

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM TEMPOS DE PANDEMIA

## TRAINING LITERACY TEACHERS IN TIMES OF PANDEMIC

Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento **1**

Luciana Karina Prampero Shimbata **2**

Elsa Midori Shimazaki **3**

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi **4**

**Resumo:** Objetiva discutir a formação de professores alfabetizadores no contexto da pandemia de Covid-19 (2020-2022). Trata-se de uma pesquisa exploratória, com análise qualitativa e os encaminhamentos das análises sustentam-se na teoria Histórico-Crítica. Coletou-se os dados por meio de uma entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa dez professores alfabetizadores, atuantes em escolas públicas, em um município na região Sul do Brasil. Analisaram-se os registros dos professores sobre a implantação do ensino remoto; a formação docente em tempo de pandemia; e o retorno às aulas presenciais. Os resultados demonstram que: a) os professores não tiveram formação e informação para iniciar o trabalho remoto; b) as famílias mais vulneráveis economicamente tiveram maiores dificuldades em ajudar os filhos nas tarefas propostas pelos professores; c) a formação continuada ajudou os professores alfabetizadores em suas tarefas; d) um grande número dos alunos não conseguiu apropriar-se da leitura e da escrita no ensino remoto; e) a necessidade de maior apoio acadêmico aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental após a pandemia. O estudo evidencia a necessidade de buscar alternativas pedagógicas, assim como a implementação de novas políticas públicas de educação para o retorno das aulas e a retomada dos conteúdos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Alfabetização. Pandemia de Covid-19.

**Abstract:** It aims to discuss the training of literacy teachers in the context of the Covid-19 pandemic (2020-2022). This is an exploratory research, with qualitative analysis and the directions of the analyzes are based on the Historical-Critical theory. Data were collected through a semi-structured interview. Ten literacy teachers, working in public schools, in a municipality in the southern region of Brazil, participated in the research. Teachers' records on the implementation of remote teaching were analyzed; teacher training in times of a pandemic; and the return to face-to-face classes. The results show that: a) teachers did not have training and information to start remote work; b) the most economically vulnerable families had greater difficulties in helping their children with the tasks proposed by the teachers; c) continuing education helped literacy teachers in their tasks; d) a large number of students were unable to appropriate reading and writing in remote teaching; e) the need for greater academic support for students in the early years of Elementary School after the pandemic. The study highlights the need to seek pedagogical alternatives, as well as the implementation of new public education policies for the return of classes and the resumption of content.

**Keywords:** Teacher training. Literacy. Covid-19 pandemic

- 
- 1** Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista. Graduada em Pedagogia e Geografia pela Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2289224705759264>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4932-9531>. Email: bsandra2@gmail.com
  - 2** Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9137473147894119>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6475-2979>. Email: lushimbata2@gmail.com
  - 3** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade de Campinas. Docente da Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista e da Universidade Estadual de Maringá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9372609347074339> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>. Email: elsa@unoeste.br
  - 4** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7340016437698240> ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3977-3217>. Email: utopico92@gmail.com

## Introdução

Ao rever os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016, verifica-se que 73% dos mais de 2 milhões de alunos que terminam o 3.º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais apresentam desempenho abaixo do esperado no exame de leitura; em escrita, 33,95% não conseguiram escrever palavras alfabeticamente ou apresentaram erros ortográficos sérios. Na produção de textos, apresentaram textos ilegíveis ou não foram capazes de escrever um texto curto (BRASIL, 2019). Ao se analisar as causas desses resultados, encontram-se vários fatores que interferem na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, com destaque para as diferenças socioculturais que distanciam as pessoas do acesso aos bens da sociedade. Outro fator relevante à discussão é a formação inicial de professores no Brasil que, muitas vezes, são aligeiradas e não oferecem fundamentos suficientes para uma prática pedagógica eficaz, o que leva à procura por complementação da formação docente por meio de formação continuada.

As redes públicas de ensino buscam melhorar ou mesmo manter o processo de apropriação de conhecimentos pelos alunos matriculados em suas escolas. Todavia, nos anos de 2020 e 2021, o contexto da pandemia de Covid-19 impôs diferentes formas de acessar os conhecimentos escolares. Assim, os alunos e os professores tiveram que se adaptar a uma maneira de trabalho até então desconhecida por muitos: o ensino remoto. Nesse sentido, entendemos ser essencial a discussão relativa à formação inicial e à continuada, especialmente sobre a qualidade dos cursos de formação continuada oferecida aos professores e suas condições de trabalho nesse período específico vivenciado pela sociedade brasileira.

As discussões referentes ao processo de ensino e aprendizagem ganharam novos contornos com a pandemia. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a disseminação comunitária da Covid-19 em todos os continentes, atingindo o nível de pandemia global. Nesse período, o sistema educacional brasileiro foi orientado por documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos Conselhos Estaduais de Educação, e pelas autoridades de Saúde e Educação das diversas esferas governamentais, a realizar o ensino escolar não-presencial de modo remoto, a partir do mês de março do ano de 2020, dadas a rapidez e a gravidade da situação de transmissão da Covid-19. Assim, pelas orientações oficiais do Parecer n.º 05/2020 do CNE,

Tal situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado (BRASIL, 2020, p. 3).

A situação agravou ainda mais questões como a exclusão social, a diferença social, as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, de acesso às tecnologias, entre outras, que, de acordo com Di Giorgi e Neto (2021), já eram existentes e escancaradas pela pandemia. O contexto trouxe a necessidade de adaptação em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse aspecto, destacamos como particularmente desafiador o atendimento à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, sobretudo da escola pública.

Conforme apontado no Parecer n.º 05/2020 do CNE,

[...] é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência,

alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias (BRASIL, 2020, p. 3).

O ensino remoto, sem a devida assistência aos professores, alunos e suas famílias, pode reforçar a desigualdade já existente na história do Brasil, uma vez que possivelmente estes já apresentavam dificuldades de manter a escolarização, especialmente no processo de alfabetização. Nesse âmbito, observamos a necessidade de investigar como foram realizadas as formações de professores alfabetizadores nesse período. Para tanto, buscamos por professores que atuaram com alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais em um município de médio porte da região Sul do Brasil.

A pesquisa efetivou-se mediante uma entrevista semiestruturada respondida oralmente pelos professores do município via plataforma digital *Google Meet*. Após a transcrição das entrevistas, os resultados foram discutidos e analisados com o respaldo dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, a fim de compreender o processo de formação dos professores alfabetizadores ocorrido de forma remota em tempos de pandemia da Covid-19.

## **Formação de professores e alfabetização em tempo de pandemia**

Entende-se que a formação deve ser amparada por base epistemológica que sustente a prática pedagógica, com possibilidades de transformações, como apresenta Saviani (2013). Nesse sentido, busca-se uma formação docente preocupada com a humanização do professor, sendo possível com os postulados da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Propiciar a aquisição dos “instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” é um dos objetivos da escola, como aponta Saviani (2013, p. 14). E uma das funções primordiais da escola é a superação do senso comum, tendo a formação do professor como fator imprescindível. Saviani (2003) indica duas maneiras de formação docente, uma que contempla os conteúdos culturais e cognitivos, outra que contempla as questões pedagógicas. Sendo assim, o aluno se apropria do conhecimento escolar de base científica e consegue transferi-lo para as suas práticas sociais.

Em uma perspectiva teórica diferenciada, mas em aproximação de pensamento, Nóvoa (2019) defende a escola pública e a profissão docente tendo como foco central a formação de professores. Para o pesquisador, não há como ter uma boa formação docente se a profissão estiver fragilizada, e não há como ter uma profissão forte se a formação for desvalorizada.

Pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento consideram a importância da busca de aprimoramento por profissionais que atuam nas diversas áreas a participar de formações para além da inicial que lhes confirmam conhecimentos básicos para desempenhar seu ofício. Nesse raciocínio, assinala-se que o mundo está em constante transformação e os homens têm mudado a natureza para atender às suas necessidades; com isso, a cada dia criam-se instrumentos e signos mais aprimorados, exigindo que o homem moderno os conheça, os use e os crie. Os conhecimentos se transformam e exigem que as pessoas deles se apropriem, e deriva daí a necessidade de uma educação constante de atualização e aprimoramento dos conhecimentos produzidos pelo homem.

Para atender às demandas da sociedade, espera-se que os profissionais, em seus diversos campos de atuação, interajam com as inovações, como a criação de novos medicamentos, de aparelhos eletrônicos mais sofisticados, de softwares modernos, de maquinários de precisão, do aprimoramento genético de sementes etc. A ideia é se apropriar dos resultados das pesquisas científicas, dos avanços da ciência em suas respectivas áreas de conhecimento, reconhecendo que a experiência e o tempo de atuação são elementos importantes, mas não únicos, para o bom desempenho da função docente ao longo da carreira.

Nessa direção, faz-se necessário valorizar o conhecimento científico, e não somente a experiência prática individual. A experiência prática não dispensa o conhecimento teórico e acadêmico, tampouco a formação inicial do profissional dispensa a formação continuada. Ao

contrário, a cada dia está posta a relevância do desenvolvimento do conhecimento científico ao se verificar que ainda existem e têm aumentado as defesas de questões já comprovadas pela ciência, como, por exemplo, o terraplanismo<sup>1</sup> e a negação das vacinas em plena pandemia de Covid-19.

A formação docente é uma preocupação antiga; conforme Saviani (2009), era preconizada por Comenius, no século XVII. O autor esclarece que a preocupação com a formação docente para a instrução popular se iniciou após a Revolução Francesa. Foi nesse período que teve início “o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p. 143).

Saviani (2009) enuncia que no Brasil a preocupação com a formação docente principiou após a proclamação da independência, ao se pensar em instrução popular. No entanto, a ideia de formação continuada aos professores começa a surgir a partir da segunda metade da década de 1980, como esclarece Diniz-Pereira (2010).

A formação continuada é complexa. A esse respeito, Matté; Castro; Reis (2016) salientam as suas singularidades ao considerarem que,

O processo formativo é gerado em um espaço excludente e impregnado de preconceitos, valores éticos e interesses econômicos que promovem o fortalecimento da degradação educacional e social. A formação é contínua, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação para a vida pessoal e profissional. Ela assume uma posição de inclusão, pois reflete um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim. É também um espaço socializador que considera o outro elemento constitutivo dessa formação (MATTÉ; CASTRO; REIS, 2016, p. 19).

No âmbito da legislação atinente ao assunto, tem-se a Resolução n.º 2 do CNE, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A Resolução tem sido questionada e apontada como possuidora de retrocessos ao ser comparada com a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, como mencionam Bazzo; Scheibe (2019):

As reações da comunidade educacional não se fizeram esperar. Muitas manifestações individuais e coletivas foram publicadas nos dias que se seguiram à sessão do CNE, de 7 de novembro. As próprias universidades, por meio de suas instâncias e fórum de deliberações, manifestaram-se rapidamente a respeito, como atesta o documento do Colégio de Pró-Reitores de Graduação (Cograd), que reivindica a manutenção da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, a qual, segundo a referida entidade, ainda se encontrava em processo de implementação em grande parte das universidades federais (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 680).

Bazzo e Scheibe (2019, p. 682) explanam ainda que “[...] seus pressupostos descaracterizam a formação docente cuja concepção nossas entidades representativas defendem historicamente”.

1 Terraplanismo é a crença moderna de que a Terra não tem o formato de um globo, mas sim de uma pizza, o que vai contra todo o entendimento científico sobre o assunto. Muitos povos antigos, como os egípcios e mesopotâmicos, acreditavam que a Terra era plana. A ideia de uma Terra esférica, entretanto, era defendida empiricamente no século 4 a.C. por filósofos gregos como Pitágoras e Aristóteles e a partir do século 1 d.C. era consenso unânime no ocidente (Disponível em Terraplanismo - Wikinet. Acesso em: 02 ago.2021).

De acordo com Saviani (2009, p. 50), “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. Isso pressupõe

[...] considerar que a educação também é o lugar da contradição e das disputas tanto no campo teórico e acadêmico quanto no contexto da prática pedagógica escolar. Por isso, é preciso destacar a possibilidade de outra perspectiva de formação que parte de uma educação contra hegemônica e que tenha como objetivo contribuir para a superação da alienação e das relações de dominação (MARQUES, 2017, p. 13).

A educação pública brasileira, e por consequência a formação de professores, tem sua oferta tanto qualitativa quanto quantitativa mobilizada, sobretudo, a partir de interesses de ordem política e econômica. Cita-se, a título de exemplo, o exposto por Di Giorgi; Leite (2010, p. 307) acerca das primeiras iniciativas de educação no país, que ficaram a cargo dos jesuítas da Companhia de Jesus, os quais, a princípio objetivavam cristianizar e catequizar os indígenas, porém a partir de certos interesses, foram se transformando “num sistema cada vez mais destinado às elites: preparar e formar religiosos e educar parte das elites para assegurar a continuidade do que já fora conquistado”.

Não por acaso, equivocadamente, a educação é, muitas vezes, vista como única redentora ou, ao contrário, como causadora dos problemas econômicos e sociais, dada a sua ineficácia ou baixo rendimento dos alunos. Inverte-se, nesse sentido, o movimento de análise, o que acaba por culpabilizar professores e gestores não somente pelos problemas educacionais, mas por toda sorte de problemas que deveriam ser analisados no contexto das contradições da relação capital-trabalho (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Nessa mesma direção, Leite; Di Giorgi (2004) pontuam que:

não é o professor o único responsável pelo insucesso escolar. Faltam-lhe as condições essenciais para a melhoria qualitativa no ensino. Faltam-lhe ainda: valorização profissional, salário, condições de trabalho, formação continuada, recursos mais adequados e uma política educacional que promova o seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, vários estudos têm mostrado que os professores não estão sendo formados e nem recebendo o preparo suficiente pelas diversas agências formadoras para enfrentar a nova realidade da escola e assumir as novas atribuições que lhes competem (LEITE; DI GIORGI, 2004, p. 138).

Concorda-se que, na defesa da escola pública de qualidade, deve-se olhar para a formação docente em serviço. Nesse prisma, com a pandemia da Covid-19, surgiram novas demandas de trabalho aos professores, que tiveram de ajustar os planejamentos e a forma de ensinar seus alunos no ensino remoto. Começaram a se utilizar de meios dos quais possuíam parques conhecimentos, em um contexto de medo, incertezas, mas conscientes de que deveriam ensinar seus alunos a qualquer preço.

No tocante a esse tema, Oliveira e Júnior (2020) ressaltam que:

O ineditismo desse contexto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, revelando uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores inexperientes e sem capacitação

prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para o estudo, dependem da escola para alimentar seus filhos (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 208).

Os professores buscaram novas formas de ensinar para que os alunos aprendessem em um ambiente diferente da sala de aula presencial, amparados por materiais didáticos audiovisuais, com exigências diferentes para a avaliação. Os alunos, por sua vez, encontraram dificuldades, tais como falta de acesso à internet e de aparelhos que pudessem acessar as aulas e os trabalhos escolares que, em sua maioria, eram disponibilizados por meio digital. Além da tecnologia, pode-se citar a falta de local específico “para realizar as atividades escolares em suas casas, até a falta de alimentação diária, o que prejudica o desempenho educacional deles”, como argumentam Shimazaki; Menegassi; Felini (2020, p. 9).

Felix e Shimazaki (sem data), em sua pesquisa, verificaram, por meio dos relatos de docentes, a baixa participação dos alunos durante as aulas remotas. Também observaram que os docentes disponibilizavam atividades impressas para que os responsáveis retirassem em devolvessem à escola, e os atendimentos aos alunos e as informações às famílias eram enviadas pelo aplicativo *WhatsApp*. O uso desse aplicativo era o meio mais frequente, a aumentar a jornada de trabalho do professor, uma vez que eram enviadas pelo aluno e por sua família mensagens escritas ou de voz para serem respondidas de forma contínua, para além do horário de trabalho docente, especialmente por professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Segundo Arruda (2020, p. 268), “[...] a educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre os estudantes, professores e demais profissionais da Educação”. Nesse sentido, no Ensino Fundamental Anos Iniciais há menos resistências que em outros níveis educacionais, em especial pelo fato de atender crianças em processo de alfabetização, foco de interesse deste estudo.

## Alfabetização

O tema alfabetização está entre um dos mais importantes e discutidos na educação escolar, pois além da sua importância, ainda há muitas contradições relativas a seu processo e sobre o melhor método para o seu desenvolvimento. Em consonância com Dangió; Martins (2018, p. 2), entende-se a aprendizagem da leitura e da escrita como um “processo multideterminado”. Reitera-se que não é possível considerar um único aspecto a ser discutido, mas vários que coadunam com o processo de alfabetização. Tais aspectos são

[...] sintetizados na materialidade objetiva da vida social – as condições socioeconômicas, a periodização história de cada indivíduo, as condições de trabalho e remuneração dos profissionais da educação, as políticas de formação de professores, o envolvimento das famílias etc. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 2).

O sistema educacional do Brasil, historicamente, demonstra dificuldade para garantir níveis aceitáveis de aprendizagem a todos os alunos, o que se revela nos resultados das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação. Isso torna ainda mais relevante as pesquisas referentes ao processo de alfabetização, bem como sobre os fatores que participam dos seus resultados, como a interferência da pandemia de Covid-19.

A aprendizagem da leitura e da escrita requalifica o psiquismo humano, “fazendo-o alçar patamares cada vez mais complexos por meio da apropriação do universo simbólico criado pelo coletivo dos homens” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 11). Por seu turno, Vygotski (2000, p. 184)

esclarece que o “domínio da linguagem escrita é resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores de comportamento infantil”<sup>2</sup>, a denotar a importância desse processo para o desenvolvimento humano. É inegável a relevância dessa discussão por tudo o que a alfabetização representa, tanto do ponto de vista individual, quanto da humanidade, ou seja, a abarcar os processos filogenéticos e ontogenéticos.

Franco e Martins (2021) explicam que é a partir das relações sociais em que a criança está envolvida que ocorre o desenvolvimento psíquico, ou seja, os conteúdos vivenciados no meio influenciam seu desenvolvimento. Assim, as atividades promovidas em um ambiente adequado contribuem muito com a alfabetização. Na aceção dos autores,

[...] não será qualquer atividade que promoverá o desenvolvimento, algumas atividades assumem um papel essencial, que guiam o desenvolvimento do psiquismo em um dado período e são chamadas de ‘atividades guia’ (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 17).

Com a educação escolar, o professor organiza o processo de ensino, seleciona os conteúdos adequados e as melhores formas de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. A educação, aqui, é defendida como uma prática humana e social (FRANCO; MARTINS, 2021), que permite a apropriação de conhecimentos úteis para a humanização. Dessa feita, defende-se que é sempre a partir das relações socioculturais que o ser humano é formado.

A alfabetização, em especial o ensino da leitura e da escrita, requer uma organização sistemática que estabeleça o que é preciso fazer para que haja apropriação e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico. Assim, para os pesquisadores,

Escrever é grafar ideias e, para tanto, será necessário que a criança seja capaz de abstrair o aspecto sensorial da fala e avançar na construção de uma linguagem que não usa a palavra oral, e sim sua representação (FRANCO; MARTINS, 2021, p.111).

Esse processo somente será possível com atividades que promovam o desenvolvimento da segunda natureza no aluno, isto é, “a natureza humana não é dada ao homem, mas por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2013, p.13).

Conforme Franco; Martins (2021), a qualidade das atividades, as relações sociais, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, bem como o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores promovem a apropriação dos signos linguísticos, e conseqüentemente a alfabetização. As autoras apontam que a partir da linguagem oral, presente nas relações sociais desde o nascimento e da palavra, com significados e abstrações, ocorre a compreensão e a apropriação da língua escrita.

Assim, ao se considerar a natureza complexa do processo de alfabetização, julga-se necessário, alicerçados em Gontijo; Schwartz (2009), evidenciar um conceito de alfabetização que seja norteador da prática educativa. Estas autoras, apoiadas nos estudos de Gontijo (2008), denotam o processo de alfabetização como uma prática que inclui o conhecimento sobre o sistema de escrita, o que compreende o conhecimento das relações entre sons e letras, letras e sons, mas que, como prática sociocultural, desenvolve “a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos e leitura” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 15).

Com a apresentação dos aspectos teóricos, espera-se contribuir com a discussão relativa à alfabetização, sobretudo ao se incluírem pontos que influenciam o tema multifacetado, como o

<sup>2</sup> “Para nosotros es evidente que el dominio del lenguaje escrito, por mucho que en el momento decisivo no se determinaba desde fuera por la enseñanza escolar, es, en realidad, el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del comportamiento infantil” (VYGOTSKI, 2000, p.184, tradução dos autores).

ensino remoto, uma discussão necessária nos tempos pandêmicos que se atravessam, assim como para a formação continuada de professores alfabetizadores.

## Metodologia

A proposta deste texto é compreender a formação continuada em serviço oferecida aos professores alfabetizadores em um município da região Sul do Brasil nos anos de 2020 e 2021. Na escolha do município se considerou a assinatura da autorização para a pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer circunstanciado<sup>3</sup>. Solicitou-se à Secretaria de Educação do município a autorização para a coleta de registros e de análises correspondentes, com o intuito de refletir sobre a formação do professor alfabetizador, a considerar o atual contexto de distanciamento físico decorrente da pandemia de Covid-19.

A pandemia exigiu que se buscassem novas formas de atendimento aos alunos e aos professores em isolamento, para que os conteúdos escolares fossem ensinados e aprendidos de maneira adequada. Desse modo, em 2020, implantou-se o sistema de ensino remoto no estado pesquisado (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELINI, 2020).

Para levar o estudo a efeito, seguiram-se os procedimentos: i) contato com as secretarias municipais de educação; ii) explicação do objetivo da pesquisa; e iii) solicitação de professores para participar da pesquisa. Esclarece-se que foram consultados dois municípios com nota menor que cinco em Língua Portuguesa no Ideb publicado em 2017 (BRASIL, 2017), todavia somente um colaborou com pesquisa.

Para a participação na pesquisa, inicialmente, em reunião remota via plataforma digital *Google Meet*, esclareceu-se aos professores o objetivo da pesquisa e solicitou-se a sua participação. Para tanto, estabeleceram-se como critérios: i) ser professor regente da sala de aula de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais; ii) ter trabalhado como alfabetizador nos anos de 2020 e de 2021 até a data da coleta de registros de dados, feita em novembro de 2021; iii) assinar o termo de consentimento livre e esclarecido; iv) possuir acesso a videochamada; e v) responder pelo menos 80% das perguntas da entrevista.

Solicitou-se a formação inicial dos docentes, o ano de trabalho e o tempo que alfabetiza pelas perguntas do Quadro 1.

### Quadro 1. Perguntas da entrevista.

- 1 - Quando o ensino remoto foi implantado, o Estado ofereceu algum suporte para esse trabalho?
- 2 - Foram realizadas reuniões pedagógicas com os professores alfabetizadores antes de implementar o ensino remoto?
- 4 - Quais são as facilidades e as dificuldades encontradas por você em relação ao atendimento remoto aos alunos em processo de alfabetização e como você foi ajudada?
- 5 - Vocês tiveram cursos de formação continuada? Como foi?
- 6 - Na formação continuada durante o ensino remoto, foi discutida a forma de como ajudar a família?
- 7 - Seus alunos foram alfabetizados?
- 8 - Como foi o retorno às aulas? Há formação continuada?

Fonte: Os autores (2022).

## Resultados e discussões

Participaram da entrevista dez professoras, do sexo feminino, mas uma solicitou que os dados não fossem utilizados e outra não respondeu a três questões, alegando não poder responder ou não ter informações suficientes. Dessa forma, apresentam-se as contribuições efetivas de oito

<sup>3</sup> Projeto de pesquisa “Linguagem em interação: ensino, letramento e diversidade” com aprovação pela Comissão Permanente de Ética em Pesquisa para Seres Humanos (Copep) da Universidade Estadual de Maringá, sob o Protocolo CAAE nº 48128521.1.0000.0104.



participantes. O Quadro 2 mostra o perfil das entrevistadas.

**Quadro 2.** Participantes da pesquisa.

Participante	Formação acadêmica	Idade	Tempo de trabalho no magistério	Tempo de atuação na alfabetização
Participante 1 (P 1)	Pedagogia e especialização em Séries Iniciais	42	22 anos	20
Participante 2 (P 2)	Pedagogia e especialização em Educação Especial	46	26 anos	15
Participante 3 (P 3)	Pedagogia, especialização em Séries Iniciais e mestrado em Educação	43	17 anos	14
Participante 4 (P 4)	Pedagogia e especialização em Educação Especial	44	12 anos	9
Participante 5 (P 5)	Pedagogia e especialização em Educação Especial e Psicopedagogia	37	7 anos	7
Participante 6 (P 6)	Pedagogia e especialização em Alfabetização e Artes Visuais	47	10 anos	10
Participante 7 (P 7)	Pedagogia e especialização em Séries Iniciais	36	10 anos	9
Participante 8 (P 8)	Pedagogia e Letras e especialização em Educação Especial.	44	22 anos	20

**Fonte:** Os autores (2022).

O Quadro 2 demonstra que as participantes possuem graduação em Pedagogia e especialização na área da Educação. Todas possuem tempo de trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo sete anos o menor número de tempo. Em relação à faixa etária, possuem entre 35 e 50 anos de idade. Embora o ensino remoto trouxe demandas urgentes ao processo educativo, destaca-se que são professoras com experiência no magistério e no processo de alfabetização e têm formação acadêmica em nível superior, o que pressupõe terem apropriações importantes quanto a esse processo.

Para a organização das análises e discussões, apresentam-se três blocos distintos: implantação do ensino remoto; formação docente em tempo de pandemia; e retorno às aulas presenciais.

### **Implantação do ensino remoto**

Durante as entrevistas, as professoras afirmaram que não obtiveram nenhuma ajuda para a implantação do ensino remoto. P8 afirma que “fomos pegadas de surpresa e no início não sabia o que fazer, mas estava tranquila porque achava que em um mês voltaríamos às aulas”. Já P5 enfatiza

que elas se ajudam muito entre si. Conversaram pelo *WhatsApp*, mas tiveram dificuldades em iniciar o processo, pois não sabiam o que fazer e conheciam muito pouco os alunos, uma vez que havia menos de um mês de aula no ano de 2020, por sua vez, em 2021, nem conhecia os alunos presencialmente.

P7 conta que tentaram ensinar por meio da plataforma digital *Google Meet*, mas os alunos não possuíam equipamentos necessários e a internet na cidade era muito ruim. Assim, as professoras optaram por enviar tarefas fotocopiadas, as quais os pais buscavam quinzenalmente na escola. Sobre a realização das tarefas, as participantes revelaram que contaram com a ajuda da pedagoga da escola, mas não foi o suficiente. Sabe-se que no Brasil a falta de equipamentos adequados e a falta de acesso ou o acesso precário à internet retratam as diferenças sociais do país, porque parte da população não possui as condições mínimas para suprir as necessidades primárias que passaram a ser prioridade.

Não houve reunião pedagógica para a implantação do ensino remoto, entretanto, salientam que as pedagogas ajudaram ao longo do processo. Nas palavras do P3: “sabe, não sabíamos o que fazer, mas sabia que tinha que fazer alguma coisa, as pedagogas também ficaram como nós, desesperadas”.

No início do ensino remoto, não houve tempo para aprender nada, a sociedade foi surpreendida. Aos poucos, as pedagogas e os gestores começaram a se organizar, segundo informou P6. “No mês de junho de 2020, tivemos a nossa primeira formação continuada, quando a Secretaria de Educação trouxe uma pessoa com conhecimentos sobre o assunto e a experiência em alfabetização”. De acordo com a professora, demorou um tempo excessivamente longo para que a gestão da Rede organizasse formação continuada para pensar a alfabetização no contexto do ensino remoto. Tal afirmação encontra respaldo na importância da leitura e da escrita enquanto objetivações humanas que requalificam o psiquismo humano e que são necessárias à plena humanização e inserção social.

As respostas das participantes coincidem com Oliveira; Júnior (2020) ao afirmarem que não houve o suporte tecnológico necessário e professores e alunos distanciaram-se do desempenho esperado. Assim, é possível salientar que esse fato se agrava mais no processo de alfabetização, período em que os alunos exigem maiores interações com os professores. Nesse caso, questiona-se como realizar tal tarefa sem o contato presencial com os alunos e sem a mediação sistemática, ainda que por meios virtuais?

Certamente, os professores utilizaram as estratégias possíveis para continuar o processo educativo por meio do ensino remoto, mas compreendendo a escrita como instrumento cultural complexo, a sua apropriação precisa ultrapassar as barreiras da execução mecânica e de abordagens espontaneístas, sobretudo no que Luria e Vigotski apontaram com relação “à necessidade do desenvolvimento entrelaçado das face fonética e semântica da palavra” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 72).

Nesse sentido, realça-se que no processo de alfabetização é necessário o “ensino explícito do código alfabético tendo em vista a complexa tomada de consciência dos fonemas, requerida aos avanços em direção à etapa ortográfica” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 79). Entende-se que a implantação do ensino remoto vivenciado por professores e grande parte dos alunos no contexto desta pesquisa não favoreceu a alfabetização, evidenciando lacunas de formação dos professores sobre o processo em si e usos de estratégias e ferramentas necessárias para o ensino remoto.

## **Formação docente em tempo de pandemia**

Ao tratar sobre a formação docente, P7 relatou que a formadora analisou as atividades e sugeriu que tirasse tudo o que não fazia os alunos pensar, aquilo que era mecânico. Essa atitude remete a Leontiev (1978) ao enunciar que as tarefas dadas aos alunos precisam colocar a mente em ação, portanto as tarefas escolares repetitivas não possibilitam a apropriação do conhecimento, assim como a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo. A formadora também solicitou que tirasse o excesso de figuras para pintar e colar. São tarefas muitas vezes oferecidas aos alunos, que, sem uma orientação do professor, tornam-se repetitivas e sem valor pedagógico e de apropriação de conhecimentos.

P1 apontou que foi sugerido que as instruções colocadas nas tarefas fossem objetivas e simples, uma vez que seria a família que leria as instruções e orientaria os alunos. Segundo P1, foi solicitado que se escrevesse uma instrução de cada vez. A professora revelou que depois que passaram a fazer assim, os alunos começaram a trazer as tarefas de maneira mais completa e a família passou a perguntar menos pelo *WhatsApp*. Certamente colabora bastante com o processo de ensino e de aprendizagem oferecer instruções ou comandos claros que efetivamente orientam as famílias nessa tarefa. Evidencia-se, por conseguinte, como uma variável relevante, que a explicação deve seja acessível e de fácil compreensão para que se executem as tarefas com mais propriedade.

A formadora sugeriu a alfabetização por meio de gêneros textuais. As professoras P1, P3 e P4 manifestaram que a formação ajudou a melhorar as atividades e contribuiu para a melhoria do processo. Nas palavras da P6: *“quando escolhemos um gênero para trabalhar, fazer atividades, escrever ficou mais fácil. A professora formadora ensinou como trabalhar desde os nomes do texto, autor, ideias primárias e secundárias, a interpretação e como usar o texto para a ensinar ler e escrever”*. Acredita-se que a formação oferecida contemplou as questões pedagógicas, as quais eram mais urgentes naquele momento. O registro da professora permite enunciar que as atividades oferecidas tinham sequência e coerência, o que possibilitaria com a organização e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ao perguntar sobre as dificuldades enfrentadas, todas responderam que foi um período muito difícil para se efetivarem os processos de ensino e aprendizagem. P8 relatou que, mesmo com 20 anos de experiência como alfabetizadora, não conseguia dormir porque acreditava que seus alunos não estavam em apropriação do sistema de escrita. No que tange à formação efetuada, comentou: *“em 2020 demorou um pouco para começar a nossa formação, mas quando começou vi que fazia muitas coisas erradas. A professora nos ensinou a fazer sequência didática, ensinou como trabalhar o texto e como usar para alfabetizar”*.

As participantes assinalaram que os cursos de formação continuada auxiliaram a compreender melhor o processo de alfabetização e a buscar formas mais adequadas para ensinar os alunos dos anos iniciais. Segundo P6, as orientações recebidas ajudaram também nas aulas presenciais. De fato, observou-se que os conteúdos da formação continuada oferecida as professoras e avaliados por elas como muito relevantes referem-se, em grande parte, a conteúdos e maneiras trabalhadas no ensino presencial e não a formas, instrumentos e estratégias do ensino remoto, como, por exemplo, o uso de *podcasts* e aplicativos.

## Retorno às aulas presenciais

Ao se perguntar como foi o retorno presencial, as participantes, exceto P3, relataram que a maioria dos alunos não sabia ler e escrever. As professoras que atuam no 2º ano (P4, P5, P6, P8) afirmaram que os alunos esqueceram muitas coisas ensinadas. Alguns não conheciam as letras do alfabeto, não escreviam os nomes e a maioria não compreende o funcionamento do sistema de escrita alfabético, assim, não consegue ler os textos, compreender o texto lido e a produção de textos somente por meio de desenhos. O registro permite inferir que os alunos não estavam alfabetizados e necessitavam de um processo de interação e mediação escolar para a sua realização de modo presencial.

Entende-se que é grande o número de crianças que não se alfabetizam a contento na escola, como mostram as avaliações citadas, mesmo com a presença constante dos professores e dos colegas, e a pandemia da Covid-19 agravou mais essa situação. Nas palavras de P4: *“nós tínhamos alunos que não aprendiam a ler e a escrever, mas quando chegavam ao final do segundo ano já sabiam o alfabeto, algumas sílabas e palavras [...] agora a maioria não sabe nem isso e agora, como vamos fazer, se as crianças precisam saber ler e escrever para aprender as outras coisas”*. Na Teoria Histórico-Cultural, a leitura e a escrita são artefatos culturais que estabelecem mediações entre o alfabetizado e os conhecimentos que permitem o registro, a transmissão e a elaboração de conceitos, conseqüentemente, a ampliação de linguagem, raciocínio, memória e outras características tipicamente humanas (VYGOTSKI, 2021).

Dangió (2017, p. 258), fundamentada em Elkonin (1963, 1973, 1976), afirma ser necessário enfatizar, no primeiro ano do Ensino Fundamental, as capacidades de “conscientização da

percepção auditiva; a de captação do conceito da palavra; a de discriminação das formas das letras; e a de compreensão da organização espacial da página em nosso sistema de escrita". Nesse sentido, entende-se que a abordagem histórico-crítica contribui com o processo formativo para a alfabetização ao propor o desenvolvimento da "tomada de consciência do fonema (organização consecutiva de sons e pronúncia enfática)", realizando a "contextualização do símbolo (a partir de uma palavra significativa para o aluno), sem que ocorra a soletração isolada das letras" (DANGIÓ, 2017, p. 226) superando por incorporação alguns procedimentos do método fônico.

P7 informou que recebeu orientação durante a formação continuada sobre como auxiliar a família a ajudar nas tarefas. Para tanto, ela e os demais participantes criaram grupos de *WhatsApp* e atendiam as chamadas das famílias. Segundo as professoras, as famílias com poder econômico melhor e com horários mais flexíveis faziam contatos e solicitavam ajuda, porém "*muitos pais saiam cedo pra trabalhar e os nossos alunos ficavam com avôs, bisavós, porque muitos avôs ainda trabalham, primos ou irmão mais velho. A família até tentava ensinar, mas nem eles sabiam*". A informação revela que a pandemia, apesar de afetar toda população, mostrou consequências piores às pessoas com menor poder aquisitivo, denotando que as medidas adotadas, no que se refere ao sistema educacional e as adaptações curriculares foram desfavoráveis a esse público.

A falta de alguém da família para ensinar os alunos exigiu que os professores enviassem materiais, explicações, adaptações, e mesmo assim os alunos não conseguiam se alfabetizar. Essa situação evidencia as desigualdades sociais e educacionais enfrentadas pelo país, como sinalizam Oliveira; Júnior (2020), com professores em trabalho sem capacitação prévia, escolas sem materiais adequados e muitas famílias que não conseguem oferecer sequer um ambiente adequado de estudo, até mesmo alimentação adequada.

As falas das professoras demonstraram que muitos alunos não se apropriaram da leitura e da escrita porque faltaram condições básicas, o que confirma os pressupostos de Shimazaki, Menegassi e Felini (2020) ao pontuarem a necessidade de especificações das metodologias e das políticas públicas que se implementam na educação, para que não continuem se tornando instrumentos de dominação e exclusão social.

As professoras se mostraram preocupadas porque, no retorno às aulas, os alunos não apresentaram o desempenho esperado. P7 comentou que "*os meus alunos de 2020 sabiam ler e escrever, mas de 2021 não. Vieram no primeiro ano, já remoto, aprenderam pouco ou quase nada. Agora fico pensando no próximo ano (2022), são alunos que fizeram o Pré II e a primeira série remoto*". Concorda-se com P7 sobre a alfabetização ser um processo de demanda de conhecimento do desenvolvimento atual dos alunos para decidir o que e como será ensinado, e o distanciamento não permitiu esse conhecimento. O registro da professora consolida a função do professor, que exerce primazia no processo de apropriação da leitura e da escrita e, com isso, evidencia a formação inicial e continuada como variáveis fundamentais na educação escolar.

Além disso, ressalta que a forma remota não permitiu práticas docentes em que os processos intencionais e deliberados fossem ao encontro do nível atual de desenvolvimento dos alunos para a apropriação dos conhecimentos elaborados de forma histórica e cultural pelos homens, a contribuir na elaboração de características tipicamente humanas (VYGOTSKY, 2001). A fala de P6 complementa isso: "*acho que vamos precisar de muita ajuda. A formação vai ajudar a trabalhar esses alunos, temos que ser fortes, ter auxiliar de sala de aula e boa orientação da professora*".

Acredita-se que há necessidade de planejamento voltado ao desenvolvimento das funções humanas, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, de modo que todos aprendam. Os professores necessitam de muitas intervenções e interações pedagógicas planejadas e intencionais para que os alunos se alfabetizem e se apropriem do sistema de escrita alfabética de maneira plena.

P3 alertou para a necessidade de se buscar conhecimentos voltados aos usos das tecnologias, pois "*ajudaria, não só na pandemia*". A mesma professora argumentou que "*eu ouvi que a gente deveria saber usar o computador, mas não era falta de interesse. Eu trabalho 40 horas, 32 em sala de aula, com duas turmas de alfabetização, na hora atividade preciso atender pais, colegas da sala de recursos, arrumar materiais, então o planejamento acaba ficando para fazer em casa à noite. E olhe, eu tenho 2 filhos pequenos. Então não deu mesmo para aprender usar o computador para dar aula*". Esse registro revela a falta de formação e a situação da maioria dos professores do Brasil, que, somado à carga horária elevada, ainda têm um salário que não atende às suas necessidades e

dificulta a própria formação para a busca de melhores condições de trabalho e de vida.

P4 relatou que o atendimento remoto se tornou mais difícil para as crianças em fase de alfabetização, por isso possivelmente não aprenderam a ler, somado às condições já explicitadas. Ressalta-se que todas as professoras acreditam que os conteúdos podem ser recuperados, mas precisam de ajuda de um professor-auxiliar para o desenvolvimento de melhores planejamentos.

Os professores afirmam que precisam ensinar os alunos e, para as adaptações necessárias, carecem da ajuda dos pedagogos da escola e de dias específicos para formação. Nas palavras da P2, *“se nós não tivéssemos tido a formação, acho que os alunos não teriam aprendido nem o pouco que aprenderam”*. Nesse sentido, corrobora-se com a professora acerca da necessidade de formação continuada, mas alerta-se para que sejam discutidas e estudadas tanto as questões teóricas como as práticas.

## Considerações Finais

Na perspectiva Histórico-Cultural, o processo de apropriação do conhecimento necessita da intervenção do adulto, professor ou de outra pessoa que possua mais conhecimentos; no caso do ensino remoto, os alunos em processo de alfabetização necessitam da intervenção direta do professor. A ausência física do professor e as intervenções presenciais não permitiram a elaboração da leitura e da escrita de forma adequada.

Muitos alunos não se alfabetizaram porque não houve a intervenção presencial da professora e também porque, possivelmente, o isolamento não permitiu a participação em grupos sociais em que poderiam ter maiores contatos com a leitura e a escrita. A escola é o local em que se planejam intervenções para que os alunos tenham contato com diferentes gêneros textuais, a aumentar o contato com a cultura escrita para a elaboração do conhecimento. Sem esse espaço organizado socialmente para a apropriação do conhecimento científico torna-se mais difícil a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Como resultados das discussões, podem-se apontar: a falta de a formação e informação para iniciar o trabalho remoto; a pandemia da Covid-19 acentuou mais as diferenças sociais; a formação continuada auxilia o professor em sua função de alfabetizar; os alunos não se apropriaram da leitura e da escrita pelo meio remoto.

O retorno às aulas exigiu que a escola se mobilizasse para ensinar os conteúdos defasados, no caso do presente estudo, que se ensine a ler e escrever pelo sistema de escrita alfabética. Por outro lado, faz-se necessário que professores e alunos se apropriem de artefatos tecnológicos como meio eficazes para que o conteúdo escolar seja apropriado pelos alunos e assim, possivelmente, a escola, por meio de atividades planejadas e sistemáticas, ajudará na elaboração da apropriação dos conhecimentos, um dos principais instrumentos para a cidadania.

## Referências

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de

cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 ago. 2021.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente | Bazzo | Retratos da Escola (emnuvens.com.br). Acesso em: 08 ago. 2021.

DANGIÓ, M. C. dos S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

DANGIÓ, M. C. S; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. (Coleção Educação Contemporânea).

DI GIORGI, C. A. G; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 30, p. 305-323, jul./dez.2010. Disponível em: A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular | Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Acesso em: 15 jun. 2021.

DI GIORGI, C.; NETO, B. T. A empatia na superação do impasse civilizacional: as contribuições de Pepe Mujica e do papa Francisco. *In*: DI GIORGI, C. (Org.). **Ensaio da quarentena**: pandemia: sonhos e ações. 1. ed. São Paulo: Terra Redonda, 2021. p.83-114.

DINIZ-PEREIRA, J.E. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-continuada-de-professores/> Acesso em: 08 ago. 2021.

EVANGELISTA, O. SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de estudos teóricos y epistemológicos em política educativa**, v.4, p. 1-14, 2019. Disponível em <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 06 ago. 2021.

FRANCO, A. DE F.; MARTINS, L. M. **Palavra escrita**: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia,GO: Phillos Academy, 2021.

FELIX, J. SHIMAZAKI, E. M. **Formação de professores em época de pandemia**: a realidade no Estado de Rondônia. Texto não publicado, sem data.

GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, C. M. M; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba: Sol, 2009. Disponível em:<https://biblioam.wordpress.com/2014/08/22/a-historia-da-escrita/> Acesso em: 25 nov. 2019.

LEITE, Y. U. F.; GIORGI, C. A. G. D. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 135-146, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3846/2199>. Acesso em: 25 jan. 2022.

LEMLE, M. M. **Guia teórico do alfabetizador**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

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

MARQUES, H. J. **Concepção de mundo e formação de professores:** contribuições da pedagogia histórico-crítica. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2017.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 15-26, mar. 2015.

MATTÉ, A. A.; CASTRO, R. M.; REIS, V.C.T. A formação de professores e a didática: alguns aspectos históricos e teóricos. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol.**, Medianeira, v. 2, n. 14, p. 18-30, jul./dez. 2016. Disponível em: A formação de professores e a didática: alguns aspectos históricos e teóricos | Matté | Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia (utfpr.edu.br). Acesso em: 08 ago. 2021.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf> Acesso em: 25 jan. 2022.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. P. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (org.). **A Devastação do trabalho:** a classe do labor na crise da pandemia. 1ª ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Nacional e Trabalho Docente, 2020. p. 207-228.

OLIVEIRA, A. S. S. DE; TORGA, V. L. M.; RIBEIRO, M. D. A. A interação verbal em sala de aula: leituras bakhtinianas sobre o lugar da palavra no processo de ensino-aprendizagem. **Caderno Seminal**, v. 19, n. 19, 29 jul. 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/282887411\\_a\\_interacao\\_verbal\\_em\\_sala\\_de\\_aula\\_leituras\\_bakhtinianas\\_sobre\\_o\\_lugar\\_da\\_palavra\\_no\\_processo\\_de\\_ensino-aprendizagem](https://www.researchgate.net/publication/282887411_a_interacao_verbal_em_sala_de_aula_leituras_bakhtinianas_sobre_o_lugar_da_palavra_no_processo_de_ensino-aprendizagem). Acesso em: 25 jan. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG). **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Atendimento Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1-17, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. (vol.III). Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Recebido em 28 de janeiro de 2022.

Aceito em 19 de dezembro de 2022.