

CULTURAS LÚDICAS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Julyara Grace Vieira¹
Sabrina Maria de Souza Oliveira²
Nair Correia Salgado de Azevedo³

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho foi compreender como ocorreu o trabalho com as culturas lúdicas no contexto da alfabetização (1º ano do ensino fundamental) por meio do ensino remoto. Já como objetivos específicos, esse estudo pretendeu: a) Discutir o conceito de culturas lúdicas relacionando-os com os processos de alfabetização e letramento; b) Compreender o processo de alfabetização da criança no 1º ano do ensino fundamental; c) Demonstrar a visão de professores sobre a possibilidade de trabalho com o lúdico no contexto da alfabetização e suas estratégias mediante o ensino remoto. Essa pesquisa é caracterizada como qualitativa, do tipo bibliográfica, documental e exploratória. Foram usadas várias técnicas para a coleta dos dados, como a pesquisa em publicações do banco de Dados da Capes, bibliotecas virtuais e sites de periódicos científicos entre os anos de 2010 e 2021 sobre a temática; a análise documental do processo de legalização e normatização do ensino remoto durante a pandemia; a aplicação de um questionário para gerar dados sobre a visão dos professores a respeito da cultura lúdica e da alfabetização ocorridos durante a pandemia do Covid-19. Concluímos que as culturas lúdicas foram presenciadas nesse contexto por meio de jogos virtuais adaptados do ensino presencial para o remoto. Apesar dos entraves percebemos que a valorização ou não das culturas lúdicas não depende apenas dos docentes e sim de outros fatores além do planejamento, como a falta de acesso que, além de comprometer a interação dos alunos, também afetou o processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Educação, Alfabetização, Cultura lúdica, Ensino remoto, Pandemia.

INTRODUÇÃO

O lúdico faz parte da vida do indivíduo desde a infância e contribui de várias formas para o processo de desenvolvimento. No entanto, percebe-se que dependendo do

¹ Licenciada em Pedagogia pela “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” /FACLEPP da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Julyara1@hotmail.com.

² Licenciada em Pedagogia pela “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” /FACLEPP da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Licencianda em Letras pela “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” /FACLEPP da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. [Sabri na maria@hotmail.com](mailto:Sabri_na_maria@hotmail.com).

³ Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP. Docente da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” /FACLEPP. Da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Membro do “Grupo de Pesquisa em Estudo Organizacionais – GPEOS, da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Membro do Grupo de Pesquisas “Cultura Corporal, Saberes e Fazer” da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, nairazevedo@hotmail.com.

contexto histórico, o lúdico chegou a ser proibido em ambientes educacionais (ARIÈS, 1981).

Para Silva (2014), a brincadeira apesar de ser muito mencionada nas propostas curriculares necessita de uma compreensão pedagógica. O docente deve propor momentos de brincadeira livre, observando a ação do aluno em relação à brincadeira. “Assim, o ambiente escolar se torna um ambiente propício para análise do comportamento infantil e para a divulgação da cultura lúdica” (SILVA, 2014, p. 44).

Desta forma, este trabalho adotou por norte alguns conceitos do termo “brincadeira” utilizado por autores clássicos que estudam a temática, mais especificamente pelo ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural por meio dos estudos de Vigotskii⁴ (1988) e Leontiev (1988) e pelo ponto de vista do referencial teórico da Sociologia da Infância⁵ por meio dos estudos de Sarmiento (2004), Corsaro (2011).

Com relação ao termo “alfabetização”, o autor compreende como uma tecnologia de representação da linguagem, alfabético-ortográfica. Quando essa tecnologia é dominada, o indivíduo passa a envolver conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos de escrita (SOARES; BATISTA, 2005).

Para Coelho (2011), a criança precisa da interação para desenvolver a escrita, é por meio desse contato com o mundo letrado, com as influências culturais e com o sistema simbólico que o aluno desenvolve o interesse pela leitura e pela escrita. Porém, apesar dessa interação ser fundamental, durante o ano de 2020, ocorreu uma pandemia mundial, ocasionada pelo vírus Sars-Cov-2, conhecido como COVID-19.

A transmissão do vírus “se propaga por meio de gotículas, secreções respiratórias e contato direto com o indivíduo infectado” (BRITO et al, 2020, p. 3). Por

⁴ Lev Semenovich Vigotskii foi um psicólogo russo e um dos principais autores responsáveis pelo início das reflexões da “Teoria Histórico-Cultural”, baseada no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx. Por questões de traduções realizadas em contextos diferentes, encontramos obras cuja grafia de seu sobrenome está descrita como “Vigotskii” ou “Vygotsky”. No entanto, trata-se de obras do mesmo autor (VIGOSTKII; LURIA; LEONTIEV, 1988).

⁵ Os autores Sarmiento (2004) e Corsaro (2011) usam os termos “culturas da infância” ou “culturas infantis” para denominar o processo de construção estabelecidos pelas crianças nas relações com seus pares. Trata-se das relações sociais entre as crianças e que contemplam não apenas as ações do brincar, mas que rege também relações de conflitos e cooperação, além de relações sociais diversas, como as de gênero, etnia etc.

isso, no Brasil ocorreram várias medidas de prevenção, como o isolamento social. “Como consequência desse isolamento, ocorreu o fechamento de comércios, escolas, universidades, restaurantes e vários outros locais que geram aglomeração de pessoas” (BEZERRA et al., 2020, p.2).

Segundo Behar (2020), a aprendizagem por meio das plataformas digitais foi uma das estratégias adotadas pelas secretarias de educação em contexto de pandemia. Para a pesquisadora, esse novo formato, visto como um Ensino Remoto Emergencial (ERE) ganhou esse título porque os professores e alunos foram impedidos por decreto a frequentar presencialmente as instituições e emergencial porque não houve nenhum preparo com antecedência para tal metodologia.

Assim, este trabalho tem como objetivo compreender como ocorreu o trabalho com as culturas lúdicas no contexto da alfabetização (1º ano do ensino fundamental) por meio do ensino remoto. Já como objetivos específicos, pretendeu-se: a) Discutir o conceito de culturas lúdicas relacionando-os com os processos de alfabetização e letramento; b) Compreender o processo de alfabetização da criança no 1º ano do ensino fundamental; c) Demonstrar a visão de professores sobre a possibilidade de trabalho com o lúdico no contexto da alfabetização e suas estratégias mediante o ensino remoto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Soares e Colares (2020), com a paralisação das atividades pelas instituições de ensino, o ensino remoto passou a ser utilizado para amenizar o atraso no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Isso permitiu refletir sobre como esse ensino ocorreria nas diversas classes sociais, nas quais os alunos estão em idade escolar.

Segundo Silva e Godoy (2020), esse contexto revela ainda uma sociedade da informação contraditória, inalcançável a todos, causando transtornos ao inaccessibilidade de estudantes nas plataformas digitais, nas redes de internet, na falta de computadores e com professores sem sucesso ao tirar as dúvidas de seus alunos por falta de recursos. Igualmente as famílias, encontraram dificuldades por não possuírem aparelhos suficientes para uma boa conexão, situação que determina uma fragilidade de inclusão.

A respeito do processo de alfabetização, Val (2006) destaca que se trata de um processo específico e primordial para a apropriação do sistema de escrita, ou seja, é o

entendimento e o controle sobre o código escrito. É por meio desse domínio alfabético e ortográfico que o aluno desenvolve a leitura e a escrita de forma autônoma.

Tanto a alfabetização quanto o letramento têm suas especificidades. A alfabetização possibilita a assimilação dos sons das letras e a relação grafema-fonema. Já o letramento possibilita que o sujeito utilize o que foi aprendido na vida social e interprete o código escrito (SOARES, 2010).

Com relação às Culturas Lúdicas, estas proporcionam o desenvolvimento de funções psíquicas, físicas, sociais e cognitivas necessárias para o processo de alfabetização da criança. No entanto, já há algum tempo, nota-se uma discussão a respeito do reconhecimento dessas culturas lúdicas ocorridas nos contextos escolares como potenciais recursos pedagógicos para a aprendizagem infantil (AZEVEDO, 2016).

Assim, para tratar sobre a temática, começaremos pelos autores da Teoria Histórico-Cultural, que basicamente mencionam que a brincadeira é histórica, social e aprendida no contexto em que a criança está inserida. Vygotsky (1991) menciona que apesar de parecidos, os termos “jogo” e “brincadeira” têm suas especificidades.

A brincadeira possui um menor grau de complexidade com relação às regras (embora isso não signifique a ausência delas, visto que nessa ação existem regras sociais manifestadas, ou seja, existem regras implícitas), se caracteriza pela presença da imaginação e ocorre geralmente em crianças pequenas (VYGOTSKY, 1991).

Já o jogo, se caracteriza pelas regras (que precisam ser respeitadas), demanda um resultado e possui uma complexidade maior se comparada à brincadeira no que diz respeito às regras que, por sua vez, são explícitas. O jogo começa a se manifestar como ação social em crianças a partir dos 7 anos de idade. (VYGOTSKY, 1991).

Na mesma direção, Leontiev (1988) menciona que, embora a brincadeira e o jogo tenham suas especificidades quanto às regras, ambos estão relacionados entre si, visto que, para que o jogo apareça é preciso a ocorrência da brincadeira como estágio anterior.

Já sob o ponto de vista da Sociologia da Infância, a brincadeira é uma das condições mais importantes para o aparecimento das culturas infantis. Sarmiento (2004, p. 16) menciona que o brincar “é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e exploratória. As pesquisas qualitativas, segundo Gil (2002), dependem de muitos fatores, como por exemplo a natureza dos dados que serão coletados, os instrumentos de pesquisas, a extensão da amostra e dos pressupostos teóricos que a pesquisa se propõe.

Com relação à pesquisa bibliográfica, Prodanov e Freitas (2013) mencionam que ela parte de material já publicado em livros, artigos, dissertações, teses, jornais, revistas, periódicos ou outro material já escrito sobre a temática abordada pelo estudo.

No caso deste estudo, abordamos desde autores clássicos com livros publicados para tratar dos conceitos de “cultura lúdica”, “alfabetização” e “letramento”, até pesquisas recentes publicadas no Banco de dissertações e teses da Capes e repositórios de bibliotecas públicas de Universidades, publicadas entre 2010 e 2021, sobre o tema.

Já as pesquisas exploratórias possuem como objetivo proporcionar mais informações sobre uma determinada temática e geralmente envolve técnicas práticas de abordagens a pessoas “que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

No caso deste estudo a pesquisa teve como objetivo gerar conhecimentos de forma prática de problemas específicos. Para isso, foi realizada uma pesquisa com 8 professores, que atuam no 1º ano do Fundamental de 4 escolas (sendo 3 escolas públicas e 1 particular) de um município de pequeno porte do interior de São Paulo. A coleta dos dados ocorreu de forma remota, por meio de um questionário do *Google Forms*.

Por se tratar de pesquisas envolvendo seres humanos, antes desses procedimentos, buscamos a aprovação desta pesquisa junto ao “Comitê de Ética e Pesquisa” – CEP⁶. Somente após a devida aprovação desta pesquisa no CEP é que iniciamos a coleta de dados com os docentes pelo questionário.

É importante mencionar que os professores das escolas foram *convidados* a participar da pesquisa, no qual foi enviado o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” – TCLE, que esclarece que eles *não são obrigados a participar*, quais são os riscos, os benefícios entre outras informações relevantes. Os professores que aceitaram participar da pesquisa receberam uma cópia do TCLE e o link do questionário

⁶ Aprovado de acordo com o parecer número 4.708.936 e CAAE: 46263021.4.0000.5515.

pelo aplicativo do WhatsApp, cujo contato foi autorizado antecipadamente pelos diretores das escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mediante tudo que foi exposto, apresentaremos a partir de agora os resultados dos dados coletados, referente ao questionário aplicado com os professores. O primeiro passo foi realizar o convite nas escolas, de acordo com a hierarquia estabelecida (Secretaria de Educação - Diretores - Professores). Esse contato aconteceu à distância, seguindo os protocolos de prevenção ao vírus da Covid-19.

Foram convidadas 2 escolas particulares e 3 escolas municipais. Neste primeiro contato, uma das escolas particulares não se prontificou a participar da pesquisa, a outra apesar de ter aceito, a professora foi uma das que não respondeu o questionário. Após o aceite, enviamos via WhatsApp o TCLE e o questionário para 8 professores, sendo que apenas 6 responderam ao questionário, todos de escola pública.

A primeira escola que coletamos os dados será chamada de escola “Educare”, esta possui 204 alunos matriculados no ano de 2021, atua no ensino público municipal. Está localizada em uma cidade do interior paulista, na qual a base econômica se concentra no comércio local e na indústria. O bairro onde está situada a escola atende várias vilas, a maioria das famílias possui baixo poder aquisitivo. Das duas professoras convidadas nessa escola, apenas uma aceitou participar.

A próxima escola será chamada de escola “Educa +”, possui 447 alunos matriculados no ano de 2021, englobando a Educação infantil e Fundamental. A unidade está localizada em um bairro em pleno desenvolvimento, conquistando ao longo dos anos ruas pavimentadas, expansão, estrutura e saneamento, além de atender famílias oriundas dos bairros e regiões próximas, em sua maioria de classe média a baixa. As três professoras do 1º ano desta escola aceitaram participar da pesquisa.

Por fim, falamos agora da escola que será chamada de escola “Quintal do Saber”. Esta possui 304 alunos matriculados no ano de 2021, entre a Educação Infantil e Fundamental. Destes alunos, 57 moram na zona rural. Desta forma, a escola está localizada em uma área central da cidade e atende pessoas do centro e todos os alunos da zona rural. Na sua maioria são oriundos de famílias que trabalham em usinas ou em sítios e fazendas. As duas professoras desta escola aceitaram participar.

A respeito das concepções de “Alfabetização” e “Letramento” o questionário apresentou perguntas dissertativas e objetivas relacionadas ao processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a primeira questão indagou os professores sobre o entendimento conceitual referente aos processos de alfabetização e letramento.

Baseado nas respostas das professoras foi possível perceber que a maioria consegue diferenciar o processo de alfabetização do processo de letramento, sendo o primeiro a aquisição da leitura e da escrita e o segundo a utilização da leitura e da escrita nas ações cotidianas. Uma das professoras ainda complementou dizendo que o processo de letramento envolve a interpretação, a compreensão e a organização de discursos e reflexões.

De acordo com Soares (2006) o processo de “alfabetização” envolve a decodificação dos sons das letras e das palavras em uma relação entre grafema e fonema, resultando no processo de leitura e escrita. Já o “letramento”, está diretamente relacionado com a função social da leitura e da escrita no cotidiano.

A segunda questão da seção é objetiva e questiona sobre os métodos de alfabetização, se o professor utiliza um ou mais métodos para alfabetizar. Desta forma, 83% dos professores apontaram que utilizam diversos métodos para alfabetizar os alunos. Nesse sentido, Soares (2004) por meio dos seus estudos chegou ao desfecho que a utilização de vários métodos seria o ideal, uma vez que cada criança tem uma realidade e o professor pode ir adequando os métodos de acordo com o contexto da sala.

Além disso, 16,7% assinalaram que preferem alfabetizar na perspectiva do letramento. Desta forma, Soares (2017) também salienta que o processo de alfabetização não deve ocorrer dissociado do processo de letramento, pois um complementa o outro. Vale ressaltar também, que o fato de alfabetizar em uma perspectiva de letramento não impede que outros métodos sejam utilizados.

Mais adiante, os professores comentaram como eles mediavam as ações no ensino remoto. De acordo com as respostas foi possível perceber que as professoras utilizaram vídeos, o aplicativo do WhatsApp, apostilas e contação de histórias para conseguir aprimorar práticas de leitura e escrita. Entretanto, a fala de duas professoras chamou a atenção devido a não participação dos alunos nesse novo contexto, nem mesmo no WhatsApp.

A professora 4 ressaltou que durante o ensino presencial os professores já vivenciavam várias dificuldades e na pandemia ocorreu um agravamento desta realidade, uma vez que os professores não conseguem dar a mesma assistência que ocorria presencialmente. Além disso, existem outros fatores, como a falta de internet e de recursos tecnológicos.

Na questão sobre a utilização de jogos e brincadeiras para alfabetizar no contexto do ensino remoto, todos os professores ressaltaram que utilizaram jogos em diferentes sites. Alguns jogos são novidades, selecionados para trabalhar especialmente no período de ensino remoto, outros são jogos mais comuns que foram adaptados.

Na seção em que foram abordadas as concepções sobre “Cultura Lúdica” buscou-se observar como os professores compreendem a formação das culturas infantis e de que forma a cultura lúdica é trabalhada. Mediante a análise foi possível evidenciar que cada professor entende o termo cultura lúdica de uma forma diferente.

A professora 1 relacionou a cultura lúdica ao conjunto de regras e significados que o jogo proporciona, já a professora 3 ressaltou que a cultura lúdica são os jogos que não possuem limites e regras, desafiando assim a criatividade da criança.

As professoras 2, 4, 5 e 6 relacionaram o termo de cultura lúdica com as relações sociais estabelecidas e a socialização da criança, fato que influencia no desenvolvimento integral do aluno, como salientou as professoras 2 e 4. Nesse sentido, compreende-se que a maioria das professoras entrevistadas relaciona o termo cultura lúdica com o processo de interação vivenciado pelas crianças.

Na segunda questão da seção, questionou-se o conceito de “brincar” e “jogar” para os professores. De acordo com a análise, percebe-se que 50% das professoras acreditam que jogar possui regras, enquanto o brincar não tem regras (pelo menos de forma rígida) e 50% das professoras ressaltaram que tanto o jogar quanto o brincar são atividades que possuem regras e o que muda é o grau de complexidade.

A partir do que foi exposto, sabemos que a forma de propor atividades lúdicas mudou com a chegada da pandemia. Nesse sentido, nessa questão pode-se perceber como os professores mediavam essas práticas antes da pandemia chegar. Assim, 66,7% dos professores entrevistados assinalaram a alternativa que ressalta a mediação feita por meio de práticas, no qual as crianças do 1º ano brincam em momentos específicos enquanto estão na escola: no recreio, nas aulas de Educação Física e outros momentos delegados para isso, de acordo com a rotina. Os outros 33,3% dos professores acham

que a pressão em alfabetizar muitas vezes faz com que sacrifiquemos os momentos lúdicos das crianças nas escolas.

Segundo Rosa (2008), dentre as mudanças na ação de brincar destaca-se a redução do espaço físico, resultado do aumento das cidades e da insegurança em deixar as crianças brincarem nas ruas. Além disso, a autora enfatiza a redução do espaço temporal, no qual as brincadeiras foram substituídas por outras atividades consideradas prioridade na escola.

Na última questão da seção “Cultura Lúdica” pode-se analisar que 83,3% dos docentes evidenciaram que a pandemia dificultou muito o trabalho lúdico. Enquanto 16,7% destacaram que a pandemia dificultou no início, mas depois foi possível fazer adaptações para que os jogos e as brincadeiras ocorressem. Nenhuma professora assinalou a alternativa que evidenciava a falta de dificuldade de trabalhar o lúdico.

Para finalizar, a última seção tratou sobre questões relacionadas à pandemia. Nesse sentido, podemos analisar a primeira questão que tratou sobre as dificuldades encontradas para ensinar na pandemia. As professoras apontaram dificuldades na participação dos alunos e das famílias no processo de ensino e aprendizagem.

A professora 3 ressaltou que essa falta de participação está relacionada ao acesso, consequência da falta de aparelhos e internet. Além disso, quando ocorre a participação apenas no grupo fica difícil saber se é a criança que realmente está ali interagindo e realizando as atividades, uma vez que não é possível vê-los, como ressaltava a professora 4.

Cunha, Silva e Silva (2020) destacam que o ensino remoto possui limitações relacionadas à didática do professor, tendo em vista que essa nova metodologia foi imposta pelo contexto pandêmico. Os autores ainda ressaltam que apesar de algumas instituições, na maioria privadas, terem realizado aulas síncronas, a maior parte dos alunos obteve acesso apenas por aulas gravadas e sem interação.

Por fim, temos a última questão que buscou saber o que os professores acharam desse momento de mudança e do uso das tecnologias para educar na pandemia. Nessa questão, 83,3% dos professores aprenderam muitas coisas com o ensino remoto e continuarão adotando algumas estratégias aprendidas nas aulas presenciais, quando tudo se normalizar. Os outros 16,7% dos professores ressaltaram que educar virtualmente foi uma alternativa para não parar os estudos e que eles preferem ensinar presencialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou compreender como o lúdico foi trabalhado na alfabetização no contexto de pandemia, seja por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) ou pelas atividades impressas, visando as metodologias e as tecnologias empregadas para dar aula nesse período, com destaque para a realidade dos discentes e as desigualdades existente no sistema educacional.

No decorrer da presente pesquisa foi possível discutir alguns conceitos importantes como o de cultura lúdica, de alfabetização e de letramento, relacionando os processos. Além disso, pode-se perceber a importância do lúdico no processo de alfabetização e de letramento na aprendizagem das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental no período de pandemia.

Nesse sentido, o estudo buscou destacar a relevância dos jogos didáticos como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos das séries iniciais em tempos de pandemia, evidenciando que o lúdico é uma excelente estratégia didática, tornando-se uma grande aliada ao educador, onde se deve considerar plenamente seu valor educativo no qual a criança aprende de forma habitual, ou seja, brincando.

Percebemos também que a maioria dos professores entrevistados compreende a diferença entre o processo de alfabetização e letramento, bem como trabalha com vários métodos para alfabetizar. Devido a pandemia, novos recursos foram sendo utilizados e outros adaptados para atender a nova realidade. Mesmo assim, inúmeras dificuldades foram encontradas com relação ao acesso à educação. Por meio das respostas é notório que nem todos os alunos participaram do processo educativo nesse período.

Contudo, apesar dos entraves percebe-se que o uso ou não do lúdico não depende apenas dos docentes e sim, de muitos outros fatores. Nesse caso, a falta de acesso prejudicou a interação dos alunos, fator essencial para o desenvolvimento do lúdico, além de afetar diretamente a aprendizagem e a alfabetização dos alunos.

Conclui-se então que a pandemia agravou ainda mais as questões relacionadas à inserção do lúdico no processo de alfabetização. Existem inúmeras questões que precisam ser revistas no período pós pandemia, muitos alunos não tiveram o acesso garantido neste período, o que pode resultar em um déficit educacional que precisa ser repensado, caso contrário as desigualdades que existem ficarão cada dia mais evidentes. Mas essas são questões para outras pesquisas futuras e esperamos que elas encontrem

ambientes mais acessíveis, que discutam essas questões visando a transformação na realidade educacional.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AZEVEDO, N. C. S. **Culturas Lúdicas Infantis na escola: entre a proibição e a criação**. 2016. 266 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2016.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**, Rio Grande do Sul: UFRGS, 06 mai. 2020.

BEZERRA, A. C. V.; *et al.* Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, Recife-PE, Volume 25, 2020.

BRITO, S. B. P., *et al.* Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. , **Revista Visa em Debate**, v.8, n.2, p. 54-63, 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1531/1148>. Acesso em: 21 mar. 2021.

COELHO, S. M. A alfabetização na perspectiva Histórico-Cultural. In: UNIVESP, **Caderno de formação: conteúdo e didática de alfabetização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 58-71.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 27-37, Ago.2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 06 jun. 2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas; 2002.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 119-142.

PRODANOV, C. C.; FREITAS; E. C. F. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Amburgo: Feevale, 2013.

ROSA, A. **Lúdico e alfabetização**. 6.ed. Curitiba: Juruá, 2008.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). **Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9-34.

SILVA, P. A.; GODOY, E. A. Educação A Distância Em Tempos De Pandemia: Faces Das Desigualdades Sociais Preexistentes. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722.

SILVA, P. L. **As infâncias e o brincar no contexto escolar: Alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas**. 2014. Dissertação - Programa de Pós-Graduação Amazônia Sociedade e Cultura, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2014.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 19-41, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157>. Acesso em: 22 mai. 2021.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho M. A. F., Mendonça R. H., (Orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação; 2006. p. 18-23.

VIGOTSKII, L. S.; Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103 – 118.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103 – 118.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 168 p.