

Universidade do Vale do Paraíba

Faculdade de Educação e Artes

Curso de Pedagogia

Larissa Carvalho do Nascimento

A Importância das Intervenções do Professor Alfabetizador no
Processo de Construção dos Conhecimentos Sobre o Sistema de
Escrita Alfabética: impactos na Pandemia

São José dos Campos

2025

Larissa Carvalho do Nascimento

**A Importância das Intervenções do Professor Alfabetizador no
Processo de Construção dos Conhecimentos Sobre o Sistema de Escrita
Alfabética: impactos na Pandemia**

Relatório final apresentado como parte das exigências da disciplina Trabalho de Graduação à Coordenação de TG do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes da Universidade do Vale do Paraíba.

Orientador: Prof^a Ms Sidneia Prado

São José dos Campos / SP

2025

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DA OBRA

Ficha catalográfica

Nascimento , Larissa

A Importância das Intervenções do Professor Alfabetizador no Processo de Construção dos Conhecimentos Sobre o Sistema de Escrita Alfabética: impactos na Pandemia / Larissa Nascimento ; orientadora, Sidneia Prado . - São José dos Campos, SP, 2025.

39 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos. Pedagogia.

Inclui referências

1. Pedagogia. 2. Educação . 3. Alfabetização . 4. Desenvolvimento infantil . 5. Pandemia . I. Prado , Sidneia , orient. II. Universidade do Vale do Paraíba. Pedagogia. III. Título.

Eu, Larissa Nascimento , autor(a) da obra acima referenciada:

Autorizo a divulgação total ou parcial da obra impressa, digital ou fixada em outro tipo de mídia, bem como, a sua reprodução total ou parcial, devendo o usuário da reprodução atribuir os créditos ao autor da obra, citando a fonte.

Declaro, para todos os fins e efeitos de direito, que o Trabalho foi elaborado respeitando os princípios da moral e da ética e não violou qualquer direito de propriedade intelectual sob pena de responder civil, criminal, ética e profissionalmente por meus atos.

São José dos Campos, 15 de Dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br LARISSA CARVALHO DO NASCIMENTO
Data: 15/12/2025 14:22:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Autor(a) da Obra

Data da defesa: 03 / 12 / 2025

À minha família, dedico este trabalho, em reconhecimento ao apoio constante, ao amor incondicional e à presença firme que tornaram possível cada passo desta trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade da vida, pela força concedida nas dificuldades e pela luz que guiou cada passo desta trajetória acadêmica. Foi Ele quem sustentou meus dias de cansaço, acolheu minhas inquietações e renovou a minha esperança para seguir com coragem e determinação.

À minha família, expresso minha mais profunda gratidão. À minha mãe, cujo exemplo de dedicação, sensibilidade e compromisso com a educação inspirou, desde cedo, meu desejo de seguir o caminho da docência. Sua presença constante, seu cuidado incansável e suas palavras de incentivo foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Nada do que construí seria possível sem o amor e o apoio incondicional da minha família.

Agradeço, igualmente, às professoras com quem tive a honra de trabalhar durante minha formação. Cada uma delas, com sua experiência, acolhimento e generosidade, contribuiu para a construção do meu olhar sensível e comprometido com a educação. As vivências compartilhadas em sala de aula, os conselhos, as oportunidades e as orientações refletiram diretamente na profissional que me torno hoje.

À Universidade, deixo registrado meu reconhecimento pelo ambiente de aprendizagem que me acolheu desde o início. Aos professores do curso, manifesto sincero agradecimento por toda dedicação, paciência e compromisso demonstrados ao longo dos anos. Cada disciplina, orientação e diálogo contribuíram para a ampliação do meu repertório teórico e para o desenvolvimento de uma postura ética, crítica e reflexiva diante da educação.

De maneira especial, agradeço à minha professora orientadora, cuja escuta atenta, orientações criteriosas e incentivo constante foram indispensáveis para a realização deste Trabalho de Graduação. Sua disponibilidade, rigor acadêmico e respeito à minha trajetória formativa tornaram este processo mais leve, significativo e enriquecedor. Serei eternamente grata por ter sido guiada por uma profissional tão exemplar e humana.

Agradeço também aos colegas de turma, que tornaram a caminhada mais leve, participativa e colaborativa. Compartilhar dúvidas, leituras, descobertas e desafios criou laços que ultrapassam o espaço acadêmico.

Por fim, expresso minha gratidão às instituições e às escolas onde realizei meus estágios obrigatórios e não obrigatórios. Cada turma, cada criança e cada

vivência prática foram fundamentais para consolidar meu entendimento sobre alfabetização, ensino e desenvolvimento humano. As experiências marcantes vividas — especialmente minha primeira turma, que chegou ao terceiro ano sem ter vivenciado a escola antes — transformaram minha forma de compreender o papel do professor alfabetizador e fortaleceram meu compromisso com uma educação sensível, inclusiva e humanizada.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo registrado o meu mais sincero muito obrigada.

“Ensinar a ler e escrever é permitir que alguém compreenda o mundo e transforme a própria história.”
— Emilia Ferreiro

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO	9
1 INTRODUÇÃO	10
2 DESENVOLVIMENTO	19
2.1 Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem	19
2.2 O Papel da Afetividade no Desenvolvimento Infantil	19
2.3 Forças que Impulsionam e Restrições à Aprendizagem	21
2.4 A Construção do Conhecimento pela Interação com o Meio	23
2.5 A Aprendizagem como Processo Social e Mediado	24
2.6 As Hipóteses da Criança sobre a Escrita	29
2.7 A Perspectiva Neurocientífica sobre a Leitura	31
2.8 A Complementaridade Entre Alfabetização e Letramento	32
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	39

RESUMO

O presente Trabalho de Graduação tem como finalidade analisar os impactos do afastamento escolar durante a pandemia de COVID-19 no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando dados oficiais, referenciais teóricos e reflexões pedagógicas. A investigação fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, Stanislas Dehaene e Kurt Lewin, que, em conjunto, permitem compreender as múltiplas dimensões cognitivas, sociais, afetivas e neurobiológicas envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados apontam que o ensino remoto emergencial agravou defasagens educacionais, interrompeu etapas essenciais para o desenvolvimento infantil e evidenciou a centralidade do professor alfabetizador como mediador da aprendizagem. Além disso, observa-se que políticas públicas de recomposição das aprendizagens, como o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, são fundamentais para enfrentar os desafios educacionais ampliados pela crise sanitária. Conclui-se que a alfabetização deve ser compreendida como processo complexo e multidimensional, que exige interação, mediação pedagógica qualificada e práticas fundamentadas em evidências teóricas e científicas.

Palavras-chave: Alfabetização; Desenvolvimento infantil; Pandemia; Mediação pedagógica; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização, processo fundamental para a inclusão social e o desenvolvimento individual, representa um dos pilares da educação básica. No Brasil, a garantia do direito à alfabetização é assegurada por lei, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece que este processo deve ser o foco dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, a realidade educacional brasileira, nos últimos anos, enfrentou desafios históricos. Em 2020, a pandemia de COVID-19 impôs um novo e complexo desafio ao sistema educacional, como o fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto.

Diante da inusitada situação, no dia 20 de março de 2020, o Congresso Nacional, atendendo solicitação da Presidência da República, editou o Decreto Legislativo nº 6, “reconhecendo estado de calamidade pública”, até dia 31 de dezembro de 2020. (Portal do Mec - Acesso 11/06/2025)

Essa nova realidade impactou o processo de alfabetização, à medida que, remotamente, os estudantes realizavam atividades sem a assistência e observação de um profissional no acompanhamento do processo. A ausência do ambiente escolar, a falta de interação presencial com o professor alfabetizador e as dificuldades de acesso à tecnologia e à internet para muitos alunos também constituíram dificultadores do aprendizado.

Neste contexto, a escolha do tema deste trabalho nasce de uma vivência concreta no campo educacional, marcada por experiências, sobre os efeitos da pandemia na aprendizagem e no processo de alfabetização. A trajetória escolar da autora foi diretamente impactada pelo distanciamento social imposto pela COVID-19, uma vez que o término do Ensino Médio e o início da formação universitária ocorreram em meio às restrições sanitárias e às adaptações do ensino remoto. Essa circunstância não apenas transformou a forma de aprender, mas também despertou o olhar sensível para os desafios vivenciados pelos estudantes que ingressaram na escola nesse período.

Durante o primeiro ano da graduação em Pedagogia, no contexto das práticas de estágio, a autora teve contato com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental composta por quase trinta alunos, dos quais apenas dois demonstravam domínio esperado da leitura e da escrita para o nível escolar. Ademais, os educandos ainda não tinham experiências anteriores de escolarização presencial, apresentavam

grandes dificuldades decorrentes da ausência de vivências pedagógicas significativas durante o isolamento social. Essa realidade impôs desafios, mas também proporcionou uma oportunidade de aprendizado e amadurecimento profissional. Juntamente com a professora regente, foram planejadas e executadas diversas atividades voltadas à recomposição de aprendizagens e à alfabetização, as quais possibilitaram acompanhar de forma direta o desenvolvimento gradativo das crianças ao longo do processo.

Essas experiências, intensas e transformadoras, constituíram o principal ponto de partida para a elaboração deste Trabalho de Graduação, motivando a reflexão sobre o papel do professor alfabetizador, da didática e das estratégias de mediação no enfrentamento das defasagens educacionais ampliadas pelo contexto pandêmico. O estágio realizado no primeiro ano da formação universitária, junto a uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, marcou profundamente a trajetória acadêmica e pessoal da autora, revelando de forma concreta os desafios da alfabetização em um cenário atípico, no qual muitas crianças tiveram o primeiro contato com a escola apenas após o período de isolamento social.

Ao longo dos anos seguintes, em estágios obrigatórios e não obrigatórios, foi possível observar diferentes realidades escolares e diversos níveis de aprendizagem, que expressavam repercussões do afastamento das práticas presenciais e da descontinuidade pedagógica vivida durante a pandemia. Tais vivências permitiram compreender com maior amplitude as múltiplas dimensões do processo de alfabetização, destacando a relevância do olhar sensível e investigativo do professor frente às singularidades de cada turma e de cada aluno.

Essas experiências acumuladas não apenas consolidaram a escolha do tema, como também reafirmaram o compromisso profissional e ético com a educação como meio de transformação social. O contato direto com realidades tão distintas evidenciou que alfabetizar vai muito além de ensinar a decodificar palavras: trata-se de promover o desenvolvimento integral do sujeito, assegurando-lhe o direito de compreender, interagir e participar ativamente do mundo letrado.

Por estas experiências, entendeu-se que, no contexto de alfabetização, o Professor atua como mediador do conhecimento, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, na adaptação de estratégias pedagógicas às necessidades individuais de cada aluno. O conhecimento de recursos didáticos, por sua vez, oferece o suporte teórico e prático

para que o Educador possa conduzir o processo de alfabetização de forma eficaz, utilizando metodologias que se adequem às necessidades dos educandos e recursos diversificados.

Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos. (RCN - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998. p. 68).

Diante desse cenário vivenciado por toda a sociedade, o presente Trabalho de Graduação tem como objetivo refletir sobre como a ausência do Professor Alfabetizador e de práticas pedagógicas - como intervenções pontuais, interações entre Professor-Estudante e entre Estudantes - são importantes. Pretende-se também discutir sobre como estes aspectos ficaram evidenciados durante a pandemia e os impactos que podem ter perdurado, interferindo no desenvolvimento dos estudantes nas séries posteriores após o retorno à escola.

Para tanto, será realizada uma revisão da literatura sobre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, com foco nas contribuições de autores como Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Magda Soares, Kurt Lewin, Stanislas Dehaene, Ana Teberosky e Emilia Ferreiro. Serão analisados dados estatísticos sobre o impacto da pandemia nos índices de alfabetização, bem como pesquisas sobre os desafios enfrentados durante o ensino remoto.

Espera-se que este estudo contribua para a reflexão sobre a importância do Professor Alfabetizador e da didática deste profissional no processo de construção dos conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética pela criança,

Em consonância com as experiências aqui relatadas e os referenciais ao entendimento do desenvolvimento da criança, é importante também mencionar regulamentações pertinentes a este contexto. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB,1961) nº 12.796, criada em 2013 para atualizar a Lei 9.394, que havia sido criada em 1996, o ensino é considerado obrigatório no Brasil para crianças e adolescentes dos quatro aos dezessete anos. Assim, como também se pode observar atualmente, as instituições formais de ensino destinadas à criança pequena passaram cada vez mais a receber olhares mais assertivos dos órgãos públicos, no sentido de regular o currículo alí desenvolvido. Haja vista, a publicação dos RCNs - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1998.

Assim, dada a importância das práticas pedagógicas, como o já mencionado, e a necessidade de promover uma educação de qualidade em um ambiente estimulante

para o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a escrita, nos anos iniciais e na Educação Infantil, entende-se aqui que estar na escola é essencial para que haja, nesta faixa etária, os estímulos necessários para que o processo se consolide ao final do segundo ano, conforme preconiza a BNCC:

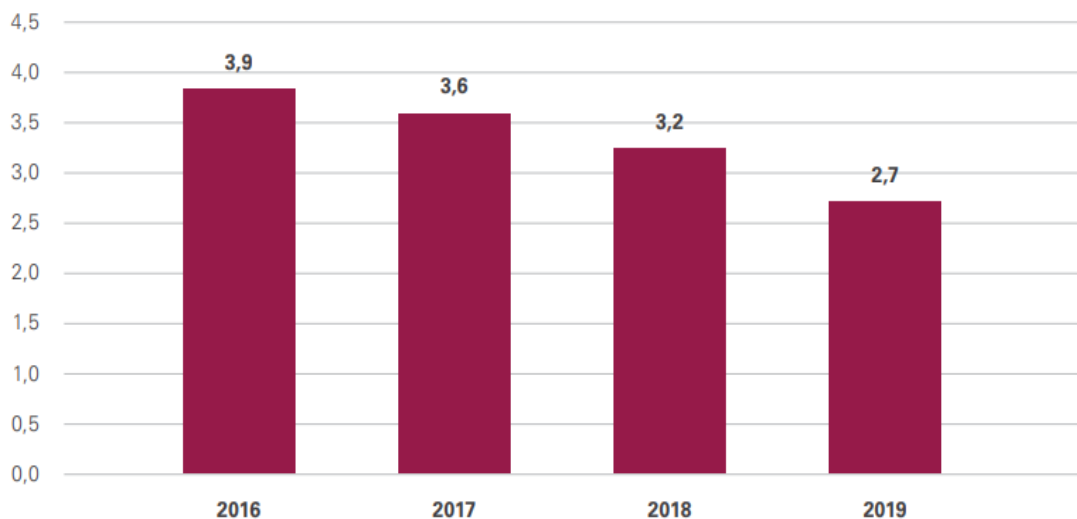
Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. (Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, pag 89).

Portanto, considerando-se também os documentos legais, entende-se a importância do papel da escola e do ambiente escolar na sistematização do processo de alfabetização e desenvolvimento da criança. Neste contexto, o Professor é fundamental, não somente oferecendo as ferramentas e recursos necessários para a aprendizagem, como também acompanhando passo-a-passo o processo de desenvolvimento de cada estudante, intervindo de maneira técnica, sistemática e individualizada. Em seu cotidiano de trabalho, o Docente promove práticas pedagógicas direcionadas por objetivos de aprendizagem, como também organiza ambientes propícios para apoiar e estimular a criança durante a aquisição de novos conhecimentos. (RCN, 1998. p.69)

Dados que corroboram com estas afirmações e ilustram a questão são os estudos publicados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) Educação, no documento intitulado "*Cenário da Exclusão Escolar no Brasil - um Alerta sobre os Impactos da Pandemia da Covid-19 na Educação*", o número de crianças e adolescentes sem acesso a educação no Brasil pulou de 1,1 milhão em 2019 para 5,1 milhões em 2020, período do início da Pandemia do Covid-19. Tal realidade mostrou-se mais agravada no ano de 2020, em que, segundo o mesmo estudo, o número de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos que estavam fora do ambiente escolar passou para 1,5 milhão.

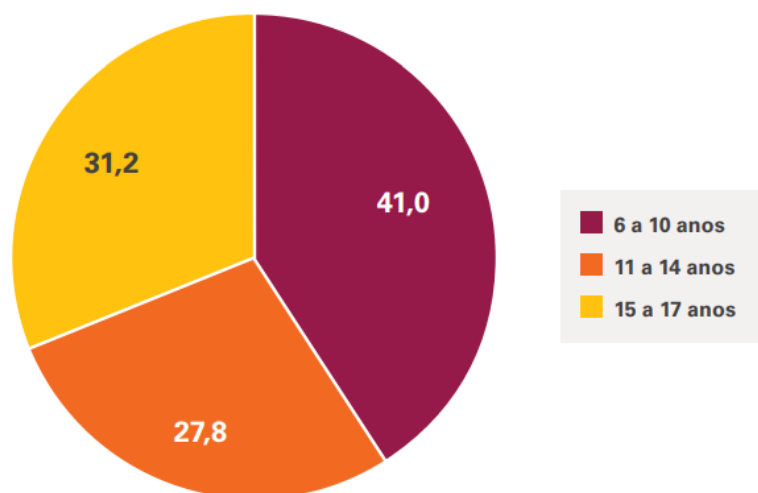
Acompanhe os gráficos a seguir:

Gráfico 1. Percentual de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola, Brasil (2016-2019)



Fonte: IBGE. Pnad 2019. **Nota:** Não foram considerados nos cálculos 549.466 adolescentes de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola.

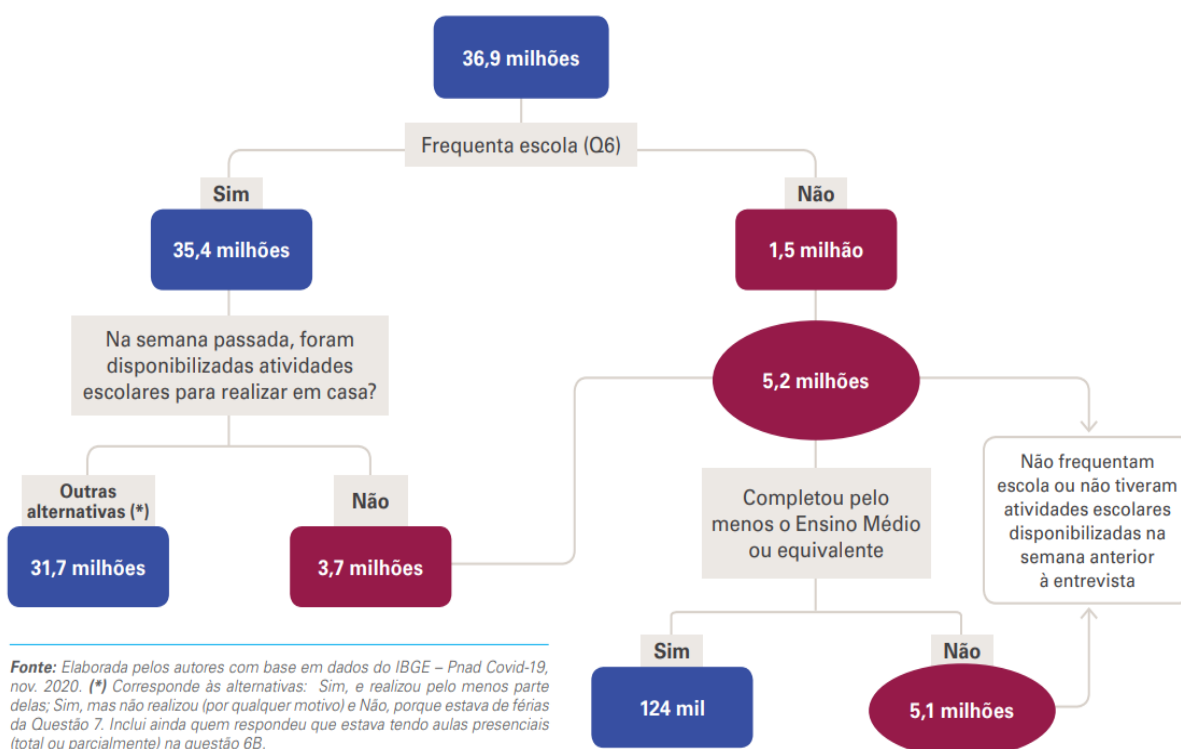
Gráfico 2. Percentual de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Ensino Médio incompleto, segundo condição de não frequência à escola, Brasil, 2020



Fonte: IBGE. Pnad-Covid, nov. 2020. **Nota:** Considerou-se não frequentando a escola crianças e adolescentes de 6 a 17 anos que declararam não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares disponibilizadas na semana anterior à entrevista.

De acordo com os dados, crianças da mesma faixa etária até estavam matriculadas, mas, como não frequentaram presencialmente, contabilizaram um índice de 3,7 milhões de crianças e adolescentes que não tiveram acesso a nenhuma atividade escolar, seja de forma impressa ou digital e não conseguiram continuar com os estudos de forma remota em seus lares. Ao todo, 5,1 milhões ficaram sem acesso à educação de qualidade no ano de 2020 (UNICEF 2021). Conforme mostra o fluxograma a seguir:

Fluxograma 1. Condições de frequência à escola, Brasil, 2020



O estudo utilizou dados de diferentes pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e, adicionalmente, foram usados dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) até 2019 e a Pnad Covid-19. Como não há dados referentes ao ano de 2020 sobre as crianças de 4 e 5 anos, o número de excluídos pode ser ainda maior.

Como é de conhecimento da sociedade, em consequência deste período de afastamento da escola, as instituições ofereceram atividades remotas. Assim, as práticas pedagógicas sofreram significativas alterações. Muitos professores tiveram

que reaprender e readequar suas práticas a novos formatos sem precedentes. Por conta da Covid-19 as aulas tiveram ajustes, e, em muitas vezes, quando aconteciam, eram realizadas por meio dos canais *online* de comunicação, *site* e *apps*. Além disso, o desenvolvimento das atividades acontecia à distância, o que inviabilizava as intervenções pontuais essenciais ao processo de aprendizagem.

Neste contexto, muito se há de discutir acerca dos impactos na aprendizagem dos alunos em função do afastamento da escola durante a Pandemia, mas a reflexão acerca das Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem no âmbito da alfabetização se fazem também de suma importância para esclarecer processos e contribuir com o aprimoramento das práticas educacionais pós-pandemia. Assim, o presente trabalho pretende ser uma contribuição para profissionais da Educação no que se refere tanto a refletir sobre as adversidades vivenciadas na educação no período pandêmico, como para a elaboração de direcionamentos possíveis para o futuro.

Considerando-se o exposto, entende-se que, no cenário atual, muitos educandos não tiveram o apoio necessário para desenvolver habilidades de forma plenamente satisfatória durante o período pandêmico. Desse modo, parte do repertório de aprendizagem pode ter sido afetado pelo distanciamento durante a Pandemia, tendo em vista que as famílias, de modo geral, não dispunham de conhecimentos necessários para conduzir o processo, especialmente de alfabetização, em suas residências.

Assim, aprendizagens vêm sendo retomadas em etapas de ensino posteriores, em que já não se pretendiam, como, por exemplo, retomada de habilidades estruturantes pertinentes à Educação Infantil no Ensino Fundamental I.

Considerando-se também recorrentes discussões entre Professores sobre o desenvolvimento dos alunos, surge outro questionamento: é possível mensurar o que seriam defasagens decorrentes da ausência de práticas pedagógicas eficazes no período pandêmico das dificuldades previstas e decorrentes do processo? De qualquer modo, verifica-se um movimento de recomposição das aprendizagens que se fez necessário após a pandemia, conforme metas estabelecidas pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA, 2023):

Garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental (meta 5 do PNE). Garantir a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público.

Este trabalho busca, a partir de análise de referenciais sobre Alfabetização e Desenvolvimento, bem como de dados de documentos oficiais, promover uma reflexão aprofundada, refletir sobre como a ausência do Professor Alfabetizador e de práticas pedagógicas - como intervenções pontuais, interações entre Professor-Estudante e entre Estudantes - são importantes. Pretende-se também discutir sobre como estes aspectos ficaram evidenciados durante a pandemia e os impactos que podem ter perdurado e impactado o desenvolvimento dos estudantes nas séries posteriores após o retorno à escola.

Para tal finalidade, propõe-se descrever e analisar diferentes metodologias de ensino e abordagens didáticas voltadas à alfabetização, bem como examinar as limitações e os prejuízos formativos observados no processo de ensino a distância, considere a impossibilidade da aplicação satisfatória destas metodologias em formatos remotos. Busca-se ainda, identificar e discutir estratégias capazes de mitigar tais repercussões, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a efetiva recuperação das aprendizagens no contexto pós-pandêmico.

O presente estudo, de cunho teórico, tratou-se de uma pesquisa exploratória, analítico-descritiva, realizada através de uma análise documental e revisão da literatura disponível. Para tanto, foram pesquisadas bases de dados como: SCiELO, Banco Internacional de Objetivos Educacionais, ERIC- *Institute of Education Sciences*, Google Acadêmico, *Periódicos CAPES - Portal CAPES*, ERIC - *Institute of Education Science*, *Biblioteca Digital da USP*. Podendo ainda serem consultados o

WebQualis - Classificação dos Periódicos em Educação, foram considerados descritores como Ensino e Aprendizagem, Métodos e Metodologias Educacionais, Alfabetização, Educação Infantil, período pandêmico e a alfabetização e fases do desenvolvimento.

Para conduzir uma revisão de literatura sobre a alfabetização infantil no contexto pandêmico e as possíveis lacunas vigentes, foram estabelecidos critérios claros de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão abrangem artigos científicos publicados nos últimos 10 anos, incluindo fontes de cunho histórico, que se concentrem especificamente nos conceitos sobre a Alfabetização, as Fases de Desenvolvimento, cenário pandêmico e as dificuldades sobre os métodos e metodologias para o cenário da COVID-19. Além disso, foram consideradas publicações em Português para garantir a acessibilidade e compreensão, mas não são desconsideradas as publicações na língua Inglesa, embora estas não sejam as principais utilizadas para o presente trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem

As teorias do desenvolvimento e da aprendizagem oferecem fundamentos essenciais para compreender como se constitui o pensamento infantil, a formação da linguagem oral e escrita e o modo como a afetividade, o meio social e a cognição se articulam no decorrer da infância. Esses referenciais permitem interpretar de forma mais ampla os processos que permeiam a aquisição da leitura e da escrita, evidenciando que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira isolada, mas resulta de interações contínuas entre fatores biológicos, afetivos, motores, culturais e sociais. Assim, compreender tais teorias é fundamental para analisar os impactos que contextos atípicos — como o período pandêmico — exerceram sobre o percurso de aprendizagem das crianças.

2.2 O Papel da Afetividade no Desenvolvimento Infantil

Henri Wallon foi um grande pesquisador francês que destacou a importância do educador na aprendizagem do aluno. Deu ênfase à afetividade no processo no processo de desenvolvimento, o que envolve a relação entre aspectos orgânicos/biológicos e sociais/culturais, sendo o ser humano dependente de interação para o desenvolvimento integral. A partir dos postulados deste autor, pode-se entender que, quando há um afastamento do ambiente alfabetizador, o desenvolvimento e a aprendizagem ficam à mercê.

Tal interpretação vem justificarse pela ideia de que Wallon (1968) defende que o desenvolvimento motor e afetivo são essenciais para a aprendizagem e estão completamente interligados. A afetividade, com suas emoções e sentimentos, influencia a forma como a criança interage com o mundo e aprende, enquanto o desenvolvimento motor é crucial para a expressão e exploração do ambiente, Wallon (1968) afirmou que o movimento estrutura o pensamento.

Para o autor, a afetividade não se restringe à expressão emocional, mas constitui a base para a construção de vínculos, para a exploração do ambiente e para o próprio processo de aprendizagem (Wallon, 1968).

Durante a pandemia de COVID-19, em que o afastamento do ambiente escolar e a restrição de contato físico foram impostos, percebe-se a relevância desse

referencial: crianças privadas de interações presenciais podem ter experimentado prejuízos no desenvolvimento socioemocional e cognitivo.

Desenvolvimento Afetivo:

A criança, desde o nascimento, se manifesta através de emoções, que são o primeiro recurso de interação com o meio. A afetividade é vista como a base para a construção de vínculos, a expressão de sentimentos e a busca por relações sociais, todos elementos importantes para a aprendizagem (Wallon, 1968). Desse modo, sugere-se que, para haver um bom desenvolvimento afetivo, há a necessidade de em um ambiente onde as expressões e opiniões sejam bem trabalhadas e exploradas. Considerando a criança, muitas vezes, o melhor espaço é onde há ideias diferenciados, e acredita-se que um dos melhores espaços para isso possa ser a sala de aula. Assim, considera-se que um ambiente educativo deve possibilitar a expressão de ideias e sentimentos, promovendo acolhimento e segurança. Com base no exposto, compreende-se que a afetividade precisa ser cultivada para que a aprendizagem ocorra de forma integral, especialmente em contexto de retomada escolar após períodos de isolamento social.

Desenvolvimento Motor:

O desenvolvimento motor é visto por Wallon (1968) como um processo que vai além da execução de movimentos. O ato motor também é um veículo de expressão da afetividade, por meio de gestos, expressões faciais e outros comportamentos corporais. O desenvolvimento motor permite à criança explorar o ambiente, desenvolver a coordenação e a autonomia, o que contribui para o processo de aprendizagem (Wallon, 1968). Porém, durante a pandemia, com o distanciamento social e o uso obrigatório de máscaras, as expressões faciais foram difíceis de serem “lidas”. Os gestos, por exemplo o toque físico, não eram permitidos por conta do distanciamento social.

Wallon (1968) destaca a interdependência entre o desenvolvimento motor e afetivo. As emoções e sentimentos influenciam a forma como a criança interage com o mundo e aprendem, enquanto o desenvolvimento motor possibilita a expressão dessas emoções e a exploração do ambiente, que, por sua vez contribui para a

aprendizagem. À luz dessas ideias, pode-se sugerir que a mediação docente, ao promover atividades motoras integradas à afetividade, é essencial para recompor experiências de aprendizagem interrompidas pelo isolamento.

Em síntese, a interdependência entre desenvolvimento motor e afetivo evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e favoreçam essas dimensões, tornando o ambiente escolar um espaço de construção integral do sujeito.

Desenvolvimento Cognitivo:

Para o autor, o desenvolvimento cognitivo está profundamente vinculado às dimensões afetiva e motora, que não funcionam de maneira separada, mas interdependente. Compreende que a construção do conhecimento ocorre por meio da interação ativa da criança com o ambiente, sendo mediada pelas emoções, pela motricidade e pelas relações sociais que ela estabelece. Segundo Wallon (1968), o ato de conhecer não é apenas um processo intelectual, mas um fenômeno que emerge do corpo, da afetividade e da interação simbólica. Nesse sentido, a cognição se desenvolve gradualmente a partir das experiências corporais, das explorações motoras e das vivências emocionais que estruturam a percepção, a atenção, a memória e o pensamento. Durante a pandemia, quando o contato social foi reduzido e as oportunidades de interação motora e expressiva foram limitadas, muitos desses pilares do desenvolvimento cognitivo foram fragilizados, reforçando a ideia walloniana de que o desenvolvimento integral depende de experiências vividas em contextos reais de troca, movimento e afeto.

2.3 Forças que Impulsionam e Restrições à Aprendizagem

Kurt Lewin, foi um psicólogo alemão naturalizado norte-americano, considerado um dos pioneiros da psicologia social moderna. Sua obra é marcada pela tentativa de compreender o comportamento humano a partir da interação entre o indivíduo e o ambiente, superando perspectivas reducionistas que isolavam o sujeito de seu contexto social. Lewin (1951) destacou-se também pelo desenvolvimento da teoria de campo, segundo a qual o comportamento humano resulta da interação dinâmica entre forças internas e externas que atuam sobre a pessoa em um dado momento.

Um de seus conceitos mais conhecidos é o modelo de forças impulsionadoras (*driving forces*) e forças restritivas (*restraining forces*). Para Lewin (1951), todo processo de mudança ocorre em um campo de tensões no qual coexistem forças que favorecem o movimento em direção a determinado objetivo e forças que se opõem a esse movimento. O equilíbrio entre elas determina a manutenção do estado atual, enquanto a alteração desse equilíbrio pode gerar mudanças significativas no comportamento ou no sistema social.

Aplicado ao contexto educacional e, mais especificamente, ao processo de alfabetização, esse modelo permite compreender como múltiplos fatores atuam simultaneamente no desenvolvimento da leitura e da escrita. Entre as forças que impulsionam podem ser destacadas a motivação da criança, a mediação pedagógica do professor, o apoio da família, a disponibilidade de materiais de leitura e a inserção em práticas sociais de escrita. Já entre as forças que impedem, encontram-se a falta de acesso a recursos educacionais, a ausência de estímulo no ambiente doméstico, as dificuldades socioeconômicas, as lacunas no acompanhamento pedagógico e, mais recentemente, os impactos do ensino remoto durante a pandemia.

A partir desse referencial, torna-se possível analisar a alfabetização não apenas como um processo individual, mas como um fenômeno situado em um campo social complexo, no qual forças contrárias e favoráveis se entrelaçam. Para que o processo de aprendizagem se efetive, é necessário fortalecer as forças impulsionadoras e reduzir ou neutralizar as forças restritivas.

No contexto da pandemia de COVID-19, por exemplo, observou-se um predomínio das forças que impedem: exclusão digital, ausência de contato presencial com professores e colegas, dificuldades de acompanhamento familiar e falta de acesso a práticas letradas. Por outro lado, o retorno ao ambiente escolar pode ser compreendido como um momento em que as forças impulsionadoras — como o reencontro com a mediação docente e a reinserção em práticas coletivas de aprendizagem — precisam ser potencializadas para recompor as aprendizagens prejudicadas.

Assim, o modelo de Kurt Lewin (1951), contribui para a compreensão do processo de alfabetização ao oferecer uma lente de análise que considera a tensão entre diferentes fatores sociais, afetivos, cognitivos e ambientais. Ele reforça a ideia de que a aprendizagem não ocorre em um vácuo, mas sim em um campo dinâmico no qual as condições objetivas e subjetivas do aluno desempenham papel decisivo.

2.4 A Construção do Conhecimento pela Interação com o Meio

A teoria do desenvolvimento de Jean Piaget (2005), descreve o desenvolvimento cognitivo em fases, com a criança construindo seu conhecimento através da interação com o ambiente e a adaptação. Piaget (2005), propõe quatro estágios principais: sensório-motor (0-2 anos), pré-operacional (2-7 anos), operacional concreto (7-11 anos) e operacional formal (a partir dos 11 anos).

Estágio Sensório-Motor (0 a 2 anos)

Nesse período inicial, a criança compreendo o mundo por meio dos sentidos e das ações motoras. É a fase em que ela experimenta, manipula e observa os objetos ao seu redor. Um marco essencial desse estágio é a aquisição da noção de permanência do objeto, isto é, entender que algo continua existindo mesmo quando não está visível. Esse aprendizado é fundamental para o desenvolvimento da memória e da noção de causalidade, bases importantes para o pensamento simbólico que surgirá posteriormente.

Estágio Pré-Operacional (2 a 7 anos)

Caracteriza-se pela emergência da linguagem e do pensamento simbólico. A criança começa a representar mentalmente os objetos e situações, mas ainda apresenta forte egocentrismo, ou seja, dificuldade de considerar o ponto de vista do outro. Também se observa o pensamento animista, quando a criança atribui vida e intenção a objetos inanimados. No campo da alfabetização, esse estágio é crucial porque a criança inicia a compreensão de símbolos e signos, desenvolvendo gradualmente a noção de que a escrita representa a fala e o pensamento.

Estágio Operatório Concreto (7 a 11 anos)

Nessa fase, a criança começa a realizar operações lógicas, mas ainda vinculadas a situações concretas. Surge a capacidade de compreender conceitos como conservação de quantidade, reversibilidade e classificação. Por exemplo, entende que a quantidade de líquido permanece a mesma, mesmo quando muda de recipiente. Na

alfabetização, esse período marca a consolidação das habilidades de leitura e escrita, pois a criança consegue lidar com regras, estruturas gramaticais e sequências lógicas, aplicando-as em textos e contextos escolares.

Estágio Operatório Formal (a partir de 11 anos)

Corresponde ao desenvolvimento do pensamento abstrato e hipotético-dedutivo. O adolescente já consegue elaborar hipóteses, testar possibilidades e refletir sobre situações que não vivenciou diretamente. É também quando se desenvolve a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento (metacognição). Para a alfabetização e o letramento, esse estágio se relaciona à leitura crítica, à interpretação de textos complexos e à produção de textos argumentativos, exigindo maior abstração e elaboração cognitiva.

Desse modo, considera-se que reconhecer e respeitar os estágios de desenvolvimento, em todos os contextos de ensino, é crucial para planejar práticas pedagógicas adequadas, especialmente após períodos de interrupção de experiências escolares presenciais.

2.5 A Aprendizagem como Processo Social e Mediado

A teoria da aprendizagem proposta por Vygotsky (1989) evidencia que o processo de aquisição de conhecimento está intrinsecamente ligado à interação social, sendo o desenvolvimento do indivíduo um reflexo dessa dinâmica entre o sujeito e o mundo que o circunda. Assim, esta teoria visa investigar as transformações psicológicas e cognitivas que emergem das interações entre ambos. O autor, argumenta que o cérebro humano busca estabelecer múltiplas conexões com as informações e sensações recebidas, com o objetivo de compreender a situação apresentada. Dessa forma, o cérebro está em um estado de constante evolução, uma vez que cada mudança pode ser moldada pela cultura, pelo ambiente e pela singularidade do indivíduo.

Com base no exposto, compreende-se que a aprendizagem, não pode ser dissociada das relações humanas que a sustentam. Além disso, a lógica vygotskiana permite interpretar os desafios contemporâneos da educação, sobretudo aqueles

decorrentes da pandemia, uma vez que a ruptura das interações sociais presenciais afetou diretamente os processos de significação e de construção do conhecimento.

Em uma tradução de 1978 da obra de Vygostky, escrita originalmente na década de 1930, o autor explica que as relações sociais, que são construídas a partir do contexto social em que estão inseridas e do comportamento que se manifestam, fundamentam-se no funcionamento psicológico e na identidade de cada ser humano. Assim, a teoria surge que existem símbolos que são definidos e que possuem a capacidade de estabelecer relações de significados universais, os quais são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita e para a compreensão da linguagem científica.

Desse modo, considera-se que a alfabetização não se resume ao domínio mecânico das letras, mas envolve um processo simbólico amplo, cuja aprendizagem exige trocas, mediação e presença social significativa. A escolha de Vygotsky, neste diálogo teórico reforça que ler e escrever são práticas culturalmente mediadas, que emergem da interação com signos historicamente constituídos. Nesse contexto, a pandemia da COVID-19 fragilizou justamente esse espaço de trocas e partilhas, interrompendo, ainda que temporariamente, o ambiente social que sustenta a emergência de tais significados.

As teorias interacionistas vygotskianas, também conhecidas como sociointeracionismo ou socioconstrutivismo, enfatizam a importância da interação social e da cultura no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Para o referido autor, o aprendizado não é um processo individual, mas sim um processo social, em que a criança aprende através da interação com outros, especialmente com indivíduos mais experientes (os "outros mais capazes"). O autor traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no qual refere-se à distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela pode fazer com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. A aprendizagem ocorre quando a criança se coloca nessa zona, com a ajuda de alguém, para superar desafios que ela não conseguiria sozinha. O apoio de um Professor que é preparado para atender e sanar possíveis dificuldades que aparecem ao decorrer do processo de aprendizagem é crucial. Durante a pandemia, a ausência de interação presencial destacou a importância da mediação docente para orientar, apoiar e fornecer *feedback* contínuo.

À luz das ideias apresentadas, pode-se sugerir que a interrupção do convívio escolar presencial impactou diretamente no desenvolvimento da ZDP das crianças,

uma vez que muitos estudantes passaram a depender de mediações restritas ou inexistentes, especialmente aqueles sem acesso a tecnologias digitais ou sem suporte familiar. Assim, a pandemia não apenas deslocou o espaço físico da aprendizagem, mas também reduziu a densidade qualitativa das interações que a tornam possível. Tal cenário explicita como o pensamento vygotskiano permanece atual e necessário para compreender os efeitos da crise sanitária sobre processos centrais como a alfabetização.

O pressuposto teórico exposto sugere que a interação social como fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois, segundo o autor, é através dela que a criança internaliza conhecimentos e habilidades culturais. Quanto à linguagem, para ele, é vista como um instrumento de mediação, que permite à criança comunicar seus pensamentos, expressar suas ideias e aprender com os outros. Quanto à mediação, refere-se ao papel do adulto ou do colega mais experiente, que deve auxiliar a criança a aprender, fornecendo apoio, orientações e feedback; quanto à internalização, trata-se do processo pelo qual os conhecimentos e habilidades adquiridos através da interação social são internalizados e se tornam parte do repertório cognitivo da criança.

Tal abordagem evidencia a necessidade de compreender que a pandemia afetou não apenas o ritmo da aprendizagem, mas também a própria estrutura que sustenta a internalização dos conteúdos escolares. Ao restringir o diálogo, a escuta, a troca de experiências e os momentos espontâneos de construção coletiva do conhecimento, o período pandêmico revelou o quanto a aprendizagem é, essencialmente, um fenômeno relacional. Mais do que provocar lacunas de conteúdo, a pandemia suspendeu temporariamente a tessitura social que possibilita a transformação do conhecimento externo em conhecimento internalizado – etapa central na perspectiva vygotskiana.

Mediação no processo de aprendizagem de alunos

A teoria sócio-histórica destaca a importância das relações humanas, principalmente quanto ao aprendizado do indivíduo, através do processo de mediação simbólica, para o autor a obtenção de conhecimento pela interação do sujeito com o meio social (VYGOTSKY, 1998).

Destaca-se ainda que Vygotsky (1998), em sua teoria com o social e cultural, defende que a inteligência se desenvolve através da integração que a criança tem com o espaço, meio em que vive, e que neste acontecem imitações de ações reais e não só sobre objetos. O autor abrange o aspecto social e o cultural, mostrando que a criança ao imitar reproduções perto da realidade, cria uma situação imaginária através de elementos do meio cultural, atraindo-as para solucionar problemas que apareçam e, conseqüentemente, esse ato seja levado para possíveis problemas durante sua vida (VYGOTSKY, 1998).

Como apresenta Vygotsky (1998 p. 47-48):

A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. Desde que, admitamos o caráter histórico do pensamento verbal, teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Só pode concluir-se que a este nível o desenvolvimento do comportamento será essencialmente governado pelas leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Dessa forma, Vygotsky (1998) desenvolveu sua teoria tendo como pilar o desenvolvimento do indivíduo que consiste no resultado de um processo sócio histórico, destacando a função da linguagem e do aprendizado nesse desenvolvimento. A teoria sócio histórico destaca a importância que se tem as relações humanas, principalmente no que tange o aprendizado do sujeito através do processo de mediação simbólica, uma vez que Vygotsky destaca que seu ponto principal é a obtenção de conhecimento pela interação do sujeito com o meio social.

A psicologia sócio histórica enfatiza a importância que o espaço, a cultura e o meio social têm com relação ao aprendizado e desenvolvimento, pois a relação com o meio proporciona um desenvolvimento mais completo, já que só as funções inatas do ser humano não são suficientes para que este tenha um desenvolvimento amplo. Essas ideias são fundamentais e revolucionárias quando pensamos no cenário pandêmico, onde as crianças estiveram longe do ambiente social e cultural escolar, que, como citado, são cruciais para o desenvolvimento cognitivo do sujeito que aprende.

Vygotsky (1998) desenvolveu sua teoria tendo como base o desenvolvimento do indivíduo, o que consiste no resultado de um processo sócio-histórico, destacando

a função da linguagem e do aprendizado nesse desenvolvimento. A teoria sócio-histórica destaca a importância que se tem das relações humanas, principalmente quanto ao aprendizado do sujeito através do processo de mediação simbólica, uma vez que Vygotsky (1998) destaca que seu ponto principal é a obtenção de conhecimento pela interação do sujeito com o meio social (VYGOTSKY, 1998).

Considerando estas teorias, os censo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) mostram, em comparação das metas dos anos anteriores à pandemia e pós pandemia o processo de inclusão dos sujeitos que ficaram a mercê em seu desenvolvimento. Na visão da teoria sócio-histórica descrita por Vygotsky (1998), o autor destaca que o desenvolvimento de algumas funções relacionadas ao processo de desenvolvimento humano é dependente das interações sociais as quais esses sujeitos possam desfrutar. Assim, entende-se que quanto maior for a diversidade de interações sociais que este venha ter, por consequência maior será a possibilidade de se ter um melhor desenvolvimento, e maior favorecimento no processo de construção do conhecimento adquirido (VYGOTSKY, 1998).

Na perspectiva sócio-histórico, os sujeitos com alguma defasagem cognitiva podem aprender através da mediação do educador. De forma geral, observou-se que ocorreu uma grande falta de exposição às situações de mediação durante a pandemia, dificultando ainda mais o desenvolvimento dos educandos. Por isso entende-se que o ambiente de aprendizado deve ser estimulante e atrativo para que estes possam internalizar conhecimentos necessários. Portanto, o meio social em que a criança vive tem total importância e influência em seu desenvolvimento, uma vez que possibilita subsídios para que possa recompensar suas dificuldades.

Em suma, a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1998) proporciona uma compreensão abrangente do desenvolvimento humano, enfatizando a interdependência entre o indivíduo e seu contexto social e cultural. Através da mediação simbólica, as relações humanas são fundamentais para a aquisição de conhecimento, evidenciando que o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas sim em um ambiente rico em interações. A pandemia destacou a importância dessas interações, revelando que a privação do contato social pode impactar negativamente o desenvolvimento cognitivo das crianças. Portanto, é imprescindível que educadores e responsáveis reconheçam a necessidade de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e diversificados, que favoreçam a inclusão e a mediação, permitindo que todos os indivíduos, independentemente de suas dificuldades, possam alcançar seu

pleno potencial. As contribuições de Vygotsky, convida à reflexão sobre a relevância do contexto social na formação do conhecimento, ressaltando que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico e histórico, moldado pelas experiências e interações vivenciadas.

2.6 As Hipóteses da Criança sobre a Escrita

Emilia Beatriz María Ferreiro Schavi (1937–2023) foi uma psicóloga e pedagoga argentina, doutora em Psicologia pela Universidade de Genebra, sob orientação de Jean Piaget. Reconhecida mundialmente como uma das principais teóricas do processo de alfabetização, Ferreiro, dedicou sua carreira à investigação de como as crianças constroem conhecimento sobre a língua escrita. Sua obra influenciou políticas públicas e práticas pedagógicas em diversos países, especialmente na América Latina.

Ana Teberosky (1943-2023), por sua vez, é psicóloga e professora espanhola, doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona. Colaboradora de Ferreiro em diversas pesquisas, Teberosky, dedicou-se a investigar a aprendizagem da leitura e da escrita em contextos escolares, contribuindo para a difusão da teoria da psicogênese da língua escrita e para a formação de professores alfabetizadores.

A obra conjunta das autoras, *Psicogênese da Língua Escrita*, publicada originalmente em 1979, representa uma revolução no campo da alfabetização. Baseadas nos pressupostos construtivistas piagetianos, Ferreiro e Teberosky (1979) demonstraram que a criança não é passiva diante do sistema de escrita, mas elabora hipóteses sucessivas para compreender seu funcionamento. Esse percurso se manifesta em diferentes níveis de conceitualização, identificados pelas autoras:

- Nível pré-silábico: a criança ainda não compreende a relação entre grafemas e fonemas, mas reconhece a escrita como uma forma de representação, produzindo marcas gráficas sem valor sonoro.
- Nível silábico: acredita que cada letra corresponde a uma sílaba, o que resulta em escritas simplificadas e incompletas.
- Nível silábico-alfabético: percebe que algumas sílabas exigem mais de uma letra, mesclando hipóteses silábicas e alfabéticas.

- Nível alfabético: compreende a correspondência entre fonema e grafema, apropriando-se do sistema alfabético da escrita.

Esses níveis não constituem etapas rígidas ou universais, mas sim construções dinâmicas que variam de acordo com as experiências sociais e culturais da criança.

A grande contribuição das autoras está em mostrar que os chamados “erros” das crianças são, na verdade, manifestações de raciocínio, revelando o processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Para a prática pedagógica, isso significa que o papel do professor é interpretar essas produções e utilizá-las como ponto de partida para intervenções significativas, em vez de apenas corrigi-las mecanicamente.

No contexto do presente Trabalho de Graduação, a teoria da psicogênese é fundamental para compreender os impactos da pandemia da COVID-19 no processo de alfabetização. Durante o período de ensino remoto, muitas crianças não tiveram acesso às interações sociais e pedagógicas necessárias para avançar em suas hipóteses sobre a escrita. No contexto da pandemia, muitas crianças não puderam experimentar essas hipóteses devido ao ensino remoto limitado. Aqui, as ideias de Ferreiro e Teberosky (1979) fundamentam a defesa de práticas pedagógicas que respeitem as produções infantis e garantam condições para que as crianças retomem e avancem em seu percurso de alfabetização. Porém, no contexto pandêmico, tais interações a partir de acompanhamento pontual por parte do professor alfabetizador não foram possíveis.

A Psicogênese da Língua Escrita contribuiu para compreensão mais ampla e profunda da alfabetização, entendida como processo ativo, construtivo e social, no qual a criança é protagonista de sua aprendizagem, e o professor atua como mediador que favorece a reflexão, a experimentação e a apropriação significativa da escrita.

Desse modo, considera-se que o professor deve interpretar as produções infantis como ponto de partida para atividades construtivas, estimulando reflexão, experimentação e apropriação do sistema alfabético. À luz dessas ideias, pode-se sugerir práticas que valorizem a escrita em contextos sociais significativos, permitindo recompor lacunas cognitivas e afetivas.

2.7 A Perspectiva Neurocientífica sobre a Leitura

Nos últimos anos, a neurociência cognitiva tem contribuído de forma significativa para a compreensão dos processos de alfabetização. Entre os principais pesquisadores nessa área, destaca-se Stanislas Dehaene, autor da obra *Os Neurônios da Leitura* (2021), em que apresenta descobertas fundamentais sobre como o cérebro humano aprende a ler.

De acordo com Dehaene (2021), o cérebro da criança não nasce “programado” para a leitura. Diferente da fala, que se desenvolve de maneira natural por meio da interação social, a leitura exige uma aprendizagem formal e intencional, pois envolve a adaptação de circuitos cerebrais originalmente destinados a outras funções. Esse fenômeno é denominado pelo autor como reciclagem neuronal.

Pesquisas de neuroimagem mostram que, durante a alfabetização, ocorre a ativação de uma área específica no córtex occipito-temporal esquerdo, conhecida como área da forma visual das palavras. Essa região passa a reconhecer rapidamente as combinações de letras e a associá-las aos sons correspondentes, estabelecendo conexões com áreas responsáveis pela linguagem oral e pela compreensão semântica.

Dehaene (2021) enfatiza que aprender a ler envolve dois processos complementares:

- Decodificação fonológica: a criança precisa compreender a correspondência entre grafemas (letras) e fonemas (sons), processo fundamental para o início da leitura.
- Reconhecimento ortográfico automático: com a prática, o cérebro passa a identificar palavras de maneira instantânea, sem a necessidade de soletração.

Esse modelo mostra que a alfabetização depende de treino sistemático, com estímulos frequentes e variados. Para Dehaene, práticas pedagógicas que priorizam a consciência fonológica, a atenção às regularidades do sistema alfabético e a exposição a diferentes textos favorecem a consolidação das redes neurais envolvidas na leitura.

Além disso, o autor alerta que dificuldades na aprendizagem da leitura, como a dislexia, estão relacionadas a falhas específicas na conexão entre a percepção visual e o processamento fonológico. Por isso, defende a importância da intervenção precoce e de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades de cada aluno.

Assim, as contribuições da neurociência reforçam a ideia de que a alfabetização não é apenas um processo pedagógico, mas também um processo neurocognitivo complexo, que exige o engajamento de múltiplos circuitos cerebrais. Para o professor alfabetizador, compreender esse funcionamento amplia as possibilidades de intervenção, favorecendo o uso de metodologias que estimulam o cérebro a se tornar cada vez mais eficiente no ato de ler.

2.8 A Complementaridade Entre Alfabetização e Letramento

Magda Becker Soares (1932–2023), foi uma das mais importantes pesquisadoras brasileiras na área da educação, com destaque para seus estudos sobre alfabetização e letramento. Mineira de Belo Horizonte, graduou-se em Letras Neolatinas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição na qual também concluiu o doutorado em Educação. Atuou como professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG, tornando-se referência nacional e internacional no campo da leitura e escrita.

Ao longo de sua trajetória, Magda Soares, publicou diversas obras que se tornaram fundamentais para a formação de professores alfabetizadores, influenciando políticas públicas educacionais e programas de formação docente. Em sua carreira, destacou-se não apenas pela produção acadêmica, mas também pelo engajamento em projetos sociais, como sua atuação em programas de alfabetização de jovens e adultos em regiões carentes do estado de Minas Gerais.

Sua obra representa um marco na educação brasileira, pois introduziu e consolidou o conceito de letramento como complemento indispensável à alfabetização. Além disso, recebeu prêmios e reconhecimentos nacionais e internacionais, sendo considerada uma das maiores autoridades na área da educação linguística no Brasil.

A contribuição de Magda Soares para os estudos sobre alfabetização e letramento é incontestável. A autora amplia o entendimento sobre o processo de aprender a ler e escrever ao diferenciá-lo em duas dimensões complementares: a alfabetização, enquanto apropriação do sistema alfabético e ortográfico da escrita, e o letramento, enquanto prática social de uso da leitura e da escrita em contextos significativos. Com base no exposto, compreende-se que a autora rompe com a visão reducionista que

entendia a alfabetização como simples decodificação, ao situar o sujeito em práticas de linguagem que transcendem o código e se inserem na vida social.

Segundo Soares (2004), não basta garantir que a criança aprenda a decodificar letras e palavras. É fundamental que ela seja inserida em práticas reais de leitura e escrita, participando de situações comunicativas que façam sentido em sua vida cotidiana. Dessa forma, alfabetizar letrando significa, ao mesmo tempo, ensinar o funcionamento do sistema de escrita e possibilitar que o estudante compreenda a função social da linguagem escrita.

A autora critica modelos de ensino que reduzem a alfabetização a um processo meramente mecânico, baseado na repetição de exercícios descontextualizados. Para ela, esse tipo de prática limita a formação da criança como sujeito de linguagem e não contribui para a construção da autonomia leitora e escritora. Ao contrário, a criança precisa ser exposta a diferentes gêneros textuais, a variadas situações de leitura e a práticas culturais em que a escrita desempenhe papel central. Desse modo, considera-se que a perspectiva da autora dialoga diretamente com o objetivo deste trabalho, que problematiza a alfabetização em contextos de ruptura social — como o vivido durante a pandemia — em que práticas reais de leitura e escrita foram substancialmente comprometidas.

Além disso, Magda Soares (2004), destaca a importância de reconhecer a diversidade cultural e linguística dos alunos, valorizando seus saberes prévios e promovendo uma prática pedagógica inclusiva e crítica. Nesse sentido, a alfabetização deve ser entendida não apenas como uma habilidade técnica, mas também como um instrumento de participação social, de acesso ao conhecimento e de exercício da cidadania. À luz das ideias apresentadas, pode-se sugerir que a autora reafirma a centralidade da escola como um espaço de circulação de textos, discursos e práticas culturais, algo que se mostrou dramaticamente evidente no período pandêmico.

Durante a pandemia da COVID-19, as reflexões da autora mostraram-se ainda mais pertinentes. A ausência do espaço escolar reduziu as oportunidades de inserção das crianças em práticas letradas, limitando o contato com materiais escritos variados e restringindo as interações sociais que dão sentido à leitura e à escrita. Esse contexto evidenciou que alfabetizar letrando requer, necessariamente, a presença do professor como mediador, organizador do ambiente alfabetizador e promotor de situações de uso real da língua escrita.

Tal abordagem evidencia a necessidade de reconhecer que a pandemia não afetou apenas o ritmo de aprendizagem, mas alterou de forma significativa a natureza das práticas de letramento acessíveis às crianças. Ao retirar a escola — principal espaço de circulação de textos, histórias, narrativas, gêneros discursivos e eventos de letramento — o contexto pandêmico distanciou os estudantes das situações sociais que tornam a leitura e a escrita relevantes. Assim, o impacto não se limita à defasagem técnica, mas envolve uma interrupção profunda do convívio social que sustenta a construção cultural da linguagem escrita.

Assim, a contribuição de Magda Soares (2004), reforça a necessidade de uma prática pedagógica que uma alfabetização e letramento de forma indissociável, reconhecendo que a aprendizagem da escrita não pode ser concebida apenas como domínio de códigos, mas como apropriação de um conhecimento que transforma e possibilita a participação ativa na sociedade. A partir das reflexões construídas, observa-se que os efeitos da pandemia tornam ainda mais visível a importância da perspectiva defendida pela autora, uma vez que a escrita, enquanto prática social, depende de interações, experiências e vivências que foram drasticamente diminuídas nesse período.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo possibilitou uma compreensão abrangente e aprofundada dos impactos da pandemia da COVID-19 sobre o processo de alfabetização, como também uma reflexão sobre as contribuições teóricas que permitem a interpretação desse fenômeno. Ao revisitar os objetivos inicialmente delineados, constata-se que foram atendidos, uma vez que se investigou de que maneira a ausência do professor alfabetizador e a ruptura das práticas pedagógicas presenciais repercutiram no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico das crianças. Desse modo, reafirma-se que o percurso investigativo empreendido permitiu não apenas retomar as questões norteadoras do estudo, mas também ampliá-las à luz de novas interpretações que emergiram durante a análise teórica.

Os resultados indicam, primeiramente, que houve um retrocesso significativo nos índices de alfabetização, conforme dados do UNICEF e do IBGE, os quais apontaram que milhões de crianças e adolescentes ficaram excluídos do processo educacional em 2020. Esse dado revela que, embora as instituições escolares tenham buscado alternativas por meio do ensino remoto, uma parcela expressiva da população estudantil não teve condições de acesso a recursos digitais, tampouco apoio pedagógico adequado em seus lares. A desigualdade de acesso aos meios digitais e a ausência de apoio pedagógico adequado no ambiente doméstico contribuíram para agravar lacunas previamente existentes. Esse cenário revela que o ensino remoto, embora necessário, não conseguiu substituir as interações pedagógicas que caracterizam o processo alfabetizador, evidenciando limitações estruturais e socioeconômicas historicamente presentes na educação brasileira. Tal constatação reforça a relevância de políticas públicas que reconheçam as desigualdades estruturais do país e se comprometam com ações de recomposição das aprendizagens, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Do ponto de vista teórico, os aportes de Jean Piaget, auxiliam na compreensão de que o distanciamento escolar comprometeu etapas essenciais do desenvolvimento cognitivo infantil. Crianças que se encontravam no estágio pré-operacional e, posteriormente, no operatório concreto, necessitavam de experiências práticas, interações sociais e mediações diretas para avançar cognitivamente. A ausência desses estímulos no período pandêmico resultou em lacunas que se refletiram na

aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente no que se refere à construção do pensamento lógico e da simbolização. Assim, evidencia-se que a pandemia interrompeu processos cognitivos que, em condições normais, se consolidariam por meio da vivência escolar cotidiana.

Do mesmo modo, Henri Wallon, contribuiu para o entendimento de que o processo de alfabetização não se resume a aspectos cognitivos. As emoções, os vínculos afetivos e a presença sensível do professor constituem elementos determinantes para o engajamento da criança com a aprendizagem. Com base no exposto pelo autor, considera-se que o distanciamento social fragilizou a dimensão afetiva, reduzindo oportunidades de interação, expressividade e acolhimento — fatores indispensáveis para a motivação, a autoestima e a continuidade do processo alfabetizador. A ausência desses elementos impactou a construção de sentidos atribuídos pela criança ao ato de aprender, uma vez que a escola é também espaço de convivência, cuidado e reconhecimento.

Por sua vez, a teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky, elucidou outro elemento central: a ausência da mediação docente impactou diretamente a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) uma vez que muitas crianças deixaram de receber as intervenções necessárias para avançar em suas aprendizagens. Desse modo, sugere-se que grande parte das dificuldades evidenciadas nos anos seguintes decorre da falta de oportunidades para a internalização de conceitos e procedimentos que, em condições regulares, seriam consolidados com o apoio dos professores. A ruptura desse processo evidenciou a centralidade da interação social na construção do conhecimento e reforçou que o desenvolvimento não ocorre de maneira isolada, mas por meio de relações intencionais entre professores e estudante.

As contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, revelaram que o avanço das hipóteses infantis sobre a escrita foi interrompido, estagnado ou profundamente comprometido durante o ensino remoto. A alfabetização, entendida como construção ativa de conhecimento, exige contato com textos reais, interação constante e mediação qualificada — elementos ausentes ou precários durante o período pandêmico. Considera-se que essa interrupção afetou diretamente o percurso psicogenético da escrita, dificultando a evolução dos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Esse aspecto reforça que a criança, ao ser privada de situações de leitura e escrita carregadas de sentido social, não encontra estímulos

suficientes para reorganizar cognitivamente suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Ao dialogar com Stanislas Dehaene, ampliou-se a compreensão sobre os aspectos neurobiológicos da leitura. A alfabetização depende de estímulos regulares e consistentes para promover a chamada reciclagem neuronal, reorganização necessária para que áreas cerebrais se adaptem ao reconhecimento rápido e eficiente de letras e palavras. Com base no exposto, sugere-se que a falta de práticas sistemáticas e de leitura frequente durante a pandemia prejudicou esse processo, acarretando dificuldades na decodificação, fluência e compreensão leitora. Essa compreensão reforça que a aquisição da leitura não é espontânea, mas depende de ambientes ricos em estímulos, estratégias metodológicas bem delineadas e acompanhamento contínuo.

Em síntese, as análises realizadas permitem afirmar que:

- Houve impacto direto e significativo nos índices de alfabetização, agravando desigualdades pré-existentes;
- O afastamento escolar comprometeu dimensões essenciais do desenvolvimento infantil — cognitivas, afetivas, sociais e neurológicas;
- As teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon, Ferreiro, Teberosky e Dehaene convergem ao indicar que a alfabetização é um processo complexo que requer interação, mediação e continuidade;
- O papel do professor alfabetizador mostrou-se insubstituível, revelando limites das práticas familiares e das soluções remotas adotadas durante o isolamento.

À luz desses elementos, considera-se que o fenômeno analisado ultrapassa a esfera pedagógica e se inscreve em um contexto social mais amplo, no qual desigualdades históricas, desafios estruturais e fragilidades formativas se evidenciam de maneira ainda mais intensa. Ao considerar o conjunto dos resultados, conclui-se que a alfabetização deve ser entendida como um processo multidimensional no qual se entrelaçam desenvolvimento cognitivo, hipóteses infantis, mediação pedagógica, afetividade e reorganização cerebral. Essa compreensão integrada evidencia que nenhuma teoria isoladamente abrange a totalidade da alfabetização; ao contrário, é o diálogo entre elas que fortalece práticas pedagógicas mais efetivas.

Também se destaca que a pandemia constituiu um marco histórico, social e educacional, cujos efeitos ultrapassam o período de isolamento e se estendem para além do retorno às aulas presenciais. A necessidade de recomposição das

aprendizagens, prevista no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA, 2023), demonstra que o sistema educacional enfrenta desafios que exigem planejamento contínuo, formação docente permanente e políticas educacionais que levem em conta as especificidades e desigualdades da realidade brasileira. Assim, a superação das lacunas geradas pela pandemia requer esforços conjuntos entre gestores, professores, famílias e comunidades escolares, de modo que a alfabetização volte a ocupar o lugar de prioridade nas políticas educacionais.

Ademais, compreende-se que alfabetizar é um processo formador e emancipador, que garante o acesso à cultura escrita e possibilita à criança a construção de sua identidade como sujeito leitor, crítico e participativo. A partir do diálogo entre os referenciais teóricos estudados e os dados analisados, reafirma-se que o professor alfabetizador é mediador fundamental na promoção do desenvolvimento pleno da criança, cabendo-lhe criar ambientes de aprendizagem ricos, interativos e intencionalmente planejados. Dessa forma, o papel docente assume centralidade não apenas na condução do processo de ensino, mas na reconstrução das trajetórias interrompidas, contribuindo para que cada criança possa retomar seu percurso com dignidade e equidade.

Por fim, embora este estudo tenha alcançado seus objetivos, reconhece-se que a pesquisa bibliográfica possui limites inerentes ao seu escopo. Assim, sugere-se que investigações futuras aprofundem a aplicação prática das teorias discutidas, analisando estratégias pedagógicas que integrem contribuições do construtivismo, da psicogênese e da neurociência, de modo a potencializar os resultados da alfabetização no contexto escolar contemporâneo. Além disso, recomenda-se que estudos posteriores considerem a realidade de diferentes territórios e redes de ensino, de forma a identificar práticas exitosas que possam contribuir para um modelo de alfabetização mais equânime, eficiente e sensível às necessidades reais dos estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2021. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública. Diário Oficial da União: edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 55-C, 20 mar. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/compro-misso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf>. Acesso em 12/06/2025.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Maria da Graça Costa Val. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LEWIN, Kurt. *Field theory in social science: selected theoretical papers*. New York: Harper & Row, 1951.
- PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Tradução de Cláudia Berliner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004
- UNICEF. Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre a pandemia da COVID -19 na educação. Rio de Janeiro, RJ: CENPEC, 2021.
- VYGOTSKY, L. S. (1978) *Mente na sociedade: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Londres: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. *Construção do pensamento e linguagem: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1968. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf>

Acesso em: 26/04/20025