

DOSSIÊ

Os olhares para a alfabetização,
leitura e escrita: pesquisas e
vivências docentes

Editora

Luciana Haddad Ferreira

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido


21 fev. 2025

Aprovado

26 maio 2025

Alfabetização: superando obstáculos em meio à pandemia

Literacy: overcoming obstacles amid the pandemic

Margarete Nunes¹ , Wendell Fiori de Faria² 

¹ Pesquisadora autônoma. Ji-Paraná, RO, Brasil.

² Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Ariquemas, RO, Brasil. Correspondência para: W.F. FARIA. E-mail: <professorfiori@gmail.com>.

Como citar este artigo: Nunes, M.; Faria, W.F. Alfabetização: superando obstáculos em meio à pandemia. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 30, e15101, 2025. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e15101>

Resumo

Na atualidade, a educação reflete mudanças sociais impulsionadas por dois pilares: a interação comunitária e o avanço tecnológico. A interação comunitária envolve a colaboração e participação ativa de educadores, alunos, famílias e a comunidade, promovendo uma educação contextualizada e significativa, enquanto o avanço tecnológico, por sua vez, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, fornecendo instrumentos e metodologias que reverberam em outras modalidades de comunicação e construção de conhecimentos. A combinação desses fatores impulsiona a educação rumo a novos horizontes, promovendo a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para desafios contemporâneos. Diante desse contexto, esse estudo visa não apenas compreender e abordar os desafios enfrentados no processo de alfabetização diante das transformações sociais e educacionais decorrentes da pandemia e do retorno às aulas presenciais, mas também compartilhar as oportunidades exploradas nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, baseada na análise da literatura existente sobre o uso do lúdico no processo de alfabetização inicial e nas atividades desenvolvidas com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública de Ji-Paraná (Rondônia). O aporte empírico foi ancorado na metodologia colaborativa, conforme delineada por Ibiapina (2008). Ao compartilhar essas experiências, pretende-se contribuir para práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas, visando a uma aprendizagem significativa focada nos alunos em sua jornada educacional, bem como na promoção da conscientização em direção ao alfabetamento e na garantia dos direitos de aprendizagem da criança.

Palavras-chave: Alfabetização. Pandemia. Prática pedagógica/metodológica. Retorno presencial.

Abstract

Currently, education reflects social changes driven by two main pillars: community interaction and technological advancement. Community interaction involves the active collaboration of educators, students, families, and the broader community, fostering a contextualized and meaningful educational experience. Technological advancement, in turn, expands the possibilities for teaching and learning by providing tools and methodologies that enhance communication and knowledge construction. The combination of these elements pushes education toward new horizons, promoting the development of critical and creative citizens prepared to face

contemporary challenges. Within this context, this study aims not only to understand and address the challenges encountered in the literacy process during the social and educational transformations caused by the pandemic and the return to in-person classes, but also to share the opportunities that emerged in this scenario. This is a qualitative, bibliographic study based on a literature review regarding the use of playfulness in early literacy, as well as on activities developed with students from 1st to 5th grade in a public elementary school in Ji-Paraná (Rondônia, Brazil). The empirical approach was grounded in collaborative methodology as outlined by Ibiapina (2008). By sharing these experiences, the study seeks to contribute to more effective and inclusive pedagogical practices aimed at meaningful student-centered learning, while promoting awareness of “alfabetamento” and ensuring children’s learning rights.

Keywords: Literacy. Pandemic. Pedagogical/methodological practice. In-person return.

Introdução

Durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19 (2020-2021), a adaptação ao ensino remoto revelou-se um desafio multifacetado, tanto para alunos, quanto para professores. Para além das preocupações inerentes à transição para um ambiente virtual de aprendizado, uma série de obstáculos adicionais emergiram, ampliando-se sobremaneira as desigualdades sociais já existentes e os problemas educacionais, sendo um deles evidente, a desigualdade de acesso à tecnologia.

No contexto desafiador de promover o aprendizado, especialmente no delicado processo de alfabetização, os desafios inerentes aos aspectos para garantir um ensino de qualidade são cruciais para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades. Nesse sentido, Soares (2020b) alerta que o acesso à educação, sem o devido cuidado com a qualidade do ensino, compromete diretamente a consolidação de uma sociedade democrática e igualitária.

Essa preocupação torna-se ainda mais relevante ao se considerar as dificuldades enfrentadas por famílias e alunos das escolas públicas, que muitas vezes lidam com recursos limitados e condições sociais adversas.

Além disso, a natureza da aprendizagem infantil requer uma abordagem adaptativa e centrada nas necessidades dos alunos. Ferreiro (2013, p. 464) ressalta que “a aprendizagem é um processo, um processo que leva tempo”, destacando a importância de revisitar as práticas de ensino. No caso da alfabetização em especial, algumas aprendizagens, especialmente as fundamentais, demandam interação direta, tanto no contato com outras pessoas, quanto com os objetos de aprendizado.

Com o objetivo de promover a aprendizagem, essa reflexão nos incentiva a adotar métodos mais holísticos, que priorizem experiências significativas e respeitem o ritmo de cada criança.

Nesse cenário, no que diz respeito às propostas pedagógicas para o ensino de leitura e escrita às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, Goulart (2014, p. 341) defende:

Precisamos investir no crescimento cognitivo-cultural dos alunos, desde muito pequenos, provocando-os a reflexões, análises, leituras e escritas significativas que contribuam para que nós os conheçamos e também para que eles mesmos se reconheçam capazes de complexas argumentações e sínteses. Quem encontramos nesse movimento? Encontramos o outro, encontramos outros, nossos pares, que nos dão a importante e necessária dimensão ética de nossas possibilidades e limites, ao mesmo tempo em que igualmente nos comprometem pelo direito à educação de qualidade, o qual todos têm.

A reflexão da autora enfatiza a importância de promover o desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças desde cedo, por meio de práticas que estimulem reflexões, análises, leituras e escritas significativas. Esse processo não só permite conhecer melhor os alunos, mas também os ajuda a se reconhecerem como sujeitos capazes de realizar argumentações complexas.

Além disso, a interação com os outros, com os pares, pode proporcionar uma dimensão ética indispensável para compreender tanto as potencialidades, quanto os limites, reforçando o compromisso com o direito universal a uma educação de qualidade. Dessa forma, ao unir qualidade no ensino e estratégias pedagógicas centradas no aluno, é possível construir um ambiente educativo mais inclusivo, capaz de promover a igualdade e a cidadania desde os primeiros anos de formação. Assim, somados aos percalços na alfabetização das crianças, ao retornar do período pandêmico, tornou-se imprescindível ampliar o escopo da análise para compreender os obstáculos adicionais no processo de ensino e aprendizagem enfrentados por esses grupos. Essas barreiras não se limitaram e não se limitam apenas ao acesso restrito e desigual à tecnologia, mas também abrangem questões socioeconômicas, culturais e emocionais que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto de retorno à presencialidade gradual a partir de 2022, foi necessário adotar uma abordagem holística e inclusiva ao desenvolver estratégias metodológicas para enfrentar esses desafios e garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de educação e desenvolvimento, inclusive, recompondo as aprendizagens que não foram desenvolvidas.

Diante dessa realidade, torna-se não apenas uma necessidade, mas uma urgência revisar e adaptar as abordagens pedagógicas/metodológicas, buscando fundamentação alicerçada em aspectos teóricos, mas também na rica experiência da prática educativa cotidiana.

Desse modo, esse estudo realizado em uma escola pública, localizada no município de Jiparaná, em Rondônia, e com base em um quadro teórico que inclui autores como Freire (1979), Ferreira e Teberosky (1999), Moyses (2002), Borba (2007), Vygotski (2007) Vigotskii (2017), Ferreira (2013), Goulart (2014), Leontiev (2017), Soares (2019, 2020a, 2020b), Moraes (2020) entre outros, busca-se compartilhar não só os desafios enfrentados durante o período pandêmico, mas também aqueles inerentes ao retorno presencial, destacando as possibilidades investidas no contexto atual.

Ao abordar os desafios e as estratégias adotadas durante o retorno às aulas presenciais, intenta-se não apenas observar os *insights* sobre as práticas educacionais emergentes, mas também contribuir para o aprimoramento contínuo do processo de ensino-aprendizagem de crianças que estão se alfabetizando.

Aspectos do ensino remoto, ensino presencial e a aprendizagem

Na condução do processo de alfabetização que é uma ação complexa e vinculada ao uso social da leitura e da escrita, inspirados pela visão de Freire (1979) sobre alfabetização conscientizadora, reconhecemos que o ato de ler e escrever não se limita apenas à decodificação de letras e palavras, mas é também um exercício de compreensão crítica do mundo.

Ao adotar essa abordagem, não estamos apenas focados na transmissão de habilidades linguísticas, mas também compreendemos que é necessário desenvolver a capacidade dos alunos de ler criticamente o mundo ao seu redor (Soares, 2020a, 2020b), pois acreditamos que, ao desenvolver as habilidades de leitura crítica e expressão escrita, os alunos são encorajados a se tornarem agentes de mudança pessoal e possam ter condições para contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Nessa perspectiva, a visão de Soares (2020b) sobre a necessidade de integrar alfabetização e letramento se combina com as posições de Freire (1979), ao defender a conjugação entre alfabetização linguística e política. Essa abordagem reconhece que o processo de alfabetização não deve se restringir apenas ao domínio das habilidades mecanicistas de leitura e escrita, mas também à capacidade de compreender criticamente o mundo ao redor, promovendo assim uma educação abrangente e emancipatória.

Ao considerarmos também as importantes contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) percebemos que o processo de ensino e aprendizagem é compreendido como um conjunto de ações realizadas pelos sujeitos envolvidos. Essas ações têm como referência os eixos das habilidades e capacidades necessárias para compreender e valorizar a cultura escrita.

O desenvolvimento da aprendizagem durante a alfabetização se aproxima dos conceitos abordados por Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a aprendizagem da leitura e escrita, que destacam os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, ou seja, fases da construção do conhecimento pelas quais o aluno passa e supera com o apoio da mediação do professor.

Nesse sentido, Soares (2019) esclarece que as concepções inerentes aos níveis de leitura e escrita de Ferreiro e Teberosky, embora não sejam diretamente uma teoria de aprendizagem, mas sim de apropriação do conhecimento, encontram referência no quadro teórico do desenvolvimento cognitivo de Piaget. Essa conexão evidencia a importância de considerar tanto o processo de aprendizagem, quanto a forma como os alunos se apropriam do conhecimento ao lidarem com diferentes níveis de complexidade na construção da leitura e escrita.

Simões *et al.* (2018, p. 24) chamam a atenção para a vinculação das teorias de Piaget e Vygotsky no campo da neurociência e, a partir daí, observam as contribuições que podem existir: “[...] fomentar debates que podem impulsionar novas práticas, com inovações pedagógicas que considerem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como a maneira como o cérebro aprende e quais mecanismos estão envolvidos durante a aprendizagem [...]”.

Nessa abordagem, como recursos no processo metodológico, estudos fundamentam a importância da ludicidade na alfabetização, destacando que o ato de brincar também é uma característica intrínseca à condição infantil e desempenha um papel significativo no processo de aprendizagem, pois a vida da criança é permeada por experiências lúdicas, o que ressalta a necessidade de incorporar a ludicidade no contexto alfabetizador. Nesse aspecto Moraes (2020, p. 142) afirma: “[...] conseguir ajudar a aprender brincando é respeitar um modo básico de funcionar das crianças, é realizar um ensino que aciona a motivação intrínseca: o indivíduo sente desejo de aprender porque experimenta o prazer de explorar, de descobrir, de viver o gozo de competir e ganhar etc”.

A citação do autor reforça a relevância da ludicidade como estratégia metodológica no processo de alfabetização. Respeitar o brincar como parte fundamental da infância significa valorizar uma forma natural de aprendizado, que desperta o interesse genuíno da criança.

Ao associar o ensino ao prazer de explorar, descobrir e enfrentar desafios de maneira lúdica, o educador estimula a motivação intrínseca, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. Borba (2007, p. 39) também chama a atenção para a importância de considerar as brincadeiras no âmbito dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, quando afirma:

[...] o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que

são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum.

Para a autora, ao brincar, as crianças não apenas constroem conhecimentos e habilidades nas áreas da linguagem, cognição, valores e sociabilidade, mas também aprendem a interpretar o mundo de maneiras novas. O brincar se torna, assim, um processo dinâmico e criativo, no qual as narrativas do cotidiano se entrelaçam com o distanciamento da realidade, permitindo o desenvolvimento de ações coletivas e reflexivas.

Nessa perspectiva em que a responsabilidade do professor como mediador do conhecimento é primordial, Vigotskii (2017, p. 107) ressalta que “o docente deve considerar que a consciência da criança é um conjunto de habilidades, incluindo observação, atenção, memória, raciocínio, etc. de modo que o desenvolvimento de uma delas impulsiona o desenvolvimento das outras, de maneira integrada”, destacando a importância de uma abordagem holística no processo educacional, onde o desenvolvimento de diversas habilidades ocorre de forma interligada, podendo ser promovido pelas atividades lúdicas.

Essa abordagem evidencia que a ludicidade não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma ponte para uma alfabetização mais humanizada e eficaz, alinhada às necessidades e características da infância. Ao cultivar as múltiplas facetas da aprendizagem, o professor contribui para o desenvolvimento de uma pessoa capaz de pensar criticamente, resolver problemas e questionar de forma construtiva em diferentes contextos, apropriando-se do mundo.

Estas relações interpessoais e as metodologias empreendidas no processo de alfabetização foram interrompidas em razão da pandemia e, diante do contexto desafiador imposto pelo isolamento social, especialmente no âmbito da alfabetização, foi necessário repensar as práticas pedagógicas para atender às demandas educacionais de forma remota.

Inspirados pelos princípios da acessibilidade e equidade, além do uso da tecnologia, optou-se também por implementar um sistema de distribuição de materiais impressos como uma estratégia pedagógica que buscava dialogar com a realidade dos sujeitos.

Assim, em algumas escolas e turmas, as apostilas, entregues quinzenalmente aos pais e responsáveis, foram planejadas como instrumentos mediadores da aprendizagem, buscando superar as limitações tecnológicas e fortalecer o vínculo entre escola, família e comunidade, em consonância com a perspectiva de uma educação inclusiva e democrática.

Na escola investigada, para as turmas de primeiro ano, foram utilizadas aulas online e via Google Meet uma vez por semana (às sextas-feiras), com duração de três horas e intervalo de dez minutos. Já para as turmas de segundo ano, foram duas vezes por semana (segundas e quartas-feiras), com quatro horas de duração e com intervalo de dez minutos.

Para os alunos que apresentavam alguma defasagem de aprendizagem, identificada por meio de diagnósticos realizados presencialmente logo nos primeiros dias do ano letivo, também foram introduzidas aulas via *WhatsApp*, duas vezes por semana (de segunda a quinta-feira), com duração de 40 minutos cada aula.

Nesse cenário, diante do contexto vivenciado e das necessidades dos alunos, buscou-se proporcionar suporte personalizado aos alunos, com a participação no máximo de dois alunos por aula, dentro das possibilidades e recursos existentes. Essas iniciativas visavam não apenas mitigar os impactos do distanciamento social nas atividades de alfabetização, mas também garantir a continuidade do processo de aprendizagem de forma inclusiva e adaptativa.

Os princípios teóricos e as práticas educativas brevemente mencionadas, também orientaram a revisão dos materiais recomendados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Entre os recursos didáticos disponíveis, destacam-se a literatura infantil e os jogos de alfabetização, os quais já haviam sido introduzidos aos alunos antes do período pandêmico, sendo dada continuidade enviando esse material juntamente com as apostilas.

A inserção desses recursos nessa prática de ensino possibilitou uma aprendizagem mais lúdica e menos formal, permitindo que os alunos se engajassem de maneira mais participativa, inclusive com a colaboração dos familiares e responsáveis.

Vale destacar que esses materiais didáticos serviram como suportes auxiliares no complexo processo de alfabetização inicial da língua escrita antes e durante o período de isolamento e continuam sendo utilizados com sucesso no retorno das aulas presenciais.

No chão da escola: os resultados do distanciamento social [...]

Na perspectiva dos “diagnósticos” leva-se em consideração a afirmativa de Soares (2020b), que destaca: “[...] Esse acompanhamento se faz orientado por diagnósticos, pela identificação de dificuldades durante o processo de aprendizagem ou de ensino a fim de intervir e orientar, e não por meio de avaliação, pela identificação de qual “valor” a criança atingiu, em determinado momento desse processo inicial de aprendizagem [...]” (Soares, 2020b, p. 309).

Assim, ao regressar ao ensino presencial e analisar os resultados da apropriação do sistema de leitura e escrita pelos alfabetizandos, conforme os “diagnósticos” (Soares, 2020b) realizados, observou-se avanço entre os alunos assistidos pelas intervenções realizadas, porém, em relação à identificação de dificuldades, nem todos os alunos que necessitavam dessa intervenção receberam o suporte necessário devido a condições desfavoráveis e ao próprio contexto de afastamento social e aulas *on-line*.

Constatou-se que a disparidade no acesso à tecnologia resultou em desafios significativos para muitos estudantes, limitando sua capacidade de participar plenamente das atividades educacionais remotas e, conseqüentemente, afetando seu processo de aprendizagem. Verificou-se também que havia defasagens de aprendizagem entre os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, principalmente no que diz respeito aos aspectos do alfaetramento.

Considerando os diálogos estabelecidos durante e após o período pandêmico com as famílias, tornou-se evidente que muitos alunos não receberam suporte em casa devido à falta de tempo dos pais ou familiares e/ou à ausência de condições para auxiliar no processo de ensino, pois estavam ocupados com o trabalho, e em alguns casos, pela falta de instrução dos responsáveis devido à baixa ou nenhuma escolaridade.

Cientes da importância de acompanhar as crianças em seus primeiros anos de escolarização, seja durante o período pandêmico ou não, reconhecemos que são diversas as necessidades para promover seu desenvolvimento na aprendizagem.

Entre essas necessidades, destacam-se as metodologias que favorecem o ensino e a aprendizagem, a interação entre aluno e professor, assim como a interação entre professor, família e aluno. É, nesse sentido, que o enfrentamento de dificuldades da família, dos professores e da escola contribuiu para gerar angústias e inquietações que deram origem a várias mediações pedagógicas/metodológicas.

Como intervenção pedagógica, além das aulas presenciais e das aulas de reforço já estabelecidas duas vezes por semana em regime de contraturno, que ocorriam antes da

pandemia, optou-se também por manter as aulas paralelas que foram implementadas durante o período pandêmico.

Essas aulas ocorreram duas vezes por semana, porém com a duração estendida para duas horas, em contraste com os 40 minutos anteriores. Elas foram destinadas não apenas aos alunos em fase de alfabetização, mas também aos alunos dos 3º, 4º e 5º anos.

Após o planejamento e implementação da estrutura necessária para atender esses alunos, deu-se início à continuidade das aulas. Durante esse período, destacamos que ao voltar para a escola houve momentos de grande alegria, entusiasmo e satisfação ao nos conhecermos pessoalmente. Para muitos alunos, esse foi o primeiro contato fora das telas de celulares ou computadores.

Contudo, também se revelaram momentos de angústia, aflição e dor, uma vez que, por meio dos relatos dos alunos, bem como de familiares e responsáveis, constatou-se as adversidades enfrentadas e vivenciadas, sobretudo diante da perda de familiares.

Assim nosso maior desafio foi buscar formas de auxiliar essas crianças tão pequenas a superar essa situação. Nesse contexto, Moyles (2002, p. 43), afirma que:

O papel do professor é o de garantir que, no contexto escolar, a aprendizagem seja contínua e desenvolvimentista em si mesma, e inclua fatores além dos puramente intelectuais. O emocional, o social, o físico, o estético, o ético e o moral se combinam com o intelectual para incorporar um conceito abrangente de 'aprendizagem'. Cada fator é interdependente e inter-relacionado para produzir uma pessoa racional, com pensamento divergente e capacidade de resolver problemas e questionar em uma variedade infinita de situações e desempenhos [...].

A autora destaca o papel crucial do professor para uma aprendizagem escolar holística, a fim de fomentar o desenvolvimento de indivíduos críticos, criativos e capazes de enfrentar desafios diversos. Logo, buscou-se de todas as formas possíveis e acessíveis a força e motivação para esses alunos. Nessas aulas procurávamos valorizar acima de tudo a "vida", tornando a "escuta" primordial para o alívio, bem como para o recomeço da caminhada rumo ao conhecimento.

Com as identificações de dificuldades individuais dos alunos em mãos, iniciou-se a elaboração de estratégias de ensino, sempre dando prioridade a três elementos fundamentais para a aquisição da língua escrita: alfabetização, letramento e ludicidade.

Como direção principal dessa ação pedagógica/metodológica, tomou-se como conceito para alfabetização e letramento as definições propostas por Soares (2020b, p. 27):

Alfabetização – Processo de apropriação da 'tecnologia da escrita', isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de *modos* de escrever e de *modos* de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (decima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, etc.

Letramento – Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir

diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Priorizamos essa perspectiva específica por compreender que ela contribui para fornecer um direcionamento claro e fundamentado, capaz de favorecer o desenvolvimento uma compreensão aprofundada dos processos de alfabetização e letramento em uma faixa etária crucial. Além disso, essa abordagem permite não apenas conduzir os alunos por caminhos sólidos de aprendizado da leitura e escrita, mas também promover uma educação mais abrangente e contextualizada, alinhada com as necessidades das crianças em seus primeiros anos de escolarização.

Com relação à brincadeira utilizada como ferramenta para a aprendizagem Vygotski (2007) e Vigotskii (2017) afirma ser uma atividade importante no processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, pois permite que as mesmas explorem, experimentem e pratiquem habilidades e comportamentos no mundo de que fazem parte, de forma lúdica e divertida. Nessa direção, o autor sustenta que: “[...] se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos [...]” (Vygotski, 2007, p. 108).

Esse mesmo autor defende que existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado da criança, relação essa que varia à medida que a criança avança de um estágio para outro.

Assim, é importante que a escola se torne um ambiente acolhedor e inclusivo, em que se compreenda a importância da brincadeira no processo de aprendizagem e saiba utilizar essa ferramenta de forma eficaz para incentivar o desenvolvimento cognitivo e a transição para atividades mais estruturadas e orientadas para o aprendizado formal da criança.

No que se refere ao desenvolvimento da criança, Leontiev (2017) esclarece que durante o seu desenvolvimento, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera, ou seja, não importa que ela ainda saiba pouco, quanto mais ela avança para dar àquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará. Adicional a essa reflexão, Leontiev (2017, p. 63) acrescenta:

[...] A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida [...].

E nos chama a atenção quando afirma que “em casos normais, a transição do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola” (Leontiev, 2017, p. 61). Na mesma direção, Borba (2007, p. 35), declara:

Isso porque o processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. Com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretam

situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades. [...]. O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia [...].

O brincar, conforme a autora, é uma dinâmica que mescla experiência, memória e imaginação, permitindo às crianças explorar e redefinir a realidade através da reinterpretção de suas vivências e contextos socioculturais, evidenciando a complexidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Levando em consideração esse cenário, nos apoiamos em Moyles (2002, p. 53), quando se refere ao brincar para o desenvolvimento da linguagem afirmando que “ao participar de uma situação lúdica em que as crianças brincam com e por meio da linguagem, os adultos podem obter esclarecimentos fascinantes do desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem da criança. A dimensão não verbal desta avaliação também deve ser lembrada”. Avançando, a autora ainda sustenta que “a linguagem, em todas as suas formas e contextos, incluindo o do brincar, oferece um veículo de aprendizagem, em todos os sentidos da palavra”.

Diante das reflexões e inquietações relacionadas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, priorizamos uma metodologia que integrasse diversos materiais didáticos, cuidadosamente selecionados para atender às necessidades pedagógicas/metodológicas e às especificidades de cada faixa etária.

Entre os recursos adotados, destacaram-se os livros de literatura infantil, minuciosamente ajustados às idades dos alunos, que desempenham um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Esses livros, além de incentivar o gosto pela leitura e estimular a criatividade, contribuem para o enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento do pensamento crítico e a assimilação de valores éticos e sociais.

Com narrativas envolventes e personagens cativantes, as crianças são motivadas a explorar novos horizontes, expandir sua imaginação e compreender diversas perspectivas. Dessa maneira, a literatura infantil se consolida como um recurso valioso para fortalecer vínculos emocionais, promover a empatia e transformar a leitura em uma prática cultural enriquecedora, alinhada ao estágio de desenvolvimento dos alunos, bem como à realidade vivenciada. Nessa dimensão, Soares (2020a, p. 143) assegura:

[...] a leitura de histórias é uma atividade que enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, de inferência, de avaliação, de estabelecimento de relações entre fatos... habilidades que serão transferidas posteriormente para a leitura independente, quando a criança se tornar apta a realizá-la.

Assim, a literatura infantil transcende o simples entretenimento e se consolida como uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de impactar significativamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Outro recurso relevante que pode ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem são os jogos pedagógicos, que ao serem utilizados em uma abordagem lúdica e interativa, contribuem para promover um impacto significativo no aprimoramento das habilidades cognitivas e sociais das crianças pois, Morais (2020, p. 142) afirma: “Entendemos que a busca por boas situações de ensino, nas quais a ludicidade é elemento inerente é algo necessário em função de o brincar ser constitutivo da condição de criança, independentemente de sua origem sociocultural ou da época em que nasceu”.

Nesse sentido, ao utilizar jogos no processo de ensino, eles contribuem para estimular competências como resolução de problemas, raciocínio lógico, memória e concentração, além de promoverem cooperação, comunicação e trabalho em equipe. Em sala de aula, no processo de ensino é necessário dimensionar o grau de dificuldade dos recursos utilizados, considerando que os desafios sejam compatíveis com a faixa etária, podendo servir como suporte para incentivar a criatividade e a tomada de decisões, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante.

Essa integração de estímulos cognitivos e sociais não só potencializou o aprendizado, mas também favoreceu o desenvolvimento de competências essenciais para a convivência e o crescimento integral dos alunos.

Ainda nesse contexto, foram utilizadas mesas pedagógicas equipadas com recursos digitais e aplicativos educacionais, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e tecnologicamente conectado. Esses recursos permitiram aos alunos explorar conceitos de maneira prática e interativa, integrando o aprendizado ao universo digital em que estão inseridos. Frade, Araújo e Glória (2019, p. 81), em pesquisa sobre a atuação de crianças em processo de alfabetização em ambiente digital, destacam que:

O contato com a tela que brilha apresentando, ao mesmo tempo, palavras e desenhos animados, sons, além do colorido vibrante típico desse ambiente digital, ampliou e aguçou as crianças a se envolverem nessas práticas da cultura escrita digital, de modo a ampliarem a compreensão sobre os conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais de vários sistemas de linguagem combinados.

Essas práticas digitais, presentes tanto no convívio escolar quanto no familiar, colaboram significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem. Conforme Pereira (2019, p. 17), as crianças pequenas aprendem de forma rápida ao observar e imitar o comportamento dos adultos e das crianças mais velhas em seu entorno, enriquecendo suas habilidades linguísticas e culturais por meio da interação com essas ferramentas tecnológicas.

Complementando essa abordagem, brinquedos e brincadeiras foram integrados ao processo educativo como ferramentas essenciais para o desenvolvimento infantil, unindo ludicidade e aprendizagem em uma prática pedagógica significativa. Vygotski (2007, p. 108) observa que “eles (os brinquedos) parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis”, ressaltando o papel dos brinquedos como catalisadores para explorar conceitos abstratos e ultrapassar os limites do cotidiano.

As brincadeiras, por sua vez, ampliam essa perspectiva ao promoverem o engajamento das crianças em dinâmicas que estimulam a interação social, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Ao integrar brinquedos e brincadeiras ao ambiente escolar, cria-se um espaço de aprendizagem que valoriza a ludicidade como eixo central do desenvolvimento. Essa combinação enriquece o processo educativo ao promover uma construção de conhecimento significativa, conectando a criança a valores culturais e sociais enquanto potencializa seu desenvolvimento integral.

Nessa dimensão, Moyles (2002, p. 22) afirma que: “O brincar oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais, e repetidas tantas vezes quanto for necessário para a confiança e o domínio. Além, disso, ele permite a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações”.

Assim, brinquedos e brincadeiras, em conjunto, deixam de ser apenas momentos recreativos para se tornarem práticas pedagógicas indispensáveis na formação de indivíduos críticos, criativos e socialmente engajados.

Ressalta-se ainda a importância do uso de materiais disponibilizados pelo PNAIC, especialmente desenvolvidos para apoiar os processos de alfabetização e letramento. O acervo disponibilizado aos professores cursistas do PNAIC incluía livros de literatura infantil adaptados, jogos pedagógicos projetados para aprimorar habilidades fundamentais e naquele momento foram utilizados e explorados de forma sistemática no ensino da leitura e da escrita, despertando notável interesse, concentração e motivação nos alunos.

Sua aplicação revelou-se essencial no desenvolvimento das competências indispensáveis ao processo de alfabetização, reafirmando sua importância no contexto educacional e na formação integral dos alunos.

Assim, ao concluir esta seção, reafirma-se que, embora os obstáculos enfrentados durante a pandemia tenham imposto desafios consideráveis, também abriram caminhos para transformações educacionais duradouras. Essas transformações demonstram que, com a união de esforços e o uso estratégico de recursos metodológicos, é possível não apenas recuperar o aprendizado perdido, mas também promover uma educação mais inclusiva, significativa e alinhada às necessidades contemporâneas.

Considerações Finais

A pandemia da COVID-19 expôs e agravou inúmeras fragilidades do sistema educacional, especialmente no que tange à educação pública. Essa constatação revela uma realidade histórica de desigualdades, mostrando que a insuficiência de recursos compromete tanto a infraestrutura, quanto o acesso equitativo ao aprendizado.

Nesse cenário, o ensino remoto emergiu como um recurso necessário, mas limitador, revelando os desafios de garantir uma educação inclusiva em tempos de crise, principalmente para os excluídos digitais.

A articulação entre escola, família e aluno foi um dos aspectos mais marcantes desse período. Como mostra o estudo, a participação de familiares, como pais, avós, irmãos e cuidadores, na mediação do processo educativo, destacou a importância do apoio comunitário permanente na educação, mesmo diante de condições adversas.

No entanto, essa colaboração também expôs a desigualdade estrutural entre as famílias, com muitas enfrentando barreiras como a falta de acesso à tecnologia, o limitado domínio das ferramentas digitais, mas também expôs a falta de instrução de uma parte dos familiares devido à baixa ou nenhuma escolaridade.

Ainda assim, o envolvimento de familiares em atividades de leitura, escrita e jogos mostrou ser uma estratégia potente e fundamental para mitigar as lacunas no processo de alfabetização e letramento.

O retorno ao ensino presencial trouxe à tona defasagens significativas acumuladas durante o período remoto. A alfabetização, já desafiadora em circunstâncias normais, tornou-se ainda mais complexa diante do contexto de precariedade educacional.

Os professores, enquanto mediadores do conhecimento, desempenharam um papel crucial na adaptação de estratégias pedagógicas para atender às demandas emergentes, unindo teoria e prática em busca de soluções. Apesar disso, a complexidade do processo de aprendizagem, somada à diversidade de contextos socioeconômicos, foi e continua sendo um fator que exige intervenções educativas mais consistentes, inclusive, vinculadas a políticas públicas de acesso à tecnologia.

Uma análise mais profunda revela que a superação dessas desigualdades vai além das soluções imediatas implementadas durante a pandemia. É necessário um esforço coletivo e articulado que inclua investimentos estruturais, formação continuada de professores e o desenvolvimento de políticas públicas que priorizem a equidade educacional. O ensino remoto e as práticas híbridas precisam ser integrados de forma planejada e sustentável, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de acesso e aprendizagem.

O reconhecimento de que a aprendizagem é um processo multifacetado, envolvendo aspectos intelectuais, emocionais, sociais e culturais, reforça a necessidade de uma abordagem sistêmica e abrangente para a formação de indivíduos críticos, criativos e capazes de enfrentar desafios diversos. Nesse sentido, o ensino de qualidade deve ser compreendido como um direito universal, cuja promoção exige não apenas esforços emergenciais, mas políticas estruturantes que combatam as raízes da exclusão educacional e digital, entre outras.

O enfrentamento das defasagens educacionais exige uma perspectiva de longo prazo que promova a construção de uma educação emancipadora. É necessário investir em pesquisa, inovação pedagógica e formação docente, bem como ampliar o acesso a recursos tecnológicos e metodologias inclusivas.

Somente com uma visão ampla e integrada da formação de professores, participação da família e políticas públicas comprometidas com a escolarização das crianças, será possível transformar a educação em uma ferramenta efetiva para a redução das desigualdades sociais e a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual as crianças tenham seus direitos de aprendizagem garantidos.

Referências

- Borba, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. (org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.
- Ferreiro, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. Tradução Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da Língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. (Edição Comemorativa dos 20 anos de publicação).
- Frade, I. C. A. S.; Araújo, M. D. V.; Glória, J. S. Multimodalidade na alfabetização: usos da leitura e da escrita digital por crianças em contexto escolar. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 8, p. 57-84, 2019.
- Freire, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 1979.
- Goulart, C. A Avaliação da Alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas. In: Mortatti, M. R. L.; Frade, I. C. A. S. (org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária, São Paulo. Ed. UNESP, 2014. p. 327-343.
- Ibiapina, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- Leontiev, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 59-83. (Seleção de: José Cipolla-Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Maria Thereza Fraga Rocco, Marta Kohl de Oliveira).
- Morais, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

- Moyles, J. R. *Só brincar?* O papel do brincar na educação infantil. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed. Editora, 2002.
- Pereira, Í. S. P. Para uma reconceptualização do processo de alfabetização. Desafios colocados pela comunicação digital. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 8, p. 15-32, 2019.
- Simões, E. M. S.; Nogaro, A.; Hildegard, S. J. Teorias da aprendizagem e neurociência cognitiva: possíveis aproximações, *Revista COCAR*, v. 12. n. 23, p. 85-113, 2018.
- Soares, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2019.
- Soares, M. B. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020a.
- Soares, M. B. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020b.
- Vigotskii, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R., Leontiev, A. N. (org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117. (Seleção de: José Cipolla-Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Maria Thereza Fraga Rocco, Marta Kohl de Oliveira).
- Vygotski, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Colaboradores

Conceituação, Curadoria de dados, Análise formal, Metodologia: M. NUNES e W. F. FARIA.
Investigação, Escrita – rascunho original: M. NUNES. Escrita – revisão e edição: W. F. FARIA.