



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
CÂMPUS GOIÂNIA

RAQUEL FERRAZ DE OLIVEIRA CORDEIRO

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE: UMA ANÁLISE SOBRE A
PRODUÇÃO ACADÊMICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Goiânia

2025



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Raquel Ferraz de Oliveira Cordeiro

Matrícula: 20231011290171

Título do Trabalho: ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE: UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
() O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.



Documento assinado digitalmente
RAQUEL FERRAZ DE OLIVEIRA CORDEIRO
Data: 22/12/2025 17:57:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Goiânia, 17 / 12 / 2025 .
Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Raquel Ferraz de Oliveira Cordeiro

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE: UMA ANÁLISE SOBRE A
PRODUÇÃO ACADÊMICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa Acadêmico de Pós-Graduação em Educação – Câmpus Goiânia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias Educacionais e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Arianny Grasielly Baião Malaquias.

Coorientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes de Albuquerque.

Goiânia

2025

C794a

Cordeiro, Raquel Ferraz de.

Alfabetização em tempos de crise: uma análise sobre a produção acadêmica durante a pandemia de COVID-19 / Raquel Ferraz de Oliveira Cordeiro. – Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia, 2025.
149 f.

Orientadora: Profa. Dra. Arianny Grasielly Baião Malaquias.

Coorientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes de Albuquerque.

Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.

1. Alfabetização. 2. Ensino Remoto Emergencial (ERE). 3. Tecnologias digitais na educação. 4. Trabalho docente. I. Malaquias, Arianny Grasielly Baião (orientadora). II. Albuquerque, Suzana Lopes de (coorientadora). III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia. IV. Título.

CDD 372

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Alisson de Sousa Belthodo Santos CRB1/ 2.266
Biblioteca Professor Jorge Félix de Souza,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS GOIÂNIA

Instituto Federal de Goiás - Câmpus Goiânia

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO**

No dia 29 de setembro de 2025, às 14h44, reuniu-se no auditório Djalma Maia, a banca examinadora composta por Dra. Arianny Grasielly Baiao Malaquias (IFG), Dra. Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (UFG), Suzana Lopes de Albuquerque (IFG) e a Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo (IFG), sob a presidência do primeiro, para analisar o trabalho do(a) candidato(a) Raquel Ferraz de Oliveira Cordeiro, intitulado: "ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE: Uma análise sobre a produção acadêmica durante a pandemia de Covid-19". O presidente declarou abertos os trabalhos. A seguir, o(a) candidato(a) dissertou sobre o trabalho e foi arguido pela Comissão Examinadora. Terminada a exposição e a arguição, a Comissão reuniu-se e deliberou pelo seguinte resultado:

(X) Aprovado

() Reprovado

Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada, dela sendo lavrada a presente ata, que segue assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- Raquel Ferraz de Oliveira Cordeiro, 20231011290171 - Discente, em 01/10/2025 10:26:00.
- Suzana Lopes de Albuquerque, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 29/09/2025 16:29:30.
- Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar - Docente - Ufg (01567601000143), em 29/09/2025 16:29:02.
- Claudia Helena dos Santos Araujo, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 29/09/2025 16:28:03.
- Arianny Grasielly Baiao Malaquias, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 29/09/2025 16:26:00.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 25/09/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 695807

Código de Autenticação: d7097b3c27



Agradeço a Deus por me dar forças e iluminar meus caminhos. Ao meu esposo, Alisson Tiago, pelo apoio incondicional e compreensão em cada momento deste percurso. Aos meus filhos, Gabriel Henrique e Liz, cuja presença e alegria renovam meu ânimo todos os dias e me inspiram a buscar sempre o melhor. Vocês são minha motivação e razão de cada conquista. Grata pela compreensão de vocês com as minhas horas de ausência. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir mais esta etapa de formação, é inevitável revisitar todo o percurso e reconhecer aqueles que, de inúmeras formas, contribuíram para que este momento fosse possível.

Primeiramente, agradeço a Deus, cuja presença constante e planos maiores me conduzem a confiar e seguir em frente, dia após dia.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e incentivaram a seguir no caminho dos estudos, mostrando que a sabedoria vai muito além do acadêmico e se enraíza em valores e dedicação. Mãe, você é minha maior inspiração e, sem suas lutas e exemplos, eu não estaria aqui. Pai, seu conhecimento de vida é um modelo para mim, e me enche de orgulho.

Às minhas irmãs, por acreditarem sempre em mim, compartilhando orações e escuta ao longo do processo de estudo.

Ao meu companheiro de vida, que é meu ponto de equilíbrio, obrigada por sempre me lembrar da importância de encarar os desafios com leveza, bom humor e paciência. Por me afastar da minha rotina e por caminhar comigo para que eu descansasse a mente e o espírito.

Ao meu filho, Gabriel Henrique, que me ensina a cada dia sobre amor e resiliência. Sua presença ilumina meu caminho e me fortalece cuidando para eu me hidratar e sempre ter em mãos tudo o que precisasse no dia a dia.

À minha filha, Liz, por decorar e ilustrar minha mesa de trabalho, abrilhantar e sempre reforçar: “Você vai conseguir mamãe, estou aqui se precisar!”

Às amigas construídas ao longo deste percurso acadêmico (que foram muitas), fundamentais em momentos de troca e apoio mútuo e que ficarão para a vida. A todos os colegas de trajetória, pelas conversas, pelas risadas, choros, desesperos, pelo incentivo e pelos aprendizados compartilhados, que tornaram este processo mais leve e enriquecedor. Vocês são uma parte essencial desta conquista.

À minha orientadora, Arianny Grasielly Baião Malaquias, cuja orientação ultrapassou as fronteiras do acadêmico, tornando-se um verdadeiro apoio ao longo de toda esta jornada. Seu exemplo de dedicação e conhecimento será uma referência contínua em minha vida profissional e pessoal.

À minha coorientadora, Suzana Lopes de Albuquerque, cuja disposição e ajuda na sua área de ensino contribuíram positivamente com este trabalho de pesquisa, além do apoio em contribuir com a licença-maternidade da minha orientadora, unindo forças nas etapas fundamentais de exposição.

Aos grupos de pesquisa Kadjót (Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação), LECCE (Grupo de Pesquisa Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação da Universidade Estadual de Goiás [UEG]) e GEPEVI (GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS ESCOLA DE VIGOTSKI), que me acolheram de maneira tão calorosa e neles tive a oportunidade de expandir meus conhecimentos e experiências. Este espaço foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho e será sempre lembrado com imenso carinho e que farão parte da minha contínua e crescente vida acadêmica daqui para frente.

Aos professores e colegas da instituição, cujas contribuições foram essenciais para a minha formação. A cada um de vocês, que, de alguma forma, agregaram valor ao meu percurso.

Finalizo com um profundo sentimento de gratidão a todos, que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste caminho, tornando possível esta conquista.

VII

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo,
ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de
fazer nascimentos — O verbo tem que pegar
delírio.

(Manoel de Barros, 1996)

RESUMO

Este trabalho vincula-se à Linha de Pesquisa "Teorias Educacionais e Práticas Pedagógicas" do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), e busca analisar a produção acadêmica sobre a alfabetização no contexto da pandemia de Covid-19. O objetivo principal foi identificar o que as pesquisas acadêmicas revelam sobre a alfabetização mediada por tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial (ERE) e como o trabalho docente e as políticas públicas foram impactadas. Para tanto, optou-se por uma pesquisa bibliográfica de abordagem materialista histórico-dialética (MHD), em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC). A pesquisa bibliográfica concentrou-se na análise de 67 artigos publicados entre 2020 e 2023 na Revista da Associação Brasileira de Alfabetização (RBA) e nos anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf) V e VI. A partir da análise, verificou-se que a pandemia não apenas impôs novos desafios, mas também aprofundou as desigualdades educacionais e sociais preexistentes no Brasil. A pesquisa demonstrou a tensão entre uma visão instrumental e tecnicista da tecnologia e uma perspectiva que a compreende como mediação dialética para a emancipação. O corpus evidenciou a precariedade de recursos materiais e a sobrecarga do trabalho docente, mascaradas pelo discurso da "reinvenção". As políticas públicas do período, em vez de mitigar, exacerbaram os problemas estruturais, reforçando uma lógica de alfabetização autoritária e alinhada ao mercado. Conclui-se que a alfabetização, em sua totalidade, é um processo social e histórico que não se limita à apropriação de um código, mas exige a superação das contradições de classe, a valorização do trabalho docente e a adoção de tecnologias como mediação para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Palavras-chave: Alfabetização; Pandemia; Tecnologias Digitais; Ensino Remoto Emergencial; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This study is linked to the Research Line "Theories of Knowledge and Pedagogical Practices" of the Graduate Program in Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG), and aims to analyze academic production on literacy in the context of the COVID-19 pandemic. The main objective was to identify what academic research reveals about literacy mediated by digital technologies during Emergency Remote Teaching (ERT) and how teaching practices and public policies were impacted. To this end, a bibliographic research was conducted with a Historical-Dialectical Materialist (HDM) approach, in line with the assumptions of Cultural-Historical Theory (CHT). The bibliographic research focused on the analysis of 67 articles published between 2020 and 2023 in the *Revista da Associação Brasileira de Alfabetização* (Brazilian Literacy Association Journal – RBA) and in the proceedings of the 5th and 6th Brazilian Literacy Congress (CONBALf). The analysis revealed that the pandemic not only created new challenges but also deepened pre-existing educational and social inequalities in Brazil. The research highlighted the tension between an instrumental and technicist view of technology and a perspective that understands it as a dialectical mediation for emancipation. The corpus evidenced the precariousness of material resources and the overload of teaching work, concealed under the discourse of "reinvention." Public policies of the period, instead of mitigating, exacerbated structural problems, reinforcing an authoritarian and market-driven literacy logic. It is concluded that literacy, as a whole, is a social and historical process that goes beyond the appropriation of a code, requiring the overcoming of class contradictions, the recognition of teachers' work, and the use of technologies as mediation for the formation of critical and autonomous subjects.

Keywords: Pandemic; Digital Technologies; Emergency Remote Teaching; Cultural-Historical Theory.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Mapeamento das buscas realizadas na Revista da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e CONBAIf V e VI	61
Tabela 2	- Obras citadas - Recorrências	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Foco temático das pesquisas sobre alfabetização durante a pandemia	70
Quadro 2	- Uso instrumental (Tecnocêntrico)/Mediação Dialética	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETIC.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONBAIf	Congresso Brasileiro de Alfabetização
COVID-19	Doença provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2)
EaD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GEPEVI	Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Kadjót	Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação
LECCE	Grupo de Pesquisa Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PROUCA	Programa “Um Computador por Aluno”
RBA	Revista da Associação Brasileira de Alfabetização
SARS-CoV-2	O novo coronavírus
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TDR	Tecnologias Digitais em Rede
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A ALFABETIZAÇÃO E A PANDEMIA: DESAFIOS EDUCACIONAIS EM TEMPO DE CRISE	24
2.1	O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO ...	29
2.1.1	Crise educacional e desigualdades acentuadas no período pandêmico	31
2.1.2	A alfabetização na história e nos documentos oficiais	35
2.2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA	46
2.3	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	48
3	A PRODUÇÃO ACADÊMICA (2020 - 2023): ALFABETIZAÇÃO, TECNOLOGIA E CONTRADIÇÕES EDUCACIONAIS	56
3.1	PERCURSO DA PESQUISA	58
4	ANÁLISE DO CORPUS: A ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA	67
4.1	CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A TECNOLOGIA: UMA ANÁLISE DOS ARTIGOS DA RBA	68
4.1.1	Alfabetização como prática social e o papel crítico da tecnologia	75
4.1.2	A concepção discursiva/enunciativa e a mediação tecnológica	76
4.1.3	O desafio da transposição da abordagem psicogenética e construtivista para o ensino remoto	80
4.2	TRABALHO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO E AS CONDIÇÕES MATERIAIS DO ENSINO	89
4.3	POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS REPERCUSSÕES NA ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICE 1	112
	APÊNDICE 2	115
	APÊNDICE 3	124
	ANEXO I	138
	ANEXO II	145

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 irrompeu no cenário mundial como um marco histórico que, mais do que um evento sanitário, revelou-se como um fenômeno social total. Sua importância, portanto, deve ser analisada a partir das determinações da totalidade que o produziram e das novas contradições que dele emergiram, especialmente no campo da alfabetização. O surgimento de um novo vírus na China, no final de 2019, com sua rápida disseminação global, não apenas impôs uma crise de saúde pública, mas reestruturou as condições materiais da prática pedagógica, tornando-se o epicentro do debate acadêmico que esta dissertação busca analisar.

Com essas características, o novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença que ele provoca (Covid-19) transformaram-se numa das maiores pandemias da história, atingindo praticamente todos os países do mundo e desencadeando o que pode ser considerado a maior estratégia de isolamento social já registrada.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, declara que a Covid-19 é caracterizada como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. Esse reconhecimento, pela OMS, da pandemia provocada por um surto de coronavírus (Covid-19) conduziu governos de diversos países a adotarem medidas de prevenção sanitária, dentre as quais se destaca o isolamento social, com a finalidade de conter a disseminação do vírus e preservar o maior número de vidas.

Embora as medidas de isolamento em larga escala sejam inéditas em sua amplitude, não eram totalmente imprevisíveis. Cheng *et al.* (2007) já haviam alertado para a possibilidade de novos surtos de vírus semelhantes ao SARS, resultantes de mutações naturais ou artificiais na China, e destacavam a importância de se preparar para tais eventos.

O historiador britânico Eric Hobsbawm, em suas obras *A Era dos Extremos: o breve século XX* e *Sobre História*, reflete sobre o papel das gerações futuras em compreender plenamente o passado. Para o autor, a história atua como uma projeção retrospectiva, sendo que a verdadeira compreensão histórica dos eventos torna-se mais nítida após sua conclusão e devido distanciamento temporal (Hobsbawm, 1995, p.13). Ele considera que o entendimento profundo das mudanças exige tempo e análise cuidadosa das consequências ao longo dos anos.

O passado não é apenas um conjunto de eventos que ocorreram; ele é uma construção interpretativa que nos permite compreender melhor as sociedades e culturas que nos precederam. É fundamental que os historiadores e os indivíduos do presente reconheçam que a interpretação do passado é influenciada pelas condições e preocupações contemporâneas. Ao estudarmos a história, não apenas aprendemos com os sucessos e fracassos de nossos antecessores, mas também encontramos

inspiração para enfrentar os desafios atuais e moldar um futuro melhor (Hobsbawm, 2013, p. 25-27).

A condução precária e frágil da pandemia no Brasil, sob a hegemonia do capital e uma fraca atuação do governo de Jair Messias Bolsonaro, que negava abertamente a ciência, gerou um aprofundamento das desigualdades educacionais. A falta de políticas estruturadas para o ensino remoto intensificou de forma expressiva o trabalho docente e, ao mesmo tempo, escancarou as disparidades de acesso e apropriação dos meios digitais.

Dados do CETIC.br (2021) revelam que, já no início da crise, 37% dos estudantes de escolas públicas urbanas tinham acesso à internet apenas pelo celular, evidenciando a falta de infraestrutura para a súbita plataformização do ensino, que se deu de forma improvisada e dependente de soluções comerciais. Portanto, a gestão da crise sanitária não se reflete somente nos altos índices de mortalidade que vitimaram principalmente a classe trabalhadora (OMS, 2020), mas também na precarização do ensino e na ampliação do abismo educacional no país.

A disparidade desse evento dificulta previsões de curto ou médio prazo sobre o futuro do mundo e das diversas relações humanas. Não se trata de enxergar o isolamento social como o único fator determinante para a maneira como veremos o mundo no futuro.

O distanciamento social trouxe mudanças imediatas na economia, com a paralisação de diversos setores, alterou nossa relação com a arte, devido à falta de experiências presenciais, e, na educação, provocou uma reconfiguração na forma como o ensino e a aprendizagem são percebidos socialmente.

A pandemia evidenciou e intensificou os aspectos de precarização do tecido social, o que se materializou, no que diz respeito à garantia dos direitos sociais, na fratura das condições objetivas para a alfabetização. A efetivação desse direito foi obstruída pela dificuldade de acesso a dimensões pedagógicas fundamentais, como a disponibilidade de livros e cadernos, a qualidade da conectividade domiciliar e a própria possibilidade de supervisão das tarefas escolares pelos adultos, aprofundando as desigualdades de aprendizagem.

O fechamento das escolas, mais do que uma questão educacional, provocou uma reconfiguração social ao desconstruir tempos e dinâmicas cotidianas. As famílias passaram a conciliar as responsabilidades do trabalho com a vida escolar dos estudantes em períodos ampliados, enfrentando, por um lado, a pressão pela manutenção do emprego e da renda, e, por outro, o confinamento em espaços limitados.

Amadeu (2021) ressalta que a pandemia trouxe uma sensação de “conflito constante,” com as famílias assumindo novas responsabilidades, como a educação e o cuidado em tempo integral, em um cenário marcado pelo “esgotamento emocional”. Nessa linha, Agamben (2020) e Butler (2020) exploram a ideia de um “estado de exceção” contínuo, no qual as liberdades são temporariamente suspensas, e a vida cotidiana é alterada de tal maneira que as atividades triviais são carregadas de tensão. Butler (2020) observa que essa situação leva a um “viver precário”, similar ao trauma de uma população em guerra, uma vez que a ameaça à segurança é constante e imprevisível.

Esse cenário evidencia uma ruptura social onde o tempo e os espaços educativos foram desconstruídos, desafiando a estrutura das instituições e intensificando a sobrecarga para as famílias. Essa situação “quase belicosa”, como analisada por esses autores, revela não apenas as vulnerabilidades sistêmicas, mas também o papel crucial que as relações interpessoais desempenham na reconstrução de um novo equilíbrio social e educacional em crise.

No âmbito educacional com o falacioso discurso de encontrar uma forma segura de todos os estudantes continuarem a aprender, evitando a contaminação pelo novo vírus e respeitando o direito à educação pública e de qualidade para todos, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 28 de abril de 2020, aprovou o Parecer CNE/CP nº 05, que permitiu o ensino não presencial como forma de cumprir a carga horária mínima anual, ao assentar que:

O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola. (Brasil, 2020, p. 7).

Ademais, a legislação educacional daquele período, notadamente o Parecer CNE/CP nº 05/2020 (Brasil, 2020), ao tratar das atividades não presenciais, revelou a contradição entre a forma da norma e o conteúdo da realidade material. A política propôs uma solução universal - o uso de tecnologias digitais ou “outras formas” - sem considerar a profunda disparidade nas condições financeiras e de acesso a equipamentos e conectividade por parte de instituições e estudantes.

Ao homologar parcialmente o Parecer, o MEC manteve o foco na organização formal do calendário escolar e da carga horária, mas a universalização da diretriz se mostrou abstrata e excludente diante da desigualdade estrutural do país.

Ao ser decretado o distanciamento social as escolas foram fechadas e os agentes educacionais ficaram paralisados, sem saberem como agir. A maioria das escolas

públicas do mundo chegou ao final do primeiro semestre letivo deste ano de 2020 com as suas unidades de ensino fechadas. Algumas dessas instituições, na segunda metade deste ano, iniciaram timidamente as aulas em regime remoto, por meio de tecnologias da comunicação. Universidades e escolas de educação básica, particulares e comunitárias, em sua grande maioria, iniciaram as aulas em regime função social da escrita e na capacidade de o indivíduo produzir e interpretar enunciados de forma significativa; Cláudia Gontijo (2013, 2014, 2022) trabalha com a ideia de alfabetização como apropriação de um sistema simbólico. Ela destaca que, ao aprender a ler e escrever, o indivíduos remoto extraordinário logo no início do isolamento social. (Tiballi, 2020, p. 2).

Com o avanço da Covid-19 e a necessidade de medidas do distanciamento social, a internet assumiu um papel de destaque para respaldar, ao menos, parte das atividades rotineiras de diversos segmentos produtivos, adotando-se o sistema de atividades remotas. Não foi diferente na educação, uma vez que os sistemas de ensino precisaram se organizar para o desenvolvimento de atividades remotas, reorganizando assim seus calendários escolares e o próprio trabalho docente nos mais diferentes níveis e etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior), sem precedentes na história mundial. O MEC vem apresentar as seguintes informações:

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), milhões de estudantes estão sem aulas com o fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países devido à pandemia do coronavírus. No Brasil, grande parte das aulas presenciais ainda estão suspensas em todo o território nacional e essa situação, além de imprevisível, deverá seguir ritmos diferenciados em cada Estado e Município, a depender da extensão e intensidade da contaminação. O MEC já identificou alguns riscos decorrentes da suspensão das atividades escolares presenciais, entre eles, o comprometimento do calendário escolar, retrocessos do processo educacional e aprendizagem dos estudantes, danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda e abandono e aumento da evasão escolar. Impende considerar ainda as fragilidades, desigualdades estruturais da sociedade brasileira que incidem e agravam esse cenário. Também devem ser consideradas as desigualdades em relação às condições de acesso às tecnologias digitais por parte dos estudantes e de suas famílias e as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia. Dessa forma, as informações aqui trazidas encontram-se inseridas neste contexto e as ações propostas visam assegurar o direito constitucional à educação neste momento com vistas a mitigar os impactos da pandemia na educação brasileira. (Unesco, 2020).

As mudanças ocorridas no campo educacional estão, de certo modo, ligadas ao desenvolvimento científico, tecnológico e econômico como fenômeno mais amplo, o que torna premente o estudo das relações entre as tecnologias e a educação, as principais tendências quanto ao seu uso e as implicações no trabalho pedagógico-didático no modo de produção capitalista. O isolamento social imposto pela pandemia exigiu a rápida adequação das escolas e dos professores ao ensino remoto, tornando as tecnologias digitais em rede (TDR) recursos para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias digitais em rede (TDR) estão inseridas em nosso contexto, permeando as relações sociais, estando entre elas a prática educativa. Compreender essa relação entre

educação e tecnologia e suas implicações, pontualmente no que diz respeito à alfabetização, movimenta o ato investigativo proposto.

Os professores e a comunidade escolar, destacando aqui, em foco, os professores alfabetizadores, enfrentaram, nesse período emergencial, diversos desafios para garantir que seus alunos adquirissem o mínimo das habilidades necessárias para se tornarem leitores e escritores preparados.

O contexto pandêmico tornou desafiador o processo de ensino e aprendizagem, a priori, no que diz respeito ao trabalho docente dos alfabetizadores, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas e substituídas por aulas emergenciais remotas on-line.

Essa mudança impôs novos obstáculos aos professores alfabetizadores, que precisaram adaptar suas práticas pedagógicas para o ambiente virtual, buscando atender às necessidades impostas pela crise existente.

Ademais, a adoção de aulas remotas on-line também trouxe desafios para os estudantes e seus pais. Os estudantes precisaram aprender a lidar com o novo formato de ensino, enquanto os pais assumiram um papel mais ativo na educação de seus filhos durante o processo de alfabetização. A escola se encontrou vazia, o trabalho docente foi amplificado, precarizado e vigiado (Barbosa, 2022; Costa, 2021; Soares, 2020; Portelinha *et al.*, 2021; Zientarsky; Sousa; Martins, 2021; Ferreira, 2025).

Nesse cenário, a tecnologia se torna um elemento importante na análise do processo de alfabetização. Assim, a imposição do ensino remoto emergencial revelou a tecnologia não apenas como ferramenta pedagógica, mas como uma mediadora do processo educativo em um contexto de crise (Peixoto; Carvalho, 2014; Sousa; Peixoto, 2022).

Ao investigar a alfabetização mediada por tecnologias, torna-se possível ampliar o entendimento de como essas mediações impactam a formação de crianças e refletem as múltiplas determinações sociais que caracterizam o fenômeno educativo.

Este estudo, portanto, problematiza o uso da tecnologia como uma mediação pedagógica que deve transcender uma adequação ao mercado, buscando assegurar um espaço de formação integral e crítica, alinhado a uma perspectiva emancipadora da educação.

Nesse intuito, fundamentamo-nos na teoria histórico-cultural com suas bases epistemológicas materialista-histórico-dialéticas e orientações socialistas. Para fundamentar essa abordagem, foram examinadas obras centrais de Vigotski (1991) e Vigotski e Luria (2007). Além disso, conceitos essenciais foram extraídos de Leontiev (1978) e das teorias marxistas fundantes de Marx e Engels (2004) e Marx (2013).

A pesquisa se articula em torno da alfabetização como objeto de estudo, analisando como a pandemia de Covid-19 reconfigurou as práticas e desafios nesse campo. Dessa forma, propomos a seguinte questão central: o que revelam as produções acadêmicas sobre a alfabetização (leitura e escrita) no contexto pandêmico?

Para alcançarmos a compreensão do papel das tecnologias digitais em rede no processo de alfabetização, a partir de uma perspectiva dialética, é necessário se debruçar sobre o que já se configura no cenário científico através das produções realizadas nesse contexto de crise até aqui.

Historicamente, pesquisadores e educadores no Brasil têm sido frequentemente marginalizados ou silenciados na formulação de políticas públicas voltadas à educação, sobretudo no campo da alfabetização. Esse cenário persiste, conforme apontado por estudiosos como Kleiman (2002, 2007), Mortatti (2008, 2014), Colello (2021), Tfouni (1996, 2008) e Assolini (1999, 2003, 2015), que destacam os desafios contínuos enfrentados no processo de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Mesmo que tais dificuldades venham sendo discutidas por décadas, ainda não há uma política pública robusta e eficiente que apoie os professores alfabetizadores em suas práticas pedagógicas, de modo a permitir a alfabetização significativa de um número maior de crianças nas salas de aula.

Nesse contexto no qual intensificamos a leitura a respeito do ato da alfabetização, pautamo-nos pelas contribuições das autoras Chraim e Pedralli (2022), que trazem uma abordagem crítica e humanizadora para o processo de alfabetização, bem como os autores Smolka (2012, 2017), Goulart (2019) e Geraldi (2017), que ressaltam que o ato de alfabetizar-se é um processo discursivo de produção de sentido.

Pedralli (2022) enfatiza a importância de políticas públicas que contemplem não apenas a formação técnica dos professores, mas também o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e comprometida com a realidade social dos alunos. Já Chraim e Pedralli (2022), com base na Teoria Histórico-Cultural (THC), apontam que o processo de alfabetização deve ser visto como parte de um trabalho pedagógico intencional e mediado, no qual a apropriação da linguagem escrita esteja diretamente relacionada ao desenvolvimento integral do aluno.

Essas reflexões dialogam com os desafios apontados nas pesquisas anteriores sobre uma formulação de políticas públicas voltadas à educação, particularmente no campo da alfabetização, e reforçam a necessidade urgente de que essas políticas públicas reconheçam o papel central dos professores alfabetizadores na construção de uma educação de qualidade,

capaz de enfrentar os obstáculos históricos e contemporâneos que permeiam a alfabetização no Brasil.

Embora o acesso às tecnologias digitais pareçam estar mais democratizadas¹, o avanço das TDR na educação traz consigo tensões e desafios. Então, com o objetivo de atender às novas demandas desse contexto, surgem inovações e tendências educacionais que muitas vezes se popularizaram nas instituições de ensino, mas que nem sempre possuem um embasamento teórico sólido ou as condições necessárias para serem efetivas no ambiente pedagógico.

A presença de Internet nos domicílios também ficou estável entre 2021 e 2022, alcançando 60 milhões de lares brasileiros, o que corresponde a 80% do total de domicílios no país. Verificou-se estabilidade na presença de conexão nas residências das áreas urbanas (82%) e rurais (68%) e em todos os estratos sociais analisados: classe A (100% dos domicílios conectados), B (97%), C (87%) e DE (60%). Cabo ou fibra óptica segue como o principal tipo de conexão no Brasil, presente em 38 milhões dos domicílios, sobretudo, naqueles da região sul, onde 72% dos lares adotam essa tecnologia. Por outro lado, a região Norte possui a maior proporção de domicílios cuja principal conexão é pela rede móvel 3G ou 4G (27%). Entre os domicílios conectados, 16% compartilham a conexão com o domicílio vizinho. Essa situação é mais comum nas áreas rurais (27%), no Norte (21%) e no Nordeste (22%) do Brasil e nas classes C (16%) e DE (25%). “Observamos que um maior compartilhamento da conexão ocorre entre os estratos onde também é maior a proporção de domicílios sem acesso à Internet, indicando a existência de barreiras à conectividade”, analisa Fábio Storino, coordenador da pesquisa. Já no caso dos domicílios sem acesso à rede, o preço do serviço, a exemplo do verificado ao longo da série histórica da pesquisa, foi apontado pelos entrevistados como principal motivo (28%) para a não conexão, seguido pela falta de habilidade (26%) e falta de interesse (16%). (CGI. BR, 2022).

Acreditamos que as tecnologias são produtos da história de uma sociedade, o que significa que não devem ser analisadas unicamente como resultados inevitáveis de um processo de progresso técnico. Em vez disso, elas são o resultado de decisões estratégicas e escolhas deliberadas que ocorrem em momentos específicos de historicidade particularidades. Para nos auxiliar na discussão sobre as relações entre tecnologia e educação, baseamo-nos nos trabalhos de Peixoto e Carvalho (2012, 2016) e de Araújo e Peixoto (2015).

Para além das reflexões que são apresentadas no vislumbre do objeto, pelo qual nos prontificamos a compreender, decidimos levar adiante nossas inquietações, primando por estabelecer algumas etapas para aprofundamento e seleção dos dados a fim de avançarmos nas questões até o momento já constituídas por outros colegas acadêmicos em seus trabalhos postulados.

¹ Embora a pesquisa TIC Domicílios 2022 aponte que 92 milhões de brasileiros acessam a internet apenas pelo telefone celular, o que poderia sugerir uma maior democratização do acesso, a inclusão digital ainda enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura e de equipamentos adequados, a baixa qualidade da conexão e a necessidade de políticas públicas que incentivem a capacitação para o uso dessas tecnologias na educação.

Considerando o contínuo desenvolvimento de estudos acadêmicos sobre a relação entre alfabetização e tecnologia, é fundamental aprofundar esta análise, especialmente no contexto da pandemia. Conforme afirmam Tiballi e Nepomuceno (2006, p. 13), essa análise pode ser vista como uma "síntese provisória" que representa um estudo sobre a produção acadêmica durante a pandemia de Covid-19 que visa entender essas interações entre tecnologia e educação na formação de professores alfabetizadores.

Mas para alcançarmos esse objetivo, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica na perspectiva dialética, que oferece uma visão abrangente da produção acadêmica nesse campo, permitindo identificar tendências, lacunas e as teorias que moldaram as investigações (Saviani, 2007; Romanowski; Ens, 2006; Moraes, 2015).

A relevância desse aprofundamento se torna ainda mais evidente ao refletir sobre como a pandemia alterou as dinâmicas de ensino e aprendizagem, exigindo um exame crítico das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais.

O caminho metodológico que vem delinear a pesquisa em proposição está em função dos objetivos, do objeto e do referencial teórico. Para tanto, explicitamos que esta pesquisa pretende realizar, através da abordagem do MHD, uma pesquisa do tipo bibliográfica que busca compreender a realidade. Para Marx (2007, p. 535), entender a realidade (interpretar o mundo) é o primeiro passo para poder mudá-la.

Essas pesquisas também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que buscam investigar. Essa metodologia utiliza categorias e facetas que se caracterizam como tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado no movimento do concreto aparente ao concreto pensado.

Uma pesquisa do tipo bibliográfica é um processo de sistematização e organização do conhecimento existente sobre um determinado tema. Isso porque a ciência é uma forma de compreender a realidade, que não é algo simples e facilmente compreensível. “O conhecimento do real é visto como um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese”(Kosik, 1976, p.42).

Por esse motivo, adotamos este caminho no MHD, pois reconhecemos a importância de olhar o conceito de alfabetização numa perspectiva de superação da lógica hegemônica, por perceber que uma formação integral do estudante e condições concretas de trabalho docente que permitam uma ensino omnilateral não acontecerão ao menos que se supere o sistema econômico capitalista.

O alargamento do entendimento teórico sobre os princípios metodológicos e o aprofundamento conceitual sobre o tema estudado, aliados à inquietação que mobilizou o interesse pela investigação científica do fenômeno em questão, foram os elementos que nos conduziram a delimitar o problema de pesquisa e a orientar nossas decisões quanto aos procedimentos que viabilizariam nossa aproximação ao objeto de estudo: a relação entre alfabetização e tecnologia durante a pandemia.

Compreendemos, porém, que não é suficiente apreender em sua totalidade o movimento das investigações sobre o tema apenas identificando a racionalidade que orienta o trabalho pedagógico-didático dos professores alfabetizadores no uso de tecnologias.

Da mesma forma, não se trata apenas de elencar as formas de integração das tecnologias ao trabalho docente, mas de situar nosso objeto de estudo, buscando indagar suas origens, identificar os elementos que o constituíram e compreendê-lo no percurso de sua construção e reconstrução.

Seguindo a perspectiva crítica de Tiballi (1998), enfatizamos a importância de uma análise que transcenda os aspectos superficiais, explorando as dinâmicas intrínsecas entre o uso das tecnologias e o trabalho pedagógico-didático no contexto da pandemia de Covid-19.

Ao examinarmos as particularidades do trabalho docente no processo de alfabetização e o papel das tecnologias durante o período pandêmico, buscamos superar interpretações que frequentemente agrupam, de maneira reducionista, produções epistemologicamente distintas sob categorias generalistas.

Como adverte Duarte (1996), é fundamental evitar a cristalização de conceitos que possam ocultar os movimentos contraditórios e dialéticos presentes na construção do conhecimento. Nesse sentido, o esforço aqui empreendido é o de capturar as dinâmicas subjacentes à pesquisa, com foco nas relações entre as tecnologias e o trabalho pedagógico-didático dos professores alfabetizadores, bem como identificar as principais ideias que têm orientado a produção acadêmica sobre esta temática.

Decidimos então centralizar a investigação na produção acadêmica publicada na Revista da Associação Brasileira de Alfabetização (RBA), dado seu papel de destaque na área.

A revisão dos artigos publicados na RBA resultou na seleção de sete estudos que atendiam aos critérios estabelecidos para esta pesquisa. Analisamos também os anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf) ocorridos em 2021 e 2023. Esses congressos, eventos de natureza científica e pedagógica realizados bianualmente, têm se consolidado como espaços centrais de debate nacional sobre alfabetização.

Sobre a organização textual, esta dissertação se apresenta em quatro seções e as considerações alcançadas. A primeira seção é a introdução, que apresenta aspectos gerais do contexto pandêmico e seus impactos na educação.

A segunda seção, “Alfabetização e pandemia: desafios educacionais em tempos de crise”, aprofunda o debate sobre os desafios enfrentados pela alfabetização durante a crise sanitária. O texto examina como a pandemia e a adoção do ensino remoto emergencial expuseram e aprofundaram as desigualdades sociais e educacionais no Brasil. Utilizando o MHD como base metodológica, a seção contextualiza a alfabetização como um processo social e historicamente situado.

Ademais, com o apoio da Teoria Histórico-Cultural (THC), discute o papel da tecnologia como ferramenta de mediação, ressaltando suas potencialidades e os limites impostos pela falta de infraestrutura e pelas contradições do sistema. A análise busca, em última instância, refletir sobre como a tecnologia pode servir a uma alfabetização crítica e emancipatória.

A terceira seção, “A produção acadêmica (2020 - 2023): alfabetização, tecnologia e contradições educacionais”, traz o percurso metodológico da pesquisa, levantamentos e categorização da produção acadêmica sobre alfabetização e tecnologia no período da pandemia, além de elucidar o papel da tecnologia na Alfabetização a partir do MHD.

Na quarta seção, “Análise do Corpus: a alfabetização na pandemia”, a pesquisa se debruça sobre a produção acadêmica publicada entre 2020 e 2023, examinando os desafios e contradições do processo de alfabetização no contexto da pandemia de Covid-19. Utilizando como aporte teórico o MHD e a THC, a seção investiga como as desigualdades educacionais foram acentuadas pelo ensino remoto emergencial e pelo uso da tecnologia. E, por fim, as considerações finais.

2 A ALFABETIZAÇÃO E A PANDEMIA: DESAFIOS EDUCACIONAIS EM TEMPO DE CRISE

O processo de alfabetização, frequentemente, esteve presente nas pautas de discussão em diferentes segmentos da sociedade. Assim, muitos estudiosos de diferentes áreas se dedicaram às pesquisas e práticas diferenciadas, buscando verificar a abordagem mais eficaz, os materiais adequados e os fatores que influenciam a alfabetização dos sujeitos. Sua relevância no processo de escolarização dos indivíduos a coloca como objetivo fundamental do ensino e elemento central da aprendizagem em todas as áreas curriculares.

O cenário imposto pela pandemia de Covid-19, com o fechamento das escolas e a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), não pode ser compreendido isoladamente, mas sim a partir de uma análise que revele as contradições estruturais da educação brasileira. Nesse sentido, este capítulo aprofunda o debate teórico sobre a alfabetização, tomando como pressuposto que este processo não é um ato neutro de aquisição de um código, mas sim uma prática social e histórica, indissociável das condições materiais de vida.

Não é por acaso que, nos estágios iniciais da sociedade moderna, o propósito fundamental da instituição escolar era democratizar o acesso à alfabetização (Saviani, 2012). No decorrer dos últimos anos, não é diferente porque houve uma intensificação de termos emergentes devido ao contexto digital e à crise sanitária da Covid-19, que lançou novos desafios e fez emergir termos, como: gênero digital (Marcuschi, 2002); novos letramentos (Knobel; Lankshear, 2007); letramento digital (Glister, 1997); infoxicação (Cornella, 2004); aprendizagem colaborativa e conectivismo (Siemens, 2005); capitalismo de vigilância (Zuboff, 2019); Inteligência Artificial (IA) (Mckinsey; Company, 2023), dentre outros.

O MHD, fundamentado em Marx e Engels (2007), orienta esta pesquisa como matriz epistemológica de interpretação da realidade, promovendo uma leitura crítica e totalizante dos fenômenos educacionais. Ao não se restringir ao campo das ideias ou à mera descrição empírica, mas ao buscar desvelar as contradições que atravessam a práxis social, o MHD permite captar a alfabetização como um processo social e historicamente situado.

Conforme Lefebvre (1975), a prática social imediata é o *locus* epistemológico decisivo para apreensão da essência das relações educativo-sociais. Logo, toda análise educativa demanda ultrapassar as aparências para compreensão de suas determinações históricas e dialéticas.

Partimos então do entendimento de que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas adotadas durante a crise sanitária não foram apenas respostas emergenciais, mas

reflexos das disputas ideológicas e das desigualdades que atravessam a sociedade. Nesse sentido, esta seção se dedica a sistematizar as categorias analíticas que fundamentam a nossa pesquisa, explorando como a produção acadêmica do período buscou interpretar a alfabetização sob esta nova conjuntura.

Sob a perspectiva do MHD, o conhecimento é concebido como um processo contínuo de aprofundamento do fenômeno observado. Dado que a realidade está em constante mudança, influenciada pela ação humana e pelas condições históricas, o fenômeno também se modifica ao longo do tempo. Isso implica que o conhecimento científico nunca pode ser considerado definitivo ou completo porque sempre haverá novas camadas a serem desvendadas.

A busca pela essência das condições criadas pelos seres humanos conduz a novas interpretações e acrescenta elementos que enriquecem a compreensão. Esse movimento de investigação não tem fim, visto que o desenvolvimento do conhecimento é dinâmico, moldado pelas transformações da própria realidade.

Assim, a alfabetização não é reduzida à aquisição mecânica de códigos escritos, mas é entendida em suas determinações sociais, econômicas e culturais, e vinculada diretamente ao projeto societário em curso.

O método materialista dialético permite compreender a educação como parte contraditória das relações de produção capitalistas, sendo, ao mesmo tempo, produto dessas relações e potencial instrumento de sua superação (Saviani, 2007; Gobbi; Galvão, 2022). A alfabetização, portanto, é situada como dimensão fundamental para a constituição de sujeitos históricos capazes de agir reflexivamente sobre a realidade.

Enquanto a história humana continuar a se desenrolar, a abstração teórica poderá ser continuamente ampliada, permitindo uma compreensão cada vez mais profunda da realidade. Além disso, enquanto nossa organização social for orientada pela lógica capitalista, será necessário desvelar as relações subjacentes que, muitas vezes, são encobertas pelas aparências (Gobbi; Galvão, 2022, p. 26).

Essas aparências ocultam os verdadeiros fatores que determinam a dinâmica das interações sociais, tornando essencial a crítica constante para revelar as estruturas que moldam essa realidade.

O termo "desenrolar" não sugere um determinismo histórico rígido, mas sim um processo contínuo e dialético de transformação da realidade. A história humana não segue um percurso linear e predeterminado, mas se constitui em um movimento dinâmico, no qual contradições e mediações operam na construção da realidade social.

A ampliação da abstração teórica mencionada no excerto indica a possibilidade de aprofundamento da compreensão dos fenômenos à medida que novas condições históricas e materiais emergem. Isso significa que o conhecimento não se dá de forma estática ou absoluta, visto ser permanentemente reconstruído em função das mudanças concretas que ocorrem na sociedade.

Ademais, ao afirmar que a organização social, enquanto orientada pela lógica capitalista, exige o desvelamento das relações subjacentes, os autores não pressupõem uma determinação mecânica dos processos sociais.

Pelo contrário, sinalizam a necessidade de um olhar crítico para além das aparências, revelando que a realidade é atravessada por relações de poder, disputas ideológicas e condicionantes materiais que estruturam, mas não engessam, as possibilidades de ação e transformação histórica.

Assim, longe de um fatalismo estrutural, a análise proposta reconhece que a sociedade é constituída por relações dinâmicas e contraditórias, nas quais os sujeitos, mesmo inseridos em condições historicamente determinadas, possuem agência e potencial para intervir no curso dos acontecimentos, ressignificando estruturas e promovendo mudanças sociais.

A escola pública, como instituição central na sociedade, não está isenta das determinações sociais que a cercam. Sendo assim, para promover mudanças que se opunham às diretrizes hegemônicas, é necessário ir além de sua superfície fenomenológica e entender sua verdadeira essência.

Sob a lógica dominante, a escola, muitas vezes, é vista como um espaço que carece de um potencial humanizador, servindo apenas à formação de indivíduos que, baseados em suas experiências imediatas, passam a entender a realidade social como fruto de uma ordem natural. Dessa forma, a exploração desses indivíduos é naturalizada, sendo vista como parte de uma "engrenagem" desumanizadora, sem questionamento ou crítica à sua função na estrutura social.

Com o intuito de investigar as questões que envolvem a constituição ontológica dos seres humanos, é essencial abordar a relação entre trabalho e linguagem, elementos que são inseparáveis. Logo, para compreender plenamente essa conexão, é fundamental analisar o processo de evolução humana e os sucessivos saltos ontológicos que permitiram o avanço dos indivíduos e suas conquistas mais significativas.

A THC, fundamentada no MHD, destaca que os seres humanos, desde o nascimento, estão imersos em relações sociais. Nesse contexto, a linguagem surge como uma ferramenta

central, desempenhando um papel crucial na transformação das interações entre os sujeitos e no próprio desenvolvimento humano.

Essa indissociabilidade entre trabalho e linguagem reflete a forma como ambos os elementos contribuíram para a construção das relações sociais e do desenvolvimento da consciência humana. O trabalho, ao modificar a natureza e permitir a criação de novas formas de existência, e a linguagem, ao possibilitar a comunicação e o compartilhamento de experiências, atuam conjuntamente na configuração das complexas dinâmicas que definem a condição humana e seu progresso histórico.

Ao propor a discussão sobre as relações entre trabalho e linguagem em seu livro *A dialética da natureza*, Engels (2000) traz contribuições fundamentais para a compreensão dessa inter-relação. Logo depois de mencionar questões sobre ciência, assunto pertinente e efervescente em sua época, ele extrai de suas elaborações o seu ponto diferencial sobre o ser humano e sua constituição física e laboral que diferenciam os animais dos seres humanos, destacando a mão como diferenciador principal. A mão, para Engels, significa:

[...] a ferramenta, e a ferramenta significa a tarefa especificamente humana, a reação transformadora do homem sobre a Natureza, sobre a produção. Também os animais, entendidos no sentido limitado, possuem ferramentas; mas apenas como membros de seu corpo [...]. Unicamente o homem conseguiu imprimir seu selo sobre a Natureza, não só trasladando plantas e animais, mas também modificando o aspecto, o clima de seu lugar de habitação; e até transformando plantas e animais em tão elevado grau que as consequências de sua atividade só poderão desaparecer com a morte da esfera terrestre. (Engels, 2000, p. 25).

A evolução da humanidade permitiu que os indivíduos transformassem o mundo através de suas ações, deixando marcas únicas de sua presença. Por meio dessa atividade essencialmente humana, as relações entre as pessoas se modificam e os indivíduos se desenvolvem até o ponto de terem "algo a dizer aos outros" (Engels, 2000, p.128). Assim, podemos concluir que a origem da linguagem está intimamente relacionada ao trabalho, sendo ambos elementos fundamentais na constituição do ser humano e na construção das interações sociais ao longo da história.

Dessa maneira, os padrões de relações sociais foram gradualmente transformados com o aumento da complexidade da vida humana, a ponto de se tornar impossível imaginar a sociedade atual sem o uso e o domínio da linguagem. A linguagem, nesse sentido, tornou-se um elemento indispensável para a comunicação, a construção de conhecimento e a organização das relações humanas.

Como afirma Martins (2013, p. 168), a linguagem "[...] sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais importantes saltos qualitativos dos indivíduos,

tanto do ponto de vista filogenético quanto o ontogenético". Com isso, torna-se claro que fazemos parte de uma cultura fortemente letrada (Saviani, 2008).

O domínio da leitura, da escrita e dos números se transforma em saberes essenciais para o processo de humanização, refletindo o papel central da linguagem na construção da experiência humana.

Ao refletir sobre as particularidades do ensino remoto no processo de alfabetização, é importante que não percamos de vista a relação com o contexto pandêmico numa sociedade capitalista, particularmente sob uma gestão neoliberal e conservadora. A pandemia de Covid-19 não é a única responsável pelo elevado número de mortes; esse cenário reflete as prioridades políticas e econômicas estabelecidas, evidenciadas pelo vínculo entre o governo brasileiro e o empresariado, que prioriza o lucro em detrimento da vida humana.

A crise sanitária destacou a precariedade nas respostas do Estado e as desigualdades sociais que permeiam a educação, revelando a importância de abordar, no ensino, a luta de classes e a fragilidade das necessidades básicas, como alimentação e segurança. Esse contexto reforça a necessidade de se repensar a alfabetização a partir de uma perspectiva crítica e política, reconhecendo que tanto professores quanto alunos são parte desse processo de luta social.

Como coadjuvantes desse momento de crise (docentes), houve uma ausência de direito à fala, à autonomia, à discussão. Configurou-se um cenário de incertezas e muitas especulações que consumiram o tempo, as famílias, as prioridades, a saúde, esvaindo-se as esperanças futuras, mas que trouxe à superfície as adaptações, reinvenções e a capacidade de continuar lutando pelo ensino e aprendizagem das crianças que estavam sob a responsabilidade da escola.

A alteração gerada pela pandemia de Covid-19 trouxe à tona a questão educacional. Após o choque inicial que levou à suspensão das aulas em todo o país, em 2020, diversas instituições e redes de ensino foram impelidas a adotar o ensino remoto como uma alternativa para dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem.

Esse cenário trouxe um impacto profundo nas formas de ensinar e aprender, acelerando mudanças que, em condições normais, levariam anos para serem implementadas, mas que, devido à situação emergencial, foram colocadas em prática em questão de meses, ou até mesmo de semanas. Um exemplo claro disso foi a rápida adoção do ensino remoto².

² Essa expressão “ensino remoto” vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o “ensino remoto” é posto como um substituto do ensino presencial

2.1 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

O ano de 2020 certamente será um marco nos registros históricos, lembrado como o período em que uma pandemia obrigou a humanidade a evitar contato físico. O SARS-CoV-2, causador da Covid-19³, foi identificado como um vírus altamente contagioso e letal, responsável pela morte de aproximadamente 5,4 milhões de pessoas globalmente até dezembro de 2021. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia, levando países, como o Brasil, a restringir atividades para conter a disseminação do vírus. Como escolas, empresas e estabelecimentos comerciais foram fechados, o trabalho remoto tornou-se uma nova realidade para muitos, e a educação migrou para o formato virtual, com a Unesco relatando que, em abril de 2020, 84% dos estudantes de 172 países estavam sem aulas presenciais (Unesco, 2020).

No Brasil, a crise de saúde pública foi agravada pela falta de uma política nacional coordenada de resposta à pandemia. A postura do governo federal, marcada pela negação da gravidade da pandemia e pela resistência às recomendações científicas, como o uso de máscaras e o distanciamento social, impactou negativamente o enfrentamento da Covid-19, atrasando ações preventivas e comprometendo a campanha de vacinação.

Durante 2020, a maioria das escolas públicas, que atendem a 81% dos alunos no Brasil (Brasil, 2020), permaneceu sem aulas presenciais devido à pandemia. A vida passou a se desenrolar de forma virtual, com trabalho, estudos e interações sociais migrando para plataformas digitais. As videoconferências tornaram-se comuns para reuniões, e a plataforma Zoom⁴, antes pouco conhecida, registrou um crescimento impressionante de 3.200% no segundo trimestre de 2020 em relação ao mesmo período do ano anterior (Ryngelblum, 2020). Shows se transformaram em *lives*, e expressões como "Zoom fatigue" surgiram para descrever a exaustão causada por horas em videoconferências (Jiang, 2020; Malar, 2020; Zuriarrain, 2020). As redes sociais e a mídia refletiram sobre o "novo normal" que se desenhava.

Como ensejo maior desta pesquisadora nesse contexto inusitado da história, refletir sobre o campo da alfabetização se torna inevitavelmente necessário devido à severidade da prática e do trabalho desempenhado pelo docente alfabetizador. Abordar a educação como um fenômeno histórico e resultado da prática humana revela o processo de ensino e aprendizagem

excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita. (Saviani, 2020, p. 5).

³ Sigla da expressão em inglês: corona virus disease (doença do coronavírus, em tradução livre). A numeração "19" representa 2019, ano no qual os primeiros casos, em humanos, foram diagnosticados em Wuhan, na China.

⁴ O aplicativo Zoom é uma plataforma de comunicação que permite realizar videochamadas, reuniões on-line e bate-papos em grupo, unindo diversas ferramentas em um só lugar.

como essencial e contínuo nas relações humanas, contribuindo para o desenvolvimento e acréscimo de sua existência.

Esse processo é dinâmico e transformador, sendo marcado pela criatividade e intencionalidade, característicos do trabalho humano. Saviani (2011, p. 11) explica que "o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação", distinguindo-o como uma atividade intencional e orientada para um propósito.

No Brasil, dominar a leitura e a escrita com capacidade crítica e interpretativa, aplicando essas habilidades de forma socialmente relevante, permanece um privilégio restrito a poucos segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 2022, havia, no país, 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, das quais 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. Ou seja, a taxa de alfabetização foi 93,0% em 2022 e a taxa de analfabetismo foi 7,0% deste contingente populacional. No Censo 2010, as taxas de alfabetização e analfabetismo eram de 90,4% e 9,6%. Em 1940, menos da metade da população de 15 anos ou mais (44,0%) era alfabetizada. (IBGE, 2022).

Historicamente, a exclusão de grande parte da população do processo de escolarização contribuiu para essa desigualdade e, hoje, aspectos das práticas pedagógicas continuam a afetar a efetividade da alfabetização. Pesquisas indicam uma falta de coerência entre teoria e prática no ensino da leitura e da escrita, especialmente no que se refere ao uso social significativo dessas habilidades. O alinhamento entre a formação de professores e práticas pedagógicas adequadas é crucial para que a alfabetização seja um direito universal e humanizador, proporcionando a todos uma educação cidadã.

Em uma sociedade onde ler e escrever são habilidades exigidas continuamente, a alfabetização deve ser discutida com atenção às suas lacunas, cujas consequências incluem processos de marginalização e discriminação.

A ausência de oportunidades de alfabetização é, como pontua Freire (2011, p. 16), algo indigno, considerando que o “analfabeto é um ‘homem perdido’” e que ele precisa ser acolhido e integrado. Assim, o analfabetismo não deve ser encarado como uma falha pessoal ou falta de inteligência, mas como uma questão social que demanda ações inclusivas e transformadoras (Freire, 2011, p. 19), sendo:

[...] uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo.

A não alfabetização representa uma grave injustiça social, afetando especialmente as famílias que dependem das escolas públicas. Essa situação perpetua a ideia de que os filhos das classes trabalhadoras têm poucas oportunidades de mobilidade social, o que limita sua

participação ativa nas decisões políticas, econômicas e sociais. Em um contexto de reestruturação da gestão pública, a participação cidadã na criação e execução de políticas públicas torna-se necessária, especialmente com a crescente utilização dos meios digitais para processos de decisão.

O período de pandemia suscitou e evidenciou essas desigualdades. Sendo assim, ao refletirmos sobre as particularidades do ensino remoto na alfabetização durante a pandemia, é crucial considerar o contexto capitalista que influenciou a resposta dos países à Covid-19. Isso porque a alta taxa de mortalidade não é apenas consequência da pandemia, mas das prioridades estabelecidas pelos governos.

No Brasil, a relação entre o governo e o setor empresarial é evidente, revelando uma desvalorização da vida e da condição humana. Esse cenário nos lembra que, para além das necessidades básicas de sobrevivência, a educação deve abordar questões mais profundas que refletem as lutas de classes, evidenciando que nossos alunos são, de fato, produto desse contexto social.

A concepção de alfabetização como um processo histórico-social, e não apenas como a apropriação de um sistema de escrita, é fundamental para compreendermos os desafios enfrentados na pandemia. Autores como Smolka (2012, 2017), Goulart (2019), Gontijo (2013, 2014, 2022) e Geraldi (2017) ressaltam que o ato de alfabetizar-se é um processo discursivo de produção de sentido.

Essa perspectiva se distancia das abordagens tecnicistas, que reduzem a aprendizagem da escrita à decodificação, e se alinha à compreensão de que o sujeito se apropria da linguagem a partir das interações sociais e culturais.

Nesse sentido, a discussão proposta por Mortatti (2019) sobre o "interacionismo linguístico" em seu livro *Os sentidos da alfabetização* (Capítulo 4) é crucial. A autora critica a "desmetodização" do processo de ensino, que, ao se basear numa suposta "interação" desvinculada das condições objetivas de sala de aula, acaba por negligenciar a intencionalidade pedagógica e o papel do professor como mediador cultural.

A pandemia, com a ausência do espaço escolar e a fragilidade das interações mediadas pela tecnologia, expôs as fissuras dessa visão, reforçando a necessidade de uma alfabetização que considere a historicidade e a materialidade do ato educativo.

2.1.1 Crise educacional e desigualdades acentuadas no período pandêmico

A pandemia de Covid-19 trouxe à tona uma série de desafios e contradições no campo educacional, impactando profundamente a alfabetização e as condições de ensino-aprendizagem no Brasil. Dados do Instituto DataSenado revelam que, entre os quase 56 milhões de estudantes matriculados na educação básica e superior, 35% (19,5 milhões) tiveram suas aulas suspensas, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas (Brasil, 2020). Na rede pública, as dificuldades foram ainda mais pronunciadas, com 26% dos alunos sem acesso à internet, evidenciando o caráter excludente da transição abrupta para o ensino remoto. Esses números refletem a disparidade estrutural que permeia o sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à alfabetização, que demanda um acompanhamento mais direto e interativo.

A crise instalada a partir do vírus disseminado trouxe à educação desafios inéditos em escala global, especialmente devido à rápida taxa de contaminação e à dificuldade em testar populações extensas, o que impediu a elaboração de planejamentos educacionais de curto e médio prazo. A escola, como um ambiente de intensa interação entre pessoas de diferentes idades, tornou-se um local de alto risco de contágio, sendo, assim, um dos últimos espaços previstos para reabertura nos países que conseguiram um controle relativo da Covid-19.

A exclusão digital e a falta de infraestrutura para o ensino remoto aprofundaram as desigualdades já existentes no país. Como aponta Vigotski (1998), a mediação social e cultural é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem; contudo, a ausência de conectividade e recursos tecnológicos adequados inviabiliza a construção dessas interações mediadoras, fundamentais para a alfabetização.

Em uma perspectiva dialética, como aponta Peixoto e Araújo (2016), as relações pedagógicas que envolvem o uso das tecnologias digitais compreendem um processo em que meios e fins são elementos distintos, mas interdependentes. Nessa abordagem, a lógica dialética supera a lógica formal ao integrar as contradições que surgem entre o uso das tecnologias (meios) e os objetivos educacionais (fins). Enquanto a lógica formal enxerga essas contradições como oposições fixas, a lógica dialética reconhece que elas coexistem e se transformam mutuamente.

Apreender o conceito de mediação na perspectiva dialética, considerando as relações pedagógicas envolvendo o uso de tecnologias, permite uma reflexão aprofundada sobre as ações e situações humanas, exigindo rigor teórico para lidar com a complexidade inerente a essas relações. Utilizar a mediação para explorar o papel das tecnologias na educação oferece uma visão crítica que desafia o economicismo das reformas educacionais desde a década de 1990, no Brasil. Esse economicismo, frequentemente, aprisiona professores e alunos numa

visão tecnicista que separa os aspectos técnicos e simbólicos das tecnologias digitais em rede (Araújo, 2014; Britto, 2015; Costa, 2013, 2015; Moraes, 2015; Peixoto; Carvalho, 2014).

Para superar esse dualismo, a fundamentação materialista dialética e a teoria histórico-cultural (Marx, 1987; Vigotski⁵, 2000, 2004, 2007) sugerem uma abordagem em que a mediação é vista como uma relação contínua e dinâmica, e não meramente como um objeto que interage entre polos distintos.

Assim, a mediação passa a ser compreendida como um processo relacional, essencial para revelar como as tecnologias afetam e são afetadas pelos contextos sociais e educacionais (Molon, 2000). Essa visão enfatiza o papel das tecnologias não apenas como ferramentas, mas como elementos integrados e influenciados pelas práticas e necessidades humanas, especialmente na educação.

O impacto da pandemia traz consigo diversas mudanças no que se refere a aspectos do comportamento social, político e cultural, como a maneira de estudar, trabalhar, consumir e interagir. As relações sociais, cada vez mais mediadas pela tecnologia, encontraram formas de promover a comunicação e a proximidade, mesmo com o isolamento social, superando as barreiras geográficas e temporais.

Contudo, essa conectividade intensiva também levanta questões sobre a contribuição dessas interações, especialmente no âmbito educacional, além de acarretar a precarização e a intensificação do trabalho docente.

O ensino remoto emergencial trouxe então uma reorganização do trabalho pedagógico, mas também expôs os limites dessa transposição tecnológica em um país marcado por desigualdades sociais. Enquanto o discurso oficial muitas vezes tenha tratado a tecnologia como solução universal, os dados revelam que sua implementação sem as devidas condições materiais gera exclusão.

Nesse sentido, o MHD permite compreender as contradições do modelo educacional durante a pandemia, analisando como as desigualdades socioeconômicas se refletem no acesso ao direito básico da educação.

A análise dos números apresentados pelo DataSenado exige uma reflexão crítica sobre a responsabilidade do Estado em garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma

⁵ Considerando o estudioso russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) como principal expoente da teoria histórico-cultural, bem como as diferentes formas de escrita do seu nome - Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras -, a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto as referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

educação de qualidade. Saviani (2013) defende que a educação deve ser um direito universal, promovendo o desenvolvimento pleno dos sujeitos em sua dimensão humana e social.

Portanto, a crise educacional durante a pandemia não deve ser analisada apenas como um efeito colateral de uma emergência sanitária, mas como um reflexo das desigualdades estruturais do Brasil. Garantir acesso à educação e, em especial, à alfabetização em tempos de crise exige não apenas soluções imediatas, mas também um planejamento que integre tecnologia, equidade e políticas públicas robustas, capazes de atender às demandas históricas da população brasileira.

O ano de 2020 se destacou como um período singular, marcado pelas vulnerabilidades e deficiências estruturais da sociedade, exigindo ações urgentes para evitar uma crise no sistema de saúde pública. Além disso, a pandemia evidenciou as limitações do modelo neoliberal, que prioriza a "hegemonia da esfera financeira sobre as diversas dimensões da vida" (Verbicaro, 2020, p.3), revelando a inadequação desse paradigma para garantir condições adequadas de vida e saúde para todos.

A análise da hegemonia, conforme discutido por Gramsci (2000), reflete a capacidade de um grupo social em mobilizar e liderar outros em torno de um projeto que abarca aspectos políticos, econômicos e culturais. No contexto neoliberal, essa hegemonia se manifesta na predominância dos interesses financeiros, que frequentemente se sobrepõem às necessidades sociais.

Salvador (2010) complementa essa visão ao argumentar que o fundo público não apenas financia políticas sociais, mas também serve aos interesses do capital, reforçando a hegemonia burguesa através de políticas econômicas que favorecem empresas tanto nacionais quanto internacionais.

Ademais, o conceito de hegemonia implica um equilíbrio entre coerção e consenso. A manutenção da ordem social depende da aceitação das ideias dominantes por parte da sociedade civil, o que pode ser comprometido em momentos de crise, como demonstrado durante a pandemia. A resposta do Estado a essas crises muitas vezes revela uma tendência à centralização do poder e à marginalização das lutas sociais, exacerbando desigualdades existentes (Stampa; Lole, 2017).

Portanto, a crise provocada pela Covid-19 não apenas desafiou as estruturas existentes, mas também abriu espaço para uma reflexão crítica sobre as políticas sociais e a necessidade de um novo paradigma que priorize a vida e a saúde em detrimento da mera lógica financeira. Essa reavaliação é crucial para construir uma sociedade mais justa e equitativa, capaz de enfrentar futuros desafios globais.

Após anos de políticas neoliberais que favoreceram o setor privado sobre o público, o enfraquecimento das instituições estatais, agravado por cortes de verbas e investimentos insuficientes, resultou numa rede de proteção social fragilizada — uma carência intensificada pela crise pandêmica. No setor de saúde pública, a alta demanda expôs ainda mais as condições precárias e a falta de estrutura adequada. Dentro desse cenário de crise, a educação emergiu como um desafio crucial.

A emergência sanitária acelerou mudanças estruturais na educação, antes previstas para um horizonte distante, foram precipitadas pela emergência de saúde, exigindo uma implementação imediata em vez de gradual. Então, para manter o vínculo escolar durante o distanciamento, muitos países adotaram as tecnologias como recurso central, utilizando computadores, tablets, smartphones e o acesso ampliado à internet para viabilizar uma educação pública virtual, mantendo, mesmo que remotamente, o espaço escolar "aberto".

Nesse contexto, alfabetizar tornou-se uma tarefa laboriosa, cheia de percalços, novas sistematizações e prática reelaborada. Para minimizar o impacto, escolas buscaram alternativas como atividades on-line, transmissões de conteúdo, grupos no WhatsApp e plataformas de ensino, usando a tecnologia para reduzir as perdas de aprendizagem.

2.1.2 A alfabetização na história e nos documentos oficiais

A história da alfabetização no Brasil está intrinsecamente relacionada aos debates sobre os métodos de ensino da leitura e da escrita, que há décadas permeiam o campo educacional. Como aponta Mortatti (2006), trata-se de uma discussão recorrente, frequentemente descrita como “o mesmo problema”, ou seja, a persistente dificuldade em garantir às crianças, especialmente da escola pública, o pleno domínio dessas habilidades fundamentais.

Contudo, nossa abordagem não pretende seguir uma perspectiva meramente cronológica ou conciliatória desses debates, mas, a partir das lentes do MHD, propor uma reflexão crítica sobre as raízes estruturais dessa “celeuma pedagógica” e os seus desdobramentos.

A alfabetização deve ser compreendida como parte de um processo histórico e social mais amplo, profundamente marcado pelas condições de produção e reprodução da sociedade capitalista. Nesse sentido, a educação assume uma posição contraditória: ao mesmo tempo em que pode ser instrumento de reprodução das relações de dominação, carrega em si o potencial emancipatório que permite aos sujeitos superarem essas condições.

Vigotski (2007) e Leontiev (1983) destacam que a aprendizagem não é um processo isolado, mas ocorre por meio da mediação social e cultural, sendo, portanto, profundamente afetada pelo contexto material e histórico em que está inserida. Assim, os métodos de alfabetização não podem ser analisados de forma descolada das relações de poder e dos interesses que permeiam a educação em diferentes momentos históricos.

Durante a pandemia de Covid-19, os documentos oficiais e as políticas emergenciais de ensino remoto trouxeram à tona novas expressões dessa contradição. Enquanto discursos oficiais ressaltam a “universalização” do acesso à educação por meio da tecnologia, os dados evidenciam que milhões de crianças permaneceram excluídas, principalmente na rede pública, onde a falta de infraestrutura digital foi predominante.

Como afirma Mortatti (2006), o desafio de ensinar crianças a ler e escrever na escola pública não é um fenômeno novo, mas, no contexto pandêmico, foi intensificado por um sistema que, longe de solucionar as desigualdades, as aprofundou.

De acordo com Saviani (2009), a educação precisa ser entendida como prática social que transcende os interesses imediatos do capital, oferecendo condições para a formação de sujeitos críticos e autônomos. No entanto, como apontam Sousa e Peixoto (2022), a mediação tecnológica adotada durante a pandemia, embora apresentada como solução inovadora, muitas vezes reproduziu um modelo tecnicista e alienante, desconsiderando as especificidades do processo de alfabetização, que exige interações diretas e significativas.

Essa perspectiva dialoga com a crítica de Chraim e Pedralli (2022) ao papel da educação numa sociedade marcada por desigualdades estruturais, onde a emancipação dos sujeitos é frequentemente negligenciada em favor da manutenção das condições de produção capitalistas.

Nesse contexto, a alfabetização deve ser retomada como um fenômeno histórico e social, cujo objetivo não se reduz à aquisição de habilidades técnicas, mas à formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade que os cerca. Como sustentam Marx e Engels (2007), a emancipação humana só é possível pela superação das formas de sociabilidade impostas pelo capitalismo, o que exige da educação um papel revolucionário.

Ainda no campo teórico-crítico, é imprescindível abordar o debate acerca dos termos “alfabetização” e “letramento”. Embora o letramento seja amplamente utilizado para se referir às práticas sociais de leitura e escrita, autores como Goulart e Geraldí argumentam que essa terminologia, muitas vezes, fragmenta o processo.

Goulart (2006), ao discutir o conceito de letramento numa perspectiva discursiva, pontua que a apropriação da escrita já se constitui como um ato de letramento, uma vez que a entrada na cultura escrita ocorre simultaneamente à apropriação do sistema alfabético.

Para esses autores, a separação entre alfabetizar (ensinar o código) e letrar (ensinar o uso social) é uma falsa dicotomia que desconsidera o processo dialético da apropriação da escrita. Em vez de uma distinção, propõem uma visão integrada, na qual a alfabetização e o letramento são faces de um mesmo processo histórico-cultural.

Durante o ERE, a ênfase em soluções tecnológicas de decodificação reforçou essa fragmentação, mostrando que as políticas emergenciais se alinhavam, muitas vezes, a uma visão empobrecida e reducionista da alfabetização, ignorando a complexidade das práticas de letramento que ocorrem no cotidiano escolar.

Portanto, a análise crítica dos documentos oficiais e das práticas educacionais desenvolvidas durante a pandemia nos permite identificar não apenas as limitações dessas políticas, mas também os caminhos para a construção de uma educação verdadeiramente emancipatória e humanizadora.

A alfabetização, como prática histórica e social, sempre esteve imersa em debates sobre os métodos de ensino, sendo os métodos analíticos e sintéticos os mais proeminentes ao longo da história educacional. Esses métodos refletem concepções distintas sobre o processo de aprender a ler e escrever, que, por sua vez, estão vinculadas a contextos históricos, econômicos e ideológicos.

Os métodos sintéticos, como o alfabético e o fonético, partem de unidades menores – letras ou sons – que, progressivamente, se combinam para formar sílabas, palavras e, por fim, frases. Essa abordagem, criticada por autores como Britto (2012), frequentemente prioriza aspectos mecânicos da alfabetização em detrimento de seu caráter significativo e social.

Ao contrário da abordagem mecanicista dos métodos sintéticos, a perspectiva construtivista de Ferreiro e Teberosky (1999) demonstrou que a criança não aprende a ler e a escrever por meio de uma simples acumulação de letras e sons.

Na obra *Psicogênese da língua escrita*, as autoras revelam que o aprendiz é um sujeito ativo que constrói hipóteses sobre a escrita, partindo de uma compreensão do todo para as partes. Elas argumentam que o processo de alfabetização é um movimento de constante elaboração e reformulação de ideias sobre o sistema de escrita, o que contradiz a lógica sequencial e fragmentada dos métodos sintéticos.

Portanto, a crítica de Britto (2012) sobre a primazia do mecânico sobre o significativo encontra um sólido alicerce na concepção de que a alfabetização é um processo cognitivo

complexo e não um simples treinamento de decodificação. Ao descontextualizarem a aprendizagem da leitura e da escrita, esses métodos acabam reduzindo o ensino a uma prática tecnicista, desvinculada das experiências e vivências dos sujeitos, limitando a compreensão da linguagem como prática social e histórica.

Por outro lado, os métodos analíticos, como o global, começam a partir do todo – palavras ou frases – que posteriormente é decomposto em unidades menores. Esses métodos, embora visem contextualizar o aprendizado, muitas vezes incorrem no risco de tratar a linguagem de forma superficial, desconsiderando as relações mais complexas entre oralidade, escrita e os processos de significação.

Mortatti (2006) ressalta que tanto os métodos analíticos quanto os sintéticos, quando aplicados de maneira desvinculada das condições concretas de ensino e das necessidades dos sujeitos, fracassam em atender aos objetivos de uma alfabetização crítica e emancipatória.

A distinção fundamental entre alfabetização e letramento, proposta por Magda Soares, oferece um quadro conceitual indispensável para aprofundar a crítica aos métodos sintéticos. Soares (1998, p. 47) define a alfabetização como a apropriação do sistema de escrita alfabética (decodificação e codificação), enquanto o letramento se refere ao uso social e prático da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Os métodos sintéticos, ao focarem quase exclusivamente na decodificação, podem até levar à alfabetização em um sentido restrito, mas falham em promover o letramento. A contribuição de Soares (2003) corrobora a tese de Britto (2012) de que essa abordagem não prepara os indivíduos para fazerem uso da escrita de forma significativa e socialmente relevante, evidenciando que a mera aquisição da técnica é insuficiente para garantir o pleno domínio da linguagem escrita em suas múltiplas funções na sociedade.

Na perspectiva do MHD, a alfabetização deve ser analisada como uma prática social que vai além das técnicas de decodificação e memorização. Como defendem Mortatti (2006) e Saviani (2009), o ensino da leitura e da escrita deve possibilitar a compreensão da linguagem como instrumento de mediação das relações sociais e ferramenta de transformação da realidade.

Essa abordagem crítica dialoga com a THC, particularmente com Vigotski (2007), que enfatiza a importância da mediação cultural e das interações sociais no processo de aprendizagem. Vigotski (2007) argumenta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem, ocorre por meio da internalização de práticas culturais, sendo a alfabetização um dos principais mediadores desse processo.

No contexto pandêmico, os debates sobre métodos de alfabetização ganharam novos contornos, especialmente com a transição para o ensino remoto. Enquanto os documentos oficiais muitas vezes tenham reforçado uma abordagem tecnicista, baseada em habilidades fragmentadas, os desafios impostos pela desigualdade social evidenciaram a necessidade de práticas pedagógicas mais integradas e humanizadoras.

Britto (2012) e Sousa e Peixoto (2022) destacam que a aplicação de métodos descontextualizados e desconectados da realidade dos estudantes contribuiu para aprofundar as desigualdades educacionais, especialmente nas populações mais vulneráveis.

Portanto, uma análise crítica dos métodos analíticos e sintéticos requer sua inserção no contexto histórico e social em que foram desenvolvidos e aplicados. Na alfabetização, esses métodos não devem ser vistos como categorias estanques ou dicotômicas, mas como expressões das contradições do sistema educacional.

Como sustentam Mortatti (2006) e Saviani (2009), o desafio não é optar por um método específico, mas articular as práticas pedagógicas de forma a superar o tecnicismo e promover uma alfabetização crítica, capaz de formar sujeitos emancipados e conscientes de seu papel histórico.

Nesse sentido, transcender os debates metodológicos tradicionais, destacando a relação dialética entre os métodos, o contexto socioeconômico e as práticas pedagógicas, faz da THC um caminho para uma formação humana no processo de leitura e escrita. Assim, cabe ao educador compreender que a alfabetização não é apenas um processo técnico, mas uma prática histórica e social, cuja finalidade última deve ser a emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade social.

Na perspectiva da THC, adotada nesta pesquisa, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação cultural, e a linguagem escrita, como instrumento simbólico, deve ser compreendida em seu contexto histórico e social (Vigotski, 2001). Essa visão supera as abordagens que reduzem a alfabetização a um processo meramente técnico.

No debate brasileiro, essa crítica ao mecanicismo ecoa em diferentes vertentes. Mortatti (2006), por exemplo, ao analisar historicamente os métodos no Brasil, destaca que a alfabetização não pode ser reduzida a um treinamento de códigos, mas deve ser situada no interior de processos culturais mais amplos. De forma convergente, Soares (2020), referência nos estudos do letramento, reforça que a alfabetização (a apropriação do sistema de escrita) e o letramento (o uso social) são dimensões indissociáveis, sendo as práticas sociais da leitura e da escrita essenciais para a formação crítica dos sujeitos.

Para Vigotski (2001), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação cultural, e a linguagem escrita, como instrumento simbólico, deve ser compreendida em seu contexto histórico e social.

Mortatti (2006) destaca que a alfabetização não pode ser reduzida a um treinamento mecânico de códigos, mas deve ser situada no interior de processos culturais mais amplos. Do mesmo modo, Soares (2020) reforça que o letramento e a alfabetização são dimensões indissociáveis, sendo necessário considerar as práticas sociais da leitura e da escrita para garantir uma formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

A análise dos métodos de alfabetização a partir das teorias educacionais – Pedagogia Tradicional, Escolanovista e Tecnicista – revela as relações históricas e ideológicas que orientaram as práticas pedagógicas no Brasil. Cada uma dessas abordagens reflete uma visão particular sobre o papel da educação, as relações de poder na sociedade e o lugar do sujeito alfabetizando no processo histórico de produção do conhecimento.

A Pedagogia Tradicional, amplamente disseminada no Brasil ao longo do século XX, enxerga a alfabetização como um processo de transmissão de conhecimentos prontos e acabados, onde o professor ocupa uma posição central, sendo o responsável por conduzir o aluno de maneira hierárquica e autoritária. Saviani (2008) critica essa perspectiva por sua abordagem dogmática, que desconsidera as contradições do processo educativo e ignora as realidades sociais e culturais dos estudantes.

Nesse modelo, os métodos de alfabetização – predominantemente sintéticos, como o alfabético e o fonético – priorizam a memorização e a decodificação, descontextualizando a linguagem de seu uso social. Essa abordagem, ao reduzir o ensino a uma prática mecânica, impede que o sujeito alfabetizando compreenda a leitura e a escrita como ferramentas de transformação social.

Mortatti (2000), em seu livro *Os Sentidos da Alfabetização*, oferece um panorama histórico crucial para entendermos a crítica aos métodos sintéticos. Em particular, o Capítulo 4, intitulado "Alfabetização: construtivismo e desmetodização", documenta a ruptura com a tradição metodológica que priorizava o ensino de letras e sons em detrimento da compreensão.

A autora argumenta que a hegemonia desses métodos tradicionais resultou em um processo de aprendizagem esvaziado de sentido, que focava na decifração mecânica em vez da apropriação do sistema de escrita como uma ferramenta social.

Sob a ótica da THC, a análise de Mortatti (2000) é fundamental, pois o que ela descreve como "decifração mecânica" representa a falha em tratar a escrita como um instrumento psicológico complexo (Vigotski, 2007). Ao focar no código "esvaziado de

sentido", o método tradicional ignora a relação dialética entre sentido (pessoal) e significado (social), que é central para a apropriação da linguagem escrita.

Portanto, a crítica de Mortatti (2000) evidencia um processo que falha em promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, reduzindo a alfabetização a uma técnica e não a um salto qualitativo de consciência, como postula a THC.

A transição da abordagem mecanicista para a construtivista demonstra como a influência da psicogênese da língua escrita, de autores como Emilia Ferreiro, subverteu a lógica dos métodos sintéticos. Se antes o aprendiz era visto como um receptor passivo, a nova perspectiva o colocou no centro do processo, reconhecendo-o como um sujeito que constrói ativamente suas hipóteses sobre a escrita.

Essa mudança de paradigma, defendida por Mortatti (2000), alinha-se diretamente com a crítica de Britto (2012), reforçando que o problema dos métodos sintéticos não está apenas na sua ineficácia técnica, mas, sobretudo, na sua incapacidade de reconhecer a complexidade do processo de aprendizagem da criança.

O Escolanovismo, surgido como uma crítica à rigidez da pedagogia tradicional, propôs uma educação centrada no aluno e em suas experiências. Essa perspectiva, inspirada nos ideais do movimento Escola Nova, trouxe uma visão mais dinâmica do ensino, enfatizando métodos analíticos e globais que partem do contexto imediato do estudante para o aprendizado da leitura e da escrita.

Contudo, Mortatti (2006) ressalta que o Escolanovismo, ao enfatizar as particularidades individuais, frequentemente desconsidera as contradições estruturais do processo educativo e as desigualdades sociais que atravessam a escola pública. Embora a proposta de contextualizar a alfabetização seja um avanço em relação ao tradicionalismo, ela não confronta as bases estruturais da exclusão educacional, limitando-se a adaptações superficiais do processo pedagógico.

Já o Tecnicismo, consolidado no Brasil especialmente durante o regime militar, promove uma visão instrumental da educação, pautada pela eficiência e produtividade. Essa abordagem, como critica Britto (2012), reduz a alfabetização a um conjunto de habilidades técnicas, desconectando o aprendizado de seus significados sociais e culturais.

Os métodos analíticos e sintéticos, nesse modelo, são aplicados de maneira pragmática com o objetivo de atender às demandas do mercado de trabalho e à lógica do capital. Sob essa ótica, o ato de alfabetizar perde seu caráter formativo e emancipatório, transformando-se numa prática alienante que reforça as desigualdades sociais e mantém as relações de dominação existentes.

Por fim, o conceito de "desmetodização", trabalhado por Mortatti (2000), oferece a fundamentação teórica para ir além da mera crítica. Ao invés de defender a substituição de um método por outro, a autora sugere a superação da própria ideia de um método único e rígido.

A alfabetização, nessa visão, não é uma receita a ser seguida, mas um processo de mediação do professor, que observa as hipóteses do aluno e o auxilia na construção de seu conhecimento sobre a escrita.

Mortatti (2000) fortalece o argumento de que a alfabetização significativa e socialmente engajada não se alcança por meio de manuais metodológicos, mas pela valorização da curiosidade e do processo ativo do aprendiz. A superação da visão fragmentada dos métodos sintéticos, portanto, passa pela adoção de uma postura pedagógica que privilegia a totalidade e o sentido.

As teorias educacionais mencionadas, apesar de distintas em seus pressupostos, compartilham limitações significativas no que diz respeito à alfabetização como prática social e histórica. Para além dessas abordagens, autores como Saviani (2009) e Mortatti (2006) defendem uma educação pautada pelo MHD, que compreenda a alfabetização como um processo de mediação entre o sujeito e a realidade, permitindo a construção de uma consciência crítica.

Essa perspectiva encontra eco na THC de Vigotski (2007), que enfatiza a importância da mediação social e cultural no desenvolvimento humano, propondo uma alfabetização que articule as dimensões individuais e coletivas do processo de aprendizagem.

Portanto, compreender os métodos de alfabetização a partir das teorias educacionais exige uma análise crítica que transcenda as limitações das abordagens tradicionais, escolanovistas e tecnicistas.

Ao se adotar a perspectiva histórico-dialética e histórico-cultural, é possível ressignificar a alfabetização como uma prática que não apenas ensina a ler e a escrever, mas que forma sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social em que estão inseridos. Essa visão, como argumenta Britto (2012), desloca o foco do “como alfabetizar” para o “para quê alfabetizar”, priorizando a emancipação humana e a luta por uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

À luz da compreensão de que a educação linguística ocupa um lugar central no percurso formativo dos sujeitos, é essencial refletir sobre o papel da escola como a instituição responsável por proporcionar uma formação humana omnilateral. Essa formação, como enfatiza Saviani (2009), só se efetiva quando houver a apropriação consciente do patrimônio

cultural humano, rompendo com práticas educativas marcadas pela unilateralidade e pelo pragmatismo.

No contexto da alfabetização, a superação de métodos estruturais e reprodutivistas, que reduzem a leitura e a escrita a exercícios mecânicos, é essencial para garantir o direito de "poder ler", como aponta Britto (2012). Este direito não se limita à decodificação de palavras, mas abrange a compreensão crítica das relações sociais mediadas pela linguagem.

Ao se analisar os métodos de alfabetização, torna-se evidente que a abordagem deve ir além da simples instrução técnica de grafemas e fonemas. Mesmo a consciência fonológica tendo sido amplamente discutida e defendida, ela não pode ser considerada a base única ou fundamental do aprendizado da leitura e da escrita. Nesse sentido, Leal (2019, p. 78) argumenta:

O Método Fônico, além de propor treino de habilidades, as evidências científicas tem mostrado que não são necessárias, tem muitos limites no que se refere ao trabalho para que os estudantes compreendam o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e desenvolvam de fato a leitura e a escrita de textos. Embora a consciência fonológica faça parte desse processo de aprendizagem do Sistema notacional, ela não é suficiente.

Ressalta-se, assim, que a consciência fonológica é importante, mas não suficiente para compreender e se apropriar do sistema alfabético de escrita. Moraes (2012) reforça essa perspectiva ao afirmar que certas habilidades fonológicas, mesmo úteis, não são pré-requisitos indispensáveis para a alfabetização. Conforme ele aponta:

No âmbito do ensino do SEA, sempre defendemos uma metodologia que promova a consciência fonológica (mas não certas tarefas da consciência fonêmica que são torturantes e desnecessárias) e sempre entendemos que, quando a criança entra numa fase silábico alfabética, tem o direito de vivenciar um ensino sistemático e progressivo das relações fonema-grafema e grafema-fonema do português. (Moraes, 2012, p. 30).

A alfabetização, compreendida sob uma perspectiva histórico-cultural e histórico-dialética, deve considerar a linguagem como um instrumento psicológico de mediação simbólica, essencial para a formação de conceitos generalizados culturalmente (Vigotski, 2007). Isso implica reconhecer o direito da criança de compreender não apenas as convenções do sistema alfabético, mas também os usos sociais da leitura e da escrita.

A omissão dessa dimensão social e interativa no processo de alfabetização pode resultar em práticas educativas conformistas e alienantes, que reproduzem a lógica da obediência e do ajustamento às estruturas de poder (Mortatti, 2006).

Como argumentam Smolka (1988, 2017), Mortatti (2019), Geraldi (2017), Goulart (2019), Gontijo (2013, 2014, 2022), a alfabetização, especialmente em tempos de crise, é fundamentalmente um processo discursivo, dialógico e situado socialmente, constituído na interação.

A fundamentação bakhtiniana da linguagem, articulada por esses autores, reforça a centralidade do texto, do discurso e da autoria na aprendizagem da língua escrita. Alfabetizar não é mecanizar, mas inserir sujeitos concretos na prática social da linguagem, reconhecendo-os como autores e coparticipantes do mundo da cultura escrita.

A concepção discursiva de alfabetização considera o texto como unidade de sentido, e não apenas de codificação ou decodificação. Nessa perspectiva, autores alinhados à Análise do Discurso, como Geraldi (2017, p. 179), definem a alfabetização como “possibilitar à criança a apropriação de um tipo de linguagem que se dá pela interação, pela interlocução e pela circulação social dos sentidos”.

Essa visão é aprofundada e fundamentada nos pressupostos da THC por Smolka (2012), que afirma que a alfabetização é, de fato, um processo discursivo. Isso porque, no movimento das interações sociais e nas interlocuções, é que a linguagem se transforma em instrumento psicológico, constituindo o sujeito e suas funções psíquicas superiores (Vigotski, 2007).

Tais propostas pedagógicas, dialógicas e autorais se contrapõem à tendência histórica de escolarização voltada apenas para o treinamento mecânico e para a adaptação dos sujeitos à ordem vigente (Mortatti, 2019; Gontijo, 2022), alimentando, ao contrário, a formação crítica e emancipada.

Ao articular as categorias marxistas à materialidade histórica, evidencia-se que “a alfabetização escolar jamais esteve desvinculada dos projetos maiores de sociedade, incluindo os embates políticos sobre o acesso à cultura letrada, direitos humanos e justiça social” (Mortatti, 2019, p. 14).

Politicamente, a opção por uma alfabetização ancorada na dialogia e na autoria, como propõem Smolka (2012) e Goulart (2006), é uma escolha por uma educação emancipatória e transformadora, alinhada às demandas democráticas e sociais do presente.

No contexto da pandemia de Covid-19, esse desafio se tornou ainda mais evidente. A substituição abrupta do trabalho pedagógico-didático presencial por modalidades remotas intensificou a dependência de métodos tecnicistas e reduziu as interações sociais essenciais ao processo de alfabetização. Como afirmam Sousa e Peixoto (2022), a mediação tecnológica, embora necessária, não pode substituir a interação dialógica que sustenta o aprendizado.

Nesse sentido, torna-se urgente uma educação que valorize a escrita como prática social e emancipe os sujeitos, contribuindo para a superação das desigualdades intensificadas pela crise sanitária e educacional.

Assim, reafirma-se a necessidade de uma alfabetização que integre consciência fonológica e interação textual, promovendo o desenvolvimento crítico dos estudantes. Tal abordagem, conforme argumentam Moraes (2019) e Britto (2012), não apenas instrumentaliza os aprendizes, mas também lhes oferece os meios para compreender e transformar a realidade social em que estão inseridos. Esse é o compromisso ético e político que fundamenta a educação como prática de liberdade.

À luz do entendimento de que a alfabetização ocupa um papel central no desenvolvimento humano, é fundamental planejar esse processo em consonância com a omnilateralidade, considerando a linguagem como um instrumento psicológico essencial de mediação simbólica (Vigotski, 2007 [1984]).

A interação mediada pela linguagem promove a apropriação de conhecimentos científicos pelos sujeitos, contribuindo diretamente para o processo de humanização e ampliação de suas capacidades cognitivas e culturais.

Logo, a THC contrapõe-se às perspectivas naturalistas e mentalistas, cujas abordagens reduzem o processo educativo à mera transmissão de conteúdos ou ao condicionamento mecânico. Vigotski (2007 [1984]) afirma que o desenvolvimento humano ocorre por meio de relações sociais mediadas pelos signos e que tais interações são historicamente situadas.

Ao se analisar o papel da alfabetização dentro dessa perspectiva, torna-se evidente que sua função transcende a simples instrumentalização técnica dos sujeitos. A alfabetização deve, pois, ser compreendida como um processo que possibilita a inserção, participação e imersão efetiva dos indivíduos na cultura escrita.

Portanto, significa que o aprendizado da leitura e da escrita não se limita ao domínio do sistema alfabético, mas deve englobar as práticas sociais e culturais que dão significado ao uso da linguagem (Britto, 2012). Esse alinhamento à perspectiva histórico-cultural orienta-se contra o pragmatismo e o utilitarismo, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam os valores éticos, políticos, sociais e ideológicos subjacentes às práticas de leitura e escrita.

No contexto pandêmico, a mediação tecnológica emergiu como uma necessidade imposta pela crise sanitária. No entanto, Sousa e Peixoto (2022) alertam que a tecnologia, embora indispensável, não substitui as interações humanas que são a essência do processo de aprendizagem.

Essa realidade evidenciou as desigualdades educacionais e a precariedade de recursos que afetam principalmente os alunos da rede pública, comprometendo o acesso à educação linguística plena. Saviani (2009) reforça que a formação integral dos sujeitos exige condições materiais e pedagógicas que permitam uma apropriação crítica dos conhecimentos, tarefa que a escola, como instituição social, deve priorizar.

Britto (2012), ao refletir sobre a educação linguística, destaca a necessidade de ultrapassar a técnica da decodificação e enfatiza a importância de uma formação que valorize a dimensão cultural da escrita. O autor argumenta:

O que se propõe como princípio orientador da ação educativa é que entrar no universo da escrita é operar com signos e significados dentro de um universo de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados. Operar esses discursos, em particular quando se pensa em sujeito autônomo, inserido e indignado, supõe que se possa sempre pôr em questão as formas de alienação e de dominação. (Britto, 2012, p. 107).

Essa perspectiva se alinha ao pensamento de Mortatti (2006), que aponta para a urgência de práticas pedagógicas que promovam uma alfabetização crítica e contextualizada, especialmente em tempos de crise, quando as desigualdades são mais evidentes.

Como o fetiche pelo uso de tecnologias digitais na educação ganhou mais força após a pandemia de Covid-19, muito se tem debatido em eventos acadêmicos sobre as relações entre inteligência artificial e as práticas pedagógicas. Mas algo que antecede a esse debate é a finalidade da escola e, em particular, a finalidade da alfabetização. Propomos a pensar, na próxima seção, sobre os fundamentos teóricos da alfabetização e sua relação com a tecnologia a partir de uma perspectiva dialética.

2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA

No contexto da pandemia de Covid-19, cresce a mediação tecnológica na relação pedagógica, explicitando, de modo agudo, as contradições históricas e estruturais da sociedade brasileira. As desigualdades no acesso à internet e às tecnologias digitais reiteraram e aprofundaram exclusões históricas já presentes no cenário da alfabetização (Barbosa, 2022; Peixoto; Carvalho, 2014).

Se, por um lado, a adoção emergencial do ensino remoto tentou dar continuidade ao direito à educação, por outro, evidenciou a precariedade e a heterogeneidade das condições

objetivas de aprendizagem, exigindo dos professores alfabetizadores a reinvenção das práticas pedagógicas e um imenso esforço de mediação com famílias e comunidades.

Nesses termos, é necessário analisar a alfabetização em tempos de crise sob a ótica da totalidade concreta, compreendendo as múltiplas determinações que a atravessam: econômicas, políticas, culturais, tecnológicas, emocionais (Gontijo, 2022; Smolka, 2023).

A tecnologia não é um fator neutro, mas produto das dinâmicas sociais, devendo seu uso ser problematizado para além do caráter instrumental. A mediação tecnológica, à luz do MHD, precisa ser vista como prática social contraditória, podendo tanto incluir emancipação quanto aprofundar desigualdades (Peixoto; Carvalho, 2012).

Ao tratarmos a alfabetização como um fenômeno dialético, buscamos explorar os impactos e contradições que surgem da introdução das tecnologias digitais em rede no contexto educativo. Com base nas produções de teóricos como Vygotsky, Marx e Leontiev, foi possível analisar criticamente como o desenvolvimento das forças produtivas, incluindo a tecnologia, contribui para a reestruturação dos modos de aprender e ensinar, além de influenciar as relações entre professores, alunos e o próprio saber.

O objetivo desta abordagem é compreender em que medida as tecnologias digitais atuam como ferramentas de mediação cultural que podem influenciar o processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, identificar possíveis desafios e tensões.

Essas questões serão analisadas à luz da THC e do MHD, fundamentando uma compreensão crítica sobre o papel da tecnologia no desenvolvimento do pensamento crítico e da prática educativa, elementos essenciais para uma alfabetização que responda às demandas da sociedade contemporânea.

A alfabetização, como processo fundamental de formação humana, transcende a mera decodificação de letras e palavras, configurando-se como um ato social e cultural que se entrelaça com as dinâmicas históricas e tecnológicas da sociedade. Traz à luz a importância de uma abordagem dialética que permite compreender as interações entre o sujeito, a linguagem e o contexto sociocultural.

Historicamente, a alfabetização tem sido influenciada por diversas correntes teóricas que vão desde o behaviorismo até as abordagens construtivistas e crítico-teóricas. Cada uma dessas perspectivas oferece uma lente única para analisar como os indivíduos se apropriam da leitura e da escrita em contextos variados.

A dialética, nesse sentido, é uma ferramenta poderosa para examinar as contradições e tensões que emergem nas práticas de ensino e aprendizagem, revelando como as relações com as tecnologias são evidenciadas nesse processo de alfabetização.

O processo dialético envolve não apenas a consideração de elementos isolados, mas uma análise relacional e dinâmica, onde as interações são continuamente construídas e reinterpretadas. A partir dessa perspectiva, a mediação não se resume a um simples meio ou ferramenta de ensino, mas se torna essencial para a compreensão das interações educativas e tecnológicas.

Peixoto e Marcon (2022, p. 14), ao discutirem as relações entre tecnologia e educação, enfatizam que a mediação não deve ser tratada de forma dualista, mas como parte de um "movimento contínuo e contraditório" que configura tanto o processo educativo quanto os sujeitos envolvidos.

Nessa linha, a mediação se apresenta como um processo ativo e integrador, na qual as tecnologias digitais devem ser vistas não apenas como suportes técnicos, mas como elementos potencialmente transformadores quando inseridos em práticas pedagógicas fundamentadas.

Assim, é imprescindível considerar a mediação como um fenômeno que transpassa a materialidade da tecnologia, revelando seu potencial quando alinhado a objetivos educacionais críticos e emancipatórios. De acordo com a THC e a abordagem dialética, a mediação tecnológica é compreendida como um instrumento psicológico. Como tal, ela não é apenas condicionada pelas condições materiais, mas é a própria materialização de práticas sociais e culturais, tornando-se um meio para a construção de sentidos e reconfiguração da consciência, determinado pelas condições históricas da sociedade em que ocorre.

Peixoto e Carvalho (2014, p. 27) afirmam que “o desafio contemporâneo reside em integrar as tecnologias com vistas a uma educação crítica, comprometida com a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel histórico”.

Essa introdução reforça que a análise dialética do papel das tecnologias no campo da alfabetização deve reconhecer que a interação entre meios, sujeitos e processos educativos não é linear, visto que envolve "conflitos e contradições que impulsionam transformações no próprio conceito de mediação" (Peixoto; Marcon, 2022, p. 31).

2.3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Amparada sobretudo na obra de Vygotsky (1991, 1995, 2009) e Luria (1978), a THC concebe a linguagem como instrumento psicológico de mediação, determinante não apenas para o desenvolvimento cognitivo individual, mas para a humanização histórica dos sujeitos. No processo de internalização, mediação e apropriação da linguagem escrita, criam-se

condições para a emancipação dos aprendizes, rompendo-se com perspectivas reducionistas e naturalizantes da alfabetização.

Segundo Vygotsky (1991, p. 101), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento processos evolutivos que, de outra maneira, seriam impossíveis de acontecer”.

Tal perspectiva reforça o papel do ensino intencionalmente mediado e situa a aprendizagem da leitura e da escrita como evento culturalmente produzido, em permanente diálogo entre as dimensões objetivas e subjetivas do desenvolvimento. Para além da transmissão linear de conteúdos, "A alfabetização não é o ensino de uma técnica... é a inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita." (Smolka, 1988, p. 18).

Nesse processo, a introdução de tecnologias educativas, conforme argumentam Peixoto e Marcon (2022), amplia as formas de mediação e desafia o papel do educador na articulação entre o uso dessas tecnologias e o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos.

Na perspectiva da THC, o desenvolvimento cognitivo não emerge de determinantes inatos, mas é constituído pela interação constante com o ambiente social e histórico em que o indivíduo está inserido. A atividade mental e as formas de pensar resultam, assim, de práticas compartilhadas e mediadas culturalmente, que moldam as habilidades e estruturas cognitivas do sujeito de maneira gradual e complexa (Luria, 1978).

Nesse sentido, o contexto cultural não apenas influencia, mas é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem e o pensamento abstrato, que se estruturam a partir das interações e das práticas culturais da sociedade em que a criança vive.

A linguagem, em particular, desempenha um papel essencial, pois é o principal meio de mediação pelo qual o conhecimento e formas de raciocínio avançado são internalizados pela criança, formando uma base para o pensamento lógico e abstrato.

É por meio da linguagem que as formas complexas de cognição são transmitidas, possibilitando à criança incorporar as estruturas mentais de sua cultura e, conseqüentemente, expandir suas capacidades cognitivas (Vigotski, 1993). Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo é, ao mesmo tempo, um processo individual e social, refletindo uma dialética entre a experiência pessoal e o contexto histórico-cultural que, juntos, moldam o pensamento e a consciência dos sujeitos.

A linguagem, segundo a THC, é entendida como um sistema de signos que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, promovendo uma mediação essencial para o pensamento e a construção do conhecimento.

Sendo assim, Vigotski (2001) enfatiza que a linguagem é composta por três principais campos de atuação: (i) um meio de existência, pois dá forma e expressão ao pensamento; (ii) um meio de assimilação e transmissão cultural, sendo o veículo pelo qual os conhecimentos, valores e práticas de uma cultura são transmitidos entre gerações; e (iii) um meio de comunicação, que possibilita a interação e o compartilhamento de ideias entre os indivíduos.

Nessa perspectiva, a linguagem não é apenas uma habilidade comunicativa, mas também uma ferramenta cognitiva que permite ao sujeito internalizar e reorganizar experiências culturais e conhecimentos históricos.

Para Vigotski, Luria e Leontiev (2006), o desenvolvimento intelectual da criança depende de sua integração ao ambiente cultural e social, onde a linguagem funciona como meio primordial para a transmissão do saber acumulado. Esse processo implica a apropriação de sistemas de signos que representam a realidade objetiva, possibilitando uma reconstrução mental dessa realidade, que é interpretada e ressignificada a partir das vivências sociais de cada sujeito.

Ademais, como destaca Leontiev (1983), o uso da linguagem permite a formação de conceitos abstratos, desenvolvendo o pensamento em níveis mais complexos. Ele argumenta que é a linguagem que permite ao ser humano transcender a experiência direta, possibilitando a construção de conceitos, generalizações e processos mentais que vão além da percepção imediata do mundo físico.

Ao promover a internalização de conceitos e valores culturais, a linguagem se configura como um processo de mediação que não apenas estrutura o pensamento, mas também molda a subjetividade dos sujeitos, refletindo as estruturas sociais e históricas de seu tempo.

Assim, a compreensão da linguagem como uma função psíquica superior destaca sua complexidade como fenômeno social e cognitivo, sendo essencial na formação e na mediação das relações humanas e do desenvolvimento individual.

Como meio de existência, transmissão e comunicação, a linguagem contribui para a formação de uma consciência socializada e para a adaptação ao meio cultural, em um movimento dialético que amplia e transforma as capacidades humanas (Kozulin, 1990).

Vigotski (1998) postula que a palavra é um “microcosmo da consciência”, ou seja, um veículo por meio do qual os indivíduos processam e analisam a realidade ao seu redor. Para

ele, as palavras desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, atuando como instrumentos simbólicos que não apenas nomeiam a realidade, mas também permitem que o indivíduo reflita sobre ela, generalize suas experiências e construa novos significados.

Essa perspectiva se insere no cerne da teoria histórico-cultural, em que a linguagem é entendida não apenas como um meio de comunicação, mas como um instrumento fundamental para a construção do pensamento e da consciência humana (Vigotski, 1998).

No processo de aprendizagem, especialmente no contexto da alfabetização infantil, a internalização da linguagem envolve um percurso em que o conceito emerge como mediador da palavra.

Em outras palavras, não basta que a criança apenas adquira a palavra, mas é essencial que ela compreenda o conceito que essa palavra representa, de modo que possa utilizá-la para organizar seu pensamento de maneira mais complexa e reflexiva (Vigotski, 2001). Assim, a construção do conhecimento se dá por meio de um processo dialético em que o sujeito se apropria da linguagem e, ao mesmo tempo, redefine seu entendimento de mundo.

A formação de um novo conceito é, portanto, um fenômeno dinâmico que ocorre através da interação entre o indivíduo e o ambiente social e cultural no qual ele está inserido. Como enfatiza Leontiev (1983), os conceitos são internalizados à medida que as crianças participam de práticas sociais que envolvem o uso da linguagem.

Esse processo de apropriação não é linear, nem imediato, mas envolve um percurso que passa pela mediação de signos (palavras, imagens, símbolos) que permitem ao indivíduo não apenas nomear, mas refletir e generalizar a realidade.

Nesse contexto, a alfabetização vai além da simples decodificação de palavras; ela envolve o desenvolvimento de uma capacidade crítica e reflexiva de compreensão e uso da linguagem, que é mediada por conceitos e práticas sociais.

Investigar como as crianças aprendem a ler e escrever, internalizam conceitos, ou seja, como elas passam a atribuir significados às palavras e utilizá-las para estruturar seu pensamento de forma mais sofisticada, enaltece o intuito deste estudo quando associado a um período ímpar da história - período pandêmico - *“Estudiar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Essa é a exigência fundamental do método dialético”* (Vigotski, 1931)⁶.

6 *“Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Essa é a exigência fundamental do método dialético.”* - Vygotsky, *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, 1931. Essa citação destaca um princípio essencial da metodologia dialética: o entendimento dos fenômenos deve ocorrer em seu processo de transformação e desenvolvimento ao longo do tempo. Para Vygotsky (1931), compreender algo historicamente significa enxergá-lo em sua dinamicidade e mudança constante, ao invés de uma análise estática

Na pesquisa educacional, esse enfoque destacado por Vigotski permite que a linguagem, o pensamento e outros processos cognitivos sejam vistos como produtos de interações complexas, tanto pessoais quanto sociais, e historicamente construídas.

Dessa forma, a alfabetização não se limita à aquisição de códigos linguísticos, visto que envolve a construção de um entendimento mais profundo do mundo social e cultural que a criança está começando a dominar. Isso porque o processo de internalização dos conceitos é uma chave para se entender como o ensino da linguagem pode ser mais eficaz e como a criança constrói seu conhecimento de forma crítica e significativa. Nessa direção, Marsiglia (2011, p. 57) diz:

A linguagem movimenta todos os campos de atividade da formação da consciência do sujeito: percepção (altera a percepção do mundo e cria outras leis dessa função), atenção (voluntária), memória (quantidade de informações e voluntariamente selecionar informações) e imaginação (proporciona processos criativos porque desliga o indivíduo da experiência imediata).

Através da aquisição das expressões por meio da linguagem, o ser humano aprimorou técnicas que intensificaram suas possibilidades de registro, sendo a escrita uma dessas formas de maior complexidade. Foi possível ir além do registro meramente visual e falado da realidade, estabelecendo um sistema de símbolos, a fim de “[...] recordar e transmitir ideias e conceitos” (Luria, 2012, p. 146).

Compreender as especificidades do processo de alfabetização é um requisito essencial para a atuação do educador alfabetizador, uma vez que tal processo envolve desafios complexos que exigem formação teórica e prática consistente.

Em contextos de crise, como o vivido durante a pandemia de Covid-19, essas demandas se tornam ainda mais intensas, exigindo que o planejamento e a execução do trabalho pedagógico sejam constantemente ajustados para atender às necessidades emergentes. Nesse cenário, o papel do alfabetizador se apresenta como uma jornada contínua e não linear, marcada por desafios que demandam tanto experiência quanto flexibilidade (Soares, 2003; Saviani, 2008).

Sendo assim, questões fundamentais sobre o ensino da linguagem permeiam o debate acadêmico e a prática docente: qual concepção teórica sustenta as escolhas metodológicas? Qual é o método mais eficaz para alfabetizar? Qual o momento ideal para iniciar o processo de alfabetização? Quais ferramentas e recursos devem ser disponibilizados para potencializar a aprendizagem? Como lidar com as especificidades da língua? Essas questões emergem tanto

e isolada. Ele argumenta que a análise dialética exige a consideração de como os fenômenos evoluem e se reconfiguram com o tempo, influenciados pelo contexto social e histórico.

na formação inicial e continuada dos professores quanto nos estudos no campo da alfabetização, revelando sua centralidade na organização do trabalho educativo (Mortatti, 2004; Soares, 2018).

Ademais, essas questões ganham destaque em políticas públicas voltadas para a alfabetização, especialmente em documentos oficiais que buscam orientar o ensino da leitura e da escrita. Um exemplo significativo é a Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementada em 2019, que propõe diretrizes metodológicas baseadas em evidências científicas para nortear as práticas pedagógicas (Brasil, 2019).

Contudo, a PNA também é alvo de críticas por privilegiar abordagens tecnicistas e padronizadas, que podem desconsiderar as especificidades culturais, sociais e históricas do processo educativo (Brasil, 2019; Pedralli, 2020).

Ainda em análise desse documento mediante uma crítica contemporânea e incisiva, Rocha, Oliveira e Santos (2019) também analisam a PNA de 2019.

A contribuição central do artigo é a desconstrução da base teórica da PNA, que, segundo os autores, se apoia de forma exclusiva e "hegemônica" em "evidências científicas" da Psicologia Cognitiva e da Neurociência Cognitiva, em detrimento de outros campos da ciência, como a educação. Essa abordagem é vista como um "apagamento" dos importantes estudos brasileiros e de uma histórica luta por uma educação plural.

Os pesquisadores argumentam que a PNA reduz a alfabetização a um processo individualista e tecnicista, fragmentado em seis componentes, o que pode levar à "parametrização" do ensino e à rotulação de crianças.

A crítica se aprofunda ao examinar a alfabetização de jovens e adultos, cuja política é relegada a uma única página, desconsiderando a dimensão cultural e social da aprendizagem, que, para autores como Paulo Freire, é um "ato eminentemente político".

Outra grave crítica é a abordagem à alfabetização de povos indígenas, que, segundo os autores, impõe a língua portuguesa como primeira língua, configurando uma tentativa de "dominação" e "apagamento" da diversidade linguística e cultural.

Para os autores, a PNA é vista como um documento que não foi criado a partir de um debate democrático, mas sim sob a hegemonia de uma visão restrita da alfabetização. Segundo o texto, essa visão reduz a alfabetização a seis componentes: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, vocabulário, fluência em leitura oral, compreensão de textos e produção de escrita.

Essa abordagem é considerada problemática, pois promove a "parametrização" da leitura e da escrita, medindo a capacidade da criança de ler e escrever para atestar a eficácia

do ensino. Isso, por sua vez, pode alimentar desigualdades e levar à rotulação de crianças como "capazes" ou "incapazes".

Suzana Lopes de Albuquerque traz também uma rica contribuição sobre a PNA de 2019, ao destacar que a PNA promove o método fônico como uma inovação pedagógica, baseada em evidências de ciências cognitivas advindas de um contexto internacional, prometendo alterar os resultados negativos das estatísticas de alfabetização no país.

No entanto, a tese de doutorado da pesquisadora, *Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro: Antônio Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot* (2019), revela que essa abordagem metodológica não é uma novidade. A pesquisa de Albuquerque demonstra que o método fônico de Castilho já havia sido introduzido no Brasil em 1855, durante o período imperial.

Dessa forma, a referência da pesquisa de Albuquerque nos permite refletir e constatar que a PNA demonstra um desconhecimento da história da alfabetização no Brasil ao apresentar um método de ensino já praticado há mais de 160 anos como uma solução revolucionária. Posicionando a PNA nesse contexto histórico, podemos evidenciar que sua adoção e imposição se fundamentam em interesses políticos, ideológicos e econômicos do governo federal, e não em uma real inovação pedagógica, o que serve para ocultar as causas multifacetadas das dificuldades na alfabetização, como as desigualdades sociais e os escassos investimentos na educação pública (Albuquerque; Costa, 2021).

Nesse contexto, a reflexão sobre a alfabetização transcende a escolha de métodos ou ferramentas; ela envolve uma análise crítica sobre como os fundamentos teóricos e que as políticas públicas moldam as práticas pedagógicas.

Sendo assim, compreender a alfabetização em sua totalidade exige articular as demandas concretas da prática educativa com uma visão crítica e emancipatória, que reconheça as contradições e potencialidades do processo formativo (Vigotski, 1998; Saviani, 2007).

A complexidade deste debate histórico-metodológico, bem delineado por Mortatti, e as contribuições dos estudos do letramento, popularizados por Soares, foram objeto de análise em pesquisas recentes que também investigaram a alfabetização no contexto pandêmico. Destacamos, nesse sentido, a dissertação de Ferreira (2025), que, partindo de uma base teórico-metodológica similar a esta, utilizou a THC para analisar criticamente as vertentes hegemônicas no campo.

A pesquisa de Ferreira (2025) nos ajuda a avançar na análise de autoras como Mortatti e Soares, situando-as em relação aos pressupostos da THC. Enquanto os estudos de Mortatti

são fundamentais para compreendermos a historicidade da "querela dos métodos" no Brasil, a análise histórico-cultural nos permite ir além da descrição historiográfica, questionando como esses métodos impactam a apropriação da escrita como instrumento psicológico complexo.

Da mesma forma, embora as contribuições de Soares sobre o letramento representem um avanço em relação às práticas mecanicistas, Ferreira (2025) aponta que, sob a ótica da THC, essa perspectiva ainda pode ser limitada. Ao focar nas "práticas sociais", corre-se o risco de secundarizar o papel do ensino intencional na apropriação dos conhecimentos científicos e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que é o cerne da humanização na perspectiva vigotskiana.

Portanto, ao dialogar com a análise de Ferreira (2025), esta dissertação reforça seu posicionamento: reconhece-se a importância das contribuições de Mortatti e Soares para o campo, mas as analisa criticamente a partir do MHD e da THC. O objetivo não é apenas descrever as concepções de alfabetização presentes no debate, mas desvelar suas bases epistemológicas e suas implicações para a formação de sujeitos históricos, capazes de não apenas usar a escrita em práticas sociais, mas de tomar consciência e transformar a própria realidade.

3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA (2020 - 2023): ALFABETIZAÇÃO, TECNOLOGIA E CONTRADIÇÕES EDUCACIONAIS

A abordagem de qualquer objeto de estudo exige uma imersão que transcenda a mera superfície do fenômeno. Conforme elucida Lefebvre (1975), a apreensão da essência subjaz à meticulosa observação da aparência. Contrariamente às postulações essencialistas, a perspectiva dialética se opõe à noção da aparência como mera distorção ou falsificação da realidade; antes, a concebe como um estágio intrínseco e manifestativo do próprio fenômeno.

Neste arcabouço, a prática social imediata emerge como o *locus* epistemológico necessário, o ponto de partida decisivo de onde a essência da realidade desvela suas determinações (Lefebvre, 1975). É precisamente nesta interface que se demarca a distinção entre o conhecimento empírico e a cientificidade rigorosa.

O conhecimento científico, embasado no MHD e em consonância com a THC, almeja um salto qualitativo: o mergulho nas contradições inerentes à totalidade e o vislumbre das possibilidades transformadoras que delas advêm.

Assim, se a práxis social for tanto gênese quanto telos do processo cognitivo, torna-se imperativo sublinhar que "a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro" (Vázquez, 2011, p. 264). Esse conceito reafirma a indissociabilidade entre a ação transformadora e a reflexão que a precede e a acompanha, elementos da constituição do conhecimento histórico culturalmente situado.

Esta escolha metodológica está ancorada na compreensão de que os processos educacionais, como a alfabetização e o uso das tecnologias em tempos de pandemia, não podem ser analisados de forma isolada, mas como parte de um movimento histórico mais amplo, permeado por contradições e tensões que revelam as relações entre educação, trabalho docente e sociedade.

O método do MHD transcende a mera instrumentalização metodológica, uma vez que ele se constitui como uma gnose, uma forma de pensamento que habilita a compreensão da realidade em sua constituição inalienável de movimento e contradição. A compreensão dos fenômenos que conformam a sociedade humana é, por excelência, uma edificação coletiva e historicamente determinada, que se transforma perpetuamente em função do desenvolvimento das forças produtivas e das complexas relações de produção. Nesse ínterim, a vida material da humanidade e suas condições de existência se configuram como o ponto de ignição e o

horizonte derradeiro para decifrar as estruturas que compõem e reconfiguram nossa formação social (Marx; Engels, 2007).

A apreensão de um fenômeno em sua plenitude exige a superação da mera percepção sensorial imediata, que frequentemente se revela como uma representação desordenada e fragmentada da realidade. Mas, para desvelar a essência de tal fenômeno, impõe-se a necessidade do processo de abstração, um movimento dialético que permite reconhecer cada objeto de estudo como parte intrínseca de uma totalidade mais ampla e historicamente determinada (Kosik, 1976). Assim, a clareza da realidade objetiva não se perfaz senão pela articulação de suas relações internas, percebendo-as em constante movimento e em sua vinculação com a totalidade que as constitui. Em última instância, "a sensação só pode resolver o problema da aparência dos aspectos exteriores dos fenômenos; o problema da essência só pode ser resolvido pelo pensamento teórico" (Mao, 1999, p. 17).

No âmbito desta pesquisa, o MHD orientou a seleção, análise e interpretação das produções acadêmicas sobre alfabetização no período pandêmico. Essa abordagem metodológica permitiu identificar não apenas os debates centrais e as contribuições desses estudos, mas também seus limites e contradições, conforme recomendado por autores como Saviani (2007) e Pedralli (2022), que destacam a importância de uma análise crítica e contextualizada no campo educacional.

Dessa forma, o exercício aqui empreendido em adotar o MHD como método não apenas confere rigor à análise empreendida, mas também reafirma o compromisso desta pesquisa com a transformação social e com a busca por uma educação crítica e emancipadora, que supere a fragmentação e o imediatismo das abordagens pragmáticas.

Nesse sentido, a presente seção se propõe a apresentar o concreto pensado da pesquisa, mergulhando no que a produção acadêmica contemporânea tem problematizado acerca da alfabetização no período pandêmico (concreto aparente). Sendo assim, nosso objetivo é investigar as manifestações empíricas desse complexo cenário, buscando explicar as conexões provenientes e as contradições inerentes à prática social da alfabetização em face das transformações impostas pela crise sanitária, e como estas se inserem no arcabouço de nossas discussões teóricas.

Para tanto, a análise está estruturada em torno das seguintes categorias dialéticas, as quais emergiram da própria leitura e sistematização dos dados:

- 1) **Concepções de alfabetização e sua relação com a tecnologia** – Investiga como a alfabetização foi compreendida nos estudos analisados e de que maneira a tecnologia foi incorporada ou problematizada nesse processo.

- 2) **Trabalho pedagógico-didático e as condições materiais do ensino** – Examina os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores no contexto da pandemia, considerando aspectos estruturais, formação docente e acesso a recursos tecnológicos.
- 3) **Políticas públicas e suas repercussões na alfabetização em tempos de crise** – Avalia a presença das políticas educacionais no período pandêmico, suas diretrizes e suas influências nas práticas de alfabetização mediadas tecnologicamente.

Ao final, esperamos apresentar uma síntese crítica das contribuições e lacunas da literatura analisada.

3.1 PERCURSO DA PESQUISA

O percurso metodológico inicial, visando responder à questão central de pesquisa, consistiu em um mapeamento abrangente da produção científica sobre o tema. A coleta principal de dados foi realizada em bancos de dados acadêmicos de referência, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Capes. As buscas foram delimitadas por filtros temporais, focando em publicações do período: 2020-2023, idiomáticos (português) e por um conjunto definido de descritores (“Alfabetização”; “Covid-19”; “Revisão bibliográfica”).

O Google Acadêmico foi utilizado em caráter auxiliar. Reconhecendo que se trata de um indexador com viés algorítmico, e não um banco de dados com curadoria, seu uso foi complementar, visando sondar a existência de literatura cinzenta ou trabalhos relevantes que, porventura, estivessem fora dos indexadores oficiais.

Essa revisão da literatura exploratória teve como objetivo compreender o estado da arte sobre a relação entre alfabetização, tecnologias e o trabalho docente durante a pandemia. Além disso, foram consultados catálogos de bibliotecas e acervos digitais que permitissem o acesso a textos completos de artigos e coleções de periódicos científicos, ampliando o alcance e a profundidade das reflexões construídas ao longo do estudo.

A partir desse levantamento, buscamos identificar não apenas os debates centrais que perpassavam a literatura, mas também os limites e as contradições presentes nas produções acadêmicas, conforme proposto por Saviani (2007) e Ramos (2001). Tal abordagem permitiu situar a pesquisa em um contexto mais amplo de discussões sobre o papel da tecnologia como mediadora do trabalho docente e as concepções de alfabetização presentes na produção

analisada, reafirmando o compromisso com uma análise que contribuísse para a compreensão do fenômeno educativo em sua totalidade.

Nesse âmbito, a composição do corpus desta pesquisa pautou-se por um recorte metodológico deliberado, focado na produção científica nacional. Selecionamos a Revista da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e os anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf) por sua representatividade ímpar no campo de investigação. Entendemos que a ABAlf, como principal entidade científica da área no país, e seus veículos de divulgação (o periódico e o congresso) constituem o epicentro do debate acadêmico e científico validado sobre a alfabetização no Brasil.

Dessa forma, os artigos publicados ali revelam não apenas o conhecimento em construção, mas as posições hegemônicas e as contradições internas da comunidade científica nacional diante do tema. Para capturar a dinâmica do debate durante a crise sanitária, incluímos os anais do V (2021) e VI (2023) CONBAIf, respeitando o marco temporal de 2020-2023.

Reconhecemos que esta escolha implica limitações, como a ausência de periódicos internacionais. Tal delimitação, contudo, justifica-se pela necessidade de aprofundar a análise das determinações e particularidades do contexto brasileiro, examinando como a crise pandêmica se materializou especificamente na produção científica nacional.

O crescente interesse acadêmico pelos impactos da pandemia na alfabetização já resultou em importantes investigações, como a dissertação de Ferreira (2025), que realizou um "estado do conhecimento" focado em teses e dissertações publicadas na BDTD. Embora esse trabalho apresente um panorama abrangente da produção de pós-graduação, esta dissertação se justifica por investigar um corpus distinto e de relevância ímpar para o debate da área.

Ao delimitar a análise aos 67 artigos publicados na Revista da Associação Brasileira de Alfabetização (RBA) e nos anais do V e VI Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf), esta pesquisa se volta ao que podemos considerar o "epicentro do debate acadêmico e científico validado sobre a alfabetização no Brasil".

Diferentemente das teses e dissertações, que demandam um tempo mais longo de maturação, os artigos de periódicos e congressos capturam a resposta científica imediata, as tensões do momento e as reflexões "quentes" da comunidade de pesquisadores.

Portanto, este trabalho avança em relação às pesquisas existentes ao analisar de forma aprofundada o núcleo da produção científica nacional da principal entidade da área,

preenchendo uma lacuna sobre como o debate foi articulado e quais contradições emergiram no calor da crise sanitária.

A Associação Brasileira de Alfabetização, também identificada pela sigla ABAlf, é uma associação civil, sem fins lucrativos, fundada em 2012, que busca, entre outros objetivos, articular, acompanhar e fomentar pesquisas e políticas públicas no campo da alfabetização, agregando a participação de sujeitos e instituições envolvidos com essa temática. A ABAlf se propõe a constituir como referência para as discussões e proposições referentes à alfabetização e aos processos afins, relativamente a informações, dados e posicionamentos demandados por professores, pesquisadores e organizações (ABAlf, 2025).

A ABAlf promove, especialmente, eventos acadêmico-científicos, como o Congresso Brasileiro de Alfabetização, cursos de curta duração, como forma de apoiar a formação continuada de alfabetizadores, e é responsável pela publicação da Revista Brasileira de Alfabetização – RBA, um periódico científico direcionado para divulgação do conhecimento produzido na área.

A RBA é um periódico científico editado pela ABAlf. Tem como objetivo principal constituir-se em um fórum de debate, por meio da reunião e divulgação da produção acadêmico-científica que contribua para reflexão e ação referentes às várias dimensões da alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura e da escrita a crianças, jovens e adultos. Possui avaliação Qualis A2, segundo a classificação de periódicos quadriênio 2017-2020 divulgada pela Capes. Dada a relevância da RBA para a divulgação e publicação de artigos científicos no campo da alfabetização, ela foi escolhida para compor o corpus desta pesquisa.

O CONBAIf é um evento de natureza científica e pedagógica, com periodicidade bianual e vem sendo reconhecido como um dos principais eventos nacionais de debates sobre o tema da alfabetização. O I CONBAIf foi realizado em 2013 e desde então busca reunir pesquisadores, estudantes e profissionais da educação para promover a discussão e a avaliação de pesquisas, práticas pedagógicas e políticas públicas relacionadas à alfabetização no Brasil, consolidando-se como um dos principais espaços de debate sobre o tema no país.

Considerando que o recorte temático desta pesquisa aborda o impacto da pandemia de Covid-19, optamos por incluir, além dos artigos da Revista ABAlf, os trabalhos apresentados nos anais do V CONBAIf (realizado nos dias 18, 19 e 20 de agosto de 2021) e do VI CONBAIf (ocorrido de 16 a 18 de agosto de 2023). Esses eventos contemplaram o eixo 10 - “Alfabetização e pandemia: desafios, aprendizados e perspectivas”. Esse eixo proporciona um panorama abrangente das discussões acadêmicas e práticas sobre os desafios enfrentados

durante o período da pandemia de Covid-19, convergindo diretamente com os objetivos deste estudo, que examina a relação entre alfabetização, tecnologia e trabalho pedagógico-didático em tempos de crise.

Foram realizadas três buscas, entre os meses de setembro de 2023 a março de 2024, com a combinação dos distintos descritores, a fim de encontrarmos todos os trabalhos que fossem condizentes com o objeto investigado.

Na Revista ABAlf, no período de recorte, selecionamos 7 artigos condizentes ao objeto de pesquisas e do CONBAIf V, 33 artigos, e do CONBAIf VI, 27 artigos. Ao final, o corpus desta pesquisa foi constituído por 67 artigos, seguindo então a tabela referente aos descritores utilizados nas buscas realizadas na Revista da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e CONBAIf V e VI (Tabela 1).

Tabela 1 - Mapeamento das buscas realizadas na Revista da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e CONBAIf V e VI

	Buscas - descritores	Local	Total de trabalhos
1ª Busca	“alfabetização”, “pandemia”, exclusão “alfabetização científica”	Revista ABAlf	7 artigos
2ª Busca	“alfabetização”, “pandemia”, exclusão “alfabetização científica”	CONBAIf V	33 artigos
3ª Busca	“alfabetização”, “pandemia”, exclusão “alfabetização científica”	CONBAIf VI	28 artigos

Fonte: elaborada pela autora.

Os descritores foram usados de forma conjunta na busca por título, resumo e palavras-chave. Ao longo desse processo, foi feita a leitura dos resumos, visando a um refinamento do corpus de modo a selecionar os trabalhos que contemplassem o objeto de estudo, como critérios de inclusão: 1. alfabetização e pandemia; 2. anos iniciais do ensino fundamental (foco no 1º ao 3º ano); 3. ensino e aprendizagem; e 4. desafios, aprendizados e perspectivas. Em contrapartida, usamos como critérios de exclusão: 1. pesquisas que discutissem a alfabetização em níveis distintos aos anos iniciais do ensino fundamental, delimitados; 2. pesquisas que tivessem como temática central conhecimentos distintos ao processo de leitura

e escrita; 3. pesquisas que não tratassem do trabalho pedagógico na condução das atividades; e 4. pesquisas de cunho na alfabetização científica.

A partir desse ponto, foi construída uma ficha de leitura (Apêndice A) para sistematizar e interpretar os dados coletados, buscando compreender as nuances do trabalho pedagógico-didático dos professores alfabetizadores no contexto pandêmico, leitura geral de todos os trabalhos. A sistematização dessas publicações foi realizada por meio de leitura exploratória, catalogação e organização das informações em quadros-síntese, nos quais constam a origem da publicação, os autores, o ano de divulgação e os títulos dos artigos (Quadro 1 no anexo).

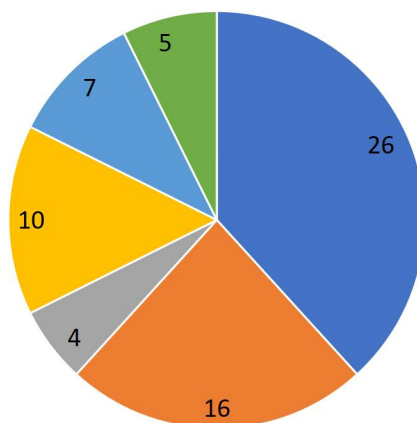
No âmbito dos 67 artigos selecionados para esta análise, observamos uma expressiva concentração da produção acadêmica referente à alfabetização, ao contexto da pandemia, às práticas pedagógico-didáticas e ao uso de tecnologias digitais em rede em determinadas regiões do Brasil. Destacamos a região Sul, com 26 trabalhos, seguida da Sudeste, com 16, evidenciando participação significativa dessas regiões no debate nacional sobre o tema. A região Nordeste contribui com 10 produções, demonstrando também presença relevante na discussão.

Regiões como a Centro-Oeste (4 artigos) e Norte (7 artigos) apresentam quantitativos inferiores, compondo um quadro em que a distribuição das pesquisas, embora abrangente em termos territoriais, revela assimetrias nos volumes regionais. De modo geral, esses dados delineiam um cenário no qual a pesquisa acadêmica sobre alfabetização, pandemia, trabalho pedagógico-didático e tecnologias digitais em rede adquire distintas dimensões regionais, compondo um retrato plural e, ao mesmo tempo, desigual no contexto educacional brasileiro contemporâneo.

Gráfico 1 – Trabalhos analisados – RBA/CONBALf V e VI

Trabalhos Analisados - RBA/CONBALF V e VI

■ Sul ■ Sudeste ■ Centro-Oeste ■ Nordeste ■ Norte ■ Não identificados



Fonte: elaborado pela autora.

Tais disparidades regionais apontam para a necessidade de investigação mais aprofundada sobre os fatores que determinam a concentração ou escassez da produção acadêmica, promovendo a compreensão e a superação das desigualdades educacionais agravadas durante a pandemia.

Outro elemento de destaque que se evidencia na presente amostra diz respeito à constituição e atuação do coletivo Alfabetização em Rede⁷, cuja relevância extrapola a produção individualizada, promovendo uma articulação científica de amplitude nacional. Esta iniciativa se configura como uma resposta coletiva, sistematizada e metodologicamente rigorosa às demandas emergentes do contexto pandêmico, com especial atenção ao campo da alfabetização.

A pesquisa conduzida pelo coletivo Alfabetização em Rede objetiva perscrutar, de modo aprofundado e comparativo, as condições da alfabetização de crianças brasileiras durante a pandemia de Covid-19. Sua metodologia envolve procedimentos de levantamento e análise de dados em escala nacional, assegurando a representatividade de todos os estados e regiões. Formalmente registrada na Plataforma Brasil (código 36333320.0.0000.5151), a

⁷ Projeto de pesquisa - Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia de Covid-19 e sobre a recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA). O objetivo é saber como está sendo realizada a alfabetização das crianças durante a pandemia e conhecer como a Política de Alfabetização do governo federal é recebida pelos professores. Participam da pesquisa 28 universidades públicas, em todo o país, de todas as regiões do Brasil: UFSJ, UEMG, UFRN, UFRSA, UFSM, UFMS, UFPEL, FURG, UFRJ, UFMA, UFPI, UFR, UNIPAC, UFPA, UNIFAP, UNIFESP, UNIMONTES, UFPE, UPE, UNIR, UFCAT, UFAPE, UFBA, UFRGS, URCA, UFC e UFAL.

iniciativa abrange 117 pesquisadoras e pesquisadores vinculados a 28 instituições de ensino superior, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei.

A relevância desse marco coletivo reside tanto na abrangência de sua composição – contemplando a diversidade regional e institucional do país - quanto na capacidade de gerar subsídios empíricos e teóricos que fundamentam uma parcela expressiva da produção acadêmica analisada nesta dissertação, incluindo, notadamente, o trabalho da autora. Assim, o Alfabetização em Rede se consolida como referência para a compreensão qualificada das dinâmicas, desafios e especificidades que atravessam o processo de alfabetização no cenário das urgências impostas pela crise sanitária contemporânea.

Dessa forma, catalogamos um total de 130 autores (Anexo II). Com a organização dos dados, foi possível identificar os autores mais citados nos trabalhos analisados. Assim, ordenando-os de forma decrescente referente ao número de citações, apresentamos os autores que possuem até duas referências - Tabela 2:

Tabela 2 - Obras citadas - Recorrências

OBRAS CITADAS	Recorrências
SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos . São Paulo: Contexto, 2016.	42
SOARES, Magda Becker. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever . São Paulo: Contexto, 2020.	
SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc. , Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.	
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo . 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.	16
FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita . Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.	16
FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre a alfabetização . São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época; v.6)	
FERREIRO, Emilia. Alfabetização em processo . 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.	
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa . São Paulo: Paz e Terra, 2001.	15
MORAIS, Artur Gomes. Sistema de escrita alfabética . São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).	9
NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação 1870 – 1920 – 1970 - 2020. Revista História da Educação (Online) , v. 25, e110616, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/110616	6

- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 6
- FREITAS, Luiz Carlos de. Solenidade de Abertura dos 45 Anos da Faculdade de Educação – FaE/UFPeL. **Reformas Empresariais e o Ensino Híbrido**. 2021. Canal da FaE/UFPeL no YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J1m25JBaDKc&t=5519s&ab_channel=FaculdadedeEduc8a%C3%A7%C3%A3oUFPeL. Acesso em: 24 jun. 2021. 6
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 6
- FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de Quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, jul. 2020. 5
- MACEDO, Maria Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: Resultados de uma pesquisa em Rede**. São Paulo: Parábola, 2022. E-book. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko1lh6h4s/Retratos.pdf?dl=0>. Acesso em: 12 dez. 2022. 5

Fonte: elaborada pela autora.

A análise das referências bibliográficas do corpus permite identificar uma clara hierarquia teórica na forma como a comunidade científica brasileira respondeu à crise pandêmica na alfabetização. O núcleo hegemônico da discussão é formado por Magda Soares (42) e Emilia Ferreiro (16). Isso demonstra que as investigações se pautaram, predominantemente, pela tradição dos estudos do letramento e pela matriz construtivista da psicogênese da escrita.

Em um eixo secundário, encontramos autores da pedagogia crítica e histórico-crítica, como Paulo Freire (15) e Dermeval Saviani (6), indicando uma preocupação com as dimensões políticas e sociais da educação.

Contudo, é notório que os autores fundantes da THC, que fundamenta esta dissertação, ocupam uma posição periférica no corpus. Embora Ana Luiza Smolka (16), que dialoga com Vygotsky, seja citada, o próprio Lev Semionovitch Vygotsky (1) aparece de forma pontual. Esse dado é sintomático: sugere que as ferramentas conceituais do MHD (como a relação entre desenvolvimento e mediação, ou a formação do psiquismo nas condições concretas de existência) foram subutilizadas para analisar um fenômeno que é, essencialmente, material e histórico. O debate parece ter se concentrado nas práticas de letramento em crise, e não nas determinações dessa crise sobre o processo de desenvolvimento humano.

A análise quantitativa das citações bibliográficas no corpus revela um direcionamento teórico hegemônico, expondo um sintoma relevante do campo da alfabetização no Brasil

durante a pandemia. A proeminência expressiva de Magda Soares (42 citações) e Emilia Ferreiro (16) delimita o horizonte teórico-metodológico das pesquisas analisadas. Essas produções indicam que a crise sanitária foi predominantemente examinada sob duas matrizes:

- A perspectiva do letramento como prática social (Soares), que entende a alfabetização como inseparável do uso social da escrita;
- E a matriz da psicogênese da língua escrita (Ferreiro), que foca nos processos cognitivos e nas hipóteses que a criança constrói sobre o sistema de escrita (construtivismo).

A alta frequência dessas autoras demonstra que o corpus tende a enquadrar o fenômeno pandêmico como uma interrupção das “práticas sociais” de leitura (Soares) ou como um obstáculo metodológico ao desenvolvimento das “hipóteses” individuais da criança (Ferreiro).

É nesse ponto que a análise dialética se impõe. Na aparente "diversidade" teórica, quando confrontada com os dados, revela-se uma falsa pluralidade. Os dados demonstram, ao contrário, uma hegemonia clara que, dialeticamente, lança luz sobre uma lacuna fundamental: a baixíssima incidência da THC, base epistemológica desta dissertação.

A presença quase simbólica de Lev Vygotsky (2 citações) e a ausência de outros fundadores como Leontiev (0 citações) é um achado central. Sugere que a produção científica nacional, ao se debruçar sobre a pandemia, preteriu as ferramentas analíticas do MHD.

A pandemia, um fenômeno que alterou radicalmente as condições materiais de existência (isolamento, falta de infraestrutura digital, fome) e os instrumentos de mediação (substituindo a interação professor-aluno por plataformas), foi analisada por referenciais teóricos (construtivismo/letramento) que não centralizam a categoria “condições materiais” ou “mediação” em sua raiz epistemológica da mesma forma que a THC.

Portanto, a análise crítica deste corpus, fundamentada na THC, torna-se crucial. Ela permite investigar não apenas o que o corpus disse sobre a pandemia, mas, principalmente, o que ele deixou de dizer por se pautar por uma base teórica que subutiliza as categorias de determinação material e desenvolvimento psíquico em sua relação com as condições objetivas.

4 ANÁLISE DO CORPUS: A ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA

“Não existe conhecimento sem o objeto a conhecer.” (Lefebvre, 1995, p. 56).

Este capítulo se dedica à análise dialética do corpus (produções de 2020 a 2023) que problematiza o objeto desta pesquisa: a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, submetida às condições do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Brasil. Utilizando o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e a Teoria Histórico-Cultural (THC) como instrumental analítico, investigamos as profundas contradições evidenciadas pela pandemia.

Explicamos como o corpus científico retratou (e, dialeticamente, o que ocultou sobre) as determinações da crise. A análise está estruturada em eixos que revelam categorias dialéticas, como a precarização do trabalho docente, as desigualdades de acesso como determinantes do processo e as respostas teóricas hegemônicas no campo educacional brasileiro.

Os trabalhos selecionados do corpus — oriundos de revistas especializadas e eventos nacionais — são examinados a partir das categorias dialéticas: concepções de alfabetização, trabalho docente, mediação tecnológica e ensino remoto, políticas públicas e desafios concretos no contexto da pandemia. Cada categoria é trabalhada à luz das principais perspectivas teóricas, tensionando abordagens pragmáticas/tecnicistas e enfoques crítico-emancipatórios, assim como as diferentes ênfases sobre tecnologia, práticas pedagógicas e condições materiais.

Destacamos, nesta análise, a centralidade do debate entre a “epistemologia da prática” — que valoriza a experiência direta e a reflexão situada do professor, muitas vezes se restringindo ao ambiente escolar imediato e dialogando com modelos tecnicistas e adaptativos — e a “epistemologia da práxis”, que compreende o trabalho docente como mediação ativa e intencional capaz de promover transformação social, questionando relações de poder e desigualdades históricas, em sintonia com os fundamentos do MHD/THC.

Essa tensão epistemológica se revela tanto nas escolhas metodológicas dos estudos quanto na abordagem sobre o papel da tecnologia durante o ensino remoto: ora tratada como mero instrumento de adaptação e reprodução (visão tecnocêntrica), ora como elemento de contradição e potencialização das lutas por emancipação e reconstrução do fazer educativo.

A análise busca, portanto, contrapor os diferentes olhares presentes no corpus, evidenciando como as produções acadêmicas refletem — ou tensionam — as condições

materiais, as disparidades regionais (com ênfase nas diferenças entre as regiões) e os limites das políticas públicas diante das urgências impostas pela crise sanitária. São examinadas, ainda, as contradições detectadas nos textos quanto aos sentidos atribuídos à alfabetização, às demandas de formação docente e à inserção (ou exclusão) das tecnologias digitais em rede nos processos de ensino-aprendizagem.

Ao longo do capítulo, exemplos de achados de estudos representativos são mobilizados para ilustrar desafios concretos, como acesso desigual aos recursos digitais, fragilidade das condições de trabalho docente, ausência de orientação política consistente e o aprofundamento das vulnerabilidades socioeducativas, especialmente entre estudantes da Educação Básica de diferentes regiões do país. Os limites e potencialidades apontados nos estudos são sistematizados em pequenos quadros comparativos, destacando conceitos, enfoques teóricos, metodologias e tipos de tecnologia empregados.

Buscamos, por fim, apresentar não apenas um retrato descritivo, mas uma interpretação crítica dos caminhos percorridos pelo campo da alfabetização e da pesquisa educacional no contexto pandêmico, mostrando como esse período evidenciou, acirrou ou transformou práticas, sistemas e políticas. Ao fazer isso, este capítulo contribui com o debate sobre os rumos e desafios do ensino e da pesquisa em alfabetização no Brasil contemporâneo, lançando luz sobre lacunas e sugerindo caminhos futuros.

A partir dessa contextualização do campo e da distribuição da produção acadêmica, a presente análise se aprofunda em seu primeiro eixo temático: as diferentes concepções de alfabetização que emergem do corpus e a forma como elas se relacionam com o papel da tecnologia.

Por meio de uma leitura dialógica, os trabalhos selecionados revelam uma tensão fundamental entre visões que tratam a tecnologia como um mero instrumento de transmissão de conteúdo e aquelas que a compreendem como um elemento mediador e de contradição, capaz de reconfigurar o próprio processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da pandemia.

4.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A TECNOLOGIA: UMA ANÁLISE DOS ARTIGOS DA RBA

A urgência imposta pela pandemia de Covid-19 fez com que as tecnologias digitais em rede fossem rapidamente apresentadas como a grande salvação para a continuidade da educação. A crença na “promessa da tecnologia” como uma solução universal para o ensino

emergiu como um discurso dominante, promovido por governos, instituições e pelo próprio mercado de *edtechs*. No entanto, a análise do corpus acadêmico que problematiza a alfabetização durante esse período revela que essa visão idealizada colidiu de forma abrupta com a realidade concreta e material.

Longe de ser um instrumento neutro, a inserção acelerada das plataformas digitais expôs as profundas contradições sociais e educacionais do nosso tempo, evidenciando que o acesso ao conhecimento está intrinsecamente ligado a questões de classe, infraestrutura e poder. Conforme a pesquisa demonstrará a seguir, a tecnologia, ao mesmo tempo em que possibilitou a continuidade do ensino para alguns, aprofundou as desigualdades para a maioria, reconfigurando o trabalho docente e as relações pedagógicas.

Em um cenário de crise sanitária global, a pauta sobre alfabetização emergiu com uma urgência necessária, voltando seus olhares para as complexas relações mediadas pelas tecnologias digitais em rede. A pesquisa do grupo Kadjót (Echalar *et al.*, 2016) revela uma complexa racionalidade que molda a relação entre professores e tecnologia. O estudo argumenta que a racionalidade instrumental, embora dominante no contexto capitalista e frequentemente imposta por organismos multilaterais em políticas educacionais, é insuficiente para explicar a totalidade da apropriação tecnológica no ambiente de trabalho docente.

A apropriação da tecnologia pelos professores transcende as meras condições materiais e técnicas. Ela é profundamente influenciada por processos simbólicos e pela interação entre o sentido (a significação pessoal, subjetiva) e o significado (a significação social, objetiva) que os docentes atribuem a essas ferramentas. Conforme aponta Sousa (2019), essa atribuição de sentido emerge de um estranhamento inicial, demonstrando que a relação é multifacetada e não apenas utilitária.

Esse movimento dialético do estranhamento para a resignificação é visível nos dados do corpus. Por exemplo, em um estudo de caso publicado no CONBAIf, Miolo e Leão (2023, p. 5) relatam a fala de uma alfabetizadora sobre o uso do WhatsApp no início da pandemia. O excerto a seguir ilustra essa tensão:

A professora A explicou com detalhe como resignificou a sua prática:

Tive que me adaptar ao tecnológico, descobrir uma nova sala de aula, virtual, enxergando os alunos bem pequeninos na tela do computador. No começo foi bem difícil, mas depois fui me adaptando. Trabalhei com muitos jogos online, livros em pdf, gravei algumas histórias com áudio e imagem, aulas no Meet, material impresso, plantão no Messenger e no watts.

Sendo assim, a professora A destaca a importância da tecnologia e os seus desafios, pois, durante a pandemia, era fundamental o uso das tecnologias digitais e de comunicação no contexto escolar como forma de continuar desenvolvendo o ensino aos alunos. Essas ferramentas tecnológicas durante o isolamento social serviram como principais formas de contato entre o aluno e a escola.

O relato acima materializa a teoria. O "estranhamento" inicial (o "desespero", o "invasor") é superado dialeticamente. A professora ressignifica a ferramenta: o que era um "significado" social de uso privado é transformado pelo "sentido" pedagógico (a necessidade da leitura), tornando-se, efetivamente, a sala de aula possível.

Esse fator oferece lentes críticas para analisar como a tecnologia foi apresentada e abordada durante a pandemia. Longe de ser uma solução neutra e universal, a inserção acelerada das plataformas digitais revelou as profundas contradições sociais e educacionais do nosso tempo. A tecnologia, vista por muitos como a salvação do processo educativo, demonstrou ser um instrumento ambivalente: ao mesmo tempo em que possibilitou a continuidade do ensino para alguns, aprofundou as desigualdades para a maioria, evidenciando que o acesso ao conhecimento está intrinsecamente ligado a questões de classe, infraestrutura e poder.

A crise, portanto, não apenas alterou a forma de ensinar e aprender, mas também expôs a fragilidade de um sistema educacional que não se sustenta diante das contingências, o que podemos notar na abordagem crítica da tecnologia e das relações sociais que ecoaram nas discussões da Revista Brasileira de Alfabetização (RBA) e nos trabalhos dos congressos de alfabetização (CONBAI V e VI) no referido período pandêmico.

A análise do problema e dos objetivos de 67 artigos sobre alfabetização durante a pandemia permitiu a identificação de quatro focos temáticos centrais, conforme detalhado no Quadro 1.

Quadro 1 - Foco temático das pesquisas sobre alfabetização durante a pandemia

FOCO TEMÁTICO	Recorrências
Transposição pedagógica do presencial para o remoto	62 artigos
Práticas de leitura e escrita com tecnologias digitais	42 artigos
Sentidos dos estudantes para sua alfabetização	3 artigos
Apropriação da escrita	61 artigos

Fonte: elaborado pela autora.

A grande maioria dos documentos analisados (62 artigos) aborda diretamente a transposição pedagógica, cujo foco principal é a necessidade de os professores se "reinventarem" e "reorganizarem" suas práticas para o novo contexto.

Isso inclui:

- **Adaptação de estratégias:** Discussões sobre como as práticas pedagógicas tiveram de ser "adequadas" ou "repensadas" para o ensino remoto.
- **Novos planejamentos:** A forma como o planejamento e a organização das aulas foram alterados.
- **Desafios da prática docente:** A "sobrecarga docente" e as "condições reais de trabalho" na modalidade remota.

Quarenta e dois (42) artigos mencionam especificamente o uso de tecnologias digitais para mediar as práticas de alfabetização.

As ferramentas mais citadas para a execução das práticas de leitura e escrita incluem:

- **Plataformas de comunicação:** O **WhatsApp** é mencionado como a ferramenta principal, seguido por **Google Meet** e **Skype**.
- **Conteúdo digital:** O uso de **vídeos** e a criação de **materiais audiovisuais** são destacados.
- **Conceitos:** Vários artigos focam no uso de "tecnologias digitais (TD)", "TDIC" , "plataformas on-line" , "ambientes virtuais" , "cibercultura" e "letramentos digitais".

Apenas três (3) artigos abordam os sentidos ou percepções dos próprios estudantes sobre seu processo de alfabetização. A esmagadora maioria dos textos foca na percepção dos professores ou das famílias.

As poucas menções encontradas incluem:

- **Percepção da escola:** Um professor relata que, para as crianças, a escola é um "lugar de socializar, lugar de brincar".
- **Autoavaliação:** Um estudo menciona o uso de "fichas de autoavaliação nas quais as crianças podem se posicionar" e analisa as "primeiras intervenções do próprio Lucca" em sua reescrita.
- **Relatos diretos (via professor):** Crianças expressando seus sentimentos, como: "queria aprender a ler e a escrever com você!" e "É muito divertido ir na escola!... A gente aprende!".
- **Reações:** A observação de "sonoras interjeições de alegria, alívio, admiração" durante atividades literárias on-line.

A apropriação (ou a dificuldade de apropriação) da escrita é o segundo tema mais frequente, aparecendo em 61 artigos. Este tópico é frequentemente o foco central, discutido como o principal "impacto" ou "desafio" da pandemia.

As análises se concentram em:

- **Impactos e resultados:** Muitos estudos medem os "impactos... no desenvolvimento escolar" ou os "impactos negativos" no processo de alfabetização, frequentemente citando o "(in)sucesso" das práticas remotas.
- **Dificuldades de aprendizagem:** A constatação de que o processo de "aprender a ler e a escrever tornou-se ainda mais complexa" e que a "continuidade da alfabetização" foi "inviabilizada" ou "comprometida".
- **Avaliação:** A dificuldade de "acompanhamento do processo de alfabetização" e de "avaliação".
- **Habilidades específicas:** Foco na aquisição de habilidades como "consciência fonológica" ou "produção do texto escrito".

O trabalho de pesquisadores como Rosângela Pedralli (RBA 6 - A autonomia docente como foco das políticas públicas para alfabetização: ainda e sempre uma luta (de classes)) aprofunda a análise da alfabetização sob a ótica da luta de classes. Para Saviani (2018), a educação é um fenômeno social que se desenvolve e se transforma em meio às contradições da sociedade de classes. Essa concepção é espelhada no artigo de Pedralli (2022), que se destaca por posicionar a autonomia docente não como uma questão pedagógica isolada, mas como um elemento da luta de classes. A autora argumenta que as políticas públicas, ao invés de concederem autonomia ao professor, o colocam numa posição de vulnerabilidade, sobrecarregando-o com a responsabilidade de uma alfabetização que não tem as condições materiais para acontecer. Em sua obra, Saviani (2007, p. 13) sustenta que "a educação, no contexto da sociedade de classes, é, por um lado, um instrumento de dominação e, por outro, um meio de transformação".

Nesse mesmo sentido, a crise da pandemia, que expôs a desigualdade no acesso à tecnologia, é uma materialização da "realidade enquanto totalidade concreta e histórica", um conceito fundamental em Kosík. O relatório "Alfabetização em Rede" (RBA 3 – “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 - relatório técnico (parcial)”) ecoa essa totalidade ao sistematizar como as "grandes desigualdades sociais que demarcam as condições de acesso às Tecnologias Digitais em Rede (TDR) se tornam barreiras intransponíveis.

Essa pesquisa, alinhada ao pensamento de Marx, demonstra a contradição: enquanto o discurso oficial aponta para a "continuidade" da educação, a realidade de milhões de estudantes é a da interrupção do processo educativo, determinada não por sua capacidade, mas por sua posição social e econômica. A tecnologia, nesse contexto, torna-se uma extensão das relações de produção, como Marx elucidou. A ideia aqui aplicada serve como síntese de sua teoria: "A tecnologia revela o modo de produção do homem, a maneira como ele obtém a sua subsistência, o seu modo de vida" (Marx, 1867, p. 191), o que, na crise sanitária, revelou-se uma incógnita para a educação.

Para entendermos a realidade em sua totalidade, partimos do MHD. É a partir deste alicerce que a THC, desenvolvida por Vigotski e Leontiev, se ergue para nos fornecer a compreensão do pensamento humano como um produto das condições históricas e sociais. O artigo de Daniele Pampanini Dias e Ana Luiza Bustamante Smolka (RBA 7 - Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social) apoia-se, explicitamente, na THC ao discutir as "impossibilidades" de alfabetizar em isolamento social. Elas argumentam que a mediação do professor, essencial para a formação das funções psicológicas superiores, foi severamente comprometida pela ausência do ambiente escolar. Vigotski já apontava que "a formação das funções psicológicas superiores está estreitamente ligada à utilização de instrumentos e signos" (Vygotsky, 1991, p. 57), e o isolamento imposto pela pandemia dificultou drasticamente a apropriação desses instrumentos.

Para Peixoto e Araújo (2015), no campo da pedagogia, a docência é compreendida como uma atividade mediada por instrumentos didáticos. Esses instrumentos são ferramentas técnicas utilizadas pelo professor para facilitar a aprendizagem dos alunos. Para que o docente atue como autor de sua prática, é fundamental que seus instrumentos estejam alinhados com suas concepções pedagógicas. Seguindo a perspectiva antropocêntrica de Rabardel (1995), o professor é colocado como o sujeito principal da ação, sem, contudo, negligenciar o objeto do trabalho docente — a aprendizagem dos estudantes — nem a importância dos conteúdos a serem ensinados.

A reflexão sobre a prática pedagógica docente conduz, então, à categoria de mediação. A mediação, um conceito central para a formação da consciência, é entendida como o uso de ferramentas ou signos que se interpõem entre o indivíduo e o mundo, transformando a relação entre ambos. Tal conceito tem suas raízes no MHD, de Marx (1994), para quem o instrumento de trabalho é um elemento que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de seu trabalho, servindo para direcionar sua atividade sobre esse objeto. Dessa forma, a mediação, na

pedagogia, destaca a importância dos instrumentos na condução da atividade de ensino e aprendizagem.

Na análise de Peixoto e Araújo (2015), o trabalho é o elemento que explica a função mediadora nas relações do homem com a natureza e com os outros homens. Vygotsky (1998), por sua vez, buscou a origem dessa qualidade mediadora da atividade do trabalho. Ele demonstrou que a passagem da atividade animal para a atividade humana ocorre quando ela for mediada externamente, o que deu origem ao conceito de ato instrumental.

Ao transferir o conceito de mediação para a esfera psíquica, Vygotsky (1998) desenvolveu a ideia de instrumentos psicológicos como elementos essenciais do ato instrumental. A teoria de Vygotsky (1998) diferencia dois tipos de mediadores: os instrumentos, que controlam as ações sobre objetos, e os signos, que regulam as ações sobre o próprio psiquismo das pessoas. Dessa forma, enquanto o trabalho humano sobre a natureza é modificado pelos instrumentos, a atividade psíquica é transformada pelos instrumentos psicológicos.

Vygotsky (1998) define os signos como estímulos artificiais criados pelo homem que funcionam como meios para direcionar o comportamento humano. Em síntese, os processos psíquicos se orientam para a resolução de tarefas de acordo com a evolução do processo, que é mediada pelo instrumento.

A "atividade" pedagógica, conceito-chave para Leontiev (1978), é a base para o artigo de Amorim e Cerdas (2021) sobre a autoria no processo didático-pedagógico (RBA 2 – “A autoria no processo didático pedagógico em meio digital: a alfabetização em tempos de pandemia”). A ênfase na "autoria" reflete a concepção de que a alfabetização deve ser uma atividade consciente e intencional do sujeito, e não uma mera reação a estímulos externos. Leontiev (1978, p. 95) afirmava que "a atividade é a unidade da vida, mediada pela imagem psíquica, que a realiza e a orienta para o mundo objetivo".

As pesquisas de Araújo (2008), Barreto (2006), Malaquias (2018), Moraes (2016) e Sousa e Peixoto (2022) vão destacar que a fragmentação do processo produtivo e a subsequente desintegração da consciência humana manifestam-se em diversos setores da realidade, nos quais a aparência dos fenômenos é equivocadamente tomada por sua essência.

No âmbito educacional, a análise da relação entre educação e tecnologia tem sido consistentemente dominada por abordagens tecnocêntricas. Tal perspectiva tende a isolar a tecnologia de sua totalidade no contexto da mediação do trabalho docente, criando dicotomias entre dimensões intrinsecamente ligadas (sujeito e objeto; dimensão técnica e simbólica), o que, por sua vez, reforça os processos de alienação.

A relevância da mediação também é central para as ideias de Maria do Rosário Mortatti. Sua concepção de alfabetização como processo histórico e social encontra paralelos nas discussões sobre a reinvenção da prática em meio digital, proposta por Ana Lucia Machado e Fabiana Giovani (RBA 5 – “Reinventar a prática: alfabetização e letramento na perspectiva discursiva em tempos de isolamento social”), que demonstra a necessidade de novas formas de mediação para que a alfabetização se mantenha como uma atividade significativa e culturalmente relevante. Para Smolka (1993, p. 101), a "relação entre a palavra e a ação, entre o signo e o objeto, é um processo de constituição do sujeito", e a pandemia evidenciou a complexidade dessa relação quando o contato físico foi rompido.

A figura de Soares, que é tema de um dos artigos da RBA, funciona como uma ponte entre a teoria e a prática (RBA 1 – “Contribuições de Magda Soares para o campo da alfabetização e letramento no Brasil durante a pandemia da Covid-19”). Sua atuação durante a pandemia, como destacam Porto *et al.* (2023), demonstra sua maneira de transpor ideias de autores como Vigotski para o contexto escolar brasileiro. O estudo analisa suas *lives*, apoiando o trabalho docente em meio às contradições da realidade.

O artigo sublinha a relevância do aprofundamento teórico na capacitação de docentes alfabetizadores. Soares (2016) tece críticas à formação inicial e continuada de professores no Brasil, a qual, em sua análise, é deficiente e frequentemente se restringe a cursos breves e desconectados da prática pedagógica. A autora defende que o cerne da questão não deve residir em "qual método empregar", mas sim em como a criança adquire conhecimento, o que ela já domina e o que necessita aprender. O papel do educador, portanto, deve ser o de orientador do processo de aprendizagem, concebendo atividades que propiciem os conflitos cognitivos indispensáveis para a aquisição de novos saberes.

A contribuição de Soares (2003) reside em sua capacidade de provar que a teoria só se completa na prática e que a prática só avança com a teoria. Para ela, "alfabetização e letramento não são a mesma coisa, mas se realizam em um único processo" (Soares, 2003, p. 14). Sua abordagem traz evidência de como a práxis pedagógica se torna uma forma de resistência e de transformação social, enfrentando as contradições do materialismo histórico com as ferramentas da teoria histórico-cultural.

4.1.1 Alfabetização como prática social e o papel crítico da tecnologia

A partir de uma concepção de alfabetização como prática social e crítica, os estudos analisados revelam que a tecnologia não é um instrumento neutro ou meramente utilitário. Ao

contrário, ela reflete e muitas vezes reproduz as contradições e desigualdades históricas de classe e poder. Esse ponto se torna central para a compreensão dos desafios enfrentados na pandemia. Como evidenciam Garcia, Goulart e Cabral (2023), o discurso da "inclusão digital" choca-se com a "enorme lacuna" de acesso, expondo que o direito à educação, mediado pela tecnologia, esteve condicionado às condições materiais de vida de cada estudante.

A análise de autores como Peixoto e Araújo (2015) aprofunda essa crítica, mostrando que o uso da tecnologia na educação não se dá de forma isolada, mas alinhado a um projeto econômico que visa à instrumentalização do saber e à precarização do trabalho docente, reforçando a lógica do "componente do mercado do saber", de Barreto (2003). Nesse sentido, o uso das ferramentas digitais é tensionado entre uma potencialidade emancipadora e uma realidade de reprodução, que subordina a pedagogia a uma lógica de mercado e de massificação, evidenciando que a tecnologia, por si só, não garante a equidade educacional.

A concepção discursiva da alfabetização, que considera a linguagem como um ato social e dialógico, encontrou nas tecnologias digitais um novo espaço de mediação. Essa perspectiva, fortemente influenciada pela THC, considera a linguagem como um ato social e interativo, indo além da simples decodificação. Como aponta Smolka (2012, p. 18), “a alfabetização não é apenas a aquisição de um código, mas um processo discursivo, de produção de sentido”.

A pandemia, ao limitar o contato físico, forçou as práticas pedagógicas a se adaptarem para manter esse diálogo. A utilização de plataformas de videoaulas e de grupos de WhatsApp, por exemplo, demonstrou como a mediação tecnológica pode sustentar a prática discursiva e enunciativa, evidenciando a dimensão social da aprendizagem, mesmo no ensino remoto. Isso se alinha à constatação de Machado e Giovani (2022, p. 3-5) (RBA 5), que destacam a "necessidade de novas formas de mediação para que a alfabetização se mantenha como uma atividade significativa e culturalmente relevante".

4.1.2 A concepção discursiva/enunciativa e a mediação tecnológica

Diante dos artigos selecionados do CONBAIf V e VI, os conceitos de alfabetização e a relação com as tecnologias se dão de forma diversificada - A análise dos artigos revela uma variedade de concepções de alfabetização que transcendem a visão meramente instrumental ou fonológica. Com base nos artigos dos anais do V e VI CONBAIf, a alfabetização durante a pandemia de Covid-19 emerge como um processo multifacetado e complexo, profundamente impactado pela relação com as tecnologias. As pesquisas mostram que a alfabetização não é

apenas a aquisição de um sistema de escrita, mas uma prática social e cultural, que se reinventa diante de novos contextos. As concepções mais frequentes são:

- **Discursiva, Linguística e Enunciativa:** Carneiro (2021) - CONBAlf V - 13; Dezotti, Nery, Benfica e Bandeira (2021) - CONBAlf V - 12; Heidemann (2021) - CONBAlf V - 31; Almeida e Macedo (2021) - CONBAlf V - 34; França, Lopes e Dantas (2021) - CONBAlf V - 35; Almeida (2023) - CONBAlf VI - 47; Passos e Tassoni (2023) - CONBAlf VI - 48; Santos (2023) - CONBAlf VI - 53. A alfabetização é vista como um processo de compreensão e produção de textos em contextos sociais reais. Isso sugere que o foco não é apenas na decodificação, mas no significado e na função da linguagem.

A análise dos dados evidencia que a alfabetização durante a pandemia, longe de ser mera transmissão de conteúdo, manteve-se como prática discursiva e enunciativa. O corpus demonstra, contudo, que essa prática não ocorreu no vácuo, mas foi sustentada por um novo conjunto de mediações concretas que substituiu a interação presencial.

A possibilidade de os sujeitos se posicionarem e construírem sentidos dependeu diretamente: (i) da participação familiar na condução das tarefas; (ii) da organização do tempo de estudo no espaço doméstico; e (iii) da articulação entre diferentes instrumentos, como o uso de materiais impressos aliado às devolutivas digitais (via plataformas ou aplicativos de mensagem). Essas foram as condições materiais que viabilizaram a prática.

Smolka (2020, p. 5) destaca que as relações de ensino-aprendizagem se constituem como práticas sociais, e, nesse sentido, as práticas de ler e escrever estão em permanente transformação, implicando modos de constituir-se sujeito. Nos dados analisados, observamos que as professoras elaboraram aulas narrativas e atividades de produção textual com o intuito de manter a prática enunciativa, demonstrando a historicidade e a dimensão social da aprendizagem:

[...] mesmo sem a presença diária da criança em sala de aula foi possível promover um diálogo com esta apoiado em suas falas significativas por meio das mídias sociais, nos momentos em que as crianças acompanhavam seus familiares na ida à escola para receber e entregar as atividades impressas, bem como, por intermédio dos próprios diálogos sucedidos com suas famílias. Com base nessas falas significativas foi possível perceber as situações reais em que as crianças e seus familiares vivenciavam naquele momento e, com isso, aproximar as atividades remotas propostas em situações relevantes de leitura e escrita para o seu processo de aprendizagem. (Carneiro; Oliveira; Silva, 2021 [CONBAlf V - 13 – “Os desafios nos modos de ensinar e de aprender em tempos de pandemia”]).

Conforme Vigotski (2001, p. 149), “na história do desenvolvimento cultural da criança, a escrita é a linguagem no sentido mais verdadeiro da palavra”, evidenciando que a apropriação da escrita ocorre no interior de práticas socialmente mediadas. Nos registros analisados, a utilização de plataformas de videoaulas e grupos de WhatsApp funcionou como mediação tecnológica, permitindo que os estudantes participassem de atos enunciativos, produzissem textos e interagissem com colegas e professores.

Em relação às estratégias para viabilização da avaliação no contexto do ensino remoto, ou seja, o meio, neste caso digital, pelo qual as avaliações são realizadas, podemos citar o envio, pelo WhatsApp, de fotografia da atividade, de print de resultado de jogo, de vídeo com leituras sendo realizadas pela criança e, ainda, aulas pela plataforma Meet. (Picolli; Sperrhake; Andrade, 2021 – [CONBAlf V - 15 - “A avaliação da alfabetização no contexto do ensino remoto: uma análise a partir dos grupos focais da pesquisa Alfabetização em Rede”]).

Smolka (2020, p. 12) enfatiza que “as práticas de alfabetização precisam ser entendidas em suas dimensões históricas e sociais, reconhecendo os sujeitos em suas condições concretas de vida”. A análise indica que os professores enfrentaram desafios como a falta de acesso dos alunos à internet, e, a partir disso, utilizaram estratégias como o envio de materiais impressos e o uso de videoaulas gravadas, garantindo a continuidade da prática discursiva e a inclusão dos alunos, mesmo em condições adversas.

Preparei um material para as famílias com: sugestões de como organizar a semana de estudos das crianças, dicas de jogos para fazerem em casa com materiais acessíveis e explicações para que pudessem compreender um pouco sobre o processo de alfabetização. Os vídeos que anexe ao material foram hospedados no site YouTube, como não listado, por isso, conseguia perceber que as famílias estavam acessando. Nos materiais, incluí um vídeo de orientação às famílias para que pudessem ajudar as crianças a segurar o lápis corretamente. Também fiz um vídeo para ensinar o traçado das letras. Assim, elas poderiam escrever seus nomes, copiar a data e escrever as palavras que fossem aprendendo. (Souza, 2021 – [CONBAlf V - 8 - “A leitura e a escrita no ensino remoto: relato de experiência com o primeiro ano”]).

Os dados demonstram que os professores buscaram a colaboração e o diálogo entre os alunos em atividades realizadas através de plataformas digitais, evidenciando a dimensão enunciativa e dialógica da alfabetização mesmo em ambientes virtuais.

O MHD permite compreender que a alfabetização mediada por tecnologias envolve contradições e mediações sociais: de um lado, a limitação do contato presencial; de outro, a ampliação de espaços de participação e produção de sentido. Vigotski (2001, p. 97) lembra que toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual. Já Smolka (2020) evidencia que a mediação tecnológica só se efetiva quando orientada pedagogicamente, como observado em aulas interativas que incentivaram a criação de textos e debates on-line entre os alunos, transformando a interação digital em prática discursiva concreta.

Portanto, os dados indicam que as tecnologias digitais funcionaram como mediadoras da alfabetização, ampliando espaços de enunciação e participação cultural. Contudo, a análise dialética adverte que essa efetividade não foi puramente técnica, mas determinada por condições sociais e materiais concretas.

A "prática pedagógica consciente" (Smolka, 2020, p. 48) que permitiu os "atos enunciativos" não existiu de forma abstrata; ela dependeu fundamentalmente da existência de tempo docente protegido para planejamento, interação e devolutivas, e, crucialmente, do apoio familiar direto como mediação social central no processo. Essa análise evidencia que a alfabetização, mesmo em contexto de pandemia, deve ser compreendida como processo social, histórico e dialético, em consonância com a perspectiva da THC e do MHD.

- **Prática Social e Crítica:** Batista e Souto (2021) - CONBAIf V - 9; Camini e Freitas (2021) - CONBAIf V - 10; Barbosa *et al.* (2021) - CONBAIf V - 17; Mercado (2021) - CONBAIf V - 20; Demenech (2021) - CONBAIf V - 37; Almeida (2023) - CONBAIf VI - 52; Rodrigues (2023) - CONBAIf VI - 64; Fernandes e Goulart (2023) - CONBAIf VI - 59; Santos, Silva e Bandeira (2023) - CONBAIf VI - 57. Muitos estudos entendem a alfabetização como uma prática inserida em contextos sociais e políticos com o objetivo de dar ao aluno a capacidade de atuar de forma crítica e engajada na sociedade.

Em tempos de leituras digitais e de relações midiáticas, vivenciamos o aparecimento de novos espaços de escrita e novos gestos de leitura na era chamada digital, porém precisamos refletir: há de fato uma inclusão digital? Todos os professores e alunos têm acesso à internet e equipamentos? Nesse sentido, evidencia-se uma enorme lacuna que vem sendo nitidamente exposta, principalmente durante pandemia da Covid-19, entre aqueles que possuem acesso a essas informações e aqueles que sequer conhecem essas tecnologias e recursos e não dispõem de condições sociais e econômicas, sob essa ótica, torna-se urgente as discussões e políticas públicas mais eficazes em torno da “inclusão digital”, que seja capaz de garantir que todos tenham o direito garantido e acesso a esses recursos tecnológicos, como forma de inclusão também social. (Garcia; Goulart; Cabral, 2023 – [CONBAIf VI - 58 - “Alfabetização

e ensino remoto: a perspectiva de um trabalho híbrido e de formação do professor alfabetizador”])).

4.1.3 O desafio da transposição da abordagem psicogenética e construtivista para o ensino remoto

- **Psicogênica e Construtivista:** Piccoli (2021) - CONBAlf V - 15; Neves, Santos e Machado (2021) - CONBAlf V - 19; Fonseca e Marques (2021) - CONBAlf V - 32. Alguns artigos abordam a alfabetização a partir da perspectiva do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, focando no modo como a criança constrói seu conhecimento sobre a escrita.

Na busca em compreender como se dá a aquisição da leitura e escrita, educadores e pesquisadores trouxeram um novo paradigma teórico, baseado numa proposta construtivista. De acordo com esse modelo o conhecimento não é concebido como cópia do real, decorado diretamente pelo aluno e sim, pressupõe uma atividade por parte de quem aprende, organiza e integra novos conhecimentos aos já existentes. Ambos, professor e alunos, são agentes ativos e construtores da aprendizagem. E é nesta perspectiva que os estudos se voltam contando com bases teóricas pautadas no interacionismo socioconstrutivista. (Fonseca; Marques, 2021 – [CONBAlf V - 32 - “Os desafios da alfabetização na pandemia: Propostas e soluções encontradas por professoras para esse enfrentamento”])).

A abordagem psicogenética e construtivista, que tem seu foco na ação do sujeito e no processo de construção de seu próprio conhecimento, enfrentou desafios únicos ao ser transposta para o ambiente de ensino remoto. Essa perspectiva, que vê o professor como um "agente ativo do processo de desenvolvimento, no sentido de que seu trabalho se dá na mediação entre a criança e o conhecimento" (Fonseca; Marques, 2021, p. 4-7), baseia-se na interação direta e na observação das estratégias de aprendizagem do aluno.

No entanto, o distanciamento imposto pela pandemia limitou a capacidade do professor de guiar de perto essa "construção de conhecimento". A observação da evolução das hipóteses de escrita, por exemplo, tornou-se mais complexa, exigindo novas formas de monitoramento e avaliação. Nesse contexto, como notam Piccoli, Sperrhake e Andrade (2021), a mediação se deu por meio da análise de fotos, vídeos e áudios enviados pelos pais ou responsáveis, uma tentativa de adaptação que nem sempre foi satisfatória.

A ausência da interação face a face e da observação em tempo real do processo do aluno revelou a dificuldade de manter a essência dessa abordagem em um contexto que, embora mediado pela tecnologia, limita a dimensão relacional e social da aprendizagem.

- **Dialógica e Processual:** Garziera e Arieta (2021) - CONBAIf V - 18; Cocato *et al.* (2021) - CONBAIf V - 33; Ferreira (2023) - CONBAIf VI - 41; Reis e Marcuzzo (2023) - CONBAIf VI - 49; Souza, Cabral e Goulart (2023) - CONBAIf VI - 50; Bergo (2023) - CONBAIf VI - 60; Perdoni e Ferreira (2023) - CONBAIf VI - 62; Gonçalves e Rodrigues (2023) - CONBAIf VI - 64; Silveira e Nogueira (2023) - CONBAIf VI - 65; Cunha e Santos (2023) - CONBAIf VI - 66; Rosa (2023) - CONBAIf VI - 67). Há uma ênfase na alfabetização como um processo de interação entre o alfabetizador e o alfabetizando, destacando a importância da colaboração e da mediação.

Embora o ensino remoto tenha se mostrado uma solução necessária e eficaz para manter a educação em funcionamento durante a pandemia, também trouxe alguns desafios para os professores. A transição abrupta para o ensino remoto exigiu dos professores uma mudança significativa em suas práticas pedagógicas e a necessidade de se adaptarem rapidamente a novas tecnologias e metodologias de ensino. Os professores que se adaptaram a essa nova realidade e conseguiram ministrar aulas remotas contribuíram significativamente para garantir que os estudantes não fossem ainda mais prejudicados em sua aprendizagem durante esse período difícil. (Silveira; Nogueira, 2023 – [CONBAIf VI - 65 - “Práticas de alfabetização e letramento: o ensino não presencial no município de Itabirito/MG”]).

Essas concepções demonstram que a alfabetização é vista como um processo complexo, que vai além da simples aquisição do código escrito e envolve aspectos sociais, culturais e cognitivos. O uso das tecnologias na alfabetização, conforme os estudos analisados, é bastante diversificado e, em muitos casos, problemático.

- **Uso Instrumental e Restrito:** Em grande parte dos artigos, a tecnologia é utilizada de forma superficial, como uma ferramenta para transmitir conteúdo ou como substituta da sala de aula presencial. Celulares, plataformas de vídeo e redes sociais são empregados, mas, muitas vezes, de maneira improvisada e sem um planejamento pedagógico consistente. Essa abordagem é criticada por não explorar o potencial completo das tecnologias na mediação do aprendizado.

A análise da inserção das tecnologias digitais no campo educacional transcende a mera discussão sobre ferramentas e metodologias, adentrando o debate sobre as teleologias que orientam essa integração. Conforme problematizado por Peixoto e Araújo (2015), a disseminação das tecnologias digitais em rede não se dá de forma neutra, mas em consonância com as demandas do projeto econômico neoliberal (Alonso; Aragón, 2014; Barreto, 2003; Peixoto, 2008), que induzem à instrumentalização do saber.

A suposta associação automática entre a integração tecnológica e a adoção de modelos construtivistas (Araújo, 2014) revela-se, assim, uma falácia quando a instrumentalização das ferramentas digitais se sobrepõe à intencionalidade pedagógica, restringindo o uso dessas tecnologias a um fim em si mesmo, alheio aos princípios de autonomia e colaboração que deveriam nortear a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a análise crítica proposta pelos autores constitui um referencial teórico robusto para aprofundar o entendimento sobre as práticas de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias, como as observadas no campo da alfabetização. Ao desvelar as contradições entre o potencial transformador das tecnologias e a lógica de sua aplicação instrumental, essa abordagem permite ir além da superfície e questionar as finalidades subjacentes aos modelos pedagógicos adotados.

O verdadeiro desafio, portanto, reside em resgatar a dimensão simbólica e mediadora do trabalho docente, garantindo que as ferramentas digitais sirvam como instrumentos para a efetivação de uma práxis pedagógica crítica e emancipatória.

- **Problematização e Crítica:** Muitos estudos questionam o uso indiscriminado da tecnologia, apontando para os desafios impostos por ela, como a sobrecarga de trabalho do professor e as dificuldades de adaptação do aluno. Há uma crítica ao fato de que, em algumas situações, as tecnologias foram impostas e não integradas de forma significativa ao processo de ensino-aprendizagem.

A inserção das tecnologias digitais na educação não se dá de forma neutra, mas é um processo intrinsecamente ligado às determinações do contexto econômico e político. A problematização sobre o uso indiscriminado da tecnologia, que frequentemente resulta na sobrecarga de trabalho do professor e em dificuldades de adaptação do aluno, não pode ser dissociada da análise crítica das forças que a impulsionam, conforme discutido por Peixoto e Araújo (2015).

Nessa perspectiva, a "falácia do 'ensino' remoto" (Saviani, 2021, p. 36) e a "precarização e a intensificação do trabalho de docentes" (Saviani, 2021, p. 36) durante a pandemia de Covid-19 servem como evidências empíricas da instrumentalização tecnológica. A lógica de mercado impõe um modelo de "pedagogia industrial de massas" (Barreto, 2003, p. 11-25) no qual o trabalho docente é fragmentado e restrito a papéis técnicos, como "tutor, monitor, conteudista" (Peixoto; Araújo, 2015, p. 2). A tese de Daniela Rodrigues de Sousa (2019) reforça essa crítica ao apontar que a "inclusão excludente" via tecnologias digitais

apenas reproduz as desigualdades sociais e econômicas, sem transformar as condições materiais de vida.

Para contrapor essa visão instrumental, este trabalho defende a concepção da tecnologia como mediação crítico-dialética. Essa abordagem, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotski (2001), compreende que a tecnologia não é apenas um instrumento, mas um mediador que atua na "construção do pensamento e da linguagem" (Vigotski, 2001, p. 2). A mediação, nesse sentido, é entendida como uma "práxis criadora" (Sousa, 2019, p. 1), capaz de utilizar a tecnologia para promover a reintegração da consciência do aluno e a apropriação do conhecimento científico.

Na alfabetização, isso significa que o professor, como mediador, deve ir além da mera decodificação e guiar o aluno na "apropriação da cultura escrita", tornando a leitura e a escrita instrumentos de pensamento e reflexão crítica, essenciais para a formação de sujeitos autônomos e capazes de atuar na transformação social.

- **Potencial de Inovação:** Apesar dos desafios, alguns artigos sugerem que a tecnologia, quando bem utilizada, pode ser uma ferramenta para inovar e ressignificar as práticas pedagógicas, estimulando a adaptação e a busca por novas estratégias.

O conceito de "inovação" na educação demonstra como essa ideia, frequentemente associada ao uso de tecnologias digitais, não é neutra, mas está profundamente enraizada em uma lógica capitalista e neoliberal (Barreto, 2003; Laval, 2019; Araújo; Peixoto, 2016; Saviani, 2021). A inserção das tecnologias digitais no campo educacional tem sido problematizada por diversos autores que, numa análise crítica, apontam para a inovação como um fetiche, servindo à manutenção do status quo em vez de promover uma genuína transformação.

Essa perspectiva, longe de ser neutra, está intrinsecamente ligada à lógica do capital, que instrumentaliza a educação para atender a um projeto econômico neoliberal. Nesse cenário, o trabalho docente é precarizado, e a educação passa a ser vista como um produto a ser consumido. Saviani (2021), ao discutir a "falácia do 'ensino' remoto", exemplifica como a tecnologia, durante a pandemia de Covid-19, foi utilizada para mascarar as desigualdades sociais e a falta de condições materiais, reforçando uma lógica de reprodução do sistema em vez de sua superação.

A adoção dessa modalidade de ensino foi apresentada como a "única possibilidade de substituição" ao presencial, mas, na realidade, foi uma "escolha política" que resultou na

"precarização e na intensificação do trabalho de docentes". O "ensino" remoto, nesse contexto, se configura com um "conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre sua aprendizagem" (Freitas, 2020), reforçando a visão de que a tecnologia, por si só, não garante a qualidade da educação.

No âmbito da alfabetização, essa concepção de inovação tem um impacto direto e profundo, visto que a busca por soluções tecnológicas supostamente "inovadoras" muitas vezes traduz a alfabetização para uma pedagogia industrial de massas, como criticou Barreto (2003).

Nessa abordagem, a apropriação da escrita e da leitura é reduzida a um processo técnico de decodificação e codificação, fragmentando o conhecimento e ignorando a dimensão social e política da linguagem. Em vez de formar sujeitos capazes de ler o mundo de forma crítica, a tecnologia, instrumentalizada por essa lógica, pode formar apenas tarefeiros aptos a manipular artefatos e consumir informações.

Autores como Araújo e Peixoto (2016), em sua análise da docência on-line, mostram como essa instrumentalização insere o professor em um sistema que prioriza a eficiência técnica em detrimento da sua função de mediador crítico e cultural, essencial para a formação do alfabetizando.

Em contraposição a essa visão utilitarista e reprodutora, a verdadeira inovação na alfabetização deve ser compreendida como um processo de práxis criadora, que vai além do uso de novos artefatos. Fundamentada na THC, essa abordagem defende que a tecnologia deve servir como um instrumento de mediação para a apropriação da cultura escrita como um ato de "tomada de consciência", como proposto por Vigotski.

A inovação, nesse sentido, não é um fim em si mesma, mas um meio para que o aluno e o professor se apropriem criticamente do conhecimento, utilizando a leitura e a escrita para compreender e transformar sua realidade. É a capacidade de ir além do que está posto, questionando a realidade, que a educação e, em especial, a alfabetização podem se tornar um processo emancipatório, resistindo à lógica que busca sua submissão ao mercado.

A literatura sugere que a inovação, especialmente quando orientada pela lógica neoliberal, serve como um instrumento para que o sistema educacional se adapte às exigências do mercado. Nesse sentido, Alves Filho (2022, p. 106) argumenta que o discurso de inovação "está vinculado à ideia da modernização, através do uso de tecnologias e adaptações de modelos produtivos em ambientes escolares". Isso se alinha a uma "lógica neoprodutivista de educação" que visa à formação de "competências para a formação do

cidadão do século XXI" e à "centralidade do sujeito nos processos de ensino e aprendizagem" (Barreto e Freitas).

Entretanto, essa suposta modernização é criticada por autores como Laval (2019) e Peixoto (2020), que a veem como uma "metafísica da inovação" que oculta as contradições do capital. Em vez de transformar a sociedade, a inovação acaba por "promover o velho" (Filgueiras, 2021), perpetuando a lógica de mercado e a "exploração material da classe trabalhadora" (Mészáros, 1996).

Nesse cenário, a inovação não é uma solução, mas um sintoma, um reflexo das demandas do sistema capitalista que busca na educação um meio para formar uma força de trabalho "flexível, polivalente e qualificada" (Alves, 2011).

A tese de Echalar (2015), ao analisar o Programa "Um Computador por Aluno" (PROUCA), aponta que a formação de professores para o uso da tecnologia se deu por meio de uma "racionalidade instrumental", resultando na fragmentação do trabalho e na alienação do docente. A formação focava no manuseio técnico dos aparatos, desconsiderando "a totalidade de sua atividade". Isso se alinha à crítica de que a tecnologia na educação tem sido usada como "um novo paradigma pedagógico", que, no lugar de ressignificar a prática pedagógica, "subordina a educação aos mecanismos de mercado".

Em contraposição a essa visão utilitarista, os trabalhos que se baseiam na teoria histórico-cultural oferecem uma nova perspectiva. Para Sousa e Peixoto (2022), a tecnologia deve ser vista como uma "unidade entre instrumento e signo⁸", que tem o potencial de mediar e transformar o trabalho docente. O aprofundamento do professor na compreensão da tecnologia em sua totalidade (material e simbólica) é o que permite resistir à "alienação" e à "racionalidade instrumental" que permeiam as reformas educacionais.

A verdadeira inovação, nesse sentido, não é um fim em si mesmo, mas um processo intrinsecamente ligado à transformação social. Conforme Alves Filho (2022, p. 106), uma inovação pedagógica que realmente transforme o processo educacional deve se alinhar a um "projeto educacional que resista ao projeto hegemônico". Essa abordagem defende que a educação deve ser um espaço de "práxis criadora" (Sousa, 2019), onde o professor e o aluno se apropriam criticamente do conhecimento e das tecnologias para a emancipação, e não para a submissão a um sistema que busca sua própria reprodução.

⁸ Signos, para Vigotski, são o instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao instrumento do trabalho, ou seja, são os significados atribuídos a determinada palavra. O signo "constitui um meio de atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente" (Vigotski, 2007, p. 55).

- **Tecnologia como um dos artefatos de Mediação Dialética:** Uma abordagem menos comum, mas presente, vê a tecnologia como um meio para promover o diálogo e a reflexão crítica. Nesse contexto, as ferramentas digitais são usadas para estimular a colaboração entre alunos e professores, servindo como um espaço de criação e discussão.

A partir da análise das diferentes concepções de alfabetização presentes nos trabalhos do corpus, é possível sintetizar as duas principais lógicas que guiaram o uso das tecnologias na pandemia: o uso instrumental e a mediação dialética.

A primeira, alinhada à ideologia tecnicista, vê a ferramenta digital como um fim em si mesma, focada na transmissão de conteúdo e na replicação de um modelo de ensino presencial no ambiente virtual.

A segunda, por sua vez, compreende a tecnologia como um mediador de processos sociais e culturais, em que a intencionalidade pedagógica se sobrepõe à funcionalidade do recurso.

O Quadro 2, a seguir, sintetiza essas duas lógicas e suas manifestações no contexto pandêmico:

Quadro 2 - Lógicas e suas manifestações na pandemia

Uso Instrumental (Tecnocêntrico)	Artefatos como Mediação Dialética
Tecnologia como Fim: Visto como a solução para problemas de eficiência e produtividade.	Tecnologia como artefato: Visto como um catalisador para a emancipação e a consciência crítica.
Predominância: Padronização, automação e transmissão de conteúdo. O uso é predefinido.	Predominância: Diálogo, colaboração, autoria e questionamento. O uso é transformado pela prática.
Papel do Professor: Operador da ferramenta, transmissor de informações.	Papel do Professor: Mediador crítico, que ajuda a desvelar as contradições do uso da tecnologia.
Relação com o Conhecimento: O conhecimento é algo a ser recebido e reproduzido.	Relação com o Conhecimento: O conhecimento é algo a ser construído, reconstruído e transformado coletivamente.

Fonte: elaborado pela autora.

A síntese apresentada no quadro revela uma profunda contradição. Embora as concepções de alfabetização como prática social, crítica e discursiva tenham sido o referencial teórico de muitos estudos, a sua materialização via tecnologia, sob a pressão das circunstâncias e a fragilidade das políticas públicas, frequentemente se aproximou de um uso

instrumental e tecnicista. Essa tensão entre a teoria e a prática evidencia que a tecnologia, por si só, não é capaz de superar as desigualdades estruturais.

A “promessa da tecnologia” de ser uma solução universal colidiu com a realidade da desigualdade de acesso, da precarização do trabalho docente e da reprodução de lógicas de ensino descontextualizadas.

O desafio, portanto, não está na ferramenta, mas no projeto pedagógico e na intencionalidade de uma educação que se oponha à lógica de mercado, utilizando as tecnologias a favor da mediação crítica e da emancipação, e não como um simples substituto para a sala de aula.

A concepção da tecnologia como mediação dialética oferece um aprofundamento teórico para a presente dissertação, superando a análise instrumental do uso das ferramentas digitais e posicionando-as como elementos centrais na constituição do sujeito e do conhecimento.

Distanciando-se de uma visão meramente técnica, esta perspectiva, enraizada na abordagem histórico-cultural de Vigotski, compreende a tecnologia como um instrumento de mediação que se interpõe na relação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem, transformando ambos.

O caráter dialético dessa mediação reside na capacidade de desvelar as contradições inerentes à sua aplicação: ao mesmo tempo que as tecnologias carregam um potencial de emancipação, colaboração e autoria, elas também podem ser submetidas a uma lógica de massificação e controle.

Assim, a análise desta pesquisa transcende a simples descrição do uso da tecnologia e se debruça sobre a sua intencionalidade. Na prática, a análise do corpus (RBA/CONBAIf) revela essa contradição dialética de forma aguda.

De um lado, encontramos, nos artigos, uma defesa robusta de concepções de alfabetização alinhadas à práxis, ao letramento social e à enunciação. Foi recorrente, por exemplo, a citação a Paulo Freire para defender uma "leitura de mundo" ou a Soares para definir a alfabetização como "prática social" indissociável do letramento. Os discursos pedagógicos presentes no corpus são sofisticados.

Contudo, dialeticamente, ao descreverem as *práticas* efetivadas via tecnologia durante o ERE, esses mesmos estudos (ou outros no corpus) frequentemente expõem um esvaziamento instrumental dessa concepção. O potencial dialógico e emancipatório da ferramenta, defendido no plano teórico, colide com a realidade material de sua aplicação.

Isso fica evidente, por exemplo, quando artigos que defendem uma prática "dialógica" passam a descrever o uso da tecnologia como: "a mediação tecnológica se limitou ao envio de atividades em PDF via WhatsApp", como visto em Dantas, Lopes e França (2021, p. 4):

As atividades foram realizadas de diferentes modos: por meio de vídeos encaminhados por WhatsApp, chamadas de vídeo pelo mesmo aplicativo com grupos de três alunos, e entrega de atividades impressas na escola, com horário agendado para as famílias irem pegar. O desafio inicial foi pensar em como alcançar as crianças e realizar intervenções e interações significativas, mesmo "à distância", diante das dificuldades das famílias em relação ao acesso à internet, e ao horário em que os pais e/ou responsáveis estivessem em casa para que a criança pudesse ter acesso às atividades propostas.

Ou "a utilização da plataformas como Zoom ou Google Meet, como um mero repositório de videoaulas expositivas e tarefas mimeografadas digitalizadas", conforme Marques e Fonseca (2021, p. 8):

Para os jogos virtuais, foi indicado alguns jogos prontos como da Plataforma Luz do Saber da SEDUC do Ceará e ainda o recurso do site Wordwall que permite a criação de atividades conforme a necessidade da aula como o anagrama, palavras cruzadas, caça-palavras, entre outros. Outra prática que também foi proveitosa foram as atividades síncronas com videoconferência da qual foi organizada em encontros semanais de 1 hora no máximo, propondo brincadeiras e jogos de alfabetização e matemática de modo que as crianças pudessem manter o vínculo com a turma e a escola, afinal esse era o primeiro ano delas nessa escola. Aproveitou-se das interações das crianças para juntos refletir sobre a escrita.

O que essa contradição desvela não é uma falha individual dos professores, mas as determinações materiais que sufocaram a "promessa da tecnologia". A concepção de alfabetização (crítica) foi subsumida pela lógica da precarização. A urgência do ERE, a intensificação do trabalho docente, a falta de "tempo docente protegido" para formação e planejamento e a ausência de "apoio familiar" estruturado (as condições materiais) forçaram a prática pedagógica a regredir a um caráter instrumental e improvisado, apesar do discurso sofisticado.

Sendo assim, a relação entre alfabetização e tecnologia no corpus é, de fato, complexa, visto que o uso da tecnologia não é neutro e demonstrou ser um analisador das disputas de projetos sociais. O desafio que os dados revelam não foi a ausência de concepções críticas de alfabetização, mas a impossibilidade material de efetivá-las tecnologicamente sob condições de trabalho precarizadas. Logo, o desafio não é apenas usar a tecnologia, mas construir as condições materiais e pedagógicas para que ela potencialize, e não esvazie, as práticas dialógicas da alfabetização.

4.2 TRABALHO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO E AS CONDIÇÕES MATERIAIS DO ENSINO

A categoria de mediação, central para a THC, de Vigotski, permite compreender que o professor, ao utilizar a tecnologia, não está apenas manipulando um instrumento, mas atuando como um mediador simbólico na apropriação da cultura escrita. Nessa perspectiva, a ferramenta digital, seja uma videoaula, um aplicativo de mensagens ou uma plataforma, não é neutra, pois carrega em si uma intencionalidade pedagógica que pode — ou não — potencializar a interação, a dialogia e a construção de sentido.

O trabalho do professor, portanto, consiste em ir além da simples transposição de conteúdo para o ambiente virtual, planejando ações que promovam a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, mesmo à distância.

No entanto, essa mediação pode ser comprometida pela "racionalidade instrumental", que, conforme discutido por Peixoto e Araújo (2015), fragmenta o trabalho docente e o subordina a uma lógica de mercado e de produtividade, distante das reais necessidades de aprendizagem. Nesse contexto, a tecnologia, em vez de ser um mediador para o desenvolvimento, transforma-se em um fim em si mesma, tornando-se uma mera ferramenta para o cumprimento de tarefas.

Assim, o desafio do docente, como ressaltou Soares (1998), reside não em qual método ou ferramenta usar, mas em como o professor pode atuar para que o aluno se aproprie do conhecimento de forma crítica e emancipatória, resistindo à lógica instrumental e reafirmando a educação como um ato político e transformador.

O período do ERE evidenciou a complexa interconexão entre as concepções de alfabetização e as condições concretas de trabalho dos professores e de vida dos estudantes. As pesquisas analisadas indicam que a pandemia de Covid-19 impôs desafios significativos aos professores alfabetizadores, especialmente em relação a três pontos principais: a precariedade dos recursos materiais, a sobrecarga de trabalho e a dificuldade de planejamento e avaliação.

- **Acesso a Recursos Tecnológicos e Materiais:** A análise das condições materiais da alfabetização no ERE revela que o principal obstáculo foi a precariedade das mediações instrumentais concretas. A desigualdade de acesso não foi apenas quantitativa, mas qualitativa: o corpus aponta que o dispositivo celular

compartilhado foi a regra, e não o acesso individual ao computador. A mediação digital foi cerceada pela escassez de dados móveis, o que obrigou a prática pedagógica a se limitar a trocas de mensagens e PDFs leves. Além disso, a ausência de um fluxo sistemático de material impresso (lápiz, papel, livros) rompeu com a mediação básica da cultura escrita. A desigualdade social se acentuou, e os professores, muitas vezes, tiveram de arcar com os custos de seus próprios aparelhos e conexões para manter o contato com os estudantes.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): O Censo Escolar revela que, na educação infantil, a internet banda larga está presente em 85% das escolas particulares. Já na rede municipal, que é a rede com a maior participação na oferta de educação infantil, o percentual é de 52,7%. Quando se trata do ensino fundamental, a rede escolar dos municípios, maior ofertante também nessa etapa de ensino, é a que tem a menor capacidade tecnológica. Nesse caso, 9,9% das escolas possuem lousa digital, 54,4% têm projetor multimídia, 38,3% dispõem de computador de mesa, 23,8% contam com computadores portáteis, 52,0% possuem internet banda larga e 23,8% oferecem internet para uso dos estudantes (Brasil, 2021).

Um ponto relevante a ser citado é a diferença em relação à conectividade quando se comparam as diferentes regiões do país. Desse modo:

Entre as regiões do país, o Centro-Oeste revelou ter uma infraestrutura expressiva, com 83,4% das escolas de ensino fundamental com internet banda larga. Em seguida estão Sudeste (81,2%) e Sul (78,7%). Já os estados do Norte (31,4%) e do Nordeste (54,7%) são os que têm a menor conectividade. No que diz respeito à disponibilidade de internet voltada ao uso dos alunos, o Sul se destaca. Na região, 65,4% das escolas que têm ensino fundamental oferecem aos estudantes acesso a esse recurso. Sudeste (51,8%) e Centro-Oeste (48,3%) aparecem em seguida. (Brasil, 2021).

Os dados revelam lacunas que comprometem tanto o processo de alfabetização quanto o desenvolvimento do ensino fundamental em diversas localidades do país, evidenciando a precariedade de apoio e a carência de investimentos em áreas socialmente desfavorecidas. Esse contexto torna ainda mais urgente a análise das condições em que a alfabetização e os anos iniciais foram conduzidos durante a pandemia.

- **Sobrecarga e (Re)Invenção Docente:** A análise do corpus revela que o termo "reinvenção", imposto aos professores, não foi um convite pedagógico, mas uma "convocação" que, sob a ótica materialista, traduziu-se em profundas categorias de precarização do trabalho.

O sentimento de sobrecarga e desamparo, recorrente nos textos, pode ser decomposto analiticamente:

- 1) **(i) Intensificação do trabalho:** A jornada foi drasticamente ampliada, dissolvendo a fronteira entre tempo de trabalho e vida privada. Isso se materializou no atendimento a pais e alunos fora do horário de expediente e na gestão simultânea de múltiplos canais (plataformas, videochamadas, WhatsApp);
- 2) **(ii) Transferência de custos:** O corpus evidencia que os professores foram forçados a arcar com os custos dos meios de produção, utilizando equipamentos e conexões de internet pessoais para viabilizar o ensino;
- 3) **(iii) Vigilância e controle:** A precarização se completou com novos mecanismos de controle por meio de métricas de plataformas e a exigência de preenchimento de relatórios digitais, que ampliaram a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso do ERE. Os professores se viram forçados a "se reinventar" para dar continuidade ao ensino, uma demanda que não era um convite, mas uma "convocação" para a qual muitos não tinham formação ou o instrumental necessário.

O trabalho de Camini e Freitas (2021), "Ensino remoto na rede municipal de ensino de Porto Alegre: desamparo e responsabilização de professoras alfabetizadoras durante a pandemia de Covid-19", trata da responsabilização contundente no trato individual que cada docente precisou lidar ante a crise pandêmica e a readequação do campo educativo. A análise desse artigo destaca que as autoras abordam o professor como "desamparado" e a questão da "responsabilização", sugerindo que a responsabilidade pelo sucesso do ensino remoto recaiu sobre o docente, em vez de ser um esforço coletivo da rede de ensino.

O artigo de Ferreira (2023), "Os desafios da alfabetização com a coexistência do ensino remoto e o presencial", menciona, explicitamente, a "sobrecarga docente", aumento da Jornada de Trabalho, relacionando à necessidade de criar novos planos de aula, adaptar materiais e gerenciar as diferentes realidades dos alunos — tanto os que seguiam em casa quanto os que retornavam presencialmente, como destacado pela autora.

Silva (2020) aborda “a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia”- a Uberização e Youtuberização do Trabalho Pedagógico, o que coaduna com nossa análise do cenário pandêmico, oferecendo um arcabouço teórico forte no que se refere à “reinvenção docente”.

Quanto à uberização, a autora relaciona a precariedade do trabalho docente a uma realidade já existente em outras profissões, como a dos motoristas de aplicativo. A

flexibilidade do ensino remoto se traduziu na ausência de direitos trabalhistas e na sobrecarga individual.

Quanto à youtuberização, ela elenca a pressão para que o professor se tornasse um produtor de conteúdo digital, criando videoaulas e materiais para as plataformas virtuais. Isso exigiu uma nova performance e o domínio de ferramentas para as quais muitos não tiveram formação, intensificando a sobrecarga.

A pandemia forçou os professores alfabetizadores a uma "reinvenção" que, na prática, se manifestou como um processo de precarização do trabalho. O que foi chamado de "adaptação" e "reinvenção" mascarou a falta de apoio institucional e a intensificação do trabalho, transformando a prática pedagógica em um novo tipo de trabalho precário, no qual o professor foi o principal responsável por garantir o direito à alfabetização em um cenário de completa ausência de condições materiais.

- **Planejamento e Avaliação da Aprendizagem:** A ausência da presencialidade comprometeu a avaliação do processo de alfabetização, dificultando a identificação dos avanços e lacunas dos alunos. A interação dialógica e a observação direta das crianças, elementos fundamentais para o trabalho pedagógico, foram prejudicadas, o que inviabilizou a continuidade da alfabetização para muitos estudantes.

As dificuldades de planejamento e de avaliação da aprendizagem durante o período pandêmico fazem emergir uma crítica rigorosa sobre o próprio modelo de ERE. A ausência da presencialidade, que desarticulou a interação dialógica e a observação direta das crianças, não representou apenas um obstáculo operacional, mas a expressão de uma "falácia do 'ensino' remoto", conforme argumenta Saviani (2021, p. 38-42).

Em sua análise, o autor questiona se o que ocorreu foi de fato ensino, considerando que as instituições foram levadas a "uma substituição de disciplinas presenciais... por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais" (Saviani, 2020, p. 36). Atestou que o cerne do processo pedagógico foi comprometido, pois a relação de ensino-aprendizagem, que se fundamenta na mediação humana e no ambiente social, foi substituída por uma lógica de transmissão de conteúdos, inviabilizando a avaliação formativa e a identificação real das lacunas dos alunos.

A precarização do trabalho docente, intensificada pela ausência de recursos materiais, aprofundou a inviabilidade de um planejamento e avaliação eficazes. O texto de Arruda, ao

analisar as políticas públicas durante a pandemia, ressalta que a "incipiência na apropriação de tecnologias digitais na educação pública" (Arruda, 2020, p. 1) no Brasil revelou um cenário de profunda desigualdade.

A falta de acesso à internet de qualidade e a equipamentos adequados fez com que o planejamento pedagógico, que deveria ser universal, se tornasse excludente, relegando muitos alunos à invisibilidade. Consequentemente, a avaliação do processo de alfabetização foi contaminada por essa ausência de condições, tornando-se uma mera verificação de produtos — quando possível — em vez de uma análise dos processos de aprendizagem, distorcendo o verdadeiro desempenho dos estudantes.

Esse cenário de fragilidade pedagógica e material é ainda mais complexo quando analisado sob a perspectiva das disputas teóricas da alfabetização. Moraes (2019), em sua crítica à PNA de 2019, identifica uma face do autoritarismo e da mercantilização na área, com a imposição do método fônico como única via.

No contexto da pandemia, a impossibilidade de uma mediação dialógica, crucial para as perspectivas discursivas e de letramento, pode ter levado professores a aderirem a práticas mais tecnicistas e simplificadoras, alinhadas à lógica da PNA. Isso transformou o planejamento em um roteiro de transmissão de fonemas e a avaliação em uma simples checagem de decodificação, ignorando a complexidade da alfabetização como um processo social. A fragilidade das condições de ensino, portanto, se conectou a um projeto político que, ao desconsiderar a interação e a produção de sentido, minou as bases de um ensino crítico e emancipador.

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS REPERCUSSÕES NA ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE

Os documentos destacam que as políticas educacionais do período pandêmico foram, em grande parte, insuficientes, contraditórias e, em alguns casos, nocivas, aprofundando desigualdades e impondo uma lógica mercantilista ao ensino.

A pandemia não criou as fragilidades do sistema educacional brasileiro, mas as expôs e as aprofundou. Sendo assim, Saviani (2020, p. 11) argumenta que a tendência neoliberal de "subordinar a educação aos mecanismos de mercado" foi acentuada, resultando em um "verdadeiro desmonte da educação nacional". As políticas emergenciais, portanto, não buscaram fortalecer a escola pública, mas abriram caminho para soluções tecnológicas

privadas e precarizantes, o que acentua a destoante visão do dominador e dominado em meio às crises conjunturais.

Cumprir observar que, no quadro da luta de classes, mesmo as crises conjunturais são encaradas em perspectivas opostas pelas classes em confronto. Enquanto a classe dominante tende a encarar as crises como simples disfunções que apenas exigem rearranjos (reformas), a classe dominada tenderá a encarar as crises conjunturais como expressão das contradições de estrutura, buscando explorar a crise de conjuntura para mudar a correlação de forças tendo em vista a transformação estrutural da sociedade (Saviani, 2020, p. 5).

Arruda (2020), no artigo "Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19", reforça essa ideia ao analisar o contexto brasileiro e evidenciar a "incipiência na apropriação de tecnologias digitais na educação pública", um reflexo da falta de políticas públicas de longo prazo para a inclusão digital, que deveriam ter sido construídas muito antes da pandemia.

A resposta oficial do MEC à crise, expressa no documento "Ações do MEC em resposta à pandemia da Covid-19", pode ser analisada como uma série de autorizações e portarias que, em vez de planejar uma resposta coordenada, delegou a responsabilidade para as instituições e redes de ensino.

A Portaria nº 544, de 17 de junho de 2020, por exemplo, autorizou a substituição de aulas presenciais por "atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação" (Brasil, 2020). Essa medida, no entanto, é descrita como uma "autorização concedida pelo Poder Público às Instituições de Educação Superior... e não de imposição" (Brasil, 2020). Isso demonstra a ausência de uma política centralizada e de um plano de contingência robusto que considerasse as desigualdades regionais e sociais.

O documento "Educação pós-pandemia e a urgência da transformação digital"⁹ também aponta para a "migração abrupta" para o universo digital, que revelou "limitações graves, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos", evidenciando a falha das políticas públicas em garantir o acesso universal.

Outro ponto a considerar é a influência da PNA, imposta em 2019, nas práticas de alfabetização mediadas tecnologicamente. Moraes (2019, p. 68) destaca que a PNA "revela duas faces que estamos vivendo, quando o tema é política pública em Educação no Brasil: a face do autoritarismo e a da mercantilização". Ao impor o método fônico como única via, a

⁹ SATHLER, Luciano. Educação pós-pandemia e a urgência da transformação digital. **IGTI Blog**, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://www.igti.com.br/blog/urgencia-da-transformacao-digital-na-educacao/>. Acesso em: 24 mar. 2025. O autor defende que, em vez de replicar o modelo presencial, a EaD de qualidade deve focar na inovação e na adoção de tecnologias para enfrentar a desigualdade de acesso e a rigidez do ensino tradicional.

PNA contradiz o "direito constitucional [...] de escolas e docentes escolherem as metodologias que julgam adequadas". (Morais, 2019, p. 59).

No contexto do ensino remoto, a lógica da PNA foi favorecida. A impossibilidade da mediação dialógica e da interação social — elementos essenciais das concepções de alfabetização mais críticas e plurais — pode ter levado as práticas pedagógicas a se alinham, mesmo que inconscientemente, com a abordagem tecnicista da PNA, focada na decodificação e na transmissão de sons. As tecnologias, em vez de servirem como ferramenta de enriquecimento, acabaram por reforçar uma política educacional contestada.

As políticas públicas do período, em vez de mitigar, exacerbaram os problemas estruturais, delegando a responsabilidade aos educadores e reforçando uma lógica de alfabetização autoritária e alinhada a um projeto de desmonte da educação pública.

O contexto das políticas públicas na alfabetização durante a pandemia revela, portanto, um panorama de aprofundamento de desigualdades, mascarado por uma aparente modernização do ensino. A falta de uma política de inclusão digital de longo prazo fez com que a lacuna material se traduzisse em exclusão educacional, inviabilizando que as práticas de alfabetização mediadas pela tecnologia atinssem a todos de forma equitativa.

A ausência de um planejamento centralizado e a imposição de um modelo falacioso de "ensino" remoto, como discute Saviani (2021), abriu caminho para a consolidação de políticas educacionais autoritárias e mercantilistas.

No cenário pandêmico, a PNA, ao focar numa abordagem fonética e desconsiderar a dimensão social e discursiva da alfabetização, encontrou nas tecnologias uma ferramenta para se expandir. O ensino remoto, pautado pela transmissão de conteúdos, acabou por reforçar uma lógica de "decodificação" em detrimento da mediação e da interação, elementos basilares para uma alfabetização que vise à formação de um leitor crítico e autônomo. Assim, as políticas públicas não apenas falharam em amparar a educação na crise, mas reforçaram um projeto que já vinha desmantelando a autonomia e a qualidade do ensino público.

As políticas públicas de alfabetização, sobretudo em contextos de crise, evidenciam as contradições entre o discurso de universalização do direito à educação e a manutenção de mecanismos que reforçam desigualdades históricas. Para Saviani (2011), a política educacional no Brasil tem oscilado entre projetos voltados à emancipação e projetos atrelados ao interesse do capital, que reduzem a educação a treinamento técnico ou adequação ao mercado.

Nesse sentido, a pandemia explicitou a distância entre a promessa de acesso universal e a efetivação concreta de condições para a alfabetização. Como lembra Kosík (2002, p. 15),

“o pseudoconcreto encobre as contradições reais e apresenta como totalidade o que é apenas aparência”. Assim, políticas emergenciais de ensino remoto, embora apresentadas como solução universal, revelaram-se incapazes de enfrentar as condições materiais desiguais que estruturam a educação brasileira.

A crise sanitária e social de 2020 acentuou desigualdades que já eram constitutivas do processo de alfabetização no Brasil. Mortatti (2000) lembra que a história da alfabetização brasileira é marcada por descontinuidades e lacunas, em que políticas são lançadas sem enfrentar os determinantes estruturais da exclusão educacional. Durante a pandemia, o impacto foi ainda maior nas camadas populares, onde a ausência de recursos digitais, de apoio pedagógico e de acompanhamento familiar tornou o acesso desigual ao processo de alfabetização.

Conforme analisam Pedralli e Chraim (2021), o trabalho docente se viu precarizado diante de exigências inéditas, como a mediação tecnológica sem suporte adequado, evidenciando o modo como a política pública transferiu a responsabilidade para professores e famílias, sem garantir condições reais de efetivação. Nesse ponto, a crítica de Marx e Engels (2007) torna-se atual: a educação, inserida no conjunto das relações sociais, não pode ser compreendida fora das condições materiais de existência que a determinam.

A centralidade atribuída às tecnologias nas políticas educacionais emergenciais durante a pandemia expôs um tensionamento fundamental: entre concebê-las como mediação cultural, promotora de desenvolvimento humano, ou reduzi-las a instrumentos técnicos de transmissão. Desse modo, Peixoto (2022) alerta para o risco de se tratar a tecnologia como mera solução pragmática, desconsiderando sua dimensão social e formativa.

Essa perspectiva dialoga com os aportes da THC, segundo a qual a aprendizagem se dá pela mediação de signos e instrumentos na relação com o outro. Para Vigotski (2009, p. 58), “todo o caminho do desenvolvimento cultural da criança passa pelo uso de signos ou instrumentos psicológicos”.

Quando a política reduz a tecnologia a simples recurso didático, desconsidera seu potencial de mediação na formação da consciência. Leontiev (1978) reforça essa crítica ao afirmar que a atividade humana é sempre mediada e orientada por finalidades sociais. Logo, políticas que desconsideram essa dimensão incorrem numa compreensão restrita do processo educativo.

O trabalho docente, em meio às políticas de alfabetização na pandemia, foi submetido a pressões que limitaram sua autonomia e intensificaram sua precarização. Pedralli e Chraim (2021) destacam que o professor foi frequentemente responsabilizado pelo êxito ou fracasso

do processo de ensino remoto, sem que lhe fossem asseguradas condições adequadas de trabalho.

No cenário apresentado, a política pública tende a prescrever métodos e procedimentos de forma verticalizada, esvaziando a dimensão criativa e crítica do fazer docente. Saviani (2008) lembra que o trabalho educativo deve ser compreendido como ato intencional de humanização, que não pode ser reduzido à mera execução de prescrições externas.

Essa contradição entre heteronomia e autonomia pedagógica foi intensificada pela pandemia, quando os docentes se viram submetidos à lógica da improvisação e da padronização de práticas.

As políticas emergenciais implementadas durante a pandemia deixaram marcas que ultrapassam o período de crise. Segundo Kosík (2002), compreender um fenômeno exige pensá-lo na totalidade do movimento histórico, identificando nele tanto a transitoriedade quanto os elementos que tendem a se cristalizar.

Nesse sentido, cabe interrogar se a ênfase nas tecnologias e na responsabilização docente permanecerá como herança das políticas públicas pós-pandemia. Mortatti (2010) aponta que a história da alfabetização brasileira é atravessada por permanências, em que antigos problemas se atualizam sob novas roupagens.

Do mesmo modo, Soares (2003) adverte que reduções metodológicas e conceituais acerca da alfabetização reaparecem constantemente, adaptadas a novos contextos. Frente a isso, a análise histórico-dialética permite identificar as determinações estruturais que explicam por que, mesmo diante de políticas emergenciais, a alfabetização segue sendo atravessada por desigualdades e contradições.

Nos trabalhos analisados, observamos a hegemonia de uma perspectiva discursiva e crítica em relação à concepção de alfabetização, compreendida como prática social e histórica de produção de sentido. Tal abordagem, alinhada aos pressupostos da THC, ressalta o papel da mediação humana e do diálogo na apropriação do conhecimento. No entanto, o que a análise do corpus revela é uma profunda contradição dialética: apesar de a teoria se direcionar à emancipação, a práxis pedagógica foi constrangida pelas condições materiais da pandemia.

A ausência de acesso equitativo aos recursos, a sobrecarga do trabalho docente e a carência de políticas públicas eficazes precipitaram um uso predominantemente instrumental das tecnologias. Essa tensão entre a teoria da práxis e a realidade concreta da prática evidencia o hiato entre o que se defende e o que é possível de se realizar em um contexto de crise, reiterando o caráter histórico e contraditório da própria educação.

Como lacuna estrutural da produção acadêmica, identificamos a ausência de uma análise aprofundada da tecnologia como mediação crítico-dialética, que transcende a visão meramente instrumental. Muitos estudos estabelecem uma associação direta entre o uso de artefatos tecnológicos e as teorias pedagógicas, sem, contudo, problematizar a essência desses instrumentos, o que impede a compreensão de seu potencial emancipador e de sua capacidade de reprodução das relações de poder.

A “promessa da tecnologia” de universalização do acesso chocou-se com a realidade da desigualdade de classes, reforçando a tese de que a ferramenta, por si só, não é capaz de superar contradições de estrutura. Assim, a pesquisa sobre a alfabetização na pandemia, ao desvelar essa complexa relação, demonstra que o desafio não se restringe à carência de recursos, mas à necessidade de uma práxis pedagógica que integre a tecnologia de forma consciente, orientada pela luta por uma educação pública e de qualidade.

Esta análise nos permite, então, consolidar as reflexões finais, tecendo uma crítica à forma como a crise sanitária exacerbou problemas estruturais e apontando caminhos para a superação de uma alfabetização que vise apenas à reprodução da realidade.

A análise deste corpus, focado nos artigos da RBA e CONBAlf, revelou contradições profundas na produção acadêmica do período. Identificou-se uma tensão dialética entre as concepções teóricas hegemônicas (pautadas pelo Letramento e pelo Construtivismo) e a descrição de uma prática pedagógica precarizada e instrumental, mediada por tecnologias de forma tecnicista.

De forma eminente, esses achados são corroborados por Ferreira (2025). Ao analisar um corpus distinto, composto por teses e dissertações da BDTD, Ferreira (2025) também identificou a predominância das mesmas bases teóricas (Soares e Ferreiro) e a mesma subutilização dos aportes da THC para a análise da crise. A autora também constatou, em seu corpus, os mesmos desafios materiais aqui encontrados, como a sobrecarga docente e a falta de acesso a equipamentos, que levaram a um ensino remoto desafiador.

A convergência desses resultados, em universos de pesquisa diferentes, reforça a tese desta dissertação: a resposta do campo acadêmico à pandemia foi estruturalmente marcada por uma falha em conectar as condições materiais concretas (MHD) ao desenvolvimento psíquico (THC), limitando-se, em grande parte, a adaptar teorias preexistentes a uma prática precarizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação iniciou sua trajetória com o objetivo de analisar a produção acadêmica sobre a alfabetização no contexto da pandemia de Covid-19. O percurso foi guiado pela seguinte questão central: "O que revelam as produções acadêmicas sobre a alfabetização (leitura e escrita) no contexto pandêmico?". Para responder a essa questão, adotamos o Materialismo Histórico Dialético (MHD) e a Teoria Histórico-Cultural (THC) como fundamentos, permitindo-nos analisar não apenas o conteúdo, mas as contradições e as determinações materiais expressas na literatura.

O processo de síntese dos dados, centrado no corpus de 67 artigos da Revista da Associação Brasileira de Alfabetização (RBA) e dos anais dos CONBAlf V e VI, revelou o primeiro grande achado desta pesquisa. A síntese das referências bibliográficas (conforme Tabela 2) demonstrou uma clara hegemonia teórica: o debate foi predominantemente pautado pelas perspectivas do letramento como prática social (Magda Soares) e da psicogênese da língua escrita (Emilia Ferreiro). Dialeticamente, essa síntese também expôs uma lacuna significativa: a subutilização das ferramentas da própria THC, que se dedica justamente a analisar o impacto das condições materiais e da mediação no desenvolvimento psíquico.

Ao responder o que essas produções (majoritariamente construtivistas e focadas no letramento) revelam, encontramos a contradição central que define esta dissertação. Os dados mostraram que, embora o *discurso teórico* nos artigos defendesse uma alfabetização crítica, discursiva e social, a *prática* descrita nesses mesmos artigos foi esvaziada por uma lógica instrumental e tecnicista. A "promessa da tecnologia" colidiu com a realidade material, e o que se viu foi a redução do ensino ao envio de "atividades em PDF via WhatsApp" ou ao uso de plataformas como meros repositórios.

A síntese dos dados demonstrou que essa regressão ao tecnicismo não ocorreu por uma falha pedagógica, mas foi imposta pelas condições materiais. As produções analisadas revelaram que o ERE foi marcado pela precariedade de recursos (falta de acesso a equipamentos e internet de qualidade), pela sobrecarga docente (mascarada pelo discurso da "reinvenção") e pela ausência de políticas públicas de amparo. A tecnologia, nesse contexto, não serviu como mediação dialética para a emancipação, mas como ferramenta de controle e intensificação da precarização.

O corpus acadêmico revelou, ainda, que as políticas públicas do período, longe de mitigarem a crise, exacerbaram os problemas estruturais. Alinhadas a uma lógica de mercado e a uma visão autoritária (como a PNA), as políticas delegaram a responsabilidade do

processo educativo ao esforço individual de professores e famílias, aprofundando as desigualdades preexistentes.

Concluimos, portanto, que as produções acadêmicas revelam que a alfabetização na pandemia foi um campo de disputa. A crise sanitária demonstrou que a alfabetização, em sua totalidade, é um processo social e histórico que não se limita à apropriação de um código, mas que é determinada pelas condições materiais de existência. Ficou evidente que, sem a superação das contradições de classe, sem a valorização do trabalho docente e sem a garantia de acesso material, qualquer teoria pedagógica, por mais crítica que seja, corre o risco de ser reduzida a um discurso instrumental.

Este trabalho, ao cumprir seu objetivo de analisar a produção acadêmica do período, aponta para a necessidade de investigações futuras, aqui entendidas como continuidade desta pesquisa:

- 1) **Análise do Pós-Pandemia:** Investigar se a "uberização" e a "youtuberização" do trabalho pedagógico, identificadas na análise, cristalizaram-se como legados da crise e como as políticas atuais estão (ou não) enfrentando as desigualdades expostas.
- 2) **O Papel da Tecnologia na Humanização:** Aprofundar como as Tecnologias Digitais em Rede (TDR) podem, de fato, ser usadas como mediação para a emancipação humana, superando o uso pragmático e tecnicista.
- 3) **Expansão do Corpus de Pesquisa:** Ampliar a análise para as produções de regiões menos representadas no corpus, como Centro-Oeste e Norte, para compreender as respostas pedagógicas locais à crise.

Em última análise, esta dissertação reitera a urgência de um posicionamento crítico, visto que o período pandêmico expôs as fraturas de um sistema educacional excludente. Que este trabalho contribua para a luta por um projeto educacional que resista à lógica do mercado e que reafirme a alfabetização, em qualquer tempo ou formato, como uma prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

- ABALF. **Quem somos**. Florianópolis: Associação Brasileira de Alfabetização, 2025. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/quem-somos>. Acesso em: 17 set. 2025.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ALBUQUERQUE, Susana Lopes de. **Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro: Antônio Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ALBUQUERQUE, Susana Lopes de; COSTA, Amanda de Andrade. Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, MS, v. 8, n. 17, p. 490-505, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i17.12011>
- ALONSO, Katia Morosov; ARÁGON, Rosane; SILVA, Danilo Garcia da; CHARCZUK, Simone Bicca. Aprender e ensinar em tempos de Cultura Digital. **EmRede**, Revista de Educação a Distância, v. 1, n. 1, 2014. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v1i1.16>
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES FILHO, Marcos Antonio. **Inovação no ensino de ciências no Brasil: para que finalidades educativas?** 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.
- AMADEU, Sérgio. **A sociedade em rede e suas implicações**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- AMORIM, Rejane Maria de Almeida; CERDAS, Luciene. A autoria no processo didático pedagógico em meio digital: a alfabetização em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 14, p. 170–187, 2021. DOI: 10.47249/rba2021453.
- ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. **Discursos pedagógicos sobre os usos do computador na educação escolar (1997-2007)**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.
- ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. **Elementos constitutivos do trabalho pedagógico na docência online**. 2014. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.
- ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; PEIXOTO, Joana. Docência online: trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 404-417, abr./jun. 2016. DOI:10.20396/etd.v18i2.8639484
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7i1.621>
- ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Alfabetização e letramento: aspectos históricos, conceituais e proposta pedagógica. In: MORENO, L. C. (org.). **Educação: uma visão** (da

ARE). Ribeirão Preto: Legis Summa, 2015. p. 13-32.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Emanuelle de Souza. **Os significados das inovações tecnológicas na organização do trabalho pedagógico do ensino médio na rede estadual de educação de Pernambuco**. 2022. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

BARRETO, Raquel Goulat. **Tecnologias na escola: a prática da pedagogia industrial**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BARRETO, Raquel Goulat *et al.* As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100004>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 2020**. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Senado Federal. Instituto DataSenado. **Pesquisa sobre a Educação durante a pandemia de COVID-19**. Brasília, DF: DataSenado, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/browse?type=subject&value=Pandemia,%20Brasil>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas: Levantamento estatístico traz informações sobre a estrutura oferecida aos alunos em período anterior à pandemia. Centro-Oeste é destaque entre as regiões. **Portal Gov.br**, Censo Escolar, 10 fev. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>. Acesso em: 20 jun. 2023.

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

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leituras e formação**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. São Paulo: Unesp, 2020.

CHENG, Vincent C. C. *et al.* Severe acute respiratory syndrome coronavirus as an agent of emerging and reemerging infection. **Clinical Microbiology Reviews**, v. 20, n. 4, p. 660-694, 2007. DOI: 10.1128/CMR.00023-07

CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosangela. **Alfabetização e Humanização: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. *Convenit Internacional*. **CEMOrOc - Centro de Estudos Medievais - Oriente & Ocidente**, São Paulo, n. 35, p.1-22, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **92 milhões de brasileiros acessam a internet apenas pelo telefone celular, aponta TIC Domicílios 2022**. São Paulo: CGI.br, 2023. Disponível em: <https://www.cgi.br/noticia/releases/92-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet- apenas-pelo-telefone-celular-aponta-tic-domicilios-2022/>. Acesso em: 5 set. 2023.

CORNELLA, Alfons. **Infoxicação: o que é e como lidar com ela**. Barcelona: Infonomia, 2004.

COSTA, Isabel Marinho da. **Concepções de mediação pedagógica: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDBTD (2000-2010)**. 2013. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

COSTA, Míriam Fernanda. **Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras de educação básica em contexto de pandemia**. 2021. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

COSTA, Renata Luiza da. **Educação profissional técnica de nível médio a distância: estudo da mediação docente no modelo da Rede E-TEC no Brasil na rede federal**. 2015. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996a. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v7n1-2/a02v7n12.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996b.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. **Formação docente para a inclusão digital via ambiente escolar: o PROUCA em questão**. 2015. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana; OLIVEIRA, Natália Carvalho; OLIVEIRA, Rose Mary Almas de. A visão dos professores sobre o uso de tecnologias na educação. *In*: ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo *et al.* **Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias**. Goiânia: Kelps, 2016. p. 23-44.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FERREIRA, Ana Paula. **Trabalho pedagógico com leitura e escrita na pandemia: o que**

dizem as pesquisas acadêmicas? 2025. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo. **"É tudo novo", de novo**: as narrativas sobre grandes mudanças no mundo do trabalho como ferramenta do capital. São Paulo: Boitempo, 2021.

FONSECA, Angela; MARQUES, Cristiane. Os desafios da alfabetização na pandemia: propostas e soluções. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 5., 2021, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Udesc, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. A “nova” normalidade e a educação. Blog Avaliação Educacional, 17 maio 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/05/17/a-nova-normalidade-e-a-educacao/>. Acesso em: 06 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Elizabeth Jesus Romeu; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Alfabetização e ensino remoto: a perspectiva de um trabalho híbrido e de formação do professor alfabetizador. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 6., 2023, Belém. **Anais [...]**. Belém: ABAIf, 2023.

GERALDI, João Wanderley. O texto nos processos de aquisição da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 5, 2017.
DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2017.v1.199>

GLISTER, Paul. **Digital literacy**. New York: Wiley, 1997.

GOBBI, Adalgiza Gonçalves; GALVÃO, Ana Carolina. As relações entre trabalho e linguagem: Questões sobre o desenvolvimento humano e processos educativos. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela (orgs.). **Alfabetização e Humanização**: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 25-46.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Políticas públicas de alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 16, 2022.
DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022586>

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 81-94.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri *et al.* Alfabetização como processo discursivo: argumentação e práticas docentes. **RIAEE-Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JIANG, Yiling. Why your brain is tired of all those Zoom meetings. **BBC News**, 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes Editores, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOZULIN, Alex. **Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, p. 76-85, 2019.
DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.358>

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

LEONTIEV, Alexis. **Atividade, consciência e personalidade**. São Paulo: Centauro, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Activity, Consciousness, and Personality**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1983.

LURIA, Aleksander Romanovich, F. Ia Yudovich. **Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño**. Madri: Pablo Del Rio, 1978.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita da criança. In: VIGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012. p. 143-190.

MALAQUIAS, Arianny Grasielly Baião. **Tecnologias e Formação de Professores de Matemática**: uma temática em questão. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

MALAR, João Pedro. 'Zoom fatigue': quando o home office pode levar à exaustão mental. **Estadão**, São Paulo, 21 maio 2020. Disponível em:
<https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,zoom-fatigue-quando-o-home-officepode-levar-a-exaustao-mental,70003307910>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MACHADO, Ana Lucia; GIOVANI, Fabiana. Reinventar a prática: alfabetização e letramento na perspectiva discursiva em tempos de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 16, p. 137-146, 2022. DOI: 10.47249/rba2022596.

MAO, Tsé-Tung. Sobre a prática: a relação entre o conhecimento e a prática, entre o saber e o fazer. In: MAO, Tsé-Tung. **Obras Escolhidas de Mao Tsé-Tung**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999. v. 1.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Ligia Maria. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Para a crítica da Economia Política**. 4. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MATTIOLI, Daniele Ditzel. SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 8, n. 1, p. 319-324, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i1.0013>

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

MIOLO, Patricia; LEÃO, Débora Ortiz de. Práticas de alfabetização durante a pandemia: desafios inéditos. *In*: CONBAIf - Alfabetização e Democracia: Direito à Leitura e à Escrita, 6., 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém: ABAIf, 2021.

MOLON, Susana Inês. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. *In*: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. **Cultura Campinas**: Unicamp, 2000. p. 1-19.

MORAES, Moema Gomes. Tecnologias e educação: a constituição de um corpus de pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015.

MORAES, Moema Gomes. **Pesquisas sobre educação e tecnologias: questões emergentes e configuração de uma temática**. 2016. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.357>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os Sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Editora

Unesp, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAPlp**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 7 set. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Unesp, 2019.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **The World Health Report, 2000**. Health Systems: Improving Performance. Geneva, Switzerland, 2000. Disponível em: <https://www.paho.org/bra>. Acesso em: 7 abr. 2020.

PEDRALLI, Rosângela. Reflexões críticas sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA): desafios e contradições na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, n. 151, p. 565-582, 2020.

PEDRALLI, Rosângela. A autonomia docente como foco das políticas públicas para alfabetização: ainda e sempre uma luta (de classes). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 16, p. 44-56, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022590>.

PEIXOTO, Joana. A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância. **EccoS: Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 39-54, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1280>. Acesso em: 16 set. 2025.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v25i59/1.3681>

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. A função mediadora de instrumentos na prática pedagógica online. **Educativa**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 45-60, 2015.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Docência online: trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 404-417, 2016.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Roberta Monique Amâncio. Formação para o uso de tecnologias: denúncias, demandas e esquecimentos nos depoimentos de professores da rede pública. **Educativa**, Goiânia, v. 17, p. 577-603, 2014.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. Mediação pedagógica midiaticizada pelas tecnologias?. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 31-38, 2 jan. 2011. DOI: 10.4025/tpe.v14i1.15671

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. Formação para o uso de tecnologias: denúncias, demandas e esquecimentos nos depoimentos de professores da rede pública. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 577–603, 2014.
DOI: 10.18224/educ.v17i2.3961.

PEIXOTO, Joana; MARCON, Mary Aurora da Costa. Trabalho pedagógico remoto: Questões emergentes e questões de sempre. **Educativa**, Goiânia, v. 25, p. 1-20, 2022.
DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.9158>

PEIXOTO, Joana; MORAES, Moema Gomes; NASCIMENTO, Neuvani Ana do; CARVALHO, Rose Mary Almas de. Formação para o uso de tecnologias: os sentidos atribuídos pelos professores. In: ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de (orgs.). **Ecoss e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias**: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação. Goiânia: Kelps, 2015. p. 71-83.

PICCOLI, Luciana; SPERRHAKE, Renata; ANDRADE, Sandra dos Santos. A avaliação da alfabetização no contexto do ensino remoto. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 5., 2021, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Udesc, 2021.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira *et al.* **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

RABARDEL, Pierre. **Les hommes et les Technologies**. Une approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competencias**: Autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Juliano Guerra; OLIVEIRA, Marília Villela de; SANTOS, Sônia Maria dos. A Política Nacional de Alfabetização - PNA: "Do direito de criticar - Do dever de não mentir, ao criticar". **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 117-121, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.374>

ROMANOWSKI, Célia Regina; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" ou "estado do conhecimento". **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

RYNGELBLUM, Ivan. Zoom cresce 3.200% durante a pandemia. **Valor Econômico**, v. 20, n. 4974, Especial, p. A16, 3 abr. 2020. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/657511>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SALVADOR, Evilasio. **Fundo público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 22. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e fundamentos históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr.

2007b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional. **Exitus**, Santarém, PA, v. 10, p. 01-25, 15 ago. 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463

SAVIANI, Dermeval. **Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto**. COVID-19: trabalho e saúde docente. São Paulo: ANDES SN, p. 36, 2021.

SIEMENS, George. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, n. 1, p. 3-10, jan. 2005.

SILVA, Amanda Moreira da. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS: Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, jul./dez. 2020.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

SMOLKA, Ana Luiza B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1988. p. 51-62.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas, SP: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017a.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A escrita na escola: o que se ensina e o que se aprende**. Campinas, SP: Papirus, 2017b.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2019314>.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 281-299, 2018.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Sávila Bona Vasconcelos. Coronavírus e a Modernização conservadora da Educação. In: SOARES, Sávila Bona V. *et al.* (orgs.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil2020. p. 5-19.

SOUSA, Daniela Rodrigues de. **Tecnologia na mediação do trabalho docente: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2019.147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUSA, Daniela Rodrigues; PEIXOTO, Joana. A pesquisa em educação e a inflexão científica do pensamento pedagógico brasileiro: a submissão da educação brasileira ao capital internacional. In: ZANATTA, B. A.; BALDINO, J. M.; CARNEIRO, M. E. F. (orgs.). **Temas de Educação IV: olhares compreensivos**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 50-72.

SOUSA, Daniela Rodrigues de; PEIXOTO, Joana. Consciência e luta de classes: a tecnologia na mediação do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022051, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666975>. Acesso em: 27 nov. 2023.

STAMPA, Inez; LOLE, Ana. A regência do capital financeiro na educação pública brasileira e a luta de classes em tempos de crise. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 287-305, 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996.

TFOUNI, Leda Verdiani. Autoria e contenção da deriva. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p. 141-148.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **Fracasso Escolar: a Constituição Sociológica de Um Discurso**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Crise da sociedade, crise da educação: desafios políticos e perspectivas pedagógicas para a educação escolar. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8749>

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. O extraordinário no ensino remoto: o que aprendemos?. In: TIBALLI, E. F. A. (org.). **Educação e pandemia: cenários e experiências**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2020. p. 11-26.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (coords.). **Pensamento Educacional Brasileiro**. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás, 2006.

UNESCO. **Education: from disruption to recovery**. 2020. Disponível em:

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 3 dez. 2020.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020**: Inclusion and education: All means all. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/global-education-monitoring-gem-report-2020>. Acesso em: 5 jun. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Gilda de Castro e Silvana G. B. de Almeida. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERBICARO, Loiane Prado. Pandemia e o colapso do neoliberalismo. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, Santa Maria, RS, v. 11, n. 3, p. 1-9, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/2179378643490>

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas III**. Madri: Editora Visor, 2000

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Aleksandr Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Tradução de L. L. Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O método instrumental em psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 93-101.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 5. ed. Barcelona: Crítica, 2009a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

ZIENTARSKI, Clarice; SOUSA, Daniela Rodrigues de; ZIENTARSKI, P. A uberização do trabalho docente e a precarização do ensino na pandemia. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-26, e020138, 2021.

ZUBOFF, Shoshana. **The age of surveillance capitalism**: the fight for a human future at the new frontier of power. New York: PublicAffairs, 2019.

APÊNDICE 1

FICHA DE LEITURA
I. IDENTIFICAÇÃO
1.1. Data da leitura: ____ / ____ //2024. 1.2. (X) Artigo 1.3. Título: 1.4. Link de acesso (URL) ao arquivo: 1.5. Autor(a): 1.6. Ano da publicação: 1.7. Palavras-chave: 1.8 Referência completa: 1.9. Resumo: [copiar aqui o resumo]
II. OBJETO DE PESQUISA
2.0. Questão Central: [copiar aqui] 2.1 Objetivos: [copiar aqui, discriminando, como estiver na publicação em gerais e específicos] 2.2. Quanto a concepção da relação entre educação e tecnologia: a. () Tecnocêntrico -Instrumentalista b. () Tecnocêntrico- Determinista c. () Crítico-Dialética d. () Pós-Moderna e. () Outra. Qual? _____ f. () Não pode ser identificada g. () Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada. Qual? _____ h) Autores que fundamentam a concepção adotada: i) Excerto que explicitam a concepção adotada e n. da página: 2.3. Modalidade de ensino pesquisada: () Educação à Distância () Ensino Presencial () Ensino Especial () Educação de Jovens e Adultos 2.4. Quanto a formação de professores: () Formação inicial () Formação continuada. Especificar: _____ () Outra. Qual? _____ () Não pode ser identificada () Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada. Qual? _____ () Não se aplica 2.5. Tema do trabalho: () Formação de Professores () EAD e correlatos () Ambientes virtuais de aprendizagem () Políticas educacionais () Tecnologias () Tecnologias Digitais () TIC () Educação () Ensino Remoto Emergencial – ERE () Outro. Qual? _____ 2.6. Nível de Ensino Pesquisado:

- ☐ Educação Básica
☐ Ensino superior
☐ Pós-graduação
 a) ☐ Especialização
 b) ☐ Mestrado
 c) ☐ Doutorado
☐ Outro. Qual? _____
☐ Não se aplica

III. MÉTODO

- ☐ positivismo ☐ fenomenologia ☐ materialismo-dialético ☐ pós-moderno
☐ outro. Qual? _____ ☐ Não pode ser identificado
☐ Não está explícito, mas foi identificado. Qual? _____

IV. METODOLOGIA

4.1. Sujeitos da pesquisa:

- ☐ Docentes ☐ Discentes ☐ Docentes e Discentes
☐ Outro. Qual? _____ ☐ Não se aplica

4.2. Pesquisa:

- a) Quanto aos objetivos: ☐ exploratória ☐ descritiva ☐ explicativa

- ☐ Outra. Qual? _____
☐ Não pode ser identificada
☐ Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada. Qual? _____
☐ Não se aplica
 b) Quanto à natureza: ☐ quantitativa ☐ qualitativa ☐ Outra. Qual? _____
☐ Não pode ser identificada
☐ Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada. Qual? _____
☐ Não se aplica

4.3. Tipo de pesquisa:

- ☐ teórica (bibliográfica, documental) ☐ empírica (pesquisa de campo)
☐ etnográfica ☐ histórica ☐ estudo de caso ☐ pesquisa-ação
☐ survey ☐ pesquisa participante/intervenção
☐ Outra. Qual? _____
☐ Não pode ser identificada
☐ Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada. Qual? _____
☐ Não se aplica

4.4. Procedimentos de coleta de dados

- ☐ entrevista ☐ questionário ☐ observação ☐ observação participante
☐ grupo focal ☐ análise de documentos ☐ aplicação de testes ☐ simulações
☐ conversas informais
☐ Outra. Qual? _____
☐ Não pode ser identificada
☐ Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada. Qual? _____
☐ Não se aplica

4.5. Formas de registro dos dados coletados:

- ☐ videogravação ☐ audio gravação ☐ diário de campo
☐ outro. Qual? _____ ☐ não se aplica

- ☐ Não pode ser identificada
- ☐ Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada. Qual? _____
- ☐ não se aplica

4.6. Procedimentos de análise dos dados:

- ☐ análise de conteúdo
- ☐ análise do discurso
- ☐ Outra. Qual? _____
- ☐ Não pode ser identificada
- ☐ Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada. Qual? _____
- ☐ Não se aplica

4.7. Uso de softwares para análise de dados ☐ não ☐ sim. Qual? _____ ☐ não se aplica

- ☐ Não pode ser identificada
- ☐ Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada. Qual? _____

Considerações - Anotações e citações pertinentes

APÊNDICE 2

Referenciais Bibliográficos do CONBALF V - Eixo 10

Autor	Obras Citadas	Nº de Citações	Textos Citados	Ano	Editora/ Publicação	Tipo
SOARES, Magda	Alfabetizar; Alfabetização: a questão dos métodos	22	02, 03, 20, 25, 33, 40	2020	Contexto	Livro
BRASIL. Ministério da Educação	Base Nacional Comum Curricular; Diretrizes Curriculares Nacionais	12	03, 09, 33, 50, 59	2017	MEC	Documento Oficial
FERREIRO, Emília	Psicogênese da Língua Escrita; Cultura escrita e educação	12	03, 09, 25, 40, 59	1999	Artmed	Livro
MORAIS, Arthur Gomes de	Consciência fonológica na educação infantil; Sistema de escrita alfabética	9	02, 25, 40, 80	2019	Autêntica	Livro
CAGLIARI, Luiz Carlos	Alfabetização & Linguística; Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu	7	02, 03, 59, 80	2009	Scipione	Livro
FREIRE, Paulo	Pedagogia do oprimido; Pedagogia da autonomia	6	03, 29, 40, 57, 67	2005	Paz e Terra	Livro
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante	A criança na fase inicial da escrita	5	20, 49, 67	1988	Cortez	Livro
SOLÉ, Isabel	Estratégias de leitura	5	02, 80	1998	Artmed	Livro
GALVÃO, Ana Maria de Oliveira	Cultura escrita	4	03, 57	2016	Autêntica	Artigo Online
GOMBERT, Jean Emile	Epi/meta versus implícito/explicito	4	02, 80	2013	Penso	Capítulo de Livro
LERNER, Delia	Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário	4	03, 42, 52	2002	Artmed	Livro
TEBEROSKY, Ana	Psicogênese da Língua Escrita (com FERREIRO, Emília)	4	09, 25, 39, 59	1999	Artmed	Livro

ARROYO, Miguel G.	Indagações que vêm da infância; Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança	3	09, 25	2015	Vozes	Livro
BARDIN, Laurence	Análise de conteúdo	3	04, 40	1977	Edições 70	Livro
MOLINARI, Claudia	A intervenção do professor na alfabetização inicial	3	03, 42	2000	Novedades Educativas	Capítulo de Livro
NUNES, Terezinha	Leitura e ortografia: além dos primeiros passos (com BRYANT, Peter)	3	02, 25	2014	Penso	Livro
ALBUQUERQUE, Eliana Borges	O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho	2	25, 40	2005	Autêntica	Capítulo de Livro
BAKHTIN, Mikhail	Marxismo e filosofia da Linguagem; Estética da Criação Verbal	2	28, 64	1997	Hucitec; Martins Fontes	Livro
BEHENCK, Viviane Pereira	A influência das mídias digitais na educação infantil	2	44, 55	2013	UNEMAT	Artigo
DEHAENE, Stanislas	Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula	2	02, 80	2019	Siglo Veintiuno Editores	Livro
FRADE, Isabel Cristina da Silva	Alfabetização hoje: onde estão os métodos?	2	33, 63	2003	Presença Pedagógica	Artigo
GOEDERT, Lidianne	Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais...	2	44, 55	2020	UNESC	Artigo
HAN, Byung-Chul	Sociedade do cansaço	2	04, 67	2017	Vozes	Livro
MELLO, Suely Amaral	A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo; Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural	2	45	2006; 2010	Junqueira F Marin; Rev. psicol. polít.	Livro; Artigo Online

PICOLLI, Luciana	Práticas pedagógicas em Alfabetização (com CAMINI, Patrícia)	2	03, 78	2012	Edelbra	Livro
RICCI, Rudá	Os quatro erros pedagógicos do ensino remoto	2	03, 57	2020	Outras Palavras	Artigo Online
ZABALA, Antoni	A prática educativa: como ensinar	2	25, 42	1998	Artmed	Livro
ALMEIDA, Luciana da Silva	“De repente, Professor Digital”: Percepções de Professores Alfabetizadores sobre o Ensino Remoto	1	33	2020	Revista philologus	Artigo
ALVIM, Yara Cristina	Covid-19 e o fim da educação 1870 - 1920-1970-2020	1	26	2021	Revista História da Educação (Online)	Artigo
ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira	Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais...	1	33	2018	UFMG/Ceale	Recurso Eletrônico
BICALHO, Delaine Cafiero	Tecnologias digitais na alfabetização	1	33	2018	UFMG/Ceale	Capítulo de Livro
BOAS, Valeria de A. P. V.	A professora e o uso do computador na alfabetização	1	44	2014	Universidade Federal de Lavras	Dissertação
BRANDÃO, Ana Carolina	Reflexões acerca do uso das novas tecnologias no processo de formação docente para a educação profissional	1	44	2017	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN	Anais
CARDOSO, André Luís J.	Dados da pesquisa Alfabetização em Rede	1	26	2021	ResearchGate	Artigo Online
CASTANHO, M.E. L	O Ensino Remoto em Tempos de Pandemia	1	28	2020	Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Campinas	Artigo Online
CAVALCANTE, Ilane Ferreira	Reflexões acerca do uso das novas tecnologias no processo de	1	44	2017	Instituto Federal do RN	Anais

	formação docente...					
COLELLO, Silvia de Mattos	Alfabetização em tempos de pandemia	1	33	2021	Convenit Internacional	Artigo
CÓRDOVA, F.P.	A pesquisa Científica	1	9	2009	Editora da UFRGS	Capítulo de Livro
CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação	Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC. 1.º ao 9.º ano. Volume 4: Linguagens	1	80	2020	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba	Documento Oficial
CURY, Carlos Roberto Jamil	Educação escolar e pandemia	1	9	2020	Pedagogia em Ação	Livro
DUSSEL, Inés	La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados	1	26	2020	Práxis Educativa	Artigo
DUTRA, Carlos Maximiliano	Ensino Remoto Emergencial: experiências de uma educadora na Barreiras-Bahia	1	33	2021	Pesquisas e ensino	Artigo
FACCI, Marilda Gonçalves Dias	Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice	1	45	2020	Editora Autores Associados	Livro
FAUNDEZ, A.	Por uma Pedagogia da Pergunta.	1	9	1985	Paz e Terra	Livro
FEITOZA, Maria Janaína dos Santos	O uso da tecnologia móvel (celular) no contexto educacional	1	44	2017	EDaPECI: Educação a Distância	Artigo
FERRAÇO, Carlos Eduardo	Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes...	1	73	2006	Encontro Nacional de Didática	Anais
FRIGOTTO, Gaudêncio	Trabalho docente sob fogo cruzado	1	49	2021	UERJ, LPP	Capítulo de Livro
GALLART, M. S.	Leitura dialógica: a comunidade como ambiente	1	9	2004	Artmed	Livro

	alfabetizador					
GARCIA, Fátima Cafiero	Tecnologias digitais na alfabetização	1	33	2018	UFMG/Ceale	Recurso Eletrônico
GATTI, Bernadete	Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas	1	64	2005	Liber Livro	Livro
GLÓRIA, Julianna Silva	Tecnologias digitais na alfabetização	1	33	2018	UFMG/Ceale	Capítulo de Livro
LAMPRECHT, Regina Ritter	Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos...	1	2	2009	EDIPUCRS	Livro
LESSA, T. C. de S.	Práticas Alfabetizadoras no Ensino Fundamental...	1	59	2021	FaE/BH/UEMG	TCC
LIMA, Fernanda Camargo Dalmatti Alves	Dialogando sobre o processo de Alfabetização no contexto de Ensino Remoto	1	33	2020	Crítica educativa	Artigo
LÚCIO, Iara Silva	Os conceitos de Alfabetização e Letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática	1	80	2018	Autêntica Editora: Ceale	Capítulo de Livro
LUQUETTI, Eliana Crispim França	“De repente, Professor Digital”: Percepções de Professores Alfabetizadores...	1	33	2020	Revista philologus	Artigo
MAGALHÃES, J.	Trabalho docente sob fogo cruzado	1	49	2021	UERJ, LPP	Capítulo de Livro
MARQUES, Glauco Marcelo	Transformação digital e o acesso a internet como direito fundamental	1	33	2020	Revista Brasileira de Direitos Fundamentais	Artigo
MAYER, Leandro	Desafios da educação em tempos de pandemia	1	42	2020	Ilustração	Livro
MELO, C.C.F.	Práticas Alfabetizadoras no Ensino Fundamental...	1	59	2021	FaE/BH/UEMG	TCC

MORGADO, Fernando	Dez passos para o ensino emergencial no rádio em tempos de COVID-19	1	4	2020	Válega	E-book
NÓVOA, António	A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação	1	43	2021	Revista História da Educação	Artigo
OLIVEIRA, Inês Barbosa de	O currículo como criação cotidiana	1	73	2012	DP et Alii; FAPERJ	Livro
OLIVEIRA, Marta Kohl	Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento	1	82	2010	Scipione	Livro
PALÚ, Janete	Desafios da educação em tempos de pandemia	1	42	2020	Ilustração	Livro
PELANDA, Andressa	Crise da educação só termina se governo Bolsonaro for impedido	1	70	2021	Le Monde Diplomatique Brasil	Artigo
PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio	Trabalho docente em tempos de pandemia	1	43	2021	Retratos da Escola	Artigo
PERRENOUD, Philippe	Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar	1	9	2004	Artmed	Livro
PIETRO, J-F	Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; PIETRO, J-F. Gêneros Oraís e escrito na escola	1	52	2004	Mercado das Letras	Coleção as Faces da Linguística Aplicada
POWELL, Richard Alan	Methodology Matters - V	1	40	1996	International Journal of Quality Health Care	Artigo
QUINTEIRO, Jucirema	Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos	1	45	2000	Universidade Estadual de Campinas	Tese
REDON, Valéria Lopes	Alfabetização pós-construtivista em tempo de pandemia	1	33	2020	Cadernos de Gênero e Diversidade	Artigo

REZENDE, Antônio Cláudio	A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica: entrevista com Dermeval Saviani	1	57	2020	Revista HISTEDBR On-line	Artigo
RIVAS, Axel	Pedagogía de la excepción: cómo educar en la pandemia?	1	4	2020	Universidad de San Andrés (UDESA)	Documento de trabalho
ROCHA, Gladyz	Avaliação diagnóstica	1	25	2014	Glossário Ceale	Verbetes
SACRISTÁN, José Gimeno	A educação obrigatória: seu sentido educativo e social	1	9	2001	Artmed	Livro
SALGADO, Valter de Lima	Tecnologia móvel como recurso no processo da alfabetização	1	55	2017	Centro Universitário FIEO	Monografia
SANTOS, Boaventura de Sousa	A Cruel pedagogia do Vírus	1	49	2020	Edições Almedina	Livro
SANTOS, Rosângela Marostega	Sobre consciência fonoarticulatória	1	2	2009	EDIPUCRS	Capítulo de Livro
SANTOS, Taís Wojciechowski	Formação continuada de professores para a utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais na prática pedagógica à luz do pensamento complexo	1	55	2019	Universidade Federal do Paraná	Tese
SARAIVA, Kátia	A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente	1	28	2020	Práxis Educativa	Artigo
SAVIANI, Dermeval	Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações	1	57	2011	Autores Associados	Livro
SCHNEUWLY, Bernard	Gêneros orais e escritos na escola	1	42	2004	Mercado das Letras	Livro
SCHÜTZ, Jenerton Arlan	Desafios da educação em tempos de	1	42	2020	Ilustração	Livro

	pandemia					
SEVERINO, Antônio Joaquim	Metodologia do trabalho científico	1	55	2017	Cortez	Livro
SILVA, Alessandro da	Produção de textos: uma atividade social e cognitiva	1	73	2007	Autêntica	Capítulo de Livro
SILVA, L. C. da	Práticas Alfabetizadoras no Ensino Fundamental...	1	59	2021	FaE/BH/UEMG	TCC
SILVA, Marcos	Sala de aula interativa: a educação presencial e a educação à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania	1	55	2001	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação	Anais
SINGLE, Helen M	Methodology Matters - V.	1	40	1996	International Journal of Quality Health Care	Artigo Online
SOUZA, Kely Cristina Nogueira Souto	A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente	1	28	2020	Práxis Educativa	Artigo
SOUZA, Kessylen Carvalho Cardoso Lopes de	"De repente, Professor Digital": Percepções de Professores Alfabetizadores sobre o Ensino Remoto	1	33	2020	Revista philologus	Artigo
SOUZA, W.F.	O Ensino Remoto em Tempos de Pandemia	1	28	2020	Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Campinas	Artigo Online
STREET, Brian	Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação	1	64	2014	Parábola Editorial	Livro
TEIXEIRA, Alice	Ensino Remoto na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre...	1	82	2021	[Não especificado]	Artigo

TIRIBA, Léa	Trabalho remoto, saúde docente e resistências coletivas em contexto pandêmico: a experiência de docentes da rede particular de educação	1	49	2021	UERJ, LPP	Capítulo de Livro
TRAVERSINI, Clarice	A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente	1	28	2020	Práxis Educativa	Artigo
VERNIER, Andréa Magale Berro	Ensino Remoto Emergencial: experiências de uma educadora na Barreiras-Bahia	1	33	2021	Pesquisas e ensino	Artigo
VIEIRA, Maria dos Anjos	Indagações que vêm da infância (com ARROYO, M. G.)	1	9	2015	Vozes	Capítulo de Livro
VIELLA, M. dos A. L.	Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?	1	9	2015	Vozes	Livro
VYGOTSKY, Lev S.	Pensamento e linguagem	1	57	1999	Martins Fontes	Livro
ZEN, Giovana Cristina	Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna	1	9	2021	Fólio - Revista de Letras	Artigo

APÊNDICE 3

Referenciais Bibliográficos do CONBAlf VI - Eixo 10

Autor	Obras Citadas	Nº de Citações	Textos Citados	Ano	Editora/ Publicação	Tipo
BRASIL	Constituição da República Federativa do Brasil, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996., Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular,...	13	3, 4, 8, 10,...	1988-2020	Senado Federal, MEC	Documento Oficial
FREIRE, Paulo	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente; A importância do ato de ler: em três artigos que se completam; Pedagogia da autonomia; A educação na cidade	7	9, 13, 20, 59	1996-2006	Paz e Terra, Cortez	Livro
FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva	Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais, Alfabetização digital; Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos; Disputas em torno da alfabetização: quais são os sentidos	5	4, 20, 28, 59, 21	2007, 2014, 2019	Revista Educação, Glossário Ceale, Boitempo	Artigo, Verbete, Livro
ANDRADE, Sandra dos Santos	Avaliação da alfabetização no contexto do ensino remoto: uma análise a partir dos grupos focais da pesquisa Alfabetização em Rede; Entre máscaras, ansiedades e expectativas:	4	8, 17, 20, 21	2021, 2022	CONBAlf, Cadernos de Educação, Pimenta Cultural	Anais, Artigo, Capítulo de Livro

	desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial, Ensino remoto: alguns temas emergenciais para uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental					
BARDIN, Laurence	Análise de conteúdo	4	4, 8, 20, 28	1977, 2016	Edições 70	Livro
GATTI, Bernadete Algeline	Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas; Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas; Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia; Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas	4	1, 9, 12, 53	2005, 2020	Liber livro, Liber livro Editora	Livro, Anal
GIL, Antônio Carlos	Métodos e técnicas de pesquisa social; Como elaborar projetos de pesquisa	4	3, 28, 51, 59	1999, 2002 - 2021	Atlas	Livro
FERREIRO, Emília	Psicogênese da língua escrita; Com Todas as Letras;	3	12, 41	1985, 1999	Cortez, Artes Médicas	Livro
FLICK, Uwe	A pesquisa qualitativa online: a utilização da Internet; Uma introdução à pesquisa qualitativa	3	3, 29, 48	2004, 2009	Artmed	Livro
AMORIM, R. M. de A.	A AUTORIA NO PROCESSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO EM MEIO DIGITAL: A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	2	20, 21	2021	Revista Brasileira De Alfabetização	Artigo
BARBOSA, Andresa	Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social	2	8, 9	2020	Práxis Educativa	Artigo
BIKLEN, Sari	Investigação qualitativa em	2	1, 9	1994	Porto Editora	Livro

	educação					
BOGDAN, Roberto	Investigação qualitativa em educação	2	1, 9	1994	Porto Editora	Livro
CABRAL, Giovanna Rodrigues	Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente, Alfabetização e ensino remoto: a perspectiva de um trabalho híbrido e de formação do professor alfabetizador	2	16, 37	2021	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, PPGE-UFLA	Artigo, Capítulo
CAMINI, Patrícia	Ensino remoto na pandemia de covid-19: alfabetização em risco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Ensino Remoto na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	2	20, 55	2022	Revistas Teias, V CONBAlf	Artigo
CHIZZOTTI, Antônio	Tempos incertos; Pesquisa em ciências humanas e sociais	2	1, 51	2010, 2020	EDUC, Cortez	Capítulo de Livro, Livro
COLELLO, S. M.	Alfabetização em tempos de pandemia	2	10, 33	2021	Convenit Internacional	Artigo
CURY, Carlos Roberto Jamil	Educação escolar e pandemia	2	9, 42	2020	Pedagogia em Ação	Livro
DUBET, François	Sociologia da experiência; A l'école Sociologie de l'expérience scolaire"	2	3	1994, 1996	Instituto Piaget, Éditions Du seuil	Livro
FERREIRA, Luciana Haddad	Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social	2	8, 9	2020	Práxis Educativa	Artigo
JOSSO, Marie Christine	Experiências de vida e formação	2	1, 57	2004	Cortez	Livro
XAVIER, A. C. S.	Letramento digital e ensino; Alfabetização e letramento: conceitos e relações	2	51	2005		Livro
ABALF	Posicionamento da Abalf sobre a	1	8			Artigo Online

	reposição de aulas remotas na Educação Básica					
ABREU, N. R. De	Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual	1	60	2009	Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação	Artigo
AIRASIAN, Peter W.	Aprendendo sobre os alunos: avaliação inicial	1	20	2014	Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações	Capítulo de Livro
ALBUQUERQUE, Eliana Borque Correia	Alfabetizar letrando	1	4	2007	Autêntica	Capítulo de Livro
ALBUQUERQUE, Francisco Nataniel Batista de	Educação ambiental e os efeitos da pandemia de Covid-19 no ensino básico	1	28	2021	Revista Olhares & Trilhas	Artigo
ALMEIDA, Elaine Vieira de	Alfabetização: possibilidades e limitações de práticas emergentes do ensino remoto	1	48	2021	Ensino em Perspectivas	Artigo
ALMEIDA, Fernando José	De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos	1	1	2020	EDUC; PUC-SP	Livro
ALMEIDA, P. R. de	RETORNO ÀS AULAS: ENTRE O ENSINO PRESENCIAL E O ENSINO A DISTÂNCIA, NOVAS TENDÊNCIAS	1	20	2021	Revista Prâksis	Artigo
ALMEIDA, Vanessa da Silva	Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico metodológico	1	11	2014	Mazza	Capítulo de Livro
ALVES, Rosalina Gama Lynn	Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta	1	42	2016	Revista de Educação Pública	Artigo
ALVIM, Cristina Yara	Covid-19 e o fim da educação 1870 - 1920-1970-2020	1	26	2021	Revista História da Educação (Online)	Artigo
AMARAL, Arlene de Paula Lopes	Alfabetização por meio virtual: Alice no mundo da pandemia	1	43	2020	Revista Aproximação	Artigo
ANDRADE, Adriana	Processos de	1	53	2021	NEPPAI	

C.	alfabetização e inclusão em escolas públicas municipais durante a pandemia: Itabirito/MG					
ANDRÉ, Marli	Etnografia da prática escolar	1	4	1995	Papirus	Livro
ANGELO, Ana Cláudia	Alfabetização na Pandemia da COVID -19: Novas estratégias de interação entre professora, famílias, alunas e alunos de uma turma de 1º ano durante o ensino remoto	1	16	2020	Reunião Regional Sudeste ANPEd	Anais
ANTUNES, Helenise Sangoi	Narrativas de alfabetizadoras sobre um tempo desafiador: políticas e práticas no ensino remoto durante a pandemia no Rio Grande do Sul	1	20	2022	Parábola	Capítulo de Livro
ANTUNES, Ricardo	Uberização, trabalho digital e indústria 4.0	1	21	2020	Boitempo	Livro
ARANTES, Priscila Barbosa	Multiletramentos na infância: como ficam as crianças no isolamento provocado pela pandemia covid-19?	1	42	2020	Pontes Editores	Capítulo de Livro
ARENA, D. B.	A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita	1	10	2010	Mercado das Letras	Capítulo de Livro
ARIES, Philippe	História Social da Criança e da Família	1	3	1978	LTC	Livro
BAKHTIN, Mikhail	Estética da Criação Verbal	1	12	2011	Martins Fontes	Livro
BALDANZA, R. F.	Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual	1	60	2009	Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação	Artigo
BALTRUKZ, Soraia Cristina Weidman	Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação	1	3	2013	Vozes	Livro
BANHARA, Neusa Banhara	Práticas de alfabetização em	1	16		V CONBAIf	Anais

	tempos de ensino remoto na escola pública: percepções e possibilidades vivenciadas por professores de escolas públicas					
BAPTISTA, Antônio Augusto Gomes	Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)	1	4	2002	Revista Brasileira de Educação	Artigo
BARRERA, Sylvia Domingues	Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do Ensino Fundamental	1	48	2003	Psicologia: Reflexão e Crítica	Artigo
BARRETO, Andreia Cristina Freitas	COVID 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades	1	37	2020	Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade	
BARTUCCELLI, D	A l'école Sociologie de l'expérience scolaire"	1	3	1996	Éditions Du seuil	Livro
BATISTA, Antônio Augusto Gomes	Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)	1	4	2002	Revista Brasileira de Educação	Artigo
BAUER, M. W.	Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático	1	48	2002	Vozes	Livro
BAUTISTA, Pilar	Metodologia de Pesquisa	1	3	2013	Mc-Graw-Hill	Livro
BELINTANE, Claudemir	Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização	1	12	2006	Educação e Pesquisa	Artigo
BENFICA, Welesandra	Tem alguém alfabetizando aqui?	1	5		V CONBAlf	Anais
BERGO, Renata Silva	Da urgência à experiência: caminhos de construção de estratégias teórico-metodológicas para alfabetização on-line	1	41			
BERTONI, Estêvão	O quadro da volta às aulas no atual estágio da pandemia	1	1	2021	Jornal Nexo	Artigo
BOAS, Valeria de A. P. V.	A professora e o uso do computador na alfabetização	1	44	2014	Universidade Federal de Lavras	Dissertação

BONAMINO, A. M. C.	Características da gestão escolar promotoras de sucesso	1	13	2012	Editora do CAED	Capítulo de Livro
BORGES, Martha Kaschny	Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempo de pandemia	1	8	2020	Bauru	Artigo
BOURDIEU, Pierre	A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura	1	28	1998	Vozes	Capítulo de Livro
BRANDÃO, Ana Carolina	Reflexões acerca do uso das novas tecnologias no processo de formação docente para a educação profissional	1	44	2017	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN	Anais
BRITO, Débora Souza	De que formação continuada precisamos?	1	16	2022	CENPEC	Artigo Online
CAGLIARI, Luiz Carlos	Alfabetização e linguística	1	59	1989	Scipione	Livro
CAIMI, Flavia Eloisa	Interfaces entre educação e comunicação: pontos de intersecção	1	28	2021	Perspectiva	Artigo
CALDEIRA, Anna M. S.	Prática pedagógica	1	20	2010	GESTRADO/FaE/UFMG	Verbete
CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO	Semana da Ação Mundial 2022. Balanço do Plano Nacional de Educação 2022	1	20	2022		
CANDAU, Vera Maria	Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempo de pandemia	1	8	2020	Bauru	Artigo
CARDOSO, André Luís Jankovski	Alfabetização de crianças na pandemia de COVID-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva	1	20	2022	Parábola	Capítulo de Livro
CAREGNATO, Rita Catalina Aquino	Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo	1	20	2006	Texto & Contexto - Enfermagem	Artigo
CASSIO, Fernando	Educação contra a	1	21	2019	Boitempo	Livro

	Barbárie					
CASTANHO, M.E. L	O Ensino Remoto em Tempos de Pandemia	1	28	2020	Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Campinas	Artigo Online
CASTRO FILHO, Pedro Júlio de	Educação ambiental e os efeitos da pandemia de Covid-19 no ensino básico	1	28	2021	Revista Olhares & Trilhas	Artigo
CASTRO, Rafael Fonseca de	Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica	1	20	2013	Cadernos de Educação	Artigo
CERTEAU, Michel.	A invenção do cotidiano: artes de fazer	1	4	1994		Livro
<u>CETIC.BR</u>	Painel TIC Covid-19: Pesquisa sobre o Uso da Internet durante a Pandemia do Novo Coronavírus - 3a Edição: Ensino Remoto e Teletrabalho	1	53	2020	Comitê Gestor da Internet no Brasil	Relatório
CHAGAS, Alisson Moura	Ensino híbrido: Alternativa de personalização da aprendizagem	1	37	2019	Revista Com Censo	Artigo
CHARTIER, Roger	Os desafios da escrita: das tabuinhas de argila à tela do computador	1	64	2002	UNESP	Livro
CHRISTENSEN, Clayton M.	Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos	1	37	2013	Trad. Fundação Lemann e Instituto Península	Tradução
COCCO, Ricardo	Interfaces entre educação e comunicação: pontos de intersecção	1	28	2021	Perspectiva	Artigo
COLLADO, Carlos Fernández	Metodologia de Pesquisa	1	3	2013	Mc Graw Hill	Livro
COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL	Painel TIC Covid-19: Pesquisa sobre o Uso da Internet durante a Pandemia do Novo Coronavírus - 3a Edição: Ensino Remoto e Teletrabalho	1	53	2020		Relatório
CORUMBÁ, MS	Resolução n. 142, de	1	10	2021	Secretaria	Resoluçã

	31 de agosto de 2021				Municipal de Educação	o
COSTA, Marisa Vorraber	Estudos culturais, educação e pedagogia	1	11	2003	Revista Brasileira de Educação	Artigo
COSTIN, Cláudia	Os desafios da volta às aulas presenciais	1	1	2021	Portal FGT	Artigo Online
CRESWELL, John W.	Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto	1	20	2007	Artmed	Livro
CRUZ, J. A. S.	Alfabetização e ensino remoto: Possibilidades e perspectivas	1	59	2022	DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação	Artigo
CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação	Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC. 1.º ao 9.º ano. Volume 4: Linguagens	1	80	2020	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba	Documento Oficial
DAL'IGNA, Maria Cláudia	Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico metodológico	1	11	2014	Maza	Capítulo de Livro
DALTRO, M.R.	Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade	1	20	2019	Estudos e Pesquisas em Psicologia	Artigo Online
DAMIANI, Magda Floriana	Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica	1	20	2013	Cadernos de Educação	Artigo
DARIZ, Marion Rodrigues	Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica	1	20	2013	Cadernos de Educação	Artigo
DAVID, Ricardo Santos	Desafios para (Re) Pensar a Educação em Tempos de Pandemia	1	60	2020		Artigo Online
DE QUADROS DA SILVA, L.	RETORNO ÀS AULAS: ENTRE O ENSINO PRESENCIAL E O ENSINO A DISTÂNCIA, NOVAS TENDÊNCIAS	1	20	2021	Revista Práxis	Artigo
DEHAENE, S.	Os neurônios da leitura	1	41	2012	Penso	Livro
DEL PINO, M. A B.	O ensino remoto em uma rede municipal: desafios e	1	29	2021	CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO	Anais

	resistências				O	
DEMO, Pedro	Metodologia Científica em Ciências Sociais	1	3	2000	Atlas	Livro
DEZOTTI, M.	Tem alguém alfabetizando aqui?	1	5		V CONBAIf	Anais
DIAS, Daniele Pampanini	Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social	1	1	2021	Revista Brasileira de Alfabetização	Artigo
DONDI, Claudio; MORETTI, Michela	A methodological proposal for learning games selection and quality assessment.	1	28	2007	British Journal of Educational Technology	Artigo
DUARTE, Rosália	Entrevistas em pesquisas qualitativas	1	20	2004	Educar	Artigo
EM REDE, Alfabetização	Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - Relatório Técnico (Parcial)	1	1	2020	Revista Brasileira de Alfabetização	Artigo
ENGELS, Friedrich	Marx, Karl; Engels, Friedrich. "Manifesto of the Communist Party"	1	21	1975	Karl Marx, Friedrich Engels: Collected Works	Artigo
ENUMO, Sônia Regina Fiorim	Reflexões baseadas na psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil	1	1	2020	Estudos de Psicologia	Artigo
FARIA, A.A.	Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade	1	20	2019	Estudos e Pesquisas em Psicologia	Artigo Online
FAUNDEZ, A	Por uma Pedagogia da Pergunta.	1	9	1985	Paz e Terra	Livro
FEITOZA, Maria Janaína dos Santos	O uso da tecnologia móvel (celular) no contexto educacional	1	44	2017	EDaPECI: Educação a Distância	Artigo
FERREIRA, C. R. dos S.	O ensino remoto na alfabetização no contexto da escola do campo	1	9	2021	V CONBAIf	Anais
FERREIRA, Josemeire do Nascimento	A produção de material didático para alfabetização	1	20	2021	V CONBAIf- Políticas, Práticas e Resistências	Anais

	no ensino remoto e o processo de desenvolvimento profissional					
FERREIRA, Lúcia Gracia	Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna	1	59	2021	Fólio - Revista De Letras	Artigo
FRANCO, Marco Antonio Melo	Processos de alfabetização e inclusão em escolas públicas municipais de Minas Gerais durante a pandemia	1	59	2021	NEPPAI	
FREITAS, Helana Célia de Abreu.	A construção da rede sócio-técnica de educação de assentados da reforma agrária: o Pronera	1	1	2007	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese
FURUNO, Fernanda	Desafios da educação	1	1	2020	Soft Skills	Artigo Online
GALVÃO, Ana Maria de Oliveira	Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)	1	4	2002	Revista Brasileira de Educação	Artigo
GARCIA, Lúcia	Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna	1	59	2021	Fólio - Revista De Letras	Artigo
GASKELL, George	Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático	1	48	2002	Vozes	Livro
GERHARDT, Tatiana	Métodos de Pesquisa	1	20	2009	Editora da UFRGS	Livro
GLÓRIA, Julianna Silva	Tecnologias digitais na alfabetização	1	33	2018	UFMG/Ceale	Capítulo de Livro
GODOY, Arlindo Schmidt	Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades	1	48	1995	Revista de administração de empresas,	
GONÇALVES, J.	Práticas de alfabetização e letramento: o ensino não presencial no município de Itabirito/MG	1	53	2023	UFOP	Livro
GRACIA Ferreira, L.	Alfabetização em Tempos de Pandemia:	1	20	2021	Fólio - Revista De Letras	Artigo

	Perspectivas para o Ensino da Língua Materna					
GRF, Macêdo KNF	Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa	1	51			Artigo
GUARESCHI, Pedrinho A.	Comunicação e controle da informação: as tecnologias do poder	1	29	2000	Vozes	Livro
GÜNTHER, Hartmut	Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?	1	51	2006	Versus	Livro
HERNANDES, E.D.K.	Sentido no que fazemos. Alfabetização Humanizadora. Voz e Vozes às crianças	1	10		Boletim	Anail
HORN, Michael B.	Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos	1	37	2013	Trad. Fundação Lemann e Instituto Península	Livro
IDOETA, Paula Adamo	Pandemia deve intensificar abandono de escola entre alunos mais pobres	1	16	2020	BBC	Artigo
ILHA da SILVA, Eliane	Os desafios da alfabetização no contexto da pandemia	1	20	2022	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Tramandaí	Livro
KISHIMOTO, Tizuko Morchida	Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação	1	48	2011	Cortez	Livro
KLINK, K.	Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)	1	4		Revista Brasileira de Educação	
KOLINSY, Régine	Entre a pré Leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem.	1	20		Ed. Penso	
KRAMER, S	Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso	1	13	2010	Ática	Livro
LAKATOS, Eva Maria	Fundamentos de Metodologia Científica.	1	59	2003	Atlas	Livro
LAMPRECHT,	A consciência dos	1	2	2009	EDIPUCRS	Livro

Regina Ritter	sons da língua na alfabetização: aspectos teóricos e práticos.					
LAPLANE, Adriana Lia Friszman	A alfabetização como processo discursivo em perspectiva.	1	12			
LEÃO, Débora Ortiz de	ALFABETIZAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: os desafios enfrentados pelas professoras de uma escola do campo do RS	1	28			Livro
TEIXEIRA, L.A	A alfabetização no contexto da pandemia: os professores em foco	1	10		Anais	
TFOUNI, Leda Verdiani	Letramento e Alfabetização	1	12			Livro
THEÓPHILO, Carlos Renato	Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas	1	20			Livro
UZUN, Erman	A tecnologia e o futuro da educação: desafios e oportunidades	1	64	2022	Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología	
VAL, Maria da Graça Costa	Alfabetização e letramento: conceitos e relações	1	59			Livro
VIEIRA, Maria dos Anjos	Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano	1	9			Livro
Volochinov, V.N.	Marxismo e Filosofia da Linguagem	1	64			Livro
VYGOTSKY, Lev Semionovitch	A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores	1	43			Livro
WELLER, Wivian	Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação	1	3			Livro
WENCZENOVICZ, Thaís Janaina	Ensino a distância, dificuldades presenciais:	1	20	2020		Livro

	perspectivas em tempos de COVID- 19					
ZAIDAN, Samira	Prática pedagógica	1	20			Livro
ZEN, Cristina	Giovana ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	1	20			Livro
ŽIŽEK, Slavoj	Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo	1	60	2020	Christian Dunker	Livro

ANEXO I

Composição do *Corpus* de pesquisa: Revista Brasileira de Alfabetização (RBA - ABAIf/CONBAIf V e VI) - Eixo 10

Nº	Título do Artigo	Autores	Ano	Acervo
1	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	2023	RBA ABAIf
2	A AUTORIA NO PROCESSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO EM MEIO DIGITAL A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	Rejane Maria de Almeida Amorim, Luciene Cerdas	2021	RBA ABAIf
3	ALFABETIZAÇÃO EM REDE UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO REMOTO DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA COVID-19 - RELATÓRIO TÉCNICO (PARCIAL)	Grupo	2020	RBA ABAIf
4	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?	Inge Suhr, Jhenyffer Maisa Campos de Campos	2023	RBA ABAIf
5	REINVENTAR A PRÁTICA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL	Ana Lucia Machado, Fabiana Giovani	2022	RBA ABAIf
6	A AUTONOMIA DOCENTE COMO FOCO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALFABETIZAÇÃO AINDA E SEMPRE UMA LUTA (DE CLASSES)	Rosângela Pedralli	2022	RBA ABAIf
7	DAS (IM)POSSIBILIDADES DE SE ALFABETIZAR E INVESTIGAR EM CONDIÇÕES DE ISOLAMENTO SOCIAL	Daniele Pampanini Dias; Ana Luiza Bustamante Smolka	2021	RBA ABAIf

8	A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO REMOTO: relato de experiência com o primeiro ano	Ariane Simão de Souza	2021	CONBAIf V
9	A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	Patrícia Barros Soares Batista, Kely Cristina Nogueira Souto	2021	CONBAIf V
10	ENSINO REMOTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	Patrícia Camini, Alice Teixeira de Freitas	2021	CONBAIf V
11	ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EM DIFERENTES CONTEXTOS	Danieli Dias da Silva, Tamires Pereira Duarte Goulart	2021	CONBAIf V
12	TEM ALGUÉM ALFABETIZANDO AQUI? Inquietações de professoras alfabetizadoras	Magda Dezotti, Patrícia Gonçalves Nery, Welesandra Benfica, Daniela Perri Bandeira	2021	CONBAIf V
13	OS DESAFIOS PARA ALFABETIZAR NO ENSINO REMOTO: A realidade no Sul do Amazonas	Adriana Francisca de Medeiros	2021	CONBAIf V
14	OS DESAFIOS NOS MODOS DE ENSINAR E DE APRENDER EM TEMPOS DE PANDEMIA	Ana Karina Lopes de Sousa Carneiro, Douglas Almeida de Oliveira, Maria Josefina Ferreira	2021	CONBAIf V
15	A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO	Luciana Piccoli, Renata Sperrhake, Sandra dos Santos Andrade	2021	CONBAIf V
16	A ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: descobertas e constatações	Elvira Cristina Martins Tassoni	2021	CONBAIf V
17	A ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO ENSINO REMOTO	Maria José Barbosa, Alexandra Nepomuceno, Aurinete Nogueira, Elizangela Mesquita, Francisca Sousa, Henriqueta Abreu, Lara Scipião	2021	CONBAIf V
18	ITINERÁRIOS DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	Caroline Brandelli Garziera, Mariana de Souza Arieta	2021	CONBAIf V
19	LER E ESCREVER EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19	Josélia Gomes Neves, Vanubia Sampaio dos Santos, Ednéia Maria Machado	2021	CONBAIf V

20	A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: os professores em foco	Aline Cristine Androlage Mercado	2021	CONBAIf V
21	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO	Josilene da Silva Augusto, Anamaria da Silva Santana	2021	CONBAIf V
22	O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19	Lucineide Alves Batista Lobo, Solange Alves de Oliveira Mendes	2021	CONBAIf V
23	PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO	Helena Cristina da Cruz Ruiz, Neusa Banhara Ambrosetti	2021	CONBAIf V
24	DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ENSINO REMOTO	Rachel Almeida Rodrigues, Marina Quadrado Salva	2021	CONBAIf V
25	O EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM CONTEXTO PANDÊMICO	Juliana Andrade Lund, Marta Nornberg	2021	CONBAIf V
26	TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS	Keyth Marrayle Meurer, Wanderléa Damásio Maurício	2021	CONBAIf V
27	O IMPACTO DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS	Mônica Teresinha Marçal, Manuella Sampaio Alves	2021	CONBAIf V
28	REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO	Aleandra Nepomuceno, Aurinete Nogueira, Francisca Sousa, Karla Fonteles, Michelly Araújo	2021	CONBAIf V
29	ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: desafios enfrentados pelos professores	Gabriela Ribeiro Gomes, Lismara Paiva, Nandyara Sampaio	2021	CONBAIf V
30	A PRÁTICA DE PLANEJAMENTO DAS AULAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Silvana Zasso, Alessandra Silveira, Juliane Silveira, Paula Silva, Milena Estima, Milene Bandeira	2021	CONBAIf V
31	CADÊ O ANO DE 2020 QUE ESTAVA AQUI?	Karine Maria Heidemann	2021	CONBAIf V
32	OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: Propostas e soluções	Angela Fonseca, Cristiane Marques	2021	CONBAIf V

33	PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ISOLAMENTO SOCIAL	Naiane Cocato, Joseana Vieira, Tatiane Gomes, Nathália Freitas	2021	CONBAIf V
34	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID 19	Ana Caroline de Almeida, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo	2021	CONBAIf V
35	ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS	Ana Clarissa Gomes de França, Denise Maria de Carvalho Lopes, Elaine Luciana Sobral Dantas	2021	CONBAIf V
36	O ENSINO REMOTO EM UMA REDE MUNICIPAL: desafios e resistências	Mauro Augusto Burkert Del Pino, Gilceane Caetano Porto, Eugênia Antunes Dias, Annelise Costa de Jesus, Giovanna Allegretti, Fernanda Arndt Mesenburg, João Carlos Roedel Hirdes, Leticia Gabrieli Vivian Garcia	2021	CONBAIf V
37	PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CONTEXTO PANDÊMICO	Flaviana Demenech	2021	CONBAIf V
38	O DESAFIO DE ALFABETIZAR DURANTE O ENSINO REMOTO	Tâmila Carolini Trindade Tavares	2021	CONBAIf V
39	O ALFABETIZAR LETRANDO NAS VIDEOAULAS PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Vânia Gusmão Dobranski, Ana Lucia Maichak de Gois Santos	2021	CONBAIf V
40	ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19	Rosiane Tavares Silva Santos; : Marcia Maria Pereira da Silva; Natátia Alves de Lima Pinto; Rosalina Dias Rodrigues; Silvana Alves da Silva Bispo	2021	CONBAIf V
41	OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO COM A COEXISTÊNCIA DO ENSINO REMOTO E O PRESENCIAL	Carmen Regina Gonçalves Ferreira	2023	CONBAIf VI
42	ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: as experiências de professoras alfabetizadoras	Tamara Cardoso André, Soraia Cristina Weidman	2023	CONBAIf VI

		Baltruk		
43	A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: práticas de uma professora do sertão de Pernambuco.	Ana Flávia Pereira de Menezes, Nyanne Nayara Torres da Silva	2023	CONBAIf VI
44	ALFABETIZAÇÃO, PANDEMIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.	Isabela Santos da Silva Oliveira, Martha Kaschny Borges	2023	CONBAIf VI
45	ALFABETIZAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: os desafios enfrentados pelas professoras de uma escola do campo do RS	Verônica Amorim Saraiva	2023	CONBAIf VI
46	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19: (im)possibilidades da mediação familiar	Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues	2023	CONBAIf VI
47	DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS E PÓS-PANDÊMICO: POR ONDE ANDAM OS LETRAMENTOS DIGITAIS?"	Vanessa da Silva Almeida	2023	CONBAIf VI
48	DO PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS	Ana Vitória Bonatti Passos, Elvira Cristina Martins Tassoni	2023	CONBAIf VI
49	E AGORA PROFESSORA? Narrativas de alfabetizadoras do Sul e do Norte do país em tempos de pandemia.	Cristiane Medianeira da Silva Reis, Vanessa Marcuzzo	2023	CONBAIf VI
50	ESTUDO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	Caroline Souza Silva, Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart	2023	CONBAIf VI
51	IMPACTOS DO PERÍODO PANDÊMICO NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS EM TURMA DE ALFABETIZAÇÃO	Sandra dos Santos Andrade, Luciana Piccoli, Brenda Rosana Goulart	2023	CONBAIf VI
52	O CONTROLE DO TRABALHO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA PANDEMIA: A FALÁCIA DO PRODUTIVISMO	Cecília Barreto Almeida	2023	CONBAIf VI
53	O PÓS-PANDEMIA NA PRÁTICA EDUCATIVA NOS PROCESSOS	Márcia de Souza dos Santos	2023	CONBAIf VI

	DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: relato de experiência			
54	OS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: uma análise do retorno à educação presencial.	Thaís Rodrigues Cardoso	2023	CONBAlf VI
55	PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA: desafios inéditos	Patricia Miolo, Debora Ortiz de Leão	2023	CONBAlf VI
56	TECNOLOGIAS DIGITAIS PÓS-ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: revolução tecnológica e as possibilidades no chão da escola	Annelise Costa de Jesus, Giovanna Allegretti, Arnaldo Antônio Duarte de Duarte Junior, Eugênia Antunes Dias	2023	CONBAlf VI
57	UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DO EIXO 10 DO V CONBALF (2021)	Márcia de Souza dos Santos, Santuza Amorim da Silva, Daniela Perri Bandeira	2023	CONBAlf VI
58	ALFABETIZAÇÃO E ENSINO REMOTO: a perspectiva de um trabalho híbrido e de formação do professor alfabetizador	Elizabeth Jesus Romeu Garcia, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Giovanna Rodrigues Cabral	2023	CONBAlf VI
59	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: os desafios para trazer sentido à aprendizagem da leitura	Samara Maria Fernandes, Ilsa do Carmo Vieira Goulart	2023	CONBAlf VI
60	DA URGÊNCIA À EXPERIÊNCIA: caminhos de construção de estratégias teórico-metodológicas para alfabetização on-line.	Renata Silva Bergo	2023	CONBAlf VI
61	EM MEIO A PANDEMIA TECENDO A ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DO PROCESSO DA CIBERCULTURA	Larissa Rodrigues Matias, Elizabeth Orofino Lucio	2023	CONBAlf VI
62	O TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO	Izabel Perdoni Soares, Carmen Regina Gonçalves Ferreira	2023	CONBAlf VI
63	PANDEMIA E ALFABETIZAÇÃO: uma análise das práticas dos/as alfabetizadores/as no Piauí	Ana Christina de Sousa Damasceno, Maria dos Remédios Nunes da Costa	2023	CONBAlf VI
64	PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: o ensino não presencial no município de	Daniela de Carvalho Pena Gonçalves, Janaína Oliveira	2023	CONBAlf VI

	Itabirito/MG	Gonçalves, Paula Cristina de Almeida Rodrigues		
65	REFLEXÕES SOBRE A ROTINA ESCOLAR NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL SOB O OLHAR DE QUATRO PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	Juliane de Oliveira Alves Silveira, Gabriela Medeiros Nogueira	2023	CONBAIf VI
66	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: Impactos do ensino remoto em tempos pandêmicos no ciclo de alfabetização nas escolas públicas do município de Rio Branco.	Alicia de Jesus Oliveira Cunha, Tatiane Castro dos Santos	2023	CONBAIf VI
67	ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: experiências de pesquisa do ensino remoto no território maranhense	Marise Marçalina de Castro Silva Rosa	2023	CONBAIf VI

Fonte: Elaborado pela autora

ANEXO II

Tabela 3 - Obras citadas de modo recorrente nas pesquisas analisadas.

Nº	Autores	Contagem
1	Soares	42
2	Smolka	16
3	Ferreiro	16
4	Freire	15
5	Morais	9
6	Nóvoa	6
7	Freitas	6
8	Saviani	6
9	Teberosky	6
10	Ferreira	5
11	Macedo	5
12	Frade	4
13	Dardot & Laval	4
14	Martins	4
15	Josso	3
16	Galvão	3
17	Piaget	3
18	Libâneo	3
19	Perrenoud	2
20	Goulart	2
21	Andrade	2
22	Colello	2
23	Delors	2
24	Dolz	2
25	Boas	2
26	Salgado	2
27	De Certeau	2
28	Street	2
29	Melo	2
30	Ferraço	2

31 Goedert	2
32 Dias	2
33 Gatti	2
34 Minayo	2
35 Tardif	2
36 Mello	2
37 Costa	2
38 Tfouni	2
39 Cagliari	2
40 Brasil	2
41 Silva	2
42 Batista	2
43 Bakhtin	2
44 Sousa	2
45 Leite	2
46 Palhares	2
47 Dussel	1
48 Leal	1
49 Gallart	1
50 Arroyo	1
51 Sacristán	1
52 Rivas	1
53 Boto	1
54 Marques	1
55 Schneuwly	1
56 Leontiev	1
57 Carvalho	1
58 Oliveira	1
59 Lerner	1
60 Larrosa	1
61 Charlot	1
62 Imbernón	1
63 Corsino	1
64 Machado	1

65 Kato	1
66 Koch	1
67 Elias	1
68 Fontana	1
69 Geraldi	1
70 Picolli	1
71 Bruno	1
72 Negri	1
73 Zabalza	1
74 Dubet	1
75 Martuccelli	1
76 Áries	1
77 Boaventura	1
78 Hernandez	1
79 Mercado	1
80 Silveira	1
81 Sommer	1
82 Dal'Igna	1
83 Belintane	1
84 Kramer	1
85 Nascimento	1
86 Piccoli	1
87 Lukács	1
88 Cássio	1
89 Marx	1
90 Caldeira	1
91 Tassoni	1
92 Idoeta	1
93 Meneses	1
94 França	1
95 Dezotti	1
96 Ruiz	1
97 Ambrosetti	1
98 Christensen	1

99 Montessori	1
100 Flick	1
101 Almeida	1
102 Chizzotti	1
103 Günther	1
104 Xavier	1
105 Bardin	1
106 Bogdan	1
107 Biklen	1
108 Cardoso	1
109 Meirieu	1
110 Matta	1
111 Baldanza	1
112 Gondim	1
113 Bhabha	1
114 Krenak	1
115 Santos	1
116 Botelho	1
117 Vygotsky/Vigotski	1
118 Bourdieu	1
119 Lyra	1
120 Cury	1
121 Barbosa	1
122 Fior	1
123 Luria	1
124 Neves	1
125 Nozu	1
126 Kassir	1
127 Bergamo	1
128 Pino	1
129 Dainez	1
130 Bernstein	1
