em vistas, essas e novas situações a serem pensadas nas instituições e nas agências formadoras de modo especial. O aprender, mediado pelos recursos tecnológicos, explicita que enquanto mal sabíamos fazer uso dos recursos tecnológicos na escola, o mundo do trabalho e das ferramentas de troca, preparava-nos desafios inusitados, cujo alcance não dimensionávamos. Cabe-nos indagar, neste contexto e lugar, como e o que aprendemos com isso? Como as ferramentas e suas possibilidades intensificam as relações de comunicação, trazendo novas possibilidades? Como a escola e as instituições que a cercam refletem sobre o uso crítico e criativo dos processos online, cuja mediação, precisa ser humana e humanizante?

Que reflexões teórico/práticas foram trazidas para o interior dos processos educativos/formativos, nas escolas e nas universidades? Que reflexões temos feito, salvo a afirmação da importância destes recursos? Como os produtores de aplicativos educacionais têm se apropriado para justificar o uso emancipatório destas ferramentas? Quais são as consequências do uso exaustivo das ferramentas digitais para o desenvolvimento cognitivo? Qual o impacto físico quanto a postura demandada pelo recurso digital pelas crianças e adolescentes?

Que estudos e análises temos feito acerca do impacto das crianças que vivenciaram a pandemia, sem e com os recursos interativos? O que eles nos dizem acerca do que viveram? Processos de escuta atenta em relação às crianças nos ajudará sobremaneira, a contribuir com as suas demandas? O que diriam os interlocutores que vivenciaram na forma como as coisas aconteceram acerca dos impactos imaginados e materializados? Como as lentes teórico discursivas nos auxiliam neste processo entre o vivido e os impactos?

REFERÊNCIAS

ABREU, Anisia Riplinger de. **Alfabetização e currículo**: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Mestrado em Educação, PPGE, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1145>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as 129 diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 ago. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 25 jun. 2014. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto. Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.1-7, fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Secretaria de Alfabetização: Política Nacional de Alfabetização, Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019, p. 54, 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: pensamento e ação na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010. 176 p.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. 165 p.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Fazendo história e desvendando a opressão**. Dulwich Center Journal, v. 37-39, 1999.

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**, 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

LAGOA, Ana. Afinal, o que é alfabetizar? **Revista Nova Escola**, v. 5, p. 12-17, 1990.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

MIRANDA, Maria Irene. **Problemas de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Porto Alegre: Revista Educação, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, jul./dez. 2014.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- NÓVOA, Antônio. *et al.* **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PALÚ, Janete. *et al.* **Desafios da educação em tempos de pandemia**. 1. ed. Cruz Alta: Ilustração, 2020.
- PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, alfabetismos e letramento: trajetórias e conceitualizações. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez. 2010.
- SALVADOR, BAHIA. Empresa Gráfica do Estado da Bahia - EGBA, 2022.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. *E-book*.
- SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 05-17, 2004.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002. *E-book*.
- SOUZA, Rosa Fátima. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/W4WgDHwpKvJ7qHPjskWnyzk/?lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2023.
- TEIXEIRA, Francimar Martins. Alfabetização Científica: questões para reflexão. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 795-809, 2013.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VELOSO, Geisa Magela. *et al.* O tempo da alfabetização em tempos de pandemia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/9352>. Acesso em: 10 jun. 2024.

REFERÊNCIAS DO ESCOPO DE PESQUISA

- AMORIM, Rejane Maria de Almeida; CERDAS, Luciene. A autoria no processo didático pedagógico em meio digital: a alfabetização em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 14, p. 170–187, 2021.
- ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. O impacto dos estudos de Magda Soares no campo do letramento digital. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 20, p. 1–13, 2023.
- DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (Im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 14, p. 228–244, 2021.
- FILHO, Pedro Júlio de Castro; BRANDÃO, Amaurícia Lopes Rocha; BENEDITO, Samiles Vasconcelos Cruz. O papel da educomunicação no contexto escolar em tempos de pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 17, 2022.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOSTY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEN, Aleksei Nikolaievitch. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Edusp, 1988.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Limites e possibilidades do ensino remoto da alfabetização: o que dizem os alfabetizadores no interior do Ceará. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 16, p. 103–116, 2022.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 13, p. 185–201, 2020.
- MACHADO, Ana Lucia; GIOVANI, Fabiana. Reinventar a prática: alfabetização e letramento na perspectiva discursiva em tempos de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 16, p. 137–146, 2022.
- PORTO, Gilceane Caetano; PINO, Mauro Augusto Burkert Del; MESENBURG, Fernanda Arndt. Contribuições de Magda Soares para o campo da alfabetização e letramento no Brasil durante a pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 20, p. 1–16, 2023.
- SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; ALVES, Amanda Loyse da Silva; GALVÃO, Érica Raiane de Santana. Alfabetização e ensino remoto emergencial: evidências da sala de aula Whatsapp. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 19, p. 1–12, 2023.
- SUHR, Inge; Campos, Jhenyffer Maisa Campos de. Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: o que dizem as produções acadêmicas? **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 19, p. 1–15, 2023.

APÊNDICE A – REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (RBA)

ANO	Nº DA REVISTA	TEXTO	TEMA	AUTORES	AUTORES SUBSIDIÁRIOS
2020	13	01	ALFABETIZAÇÃO EM REDE: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE ENSINO REMOTO DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA COVID-19 - RELATÓRIO TÉCNICO PARCIAL	MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES MACEDO	NUNES MACEDO (2020).
2021	14	02	A AUTORIA NO PROCESSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO EM MEIO DIGITAL: A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	REJANE MARIA DE ALMEIDA AMORIM; LUCIENE CERDAS.	BAKHTIN (1998); BRASIL (2017); CASTRO (2011); COLELLO (2020); FARACO (2005); FREIRE (2009); GOULART (2019); KRAMER (2000); ROJO (2019); SMOLKA (2012); SOARES (1998); VYGOTSKI (1998).
2021	14	03	DAS (IM)POSSIBILIDADES DE SE ALFABETIZAR E INVESTIGAR EM CONDIÇÕES DE ISOLAMENTO SOCIAL	DANIELE PAMPANINI DIAS; ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA	BAKHTIN, M (2011); FREIRE, P (1987); LIBANEO, J. C (2012); SAVIANI, D (2008); SMOLKA, A. L (2007); VIGOTSKI, L. S. A (1988).
2022	16	04	LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO DA ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS ALFABETIZADORAS NO INTERIOR DO CEARÁ	MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES MACEDO	BAKHTIN (1995); FREIRE [1981] 1999; STREET (1984).
2022	16	05	REINVENTAR A PRÁTICA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL	ANA LÚCIA MACHADO; FABIANA GIOVANI	BAKHTIN, M (2010); BRASIL. PORTARIA MEC N. 544/2020; FREIRE (2021); GERALDI, J. W (2015); SMOLKA, A. L. B 2012).
2022	17	06	O PAPEL DA EDUCOMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19	PEDRO JÚLIO DE CASTRO FILHO; AMAURÍCIA LOPES ROCHA BRANDÃO; SAMILES VASCONCELOS CRUZ BENEDITO	FREIRE (1979).
2023	19	07	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?	INGE SUHR E JHENYFFER MAISA CAMPOS DE CAMPOS	SOARES(1998 E 2021); SAVIANI(2020) KLEIMAN (2005)
2023	19	08	ALFABETIZAÇÃO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: EVIDÊNCIAS DA SALA DE AULA WATSAP	ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS; AMANDA LOYSE DA SILVA ALVES; ÉRICA RAIANE DE SANTANA GALVÃO	SOARES (2016).
2023	20	09	O IMPACTO DOS ESTUDOS DE MAGDA SOARES NO CAMPO DE LETRAMENTO DIGITAL	MÔNICA DAISY VIEIRA ARAÚJO	SOARES (2002).
2023	20	10	CONTRIBUIÇÕES DE MAGDA SOARES PARA O CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	GILCEANE CAETANO PORTO; MAURO AUGUSTO BURKERT DEL PINO; FERNANDA ARNDT MESENBURG	BARDIN (1977); BRASIL (1998); FERREIRO (1999); FREIRE (1996); MORTATTI (2011); SOARES (1989).