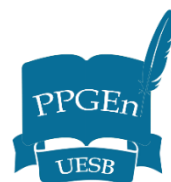




**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**JANAINA VALÉRIA ALVES DE BRITO SILVA**

**“PENETRA SURDAMENTE NO REINO DAS PALAVRAS...” A  
SINGULARIDADE DAS VOZES QUE TECEM O DISCURSO DAS  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

**VITÓRIA DA CONQUISTA- BA**

**2022**

JANAINA VALÉRIA ALVES DE BRITO SILVA

**“PENETRA SURDAMENTE NO REINO DAS PALAVRAS...” A  
SINGULARIDADE DAS VOZES QUE TECEM O DISCURSO DAS  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGE<sub>n</sub>), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista, como requisito para a obtenção do título de mestre em Ensino.

Linha de pesquisa: Ensino, Linguagens e Diversidades.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Pacheco Gusmão

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**

**2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

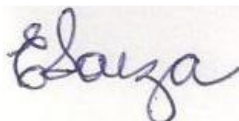
**“PENETRA SURDAMENTE NO REINO DAS PALAVRAS...” A  
SINGULARIDADE DAS VOZES QUE TECEM O DISCURSO DAS  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

**Autor: Janáina Valéria Alves de Brito Silva**

**COMISSÃO JULGADORA**



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Pacheco Gusmão  
PPGEn/UESB (Orientadora)**



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ester Maria de Figueiredo Souza  
PPGCEL/UESB (Examinadora Externa)**



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Regina Marques Jardim  
PPGEn/UESB (Examinadora Interna)**

S581p

Silva, Janaína Valéria Alves de Brito.

“Penetra surdamente no reino das palavras...” a singularidade das vozes que tecem o discurso das dificuldades de aprendizagem. / Janaína Valéria Alves de Brito Silva, 2022.

155f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Pacheco Gusmão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 129 – 134.

1. Dificuldades de aprendizagem – Leitura e escrita. 2. Alteridade - Dialogia. 3. Internalização – Perspectiva vygotskyana. I. Gusmão, Maria Aparecida Pacheco. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 370.1523

*Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

## AGRADECIMENTOS

Aprendi que o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida (William Shakespeare).

Primeiramente, rendo graças a DEUS, fonte de fortaleza que proporciona vida, saúde, conquistas e a oportunidade de concluir um ciclo tão desejado e respeitado. A Ele toda honra e glória!

A Nossa Senhora, sempre presente em minha vida e ao meu lado em todos esses anos, com suas incontáveis intercessões.

A minha família: meu pai, Dilson (*in memoriam*), por me ensinar um pouco sobre a paciência e compreensão em sua passagem pela vida. A minha mãe, Neuma, pelas orações, pelas palavras de incentivo e amor, sem a qual não seria possível, nesse período tão turbulento de doença familiar e de tantas perdas para a humanidade, conseguir manter o meu propósito e seguir em frente. Meu esposo, Kleber, pela paciência, cuidado que dedicou a mim e ao nosso filho, no decorrer do Mestrado. Meu amado filho, Klebinho, grande amor da minha vida, por compreender a dedicação e tempo dispostos aos estudos. Muito obrigada, filho!

A minha sobrinha, carinhosamente chamada de Kaká que ao término da caminhada no mestrado, foi recolhida para uma outra dimensão e cujo exemplo de força, coragem e determinação impulsionou a conclusão da escrita.

A minha orientadora, um ser iluminado, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Pacheco Gusmão, que me guiou com maestria rumo à reflexão crítica e teórica, principalmente de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, pelo privilégio do diálogo sempre qualificado, pela disposição em ajudar durante todo o percurso da pesquisa, pela paciência, compreensão e por ter me honrado em participar do Grupo de Pesquisa Ensino e aprendizagem do letramento, da leitura, escrita e reescrita de texto - GPELLER. Carinhosamente, muito obrigada!

Aos membros da banca examinadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ester Maria de Figueiredo Souza e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sílvia Regina Marques Jardim, pelas relevantes contribuições com indicações de leituras e observações durante a banca de Qualificação do Mestrado.

Aos dois participantes da pesquisa, pela disponibilidade em participar, por todos os ensinamentos construídos, e suas respectivas mães, pela confiança e credibilidade ao longo da pesquisa.

À gestora da escola, foco de nosso estudo, e às professoras de Língua Portuguesa, por partilharem suas experiências e colaborarem com a pesquisa. Muito obrigada!

Agradeço também a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, PPGen, pelos ricos momentos de aulas; e aos colegas, pelas trocas generosas que ocorreram no período da pandemia da Covid-19 nas aulas síncronas e assíncronas.

Aos amigos e demais familiares, que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização de mais esta etapa. A todos o meu enorme sentimento de imensa gratidão!

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vêm-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo.

Mikhail Bakhtin (2020, p. 373)

## RESUMO

O estudo apresenta os resultados de uma pesquisa que procura responder a seguinte questão: quais os principais entraves que desencadearam as dificuldades específicas de aprendizagem na leitura e na escrita sob a ótica dos professores, estudantes e mães no período do ensino remoto e posterior a este? Objetiva conhecer e refletir acerca dos fatores desencadeantes das Dificuldades Específicas no Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita (DEPALE) em dois estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental no período do ensino remoto e presencial da pandemia da Covid-19. Os objetivos específicos são: a) analisar a percepção docente frente aos fatores desencadeantes das dificuldades específicas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita; b) compreender e apresentar uma análise de dois textos escritos por dois adolescentes, com base nos seguintes aspectos: interação, dialogia, internalização, alteridade, e, também, conteúdo temático, construção composicional e estilo. O arcabouço teórico constitui-se por meio da análise dialógica e discursiva da linguagem bakhtiniana e sobre a interação e internalização na perspectiva vygotskyana. O estudo encontra-se alicerçado pela abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), e para construção dos dados utiliza-se estudo de caso proposto por Yin (2001), observação participante em sala de aula, diário de campo, registro das entrevistas e produções textuais 1 e 2. Os colaboradores são dois estudantes do 9º ano do ensino fundamental, suas respectivas mães e duas professoras da área de Língua Portuguesa. A análise dos dados demonstra que: a) durante a pandemia da Covid-19, a carência de recursos para aquisição de ferramentas tecnológicas e o acesso à internet confirmou a exclusão social e as ações pedagógicas não favoreceram a interação, elemento basilar para a constituição do 'eu' e para a promoção do diálogo; b) a intervenção de leitura por meio do projeto de consultoria de gestão pedagógica, APROVA Brasil, durante o processo interacional e dialógico revelou que os alunos Bia e José tiveram uma resposta positiva à aprendizagem. Esse fato possibilitou a compreensão de como eles se encontravam em relação às aprendizagens nas habilidades de leitura, revelando os seus conhecimentos e o quanto ainda teriam a trilhar se houvesse tempo para isso; c) o retorno às aulas presenciais, as trocas de informações e a inter-relação ocorridas favoreceram a internalização, propiciando enunciados mais estruturados linguística e discursivamente.

**Palavras-chave:** Alteridade. Dialogia. Dificuldades de aprendizagem. Internalização. Leitura e escrita.



## ABSTRACT

The study presents the results of a research that seeks to answer the following question: what are the main obstacles that triggered the specific learning difficulties in reading and writing from the perspective of teachers, students and mothers in the period of online teaching and after that? It aims to know and reflect on the triggering factors of Specific Difficulties in Reading and Writing Learning Process (DEPALE) in two students from the 9th year of elementary school during the period of online and face-to-face teaching of Covid-19 pandemic. Specific objectives are: a) to analyze teacher's perception of triggering factors of specific difficulties in the process of learning to read and write; b) understand and present an analysis of two texts written by two adolescents, based on the following aspects: interaction, dialog, internalization, alterity, and also thematic content, compositional construction and style. The theoretical framework is constituted through the dialogical and discursive analysis of Bakhtinian language and on the interaction and internalization in Vygotskian perspective. The study is based on a qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994), and it is used, for data construction, a case study proposed by Yin (2001), participant observation in classroom, field diary, recording of interviews and textual productions 1 and 2. The volunteers are two students from the 9th year of elementary school, their respective mothers and two teachers in the Portuguese language area. Data analysis shows that: a) during the Covid-19 pandemic, the lack of resources to acquire technological tools and internet access confirmed social exclusion and pedagogical actions did not favor interaction, a fundamental element for the constitution of the 'I' and for promotion of dialogue; b) reading intervention through the pedagogical management consulting project, APROVA Brasil, during the interactional and dialogic process revealed that students Bia and José had a positive response to learning. That fact has made it possible to understand how they had been in relation to learning in reading skills, revealing their knowledge and how much they would still have to improve if there were time for it; c) the return to face-to-face classes, the exchange of information and the interrelation that occurred favored internalization, providing more linguistically and discursively structured statements.

**Keywords:** Alterity. Dialogy. Learning difficulties. Internalization. Reading and writing.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo básico de mediação.....	30
Figura 2 - Níveis de Desenvolvimento Real e Potencial .....	31
Figura 3 - Chamada digital da Plataforma de Estudo da Rede Municipal de Ensino.....	67
Figura 4 - Plataforma de Estudo Remoto da Secretaria Municipal de Educação.....	67
Figura 5 - Triangulação de dados da pesquisa.....	79
Figura 6 - Produção textual 1 de Bia .....	94
Figura 7 - Produção textual 2 de Bia .....	98
Figura 8 - Produção textual 1 de José .....	108
Figura 9 - Produção textual 2 de José .....	111

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Vygotsky e Bakhtin um diálogo possível.....	41
Quadro 2 - Fontes de evidências .....	58
Quadro 3 - Aspectos descritivos dos registros do diário de campo.....	70
Quadro 4 - Perfil dos alunos .....	72
Quadro 5 - Perfil das professoras .....	73
Quadro 6 - Entrevista sobre a Proposta de intervenção da rede municipal de ensino frente a problemática da dificuldade de aprendizagem pós pandemia da COVID 19.....	74
Quadro 7 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa – 9º ano .....	75
Quadro 8 - Tópicos e Habilidades trabalhadas no primeiro mês e o informe do que continham nas respectivas questões .....	76
Quadro 9 - Tópicos e Habilidades trabalhadas do segundo mês e o informe do que continham nas respectivas questões .....	77
Quadro 10 - Tópicos e Habilidades trabalhadas no terceiro mês e o informe do que continham nas respectivas questões .....	77
Quadro 11 - Tópicos e Habilidades trabalhadas do último mês e o informe do que continham nas respectivas questões .....	78
Quadro 12 - Comparativo dos textos 1 e 2 da aluna Bia .....	100
Quadro 13 - Comparativo dos textos 1 e 2 do aluno José .....	114
Quadro 14 - Síntese dos principais entraves na aprendizagem, na leitura e escrita no período remoto sobre a ótica, conforme evidenciado nas entrevistas.....	120

## LISTA TRANSCRIÇÕES

Transcrição - Produção textual 1 da aluna Bia .....	95
Transcrição - Produção textual 2 de Bia.....	98
Transcrição - Produção textual 1 de José .....	108
Transcrição - Produção textual 2 de José .....	111

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - Brasil, Bahia e o município de Vitória da Conquista-BA.....	59
Tabela 1 - Número de matrícula da Educação Básica Municipal no ano de 2020.....	61
Gráfico 1 - Resultados das Avaliações Mensais de Bia realizadas pela escola em relação a leitura .....	102
Gráfico 2 - Resultados das Avaliações Mensais de José realizadas pela escola em relação a leitura .....	115

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CME	Conselho Municipal de Educação
CID	Código Internacional de Doenças- 10ª edição
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COVID – 19	(co)rona (vi)rus (d)isease - número 19
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição
DAs	Dificuldades de Aprendizagem
DEPALE	Dificuldades Específicas no Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NJCD	National Joint Committee of Learning Disabilities
NTE 20	Núcleo Territorial de Educação - 20
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM PELO VIÉS DA PSICOLOGIA E DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM</b> .....	23
1.1 A CONCEPÇÃO VYGOTSKIANA DE APRENDIZAGEM: O VÍNCULO COM O UNIVERSO SÓCIO-HISTÓRICO .....	23
<b>1.1.1 A mediação e a internalização como resultado das práticas de interação social</b> .....	29
1.2 A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA: ENUNCIACÃO DISCURSIVA, GÊNERO DISCURSIVO E ALTERIDADE .....	32
<b>1.2.1 Enunciação: inter-relação discursiva</b> .....	35
<b>1.2.2 Gênero discursivo</b> .....	37
<b>1.2.3 Relação de Alteridade: ‘eu pra mim’, ‘o outro-para-mim’ e ‘eu -para-outro’</b> .....	39
1.3 INTERLOCUÇÕES SOBRE AS DEPALE NO APORTE ENTRE VYGOTSKY E BAKHTIN .....	40
<b>2 EXISTEM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM? INQUIETAÇÕES</b> .....	45
2.1 OS ESTUDOS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM .....	45
2.2 DIFICULDADES E POSSIBILIDADES NOS PROCESSOS DA ESCRITA .....	49
<b>3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	54
3.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO INVESTIGATIVO .....	54
3.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO .....	56
3.3 DEMARCANDO O CENÁRIO DO ESTUDO .....	58
<b>3.3.1 Caracterização da instituição escolar</b> .....	62
<b>3.3.2 Orientações/normativas dadas pela Secretaria Municipal de Educação no período da pandemia da Covid-19</b> .....	64
<b>3.3.3 Plataforma de estudo e outras ferramentas para alunos da rede municipal</b> .....	66
3.4 PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS .....	68
<b>3.4.1 Entrevista semiestruturada</b> .....	69
<b>3.4.2 Diário de campo</b> .....	69
3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS .....	71
<b>3.5.1 Perfil dos dois sujeitos: Bia e José</b> .....	71
<b>3.5.2 Perfil das professoras</b> .....	73
<b>3.5.3 Proposta de trabalho pedagógico e de intervenção da rede municipal de ensino após a Pandemia da Covid-19</b> .....	73

3.6	CATEGORIAS DE ANÁLISE DISCURSIVA E TRIANGULAÇÃO .....	78
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS: AS MÚLTIPLAS FACES DOS ENUNCIADOS.....</b>	<b>80</b>
4.1	ENTREVISTAS COM AS GENITORAS: AS SINGULARIDADES DAS FAMÍLIAS E O DISCURSO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS FILHOS .....	80
4.2	ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE BIA E JOSÉ: DIFICULDADES NO ENSINO REMOTO .....	85
4.3	O PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO/APROPRIAÇÃO NA LEITURA E NA ESCRITA DE BIA .....	88
4.3.1	Entrevista com Bia e os reflexos das raízes sociais .....	88
4.3.2	Observações de forma participante em sala de aula: situação de produção dos textos.....	89
4.3.3	Produções textuais de Bia .....	94
4.3.4	Assumindo o movimento dialógico em direção à alteridade.....	103
4.4	O PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO/APROPRIAÇÃO NA LEITURA E NA ESCRITA DE JOSÉ.....	105
4.4.1	O que afasta José do compreender e do interpretar .....	105
4.4.2	José, um escritor que se constitui com a realidade.....	107
4.4.3	Assumindo o movimento dialógico em direção à alteridade.....	116
4.5	ARTICULAÇÃO DISCURSIVA: CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS .....	119
4.5.1	Principais entraves na aprendizagem no ensino remoto.....	119
4.5.2	Consequências do ensino remoto pós-pandemia.....	122
4.5.3	O processo explicativo da triangulação dos dados .....	122
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>
	<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido .....</b>	<b>135</b>
	<b>APÊNDICE B - Transcrição da entrevista com a mãe de Bia (Nome fictício).....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICE C - Transcrição da entrevista com a mãe de José (Nome fictício) ....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE D - Transcrição da entrevista com Bia .....</b>	<b>144</b>
	<b>APÊNDICE E - Transcrição da entrevista com José.....</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE F - Percepção das professoras frente à problemática da dificuldade de aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19.....</b>	<b>146</b>
	<b>APÊNDICE G - Roteiro de entrevista com mães.....</b>	<b>148</b>
	<b>ANEXO A - Cópia da Música: “Gentileza” – Marisa Montes.....</b>	<b>149</b>



<b>ANEXO B - Proposta de atividade .....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO C – Parecer de aprovação do CEP .....</b>	<b>151</b>

## INTRODUÇÃO

A educação é meta precípua da construção e transformação do ser humano, da sua capacidade cognitiva, física, emocional e criativa, por isso direciona suas ações por meio das interações sociais, tendo como produto a aprendizagem. Diante disso, não há como negar a sua importância nas diversas áreas do conhecimento, auxiliando o pleno desenvolvimento do indivíduo e a sua formação cidadã. No entanto, o processo educacional não é linear nem imediato. É cercado por sucessos e reprovações de toda natureza.

No decorrer do ensino fundamental, os alunos enfrentam muitas dificuldades, relacionadas a fatores de aprendizagem na leitura e na escrita, que constituem um dos maiores desafios, fato já constatado por inúmeros pesquisadores, a exemplo de Paim (1985), Fonseca (1995), Dockrell e McShane (2000). Esses estudiosos afirmam que isso ocorre em decorrência da convergência de fatores patológicos (fisiológico, neurológico ou emocional) e/ou pela inter-relação de características pessoais e sociais.

As leituras e incursões da minha própria história ao longo da trajetória da educação despertou-me<sup>1</sup> o interesse em realizar este estudo. A motivação de natureza pessoal e profissional iniciou ainda no âmbito familiar, pela influência de minha mãe como educadora. As questões da escola implicadas na elaboração de projetos, na indisciplina de alunos, nas dificuldades de aprendizagem, na realização das aulas, nas dificuldades inerentes à própria carreira do professor sempre estiveram presentes nas conversas à mesa, provocando um encantamento pela educação como possibilidade de emancipação social.

A oportunidade para iniciar a carreira na educação ocorreu quando fui designada por concurso público para atuar como professora em uma comunidade de assentamento de trabalhadores sem-terra, localizada na zona rural de Vitória da Conquista-BA, caracterizada à época como escola ‘isolada’, como é o caso, ainda hoje, de algumas escolas na educação no campo.

No mesmo momento em que iniciava um grande desafio, também realizava o meu grande sonho de ser professora. Pensei que seria para ensinar, mas, para minha surpresa, iniciava meus passos nas veredas do “aprender”. A realidade era mais dura do que eu imaginava. A escolarização ocorria em uma organização de ensino denominada classe multisseriada, na qual eu trabalhava, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino

---

<sup>1</sup> Na Introdução, optei por utilizar a flexão verbal na primeira pessoa do singular, por tratar-se de uma argumentação engendrada no meu percurso pessoal/profissional e posteriormente utilizarei a flexão verbal na primeira pessoa do plural.

Fundamental simultaneamente, atendendo a alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento, procurando assegurar escolaridade a todos os envolvidos.

Desse modo, além de ser incumbida do ensino multisseriado e a sua complexidade, também era responsável pela limpeza, conservação do patrimônio da escola e o preparo da merenda para os alunos. Jovem e inexperiente, esforçava-me para preparar as aulas, recorrendo-me às professoras veteranas em busca de orientações, pois tinha muitas dúvidas e o conhecimento adquirido no magistério não fora suficiente.

Ainda “engatinhando” na docência, tentava buscar mecanismos para adentrar na “caixa preta” dos alunos: caprichava nas atividades, dava as aulas com muitas brincadeiras, jogos e músicas, porque o que eu queria era que todos aprendessem efetivamente. Buscava atrair a atenção de todos, uma vez que, somente assim, poderia assegurar que aprendessem o que eu ensinava e explicava.

Concomitante a essas vivências, ingressei na graduação, depois em algumas especializações, mas as inquietações continuaram. Ao longo desse percurso profissional e de estudos, passei a observar mais atentamente dois aspectos específicos: um contexto de alunos que “não evoluíam” na aprendizagem e um outro em que, a despeito dos estigmas do “insucesso”, apresentavam um rendimento considerado satisfatório. Observei, desconstruí, indaguei, inquietei-me... Foi quando surgiu a oportunidade de atuar como coordenadora pedagógica do Núcleo Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação em Vitória da Conquista-BA, na modalidade Educação Especial. Essa função possibilitou-me um contato mais próximo com os professores da rede municipal de ensino, por meio de encontros pedagógicos e, também, visitas técnicas pedagógicas às salas de aula.

O encontro com a “diversidade de vozes”, na acepção bakhtiniana, proporcionou-me o descortinar para as grandes dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos. Percebi sentimento de frustração e impotência por parte dos professores, por não saberem lidar adequadamente com essa problemática e também dos alunos, o que acarretava consequências sérias como: sentimento de fracasso, comportamentos inadequados e conseqüente diminuição da autoestima, além de outros problemas na vida familiar e social. Diante dessas dificuldades, continuei a refletir e aumentou o desejo pela continuidade dos estudos.

Quanto à natureza científica e social, o segundo fator que propiciou-me adentrar na temática, trata-se dos muitos estudos a seu respeito, que continuam evidenciando a necessidade de uma maior compreensão dessa problemática e impõem proposições metodológicas nas práticas pedagógicas, com intuito de evidenciar os entraves no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, efetivar ações didáticas para minimizá-los.

A aprendizagem é um dos temas mais estudados e pode ser entendida por diversas perspectivas: cognitiva, fisiológica, social, cultural, entre outras.

Esses documentos regulamentam e complementam o direito à Educação, firmemente enraizado nas políticas educacionais, as quais garantem o acesso de todos à escola. A certeza de que toda criança deve ter oportunidade de aprender, independentemente de sua dificuldade e diferença, está garantido no artigo 205 da Constituição Federal: “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Também no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consta que “[...] A criança e o adolescente têm direito à educação, [...] assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]” (BRASIL, 1990); e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o artigo 3º assim informa: “[...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]” (BRASIL, 1996).

O processo de ensino e aprendizagem é inerente a todos, independe do grau de capacidade ou de dificuldade que apresenta em uma teia complexa e interativa entre professor e aluno e que suscita a necessidade de agregar diferentes perspectivas.

Assim, a escola desempenha um papel importante no processo de construção de novos conhecimentos e também em relação aos aspectos culturais, sociais, políticos e éticos, e para viabilizar sistematicamente utiliza o currículo escolar como eixo norteador do fazer pedagógico para formar cidadãos que se encontram nos diferentes níveis de ensino.

No entendimento de Tardif, Lessard e Lahaye (2001), o saber do professor no seu fazer pedagógico é caracterizado como um saber plural, constituído pela formação profissional, currículos e experiência. Esse saber é social, pois consiste em sua percepção de mundo, sociedade, valores, crenças culturais e é por meio da transmissão desses conhecimentos que ele irá colaborar para a formação dos seus alunos em sociedade.

A realização do trabalho pedagógico do professor ocorre de acordo com a internalização dos conceitos construídos na formação inicial e continuada e, conseqüentemente, influencia no processo de ensino e aprendizagem. Muito se espera desse trabalho para o desenvolvimento integral do aluno, entretanto, nem sempre o docente é capaz de preencher todas as necessidades, assim muitos alunos apresentam dificuldades que modificam as possibilidades de aprendizagem.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) realiza, a cada três anos, em países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma avaliação de conhecimentos e habilidades nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências, com alunos de 15 anos, com vistas à melhoria da qualidade de aprendizagem, formulação de políticas e programas educacionais (BRASIL, 2018). No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o órgão responsável pela tradução dos instrumentos, planejamentos, operacionalização, análise dos resultados e do relatório nacional desta avaliação. Na última prova, realizada em 2018, pelos resultados divulgados averiguou-se que no Brasil 50% dos estudantes estão dois anos e meio abaixo da média dos países da OCDE em relação à prova de Leitura que consistiu em avaliar a habilidade de interpretação de texto dos alunos. Evidentemente, esses dados expressivos configuram sérios problemas em nosso sistema educacional, pois mostram obstáculos e a exclusão de grande parte dos educandos na construção do saber, o que os impede de avançar nos estudos.

Ainda nesse contexto extremamente desafiador e desigual, em 2020, a humanidade foi impactada pela proliferação de uma doença altamente contagiosa, causada por Coronavírus (COVID-19). Frente a essa realidade, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou situação de pandemia mundial. Assim, para tentar conter o avanço da proliferação da doença, e como medida de proteção à vida, na área da educação houve a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino.

A pandemia da Covid-19 tornou ainda mais evidente as discrepâncias entre as diferentes realidades vivenciadas. Os alunos oriundos das redes públicas foram os que mais sofreram neste contexto, em virtude da falta de condições básicas de acesso ao ensino remoto<sup>2</sup> não presencial, por não possuírem equipamentos eletrônicos para acessar o material disponibilizado pelas unidades escolares. No município de Vitória da Conquista-BA, os alunos receberam as atividades impressas, mas os responsáveis, muitas vezes, não possuíam condições de oferecer auxílio aos filhos, por não saberem ou não entenderem a atividade encaminhada no período entre março de 2020 e julho de 2021.

Diante desse panorama e dessa realidade tão desafiadora, a nossa problemática tomou proporções ainda maiores e nos desafia a buscar na pesquisa um entendimento acerca dessa temática. Assim, a questão que procuramos responder no decorrer da pesquisa é: quais os principais entraves que desencadearam as dificuldades específicas de aprendizagem na leitura

---

<sup>2</sup> Ensino remoto é todo conteúdo que é produzido e disponibilizado online, que é acompanhado em tempo real pelo professor que leciona aquela disciplina, sempre seguindo cronogramas adaptáveis do ensino realizado de forma presencial (DAU, 2021).

e na escrita sob a ótica dos professores, estudantes e pais no período do ensino remoto e ensino presencial posterior ao retorno às aulas remotas?

Essa questão norteou o nosso estudo direcionando toda a investigação em busca da compreensão da base dos problemas que estão atrelados às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita numa comunicação dialógica, com os teóricos de bases e os dados produzidos com vistas a novas possibilidades didático-pedagógicas que pudessem minimizar a problemática evidenciada.

Nesse esteio, o objetivo da nossa pesquisa é, portanto, conhecer e refletir acerca dos fatores desencadeantes das Dificuldades Específicas no Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita (DEPALE<sup>3</sup>) em dois estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental no período do ensino remoto e presencial na pandemia da Covid-19.

A DEPALE, descrita no decorrer da pesquisa, será abordada de forma reflexiva em torno da compreensão dos fatores externos que se desencadeiam enquanto fenômeno linguístico.

A partir desse objetivo geral, outros de cunho mais específico fizeram-se necessários para responder à pergunta norteadora, quais sejam: a) analisar a percepção docente frente aos fatores desencadeantes das Dificuldades Específicas no Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita (DEPALE); b) compreender e apresentar uma análise de dois textos escritos por dois adolescentes, pautando-nos nos seguintes aspectos: interação, dialogia, internalização, alteridade gêneros discursivos e, também, a sua orientação metodológica sobre conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Para entender melhor o objeto de estudo, ou seja, as dificuldades de aprendizagem dos alunos na leitura e na escrita no período do ensino remoto e presencial da pandemia da Covid-19, e alcançar nossos objetivos, assumimos os estudos investigativos apoiados nos arcabouços teóricos da análise dialógica e discursiva da linguagem do pensador e filósofo Mikhail Bakhtin ([1929] 1997) e no sociointeracionismo do psicólogo e filósofo Lev Vygotsky<sup>4</sup> (1998, 2000, 2001) por considerarmos o maior expoente dos estudos da formação psicológica humana relacionada às atividades socioculturais.

---

<sup>3</sup> Informamos que o termo DEPALE, referente a Dificuldades Específicas no Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita, foi criado por nós e este será utilizado ao longo do texto.

<sup>4</sup> O nome do estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) apresenta diferentes grafias nas traduções e interpretações dos idiomas ocidentais: Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras; optamos por utilizar para esta pesquisa a grafia Vygotsky, conforme adotada em publicações recentes no Brasil, na versão americana.

Apoiamo-nos, também, nos estudos de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e nos documentos oficiais que norteiam o ensino brasileiro (BRASIL, 1996, 2006, 2011).

É importante situar que em decorrência da persistência da pandemia da Covid-19 e o retorno das aulas de forma semipresencial ter ocorrido tardiamente, tínhamos a pretensão de trabalhar com toda a turma do 9º ano. Entretanto, este episódio nos motivou a realizar o estudo de caso com dois sujeitos, Bia e José (nomes fictícios), por apresentarem em suas produções escritas significativas evidências das DEPALE semelhantes às de todos os outros textos escritos pelos sujeitos da turma do 9º ano de uma escola municipal.

Optamos pelos contornos metodológicos da abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, os quais, de maneira detalhada, singular e própria, nos apresentou os dados para que pudéssemos compreender, descrever e interpretar as DEPALE no período do ensino remoto e presencial na pandemia da Covid-19.

É primordial esclarecer que essa abordagem não se baseia em números e estatísticas, mas enfatiza a qualidade e as formas variadas com a finalidade de analisar com atenção os sujeitos, as situações de ensino aprendizagem no contexto da pandemia e pós-Covid-19, os problemas desencadeados, para compreender os fenômenos e a complexidade das descobertas de campo.

Esta pesquisa possui relevância especialmente por colaborar e continuar o debate sobre a abordagem das dificuldades de aprendizagem, considerando o estudo de caso e análise das vozes de professores, das mães e dos próprios estudantes, em uma relação dialógica, discursiva, reflexiva e significativa para todos os envolvidos com essa temática.

O principal benefício pretendido com este estudo é a compreensão do fenômeno em uma perspectiva de interseção teórica, por meio da abordagem da psicologia e da filosofia da linguagem.

Para isso, a presente dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos, após esta introdução. No primeiro capítulo, intitulado *A construção do conceito de aprendizagem pelo viés da psicologia e da filosofia da linguagem*, apresentamos um pouco da biografia dos dois autores com abordagem sócio-histórica: Mikhail Bakhtin (teoria enunciativa da Linguagem) e Lev Vygotsky (teoria social da construção do conhecimento), elucidando alguns constructos que consideramos relevantes neste estudo, procurando evidenciar aspectos convergentes entre eles, considerando a perspectiva interacionista no processo ensino aprendizagem.

Em seguida, passamos, para o segundo capítulo, intitulado *Existem dificuldades de aprendizagem? Inquietações...*, em busca de uma resposta. Neste tópico, discutimos a respeito das dificuldades de aprendizagem e fazemos uma reflexão teórica e prática.

No terceiro capítulo, sob o título *Abordagem metodológica da pesquisa*, apresentamos todo o caminho da pesquisa, desde a natureza, o tipo, o *lôcus* da pesquisa e os sujeitos, bem como as etapas percorridas no processo de construção, organização dos dados relativos às Dificuldades Específicas no Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita (DEPALE) contextualizada no período do ensino remoto, com amparo na Resolução Municipal CME nº 010/2020, que dispõe sobre a reorganização das atividades escolares e do cômputo da carga horária escolar de estudos não presenciais no âmbito do Sistema de Ensino do município; e semipresencial da pandemia da Covid-19, com amparo no Decreto Municipal nº 21.192, de 05/07/2021, que dispõe sobre o retorno das atividades letivas nas escolas municipais (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020, 2021).

No quarto e último capítulo, nomeado *Análise dos dados: as múltiplas faces dos enunciados*, expomos a análise dos dados registrados nos questionários, produções inicial e final, e informações coletadas nesse processo. Nesta seção, também responderemos à questão de pesquisa.

Por fim, nas *Considerações finais*, retomamos os objetivos da pesquisa e destacamos as principais inferências, constatadas no estudo, reverberando em novos posicionamentos educacionais acerca das DEPALE.



## 1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM PELO VIÉS DA PSICOLOGIA E DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM

Neste capítulo, iremos situar teoricamente, ainda que de forma não exaustiva, alguns conceitos de aprendizagem sob o ponto de vista de Bakhtin (2018, 2020) com os construtos teóricos relativos à enunciação discursiva e alteridade e de Vygotsky (1998, 2000, 2001) sobre a interação e a mediação. Por fim, apresentaremos uma interlocução entre essas duas vertentes teóricas.

### 1.1 A CONCEPÇÃO VYGOTSKIANA DE APRENDIZAGEM: O VÍNCULO COM O UNIVERSO SÓCIO-HISTÓRICO

Penetra surdamente no reino das palavras.  
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.  
Estão paralisados, mas não há desespero,  
há calma e frescura na superfície intata.  
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.  
(ANDRADE, 2008, p. 105)

Considerando as ideias presentes neste fragmento, o poeta Carlos Drummond de Andrade, em *A Procura da Poesia*, mostra-nos que as palavras têm mil faces, simbolizam o elemento essencial para cumprir a vontade do ser humano e os seus objetivos. Nas palavras é que encontramos o campo fecundo para aprendizagem, observações, análises e experimentos que envolvem o processo da construção da leitura e da escrita do aluno.

Nesse contexto, as palavras aqui descritas, ao serem posicionadas neste espaço entre os interlocutores, serão transformadas, ganhando novos significados ou até mesmo valores a partir do contexto e dos conhecimentos aqui compartilhados.

O recorte que apresentaremos sobre a biografia de Vygotsky encontramos em Veer e Valsiner (2014) e Baquero (1998).

Em conformidade com os estudos desses autores Vygotsky nasceu em 05 de novembro de 1896, em um momento de intensas adversidades políticas e sociais na Rússia, em Orsha, país da extinta União Soviética. Filho de judeus da comunidade de Gomel, com boas condições financeiras, era o segundo filho de uma família de oito irmãos. Foi criado em um meio de grande riqueza intelectual e social, o que, provavelmente, influenciou a sua formação (VEER; VALSINER, 2014).

Foi educado em casa até os quinze anos por professores particulares, nessa época já apresentava gosto por literatura, poesia e artes. Aos 17 anos concluiu os estudos básicos em uma escola judaica particular. Ingressou no curso de Direito na Universidade de Moscou, formando-se em 1917. Anos depois, pelo fascínio que tinha em compreender o funcionamento psicológico humano graduou-se em medicina no Instituto Médico de Moscou (BAQUERO, 1998).

Iniciou sua carreira aos 21 anos. E, naquele momento, a sociedade soviética pós-revolução precisava construir uma ciência com novas abordagens, mantendo a conjuntura intelectual e sócio-política imposta pelos dirigentes. Essa atmosfera social e pessoal contribuiu para que Vygotsky desenvolvesse muitas pesquisas, estudos e produções pautadas no desenvolvimento humano em um contexto social.

Numa coletânea organizada por Veer e Valsiner (2014), verificamos que no ano de 1924 Vygotsky realizou várias produções voltadas para psicologia, participou do segundo Congresso de Psiconeurologia e, depois de algum tempo, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia em Moscou, formando, assim, o grupo de pesquisa composto pelos pesquisadores neurofisiologistas Alexander Luria e Alexei Leontiev.

Desse modo, iniciava uma nova fase de estudos na área da psicologia. Naquele momento, Vygotsky e seus colaboradores deram início à postulação da síntese entre as duas abordagens predominantes: a psicologia como ciência natural e a psicologia mental, em busca de uma abordagem ampla na concepção de homem, sociedade e de suas relações, sob a proteção da teoria marxista.

Nesse cenário polarizado, todos os conhecimentos construídos por Vygotsky (1998) e os seus seguidores mediante o princípio da origem social das funções psíquicas foram o ponto de partida para alicerçar a sua Teoria Histórico-cultural da psicologia, com bases no materialismo e na dialética, na qual objetivava “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo” (VYGOTSKY, 1998, p. 25).

Para melhor compreensão dessas construções teóricas na perspectiva Histórico-Cultural, precisamos entender a origem social das funções psicológicas do homem e as modificações socialmente construídas pelas e nas relações humanas no seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (2000), todas as funções psicológicas superiores:

[...] constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente. [...] Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos –, elas permanecem ‘quase’ sociais. O individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade. (VYGOSTSKY, 2000, p. 26-7).

Podemos perceber que as funções psicológicas superiores são de ordem social e ocorrem por meio das relações humanas historicamente produzidas. Assim, o desenvolvimento do processo do psiquismo humano na perspectiva vygotskyana acontece a partir de duas funções psicológicas fundamentais, a considerar: as funções elementares e as superiores. E para melhor entendimento utilizaremos as análises e estudos de Pino (2005). Esse estudioso caracteriza o psiquismo humano como complexo, dinâmico e em contínuo movimento. Assim, as funções psicológicas elementares, naturais e biológicas resultam em funções psicológicas superiores: “[...] Elas surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma humana, à semelhança dos outros homens” (PINO, 2005, p. 33).

Com base nesse pressuposto, compreendemos que as funções psicológicas elementares são concretizadas em funções psicológicas superiores, quando o outro é o mediador do processo de constituição cultural por meio da linguagem. Pino (2005, p. 38) descreve o termo “Outro” “[...] como um lugar simbólico ocupado pelos inúmeros parceiros das relações sociais da criança ao longo da sua história social e pessoal”.

A partir do momento em que a criança, nos primeiros anos de vida, entra em processos de mediação, com início das relações que ela estabelece, na condição de sujeito interativo, com a sociedade (todos do convívio), a cultura e a sua história de vida, em situações de comunicação e aprendizagem (relação homem / mundo), irá ocorrer a complexa passagem de um ser biológico para um ser cultural.

Podemos perceber por esses estudos vygotskyanos que a linguagem ocupa um lugar central nessas proposições. Dessa forma, a criança começará a compreender e utilizar os signos<sup>5</sup> restritos aos seres humanos, apropriando-se da cultura.

Dentro dessa lógica, as funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança são classificadas em dois momentos por Vygotsky:

---

<sup>5</sup> Os signos, ou seja, as palavras, também chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos, agem internamente no homem orientado para o próprio sujeito, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico (OLIVEIRA, 2011).

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

Dessa maneira, compreendemos que no instante em que as relações interpsicológicas são transformadas em intrapsicológicas ocorre a construção da consciência humana na relação pensamento-linguagem.

Pino (1995, p. 37) reitera essa ideia com a afirmação de que “[...] junto com a imagem visual do objeto, a criança capta a palavra que lhe confere significação, mesmo se nesta idade a palavra e objeto parecem confundir-se”.

Ainda para Pino (1995), essa etapa é própria da criança quando ainda se encontra na fase pré-verbal ou sensório-motora. Segundo Vygotsky (1998), gradativamente a criança vai contextualizando a palavra<sup>6</sup> (função do falar) e dando significado a partir de suas práticas sociais e de suas experiências mediadas.

Segundo Vygotsky (2001), o pensamento da criança evolui por intermédio das palavras que o ser humano pensa mediadas pelo social, por meio de símbolos criados pela cultura, possibilitando uma maior complexidade de relações entre objetos e suas significações.

Para atingirmos o significado de uma palavra necessitamos de uma outra palavra, assim ele afirma que “[...] para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emitir-lo” (VYGOSTKY, 2001, p. 481).

Pino (1995) enfatiza que as palavras (conceito) adquirem “sentido” no contexto do discurso. Estes, em movimento, são como “ponto” acionador da constituição da consciência e da subjetividade na interação social e no funcionamento mental dos sujeitos.

Na prática cotidiana, a atividade mental do nosso cérebro possui a capacidade de armazenar informações, conhecimentos, lembranças. Assemelha-se, então, a um ‘dicionário’ com a competência de instituir nomes, organizar, classificar e generalizar representações mentais de acontecimentos, episódios, objetos, entre outros, aplicado a um trânsito simbólico de signos (significante e significado) mediando aquilo que o ser humano pensa e expressa por meio das palavras.

---

<sup>6</sup> Palavra: termo caracterizado por Pino (2005) como a primeira função da comunicação entre pessoas, ocorre em um sistema de relação entre duas pessoas.

De igual modo, Martins (2015, p. 48) afirma que “[...] a palavra desponta, então, como mediação fundante da elaboração da imagem mental, pela qual a realidade objetiva conquista também outra forma de existência: a forma de existência subjetiva”.

Devemos entender que para Vygotsky a linguagem é caracterizada por signos, que auxiliam ao indicar o objeto, como também para representá-lo, por exemplo: a palavra “sapato” nos faz pensar no objeto concreto sapato. Dessa forma, para nós, humanos, a capacidade de construir representações mentais que substituam os objetos do mundo real permite essa interpretação, ou seja, “[...] é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” (OLIVEIRA, 2011, p. 31).

Conforme Vygotsky (1998), é por meio da linguagem que o sujeito organiza seu pensamento e expressa seu discurso oralmente ou por escrito, utilizando o elemento exclusivamente humano, denominado signo (instrumentos psicológicos), caracterizado como atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito.

Já os instrumentos físicos são elementos externos ao indivíduo, que modificam a natureza. Nas palavras de Luria:

O aspecto ‘cultural’ da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (LURIA, 1988, p. 26).

Vimos, por esse raciocínio, que é pela internalização feita pela criança em um contexto social, durante a sistematização complexa da linguagem, que ela será capaz de usar estes instrumentos de pensamento assimilados no momento em que um sujeito usar com ela ou vice-versa.

Nessa perspectiva, a criança organiza seu pensamento e sua ação. E a partir da mediação dos adultos vai dando forma aos processos psicológicos mais complexos e, posteriormente, passará para a internalização das representações existentes no mundo, criando compreensões próprias. Assim, ela será capaz de utilizar estes instrumentos de pensamento assimilados quando um sujeito usar com ela ou vice-versa.

Freitas (1995) aponta que a internalização:

[...] implica uma reorganização das atividades psicológicas que só se torna viável porque emerge de um terreno social, de uma interação com os outros

por meio da linguagem. Sem os outros, a conduta instrumental não chegaria a converter-se em mediação significativa, em signos e sem estes não seria possível a internalização e a construção das funções superiores. O momento mais significativo desse desenvolvimento acontece justamente quando a fala e atividade prática, antes linhas independentes convergem (FREITAS, 1995, p. 62).

Assim, também Smolka (2000, p. 27) afirma que o processo de internalização constitui a incorporação da cultura, ou seja: “[...] domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo”. No entanto, Baquero (1998, p. 34) apresenta a definição de internalização “[...] como criadora da consciência e não como receptora de conteúdos externos”.

Logo, no momento em que o sujeito internaliza um conceito, ele não o transmite para a consciência dele, mas o reorganiza internamente e de modo bem individual.

De acordo com Vygotsky (1998), a internalização constitui-se em três momentos:

[...] a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...]. b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...]. c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

Percebemos, nesse processo descrito que, generalizando para o contexto escolar, no primeiro momento, o sujeito mais experiente (professor) irá trabalhar com o aluno (de forma espontânea ou dirigida) um conceito científico ou sistematizado. O aluno, por sua vez, assume seu papel nessa relação social e, assim, irá reconstruir o conceito de modo próprio.

Logo, fica claro que o aluno pode aprender a partir da sua relação com o outro e distinguir os diferentes significados e sentidos dados ao objeto de conhecimento, além de transformar a palavra apresentada pelo professor em uma expressão própria (intrapésica) desse conceito, ocorrendo, desse modo, uma reconstrução ativa pelo aluno.

Por fim, em todas as experiências escolares vivenciadas socialmente por este aluno, a partir das interações do professor, de forma intencional, via apresentação dos conteúdos pedagógicos, o aluno irá aplicar os conteúdos nas representações dos fatos e das situações reais de uso.

### 1.1.1 A mediação e a internalização como resultado das práticas de interação social

O termo mediação etimologicamente, segundo o dicionário Bueno (2007, p. 502), significa: “[...] Ato ou efeito de mediar, intervenção”. Nesse contexto, nos estudos de Vygotsky, interpretado por Oliveira (2011, p. 26), a mediação foi conceituada em termos genéricos como “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Seguindo esse raciocínio, para que haja o desenvolvimento cognitivo e social do homem, é necessário que ocorra uma ação dirigida. Ao reforçar essas concepções, Pino (1991) pontua que o termo mediação:

[...] é utilizado para designar a função que os sistemas gerais de sinais desempenham nas relações entre os indivíduos e destes com o seu meio. Mais especificamente, é utilizado para designar a função dos sistemas de signos na comunicação entre homens e na construção de um universo sócio cultural (PINO, 1991, p. 33).

Essa atividade de mediação caracterizada por Pino (1991) é estabelecida na relação do indivíduo com o meio e com outros indivíduos com os quais convive, através de um sistema de signos (linguagem) pertencente ao mundo cultural, dessa forma essa relação resultará em uma transformação social.

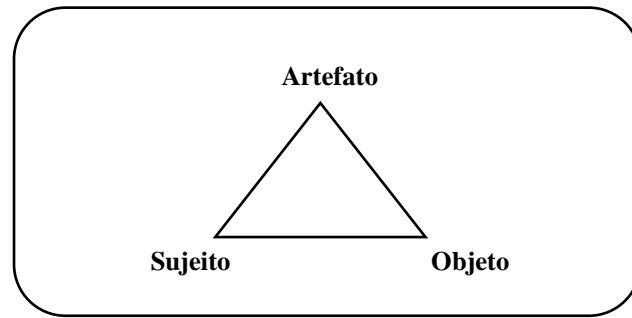
Martins e Rabatini (2011, p. 349) também enfatizam que a mediação é “[...] a interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”, ou seja, a mediação é o significado na relação pensamento/linguagem.

Nessa direção, reiteramos o esforço do indivíduo em compreender e dar significação a objetos e fatos que circundam a vida e, a partir desta dinâmica, ele passa a dominar suas ações e escolhas. Esse processo de interação e de mediação atinge a função basilar no desenvolvimento dos indivíduos e na organização da vida em sociedade.

Para uma melhor compreensão, utilizamos os pressupostos da ideia da Mediação Cultural da Ação Humana, descrita na Figura 1, a seguir, criada por Vygotsky (1998).

Nesse contexto, a atividade humana não pode ser enquadrada como um acontecimento separado, mas amplo, em um sistema de relações sociais ativas entre o sujeito e o objeto, mediada por artefatos culturais (físicos, simbólicos, externos ou internos – instrumentos).

Figura 1 - Modelo básico de mediação



Fonte: Vygotsky (1998, p. 71).

Contextualizando com a educação escolar, especificamente nos processos de ensinar e de aprender, a construção do conhecimento ocorre por meio de trocas entre **sujeito** (aluno), conhecimento (conteúdos curriculares), **sujeito** (professor) - **ambiente** (escola), em uma relação de interação social entre professor x aluno x conteúdos curriculares desenvolvidos dentro da escola.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, o professor é uma das figuras importantes na atividade mediadora do conhecimento, tem um papel indispensável nesse processo entre as partes envolvidas, auxiliando o aluno na construção do conhecimento, sempre partindo dos conhecimentos que o aluno possui com vistas a apropriar-se do conhecimento científico.

Smolka (2000) chama-nos atenção para o cuidado necessário no entendimento de como ocorre o processo de apropriação descrito por Vygotsky:

[...] está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido. Pode acontecer independentemente do julgamento de uma pessoa autorizada que irá atribuir um certo valor a um certo processo, qualificando-o como apropriado, adequado, pertinente ou não. Portanto, entre o 'próprio' (seu mesmo) e o 'pertinente' (adequado ao outro) parece haver uma tensão que faz da apropriação uma categoria essencialmente relacional (SMOLKA, 2000, p. 33).

Nesse ponto, a apropriação se constitui nas relações significativas de sentido entre o sujeito e o outro que serão desenvolvidas ao longo da história e acumuladas objetivamente em forma de conhecimento.

Desse modo, para realizar esse processo de mediação, o professor necessita conhecer teorias e técnicas que permitam a construção de um planejamento voltado para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares de acordo com suas metas pré-estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da Escola.



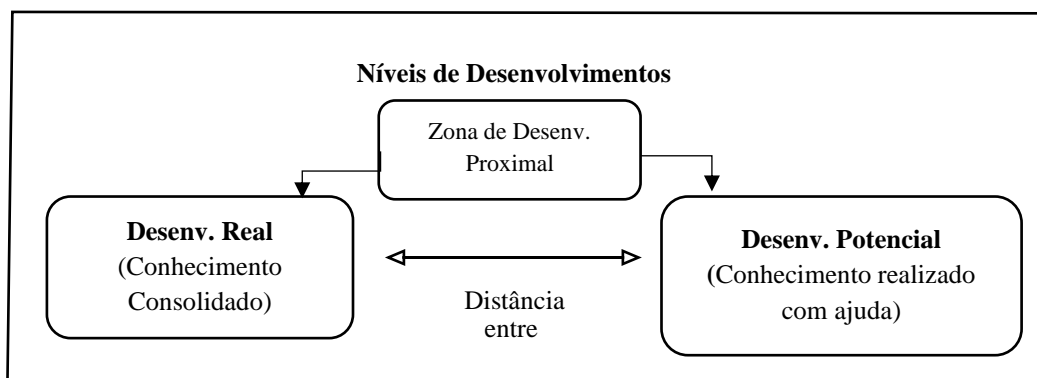
Assim, os conteúdos curriculares do planejamento, para Vygotsky (1998, p. 104), são mais do que a soma de certas “conexões associativas formadas pela memória, de tal modo é nítido que o processo de ensinar requer uma aula em que o aluno consiga desenvolver [...] muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”.

Tal proposição remete-nos a entender a forma como o sujeito aprende e se desenvolve socialmente por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). No entender de Vygotsky (1998), a ZPD significa:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Dessa forma, destacamos que a relevância desses dois níveis não está concentrada no nível de desenvolvimento real, ou seja, nas funções mentais que foram desenvolvidas, naquilo que a criança consolidou, mas, sim, na ZDP, que consiste no desenvolvimento intelectual “possível”, em condições favoráveis de estimulação a ser realizada pelo outro (adulto ou criança mais experiente) mediando por meio da fala, da comunicação, das relações sociais, compartilhando conhecimentos e responsabilidades à resolução de problemas. A Figura 2, apresentada adiante, auxilia melhor a compreensão desses conceitos.

Figura 2 - Níveis de Desenvolvimento Real e Potencial



Fonte: Elaborado a partir de Vygotsky (1998, p. 109-113).

Podemos verificar, com base na figura 2, uma síntese do processo gradual da internalização do conhecimento por meio de três níveis de desenvolvimento: o Real, o Nível de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O nível de desenvolvimento Real é caracterizado como aquele conhecimento consolidado, aquilo que o aluno consegue fazer sozinho de forma independente. O nível de desenvolvimento Potencial ocorre quando o aluno necessita da ajuda, e esta será realizada com a mediação do sujeito mais experiente, neste caso o professor, em que novas informações serão inseridas dentro da zona de conhecimento do aluno. Já a Zona de Desenvolvimento Proximal define-se por “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1998, p. 97).

É na ZDP que o professor deve exercer a sua ação pedagógica. Todo o processo de desenvolvimento mental do aluno só será viabilizado se o professor proporcionar o aprendizado por meio de um planejamento pedagógico intencional, de forma organizada, com vistas ao avanço e aprendizagem.

## 1.2 A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA: ENUNCIACÃO DISCURSIVA, GÊNERO DISCURSIVO E ALTERIDADE

A partir das contribuições já existentes dos estudiosos Freitas (1995), Ponzio (2008), Faraco (2009) e Souza (2012), descrevemos um pouco da vida e alguns constructos importantes da teoria enunciativa da Linguagem de Mikhail<sup>7</sup> Mikhailovitch Bakhtin, que utilizamos nesta pesquisa.

Bakhtin nasceu (1895-1975) na cidade de Oriol na antiga União Soviética, filho de uma família nobre, que propiciou a melhor educação que lhe era possível à época. Aos nove anos de idade sua família mudou-se para Vilno, capital da Lituânia, cidade com grande riqueza cultural em decorrência da imigração de poloneses, russos e judeus ocorrida durante a Guerra Russo-Polonesa (1654-1667), por esse motivo as pessoas falavam diferentes línguas. Esse contexto social propiciou a Bakhtin o processo de viver a poliglossia – variedade de Línguas (SOUZA, 2012).

Sete anos depois, Bakhtin e sua família mudam-se para Odessa, cidade em que inicia a sua vida acadêmica (1913). Foi na Universidade de São Petersburgo que Bakhtin conclui os seus estudos em História e Filologia (1918), período marcado por muitas guerras civis e a revolução russa.

---

<sup>7</sup> Em virtude da dificuldade de identificação de autoria, consideramos como textos de Bakhtin os textos do círculo: Voloshinov, Medvedev e Bakhtin.

Ainda no período acadêmico, constituiu um círculo de amigos intelectuais (muito comum na Rússia a cultura dos Círculos) que, mais tarde, tornou-se conhecido como “Círculo de Bakhtin<sup>8</sup>”. Esse Círculo multidisciplinar era constituído principalmente por Mikhail Bakhtin, Valentin Voloshinov (1895-1936), musicista e pós-graduado pelo Instituto de Literaturas e Línguas Ocidentais e Orientais, e Pavel Medvedev (1892-1938), jornalista literário e teórico da literatura (SOUZA, 2012). Nos encontros, eles dialogavam, discutiam e debatiam percepções filosóficas sobre assuntos com ampla possibilidade, em um contexto político e ideológico no qual viviam (FARACO, 2009).

Pode-se dizer, então, a respeito de Bakhtin (2018), que seus estudos na concepção dialógica da linguagem opunham-se criticamente às orientações dos pensamentos filosóficos linguísticos dominantes de sua época: o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista.

O Círculo de Bakhtin (2018) descreve o pensamento do objetivismo abstrato, oriundo das premissas do pensamento racionalista e mecanicista, que compreende a língua como um sistema linguístico de normas, imóvel, imutável, inseparável e que não pode ter interferências ideológicas no ato discursivo.

Pelo que podemos observar na proposição acima, o Círculo de Bakhtin (2018) critica essa abordagem, ao perceber que existem espaços vazios na forma de estudar a língua devido a sua complexidade. Ela apresenta equívocos quando desconsidera os sujeitos no momento da enunciação, pois a significação da palavra pode apresentar variações linguísticas com diferentes sentidos em uso de um contexto real.

O subjetivismo individualista compreende a língua como um ato de criação individual e subjetivo que ocorre no ato da fala do sujeito falante, também considerado como enunciado monológico, descrito pelo Círculo de Bakhtin (2018, p. 202) como “[...] expressão da consciência individual, dos seus propósitos, intenções, impulsos criativos, gostos e assim por diante”.

Com base no exposto e no modo de entender as manifestações linguísticas das concepções apresentadas, o Círculo de Bakhtin (2018), por comparação, se opõe a esses aspectos ao perceber, também, lacunas.

Assim, critica o idealismo e o psicologismo que situam a ideologia na consciência, ao afirmar que essa abstração não é adequada à realidade, uma vez que as manifestações

---

<sup>8</sup> Embora saibamos da polêmica sobre o uso do termo “Círculo de Bakhtin”, descrito pelo linguista Vatcheslav V. Ivanov, optamos por usá-lo, pois entendemos que este resume a ideia de um grupo de pensadores intelectuais russos que inquietavam-se com o mundo da cultura, em seu papel de representar o mundo da vida.

linguísticas são concretas em seu uso e incorporam-se ao coletivo, com característica de ser dialógica em um contexto histórico, social e ideológico.

Por meio dessas críticas aos marcos teóricos de sua época, desenvolve a concepção dialógica de linguagem a partir da compreensão da linguagem/literatura integrada e relacionada às questões ideológicas, sociais e históricas.

Nos estudos bakhtinianos, a expressão ideológica exposta a partir do Círculo de Bakhtin é interpretada por Faraco (2009, p. 46) como “[...] o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais”, em uma ação discursiva constituída de sentidos.

Dessa forma, esse termo expressa uma compreensão mais ampla contrária ao formalismo russo, que excluía as abordagens psicológica e histórico-cultural.

Nesse contexto, o Círculo de Bakhtin (2018, p. 91, 177) define que “[...] tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele. [...] A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica [...] onde não há signo, também não há ideologia”.

Percebemos, assim, que o signo, palavra e a ideologia são reciprocamente correspondentes. O signo gera efeitos de sentido e torna-se real ou no espaço verbal, por meio da palavra (signo linguístico), ou visual, por meio da imagem, ou os dois imbricados, gerando planos semióticos no interior das relações sociais (BAKHTIN, 2018).

Contudo, o Círculo de Bakhtin (2018) reitera que a consciência individual se forma por meio dos signos e todas as modificações sociais se constituem tanto na língua e quanto na ideologia.

Reforçando essas concepções, Smolka e Laplane (2005, p. 80) destacam que na perspectiva dialógica o signo “[...] atua como elemento mediador (funciona entre, remete a), operador (faz com que seja), conversor (transforma) das relações sociais em funções mentais”.

Em se tratando do caráter dialógico da linguagem, base primordial para os estudos teóricos do Círculo de Bakhtin (2018) enquanto produção social e ideológica, é válido definirmos o termo “diálogo”, que é descrito no dicionário de língua portuguesa de Aurélio Ferreira (2009, p. 471) como “[...] Fala interativa entre duas ou mais pessoas; ato de discutir; [...] polêmica, controvérsia, debate”.

Nessa linha de raciocínio, Faraco (2009), em sua abordagem sobre as concepções bakhtinianas, afirma que o termo diálogo possui muitos significados sociais, e que o Círculo de Bakhtin “[...] se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o

complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, p. 60).

Assim, o diálogo é considerado um evento dinâmico, em movimento e com sentidos gerados e pronunciados por vozes ideológicas.

Dessa forma, na perspectiva discursiva, para Faraco (2009), a compreensão das relações dialógicas é inerente à linguagem humana e ocorre por um movimento de ir e vir, enquanto produto da interação social entre o eu e o outro, constituindo uma multiplicidade de vozes ou línguas sociais, de modo que em qualquer situação de fala ocorrerá a “tensão”, o embate, compondo, assim, a subjetividade.

Ainda segundo esse autor, o ser humano, como sujeito, vai se modificando por meio das práticas discursivas e interações complexas, construindo sentidos e assimilando vozes sociais de concordância ou discordância a sua realidade.

Bakhtin (1981, p. 158) considera que em todos os campos de emprego (nas ciências, no cotidiano, na arte etc.) a linguagem é dialógica, “[...] vive apenas na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo de vida da linguagem”.

Essa posição é reforçada por Brait (1997, p. 289), quando assegura que o dialogismo trata das “[...] relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”.

Como podemos observar, o dialogismo consiste no anel de ligação entre a linguagem e a vida social que acontece em todo e qualquer discurso.

### **1.2.1 Enunciação: inter-relação discursiva**

Com base nos elementos apresentados, depreendemos que, para Bakhtin (2020), a enunciação é uma inter-relação discursiva que acontece entre sujeitos históricos, inseridos num contexto social de interação, única, de modo que constitui um “[...] elo na cadeia discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2020, p. 289).

Dessa forma, o enunciado não delimita a dimensão linguística, pois ocorre em uma situação dialógica, interativa com o autor do discurso e com outros participantes, em uma atitude responsiva, ou seja, de acordo ou não, ao compreender o sentido do enunciado.

A esse respeito, Geraldi (2011), estudioso bakhtiniano, reforça essa ideia quando descreve a linguagem como lugar de interação, de alternância, constituídas nas relações sociais humanas em que o falante age sobre o ouvinte e, ao mesmo tempo, torna-se sujeito. Assim, a interação verbal faz com que os sujeitos, à medida que interagem uns com os outros, por meio do contato social e histórico, se constituam.

Na acepção bakhtiniana, o enunciado, seja ele oral ou escrito, concreto e singular, é caracterizado como a unidade real da comunicação discursiva, da qual falamos por meio deles. É na constituição dos enunciados que os sentidos são gerados e estes poderão ser analisados pelos seus interlocutores e, assim, estabelecer um processo de comunicação.

Bakhtin (2020, p. 297) afirma que “[...] cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo”. Dessa forma, ao direcionarmos o olhar para o diálogo entre um e outro sujeito, verificamos, em consonância com Bakhtin (2020), que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida [...]. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2020, p. 348).

Como podemos observar, para Bakhtin, o “diálogo” não é uma característica particular, nem do ser e nem da vida, porque não há vida sem o diálogo. Para esse autor, a palavra anseia por ser ouvida e respondida. É nesse ponto que ocorre a riqueza da constituição dos enunciados, ou seja, os enunciados geram sentido e estes poderão ser analisados pelos seus interlocutores. De acordo com Bakhtin (2020) e seu Círculo, o uso da língua ocorre por meio de enunciados orais ou escritos. Nas palavras do autor,

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade de esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (BAKHTIN, 2020, p. 297).

Por esse prisma, cada enunciado ocupa uma posição com destinatário, não só a de responder, por meio de uma mobilização de atividade mental com os signos, mas, também, de se resistir opondo uma resposta, ou de aceitar se for o caso, ou refutar, ou até mesmo de discordar de uma atitude responsiva como produto da interação entre interlocutores envolvidos nessa interação verbal.

Assim, a denominação dessa resposta que compõe o discurso é uma “atitude responsiva ativa”, que nas palavras de Bakhtin (2020) só é possível quando o sujeito:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2020, p. 271).

Dessa forma, o autor deixa claro que a responsividade não ocorre somente de forma linguística, mas também por meio de outros elementos, como expressões corporais, gestos, ou até mesmo no silêncio, variando conforme o contexto situacional.

A seguir, discorreremos sobre a importância dos gêneros discursivos, pois são neles que os enunciados se solidificam e se concretizam.

### 1.2.2 Gênero discursivo

Conforme já mencionado nesta pesquisa, para Bakhtin (2020), a linguagem é um fenômeno social, ideológico e histórico, que concedido aos sujeitos em seus contextos comunicacionais dá sentido ao mundo quanto a sua realidade, em um viés dialético. Assim, o autor afirma que “[...] os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2020, p. 261).

Nesse sentido, Bakhtin (2020, p. 279) reitera que todas as atividades humanas relacionadas à operação dos recursos da língua são concretizadas “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes numa ou outra esfera da atividade humana”, sendo esses enunciados construídos em determinados gêneros discursivos.

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2020), são tipos estáveis de enunciados pelo fato de estarem unidos a um determinado tema, estilo, com uma composição própria, em estado de constante evolução, associados a contextos culturais de acordo com as necessidades dos sujeitos, por meio da interação verbal. Todo e qualquer enunciado é composto de algum gênero. Bakhtin (2020) considera que:

[...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2020, p. 283).

Essa noção de gênero apresentada permite-nos compreender que os gêneros do discurso são formas de organizar as nossas falas e se não existissem seria impossível a comunicação humana no processo interativo.

Nas considerações de Bakhtin (2020), existe uma ampla quantidade de gêneros do discurso, por este motivo é quase impossível todos serem catalogados. Nesse sentido, o autor classifica os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos), havendo entre eles diferenças essenciais.

Os gêneros discursivos primários são produzidos em situações imediatas, com conhecimento de forma espontânea, em situações de comunicações discursivas mais corriqueiras, ligados às esferas sociais (reunião de amigos, conversa de salão, conversa sobre temas cotidianos no *WhatsApp*, bilhete, família, encontros públicos, entre outros).

Os gêneros secundários, por sua vez, são constituídos em uma dimensão cultural mais complexa, mediados, formalizados e sistematizados em situações de interação das esferas sociais com predominância escrita, a exemplo: textos literários, científicos, jornalísticos, entre outros.

Na visão bakhtiniana, para cada gênero existem especificidades fundadas em três dimensões constitutivas: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

O primeiro elemento, conteúdo temático refere-se ao assunto (objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais), nesse ponto, Fiorin (2008, p. 62) finaliza “domínio de sentido de que se ocupa o gênero”.

Já o estilo é apontado por Bakhtin (2020) como a forma individual, os traços relacionados à linguagem com especialidades próprias de cada enunciador empregada, a seleção lexical, frasal, gramatical e formas de dizer determinada pelo gênero. De igual modo Sobral (2009, p. 64) completa ao dizer que a quem se dirige o discurso possui juízos de valor, de estilo que envolve a [...] “simpatia, concordância com os ouvintes ou a discordância com relação a eles e remete igualmente à avaliação que o autor faz do herói e julga que o ouvinte faz”.

Por fim, a construção composicional defendida por Bakhtin (2020, p. 282) com elementos linguísticos e discursivos, ou seja, a forma de dizer “[...] falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”.

Percebemos, nesse pressuposto, que os gêneros atuam na forma de como falamos e/ou escrevemos conforme as atividades de interesse, finalidade e de cada ação em áreas específicas na sociedade em que estamos inseridos. Assim, quando o sujeito realiza os enunciados sociocomunicativos o faz com base em um vasto e diversificado número de gêneros, desde



pequenos diálogos até produções mais complexas, apreendendo-os e utilizando-os com liberdade e domínio.

### 1.2.3 Relação de Alteridade: ‘eu pra mim’, ‘o outro-para-mim’ e ‘eu -para-outro’

A alteridade é tema que foi abordado desde os primeiros escritos do Círculo de Bakhtin, quando surgiram discussões e reflexões sobre as diversas relações sociais, culturais organizadas e vivenciadas pelo sujeito, posicionadas de forma diferente do ‘eu’ em relação ao ‘outro’.

A alteridade é descrita por Bakhtin (2020, p. 341) ao afirmar que “[...] ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro”.

A nosso ver, a constituição do sujeito é incompleta e encontra-se em constante transformação na complexidade das relações dialógicas, e que não reduzem a sua singularidade como ser humano.

Esse ‘olhar para dentro de si’, é o ‘eu’ bakhtiniano, é um ‘eu’ único, histórico e individual, constituído de forma complexa na relação do dizer pelo e com o ‘outro’.

Nesse contexto, Bakhtin e seu Círculo, por meio dos estudos e reflexões sobre a linguagem, construíram a concepção do ‘outro’ como ideológico, discursivo e interacional. É válido salientar que o ‘eu’ só se reconhece e existe diante do ‘outro’.

Essas abstrações, para Bakhtin (2020), ocorrem na interação com importantes subsídios na concepção da imagem do ‘eu’. Para ele, é como se fosse um espelho, e este apresentasse em diversos ângulos, dependendo da posição do espelho a imagem poderia refletir uma distorção que desviaria o sujeito.

Isso quer dizer que parte das relações interpessoais entre o ‘eu’ e ‘outro’, “[...] dois centros de valor da própria vida”, contribuindo para que este esteja aberto a novas concepções de imagens que poderão ser agregadas ao longo da vida (BAKHTIN, 2020, p. 26).

Assim a imagem do sujeito bakhtiniano na perspectiva da alteridade é obtida pela consciência e pelo pensamento, ocorrendo em três momentos subjetivos: ‘eu-para-mim’, ‘o-outro-para-mim’ e ‘eu-para-o-outro’<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Essas três categorias, eu-para-mim, eu-para-outro e outro-para-mim, foram descritas pelo pensador e linguista russo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin na obra *Estética da Criação Verbal*, para referenciar aos modos de orientação do(s) sujeito(s) em suas relações sociais.

Para melhor compreensão da alteridade por meio dessas concepções bakhtinianas, as apresentaremos uma a uma.

A primeira, ‘eu-para-mim’, de forma relacional, está associada ao ‘eu’ único e interno, ou seja, a minha consciência, como ‘eu’ sou para ‘mim’, como me percebo.

A segunda, ‘o-outro-para-mim’, é como eu vejo o ‘outro’, momento em que ocorre de forma complexa a construção do nosso ‘eu’ por intermédio do ‘outro’.

Por fim, ‘eu-para-outro’, momento em que o ‘outro’ me vê. Nesse momento o ‘eu’ poderá ser alterado por meio das interpretações dos signos ideológicos.

Essa tríade dada por Bakhtin (2020) exhibe-nos uma noção de movimento, de alteração relacional para se constituir como um sujeito <sup>10</sup>axiológico, singular, em posição valorativa em relação ao ‘outro’.

Ao atender a esses princípios, Faraco (2009) reitera:

O eu e o outro são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. [...] é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos. (FARACO, 2009, p. 21).

Como podemos observar, Faraco (2009) chama a atenção para o sujeito que se constitui no diálogo pela alteridade por meio dos seus pensamentos, ideias, valores e vozes sociais.

Assim, ao direcionarmos o olhar para a construção do conhecimento escolar a partir da interação dialógica e da alteridade, tanto os professores quanto os alunos se afetam e se deixam afetar nessa troca, pois temos a necessidade do outro. Isso ocorre porque, nesse contexto, o professor não se encontra como o detentor de todo o conhecimento e sim como o mediador do processo de ensino e aprendizagem.

### 1.3 INTERLOCUÇÕES SOBRE AS DEPALE NO APORTE ENTRE VYGOTSKY E BAKHTIN

A partir da apresentação das ideias dos dois autores pós-estruturalistas Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin, críticos do marxismo positivista e reducionista, procuraremos posições em

---

<sup>10</sup> Faraco (2017) descreve axiológico fundamentado nos estudos bakhtinianos, como “[...] um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais e (mais relevante para ele) o contínuo processo de encontros e desencontros, de aceitação e recusa, de absorção e transmutação das vozes sociais.”

suas vertentes teóricas que se entrecruzem de forma interlocutora.

Como foi descrito anteriormente, esses autores são os norteadores das discussões investigativas deste estudo, de modo que procuramos compreender o envolvimento entre a presença do outro e o aparecimento de comportamentos sociais dialógicos dos sujeitos alunos/professor nesse processo de ensino aprendizagem sob diferentes óticas.

Contudo, é importante observar que, embora não tenham se voltado especificamente à questão das dificuldades de aprendizagem que os(a) alunos(a) apresentem no percurso de aprendizagem, oferecem embasamento para analisá-las durante o processo histórico e ideológico no contexto escolar.

Assim, na concepção vygotskyana, como já descrita anteriormente, os seus estudos estavam voltados para a cognição humana, tornando explícitas as relações existentes entre o comportamento humano e a fala.

Por um outro ângulo, Bakhtin, por meio de uma abordagem discursiva, compreende e interpreta o sujeito do ponto de vista social e ideológico, ou seja, o sujeito a partir do momento que interage por meio dos enunciados com os outros vai se constituindo.

Para que haja mudanças nesse desenvolvimento, o outro, como sujeito mais experiente, tem um papel essencial na vida do indivíduo. No contexto escolar o professor será o outro, responsável por apresentar e contribuir com a cultura mais elaborada no desenvolvimento desse processo de aprendizagem.

No Quadro 1, seguinte, apresentamos uma perspectiva dialógica de interação e interlocução nos postulados de Vygotsky e Bakhtin.

Quadro 1 - Vygotsky e Bakhtin: um diálogo possível

<b>Tópicos de similaridades</b>	<b>Vygotsky</b>	<b>Bakhtin</b>
<b>VIDA</b> 1. Ano de nascimento 2. País de origem 3. Contexto familiar	1. 1895. 2. Rússia (guerras civis e a revolução russa). 3. Oriundo de família culta, criado em um meio de grande riqueza intelectual e social.	1. 1896. 2. Rússia (guerras civis e a revolução russa). 3. Filho de uma família nobre, morava em uma cidade com grande riqueza cultural (Vilno, capital da Lituânia).
<b>GRUPOS DE INTELECTUAIS</b>	Participação do grupo de pesquisa composto pelos pesquisadores de várias áreas de conhecimento.	Constituiu um círculo de amigos intelectuais multidisciplinar.
<b>SOBRE O PENSAMENTO MARXISTA</b>	Identificava-se com o pensamento de Marx, opondo-se à psicologia como ciência natural e a psicologia mental.	Identificava-se com o pensamento de Marx, opondo-se criticamente às grandes correntes teóricas da linguística contemporâneas, sendo elas objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista.

Quadro 1: Vygotsky e Bakhtin: um diálogo possível

(continuação)

Tópicos de similaridades	Vygotsky	Bakhtin
QUEBRA DE PARADIGMAS	Concepção da Teoria Histórico-Cultura da psicologia com bases na compreensão que o homem se constitui mediado pela linguagem nas relações sociais.	Concepção dialógica de linguagem a partir da compreensão da linguagem/literatura integrada e relacionada às questões ideológicas, social e histórica.
IDEIA BASILAR	1. Centralidade na linguagem 2. Consciência humana constituída na interação social e no funcionamento mental dos sujeitos por meio de signos.	1. Centralidade na linguagem; 2. Consciência individual se forma por meio dos signos.
LINGUAGEM SIGNO/PALAVRA	Para Vygotsky, é por meio da linguagem que o sujeito organiza seu pensamento e expressa seu discurso oralmente ou por escrito utilizando o elemento exclusivamente humano, denominado signos (instrumentos psicológicos), caracterizado como atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito	Para Bakhtin, a linguagem é o elemento organizador da vida mental essencial na constituição da consciência do sujeito. Bakhtin (2018, p. 91) define que “[...] tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo”. Onde não há signo, também não há ideologia. O signo gera efeitos de sentido, e, torna-se real ou no espaço verbal, por meio da palavra (signo linguístico), ou visual, por meio da imagem ou os dois imbricados gerando planos semióticos no interior das relações sociais.
MEDIAÇÃO	Para Vygotsky, é caracterizada como a relação do indivíduo com o meio e com outros indivíduos em que ele está inserido. Ou seja, a mediação é o significado na relação do pensamento/linguagem.	Para Bakhtin, ocorre no interior das relações sociais e o signo ideológico atua como elemento mediador dessas relações e das diversas formas de interação estabelecida pela língua nas relações dialógicas.
SUJEITO (eu/outro)	Vygotsky compreende o sujeito enquanto ser histórico, ativo e participante. No grupo social são os sujeitos participantes necessários para a constituição do eu. Em que o ‘eu’ se constrói na relação de significação com o outro.	O sujeito na concepção bakhtiniana se estabelece na relação de alteridade entre este sujeito e o ‘outro’. Esse ‘Outro’ pode ser outra pessoa, eu mesmo assim como os valores, representações, sentidos, é uma construção identitária, para Bakhtin - eu sou constituído pelo ‘outro’ em suas relações com o mundo. (Grifo nosso)
ENUNCIADO	1. Não é caracterizado de forma explícita. 2. A linguagem é caracterizada por signos, que auxiliam ao indicar o objeto, como também para representá-lo. 3. Vygotsky (2001, p. 481) conclui que “[...] para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo”.	O enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, que ocorre através de elementos verbais sejam eles orais ou escritos em um processo de interação como resposta aos enunciados anteriores.
RESPONSIVIDADE	Não discute.	A responsividade ocorre por meio de contextos de interlocução entre os sujeitos. Podendo configurar convergentes ou divergentes em situações em que o sujeito concorde, ou refute, ou amplie a enunciação com um outro.
ENSINO E APRENDIZAGEM	É uma manifestação social do pensamento mediada pelos signos (instrumentos psicológicos), com significado para o indivíduo. Sendo que as condições essenciais para ocorrer a aprendizagem são: a interação e o estímulo.	É um trabalho linguístico contínuo, elaborado socialmente por meio de uma ação conjunta de trocas dialógicas durante interações verbais que ocorrem por meio dos enunciados.

Fonte: Elaborado a partir de Bakhtin (2020, 2018) e Vygotsky (1989, 1998).

Lev Vygotsky, estudioso da ciência natural e da psicologia mental, dedicou-se a estudar as Funções Psicológicas Superiores em processos de mediação, por meio de ações produzidas nas relações que os seres humanos mantêm com o outro e com a natureza. Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem, realizou seus estudos no âmbito da linguística, opondo-se às correntes

teóricas da linguística, o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista. Assim, desenvolveu a concepção dialógica de linguagem a partir da compreensão da linguagem/literatura integrada e relacionada às questões ideológicas, sociais e históricas com base em discursos.

Partindo da quebra de paradigmas mais tradicionais, esses autores, Vygotsky e Bakhtin, apontam que a linguagem é elemento basilar para o processo de conhecimento, entendendo que a constituição dos sujeitos se dá no diálogo, nas interações sociais entre o sujeito e o outro, onde este se situa e é situado na condição de sujeito sócio-histórico.

Freitas (1995, p. 158) completa que ambos os teóricos propuseram uma dialética mediada pela linguagem. Assim, a autora afirma que eles: “[...] tentaram encontrar a dialética do subjetivo e do objetivo, mediada pelo fenômeno da linguagem. Por isso, a linguagem é uma questão central em seus sistemas. Para eles o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem”.

Como vimos anteriormente, na concepção bakhtiniana, a palavra tem um lugar de destaque. Exerce a função de signo linguístico e constitui-se elemento mediador. Bakhtin (2020) dá destaque à importância do sistema estrutural da língua para expressar o querer dizer do sujeito falante:

[...] A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos, – lexicais, morfológicos e sintáticos para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente neutros em relação a qualquer avaliação real determinada. [...] As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes. A oração enquanto unidade da língua também é neutra e em si mesma não tem aspecto expressivo; ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto (BAKHTIN, 2020, p. 289-290).

Diante destas observações realizadas pelo autor, podemos perceber que somente se a palavra for contextualizada ela apresentará sentido. Dessa forma, o sentido das expressões empregadas nos discursos jamais acaba, pois sempre procederá do contexto, caso não haja um contexto em que ela foi construída, torna-se vazia e sem importância.

A linguagem é uma produção social e ideológica, portanto o caráter dialógico da linguagem não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas oferecem espaços de encontros de constituição da subjetividade; pela constituição de sentidos, implica debates, refutação de ideias e pensamentos etc.

Vygotsky compreende que a linguagem é o elemento mediador entre o sujeito e o mundo, e que os conceitos, os sentidos e os significados das palavras são essenciais, pois neles o pensamento e linguagem se unem.

Percebemos, então, que, no ambiente escolar, os alunos, gradativamente, terão a mediação do professor. Este contribuirá para que haja a transformação do significado de muitas palavras, não somente pela experiência vivida, mas pelos sentidos, definições e referências dadas culturalmente.

No aspecto da mediação à luz do pensamento de Vygotsky e de Bakhtin compreendemos que o sujeito não existe sem o outro. Nas palavras de Bakhtin (2020), o conceito de sujeito se institui na relação de alteridade entre este sujeito e o outro, como ideológico, discursivo e intencional, conforme abordado anteriormente.

É baseado no ‘outro’ que o ‘eu’ se reconhece. Sendo assim, o sujeito não se faz sozinho, todas as suas derivações demandam e implicam o outro. Nesse sentido, é necessário que as aprendizagens que ocorrem nesse contexto sejam favoráveis e valorizadas na sala de aula, considerando as atividades que envolvem o aprender e o ensinar com vistas à superação das DEPALE.

É importante observar que nos estudos da linguagem, para Vygotsky (1998), existe uma interdependência entre o pensamento e a linguagem, entre a aprendizagem e o desenvolvimento, assim como no plano-interno para o plano-externo, do interpessoal para intrapessoal como já mencionamos anteriormente. Para Bakhtin (2020), na concepção enunciativa discursiva da linguagem, há uma interação dialógica entre o enunciado e a vida do sujeito, tanto do falante quanto do ouvinte, entre a arte e a vida, entre a linguagem e a consciência do sujeito. Diante deste cenário teórico, podemos perceber que para ambos os autores existe uma demonstração de relação, entre a forma e o conteúdo, entre o texto e o contexto e, por fim, entre o sujeito e o objeto.

No contexto escolar e com base nas aproximações possíveis já citadas entre Vygotsky e Bakhtin, vimos que a partir da interação é possível compreender, refletir e agir considerando o contexto pedagógico e os fatores externos que influenciam as DEPALE enquanto fenômeno linguístico, com vistas a um trabalho pedagógico que valorize a interação dialógica, em que o estudante não seja passivo e receptivo, mas que recrie no seio de outras vozes.

À frente, no processo de análise e discussão dos dados produzidos, constitutivos deste estudo, retornaremos a esses constructos, porquanto serão adotados nas categorias elaboradas e fundamentadas por esses teóricos.

## 2 EXISTEM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM? INQUIETAÇÕES ...

Neste capítulo, apresentamos, de forma breve e elucidativa, as bases teóricas que fundamentam os diferentes fatores que podem desencadear as “dificuldades de aprendizagem”, na perspectiva de Paim (1985), Fonseca (1995), Dockrell e McShane (2000). Também discutiremos sobre essas dificuldades em relação aos processos da leitura e da escrita considerando as habilidades necessárias para sua apropriação.

### 2.1 OS ESTUDOS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

[...] a pesquisa educacional contribui para a veiculação de uma imagem negativa da criança de ‘classe baixa’: ela seria portadora de inúmeras deficiências e problemas de desenvolvimento. Afirmava-se, nessa época, nos Estados Unidos, e pouco mais tarde no Brasil, que essas crianças viviam em ambientes familiares não favorecedores de um desenvolvimento psicológico saudável e adequado (PATTO, 1985, p. 2).

O processo de aprendizagem constitui-se por um conjunto de modificações no comportamento, a nível físico, biológico e social, no ambiente em que o indivíduo está inserido. Nessa percepção, as dificuldades de aprendizagem podem se manifestar e se concretizar de forma marcante na vida de todo estudante.

Com o objetivo de delinear as nossas reflexões e análises, iremos esclarecer o termo Dificuldades de Aprendizagem (DA), para facilitar a nossa compreensão acerca desse termo.

Em 1988, após extensos estudos, um grupo de especialistas do *National Joint Committee of Learning Disabilities* (NJCDL), composto por oito organizações norte-americanas, definiu, de forma consensual, que a Dificuldade de Aprendizagem

[...] é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social pode existir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (*handicapping*) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais,

instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências (NJCLD, 1994 *apud* CRUZ, 1999, p. 58).

Ao analisar esse conceito, observamos que as DAs foram, nessa época, consideradas intrínsecas ao sujeito, tendo como hipótese uma disfunção no sistema nervoso central, capaz de acompanhar outras ocorrências, como problemas de comportamento, deficiência mental e diferença cultural, entretanto aceita de forma secundária aos problemas associados.

Assim, nessa acepção podemos compreender as DAs como obstáculos encontrados por alunos durante o período escolar que não conseguem ter um processo natural de aprendizagem e nem acadêmico satisfatório do ponto de vista pedagógico. As DAs podem advir no início da vida escolar ou durante, ou em situações diferentes para cada aluno, porém é no contexto escolar que se tornam mais explícitas, pois a escola enfatiza o aspecto operativo do conhecimento.

Também os pesquisadores Paim (1985), Fonseca (1995), Dockrell e McShane (2000) afirmam que as DAs são decorrentes de situações e/ou condições intrínsecas ou extrínsecas ao aluno, que coadunam para que a aprendizagem escolar seja prejudicada. Esses fatores, muitas vezes, são utilizados de forma equivocada para explicar os processos errôneos das dificuldades de aprender.

Os fatores intrínsecos ao indivíduo, caracterizados como transtornos de aprendizagem, estão relacionados a problemas de ordem neurológica oriundos das disfunções do sistema nervoso central, problemas da cognição e do processamento das informações (PAIM, 1985).

Muitas vezes, a hipótese de transtorno ocorre quando a escola, por meio do professor, percebe que o aluno não atingiu o mínimo necessário na apreensão dos conteúdos escolares e, com pressa em encontrar explicações sobre o que não conseguem entender, comunicam aos pais ou responsáveis para que o aluno seja encaminhado a médicos e/ou psicólogos, para um “diagnóstico”, isso serve como álibi, consciente ou não, como também de caução para seleção e segregação escolar.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-5, 2014), publicado pela *American Psychiatric Association*/Associação Psiquiátrica Americana, para finalidades clínicas, de pesquisa e de ensino, o “Transtorno Específico de Aprendizagem” (TA) é definido como Transtorno do Neurodesenvolvimento, de origem biológica, caracterizado por prejuízo na matemática ou na leitura, velocidade de reconhecer as palavras e na decodificação de fonemas, que pode se combinar ou não com baixas habilidades de soletração.



Nesse Manual são apresentadas as explicações teóricas para cada tipo de TA, que se caracteriza por questões distintas relacionadas com a definição e o diagnóstico, bem como por questões associadas ao desenvolvimento de diferentes domínios acadêmicos específicos em Matemática, habilidades linguísticas, de leitura e cognitivas.

Além do Manual, existe ainda o Código Internacional de Doenças, décima versão (CID-10), que é um instrumento usado por profissionais da área de saúde, com uma padronização catalogada e codificada das doenças, empregado para diagnósticos clínicos.

No CID-10, os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares são caracterizados dessa forma:

[...] Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos se originam de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (CID-10, 1993, p. 236).

Nesse caso, os TAs estão ligados a uma condição clínica, uma perturbação nas habilidades específicas do processo de aprendizagem, alterações comportamentais que prejudicam o funcionamento social, pessoal, acadêmico e/ou ocupacional de crianças e adultos e que, em alguns casos específicos, faz-se uso de medicamentos monitorados pelo médico, mas não de forma generalizada.

O DSM-5 e o CID-10, respectivamente, manual e sistema de classificações de doenças com critérios específicos, são utilizados para fins de diagnóstico e tratamento no campo da saúde. Verificamos que as definições apresentadas são um pouco limitadas, entretanto auxiliam no âmbito internacional a comunicação entre profissionais da saúde e áreas afins, como também a organização do tipo de dificuldade que o indivíduo apresenta.

É importante salientar que o emprego do termo “Transtorno” se justifica, pois, desta forma, evita-se o uso indevido de outros termos para caracterizar “doença ou enfermidade”.

Há, ainda, casos patológicos ou perturbações do estado físico geral, como: febre, dores de cabeça, ouvido, anemia, entre outros que podem interferir na aprendizagem, nesses casos são assinalados como formas transitórias. Seguindo essa linha de raciocínio, Fonseca (1995) alerta que:

[...] ao se estudar as dificuldades de aprendizagem a partir de metodologias reeducativas sofisticadas ou de processos neuropsicológicos, chega-se a concepções unidimensionais ou unifatoriais que levam a conceitos, teorias e

modelos ‘psiquiátricos, psicométricos, neuropsicológicos, pedagogizantes ou socializantes exclusivistas’ (FONSECA, 1995, p. 16).

Esse entendimento apresentado é configurado na teoria de organização neurológica, restritiva, de controle, que explica as DAs como medidas determinantes que poderiam compor um quadro mais abrangente.

Essa causa situada no sujeito atribui *status* de doente e patologização, como forma de justificar a não aprendizagem, sem ao menos pôr em questão as condições de aprendizagem à quais ele foi submetido na escola.

Retomamos a citação apresentada na epígrafe deste capítulo, escrita por Patto (1985), na qual a autora nos chama a atenção e faz uma crítica aos estudos que foram realizados há décadas atrás, em que responsabilizavam os(as) alunos(as) pelos problemas de aprendizagem, decorrentes das aptidões pessoais e particulares das camadas mais desfavorecidas, dada a diferenciação de classe social que explicava os fracassos escolares. A autora deixa claro que uma explicação como essa subverte a ordem das coisas, exibindo um caráter ideológico preconceituoso em relação aos alunos das classes socioeconômicas mais baixas.

Ainda conforme aponta Patto (1985), esses problemas serão percebidos se o professor modificar a sua prática educacional. Assim, a autora reitera:

[...] Somente um ensino de boa qualidade no qual um professor interessado e bem formado maneje o conteúdo do ensino levando em conta as especificidades do alunado, tanto no que se refere às características de sua faixa etária quanto às suas experiências culturais pode garantir a eficiência (PATTO, 1985, p. 121).

Nesse viés ora destacado, a ideologia da escola deve ser entendida sobre o contexto social em que o aluno está inserido, sua história, o processo relacional familiar, no intuito de identificar as possíveis causas que desencadeiam o seu baixo rendimento, que não podem ser entendidas, em hipótese alguma, de forma isolada. Nesse sentido, Sampaio (2004) reforça a preocupação:

[...] na medida que o aluno tem dificuldades, não aprende e é reprovado por falta de conteúdos e a falta de conteúdos amplia-se à medida que os alunos ficam reprovados. O fracasso, dessa forma, não se explica apenas pela reprovação, nem pela perda de um ou mais anos, repetindo séries; outra perda relevante acontece pelo distanciamento cada vez maior estabelecido entre os alunos e o conhecimento que a escola pretende transmitir (SAMPAIO, 2004, p. 89).

Diante dessa realidade, os professores vão atribuindo a culpa ao aluno(a) por ele(a) estar longe daquilo que foi definido no início das aprendizagens escolares e pelo fato de não ter alcançado o ponto de chegada estabelecido esse aluno(a) é punido com reprovação. Situações como esta geram imagens negativas de si próprio, criando o rótulo de incapaz.

Como já enfatizado, outros fatores que exercem significativas influências no aluno são aqueles considerados extrínsecos, ou seja, externos ao indivíduo, relacionados a fatores obtidos pelo meio onde está inserido, a partir de problemas sociais, políticos e pedagógicos.

Podemos perceber pela acepção vygotskyana que a constituição social do sujeito ocorre nas relações concebidas com os outros através de instrumentos e signos, na presença de fatores sociais e culturais. Esses fatores necessitam ser considerados ao analisar as dificuldades de aprendizagem do aluno, com uma história e valores específicos.

Após adentrarmos nas diferentes abordagens teóricas sobre os fatores que desencadeiam as Dificuldades de Aprendizagem ainda ficam algumas inquietações: o que afeta o aprender do aluno? Se o aluno obtém uma variável de percentual de notas negativas nas avaliações pode ser uma dificuldade de aprendizagem? Para onde se deve olhar, para quem ensina ou para quem não aprende?

Fonseca (1995, p. 75-76) também apresenta algumas indagações e complementações: “[...] Dislexia ou dispedagogia? Dificuldade de aprendizagem ou dificuldade de ensino? A falta de uma perspectiva integrada, [...] fazem perder de vista uma dimensão global das dificuldades de aprendizagem”.

Esses questionamentos alertam-nos para uma reflexão sobre os fatores do insucesso escolar, os quais podem ser de aprendizagem ou da forma didática de ensinar. Assim, podemos afirmar que existem diversos fatores que podem interferir de forma negativa no processo de aprendizagem e que é necessária, de fato, de uma outra perspectiva de ensino.

## 2.2 DIFICULDADES E POSSIBILIDADES NOS PROCESSOS DA ESCRITA

As vivências escolares têm mostrado que muitos alunos conseguem decodificar os signos linguísticos, entretanto não compreendem o sentido do que leem. Sabemos que decodificar não é suficiente, pois é muito importante compreender, interpretar, analisar, refletir e acrescentar algum valor durante o processo da leitura.

Martins (2006, p. 30) define a leitura como “[...] um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. Já Britto (2006, p. 84) assim a conceitua: “[...] ler é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função

de suas experiências, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos”. Para Magda Soares, uma das pioneiras na abordagem sobre o letramento, ressalta que “[...] Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (SOARES, 2003, p. 16). Depreendemos, portanto, que a leitura pode ser entendida dentro de uma compreensão mais abrangente, em uma esfera social e interativa, onde o leitor não é somente um decodificador, mas, sim, um sujeito que dá sentido a ela, e atua em busca de significações. Geraldi (2011) completa essa reflexão ao afirmar que:

[...] a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações, o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis (GERALDI, 2011, p. 71).

Percebemos, assim, que o ato de ler é um processo dialógico, que ocorre entre o leitor e o autor mediado pelo texto e não apenas à decifração da escrita.

Nesse processo, a leitura exige uma reação do leitor, um diálogo, conforme pontua Martins (2006, p. 33), e acrescenta que “[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento”. Logo, o ato de ler, de forma dialógica, implica a relação leitor-autor mediada pelo texto.

Nesse contexto, em um entendimento aprofundado, o leitor é atuante e dialoga com o que foi lido, entretanto, quando algo ocorre, seja por fatores materiais, culturais ou outros, essa capacidade reduz ou modifica as experiências leitoras. Considerando esta perspectiva, conforme aponta Britto (2006, p. 84), “[...] a leitura é um ato de posicionamento político do mundo”. Vista dessa forma, leitura não pode ser um acúmulo de informações, no contexto escolar. Todos aqueles que estão na condição de agentes que formam leitores exercem papel político e suas ações irão contribuir como ferramenta de transformação social.

Na visão de Vygotsky (2001), a apropriação da linguagem escrita ocorre de forma complexa. Segundo esse autor, a escrita conduzirá ao aprimoramento da linguagem interior. Dessa forma, Smolka (1996) infere:

Não poderíamos considerar que as primeiras tentativas infantis de produção da escrita, obscuras e desconhecidas dos adultos, vão se organizando, se explicitando, se tornando textos para o outro, inclusive o ‘outro eu?’. E, nesse processo, não são inúmeros e variados as possibilidades e os esquemas que as crianças desenvolvem para começar a ler e a escrever? Nesta perspectiva, além

de dizermos que o discurso interior traz as marcas do discurso social, não poderíamos dizer que o discurso escrito, sobretudo na sua gênese, traz as marcas do discurso interior? (SMOLKA, 1996, p. 71).

Por meio dessas indagações, em seus estudos, a autora notou que os alunos no processo da escrita apresentam marcas da oralidade, repetições, isso pode significar que ao escrever expressam detalhes do que pensam ou falam. Nesse sentido, quando é dada aos alunos a livre expressão para o registro da escrita, eles conseguem escrever de forma criativa, porém organizados com as marcas da oralidade. Dessa maneira, precisamos estar atentos para que não haja o bloqueio da fala e escuta do aluno, com ênfase e/ou imposição de uma única forma de falar e escrever.

Geraldi (2011) evidencia em seus estudos a prática do ensino de língua portuguesa voltado para a concepção de linguagem como interação social, tendo como proposta o texto como unidade de ensino e análise enunciativa discursiva.

Segundo esse autor, é por meio do discurso que o aluno pode exprimir o seu ponto de vista sobre o mundo e, por meio do texto, aprender a língua materna. Dessa forma, ele considera “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 2011, p. 135).

Antunes (2003), ao refletir sobre o momento em que o aluno descobre que “não sabe” português e acha muito difícil aprender, afirma que:

[...] o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta (ANTUNES, 2003, p. 19).

Essas especificidades comportamentais, quando manifestadas no sujeito, ocasionam um grave problema, entretanto constituem um enorme desafio para as práticas pedagógicas em apelo à superação desse quadro.

Geraldi (1997) aponta que, para a produção escrita de um texto, em qualquer modalidade, existem requisitos mínimos que devem ser considerados em uma situação real de fala/escrita a saber:

[...] (a) se tenha o que dizer; (b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; (c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; (d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e (e)

se escolhem (sic) as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

De acordo com essa proposição sugerida pelo autor, as aulas de produção escrita deixariam de ser apenas transmissivas e passariam a ser reflexivas com discussão, interação e diálogos. Caso isso não ocorra, poderá haver um comprometimento da qualidade da escrita do texto por ausência de informações sobre o tema que será desenvolvido – “ter o que dizer”.

Nessa perspectiva, os estudos bakhtinianos enfatizam que todos os enunciados são dialógicos, já que toda palavra perpassa a palavra do outro. Significa que todo texto se constitui a partir de outros textos, e dentro dessa lógica ele teria sobre o que escrever.

Diante disso, precisamos refletir mais sobre as questões que versam a respeito do que os alunos escrevem, pois conduções equivocadas poderão frear a escrita, causando dificuldades em uma dimensão assustadora.

A escrita precisa cumprir funções sociais e as atividades com gêneros discursivos possibilitam ao professor despertar em seus alunos a função da escrita, para que esta ultrapasse as paredes da sala de aula, ou seja, extrapole a aquisição do código e das regras gramaticais.

Bakhtin (2020) enfatiza que:

[...] o ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o [discurso de] outrem (do texto, das regras, dos exemplos): ‘de cor’ e ‘com suas próprias palavras’. [...] Essa última modalidade coloca em pequena escala um problema puramente estilístico para a prosa literária: relatar um texto com nossas próprias palavras é, até um certo ponto, fazer um relato bifocal das palavras de outrem [...] (BAKHTIN, 2020, p. 142).

Nesse sentido, de forma dialógica, entre professor/aluno ocorre a transmissão que assimila a palavra de outrem e as suas impressões ideológicas no processo de ensino e aprendizagem por meio do dialogismo.

Assim, as propostas de produção de textos necessitam partir de uma circunstância de comunicação do uso, devendo estar contextualizada. Nesse entendimento, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) salientam:

A contextualização consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente. O texto é uma unidade coerente, isto é, um todo que faz sentido na situação. A coerência resulta de um julgamento geral para o conjunto do texto em relação à tarefa pedida ou à pertinência da situação. Ele é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da

presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 25).

Nessa perspectiva aqui exposta, Geraldi (2011) confirma esse entendimento quando descreve que o trabalho a ser realizado pelo professor precisa orientar os alunos (a) a compreenderem a construção do texto como uma atividade de interlocução, sua singularidade, o seu querer, ao expressar a sua escrita como um processo resultante de uma atividade dialógica, de construção colaborativa e de negociação de sentidos.

De igual modo, reiterando essa perspectiva, Antunes (2003, p. 33) enfatiza que “[...] escrever é uma atividade intencionalmente definida. Escreve-se para se obter determinado fim, para cumprir determinado objetivo”. Ela também afirma que cada texto escrito envolve não somente as especificidades linguísticas, mas também a linguagem no contexto de seu uso na comunicação, questões culturais, cognitivas e discursivas.

Por outro lado, a produção inicial do texto escrito do aluno representa para o professor, o princípio para o estabelecimento de uma relação comparativa entre produções futuras, para, posteriormente, auxiliar a mediação da aprendizagem dos alunos quanto ao seu processo de escrita textual.

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada na investigação com abordagem qualitativa, com base nos estudos de Bogdan e Biklen (1994) e Chizzotti (1995) e utilizando o Estudo de caso considerado por Yin (2001) como estratégica metodológica, em um enfoque sócio-histórico. Descrevemos todo o caminho percorrido para a construção de nosso estudo, desde o cenário da pesquisa (a cidade, instituição escolar), normativas da Secretaria Municipal de Educação no período da pandemia da Covid-19, ambiente virtual Plataforma de estudos e outras ferramentas desenvolvidas para os alunos(as), a seleção dos sujeitos participantes envolvidos, aspectos metodológicos do estudo, os instrumentos e procedimentos utilizados para a produção, organização, geração e análise dos dados.

#### 3.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO INVESTIGATIVO

[...] os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 23).

A epígrafe, descrita acima, revela-nos a necessidade de buscar compreender a questão que formulamos e imergir no campo investigativo para nos familiarizar com a situação e os sujeitos a serem pesquisados. Assim, descrevemos o itinerário investigativo e os pressupostos teórico-metodológicos que conduziram o nosso estudo, bem como a análise minuciosa de todas as partes do trabalho de investigação. Essas relações tornam-se exigências no campo das ciências humanas, principalmente na área da educação, pois muito do que se pesquisa intimamente se relaciona com os matizes das histórias e experiências construídas pelos protagonistas do trabalho educativo.

Consideramos que uma opção metodológica envolve uma postura ética de compreensão e interferências na realidade, por isso o pesquisador:

[...] deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem se conduzir pelas aparências imediatas, a fim de alcançar com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por elas atribuída ao mundo que os circunda e aos que



realizam... O pesquisador deve manter uma conduta participante: a partilha substantiva na vida e nos problemas das pessoas [...] (CHIZZOTTI, 1995, p. 91).

Visto que os estudos se alicerçaram em uma metodologia de pesquisa qualitativa, fundamentamo-nos em autores como Bogdan e Biklen (1994) e Chizzotti (1995).

O enquadre metodológico adotado, de natureza qualitativa, define-se por meio de cinco características relevantes e esquemáticas, a saber:

[..] fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. A investigação qualitativa descritiva. 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. 4. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Os autores apontam na primeira característica que o investigador qualitativo em educação terá contato direto com o ambiente de pesquisa, irá interagir, observar, entrevistar, verificar os fenômenos no contexto da pesquisa. No campo empírico, os protagonistas do nosso estudo são os professores licenciados em Letras dos anos finais do ensino fundamental de uma Escola Municipalizada na região do sudoeste da Bahia, dois alunos selecionados e seus respectivos pais.

Para a construção desta pesquisa procuramos manter o rigor acadêmico e o teor científico durante todo o processo. Desse modo, é válido destacar que atribuímos nomes fictícios a todos os participantes, preservando o seu anonimato.

De acordo com a segunda característica, realizamos os registros qualitativos e de forma rigorosa, buscando entender os diversos aspectos dos sujeitos e os fenômenos em sua complexidade, com a intenção de tornar os dados esclarecedores.

Dando seguimento no processo indutivo da análise dos dados, consoante Bogdan e Biklen (1994, p. 50), esse processo esboça características semelhantes a um funil, em que “[...] as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo”; assim, o pesquisador elegerá os dados que forem mais importantes, para posterior classificação/análise, no intuito de transmutar a elaboração do conhecimento, ou gerar teoria para análise final da pesquisa.

Dessa forma, estivemos imersas no campo de pesquisa, para fomentar a apreensão dos sentidos construídos durante e após o período da pandemia da Covid-19 no processo de ensino

e aprendizagem a partir de eventos situados e das práticas discursivas dos sujeitos aluno/professor/aluno envolvidos neste processo.

Em consequência da pandemia da Covid-19 e do retorno das aulas de forma semipresencial ter ocorrido tardiamente, tínhamos a pretensão de trabalhar com os fatores desencadeantes das Dificuldades no Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita, entretanto os dados finais de análise se constituíram mais na escrita.

### 3.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO

Em nosso trabalho optamos pelo Estudo de Caso. Yin (2001, p. 40) assim o descreve: “[...] o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa diferente que possui seus próprios projetos de pesquisa”. Assim, o utilizaremos para uma melhor compreensão das particularidades e singularidades acerca dos fatores desencadeantes das Dificuldades no Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita em dois estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental no período do ensino remoto e presencial na pandemia da Covid-19.

O estudo de caso tem sido definido com regularidade na educação como método de pesquisa, com contribuição importante para o desenvolvimento científico, especialmente no que diz respeito às ciências humanas.

De acordo com inúmeros pesquisadores, a exemplo de Goldenberg (1997) e Gil (2009), as origens do estudo de caso são bem remotas, sendo identificadas em meados do século XIX, em pesquisas médicas e psicológicas, a partir de caso individual, com análises e explicações detalhadas sobre patologia.

Na visão de Yin (2001), o estudo de caso pode propiciar amplas possibilidades de estudo a partir de um plano de investigação bem definido, em conformidade com as proposições teóricas e as características do “caso”.

Mas, nesse contexto, o que é um “caso”? O “caso” a ser investigado em sua complexidade pode ser um indivíduo, um grupo pequeno de pessoas, uma organização, um bairro, uma cidade, um estado ou até mesmo um país, como também a ciência política, a administração pública, comportamentos humanos, um incidente enfim, em um sem fim de possibilidades.

Ainda para Yin (2001, p. 32), o Estudo de Caso também pode ser definido como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

No entendimento de Gil (2009, p. 5), o Estudo de Caso caracteriza-se como um “[...] dos diversos modelos propostos para produção de conhecimento num campo específico, assim como também o são o experimento e o levantamento” ao longo de todo o processo de investigação.

Já Bodgan e Biklen (1994, p. 88) salientam que o Estudo de Caso incide “[...] na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

André (2005) destaca o estudo de caso para o campo educacional quando afirma:

[...] os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem os desvincular do contexto e das circunstâncias especiais que se manifestam. Assim, permite compreender não só como surge e se desenvolve esse fenômeno, mas como evolui num dado período de tempo. São, portanto, instrumentos preciosos tanto para desvelar rotinas e inovações quanto para aferir mudanças em comportamentos e práticas ao longo do tempo (ANDRÉ, 2005, p. 93).

Estas posições apresentadas pelos autores remetem-nos à compreensão do Estudo de Caso como uma possibilidade de investigação de forma delimitada, contextualizada, para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações, a fim de se obter uma visão mais ampla sobre o objeto de estudo.

Tão importante quanto as definições apresentadas, existe outra questão relevante, isto é, o desenvolvimento do protocolo. Segundo Yin (2009), o protocolo orienta o pesquisador na coleta de dados, institui regras gerais que serão adotadas em campo.

Nesse protocolo, é importante conter: “[...] o objetivo do estudo de caso e o cenário no qual ele ocorrerá” (YIN, 2009, p. 92). E, também, para a condução da coleta de dados, o pesquisador poderá utilizar algumas fontes de evidências, como proposta pelo autor e ilustrada no Quadro 2, adiante.

Por meio deste quadro, Yin (2001) explana o protocolo que engloba as regras e os procedimentos a serem seguidos e/ou utilizados para descrever e compreender o fenômeno da investigação da pesquisa, que não estejam visivelmente definidos em um contexto histórico, social e cultural.

Assim, nos cercamos das seguintes fontes de evidências: aplicação de entrevista com professores, alunos e suas respectivas mães, observações diretas, observação participante e artefatos físicos (capacidade de percepção em relação a aspectos culturais) com alunos de uma

classe do 9º ano do ensino fundamental, a fim de que pudéssemos alcançar uma descrição fidedigna do objeto de pesquisa a ser investigado.

Quadro 2 - Fontes de evidências

Fonte de evidências	Pontos fortes
Documentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estável - pode ser revisada inúmeras vezes</li> <li>• discreta - não foi criada como resultado do estudo de caso e exata - contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento</li> <li>• ampla cobertura - longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos</li> </ul>
Registro em arquivos	<p>[Os mesmos mencionados para documentação]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• precisos e quantitativos</li> </ul>
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• direcionadas - enfocam diretamente o tópico do estudo de caso perceptivo - fornecem inferências causais percebidas</li> </ul>
Observações diretas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realidade - tratam de acontecimentos em tempo real</li> <li>• contextuais - tratam do contexto do evento</li> </ul>
Observação participante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [Os mesmos mencionados para observação direta]</li> <li>• perceptiva em relação a comportamentos e razões interpessoais</li> </ul>
Artefatos físicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• capacidade de percepção em relação a aspectos culturais</li> <li>• capacidade de percepção em relação a aspectos de operações técnicas</li> </ul>

Fonte: Yin (2001, p. 108).

É válido salientar que o estudo de caso teve início em julho de 2021, e que consideramos as medidas estabelecidas pelos Protocolos de Manejo Clínico do Coronavírus Covid-19, do Ministério da Saúde, quais sejam: uso obrigatório de máscara, higiene das mãos e distanciamento, e foi concluído em dezembro de 2021 (BRASIL, 2020).

### 3.3 DEMARCANDO O CENÁRIO DO ESTUDO

O estudo foi desenvolvido na cidade Vitória da Conquista, que tem sua origem histórica como “o Sertão da Ressaca<sup>11</sup>”, localizada na região sudoeste da Bahia, há 923 metros de altitude, com área territorial de 3.254,18 km<sup>2</sup>, distante 509 km de Salvador, capital do estado, com população estimada de 341.128 pessoas, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

A cidade é vulgarmente conhecida como Suíça baiana, devido ao clima predominantemente frio e semiárido, altitude com temperaturas amenas e invernos muito frios,

<sup>11</sup> Nas palavras do professor e historiador Rui Medeiros, “[...] a origem do nome ‘Ressaca’, refere-se ao termo de uso da geografia popular, significando ‘fundo de baía de mato baixo, circundado por serras’”, e que foi aplicado às terras existentes entre o rio Pardo e das Contas. Assim esclarece: “O viajante que palmilhar o Planalto da Conquista perceberá os fundos baías de campo, algo como um vigor refluxo a desenhar o semicírculo da ressaca, só que não de mar. Uma ressaca de chão” (MEDEIROS, 1988).

fruto da sua altitude, que atinge nos bairros mais altos mais de 900 metros. O Mapa 1, seguinte, mostra a localização da cidade.

Mapa 1 - Brasil, Bahia e o município de Vitória da Conquista -BA



Fonte: Wikipedia (2021).

Em sua divisão política, o município de Vitória da Conquista limita-se territorialmente com outros municípios: Planalto, Anagé, Caraíbas, Barra do Choça, Ribeirão do Largo, Candido Sales, Itambé, Belo Campo. Todos estes municípios têm larga relação comercial em razão da sua proximidade territorial e o desenvolvimento econômico ser inferior a este município.

O distrito sede municipal agrupa a maioria da população, com áreas afastadas do núcleo urbano, consideradas povoados, que induziram a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC) a criar doze distritos na zona rural, entre eles: Dantelândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, Bate-Pé, Cabeceira da Jibóia, Capinal, Cercadinho, São Sebastião e Veredinha.

No campo educacional, a cidade de Vitória da Conquista está sendo evidenciada como um dos principais eixos de desenvolvimento local, atraindo estudantes de várias cidades circunvizinhas, bem como de outros estados do país, devido ao campo de possibilidades educacionais e tecnológicas no processo de formação profissional e produção do conhecimento.

A cidade possui instituições de ensino superior públicas e privadas, que ofertam cursos de graduação e pós-graduação, presencial e a distância, a saber: Universidade Federal da Bahia (UFBA), *Campus* Anísio Teixeira; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano), *Campus* Vitória da Conquista; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campus* Vitória da Conquista; Faculdade Independente do Nordeste (Fainor); Centro Universitário UniFTC, anteriormente conhecida como Faculdade de Tecnologia e Ciências; Centro Universitário Mauricio de Nassau (Uni Nassau); Faculdades Santo Agostinho (FASA); Faculdade Pitágoras; Universidade Norte do Paraná (Unopar); Universidade Salvador (Unifacs); Universidade Paulista (Unip); Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), entre outras.

Na educação básica, o município conta com a iniciativa privada e com as redes públicas federal, estadual e municipal. Convém salientar que foi em uma escola da rede pública municipal de educação que concentramos os trabalhos de nossa pesquisa.

Por este estudo está voltado para a ótica do Ensino Fundamental na rede pública municipal, é importante destacar algumas modificações ocorridas no percurso das legislações.

Por meio da Constituição Federal (CF) o Ensino Fundamental passou a ser de responsabilidade dos municípios (BRASIL, 1988), que de acordo com a antiga Lei de Diretrizes e Bases de 1971 – Lei nº 5692 – tratava o Ensino fundamental como ensino de primeiro grau (BRASIL, 1971). Essa denominação foi alterada pela CF (BRASIL, 1988), em seu art. 208, inciso I. Igualmente reforçada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (BRASIL, 1996), como é caracterizada no capítulo I, do Título V, e em relação à composição do nível escolar, o ensino fundamental aparece no art. 21 como um dos componentes da Educação Básica.

De acordo com a mesma Lei, em seu art. 11, item V, o ensino fundamental deve ser oferecido como prioridade pelos municípios. Contudo, em fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996, 2006) dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Desde então, o município de Vitória da Conquista oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede pública municipal, concebida numericamente por 191 escolas, sendo 163 unidades escolares (118 na zona rural e 45 na zona urbana) e 28 creches (19 municipais e 09 conveniadas).

De acordo com a Sinopse Estatística Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC), o número de matrículas

registradas foi de 45.268 alunos, sendo atendidos por 2.583 professores do quadro efetivo e 1.853 professores contratados, totalizando 4.436, segundo podemos constatar no Relatório Técnico de Prestação de Contas do 2º semestre/2020 (BRASIL, 2020) deste município, apresentado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Número de matrículas da Educação Básica Municipal no ano de 2020

<b>Etapa/Modalidade</b>	<b>Municipal</b>
Creche	2.687
Pré-escola	5.476
Anos Iniciais	18.821
Anos Finais	12.975
Ensino Médio	-
Educação Profissional	208
EJA	5.309
<b>Total (86.107-2.600)</b>	<b>45.268</b>

Fonte: Brasil (2020).

No contexto da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, escolhemos como campo de pesquisa um Colégio Estadual, hoje municipalizado, que antes funcionava no atendimento ao ensino fundamental anos finais e ensino médio, seguindo as orientações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Essa escolha se deu em virtude do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>12</sup> ser considerado “insuficiente” e também do fácil acesso para a produção dos dados.

Cabe considerar que, após o delineamento dos fundamentos teóricos referentes à metodologia, iniciamos a busca pelo *locus* da pesquisa, tendo como base os seguintes critérios de escolha: ser uma escola pública de educação básica, anos finais do Ensino Fundamental, docentes da área de Língua Portuguesa lecionarem em instituição pública municipal há, no mínimo, um ano e não terem a pretensão de solicitar licença ou afastamento das suas funções no período da realização da pesquisa. Caso apresentassem algum dos itens mencionados, seriam excluídos do estudo.

<sup>12</sup> Inep – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os dados ocorrem por meio de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da antiga Prova Brasil (que agora se chama Saeb) para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

### 3.3.1 Caracterização da instituição escolar

Para destacar as particularidades dessa escola, buscamos informações da direção escolar, Núcleo Territorial de Educação (NTE 20)<sup>13</sup> – Território de Identidade de Vitória da Conquista – e do Setor de Legalização Escolar da SMED.

Ao iniciar a nossa investigação de campo em 05 de julho de 2021, consideramos, como já evidenciado anteriormente, as medidas estabelecidas pelos Protocolos de Manejo Clínico do Coronavírus Covid-19 do Ministério da Saúde, ou seja: uso obrigatório de máscara, higiene das mãos e distanciamento, e assim conhecemos a unidade escolar, a composição do corpo docente e sua dinâmica interna no viés da pandemia (BRASIL, 2020).

Previamente, fizemos contato com a direção dessa unidade escolar, para explicar os objetivos da pesquisa, com intuito de obter autorização para desenvolvê-la. A direção se entusiasmou com a proposta, por achar pertinente o objetivo de pesquisa.

A escola em estudo está situada no perímetro urbano da cidade, em um bairro residencial, bem localizada e de fácil acesso e cercada de casas residenciais e estabelecimentos comerciais. Essa unidade de ensino é classificada como uma escola de grande porte pelo padrão da Secretaria Municipal de Educação, sendo considerada uma escola de referência no bairro, fato comprovado pela grande procura por matrículas.

O local apresenta uma sede com prédio próprio, rede de esgoto, água encanada e instalações elétricas, sete salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, pátio descoberto, sala de secretaria, despensa, cozinha, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, necessitando em todos os espaços de reformas.

Inicialmente conhecemos as instalações internas da escola, encontramos todas as salas de aulas e todos os outros espaços vazios em decorrência do fechamento das escolas por conta do Coronavírus (Covid-19), local que efetivava de forma intencional e sistematizada a proposta pedagógica, por meio de uma relação dialógica entre professores e alunos num processo de construção e reconstrução de aprendizagens.

Conforme o Censo Escolar - Educacenso 2021, na primeira etapa da pesquisa estatística, a escola acolhe um total de 1.211 alunos, distribuídos em 36 turmas divididas nos períodos

---

<sup>13</sup> A Secretaria da Educação do Estado da Bahia possui 27 (vinte sete) Núcleos Territoriais de Educação (NTE). Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado. Os Núcleos acompanham os Territórios de Identidade da Bahia. No caso do município de Vitória da conquista, NTE 20 refere-se ao Núcleo Territorial de Educação do Estado da Bahia, identidade 20 (BAHIA, 2021).



matutino e vespertino, atendendo ao ensino fundamental anos finais - 6º ao 9ºano e Educação para Jovens e Adultos (EJA) – Segmento II, Modulo II 8º e 9º (BRASIL, 2021).

Segundo informações da Diretora, a escola participa dos programas federais: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que, antes da pandemia, oferecia alimentação nutricional escolar aos estudantes.

Apesar da escola estar circundada por casas de classe média e alta, a clientela atendida pela instituição vem de ambientes bem mais simples. Os alunos, em sua maioria, fazem parte de famílias com índice socioeconômico baixo, sendo a maior parte trabalhadores assalariados, biscateiros e desempregados, moradores provenientes de bairros próximos.

Para o desenvolvimento das atividades escolares fazem parte do quadro funcional uma diretora, duas vice-diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, uma secretária escolar, duas assistentes de secretaria, duas merendeiras, três auxiliares de serviços gerais.

O quadro de professores da escola é composto por dez (10) professores de Língua Portuguesa, sete (7) professores de Língua Inglesa, oito (8) professores de Matemática, sete (7) professores de História, oito (8) professores de Geografia, sete (7) professores de Artes, três (3) professores de Educação Física e sete (7) professores de Ciências com graduação em nível superior. Cinquenta e seis (56) deles têm especialização em nível *lato sensu* e um (1) em nível *stricto sensu*.

Essa unidade escolar, que fazia parte NTE 20, era mantida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia e funcionava nos três turnos (matutino, vespertino e noturno).

Em 2018, por meio da municipalização do ensino, ou seja, o processo de transferência da função do governo estadual para o nível municipal, essa escola deu início a uma nova fase, passou a integrar a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-BA, pelo projeto de municipalização, através do Convênio nº 019/2018, publicado no Diário Oficial, celebrado pelo Estado da Bahia por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Vitória da Conquista, visando à implantação do programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município.

Diante dessa nova configuração, houve a transferência da matrícula dos alunos do ensino fundamental da rede estadual para rede municipal, seguindo os critérios e condições estabelecidos pela municipalização dessa escola, que atua nos anos finais do ensino fundamental.

Com base no resultado do desempenho dos alunos, realizado por meio de uma avaliação externa, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), antes da municipalização foi

constatado que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) apresentado pela escola foi insuficiente.

A Escola obteve, no ano de 2019, a nota 3,5 e a meta projetada era 4,6, um índice bem abaixo da meta estabelecida para 2019. Segundo a diretora, as informações coletadas nesse exame trouxeram reflexões importantes que contribuíram para completar um diagnóstico da situação educacional e auxiliar na construção de um panorama da realidade, visto que durante o ano antes da pandemia a equipe gestora já havia detectado problemas de aprendizagem, registros de indisciplina, baixa frequência às aulas, como também as desigualdades e vulnerabilidade escolar que “grita aos olhos” e “fere a alma”.

Diante desse contexto, a escola junto com a comunidade decidiu que o caminho para minimizar essa situação seria a adoção de algum programa público que atendesse tanto as questões pedagógicas como aquelas relacionadas às vulnerabilidades sociais.

Após várias reuniões, surgiu o desejo de adesão ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, para isso verificou-se se a escola atendia as normas determinadas pelo Programa: situação de vulnerabilidade social, baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), oferta da etapa Ensino Fundamental II, número de alunos matriculados de 500 a 1000 alunos nos dois turnos e aprovação da comunidade escolar para a implantação desse modelo.

Como a unidade escolar preencheu todos os critérios para tornar-se uma Escola Cívico-Militar (Ecm), formalizou-se a manifestação de interesse à SMED. Esta, por sua vez, atendeu a reivindicação e hoje encontra-se em tramitação legal no MEC.

Durante a pesquisa, essa escola foi regulamentada e certificada como Escola Cívico-Militar, que deverá adotar o modelo do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), por meio da Portaria Nacional nº 852, de 28 de outubro de 2021. Logo após, a escola recebeu uma outra Portaria do MEC, sob o nº 925, de 24 de novembro de 2021, com as normas para a execução do Pecim para o ano letivo de 2022, com vistas à implantação desse modelo.

### **3.3.2 Orientações/normativas dadas pela Secretaria Municipal de Educação no período da pandemia da Covid-19**

Em um momento de crise sanitária global ocorrida no início do ano de 2020, em que o isolamento social foi determinado pelo governo, tendo em vista a doença causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, Covid-19, toda a população necessitou se enquadrar

no novo ritmo de vida, especialmente na área da educação. Essa emergência levou ao encerramento das atividades presenciais das instituições de ensino, com a finalidade de evitar a propagação do vírus e reduzir o seu impacto.

No início do distanciamento social, para reduzir a contaminação pelo vírus, acreditou-se que essa condição duraria pouco tempo (foram previstas algumas semanas). No entanto, com o passar do tempo, tornou-se claro que o fim da pandemia não estaria próximo, sem a imunização em massa; a população teria que aprender a conviver com ela, com a incerteza do progresso e contratempos na luta contra o vírus e seus efeitos.

Com o fechamento das instituições educacionais, o futuro incerto da pandemia, o sistema educacional brasileiro passou a conviver com o desafio de buscar formas para enfrentar o problema e garantir a continuidade dos estudos, ou o acesso de todos à educação.

Nesse cenário pandêmico, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma série de documentos e notas técnicas com recomendações para os municípios, entre eles, o Parecer Nacional nº 011, que dispõe acerca das orientações Educacionais para realização de aulas e atividades presenciais e não presenciais, em razão da redução dos riscos de contágio, orientando os sistemas educacionais, diretrizes para o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, a serem definidos pelas autoridades locais e regionais (BRASIL, 2020).

Lembramos que as normativas nacionais têm caráter obrigatório, sendo imputada a todo sistema educacional brasileiro indistintamente. Dessa forma, o Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista (CME/VDC), órgão de caráter normativo, deliberativo, fiscalizador e de assessoramento das políticas educacionais do Sistema Municipal de Ensino, articulado com a SMED, iniciou os estudos e discursões em busca de respostas às questões normativas que emergiram a sua competência nesse sistema, diante do quadro pandêmico da Covid-19.

Concomitante a esse processo, o núcleo pedagógico da SMED realizou reuniões e discussões por meio de videochamadas – *Google Meet* – com as equipes gestoras (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico) e professores das unidades escolares, a fim de discutir propostas de trabalho para minimizar o distanciamento social e manter as atividades educacionais durante o período de isolamento social.

Neste processo, o CME/VDC normatizou as atividades não presenciais alinhadas às recomendações do CNE sobre a condução do processo de reorganização das atividades escolares e o computo da carga horária de estudos não presenciais no âmbito do sistema de ensino, publicando a Resolução CME/VDC nº 010/2020 que no seu art. 3º assim prescreveu:

[...] caracterizam-se estudos escolares não presenciais toda e qualquer atividade pedagógica ordenada para propiciar a transmissão e apropriação de objetos de conhecimento/conteúdos curriculares, mediados pelos professores regentes, por meio de:

I - Procedimentos digitais: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, podcasts, meios radiofônicos, links, correio eletrônico, aplicativos e outros;

II - Procedimentos convencionais: atividades previstas nos livros didáticos ou paradidáticos adotados pela instituição educacional, apostilas, cadernos temáticos, revistas e outros (BRASIL, 2020).

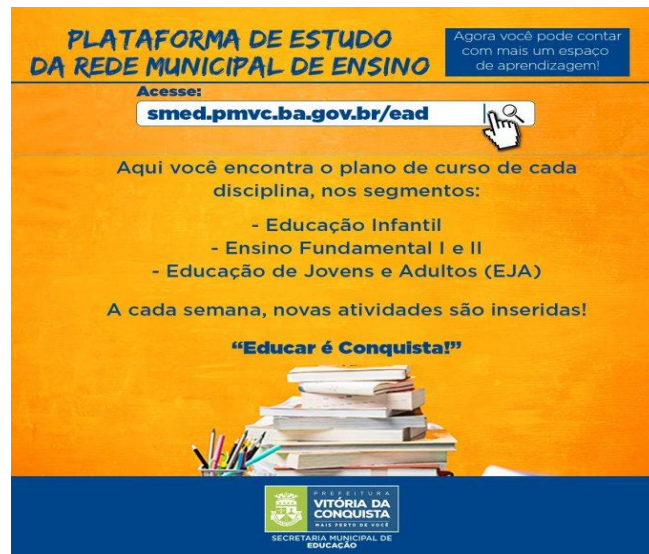
Desse modo, essa norma legitimou a continuidade das atividades de forma remota, com orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e adaptações necessárias, com vistas a garantir o direito à aprendizagem dos estudantes matriculados na educação infantil, ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de ensino.

### **3.3.3 Plataforma de estudo e outras ferramentas para alunos da rede municipal**

As mudanças tornaram as salas de aula espaços improvisados em casa, dessa forma, no mês de abril/2020, para dar andamento ao desenvolvimento das atividades pedagógicas aos alunos da Rede Municipal de Ensino, a SMED iniciou a oferta de conteúdos mesclando ferramentas *on-line* e *off-line*.

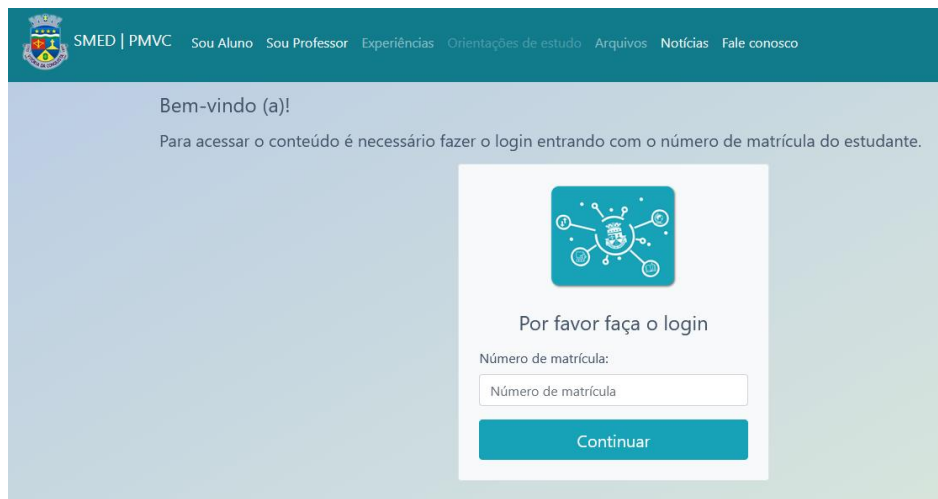
De imediato, lançou a plataforma digital de estudos gratuita (Figuras 3 e 4) voltada a alunos e professores, por meio do site: *smed.pmvc.ba.gov.br/ead*, seguindo o planejamento que havia sido estabelecido para o ano letivo e o plano de curso de cada disciplina, contendo atividades selecionadas de acordo com cada segmento (Educação Infantil – 4 e 5 anos, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos/EJA).

Figura 3 - Chamada digital da Plataforma de Estudo da Rede Municipal de Ensino



Fonte: PMVC (2020).

Figura 4 - Plataforma de Estudo Remoto da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: PMVC (2021).

Como a rede municipal de ensino é marcada por realidades completamente distintas, as rotinas pedagógicas ocorreram de duas formas: para aqueles alunos que tinham acesso à internet foram disponibilizadas aulas via plataforma digital, com vídeos orientativos (gravados), recreativos, atividades digitais em arquivos no formato PDF, redes sociais (*WhatsApp* e *Facebook*), e-mail, telefone e utilização do livro didático.

Aos alunos que não tinham acesso à internet e mídias digitais, foram disponibilizadas informações sobre o uso do livro didático, atividades impressas que os pais ou responsáveis retirariam na própria escola e, em alguns casos, eram entregues pelo gestor ou professor nas residências dos alunos.

### 3.4 PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

O nosso estudo iniciou em fevereiro de 2021, conforme já explicitado por meio de leituras e fichamentos de materiais (artigos, capítulos de livros, dissertações e teses) que contribuíram para a estruturação, fundamentação teórica e delineamento do trabalho proposto. Após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em maio de 2021, demos início à pesquisa de campo.

As fontes de documentos utilizadas nesse estudo foram instrumentos de “garimpagem” relevantes para a nossa investigação, com vistas a alcançar melhores resultados na análise crítica do material recolhido.

Destacamos que o material analisado (atividades coletadas/desenvolvidas em sala de aula, diário de classe, relatórios da turma e dos alunos) seguiu os procedimentos de ética em pesquisa, sendo utilizado para fins de estudo acadêmico, uma vez que seu uso foi autorizado pela professora regente, pela gestora escolar e pelas respectivas responsáveis dos alunos em estudo. Os modelos dos termos de consentimento para uso das informações estão disponíveis nos apêndices desta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número CAAE: 46522820.9.0000.0055, Parecer número: 4.730.441, aprovado em 24 de maio de 2021.

A interlocução com a direção escolar/professoras/alunos participantes desta pesquisa teve início no dia 05 de julho de 2021, momento em que fizemos a exposição do projeto de pesquisa e o convite para a colaboração no estudo, permitindo que acompanhássemos as aulas de Língua Portuguesa no intuito de conhecer e refletir acerca dos fatores desencadeantes das DEPALE em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental no período do ensino remoto e presencial na pandemia da Covid-19.

Foram realizadas gravações em áudio e registros no diário de bordo relativos a encontros com a direção escolar, com a coordenadora pedagógica, encontros individuais com os alunos, com as professoras de Língua Portuguesa, com os pais e participação nas aulas presenciais. Todo o processo de produção de dados ocorreu em uma somatória de 2.400 (dois mil e quatrocentos) minutos de entrevistas, observações e participação em sala de aula, que propiciaram descrições significativas no período compreendido entre 05 de julho de 2021 a 30 de dezembro de 2021.

As anotações e descrições de tudo, dos professores e dos estudantes investigados, foram registradas e organizadas em forma escrita de diário. Estes registros funcionaram como conhecimento e memórias dos acontecimentos observados e das inquietações vivenciadas durante o período das observações participadas em campo.

Esclarecemos, aqui, que a pesquisa foi realizada por meio de estudo de caso com dois alunos(as) do 9º ano. A pretensão era realizar investigação com toda a turma, mas em decorrência da pandemia da Covid-19 e do curto espaço de tempo de retorno às aulas semipresenciais tivemos que redimensionar, como já descrito. A escolha dos alunos(as) ocorreu após a coleta de todos os textos da situação inicial de produção textual da turma, em sala de aula. Todos os textos recebidos foram selecionados para uma pré-análise por meio de uma leitura atenta e das observações da professora-pesquisadora.

### **3.4.1 Entrevista semiestruturada**

A entrevista é um procedimento de coleta de dados largamente utilizado em pesquisas de ciências humanas. Os autores Minayo, Deslandes e Cruz Neto (1994) e Gil (2009) designam a entrevista semiestruturada como um instrumento de pesquisa de natureza qualitativa, que requer cuidados nas questões relacionadas à linguagem e ao roteiro utilizado.

Para esses autores, a entrevista não se dá sem objetivo ou sem pretensão, pois é elaborada para a coleta de informações dos sujeitos e ajuda a entender a realidade da qual fazem parte. Por meio dela obtivemos informações com base nas falas individuais dos entrevistados, onde são manifestados sistemas de valores, símbolos, normas e representações do grupo definido.

Nessa direção, reiteramos que a entrevista não possui uma sequência rígida de questionamentos e, por isso, é considerada semiestruturada, exigindo do pesquisador uma escuta ativa e indispensável ao diálogo entre os interlocutores na busca de informações que servirão como elementos potencializadores para as discussões e interpretações focadas nos questionamentos e objetivos traçados para esta pesquisa.

Ao longo do processo da pesquisa fizemos três entrevistas, a saber: uma com as professoras, uma com cada mãe e uma outra com seus respectivos filhos(as): Bia e José. Todas foram realizadas na sala dos professores e sala de aula.

### **3.4.2 Diário de campo**

O diário de campo é um instrumento que utilizamos para o registro das observações em um caráter dialético e interpretativo e das descrições do que foi observado no contexto físico dos fatos ocorridos durante o processo de elaboração e desenvolvimento da pesquisa.

O diário de campo, em consonância com Bogdan e Biklen (1994), permitiu-nos observar e apreender aquilo que ouvimos, vimos, sentimos e experienciamos no trabalho de campo, onde

[...], as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

As descrições foram gradativamente articuladas por meio das anotações no diário de campo que ocorreram em cada momento, desde os contatos, receptividade dos sujeitos, entrevistas, escutas, observações do campo, exposição dos fenômenos sociais e de todos os elementos que integraram a pesquisa.

Para construção dos registros, criamos um roteiro/tabela embasado nos estudos e orientações de Bogdan e Biklen (1994, p. 163-165) sobre notas de campo. Esta ideia oportunizou melhor fluidez na leitura e interpretação de algumas questões que foram elementos significativos, para que, no momento posterior, analisássemos e escrevêssemos a dissertação final. Assim, esse roteiro/tabela está sistematizado da seguinte forma:

Quadro 3 - Aspectos descritivos dos registros do diário de campo

Aspectos	Descrição
1. Caracterização dos sujeitos e perfis	Descrição detalhada do que foi percorrido com vistas a obter informações relevantes.
2. Descrição dos espaços físicos	Desenhos, figuras, mapas, fotografias do espaço e outros elementos.
3. Relato de acontecimentos particulares	Pessoas que participaram das entrevistas, de que maneira esteve, como se envolveu.
4. Descrição das atividades	Momento em que foram descritos as atividades e os comportamentos de todos os envolvidos.
5. Comportamento da pesquisadora	Momento em que a pesquisadora, como parte integrante da pesquisa, registrou suas impressões, suposições, bem como tudo aquilo que, de alguma forma, interveio nas informações coletadas, e posteriormente na análise e escrita desse estudo.

Fonte: Elaborado a partir de Bogdan e Biklen (1994).

Esclarecemos, aqui, que o registro no Diário de Campo possibilitou descrever as observações e as reflexões de todos os acontecimentos vivenciados pelos sujeitos participantes da pesquisa no período de julho a dezembro de 2021. Com base nesses registros, conseguimos sistematizar e analisar os resultados dos aspectos discursivos relacionados às DEPALE, apresentados a seguir.



### 3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Com a finalidade de conhecer mais detalhes sobre os professores e alunos utilizamos a entrevista, com perguntas semiestruturadas, por meio da qual os professores e pais de alunos tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, a fim de obtermos informações relevantes, por escrito ou oralmente, sobre o tema da pesquisa.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, as entrevistas seguiram as orientações da Portaria nº 1.565, que trata do controle e da mitigação da transmissão da Covid-19 (BRASIL, 2020), assim, as entrevistas foram realizadas por meio do aplicativo *Google Meet*, um aplicativo de serviço de comunicação desenvolvido pelo *Google*, como medida preventiva para se evitar risco de contaminação.

A etapa da entrevista ocorreu antes do retorno gradativo às aulas, conforme as orientações da Resolução CME nº. 013/2020 e do cumprimento de todas as etapas pós-pandemia, e por consciência e responsabilidade compactuamos o sentimento de que a vida é nosso bem maior e a educação é instrumento que assegura a reconstrução e transformação do mundo e de nossas vidas (BRASIL, 2020).

Os sujeitos participantes desta pesquisa são: duas professoras regentes da área de Língua Portuguesa, do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino, que serão chamadas Ana e Bianca (nomes fictícios).

Dois alunos com Dificuldades Específicas no Processo de Aprendizagem da Escrita, Bia e José (nomes fictícios), que se encontravam matriculados na turma do 9º ano, e suas respectivas responsáveis (mães). Quanto aos aspectos pedagógicos, consideramos durante todo o processo de produção de dados: as características individuais dos(as) alunos(as), as formas de participação individual e os sentidos construídos nesse processo, bem como duas produções textuais inicial (mês de setembro) e final (mês de novembro).

Diante do exposto até aqui, apresentaremos, no próximo tópico, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, a partir da prática social e discursiva, perfil e percepção das professoras ante a problemática da dificuldade de aprendizagem durante e pós-período pandêmico da Covid-19.

#### **3.5.1 Perfil dos dois sujeitos: Bia e José**

As informações dos dados empíricos decorrem da realização de entrevista semiestruturada com os dois alunos(as), o que nos possibilitou conhecer e identificar as

percepções em relação às DEPALE apresentadas em suas produções 1 e 2.

De forma preliminar à efetuação das entrevistas, houve um contato prévio, no qual os participantes foram informados sobre os objetivos deste estudo e as suas mães tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo anexado a este trabalho. Após esse contato, foram agendadas as entrevistas, respeitando a disponibilidade de cada um.

No quadro 4, seguinte, apresentaremos algumas informações síntese do perfil de cada sujeito, Bia e José (nomes fictícios).

Quadro 4 - Perfil dos alunos

Alunos(as)	Informações gerais
<p>Bia (nome fictício) Aluna da professora Ana</p>	<p>A aluna Bia nasceu em um núcleo familiar de classe social de renda baixa, tem 14 anos, sexo feminino, mora com o pai, a mãe e a irmã de quatro anos. Foi inserida na escola aos quatro anos em instituição da iniciativa privada até o 3º ano. Logo após esse período, foi matriculada em escola pública e continua até a presente data.</p> <p>Nesse ano de 2021, foi matriculada no 9º ano do ensino fundamental, turno matutino. É válido salientar que o ano de 2020 (dois mil e vinte) e uma parte do ano de 2021 (dois mil e vinte um) foram atípicos, de afastamento presencial de docentes e discentes, com mudanças em virtude da pandemia da Covid-19. Nesse sentido, as aulas foram modificadas e adaptadas para o ensino remoto. Frente à essa problemática, Bia precisou se adaptar a este novo formato de distanciamento da sala de aula presencial e do contato dos professores e colegas.</p> <p>O seu acesso à educação no período da pandemia ocorria à noite, pelo fato de sua genitora trabalhar durante o dia e ser a única da casa que possuía <i>smartfone</i>, como também, naquele momento, não ter condições de comprar um celular ou computador para a filha estudar.</p> <p>Segundo a mãe, entre os afazeres domésticos e a educação da filha ela se desdobrava-se na tentativa de evitar que a filha tivesse seu desenvolvimento escolar e de aprendizagem atrasado.</p> <p>Após o retorno às aulas semipresenciais nas aulas observadas nos dias 15/09/2021 e 17/11/2021, Bia mostrou-se sempre quieta em sala, com pouca interação social com os colegas, em razão de sua inibição, porém receptiva às atividades propostas pelos professores.</p>
<p>José (nome fictício) Aluno da professora Bianca</p>	<p>José é um rapaz alegre, sociável e bem aceito no meio escolar e pela família. Oriundo de classe baixa, tem 15 anos, sexo masculino, mora com seus pais e mais dois irmãos mais novos.</p> <p>Foi inserido na escola aos quatro anos e sempre estudou em escola pública. No período da pandemia ocupava a maior parte do seu tempo ajudando os pais em um pequeno comércio no próprio bairro onde reside.</p> <p>No período das aulas remotas, não apresentou interesse pelas aulas, não houve trocas de experiência embasadas no diálogo e na interação, pois ele é um aluno que gosta de expor suas opiniões e pontos de vista. Para dar seguimento às aulas neste formato foi necessário que os seus pais estivessem mais presentes e cobrassem a sua participação, conforme depoimento da professora.</p>

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas (2021).

Após as entrevistas com os sujeitos envolvidos, foi possível traçarmos este perfil apresentado, como também estabelecer uma relação dialógica com o aporte teórico escolhido para embasar este estudo.

### 3.5.2 Perfil das professoras

Por meio da entrevista semiestruturada, obtivemos informações relevantes sobre os perfis profissionais e sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no período da pandemia da Covid-19, por meio do ensino remoto e também no período semipresencial pós-pandemia.

Para facilitar a organização do texto, as perguntas presentes nas entrevistas semiestruturadas das professoras foram destacadas em quadro que se encontra no Apêndice H. Salientamos que os relatos das docentes foram, posteriormente, categorizados na análise discursiva e contextualizados com o referencial teórico. Por uma questão de organização, de forma sucinta elaboramos um quadro demonstrativo contendo o perfil de cada uma delas.

Quadro 5 - Perfil das professoras

Professoras	Perfis
Ana (nome fictício)	Licenciada em Letras vernáculas, especialista em Educação Especial com ênfase em Inclusão, Mestre em Linguística. Mantém vínculo efetivo com a rede municipal de ensino, mediante concurso público. Leciona Língua Portuguesa e Literatura há 22 anos, com experiência nas redes privada e pública. Há dois anos atua nesta unidade de ensino, com uma carga horária semanal de 20 horas.
Bianca (nome fictício)	Licenciada em Letras Vernáculas, especialista em Língua Portuguesa, atua como professora há 12 anos, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. Mantém vínculo empregatício por meio de contrato administrativo temporário. Há dois anos atua nesta unidade de ensino, com uma carga horária semanal de 20 horas.

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas (2021).

Na descrição apresentada das professoras participantes, mantivemos o anonimato das entrevistadas e optamos por identificá-las com os nomes fictícios Ana e Bianca, para nos referirmos a elas.

### 3.5.3 Proposta de trabalho pedagógico e de intervenção da rede municipal de ensino após a Pandemia da Covid-19

Apresentaremos, a seguir, a transcrição da entrevista realizada com uma das coordenadoras que compõe o Núcleo Pedagógico do Ensino Fundamental – Anos Finais, da Secretaria Municipal de Educação, com intuito de melhor conhecer a proposta do trabalho pedagógico e de intervenção após a pandemia da Covid-19.

Os dados apresentados no quadro 6 foram compilados pela autora a partir das respostas dadas. Entretanto, cabe salientar que as práticas pedagógicas realizadas por meio do Projeto

APROVA Brasil<sup>14</sup> e o discurso da coordenadora permitiram compreendermos melhor o trabalho proposto desenvolvido nas escolas.

Quadro 6 - Entrevista sobre a Proposta de intervenção da rede municipal de ensino frente à problemática da dificuldade de aprendizagem na pandemia da Covid-19

Pesquisadora	Coordenadora Pedagógica
A Secretaria de Educação promoveu alguma ação após o ensino remoto em relação às dificuldades de aprendizagem no processo da leitura e da escrita?	Sim. Após o retorno às aulas semipresenciais da rede municipal de ensino, no mês de agosto de 2021, a SMED, por meio do Núcleo Pedagógico, deu início ao projeto de consultoria de gestão pedagógica, por meio do APROVA Brasil. Sabemos que essa situação foi vivenciada por todos e causou muita preocupação para a equipe pedagógica gestora da escola, as famílias e a equipe gestora que compõe a SMED, pois essa situação poderia resultar um problema sério que é a falta de aprendizagem e, por consequência, teríamos reprovação, retenção no mesmo ano, bem como a queda da estatística do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).
Como foi desenvolvido esse Projeto especificamente no 9º ano na área de Língua Portuguesa?	Esse Projeto foi desenvolvido através de uma metodologia de ensino, onde os professores receberam formação e treinamentos constantes e as suas práticas pedagógicas foram monitoradas com quatro avaliações ocorridas a cada mês de maneira contínua (agosto, setembro, outubro e novembro), realizadas com todos os alunos. Os resultados dessas avaliações geraram relatórios detalhados de desempenho de cada aluno com porcentagem de acertos e erros, como o perfil tanto deles quanto da turma. A partir daí, tivemos um diagnóstico de cada dificuldade do aluno e os professores conseguiram verificar em que componente de Língua Portuguesa houve maior prevalência de erros. De posse desses dados de desempenho dos estudantes por descritor, os professores retomavam os conteúdos para minimizar os prejuízos pedagógicos causados aos alunos ocorridos durante esses quase dois anos de pandemia da Covid-19 na educação.
O que contém nas questões dessas avaliações mensais?	Todos os componentes de Língua Portuguesa trabalhados a partir dos temas e seus descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb.

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas (2021).

A proposta de intervenção realizada pela escola foi desenvolvida entre os meses de setembro e dezembro de 2021, seguindo a logística da escola quanto à utilização das aulas de Língua Portuguesa.

Todo o planejamento das aulas presenciais foi subsidiado pelo projeto de consultoria de gestão pedagógica, APROVA Brasil, de forma interativa, com trocas de saberes, estudos de diferentes gêneros textuais e atividades alinhadas a cada gênero.

Esse Projeto baseou-se na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb, conforme descrito do quadro 7, adiante. Cada matriz é composta por descritores que originam os conteúdos associados às competências e às habilidades de cada ano, neste caso o 9º ano e seu componente curricular. Assim, cada descritor está ligado aos conteúdos curriculares e às

<sup>14</sup> APROVA Brasil é um projeto de ações integradas desenvolvidas por uma consultoria de gestão pedagógica da Moderna Compartilha, que visa ao desenvolvimento da competência leitora de Língua Portuguesa e Matemática, reforço das habilidades para aqueles alunos que apresentam maior dificuldade (SOLUÇÕES MODERNA, 2021).

habilidades que foram desenvolvidas com os alunos. Segue, no quadro 7, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa - 9º ano.

Quadro 7 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa – 9º ano

<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL</b>
<b>I. Procedimentos de leitura</b>
D01 Localizar informações explícitas em um texto.
D03 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D04 Inferir uma informação implícita em um texto.
D06 Identificar o tema de um texto.
D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto</b>
D05 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>III. Relação entre textos</b>
D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>IV. Coerência e coesão no processamento do texto</b>
D02 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D07 Identificar a tese de um texto.
D08 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D09 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<b>V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido</b>
D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<b>VI. Variação linguística</b>
D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2011).

Ao término da proposta mensal de trabalho com os Tópicos e Habilidades planejados e trabalhados pela professora, a turma era submetida a uma atividade avaliativa a cada mês. Segundo a professora, os resultados apresentados pelos alunos representavam um parâmetro de quais atividades deveriam ser retomadas, permitindo, assim, um comparativo de evolução de aprendizagem de cada aluno.

Para melhor compreensão do trabalho desenvolvido, a regente disponibilizou todos os Tópicos e Habilidades trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa do início ao término do ano letivo. De posse dos resultados das avaliações, a professora lançava em um sistema digital próprio ao término de cada avaliação realizada, isso ocorreu até a última. Assim, foi possível ter um “retrato da aprendizagem dos alunos” considerando tudo que foi trabalhado a partir de todos os componentes de Língua Portuguesa, temas e seus descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa.

O nível de acertos de cada aluno foi computado e caracterizado em quatro níveis com os seus respectivos percentuais, a saber: Nível 1 até 25% de acertos, Nível 2 de 25% até 50% de acertos, Nível 3 de 50% até 75% de acertos e Nível 4 mais de 75% de acertos.

Nos Quadros 8 a 11, seguintes, expomos os tópicos e habilidades que foram trabalhados em sala de aula em Língua Portuguesa cada mês até o término. E somente serão apresentados os percentuais de acertos avaliados relacionados aos níveis de aprendizagem dos estudantes foco de nosso estudo, Bia e José.

**Quadro 8 - Tópicos e Habilidades trabalhadas no primeiro mês e o informe do que continham nas respectivas questões**

Tópico: T4 - Coerência e Coesão no Processamento do Texto	Tópico: T4 - Coerência e Coesão no Processamento do Texto.	Tópico: T2 - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto.	Tópico: T4 - Coerência e Coesão no Processamento do Texto.	Tópico: T4 - Coerência e Coesão no Processamento do Texto.	Tópico: T5 - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.	Tópico: T2 - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto
Habilidade: D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	Habilidade: D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	Habilidade: D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	Habilidade: D7 - Identificar a tese de um texto.	Habilidade: D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	Habilidade: D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	Habilidade: D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
Atividade Simulado 1 Questão 7 Questão 10	Atividade Simulado 1 Questão 9 Questão 14	Atividade Simulado 1 Questão 2 Questão 8 Simulado 3 Questão 2 Questão 10	Atividade Simulado 1 Questão 6 Questão 13	Atividade Simulado 1 Questão 11	Atividade Simulado 1 Questão 5 Questão 12	Atividade Simulado 1 Questão 3 Questão 4 Simulado 3 Questão 8 Questão 12
Bia Simulado 1 = 36% de acertos Nível 2 de 25% até 50% de acertos José Simulado 1 = 57% de acertos Nível 3 de 50% até 75% de acertos						

Fonte: Elaborado a partir de dados disponibilizados pela professora (2021).

Quadro 9 - Tópicos e Habilidades trabalhadas do segundo mês e o informe do que continham nas respectivas questões

Tópico: T5 - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	Tópico: T1 - Procedimentos de Leitura	Tópico: T3 - Relação entre Textos	Tópico: T5 - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	Tópico: T1 - Procedimentos de Leitura Descrição da	Tópico: T1 - Procedimentos de Leitura	Tópico: T3 - Relação entre Textos
Habilidade: D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	Habilidade: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto	Habilidade: D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	Habilidade: D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	Habilidade: D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Habilidade: D6 - Identificar o tema de um texto	Habilidade: D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
Simulado 2 Questão 3 Questão 11	Simulado 2 Questão 1 Questão 4 Questão 8	Simulado 2 Questão 6 Questão 9	Simulado 2 Questão 7 Questão 13	Simulado 2 Questão 5 Questão 12  Simulado 3 Questão 4 Questão 11	Simulado 2 Questão 1 Questão 14  Simulado 3 Questão 6	Simulado 2 Questão 2 Questão 10  Simulado 4 Questão 5 Questão 8
Bia Simulado 2 = 64% de acertos Nível 3 de 50% até 75% de acertos José Simulado 2 = 86% de acertos Nível 4 mais de 75% de acertos						

Fonte: Elaborado a partir de dados disponibilizados pela professora (2021).

Quadro 10 - Tópicos e Habilidades trabalhadas no terceiro mês e o informe do que continham nas respectivas questões

Tópico: T4 - Coerência e Coesão no Processamento do Texto conjunções, advérbios etc.	Tópico: T6 - Variação Linguística	Tópico: T2 - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto	Tópico: T1 - Procedimentos de Leitura	Tópico: T1 - Procedimentos de Leitura	Tópico: T1 - Procedimentos de Leitura	Tópico: T1 - Procedimentos de Leitura	Tópico: T2 - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto
Habilidade: D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por	Habilidade: D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	Habilidade: D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	Habilidade: D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Habilidade: D1 - Localizar informações explícitas em um texto	Habilidade: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto	Habilidade: D6 - Identificar o tema de um texto	Habilidade: D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinho
Simulado 3 Questão 3 Questão 14  Simulado 4 Questão 3 Questão 12	Simulado 3 Questão 7 Questão 9  Simulado 4 Questão 1 Questão 7	Simulado 1 Questão 2 Questão 8  Simulado 3 Questão 2 Questão 10	Simulado 2 Questão 5 Questão 12  Simulado 3 Questão 4 Questão 11	Simulado 3 Questão 5 Questão 13  Simulado 3 Questão 1	Simulado 2 Questão 4 Questão 8  Simulado 3 Questão 1	Simulado 2 Questão 1 Questão 14  Simulado 3 Questão 6	Simulado 1 Questão 3 Questão 4  Simulado 3 Questão 8 Questão 12
Bia Simulado 3 = 71 % de acertos Nível 3 de 50% até 75% de acertos José Simulado 3 = 69% de acertos Nível 3 de 50% até 75% de acertos							

Fonte: Elaborado a partir de dados disponibilizados pela professora (2021).

Quadro 11 - Tópicos e Habilidades trabalhadas do último mês e o informe do que continham nas respectivas questões

Tópico: T4 - Coerência e Coesão no Processamento do Texto	Tópico: T3 - Relação entre Textos Descrição da	Tópico: T6 - Variação Linguística	Tópico: T4 - Coerência e Coesão no Processamento do Texto	Tópico: T1 - Procedimentos de Leitura	Tópico: T4 - Coerência e Coesão no Processamento do Texto	Tópico: T5 - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
Habilidade: D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	Habilidade: D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	Habilidade: D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	Habilidade: D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	Habilidade: D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	Habilidade: D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	Habilidade: D17 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
Simulado 3 Questão 3 Questão 14	Simulado 2 Questão 2 Questão 10	Simulado 3 Questão 7 Questão 9	Simulado 4 Questão 2 Questão 11	Simulado 4 Questão 10 Questão 14	Simulado 4 Questão 6 Questão 13	9º ANO EF II Simulado 4 Questão 4 Questão 9
Bia Simulado 4 = 79 % de acertos Nível 4 mais de 75% de acertos José Simulado 4 = 71% de acertos Nível 3 de 50% até 75% de acertos						

Fonte: Elaborado a partir de dados disponibilizados pela professora (2021).

Observa-se no quadro 11 que todos os Tópicos e Habilidades trabalhados basearam-se na Matriz de Referência de Língua Portuguesa – 9º ano, não havendo por parte da Matriz uma preocupação com a produção textual, foco direcionado apenas para a competência leitora. Isso constituiu um motivo para que o nosso estudo apresentasse o processo da leitura e que déssemos ênfase à análise da produção textual.

### 3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE DISCURSIVA E TRIANGULAÇÃO

Para a categorização selecionamos dados do estudo dos dois sujeitos, referidos como Bia e José (nomes fictícios), considerando elementos que nos permitiram analisar no capítulo 4: o que os afasta do ler e do compreender, o que os distancia da autoria no processo da escrita e também os movimentos dialógicos em relação à alteridade.

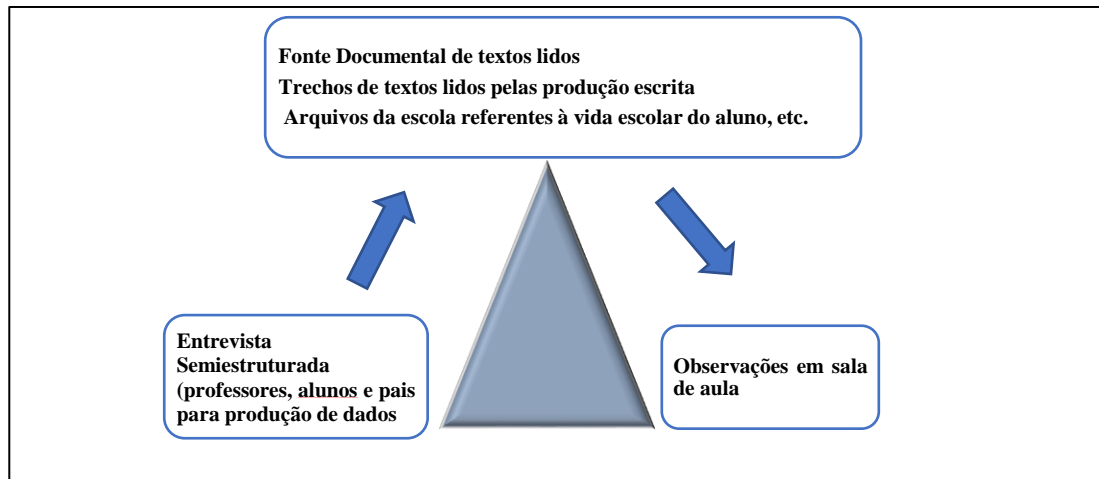
Na concepção de Yin (2001), a técnica de triangulação de dados corresponde à utilização de várias fontes de evidência, ou seja, um procedimento que combina diferentes métodos de coleta de dados, que permitirão ao pesquisador o desenvolvimento de pontos convergentes de investigação e os dados obtidos à luz de sua análise irão ajudá-lo a descobrir as dimensões desviantes do fenômeno.

De posse das fontes de evidências que consideramos relevantes, fizemos a triangulação dos dados, que metaforicamente foi como a observação de um cristal, onde obedecemos a um



estilo corroborativo de pesquisa em busca de compreender o fenômeno estudado, reforçando a validade do constructo caracterizado por Yin (2009) como triangulação de múltiplas fontes de evidência. Dessa forma, elaboramos a nossa proposta para triangulação dos dados (Figura 5).

Figura 5 - Triangulação de dados da pesquisa



Fonte: Elaborado a partir de Yin (2009).

De posse de todos os materiais empíricos e levando em consideração a nossa participação, na condição de pesquisadoras, para a produção dos dados, executamos em todo o percurso um processo rigoroso, complexo, rico e com profundidade investigativa, na busca de resultados sólidos, numa perspectiva teórica discursiva, enunciativa, com vista ao alcance do nosso objetivo de estudo.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS: AS MÚLTIPLAS FACES DOS ENUNCIADOS

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. [...]. Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido [...]. Esse segundo elemento (polo) é inerente ao próprio texto, mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo) (BAKHTIN, 2016, p. 74-75).

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com as genitoras, professoras e os estudantes Bia e José. Também as atividades desenvolvidas nas produções textuais 1 e 2 e os resultados de desempenho dos aspectos da leitura dos quatro simulados dos estudantes, em diálogo com postulados de Vygotsky (1998) e Bakhtin (2020), conforme evidenciados no percurso da pesquisa.

### 4.1 ENTREVISTAS COM AS GENITORAS: AS SINGULARIDADES DAS FAMÍLIAS E O DISCURSO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS FILHOS

Nesta subseção, apresentamos a análise das entrevistas com as mães realizadas nos dias 20/09/2021 e 27/09/2021, com destaque aos aspectos discursivos dentro de uma perspectiva enunciativo-discursiva, em busca de sentidos expressos pelas mães de Bia e José sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus filhos, e procuramos considerar as características do contexto social e histórico daqueles que nele interagem.

As entrevistas foram realizadas em dias distintos na sala dos professores, com dia e horário agendados. As genitoras, durante a entrevista, se expressaram de forma livre, espontânea e totalmente informal (Apêndices C e D).

Por meio dessas entrevistas, foi possível tratar de vários assuntos referentes a cada sujeito do nosso estudo, tais como: suas histórias de vida, situações que afetaram a aprendizagem, as rotinas de estudos durante a pandemia, bem como as dificuldades de aprendizagem nesse período.

Nos primeiros fragmentos mostraremos um pouco do histórico da vida de Bia e de José pelas vozes das genitoras. Estas utilizaram uma linguagem despreocupada de informalidade, cotidiana e familiar, e assim revelaram por meio de seus discursos como mães uma relação íntima e amigável com os seus filhos.

Dessa forma, o sentido das expressões empregadas nos discursos dessas mulheres só foi possível ser compreendido dentro do contexto em que foi construído. A seguir, vejamos o Fragmento 1 para posterior análise.

#### Fragmento 1 - Entrevista realizada com a mãe de Bia

##### **Histórico de Vida**

[...] ela não teve uma infância fácil, por mais que eu tentava suprir. Mas quando ela estava com três anos de idade meu esposo começou a usar drogas, que é o pai dela, então, assim, ela nunca soube expressar as dores que ela estava sentindo e aí ela começou a tomar as minhas dores por ver o meu sofrimento, então ela é sempre uma menina muito calada.

[...] Né, então assim, até hoje ela tem muita resistência a ele em muitas coisas, a gente tenta quebra isso... [...] Às vezes pra ela não passar o sofrimento dela pra mim, por já saber que eu estava sofrendo, ela reteve muitas dores, ela é uma pessoa quieta, calada... [...] e não ocorre pra ela poder rir, pra ela sentir à vontade, pra pelo menos abraçar, mas você vai ver ela tentando te abraçar, mas você não vai ver nunca ela abrir os braços pra você, pra te abraçar, acho que devido todas as circunstâncias da vida dela.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a mãe em 20/09/2021.

Observamos aqui que, para a mãe, Bia é uma ótima filha, amiga, companheira nos momentos difíceis, mas que também sofreu muito em decorrência dos usos das drogas pelo pai e, por isso, passou a ter um comportamento silencioso, mantendo-se quieta e calada.

Verificamos que o processo de pensamento de Bia foi interrompido, devido a problemas emocionais, assim ela prefere permanecer silenciosa. Esse fato ocorreu como resultado de um fator externo ao indivíduo. Tal comportamento remete-nos às considerações de Luria quando se reporta ao aspecto cultural de Vygotsky ao enfatizar o papel da linguagem. Nas palavras de Luria:

O aspecto ‘cultural’ da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (LURIA, 1988, p. 26).

O discurso da mãe evidencia que não houve superação do episódio vivenciado no histórico de Bia e seu pai, trazendo consequências que culminaram no comportamento silencioso, caracterizado anteriormente. O sentido da situação não modificou, em consequência não houve a alteridade, pois, para Bakhtin (2020, p. 341), “[...] ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na

fronteira, olhando para dentro de si ele olha o ‘outro’ nos olhos ou com os olhos do ‘outro’”. Este elemento apontado faz-nos compreender que para constituir a alteridade, Bia deveria ter uma relação dialógica, no espaço social em que ela (eu) e o pai (outro) viveram. Isso só seria possível em um processo dialético, marcado, neste caso, pelo “outro” (pai), reconhecido pelo “eu” (Bia), em um contexto de interação, de forma ativa e participada, de idas e vindas, de momentos de aceites e revendo pontos de vista, assim haveria a reconstrução de sua história e em consequência transformaria o pensamento e as atitudes de Bia. Mas, infelizmente, isso ainda não foi possível e, com certeza, interferiu em seu processo educacional, como veremos adiante.

Agora, apresentamos elementos da entrevista realizada com a mãe de José e os trechos transcritos.

#### Fragmento 2 - Entrevista realizada com a mãe de José

##### **Histórico de vida**

[...] Ele foi meu primeiro filho, não tive nenhum problema na gravidez, nasceu de parto normal.

[...] é muito ativo, mas não é aquele menino que senta pra estudar, e quando senta faz por obrigação.

[...] nunca perdeu de ano, é inteligente, mas mesmo assim eu e o pai ficamos no pé.

[...] Sempre foi muito ativo, consegue fazer as coisas sozinho desde pequeno e na pandemia, como já está grande trabalha e ajuda a despachar os clientes, pois temos um pequeno comércio em nossa casa. Ele é meus pés e minhas mãos, chego até me emocionar quando falo dele, pois ele é muito ligado a mim.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a mãe em 27/09/2021.

Aos olhos da mãe de José, ele é um rapaz ativo, inteligente, trabalhador, como descrito no fragmento 2. No entendimento de Bakhtin, estes elementos apresentados pela mãe (outro), marcam o eu (José). Essas marcas possibilitam transformação, a mãe (outro) mostra a força que a sua fala exerceu sobre José (eu). Se a mãe solicita, ele faz; diante disso, percebemos que José apresenta autonomia desde muito cedo e hoje trabalha, tornando-se essencial para a mãe.

Um pouco da construção dos traços pessoais da trajetória de vida de Bia e José só foi possível compreender por estarem em um contexto familiar, social, histórico e cultural, como descrito pelas genitoras.

Apresentamos, a seguir, os depoimentos das mães de Bia e José que nos revelaram alguns dos fatores desencadeantes das dificuldades de aprendizagem dos discentes.

### Fragmento 3 - Entrevista realizada com a mãe de Bia

#### Essa situação afetou a aprendizagem?

[...] ela foi uma menina muito retraída...

[...] eu acho que, às vezes, é como eu já falei, ela não sabe se expressar por ter retido muitas coisas pra dentro de si, entendeu?

[...] Ela tem uma certa dificuldade... [...] por eu trabalhar fora, mas mesmo assim eu tentava suprir dentro de casa, mas às vezes de forma meia grosseira, de uma forma meio errada, entendeu, então assim, eu não conseguia dar com a situação, [...] às vezes eu não tinha a devida paciência, porque nem sempre o meu jeito vai ser o jeito dela, então eu tinha que saber lidar com essa situação, entendeu?

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a mãe em 20/09/2021.

Em relação à Bia, o fragmento 3, além de nos indicar suas características pessoais, também nos possibilita inferir que o olhar da genitora, a partir dos muitos trechos extraídos da entrevista, reforçou a ideia das significações familiares no contexto social, as quais refletiram e continuam refletindo no comportamento da filha, Bia. Aspectos familiares, como o descrito nestes fragmentos: *[...] ela não teve uma infância fácil... [...] ela reteve muitas dores... [...] você não vai ver nunca ela abrir os braços pra você, pra te abraçar, acho que devido todas as circunstâncias da vida dela...*, fazem-nos refletir como se fosse um ‘terreno fértil’ para a formação das dificuldades de aprendizagem, como será descrito, logo adiante, na análise das produções textuais de Bia.

Conforme já descrito, para Vygotsky a formação do ser humano é o resultado do desenvolvimento histórico e cultural e de suas funções psicofisiológicas. Esta premissa ajuda-nos a entender o quanto as emoções se constituem no interior, entre o biológico, social e cultural, pois é nesta relação que o ser humano se constitui.

Segundo já discutimos, nas palavras da mãe de Bia, *“[...] ela é uma pessoa quieta, calada...”*, percebemos, portanto, que a adolescente tem um comportamento de recusa ao diálogo, entretanto apresenta a mesma resposta que caracteriza discursivamente como uma “atitude responsiva ativa”, que nas palavras de Bakhtin (2020) isso só é possível quando:

[...] o perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2020, p. 271).

Assim, essa responsividade apresentada por Bia não ocorre na totalidade de forma linguística, ela utiliza outro elemento, neste caso o silêncio. É válido salientar que durante a sua entrevista Bia se expressou oralmente, embora de forma suscinta. Dessa maneira, percebemos

que Bia possui uma atitude oscilante, que pode variar de acordo com o contexto situacional em que ela esteja envolvida.

A seguir, observamos as expressões e os elementos caracterizados pela mãe de José acerca das dificuldades apresentadas por ele.

#### Fragmento 4 - Entrevista realizada com a genitora de José

##### **Como o seu filho participava das aulas de modo remoto?**

Na verdade, era tudo sozinho, ninguém falava ‘teti a teti’, ele fazia as tarefas com muito pejeja lá em casa e às vezes algumas tarefas passava batido, porque eu não sabia que tinha tarefa pra fazer. Ele não gostou de estudar na pandemia e eu acho que isso não fez bem pra ninguém. E te falo com sinceridade ele fez tudo na base do empurrão, tive que ficar no pé dele, se não ele não fazia nada. Agora é esperto quando está na escola de verdade e também pra trabalhar, trabalhador que só vendo, por isso acabei dando um desconto e não briguei muito.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a mãe em 27/09/2021.

E válido salientar, como já descrito antes, que o ensino remoto nas escolas municipais ocorreu de forma distinta: para aqueles alunos que tinham acesso à internet, foram disponibilizadas aulas via plataforma digital própria da Prefeitura, com vídeos orientativos (gravados pelas professoras), recreativos, atividades digitais em arquivos no formato PDF, grupo de *WhatsApp* formado por alunos e professores, *e-mails* e telefone. Já para os alunos que não tinham acesso à internet e mídias digitais foram disponibilizadas informações sobre o uso do livro didático e atividades impressas, as quais os pais ou responsáveis retiravam na própria escola e levavam para que seus filhos(as) as respondessem.

Verificamos que, pelos dizeres da genitora de José, os fatores desencadeantes das dificuldades de aprendizagem no período remoto ocorreram em virtude da falta de interação. Isso pode ser comprovado na fala da mãe de José ao dizer: “[...] *na verdade, era tudo sozinho, ninguém falava ‘teti a teti’*”; neste caso, ao considerarmos o processo de aprendizagem dentro de uma perspectiva interacionista, sabemos que realmente não pode ocorrer de forma isolada e que é necessário o contato social. Dessa forma, percebemos que não foi efetivada a aprendizagem de José como deveria no período das aulas remotas em decorrência da sua falta de participação e interação nas aulas remotas.

A situação descrita pela genitora remete-nos às discussões de Vygotsky (1998), quando descreve que para ocorrer aprendizagem e construção de conhecimento deveria haver trocas e interações entre os sujeitos, inicialmente no nível social para posteriormente ser internalizado de forma individual. Ademais, Freitas (1995) também completa que a internalização:

[...] implica uma reorganização das atividades psicológicas que só se torna viável porque emerge de um terreno social, de uma interação com os outros por meio da linguagem. Sem os outros, a conduta instrumental não chegaria a converter-se em mediação significativa, em signos e sem estes não seria possível a internalização e a construção das funções superiores. O momento mais significativo desse desenvolvimento acontece justamente quando a fala e atividade prática, antes linhas independentes convergem (FREITAS, 1995, p. 62).

No caso da aprendizagem escolar, a professora atua como mediador e no momento da pandemia o fato das aulas estarem na plataforma, gravadas, contribuiu para que não houvesse interação e questionamentos, impossibilitando, assim, o desenvolvimento da aprendizagem de José de forma efetiva.

É importante ressaltar que a integração, neste caso, não ocorreu pelo próprio isolamento social no contexto pandêmico, como também o formato das aulas. Esse fato pode ter dado margem a uma queda no desempenho de José, não por causa das dificuldades em si, mas devido à desmotivação com o modelo de vida escolar desenvolvido durante a pandemia.

#### 4.2 ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE BIA E JOSÉ: DIFICULDADES NO ENSINO REMOTO

Nesta subseção, com base nas entrevistas transcritas, analisamos os aspectos discursivos das falas das duas professoras de Língua Portuguesa sobre as dificuldades e desafios encontrados em suas práticas pedagógicas no processo de escrita dos alunos durante e pós-período pandêmico da Covid-19. As vozes das professoras também revelam uma construção histórica e social, delineada ao longo da existência de cada uma.

Deste modo, após a transcrição das entrevistas, elaboramos e sistematizamos os dados coletados e os agrupamos com base nos entraves evidenciados.

Os tempos descritos na entrevista pelas professoras sobre a atuação profissional são distintos, Ana com 22 anos de experiência e Bianca com 12 anos. Esse fator acarreta implicações nas práticas de ambas, pois os saberes profissionais vão sendo construídos e aperfeiçoados nos contextos das salas de aula.

No fragmento 5, tratamos dos aspectos relacionados às dificuldades enfrentadas pelas professoras para prosseguir o ano letivo em decorrência da mudança de aula presencial para a aula remota. Considerando esses aspectos, as professoras Ana e Bianca assim se posicionaram:

### Fragmento 5 - Entrevistas realizado com as professoras

**Nesse período da pandemia, você vivenciou alguns entraves no ensino e aprendizagem? Quais?**

**Professora Ana:** Falta de internet para os alunos; apatia e desinteresse, mesmo entre os que tinham internet.

**Professora Bianca:** Sim. Devido à falta de conexão não conseguimos atingir todos os alunos na modalidade remota.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com as professoras de Língua Portuguesa em 23/08/2021.

As professoras enfatizaram que um dos obstáculos foi a “[...] *Falta de internet para os alunos*” (Professora Ana); “[...] *falta de conexão não conseguimos atingir todos os alunos na modalidade remota*” (Professora Bianca). Essas falas evidenciam que um número considerável de estudantes ainda não possuía, naquele momento, acesso à internet para darem seguimento às aulas remotas. Esse empecilho caracterizou o aumento das desigualdades, como também dificuldade da garantia do direito à educação pela exclusão digital e, em consequência, dificultou o processo de aprendizagem dos alunos.

Ao serem questionadas sobre os desafios no processo da leitura, elas assim se posicionaram:

### Fragmento 6 - Entrevistas realizado com as professoras

**Em relação aos processos da LEITURA na pandemia, quais os desafios? Caso tenha encontrado desafios, o que você fez para minimizá-los?**

**Professora Ana:** “[...] A leitura de textos como conto ou crônicas e artigos, pelo celular, não é fácil. O aluno tem que ler partes de frases ou períodos, não vendo o texto como um todo; aspectos como parágrafo, margens não puderam ser observados facilmente. Isso ocorreu, porque 90% (estimativa minha), não tinha computador ou notebook.

**Professora Bianca:** “[...] Interpretação. Tenho procurado trabalhar junto com eles análises textuais.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com as professoras de Língua Portuguesa em 23/08/2021.

Ainda nesse tópico, verificamos na resposta da professora Ana duas questões a serem discutidas: uma sobre as limitações sociais ocorridas em virtude dos instrumentos tecnológicos usados pelos(as) alunos(as) na pandemia, e outra sobre a própria situação contribuir para que os(as) alunos(as) não tivessem contato com os sujeitos mais experientes por meio das relações sociais, o que de certa forma interferiu nas funções psíquicas superiores dentro das concepções vygotskianas. Assim, essas observações descritas em relação às percepções da professora Ana, em nosso entendimento, nos remetem à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), já referida anteriormente (VYGOTSKY, 1998).



A relevância da ZDP, conforme explicitada no Capítulo 1, consiste no desenvolvimento intelectual “possível”, em condições favoráveis de estimulação, a ser realizado pelo outro (adulto ou criança mais experiente) mediando por meio da fala, da comunicação, das relações sociais, compartilhando conhecimentos e responsabilidades, na resolução de problemas.

Nesse caso caracterizado, no contexto dessas salas de aula a forma de ensinar não gerou aprendizagem. O espaço virtual não favoreceu o diálogo efetivo e, por sua vez, os alunos não conseguiram construir, de forma adequada, o conhecimento propiciado, em virtude da falta das interações.

Durante a entrevista com as professoras pudemos compreender os sentidos dos enunciados a partir das condições de trabalho relacionado ao ensino remoto, assim “[...] todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem” (FIORIN, 2008, p. 27). Vejamos o fragmento 7.

#### Fragmento 7 - Entrevista realizada com as professoras

**Quais as suas ações no ensino remoto em relação às dificuldades de aprendizagem no processo da leitura e da escrita encontradas?**

**Professora Ana:** “[...] devolvo os textos comentados. Enumero aspectos positivos, e comento cada ponto que precisa ser revisto. Toma muito tempo, e por isso não é possível fazer isso com todas as produções.”

**Professora Bianca:** “[...] Passo textos para que eles possam ler e enviar via áudio.”

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com as professoras de Língua Portuguesa em 23/08/2021.

Podemos sinalizar, em uma análise interpretativa do pensamento bakhtiniano, que a primeira fala da professora Ana permitiu-nos compreender que ela deu ênfase ao trabalho com a produção textual e que possui uma prática pedagógica enunciativa-discursiva, ao realizar uma devolutiva escrita das produções textuais: “[...] *devolvo os textos comentados. Enumero aspectos positivos, e comento cada ponto que precisa ser revisto*”. Essas ações levam a perceber que na sua prática ela é mais provocativa e que a sua ação era recebida pelos sujeitos de forma crítica, relacionada aos pontos que precisam ser revistos diante da dificuldade da escrita apresentado no texto.

De forma clara, Bakhtin (2020) afirma que a enunciação é uma inter-relação discursiva, que acontece entre sujeitos históricos, inseridos num contexto social de interação, única, de modo que constitui um “[...] elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2020, p. 289).

### 4.3 O PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO/APROPRIAÇÃO NA LEITURA E NA ESCRITA DE BIA

Nesta subseção, apresentamos a análise dos aspectos discursivos, linguístico-culturais demonstrados pela aluna Bia durante os registros de todo o processo de investigação, a partir de três itens assim elencados por nós: o que afasta Bia do compreender e do interpretar? Bia, uma escritora e, por fim, assumindo o movimento dialógico em direção à alteridade.

#### 4.3.1 Entrevista com Bia e os reflexos das raízes sociais

Neste item, tratamos dos aspectos relacionados às dificuldades enfrentadas por Bia considerando aspectos pessoais apontados por ela. Os excertos, a seguir, foram retiradas das transcrições da entrevista realizada na fase exploratória da pesquisa.

#### Fragmento 8 - Entrevista com a aluna

##### **Você se comunica bem com os seus colegas da turma?**

Resposta de Bia: Muito pouco. É porque eu sou tímida, mas mesmo assim eu converso de vez em quando com as meninas, eu também não gosto de muita conversa.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a aluna Bia em 20/09/2021.

Ao analisar o fragmento 8 da fala de Bia, podemos perceber um fator externo que se trata da dificuldade em interagir, evidenciado por ela: “[...] *eu sou tímida, mas mesmo assim eu converso de vez em quando com as meninas, eu também não gosto de muita conversa*”. De forma muito clara, ela fala da sua dificuldade. Conforme Vygotsky, a formação de conhecimentos e da própria consciência só é possível por meio das trocas com outros indivíduos e consigo mesmo, que, de forma gradativa, consegue internalizar conhecimentos, papéis e funções sociais.

Na concepção Vygotskiana, o indivíduo aprende por meio de atividades coletivas, desde que essas apresentem significados, pois, muitas vezes, não dá para reagir de forma imediata a certos estímulos dentro de um contexto cultural.

Ainda, com base nas contribuições de Vygotsky, compreendemos que a timidez apresentada por Bia é produto das funções psicológicas superiores, estabelecida por meio das vivências no meio social do que faz parte, como já abordado anteriormente na voz da mãe.

### 4.3.2 Observações de forma participante em sala de aula: situação de produção dos textos

Detalharemos, a seguir, a análise das produções de texto 1 e 2 de Bia e José, bem como os desdobramentos relacionados ao contexto de produções, forma como o texto foi organizado, as condições do lugar e aspectos psíquicos do produtor, dentre outros fatores em que este texto ocorreu.

Por meio do Decreto Municipal nº 21.192, de 05/07/2021, as atividades letivas nas escolas municipais de Vitória da Conquista-BA retornaram de forma semipresencial, ou seja, abriram parcialmente, com um modelo híbrido de ensino, respeitando os protocolos sanitários de controle de infecção, distanciamento adequado (mínimo de 1,0 metro por aluno), higienização dos ambientes, utilização de máscaras, disponibilização de insumos para higienização das mãos (álcool em gel) e a aferição de temperatura na entrada de alunos, professores e demais profissionais que atuam na unidade de ensino (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2021).

Neste modelo, a escola seguiu as orientações do Decreto Municipal e da Secretaria Municipal de Educação, e as atividades presenciais foram programadas para serem realizadas no espaço físico da escola alternadas com atividades no domicílio do próprio aluno, desde que a escola dividisse as turmas em dois grupos distintos de alunos.

A fim de obter mais detalhes sobre os elementos constitutivos do contexto de produção, fomos à sala de aula regular, espaço de muitas interlocuções, a fim de termos uma noção mais ampla do fenômeno a ser estudado no período de setembro a novembro de 2021 e obtermos as produções textuais.

Apresentamos, adiante, o contexto em que foram realizadas as produções textuais, os acontecimentos e informações que antecederam a escrita do texto, bem como as ideias que se encadearam no discurso.

#### *Aula 1-2 A música “Gentileza” (Marisa Monte)*

É importante destacar que todas as informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolveu, os sujeitos envolvidos, informações das aulas escolares e atividades, foram registrados por escrito no diário de campo ao longo do segundo semestre de 2021 e foram transcritas logo após o término de cada etapa, no período de setembro a novembro, em sala de

aula. “[...] lembremos que um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 2011, p. 98).

Os primeiros momentos na aula do dia 15 de setembro de 2021 foram de apresentação e explicações sobre o Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn/UESB) e a proposta de trabalho a ser desenvolvida.

A sala da turma do 9º ano, na qual estudam os nossos sujeitos, estava organizada por filas de carteiras de braço, arrumadas com distanciamento (mínimo de 1,0 metro por aluno), em virtude do cenário da pandemia da Covid-19; esse padrão foi verificado em todo o espaço da sala de aula. A mesa da professora estava localizada de forma centralizada à sua frente, um dispenser de álcool em gel, com um som e um projetor multimídia sobre a mesa conectado à tomada de energia. Na parede lateral da entrada da sala havia dois janelões e no fundo da sala alguns trabalhos dos alunos expostos.

Essa turma é composta por 37 (trinta e sete) alunos matriculados no turno matutino. Em atendimento às orientações legais, a turma foi dividida em dois grupos de alunos, um com 18 (dezoito) e o outro com 19 (dezenove) alunos, em razão da preocupação em integrar as aulas de forma remota e presencial, da seguinte maneira: um grupo de estudantes compareceu à escola durante duas semanas, enquanto o outro grupo organizou seu tempo para os estudos em casa, e assim seguindo de forma alternada com o outro grupo.

Por saber que a sala de aula é um ambiente interacional de aprendizagens e contextos para o discurso, iniciamos o processo de produção dos dados. Desloquei-me até a carteira vazia da última fila ao lado da parede esquerda, mantendo o distanciamento (mínimo de 1,0 metro por aluno), registrando os diálogos e as imagens com o uso do celular, após obter a permissão da professora de Língua Portuguesa.

Neste dia 15 de setembro de 2021, para o desenvolvimento da aula, a docente utilizou: cópias da música “Gentileza” de Marisa Monte xerografadas, quadro branco, projetor multimídia, computador e caixa de som. Então, deu início à aula falando sobre a cantora e compositora Marisa Monte, e como “nasceu” a música Gentileza. Narrou que esta foi inspirada na história do Profeta Gentileza, destacando que em 1961, na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro- RJ, ocorreu um incêndio no Gran Circus Norte-Americano, onde morreram mais de 500 pessoas.

Esse episódio, motivou um empresário do setor de transporte de carga em Niterói, de nome José Datrino, a se desfazer de todos os seus bens e tornar-se pregador de rua, conhecido

como Profeta Gentileza. Logo após, o Profeta Gentileza<sup>15</sup> iniciou as suas produções artísticas por meio de pinturas nas pilastras do Viaduto do Gasômetro-RJ, com mensagens de amor e paz.

Após essa narrativa, a docente exibiu um vídeo-clipe intitulado: “Marisa Monte e a história de Gentileza”, publicado no *YouTube*<sup>16</sup> por André Mendes. Em sequência, entregou uma cópia impressa da música (Anexo A) e solicitou aos alunos que cantassem a música Gentileza acompanhada pelo som do vídeo projetado no quadro branco.

Em continuidade à aula, a docente fez uma exposição dialogada com a turma a respeito da música e da letra da música, com informações sobre a estrutura do texto apresentado em versos. Em virtude do tempo, foi proposto aos alunos que em casa transformassem o texto da música em um texto narrativo: as partes início, desenvolvimento e conclusão; elementos estruturais da narrativa: ação, espaço: espaço, personagens e narrador, lembrando o conceito de cada um e exemplificando-os no quadro branco. Ao término da aula, reforçou a ideia para que os alunos produzissem um texto coerente utilizando os elementos que compõem um texto narrativo.

Durante a observação desta aula, percebi que a turma permaneceu em silêncio durante todo o período. Posteriormente, a professora justificou, conforme registrado no diário de campo/2021: “[...] acredito que por conta do período da pandemia o afastamento do contato presencial os deixou mais introspectivos”.

Dando seguimento e, de acordo com as normativas e dinâmica de divisão dos grupos de alunos, somente duas semanas depois, retornamos à escola para receber as produções textuais escritas pelos alunos.

Depois deste período, após a produção textual, não obtivemos, de imediato, a devolução das produções textuais esperadas para a continuidade dos estudos, em razão de algumas atividades avaliativas do Projeto APROVA Brasil, à qual os alunos foram submetidos. Nessas circunstâncias, fizemos alguns contatos com a regente, até ela conseguir as produções dos seus alunos. Para nossa surpresa, deparamo-nos com um percentual significativo das produções realizadas pelo grupo de alunos presentes no dia da construção proposta pela professora, mas a leitura das produções recebidas nos causou certo estranhamento, porque percebemos que a escrita do texto não condizia com o que havia sido solicitado pela professora, gênero textual narrativo, ou seja, houve problemas de compreensão ou interpretação do enunciado.

---

<sup>15</sup> Maiores informações sobre o Profeta Gentileza encontram-se disponíveis em: <https://gentilezageragentileza.wordpress.com/biografia-completa>. Acesso em: 16 set. 2021.

<sup>16</sup> Maiores informações sobre o *YouTube* encontram-se disponíveis em: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>. Acesso em: 16 set. 2021.

A seleção ocorreu em virtude de os dois textos serem representativos do nível de aprendizagem dos alunos, bem como terem evidenciado os conteúdos que ainda necessitavam de uma intervenção por parte da professora, ou seja: ausência de pontuação ou pontuações inadequadas, não manifestação de parágrafos, distanciamento das características típicas do gênero solicitado, além de problemas linguísticos, estruturais e discursivos.

#### *Aula 3-4 - A Bandeira Nacional*

No dia 10 de novembro de 2021 encontramos-nos com a professora Ana, na sala dos professores, em um horário vago de aula, para um rápido diálogo. Ela relatou sobre o tema escolhido para a aula seguinte. Informou que pelo fato dessa unidade de ensino ter sido inserida oficialmente no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), alguns conteúdos mereceriam destaque, como a Bandeira Nacional.

Ainda neste encontro, fomos informadas de que um representante da Polícia Militar realizaria uma palestra, na sexta-feira, dia 19 de novembro de 2021, dia da Bandeira Nacional. Segundo ela, a palestra a ser realizada teria como objetivo despertar nos alunos o conhecimento e respeito desse símbolo.

No dia 17 de novembro de 2021, no turno matutino, observamos mais uma aula. A regente iniciou sua exposição resgatando os conhecimentos prévios da turma sobre os quatro símbolos nacionais, a saber: Bandeira Nacional, Hino Nacional, Armas Nacionais e o Selo Nacional, de acordo com as normas estabelecidas na Constituição da República de 1988. Em seguida, direcionou as discussões sobre a Bandeira Nacional.

Inicialmente, a professora explicou sobre a origem, destacando que o uso de bandeiras teve início nos séculos XVIII e XIX como forma de representar uma nação, isso ocorreu em decorrência das revoluções de que muitos países participaram e, dessa forma, foi despertado o interesse em pensar em símbolos que identificassem a nação como unida e soberana.

Para motivar os estudantes e aproximá-los ao tema, a professora realizou alguns questionamentos, tais como: “[...] vocês conhecem a bandeira nacional? Em algum momento vocês já utilizaram? Qual a importância da bandeira nacional? Paralelo aos questionamentos, ela permitiu que os estudantes expressassem as suas opiniões e pontuou as principais ideias trazidas por eles.

A professora deu continuidade, estabelecendo um diálogo com os alunos, a partir das diversas reflexões articuladas ao tema, para além de uma “simples” explicação da bandeira nacional, como também muitas curiosidades, ou seja: a obrigatoriedade de hasteamento da bandeira em locais como: Congresso Nacional, Palácios do Planalto e da Alvorada, sedes dos ministérios, tribunais superiores, sedes de governos estaduais, assembleias legislativas, prefeituras, Câmaras de Vereadores, embaixadas e muitos outros lugares.

A todo momento a professora questionava a realidade em que vivemos em relação ao uso da bandeira, levando os estudantes a refletirem criticamente também sobre os fatos históricos, políticos e atuais relativos à bandeira.

Nesse contexto, os alunos mencionaram a importância dos conhecimentos sobre a Bandeira Nacional apresentada e justificaram: “Acho superlegal, porque é uma forma de respeito à bandeira”. Um outro aluno disse: “Acho muito importante a gente saber o que significa a bandeira do Brasil, até porque eu conhecia, mas não sabia sobre tudo que você falou”.

Com essas falas e a partir das interações ocorridas, pudemos observar que a turma, em geral, parecia desconhecer os conhecimentos históricos e as curiosidades descritas. À medida em que a professora dialogava com a turma, ela circulava pela sala prestando esclarecimentos. Ficou evidenciada a boa relação que a professora tinha com os alunos, bem como a demonstração de segurança e confiança no seu trabalho.

Momentos antes de finalizar a aula, a professora, com vistas a promover uma melhor compreensão sobre a importância dessa data e do estudo da Bandeira, solicitou aos alunos(as) da turma que novamente elaborassem uma produção textual sobre o tema trabalhado.

No decorrer da aula, registramos no diário de campo que a aluna Bia mostrou-se quieta, observava, anotava e ao término da aula iniciou a sua produção textual, porém também não concluiu em virtude do tempo. Em relação a José, apresentou-se um pouco inquieto, mas participativo e risonho.

É válido salientar que a prática pedagógica da professora, durante as aulas, não só objetivou a produção textual escrita, mas, também, ajudou a desenvolver a consciência crítica sobre alguns aspectos inerentes à Bandeira Nacional e os(as) alunos(as) perceberem sua utilidade no contexto social. De modo geral, o trabalho transcorreu com tranquilidade e uma boa participação dos(as) alunos(as).

### 4.3.3 Produções textuais de Bia

A seguir, na Figura 6, exibimos o resultado da produção textual escrita dessa aula realizada por Bia na aula em que a professora trabalhou com o texto da música “Gentileza” de Marisa Monte e, logo em seguida a transcrição digitalizada da forma como a discente escreveu.

Figura 6 - Produção textual 1 de Bia

Gentileza é a qualidade do que gentil, do que é amável. Gentileza é uma delicadeza praticada por algumas pessoas. A gentileza é uma forma de atenção, de cuidados, que torna os relacionamentos mais humanos, com menos rispidez. Quem pratica a gentileza não tem má vontade, não é indiferente e sim é cuidadosa, distinta e delicada

Ha' dias em que nada do' certo e o mundo parece diferente a' massa escura. São acontecimentos obscuros ou a simples exigência de pequenos fatos desagradáveis e impertados. Mas logo e sob o lado oposto, no outro lado, pequenos gestos podem fazer toda a diferença, mesmo dia em que parece destinada a terminar de forma dramática. Um exemplo que nos inspira e nos inspira, a palavra de gentileza que nos deixa um dia melhor. Pequenos gestos gentileza e o mundo muda e o mundo não se pode negar que transformam a massa escura em um dia iluminado e iluminam um dia bonito. Pequenos gestos gentileza e o mundo muda e o mundo não se pode negar que transformam a massa escura em um dia iluminado e iluminam um dia bonito. Pequenos gestos gentileza e o mundo muda e o mundo não se pode negar que transformam a massa escura em um dia iluminado e iluminam um dia bonito. Pequenos gestos gentileza e o mundo muda e o mundo não se pode negar que transformam a massa escura em um dia iluminado e iluminam um dia bonito.

Observe em seu texto:

- Faz margens regulares ( )                      Constrói frases claras. ( )
- Faz letra uniforme e legível ( )              Faz a concordância verbal e nominal. ( )
- Evita rasuras ( )                                  O texto apresenta coerência e coesão ( )
- O texto está adequado ao tema proposto ( )      O texto tem bom vocabulário. (X)
- Utiliza espaço para indicar parágrafo (X)
- Usa corretamente os sinais de pontuação (X)

Fonte: Dados da pesquisa (2021).



Transcrição - Produção textual 1 da aluna Bia

Há dias em que nada dá certo e o mundo parece divertido à nossa custa. São acontecimentos desastrosos ou a simples sequência de pequenos fatos desagradáveis o despertador não toca e estamos atrasados, por outro lado, pequenos gestos podem fazer toda diferença, num dia em que parece destinado a terminar de forma desanimadora. Um vizinho que nós cumprimenta sorridente, o cobrador de ônibus que nos deseja um dia bom. Pequenas gentilezas certamente não muda o mundo, mas não se pode negar que transformam nosso estado de espírito e iluminam um dia cizento. Pequenas gentilezas não custam nada e podem ser extremamente gratificantes para quem as oferece e prática, se pensamos que aquele simples bom dia, ou sorriso pode confortar alguém, tomar mais leve um dia difícil, com modestas gentilezas cativamos e somos cativados. De pequenos gestos se faz um belo dia.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Para a análise, consideramos as interlocuções ocorridas entre a professora e os alunos no espaço da aula em que essa produção textual foi solicitada e a constituição do ser/sujeito Bia como aluna produtora do texto.

Koch e Elias (2015, p. 30) utilizam a metáfora do *iceberg* quando afirmam que “[...] todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área subjacente”, ou seja, possui uma parte visível e outra muito maior que fica submergida. Essa metáfora é bastante evidente no texto de Bia, pois uma primeira leitura em seu texto nos permite verificar alguns comprometimentos estruturais e nos níveis linguísticos, porém, ao adentrarmos no que fica “submergido”, podemos encontrar muitas informações discursivas.

Conforme já explicitado na descrição das aulas 01-02, o contexto de produção ocorreu após a exposição dialogada realizada pela docente sobre a canção “Gentileza”, composta por Marisa Monte, e a solicitação para que produzissem um texto narrativo a partir da letra dessa música.

Na análise desse texto 1 escrito por Bia, transcrito acima, utilizamos os aspectos não só linguísticos, como também os inerentes ao gênero discursivo, abordando os três elementos constitutivos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Após a exposição dialogada ocorrida em sala de aula, Bia elaborou a sua produção textual caracterizada por nós como um gênero de relato pessoal, com algumas limitações do ponto de vista estrutural. A partir das informações apresentadas no corpo do texto ela consegue trazer pequenos recortes de situações do dia a dia, que são comuns: “*Um vizinho que cumprimenta com sorriso e que pode confortar ao desejar bom dia, e que torna o dia mais*

*leve*”; com estes elementos é caracterizado o conteúdo temático, ou seja, os sentidos dados no texto.

Nesse contexto, percebemos, então, que se trata de uma menina sensível e observadora. Partindo desse princípio, entendemos que a escrita é uma manifestação verbal das informações mentais que foram armazenadas e que são expressas em ideias, intenções, crenças ou sentimentos que partilhamos.

Essas informações apresentadas derivam de enunciados com os quais ela teve contato em seu contexto social, histórico e cultural, com uma linguagem acompanhada por marcas coloquiais, definindo, dessa maneira, o seu estilo.

Na construção composicional, o texto não apresenta título, não houve a divisão em parágrafos, comprometendo a sua distribuição na folha, o que poderia auxiliar na clareza e na organização das ideias apresentadas pela aluna.

Quanto ao conteúdo temático, pontuamos que embora tenham recebido como atividade a proposição de construir uma narrativa, Bia produz aproximando-se do gênero relato pessoal, com: personagens (vizinho, cobrador de ônibus); referência temporal (“há dias”, “um dia”, “de um ônibus”, “casa com vizinhos”) e espacial (“quarto”, “despertador não toca”, “dentro de um ônibus”, “casa com vizinhos”).

Sobre os aspectos gramaticais, observamos que o texto de Bia, por sua vez, demonstra muita dificuldade ou desconhecimento, quase total, do uso das pontuações, de forma geral. Não faz uso dos dois pontos, dos pontos continuativos e nem de parágrafos, onde se faz necessário, embora seja um texto que nos possibilita uma leitura fluente, porque não apresenta erros ortográficos graves. O fato de se apresentar com pouquíssimas pontuações (vírgulas e pontos continuativos) compromete o seu estilo.

Na esfera literária, a subjetividade da linguagem permite liberdade para produção, criar novos sentidos, novas significações. Os recursos estilísticos apresentados por Bia são extremamente criativos: “O mundo parece divertido à nossa custa” (o mundo parece estar se divertindo a nossa custa); gentilezas que “iluminam um dia cinzento” e um “sorriso pode confortar alguém, tornar mais leve um dia difícil”.

Durante o percurso da vida cotidiana e escolar, gradativamente o aluno vai internalizando conceitos espontâneos e científicos. Assim, Baquero (1998, p. 34) enfatiza a definição de internalização por Vygotsky: “[...] como criadora da consciência e não como receptora de conteúdos externos”. Dessa forma, percebemos que Bia não transferiu para sua consciência, ela está no processo de reorganizar internamente de um modo individual.

Um dos aspectos que não podemos perder de vista é que todo texto ao ser produzido não implica apenas escrever palavras que pronunciamos ou escutamos. Vygostsky (2001, p. 481) reitera com a afirmação de que “[...] para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emitilo”.

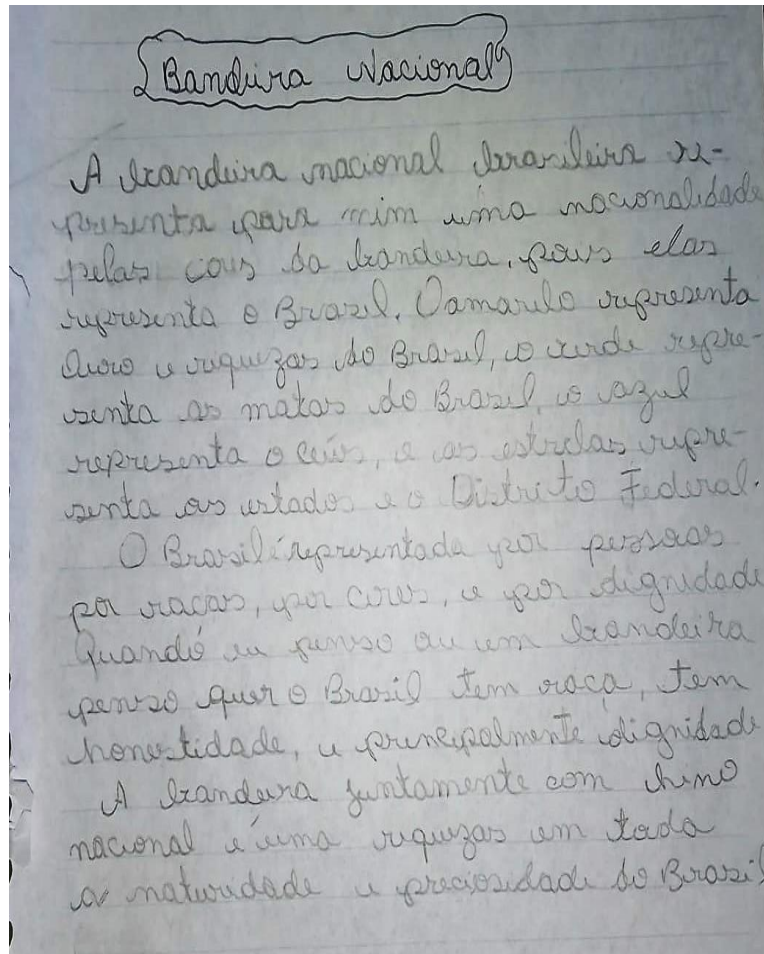
Nesse contexto, ressaltamos a questão da alteridade, tanto como parte peculiar do “eu” pelos posicionamentos de Bia em relação ao outro quanto no momento em que ela consegue trazer para o texto elementos do cotidiano, que projetam outros olhares para o outro como descrito neste trecho:

[...] Um vizinho que nós cumprimenta sorridente, o cobrador de ônibus que nos deseja um dia bom. Pequenas gentilezas certamente não muda o mundo, mas não se pode negar que transformam nosso estado de espírito e iluminam um dia cizento. Pequenas gentilezas não custam nada e podem ser extremamente gratificantes para quem as oferece e prática, se pensamos que aquele simples bom dia, ou sorriso pode confortar alguém, tomar mais leve um dia difícil, com modestas gentilezas cativamos e somos cativado.

Assim, podemos observar que este trecho ocupa espaço significativo quando, afirmando a sua singularidade, Bia aponta de forma discursiva como percebe o outro, isso só foi possível a partir da construção do seu ‘eu’ que ocorreu nos encontros verbais e nas esferas diferenciadas da atividade humana. Nesse sentido, Bakhtin (2020, p. 341) evidencia essa compreensão quando descreve “[...] O homem não tem um território inteiro e soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro”.

Adiante, apresentaremos a produção textual 2 e análise das aulas 3-4 sobre A Bandeira Nacional, ocorridas no dia 10 de novembro de 2021 (Figura 7).

Figura 7 - Produção textual 2 de Bia



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Transcrição - Produção textual 2 de Bia

#### Bandeira Nacional

A bandeira nacional brasileira representa para mim uma nacionalidade pelas cores da bandeira, pois elas representam o Brasil. O amarelo representa o ouro e riquezas do Brasil, o verde representa as matas do Brasil, o azul representa o céu, e as estrelas representam os estados e o Distrito Federal.

O Brasil é representado por pessoas, por raças, por cores e por dignidade. Quando penso ou em bandeira penso que o Brasil tem raça, tem honestidade, e principalmente dignidade.

A bandeira juntamente com o hino nacional é uma riqueza em toda a naturalidade e preciosidade do Brasil.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O contexto e situação de produção textual caracterizam-se a partir da aula de Língua Portuguesa ocorrida presencialmente, desenvolvida pela regente, no dia 17 de novembro de 2021. Inicialmente, a professora fez um resgate dos conhecimentos prévios da turma sobre os

quatro símbolos nacionais. O tema da aula foi direcionado para o símbolo nacional: Bandeira Nacional, conforme abordado anteriormente. Após a interação participativa e reflexiva entre a professora e os alunos, foi proposta pela regente uma produção textual com o tema: Bandeira Nacional.

Ao analisarmos este segundo texto de Bia, percebemos que ela inicia sua produção apenas com o título Bandeira Nacional, que resume o tema sem entregar demais o seu conteúdo. Entendemos que, no decorrer do texto, existem elementos do conteúdo temático, estilo e construção composicional alicerçados em elos dialógicos, descritos a seguir.

Nesta produção, a estrutura linguística do texto aproxima-se do gênero descritivo, por apresentar predominância de características do “objeto” Bandeira Nacional, cores e significados próprios, de modo que o leitor consegue ter uma visualização mental do objeto apresentado. Segundo a concepção bakhtiniana, o escrevente elege um gênero acreditando ser este o mais adequado para expressar seu discurso.

No contexto enunciativo do texto, foi possível observar que a *construção composicional* que corresponde à organização geral do texto tem um título e se dá através do alinhamento de três parágrafos nos quais o tema foi desenvolvido.

O *conteúdo temático*, ou seja, o que Bia pretendia dizer em sua escrita, foi ganhando sentido, marcado por uma sequência descritiva da bandeira do Brasil. A autora consegue estabelecer vínculos dialógicos com as vozes sociais ao descrever o significado das cores e estrelas contidas no texto: “[...] O amarelo representa o ouro e riquezas do Brasil, o verde representa as matas do Brasil, o azul representa o céu, e as estrelas representa os estados e o Distrito Federal”. Neste período ainda há muito mais transcrições do que ela ouviu/leu do que propriamente marcas de autoria.

Ao observarmos os aspectos discursivos do estilo percebemos que contemplam os aspectos lexicais. Além do discurso descritivo, há impressões individuais, marcas idiossincráticas de Bia descritas nestes exemplos: “O Brasil é representado por pessoas, por raças, por cores e por dignidade. Quando penso ou em bandeira penso que o Brasil tem raça, tem honestidade, e principalmente dignidade”. Arriscamo-nos a dizer que as palavras “honestidade e dignidade” atestam escolhas lexicais da autora em prol de um tom ligado a suas crenças e ações, fruto das suas relações dialógicas ligadas à uma cadeia discursiva, o que contribuiu para a composição do texto condizente com o desenvolvimento do tema, sua realidade e identidade. Dessa forma, ela se posiciona discursivamente com autoria.

Percebemos, ainda, que Bia apresenta em seu texto elementos que revelam a sua compreensão ativa, remetendo aos sentidos do discurso que a professora apresentou no

momento das discussões e exposições realizadas em sala de aula, denotando um processo de ideias que circulam na interação professora/Bia. Ademais, verificamos a existência da professora enquanto ‘outro’ na ecoa em seus ouvidos, de forma explícita no discurso, é a repetição dos elementos elucidados anteriormente, ou seja, a voz da professora que se faz presente na escrita da autora (Bia).

Verificamos, também, a ocorrência da repetição dos enunciados raça e dignidade. Essa é uma característica da oralidade; assim, provavelmente ela não teve condição de dar fluidez e continuidade ao discurso escrito, ou então não conseguiu encontrar nomes substitutivos para as palavras. Ao término do texto, Bia escreveu sobre o valor e estima que tem por estes símbolos: “[...] A bandeira juntamente com o hino nacional é uma riqueza em toda a naturalidade e preciosidade do Brasil”.

Podemos interpretar que Bia, enquanto interlocutora, ao escrever apresentou concordância com um discurso “pronto” em sua produção textual, entretanto é perceptível que existe a presença de outros discursos que vêm do outro (professora) e o olhar do eu (Bia) e dos colegas (outros), assim podemos concluir que há alteridade na concepção bakhtiniana – o ser se reflete no outro e também se altera.

Apesar das (in)adequações em relação à concordância nominal, foi possível observar alguns sinais positivos de avanços representados por meio da linguagem escrita, como a construção do título, além do elemento textual parágrafo em que Bia conseguiu utilizá-lo para dividir e organizar melhor o seu texto.

No Quadro 12, mostraremos o desempenho de Bia percebido nos textos 1 e 2 produzidos por ela após a pandemia.

Quadro 12 - Comparativo dos textos 1 e 2 da aluna Bia

Aspectos observados	Texto 1	Texto 2
Estrutura	Não apresentou título, não houve a divisão do texto em parágrafos.	Iniciou o texto com título, alinhou-o com três parágrafos onde o tema foi desenvolvido como um todo.
Aspectos linguísticos	Aproximou-se do gênero relato pessoal.	Aproximou-se do gênero descritivo
Aspectos discursivos	Fez pequenos recortes de situações do dia a dia, com uma linguagem acompanhada por marcas coloquiais, expressas em ideias e crenças ou sentimentos que compartilhamos.	Contemplou os aspectos lexicais, com impressões individuais, marcas idiossincráticas “honestidade e dignidade” em prol de um tom ligado a suas crenças e ações frutos das suas relações dialógicas.
Alteridade	Existem elementos presentes nos enunciados que caracterizamos como alteridade na concepção Bakhtiniana.	Bia, ao escrever, apresentou resposta de concordância em relação a sua produção textual, entretanto é perceptível que existe a presença de outros discursos que vêm do outro (professora) e o olhar do eu (Bia) e dos colegas (outros), assim há alteridade.

Fonte: Elaborado a partir das produções textuais 1 e 2.

Em resumo, tendo em vista as questões sociais, históricas, culturais, cognitivas e discursivas vivenciadas por Bia ao longo da vida, podemos afirmar que houve progressos, ainda que mínimos, no período compreendido entre 15 de setembro e 17 de novembro de 2021. As produções textuais 1 e 2 realizadas por Bia revelam-nos que ao escrever ela consegue também contemplar aspectos sociais, permitindo que, de forma gradativa, internalize informações vinculadas aos contextos de uso em que a escrita se faz presente.

O alcance de sucesso na aprendizagem de Bia como aluna e dos demais alunos, sem dúvida, representa um termômetro para a professora em relação ao agir pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, a materialização desta observação é vista em relação ao texto 2 e a sua evolução. Bia conseguiu distribuir o texto em parágrafos, demonstra a sua compreensão e o seu papel social em um discurso mais autônomo ao incluir a sua opinião, como visto e já descrito no texto 2.

Sob essa perspectiva, percebemos que nas relações dialógica com o outro é que nos constituímos como seres sociais e historicamente situados que se alteram constantemente, podendo acontecer com Bia posteriormente.

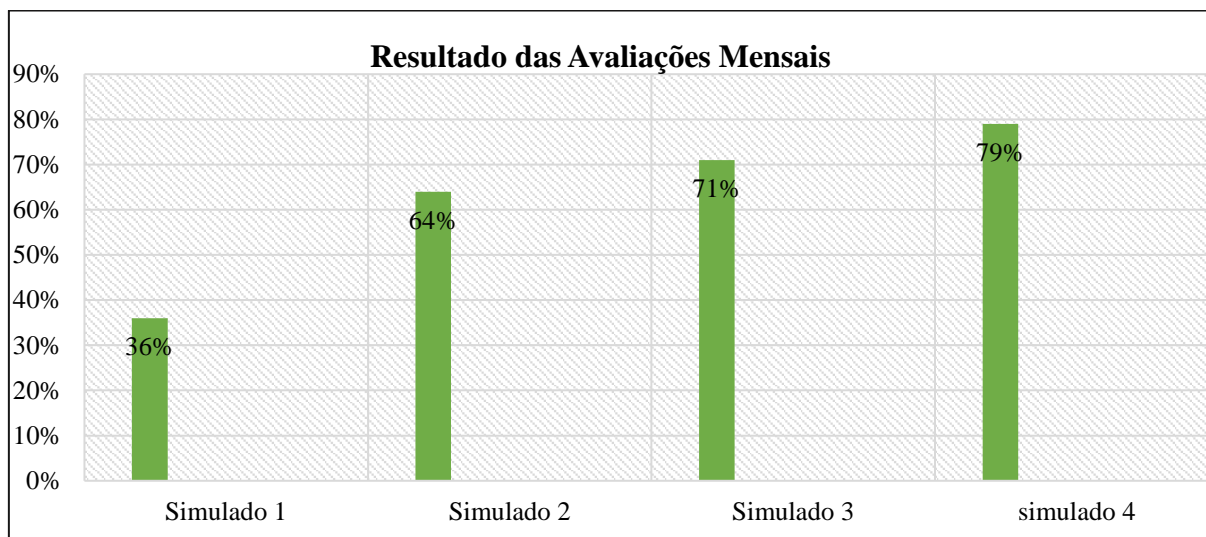
A seguir, tratamos do desempenho de Bia em relação aos componentes de Língua Portuguesa trabalhados pela professora com base nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa relacionada à leitura (Gráfico 1).

Essas informações demonstram-nos um “retrato da aprendizagem” de Bia, considerando tudo que foi trabalhado a partir dos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa<sup>17</sup>, subdivididos por temas, os quais descreveram as habilidades trabalhadas.

---

<sup>17</sup> O termo Matriz de Referência é aplicado de modo exclusivo no contexto das avaliações em larga escala para definir o construto e os fundamentos teóricos de cada teste que concebe as avaliações a serem medidas (BRASIL, 2020).

Gráfico 1 - Resultados das Avaliações Mensais de Bia realizadas pela escola em relação à leitura



Fonte: Elaborado a partir de informações disponibilizadas pela professora (2021).

No primeiro mês logo após o seu retorno às aulas presenciais, Bia conseguiu acertar 36% das questões da avaliação, caracterizada pela SMED como aluna Nível 1 (até 25% de acertos). No mês seguinte, após um mês de aula presencial, Bia obteve um avanço significativo atingindo um percentual de acertos de 64%, no qual ela passou para o Nível 3 (de 50% até 75% de acertos). Na terceira avaliação, após dois meses de aula presencial, ela teve um pequeno crescimento. Conseguiu atingir um percentual de 71%, entretanto permaneceu no Nível 3, que equivale de 50% até 75% de acertos. Ao término do ano letivo, na última avaliação, observamos que, mais uma vez, Bia conseguiu avançar alcançando, dessa forma, o Nível, 4 que corresponde a mais de 75% de acertos.

Como já descrito anteriormente, a regente planejava e trabalhava os componentes de Língua Portuguesa, temas e seus descritores da Matriz de Referência, e ao término de cada mês a turma era submetida a uma atividade avaliativa. Segundo a professora, os resultados apresentados pelos alunos representavam um parâmetro de quais atividades deveriam ser retomadas, permitindo, assim, um comparativo de evolução de aprendizagem de cada aluno.

Assim o avanço de Bia apontado pelos resultados das avaliações mensais apresentadas foi possível graças ao trabalho de intervenção realizado por meio do Projeto Aprova Brasil, que apontou a importância de avaliar e intervir de forma concomitante, mapeando o domínio dos estudantes nas habilidades e a proficiência na área de Língua Portuguesa.



#### 4.3.4 Assumindo o movimento dialógico em direção à alteridade

Com base no pensamento bakhtiniano, analisamos o universo discursivo presente nas entrevistas, produções textuais, observações participadas no ambiente escolar e as evidências de Bia ao se relacionar com o mundo e com o “outro” em direção à alteridade.

Destacamos, a seguir, acontecimentos comunicativos dos trechos extraídos do histórico de vida de Bia, descritos oralmente no discurso da genitora, na entrevista.

##### Fragmento 9 - Entrevista com a genitora

###### **Essa situação afetou a aprendizagem?**

Eu não falo que afetou diretamente, porque mesmo antes, ela foi uma menina muito retraída, mas, porém, por exemplo tinha uma professora dela que falava que ela era uma ótima aluna, ela só tinha uma coisa, tudo tirava atenção dela. Por exemplo passasse um passarinho, ela deu esse exemplo quando ela conversou comigo neste dia, se passasse um passarinho lá na janela, o passarinho passou e voou, mas não, pra ela é como se o passarinho estivesse ali! Então, isso tirava a atenção dela, é como se o passarinho estivesse ali, o passarinho tinha voado, mas é como o passarinho estivesse ali, então assim, eu acho que, às vezes, é como eu já falei, ela não sabe se expressar por ter retido muitas coisas pra dentro de si, entendeu? Ela tem uma certa dificuldade, eu acho que eu também tive culpa, porque, assim, por eu trabalhar fora, mas mesmo assim eu tentava suprir dentro de casa, mas às vezes de forma meia grosseira, de uma forma meio errada, entendeu, então, assim, eu não conseguia lidar com a situação, eu queria trabalhar fora, eu queria ajudar ela também nos deveres da escola essas coisas, mas às vezes eu não tinha a devida paciência, porque nem sempre o meu jeito vai ser o jeito dela, então eu tinha que saber lidar com essa situação, entendeu?

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a mãe em 20/09/2021.

Neste destaque da transcrição: “[...]*ela tem uma certa dificuldade, eu acho que eu também tive culpa, [...] eu não tinha a devida paciência, [...] eu tinha que saber lidar com essa situação, entendeu?*”, percebemos que a mãe tem consciência das dificuldades da filha, entretanto ela também se sente culpada; por isso, nessa interação entre o “eu” e o “outro” não há uma imposição entre sujeitos, embora essa interação contribua para essa imagem que a filha possui. Isso é perceptível no discurso de Bia e ela afirma no fragmento 10.

##### Fragmento 10 - Entrevista com Bia

###### **Você se comunica bem com os seus colegas da turma?**

Muito pouco. É porque eu sou tímida, mas mesmo assim eu converso de vez em quando com as meninas, eu também não gosto de muita conversa.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a aluna em 20/09/2021.

Sabemos, pela perspectiva de Bakhtin, que o diálogo do “eu” com o “outro” nos marca e contribui para uma orientação axiológica. No relato de Bia, “[...] é porque eu sou tímida, mas mesmo assim eu converso de vez em quando com as meninas, eu também não gosto de muita conversa”, podemos perceber que seu discurso revela como ela se vê, o seu “eu” a partir do “outro”, neste caso a sua mãe pelo mundo que a cerca. Conforme já mencionado anteriormente, Bakhtin (2020) afirma:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade de esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (BAKHTIN, 2020, p. 297).

A partir dessa visão, podemos perceber que o discurso produzido por Bia é uma resposta ao outro existente, ela tem uma visão do seu ‘eu’ e do que pensa ter o ‘outro’ (mãe) do seu ‘eu’ (Bia), neste contexto sócio-histórico e cultural. Seleccionamos, a seguir, um outro fragmento da entrevista (Fragmento 11).

#### Fragmento 11 - Entrevista com Bia

**Quando você está lendo, quais as diferenças você pôde notar entre as duas leituras (sozinha e com os colegas da turma), no que diz respeito à sua compreensão do texto?**

Eu compreendo mais o texto quando ele é feito assim junto com os meus colegas, eles dando opinião, a professora comentando o assunto do texto. Já sozinha, muitas vezes a gente não entende as palavras, não pega o que realmente o texto tá falando e aí fica mais difícil.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a aluna em 20/09/2021.

Percebemos, no fragmento 11 da entrevista realizada com Bia, a importância dos interlocutores na sala de aula (colegas e professora) para uma melhor compreensão da leitura de um texto: “[...] eu compreendo mais o texto quando ele é feito assim junto com os meus colegas, eles dando opinião, a professora comentando o assunto do texto”. Esse encontro junto com os colegas e a professora significa o outro que consegue olhar e dizer o que vê. Ela situa alguém que pode dialogar com ela. Fica claro que é na relação com o ‘outro’, no diálogo e na interlocução com o ‘outro’ que ela (Bia) mostra sua condição do ‘eu’ de compreensão a partir do ‘outro’.

#### 4.4 O PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO/APROPRIAÇÃO NA LEITURA E NA ESCRITA DE JOSÉ

Nesta subseção, adotamos a mesma dinâmica realizada com a aluna Bia para compreender e analisar de forma sistemática o processo de leitura e escrita de José, por meio dos aspectos discursivos, linguísticos e culturais apresentados durante os registros de todo o processo de investigação e estudo do seu caso.

Todos os tópicos elaborados e especificados relacionados adiante auxiliaram na análise do resultado das transcrições das entrevistas de José, da mãe, da professora e também das observações em sala de aula.

José, no dia da entrevista, apresentou-se bem arrumado, penteado e muito perfumado. Em seu discurso percebemos as mudanças físicas, hormonais e sexuais bem latentes, comum na adolescência, facilmente representadas neste trecho: “[...] todo mundo quer pegar as meninas, todo mundo tem a mesma idade, os papos são mais ou menos iguais e a gente aprende muito. Ainda bem que a pandemia acabou. [Risos]”. Essa postura de desbravamento é normal e saudável nessa fase do desenvolvimento, assim como a necessidade de estar junto e comportar-se de forma semelhante aos colegas.

A transcrição dos trechos que se seguem foi retirada da entrevista realizada com José no interior da escola, durante o intervalo entre as aulas no dia 20 de setembro de 2021, seguindo todas as orientações dos protocolos de biossegurança no município.

##### **4.4.1 O que afasta José do compreender e do interpretar**

Em virtude da suspensão das aulas presenciais decorrente da Covid-19, os alunos foram inseridos nas aulas remotas por meio das tecnologias digitais, conforme já esclarecido anteriormente, fato que contribuiu para enormes alterações na relação espaço-temporal, interação alunos, professores, rotina da escola, realização de atividades em grupos e outras atividades, as quais propiciam identificar queixas dos alunos e permitem apontar (ou não) para casos de dificuldade de aprendizagem. Esse fato pode ser constatado no Fragmento 12.

### Fragmento 12 - Entrevista realizada com o aluno José

**Qual a maior dificuldade que você teve em estudar de forma não presencial?**

Aquilo era ruim demais, a professora parecia que estava no jornal de televisão, ela falava sozinha no site da Prefeitura, eu não conseguia entender, nem conversar e nem ficar muito tempo assistindo as aulas no celular, era muito chato, tipo assim, eu não prestava atenção. Já no grupo dos “whats”, a professora só prestava pra cobrar tarefas.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a aluna em 20/09/2021.

As palavras de José, no fragmento 12, evidenciam que não havia interação, pois “[...] a professora parecia que estava no jornal de televisão, ela falava sozinha no site da Prefeitura. [...] era muito chato, tipo assim, eu não prestava atenção”. Essa fala de José encontra-se carregada de singularidades referentes ao distanciamento social ocasionado pela Covid-19. Por este discurso percebemos que José não conseguiu aprender sem a presença ‘ao vivo’ da professora, ele sentiu a necessidade da interação no processo ensino e aprendizagem. Em outro trecho, José finaliza dizendo que “[...] já no grupo dos ‘whats’, a professora só prestava pra cobrar tarefas”. Observamos que a presença da professora no grupo de *WhatsApp* continuou sem propiciar a interação e ela apenas cobrava as atividades.

Mencionamos, a seguir, a percepção da mãe de José, que também confirmou as dificuldades do seu filho, as quais dizem respeito à postura dela em cobrar as atividades escolares.

### Fragmentos 13 - Entrevista realizada com a mãe de José

**Como o seu filho participava das aulas de modo remoto?**

Na verdade, era tudo sozinho, ninguém falava ‘teti a teti’, ele fazia as tarefas com muito pejeja lá em casa e as vezes algumas tarefas passava batido, porque eu não sabia que tinha tarefa pra fazer. Ele não gostou de estudar na pandemia e eu acho que isso não fez bem pra ninguém.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a mãe em 27/09/2021.

Com base no trecho em destaque, notamos que existe uma convergência nas falas. Os fragmentos seguintes nos indicam que o dizer do outro não é somente dele. De acordo com José, “[...] ela falava sozinha no site da Prefeitura, eu não conseguia entender, nem conversar”; a mãe do aluno, por sua vez, diz em outras palavras, mas com o mesmo sentido: “[...] era tudo sozinho, ninguém falava ‘teti a teti’”. Nestes trechos observamos que existe a presença da voz social, uma vez que o eu (José) se identificava com o dizer do outro (mãe). Neste caso, constatamos que houve a responsividade por parte de José quando ele externa o seu ponto de

vista enquanto interlocutor, e completa, de alguma forma, o enunciado de sua mãe. Ainda nessa situação, percebemos o quanto a genitora e José fazem críticas ao ensino remoto no período da pandemia e apontam o quanto fizeram falta as aulas presenciais.

#### 4.4.2 José, um escritor que se constitui com a realidade

Apresentamos, aqui, um outro tópico de produção de dados desta pesquisa relacionado a alguns trechos da entrevista realizada com José, sua genitora e das produções textuais 1 e 2. Considerando esses aspectos, pretendemos conhecer José na condição de escritor.

No trecho do fragmento 14, pudemos observar que nas produções textuais realizadas por José não existe um interlocutor real, ou seja, ele escreve apenas para a professora ou para ninguém ler uma atividade em cumprimento a uma proposta da disciplina. Geraldi (1997) descreve que quando existe um destinatário a produção textual estabelece uma relação de interlocução, refletindo, assim, a sua autoria, bem como sua visão de mundo. Neste caso, é importante que os(as) alunos(as) acreditem que eles escrevem para alguém interessado em sua produção, conforme defende Geraldi (1997), já postulado neste trabalho. Em conformidade com os estudos de Bakhtin (2020, p. 297), “[...] cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo”.

#### Fragmento 14 - Entrevista realizada com José

**Quem lê os textos que você escreve?**

Acho que só a professora (risos)

**O que é feito com os textos que você escreve?**

Se tiver no caderno fica lá em casa até ficar velho e ir pro lixo. Se a folha for solta rola, rola até sumir.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com o aluno em 27/09/2021.

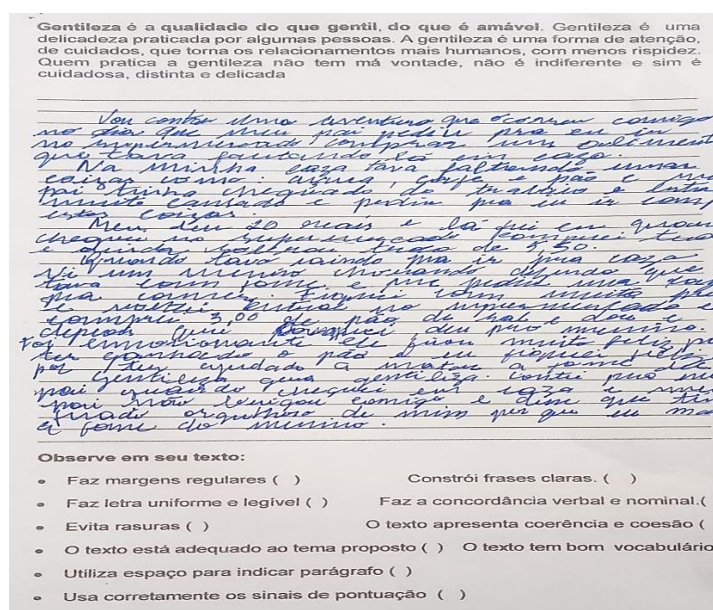
Este fragmento retirado de uma entrevista nos propiciou mais questionamentos, além daqueles que impulsionaram os nossos estudos: por que os alunos precisam produzir textos? Para quais finalidades os textos são escritos? Que lugar social, histórico e cultural ocupam esses aprendizes?

Um aspecto importante a ser considerado é que a professora propicie condições adequadas de interlocução em suas aulas antes das propostas de produções de textos e proponha destinatários, assim os textos dos alunos sairiam da condição de monólogo, para a condição de

diálogo por existir um motivo para escrever e, dessa forma, o aluno estaria motivado para produzir o texto.

Na sequência, exibimos a produção textual 1 do aluno José, na condição de sujeito do discurso, conforme ilustrada na Figura 8, e logo em seguida a transcrição.

Figura 8 – Produção textual 1 de José



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

### Transcrição - Produção textual 1 de José

Vou contar uma aventura que ocorreu comigo no dia que meu pai pediu pra eu ir no supermercado comprar alimentos que tava faltando lá em casa.

Na minha casa tava faltando umas coizas como: açuca, café e pão e meu pai tinha chegado do trabalho e estava muito cansado e pediu pra eu ir comprar estas coizas.

Mim deu 20 reais e la fui eu quando cheguei no supermercado comprei tudo e ainda sobrou troco de 5,50.

Quando tava saindo pra ir pra caza vi um menino conversando dizendo que tava com muita fome e me pediu uma coiza pra comer. Fiquei com muita pena e voltei entrar no supermercado e comprei 3,00 de pão de sal e depois que comprei dei pro menino. Foi emocionante ele ficou muito feliz por ter ganhado o pão e eu fiquei feliz por ter ajudado a matar a fome dele.

Gentileza gera gentileza. Conteí pro meu pai quando cheguei em caza e meu pai não brigou comigo e disse que tinha ficado orgulhoso de mim por que eu matei a fome do menino.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De igual modo, reiterando a perspectiva interacionista da linguagem, Antunes (2003) enfatiza que “[...] escrever é uma atividade intencionalmente definida. Escreve-se para se obter determinado fim, para cumprir determinado objetivo” (ANTUNES, 2003, p. 33). Ela também afirma que cada texto escrito envolve não somente as especificidades linguísticas, mas também

a linguagem no contexto de seu uso na comunicação, questões culturais, cognitivas e discursivas.

Relembramos que a atividade de produção textual proposta pela professora de Língua Portuguesa por meio da interação verbal com os seus alunos, neste caso José, ocorreu no mesmo contexto de produção realizada pela aluna Bia, no dia 15 de setembro de 2021. A produção textual solicitada foi relacionada ao gênero narrativa em consequência de toda a explanação discursiva realizada durante a aula sobre o Profeta Gentileza, descrita no subitem 3.4.3 Observações participantes em sala de aula.

O texto anterior apresenta um episódio do cotidiano, de forma contextualizada, demonstrando a sua capacidade criativa, com informações relevantes para a compreensão. José escreve questões envolvendo o seu cotidiano na construção discursiva pela relação concreta existente, o que nos leva a crer que teria sido uma situação vivenciada por ele pelas relações subtendidas, trazidas pela intersubjetividade e suas constituições socioculturais. Grosso modo, percebemos que foi constituída a alteridade, ou seja, a forma como ele conduziu a situação em relação à caridade leva a crer que em algum momento ele vivenciou alguma situação semelhante que passou pela consciência do “outro” para constituir o “eu” (José).

Na visão vygotskiana, supomos, pela escrita de José, que houve a internalização das representações existentes no mundo, pois ele conseguiu transmitir na escrita a sua consciência de forma intencional, por meio das ideias, a organização criadora, ou seja, a sua consciência não apenas como receptor da proposta do conteúdo proposto pela professora ao solicitar a produção textual.

José conseguiu organizar seu pensamento em ação, utilizando a internalização das representações que ele tem de mundo a partir de suas vivências e interações. Como assevera Vygotsky (2009), para entender o conceito de “sentido” das palavras no discurso do outro precisamos conferir o fenômeno da compreensão e do pensamento dentro de um contexto sócio-histórico e cultural.

Em relação aos elementos constitutivos da normativa, é possível perceber que em seu texto ele consegue responder às perguntas: qual o lugar em que a narrativa acontece? O que aconteceu? Como aconteceu? Com quem aconteceu? Quando? Observamos que ele conseguiu estruturar o seu texto narrativo, demonstrando familiaridade com esse tipo de construção.

Temos nessa produção inicial elementos constitutivos do gênero conto, visto que, na visão bakhtiniana, para cada gênero existem especificidades que são constituídas em três dimensões constitutivas: o conteúdo temático (objetos, sentidos, conteúdos gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais), estilo (caracterizado pela linguagem

empregada, a seleção lexical, frasal, gramatical, formas de dizer determinadas pelo gênero) e a construção composicional (organização do texto, procedimentos, relações e estruturação).

Neste aspecto, o conteúdo temático realizado na produção do texto por José apresenta características que configuram uma produção classificada como conto, pois percebemos a presença dos elementos da narrativa solicitados pela professora sendo exibidos: personagens (o autor como narrador, o pai, o menino); fato (a ida ao supermercado, o encontro com o menino com fome, comprar pão para ele); tempo (no dia em que o pai pediu para ir ao supermercado - marca de passado); lugar (casa, supermercado).

Para identificar o estilo é necessário interpretá-lo no interior das relações dialógicas conectado aos enunciados, sendo possível perceber outras vozes da cadeia discursiva de José, marcada pela obediência, honestidade, caridade, valores importantes em seu contexto de vida.

A nosso ver, a estrutura composicional da produção indica que José optou por contar um fato, possivelmente verídico, preocupando-se com a gentileza, na perspectiva da humanização, das boas ações, dos valores essenciais.

O texto apresentado revela a descrição dos fatos de forma cronológica, tal como vão sucedendo os fatos: “[...] la fui eu quando cheguei no supermercado comprei tudo” “[...] Quando tava saindo pra ir pra caza [...] Fiquei com muita pena e voltei [...] quando cheguei em caza e meu pai não brigou...”. Isso permite a compreensão do leitor de acordo com o sentido pretendido pelo sujeito autor. Ainda neste ponto é apresentada a questão da autoria, momento em que ele assume a posição de autor, ao narrar a história com as suas próprias palavras.

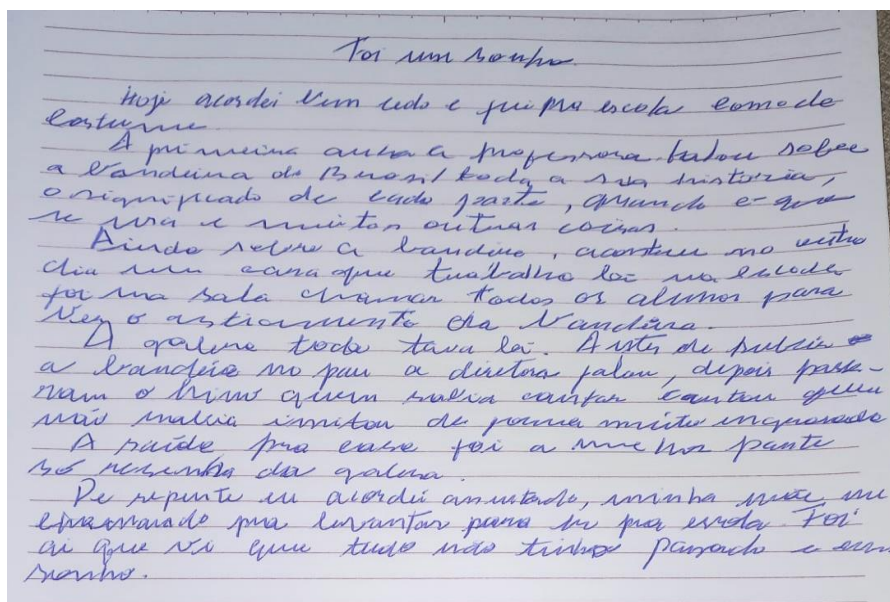
A partir da abordagem bakhtiniana, conseguimos entender que a interação que houve antes na elaboração do texto em sala de aula deixou marcas linguísticas e discursivas, como descrito neste trecho “[...] Gentileza gera gentileza”. Dando seguimento, é perceptível a interação e a voz do discurso presente, neste caso “o outro” (pai): “[...] meu pai não brigou comigo e disse que tinha ficado orgulhoso de mim por que eu matei a fome do menino”.

Outro dado que emerge nesta análise do texto são as (in)adequações dos recursos linguísticos, tais como: marcas de oralidade na escrita (tava, pro trabaio, e la fui), porque ele busca subsídios na oralidade para a escolha no momento da escrita. Verificamos, ainda, a ausência de acentuação gráfica e de letra (açuca), ocorrendo supressão do acento e da letra, advinda da semelhança sonora; ocorreram também alguns problemas de sinais de pontuação, e no quarto parágrafo, linha 19, o aluno escreve a palavra (comprei) e rasura a palavra; surge a dúvida: se registra com “M” ou “N”, conflito cognitivo – nesse momento, o ‘erro’ torna-se observável, e percebemos que houve reescrita por cima, escrita do “M”.



Em continuidade às análises, apresentamos a produção textual 2 de José, realizada nas aulas 3-4: Bandeira Nacional, ilustrada na Figura 9 e seguida pela sua transcrição.

Figura 9 - Produção textual 2 de José



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

#### Transcrição - Produção textual 2 de José

##### Foi um sonho

Hoje acordei bem cedo e fui pra escola como de costume.

A primeira aula a professora falou sobre a bandeira do Brasil toda a sua história, o significado de cada parte, quando é que se usa e muitas outras coisas.

Ainda sobre a bandeira, aconteceu no outro dia um cara que trabalha lá na escola foi na sala chamar todos os alunos para ver o astiamento da bandeira.

A galera toda tava lá. Antes de subir a bandeira no pau a diretora falou, depois passaram o hino quem sabia cantar cantou quem não sabia imitou de forma muito engraçada.

A saída pra casa foi a melhor parte só resenha da galera.

De repente eu acordei assustado, minha mãe me chamando pra levantar pra ir pra escola. Foi aí que vi que tudo não tinha passado de um sonho.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A proposta de produção textual ocorreu após uma exposição dialogada com a professora e a turma do 9º ano, a partir de diversas reflexões articuladas acerca do símbolo nacional Bandeira do Brasil, como descritas anteriormente, na seção 5.3.2 (Observações participantes em sala de aula: situação de produção dos textos das Aulas 3-4: Bandeira Nacional.)

A exposição dialogada relacionada ao contexto de produção ocorreu pela interação dos sujeitos (professora e alunos/as) com propósitos pedagógicos e ações a eles pertinentes. Para tanto, Bakhtin (2020) esclarece que a enunciação é uma interrelação discursiva que acontece

entre sujeitos históricos inseridos num contexto social de interação, única, de modo que constitui um “[...] elo na cadeia discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2020, p. 289).

A produção textual 2 de José caracteriza-se com uma narrativa curta, do gênero conto. Neste contexto, Faraco (2009, p. 126) esclarece que “[...] se queremos estudar o dizer, temos sempre de nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana, porque não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano”. Dessa forma, esse gênero atendeu à finalidade proposta pela professora, apresentando as três dimensões da escrita apontadas por Bakhtin: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

A produção de José inicia-se com um título, alinhamento com seis parágrafos para o desenvolvimento do texto. Em relação ao *conteúdo temático do texto*, percebemos que existe a intenção de José de narrar o envolvimento dele como protagonista da história e, pelo contexto da aula, ele poderia ter inserido novas informações em sua produção, culminando em um desenvolvimento mais envolvente, mas ele preferiu propor uma situação inesperada que o fez sair do seu espaço de conforto, colocando-se diante de um conflito, porém, de imediato, ele mesmo propõe uma resolução, de forma criativa, como descrito nesse fragmento: “[...] de repente eu acordei assustado, minha mãe me chamando pra levantar pra ir pra escola. Foi aí que vi que tudo não tinha passado de um sonho”.

Seguindo essa linha de raciocínio, percebemos que José traz muitos significados sociais e marcas da oralidade, como demonstra este trecho: “[...] Antes de subir a bandeira no pau a diretora falou, depois passaram o hino quem sabia cantar cantou quem não sabia imitou de formam muito engrasada”. Observe que ele prefere omitir detalhes, atentando-se a evidenciar quem desconhecia a letra do hino. Por que será? Até que ponto é válido aprender o hino? Qual a finalidade de conhecer o hino? Na concepção bakhtiniana, o termo diálogo possui muitos significados sociais, assim no Círculo de Bakhtin, descrito por Faraco (2009, p. 60), “[...] se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali”. Dessa forma, existe uma ideia contrária à proposta do dialogismo, que anula a própria esfera dialógica.

Ainda nesse trecho, a escrita de José permite que reflitamos sobre as vozes ideológicas que estão por trás dessa escrita, como produto da interação social entre o eu (José) e o outro (professora, diretora, colegas, família...), que talvez também representem uma crítica aos símbolos nacionais, por remeter a ações do governo que não inspiravam orgulho, constituindo uma multiplicidade de vozes ou línguas sociais, e que, em qualquer situação de fala, ocorrerá a

“tensão”, o embate, compondo mais do que a subjetividade, posicionamento discursivo crítico social.

Entendemos que José se apresenta contextualizado na história enquanto personagem, com uma linguagem intencional que revela demarcação espaço-temporal, ou seja, “[...] Hoje acordei...”, “[...] A primeira aula”, “[...] A saída pra casa”, “[...] De repente eu acordei”. Constatamos, ainda, a presença da oralidade no texto, a exemplo dos trechos “[...] aí”, “[...] resenha da galera”.

Para muitos alunos, a escola não representa apenas a possibilidade de aprender com a professora, mas a possibilidade de desenvolver seu potencial a partir da dialogicidade estabelecida com outros sujeitos, nesse caso a sua relação de amizade e interação com seus colegas, o ‘outro’ social do seu universo cultural como visto no fragmento “[...] A saída pra casa foi a melhor parte só resenha da galera”. Esta revela o interesse de José em discutir questões ocorridas no contexto educacional.

Em relação às questões linguísticas, percebemos que ainda ocorreram algumas (in)adequações, como também marcas de oralidade na escrita (aí, astiamento, engrasada), mas houve uma diminuição significativa de desvios de naturezas diversas na produção textual final, as quais acreditamos que podem ser superadas.

No que se refere às expressões da subjetividade de José, a alteridade é percebida pelos indícios da sua singularidade e criticidade quando ele se posiciona, descreve e compartilha como os seus colegas se comportaram diante do canto do Hino Nacional: “[...] depois passaram o hino quem sabia cantar cantou quem não sabia imitou de formam muito engrasada”. Este período apresenta o que o “outro” revela de “mim” (José), no entendimento bakhtiniano a vida se justifica a partir do outro situado fora dela. Nesse sentido, podemos sintetizar que o ponto de vista do sujeito é alterado pelo outro a todo o momento.

No quadro 13 apresentamos, relacionado a uma análise comparativa dos textos 1 e 2 do aluno José.

A escrita realizada por José “fala por si mesma”. Por meio da análise do contexto de produção e a escrita do discurso nos dois textos produzidos por José, verificamos o avanço e os benefícios pedagógicos, sociais e coletivos que ocorreram com o estudante, a professora e os seus colegas a partir das interações, trocas e vivências, as quais refletiram em suas produções.

Quadro 13 - Comparativo dos textos 1 e 2 do aluno José

Aspectos Observados	Texto 1	Texto 2
Estrutura	Não apresenta título, alinhado a cinco parágrafos.	O segundo texto apresenta título, alinhado a seis parágrafos onde o ocorre todo o desenvolvimento do texto.
Aspectos linguísticos	Gênero conto com (in)adequações dos recursos linguísticos tais como: marcas de oralidade na escrita (tava, pro trabalho, e la fui), ausência de acentuação gráfica (açuca), problemas de sinais de pontuação, e no quarto parágrafo, dúvida se coloca o “M” ou “N”, conflito cognitivo, nesse momento o ‘erro’ torna-se observável, e percebemos que houve reescrita por cima escrita do “M”.	Aproximou-se do gênero conto, ocorreu (in)adequações e também, marcas de oralidade na escrita (ai, astiamento, engrasada), mas em pequena escala.
Aspectos discursivos	O texto apresenta impressões individuais, acompanhada por marcas coloquiais.	Contextualizou pequenos recortes de situações no contexto escolar e apresenta, ao nosso ver, nas entrelinhas, críticas ao símbolo nacional, aquele que remete ao governo que não inspira orgulho
Alteridade	Indícios da alteridade, a forma como ele conduziu a situação em relação à caridade leva a crer que em algum momento ele vivenciou alguma situação semelhante que passou pela consciência do “outro” para constituir o “eu” José.	A alteridade é percebida pelos indícios da sua singularidade e criticidade quando ele se posiciona, descreve e compartilha como os seus colegas se comportaram diante do canto do Hino Nacional.

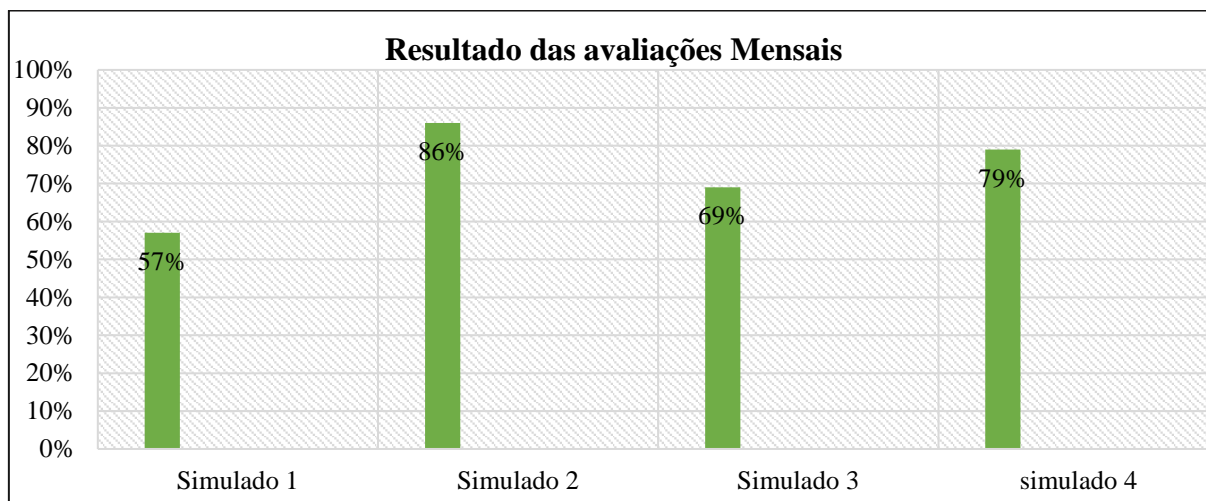
Fonte: Elaborado a partir das produções textuais dos textos 1 e 2.

Reconhecemos que José, em seus textos, utilizou aspectos discursivos carregados de sentidos, fruto do processo de interação vivenciado por ele, tanto pelo fato de proceder de alguém como pelo fato de se dirigir a alguém, marcados por impressões individuais e críticas, como vimos no texto 2 sobre o símbolo nacional, que deixa a entender nas entrelinhas posicionamentos sobre ações governamentais que não inspiram orgulho.

Para melhor caracterizar a leitura de José, apresentaremos uma análise comparativa de quatro simulados ocorridos no período de setembro a dezembro de 2021 (Gráfico 2).

Esse quadro, foi condensado em percentual com os dados de habilidades obtidos por meio de todas as atividades avaliativas de leitura de José desenvolvidas a partir dos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Projeto APROVA Brasil, executado entre os meses de setembro e dezembro de 2021.

Gráfico 2 - Resultados das Avaliações Mensais de José realizadas pela escola em relação à leitura



Fonte: Elaborado a partir de informações disponibilizadas pela professora (2021).

No mês de setembro, início do retorno às aulas presenciais, José realizou o primeiro simulado e atingiu o percentual de acertos de 57% das questões da avaliação, caracterizado pela SMED como aluno Nível 3 (de 50% até 75% de acertos). Em outubro, José obteve uma resposta muito positiva na realização do segundo simulado, atingindo um percentual de 89% de acertos, alcançando o Nível 4, que corresponde a mais de 75% de acertos. Diante deste percentual, percebemos que José apresentou melhor domínio das questões que continham as Habilidades D19, D4, D20, D18, D3, D6 e D 21, como já descritas no quadro 9 - Tópicos e Habilidades trabalhadas do segundo mês.

Na terceira avaliação, ocorrida em novembro, José teve um decréscimo, atingiu um percentual de 69%, retornando para o Nível 3 (50% até 75% de acertos), demonstrando, assim, dificuldades nas Habilidades D1, D3, D4, D5, D6 D12, D13, D15, como referenciadas no quadro 10. Na última avaliação, José atingiu um percentual de 79%, avançando para o Nível 4, que corresponde a mais de 75% de acertos.

Como já mencionamos, este avanço só foi possível graças ao trabalho de intervenção a partir dos componentes de Língua Portuguesa, temas e seus descritores da Matriz de Referência dos componentes de Língua Portuguesa e as atividades que eram retomadas a partir dos erros, permitindo, dessa forma, um comparativo de evolução de aprendizagem de cada aluno.

De posse dos resultados de José, concluímos que o retorno às aulas presenciais caracterizou uma resposta positiva à aprendizagem, como revelado nos percentuais apresentados. A variação dos resultados dos percentuais possibilitou compreender como se encontrava José em relação às aprendizagens das habilidades e a proficiência na área de Língua

Portuguesa, revelando os seus conhecimentos e o quanto ainda teria que trilhar. Se houvesse tempo pedagógico, esse parâmetro serviria para a professora da área elaborar e conduzir estratégias de ações pedagógicas com um Plano de Ação de intervenção futura, objetivando um avanço significativo.

Já em relação à produção escrita, necessitaria de um número maior de eventos com propostas de elaborações nas produções textuais que colaborassem para a internalização, com vistas a aprimorar a sua escrita nos processos de ensino e aprendizagem.

#### **4.4.3 Assumindo o movimento dialógico em direção à alteridade**

Conforme já mencionado, Bakhtin (1981) considera que em todos os campos de emprego da linguagem (nas ciências, no cotidiano, nas artes etc.) ela é dialógica e “[...] vive apenas na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo de vida da linguagem” (BAKHTIN, 1981, p. 158).

Pudemos perceber que, logo no primeiro momento do estudo, a partir das aulas no formato remoto, em decorrência da Covid-19, e diante das dificuldades de comunicação, interação e dos desafios que afetaram o outro, ficou evidenciado na entrevista da genitora de José que não ocorreu a aprendizagem efetiva em virtude de não ter sucedido a relação eu-outro em um contexto dialógico. Acreditamos que esta lacuna, neste período da pandemia, contribuiu para que gerasse a DEPALE.

Sempre que houver condições e contextos escolares em que o sujeito da aprendizagem compartilhe gostos, crenças e ideias, este conseguirá produzir sentidos diversos pela necessidade de se relacionar com o conhecimento e a cultura no encontro com o outro (professora, colegas etc.). Nesse contexto, observamos que José conseguiu trazer para a sua produção textual a autonomia e autoria na escrita do texto, refletindo sentidos na visão de mundo, e isso só foi possível graças ao retorno presencial das aulas.

#### **Fragmento 15 - Entrevista realizada com a professora Ana**

**Quais as suas ações no ensino remoto em relação às dificuldades de aprendizagem no processo da leitura e da escrita encontradas?**

**Professora Ana:** “[...] devolvo os textos comentados. Enumero aspectos positivos, e comento cada ponto que precisa ser revisto. Toma muito tempo, e por isso não é possível fazer isso com todas as produções”.

Notamos que na transcrição do fragmento 15 da entrevista com a professora Ana, no período da pandemia da Covid-19, houve a tentativa de estabelecer a interação, uma comunicação dialógica com seus alunos, de ajudá-los no processo de ensino e de aprendizagem, mas, infelizmente, ela não conseguiu concretizar na totalidade, devido às questões da ausência ou falha nos recursos tecnológicos, fatores impostos pelas circunstâncias materiais dos alunos.

Ressaltamos que é justamente no decorrer da interação que o outro compartilha experiências e o olhar que vem do outro altera o eu. Ou seja, o eu que se confronta com o outro, estabelecendo respostas, desempenha um papel necessário e importante para a constituição do 'eu', pois é na relação com a alteridade, atravessada por diferentes discursos, que temos a oportunidade de nos descobrir como sujeitos. Isso é comprovado no discurso de José, no fragmento 16.

#### Fragmento 16 - Entrevista realizada com o aluno José

**Você se comunica bem com os seus colegas da sua turma?**

Depois da pandemia é que eu comecei a falar mais com eles, até porque nem deu tempo eu conhecer direito o pessoal da sala. E tipo assim, a gente fala basicamente do mesmo jeito, todo mundo quer pegar as meninas, todo mundo tem a mesma idade, os papos são mais ou menos iguais e a gente aprende muito. Ainda bem que a pandemia acabou. (Risos).

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com o aluno José em 27/09/2021.

É importante observar como a relação Eu/Outro propicia uma reconstrução de conhecimentos, quando José fala “[...] Depois da pandemia é que eu comecei a falar mais com eles”. A pandemia fragmentou a relação Eu/Outro, neste caso José/colegas de sala, e a continuidade das interações interativas ocorreu após o retorno das aulas presenciais. Nessas relações é que José descobre com o 'outro', no momento de trocas de informações, de compartilhamento de conhecimentos de novas aprendizagem.

Continuamos com a questão da alteridade, na análise do fragmento 17.

### Fragmento 17 - Entrevista realizada com o aluno José

**Quando você está lendo quais diferenças você pôde notar entre as duas leituras (sozinho e com os colegas da turma), no que diz respeito à sua compreensão do texto?**

Com a galera da sala é outro nível, dá pra discutir e se você não entendeu alguma palavra, a professora discute o significado no texto, aí clareia ainda mais, principalmente se a palavra for muito difícil pra entender. Agora, sozinho é problema, se o texto for difícil aí, já era.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com o aluno José em 27/09/2021.

Nessa transcrição podemos notar que José estabelece com a professora e seus colegas de sala uma relação de alteridade. Entendemos, portanto, que o ponto de vista de José e a compreensão do texto são alterados pelo ‘outro’ (colegas) quando ele diz: “[...] Com a galera da sala é outro nível, dá pra discutir”; e ele completa: “[...] e se você não entendeu alguma palavra, a professora discute o significado no texto”. Neste caso, a professora assume também o papel do ‘outro’ no momento em que José consegue entender, quando diz “[...] aí clareia ainda mais” – é neste momento que percebemos que ocorreu a alteridade. Destacamos, portanto, o encontro com o ‘outro’, pois, neste caso, José, o ‘eu’, foi influenciado pelo ‘outro’ (colegas, professora) para compreender aquilo que, até então, seria impossível de realizar sozinho, quando ele descreve nessa passagem: “[...] Agora, sozinho é problema, se o texto for difícil aí, já era”.

José tem consciência de que nessa relação não há dominação, nem dos colegas e muito menos da professora, que tanto o “eu”, neste caso José, como o “outro” (colegas e professora), no espaço escolar, colaboram uns com os outros, contribuindo para a aprendizagem.

### Fragmento 18 - Entrevista realizada com o aluno José

**Você gosta de ler? Se sim, informe o quê.**

Não sou muito fã de ler, mas quando eu acho uns gibis da turma da Mônica até que leio porque é engraçado.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com o aluno José em 27/09/2021.

Uma questão que sobressai na fala de José em relação à leitura é a motivação associada ao prazer da leitura vem da autoidentificação com as revistas em quadrinhos. Ao analisarmos este gênero, percebemos que a maior parte das histórias da Turma da Mônica em quadrinhos gira em torno das aventuras de Mônica, Cebolinha e seus amigos. É possível que este tipo de leitura apresente sentimentos comuns à sua sensibilidade e criatividade enquanto leitor. Diante



do relato de José, parece-nos evidente que isso se reflete em sua escrita. Martins (2006, p. 33) defende que “[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento”. A partir das produções textuais analisadas constatamos a presença da criatividade, da imaginação e da aventura.

Na subseção seguinte, apresentaremos um quadro síntese para descrever e compreender a problematização do nosso objeto de pesquisa em um contexto histórico, social e cultural, que discutimos e apresentamos adiante.

#### 4.5 ARTICULAÇÃO DISCURSIVA: CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Os elementos constituintes da realidade discursiva dos sujeitos (professoras, mãe e alunos(as)) pertencem a um contexto específico que se relaciona com outros contextos que emergiram em nossa análise, apresentada anteriormente, e agora categorizada como pretensão de resposta à questão de pesquisa, a saber: quais os principais entraves que desencadearam as dificuldades específicas de aprendizagem na leitura e na escrita sob a ótica dos professores, estudantes e pais no período do ensino remoto e posterior ao retorno às aulas remotas? Subdividimos por seções, as quais serão apresentadas a seguir.

##### **4.5.1 Principais entraves na aprendizagem no ensino remoto**

Por meio do quadro seguinte, sintetizamos, em conformidade com os dados dos participantes do estudo, em forma de categorias, os principais entraves que desencadearam as dificuldades específicas de aprendizagem na leitura e escrita no período da pandemia, a partir do momento em que as aulas foram suspensas em virtude do isolamento social, a saber: 1. Saúde mental; 2. Evidências de desigualdade no ensino remoto; 3. Falta de adaptação e rotina ao ensino remoto; e 4. Impactos do ensino remoto e as consequências (Quadro 14).

Na categoria 1, concernente à saúde mental, depreendemos que a própria mudança do ensino presencial para o ensino remoto, a experiência nova, a perda de parentes, amigos, vizinhos e a distância de ensino causou insegurança, medo e incertezas diante do próprio contexto pandêmico.

Quadro 14 - Síntese dos principais entraves na aprendizagem, na leitura e escrita no período remoto sobre a ótica, conforme evidenciado nas entrevistas

Nos dados das Professoras			Nas entrevistas com as Mães		Nas entrevistas com os Alunos(a)	
Categorias	Prof. <sup>a</sup> Ana	Prof. <sup>a</sup> Bianca	Bia	José	Bia	José
1.Saúde mental	Apatia e desinteresse pelo ensino remoto.	Timidez	Problemas socioemocionais  Falta de acompanhamento escolar por parte da mãe e de interação professor/aluna.	Falta de interação gerou o desinteresse de José em estudar remotamente.	Aula gravadas geraram falta de contato e desatenção.	Aulas gravadas e a falta de interação  Sem motivação e desinteressado.
2.Evidências de desigualdade no ensino remoto	Dificuldade de acesso a equipamentos adequados;  Equipamentos obsoletos que impediam os arquivos abrirem.	Problemas com a internet ou conexão	Dificuldade de acesso a equipamentos eletrônicos (Um aparelho celular móvel para toda família)	Queda do sinal da internet	Um aparelho telefônico para toda família	Queda do sinal da internet
3.Falta de adaptação e rotina ao ensino remoto	Não relatou	Não relatou	A falta de equipamento gerava problema em ter uma rotina	Assistia a aulas qualquer hora (Ausência de rotina)	Falta de uma rotina nos estudos	Falta de uma rotina nos estudos
4.Impactos na aprendizagem	Tela do smartfone dificulta a visualização dos textos como um todo.  Incompreensão dos textos lidos, Mediação do professor e aluno	Interpretação e gramática  Muito tempo fora da escola	Se retrai muito em ler e escrever	Recusava realizar as atividades	Aprendizagem acontecia de forma individual sem retorno.	Leitura individual difícil Compreensão sem retorno.

Fonte: Dados empíricos das entrevistas e observações das aulas (2021).

Salientamos que optamos pelo uso deste termo, ‘saúde mental’, por haver uma predominância de aspectos importantes relacionado às ideias e emoções das professoras, mães e alunos(as) e à forma deles reagirem às exigências, o jeito de ressignificar ideias, emoções, desafios e mudanças da vida no período da pandemia da Covid-19.

No caso específico dos sujeitos estudados (Bia e José), pelo fato das aulas no formato do ensino remoto adotado pelas escolas municipais serem ofertadas continuamente, a apresentação das aulas na plataforma não acontecer em tempo real e os conteúdos serem gravados, como já apontado por eles, contribuiu para que não houvesse interação e mediação, impossibilitando, assim, o desenvolvimento da aprendizagem de forma efetiva.

Vygotsky (1998) enfatiza a importância da interação e mediação do indivíduo com o meio e com outros indivíduos com os quais convive, por meio de um sistema de signos (linguagem) que resulta em uma transformação social, como já reforçado anteriormente. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Martins e Rabatini (2011, p. 349) completam que a mediação é “[...] a interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”, ou seja, a mediação é o significado na relação pensamento/linguagem. Nesse ínterim, essa mediação não ocorreu, gerando desinteresse, desatenção, bem como danos pedagógicos. Todo esse contexto gerou consequências negativas à relação entre os estudantes e os professores.

Na categoria 2, Evidências de desigualdade no ensino remoto, observamos que perante a impossibilidade do retorno às aulas presenciais, o que representava um meio de propagação do vírus, a adoção do ensino remoto evidenciou a exclusão digital. Isso em decorrência de outras questões já consumadas em nosso país pelas desigualdades sociais, a própria crise política instalada, o desemprego e a estagnação econômica.

Esse formato de aulas remotas escancarou essas desigualdades e exclusão dos alunos na realidade da escola pública municipal, no momento em que os alunos Bia e José não tinham acesso à internet e nem condições de adquirirem equipamentos tecnológicos. Ademais, seus pais não possuíam formação para mediar os conteúdos propostos e também tinham que trabalhar para prover a sobrevivência dos filhos.

Ao analisarmos a categoria 3, referente à falta de adaptação e rotina ao ensino remoto, verificamos que a flexibilidade e liberdade proporcionadas aos estudantes Bia e José, para a construção de uma rotina de estudos no ensino remoto, não favoreceu o processo de ensino e aprendizagem, visto que eles não conseguiram dar continuidade às atividades que foram propostas no período de pandemia e não conseguiram manter uma rotina de horários para estudarem.

Além disso, as estratégias utilizadas nas aulas remotas não favoreceram essa organização, porquanto a didática adotada baseou-se em exercícios que eram encaminhados para os alunos(as) via *WhatsApp* nas páginas indicadas nos livros. Infelizmente não contamos com as vozes das professoras em relação a este item.

Notamos que a categoria 4, Impactos do ensino remoto e as consequências para a mediação e presença pedagógica do professor, foi bem distante e quase nula, como já descrita pelas mães e os seus filhos(as), Bia e José, na análise dos tópicos anteriores.

Conforme já afirmamos, Vygotsky descreve que o desenvolvimento do ser humano, enquanto sujeito social, constitui-se nas relações sociais, e a aprendizagem necessariamente ocorre a partir das interações com o outro. Neste caso, percebemos pelos discursos das mães que havia um despreparo delas em assumir esse papel de mediadoras, e o ensino ofertado também não propiciou a mediação, como descrito neste trecho: “[...] trabalhar fora, mas mesmo assim eu tentava, [...], mas às vezes de forma meia grosseira, de uma forma meio errada, [...], eu não o conseguia lidar com a situação”. Observamos nesta análise que a falta de conhecimento pedagógico para oferecer e acompanhar a aprendizagem da filha tornou impraticável o ensino remoto, pois deduzimos que sua filha não conseguiu produzir o seu próprio conhecimento sem a mediação do outro. Vale ressaltar que a ausência das professoras na interação e mediação contribuiu para que se acentuassem as dificuldades de aprendizagem que eles já possuíam antes da pandemia.

#### **4.5.2 Consequências do ensino remoto pós-pandemia**

Após a pandemia da Covid-19, o sistema municipal de ensino passou por um grande desafio em cumprir o seu papel oferecendo ferramentas pedagógicas necessárias para avaliar as aprendizagens dos seus aprendizes, repensar como reparar as perdas acarretadas pelas desigualdades e propor um planejamento voltado ao pensamento crítico, desenvolvimento intelectual e, principalmente, a formação cidadã.

Compreendemos que o acompanhamento realizado por meio do Projeto APROVA Brasil, produções textuais 1 e 2 e o fator tempo (agosto a dezembro) constituíram limitação pedagógica para que fossem realizadas práticas de letramento por meio do discurso, voltadas também à produção escrita. Nesse ínterim, pelas práticas pedagógicas acompanhadas, vimos que houve uma concentração em trabalhar com os estudantes a leitura, verificando o domínio de estratégias textuais utilizadas para a construção de sentido.

#### **4.5.3 O processo explicativo da triangulação dos dados**

Vimos, no capítulo anterior, o detalhamento da Abordagem Metodológica, no item 3.6 Categorias de Análise Discursiva e Triangulação. Foram apresentadas diversas fontes de dados: entrevista semiestruturada com as professoras, com dois estudantes e suas respectivas mães para produção de dados, os textos produzidos pelos estudantes e as observações realizadas em

sala de aula durante as produções dos textos. Com base nessas fontes, empreendemos uma análise sistematizada por meio das abordagens teóricas de Mikhail Bakhtin (2018, 2020) e Lev Vygotsky (1989, 1998), estabelecendo relações que nos deram condições de tecer algumas considerações, objetivando responder à questão: quais os principais entraves que desencadearam as dificuldades específicas de aprendizagem na leitura e na escrita sob a ótica dos professores, estudantes e pais no período do ensino remoto e ensino presencial posterior ao retorno às aulas remotas?

Iniciamos analisando os discursos trazidos nas entrevistas das professoras, das mães de Bia e José, os quais convergiram na revelação do modelo de educação de forma remota, no contexto da pandemia do Covid-19, de modo que exibiram o aprofundamento das desigualdades sociais, pois para os estudantes acompanharem as aulas neste formato foram necessárias ferramentas tecnológicas e acesso à internet, porém nem todos os alunos tiveram acesso às aulas remotas, por não terem esses recursos, conforme foi constatado nos casos estudados.

Além disso, ainda na análise, foi possível entender que as aulas encontradas na plataforma, gravadas, e as estratégias didáticas pedagógicas empregadas nas aulas remotas não promoverem a interação, a ausência dos questionamentos impossibilitou o desenvolvimento da aprendizagem, como também a relação ‘eu-outro’ dialógica. Destacamos que é na interação que o outro compartilha experiências e o olhar que vem do outro altera o eu. Ou seja, o eu que se confronta com o outro, estabelecendo respostas, desempenha um papel necessário e importante para a constituição do ‘eu’, pois é na relação com a alteridade, atravessada por diferentes discursos, que se tem a oportunidade da descoberta, enquanto sujeitos, como comprovado pelo discurso dos estudantes durante as entrevistas, mencionadas anteriormente. Essa lacuna corroborou para que suscitasse a DEPALE.

Identificamos, ainda, que as aulas presenciais e intervenções realizadas por meio de atividades voltados à leitura, ocorridas no período de setembro a dezembro de 2021, pelo Projeto de consultoria de gestão pedagógica, APROVA Brasil, baseado na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb, favoreceram os estudantes na resolução de alguns pontos que ficaram sem uma compreensão maior, vistos como dificuldades de aprendizagem, sinalizando respostas positivas à aprendizagem e o quanto os estudantes ainda teriam a caminhar se houvesse tempo.

A partir da análise do contexto de produção e da escrita dos textos 1 e 2 produzidos por Bia e José, verificamos os avanços e os benefícios pedagógicos, sociais e coletivos promovidos aos estudantes, à professora e aos seus colegas nas interações, trocas e vivências. Nessas

relações houve aprendizagens manifestadas em suas produções textuais em um contexto de conhecimento social, histórico e cultural.

Diante de tais considerações, constatamos que os resultados dos dados, por meio dessa triangulação, responderam aos principais entraves que desencadearam as dificuldades específicas de aprendizagem na leitura e na escrita, sob a ótica dos professores, estudantes e pais no período do ensino remoto e ensino presencial posterior ao retorno às aulas remotas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo originou-se das leituras, incursões e inquietações pessoais manifestadas durante o meu percurso profissional sobre os alunos que “não evoluíam” e que apresentavam dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, gerando o desafio de buscar na pesquisa uma maior compreensão dessa problemática. Para tanto, mobilizamos o seguinte questionamento: *quais os principais entraves que desencadearam as dificuldades específicas de aprendizagem na leitura e na escrita sob a ótica dos professores, estudantes e pais no período do ensino remoto e posterior a este?*

Conforme anunciamos, para responder a essa indagação nossa investigação propôs, como objetivo geral, conhecer e refletir acerca dos fatores desencadeantes das Dificuldades Específicas no Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita (DEPALE) em dois estudantes do 9º ano do ensino fundamental, no período do ensino remoto e presencial na pandemia da Covid-19, mediante os seguintes objetivos específicos: a) analisar a percepção de docentes e pais frente aos fatores desencadeantes das Dificuldades Específicas no Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita (DEPALE); b) compreender e apresentar uma análise de dois textos escritos por dois adolescentes, pautando-nos nos seguintes aspectos: interação, dialogia, internalização, alteridade, gêneros discursivos e também a sua orientação metodológica sobre conteúdo temático, construção composicional e estilo.

É válido salientar que no início da pesquisa tínhamos a pretensão de trabalhar com uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública que durante a pesquisa regulamentou o modelo do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Em virtude da intempestiva persistência da pandemia da Covid-19 e do retorno das aulas de forma semipresencial terem ocorrido tardiamente, optamos por realizar estudo de caso com dois sujeitos, Bia e José (nomes fictícios), por apresentarem, em suas produções textuais, significativas evidências concernentes às DEPALE semelhantes às de todos os outros textos escritos pelos sujeitos da turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal.

Com o intuito de atingir nosso objetivo, buscamos consolidar e entrelaçar abordagem teórica discutida no primeiro capítulo, os construtos dos dois autores pós-estruturalistas Vygotsky (1989, 1998), e colaboradores, sobre a internalização por meio da mediação, e os estudos de Bakhtin (2018, 2020) sobre a enunciação discursiva, alteridade, interação, gêneros discursivos e também a sua orientação metodológica sobre conteúdo temático, construção composicional e estilo, permitindo-nos discutir os resultados que aqui foram revelados.

Esse recorte teórico de Vygotsky (1989, 1998) e Bakhtin (2018, 2020) aponta a linguagem como elemento basilar para o processo de conhecimento, entendendo que a constituição dos sujeitos se dá no diálogo, nas interações sociais entre o sujeito e o outro, onde este situa e é situado enquanto sujeito sócio-histórico. Ambos os autores apresentam uma demonstração de relação entre a forma e o conteúdo, entre o texto e o contexto e, por fim, entre o sujeito e o objeto.

Devido à abordagem ser de natureza qualitativa, tomamos como referência os estudos de Bogdan e Biklen (1994) e Chizzotti (1995) e, para a construção dos dados, utilizamos o estudo de caso em busca de compreender, descrever e interpretar as DEPALE no período do ensino remoto e presencial pós-pandemia da Covid-19 registradas nas entrevistas, produções textuais 1 e 2, e informações coletadas no processo do estudo.

Priorizamos construir os dados da realidade durante a participação no campo investigativo, em que acolhemos falas produzidas em situações de entrevistas com 8 (oito) sujeitos informantes/participantes, dentre eles, gestor escolar, coordenador pedagógico, professores, os alunos(as) Bia e José e suas respectivas mães, no contexto escolar, bem como as suas produções textuais 1 e 2. Para a produção dos dados e informações, foram aplicadas entrevistas roteirizadas com questões que discorreram sobre as DEPALE no período do ensino remoto e posterior a este atreladas aos desafios e suas consequências.

Para tanto, o uso do estudo de caso é considerado por Yin (2001) uma relevante estratégia metodológica, em um enfoque social, histórico e cultural, proporcionando uma melhor compreensão das particularidades e singularidades contextualizadas de Bia e José, bem como as suas narrativas e a dos outros sujeitos.

Dessa forma, a compreensão do levantamento e análise realizados na construção dos dados nos forneceram importantes materiais que fizeram parte do quadro enunciativo, fortalecendo a validade do estudo que nos dispomos a desenvolver e, principalmente, evidenciando possibilidades de aprofundamento neste campo. Assim, apontamos as seguintes evidências:

- ✓ Pelas vozes das professoras e das mães de Bia e José, percebemos o atravessamento dos discursos forjados pelo contexto sócio-histórico e cultural a elas associados, e o despreparo em lidarem com o modelo de educação de forma remota, que emergiu em meio às necessidades do contexto da pandemia da Covid-19, ocorrida no período dos anos letivos 2020 e meados de 2021. Nesse sentido, é válido considerar as singularidades existentes, como: a carência de recursos para aquisição de ferramentas tecnológicas e de acesso à internet. Dessa maneira, principiou, de forma



evidente, a exclusão social, uma vez que nem todos os alunos tiveram acesso às aulas remotas, por não terem acesso aos recursos, como foi constatado nos casos dos estudantes, bem como não ocorreu, também, a interação.

- ✓ As estratégias utilizadas nas aulas remotas não favoreceram o processo de aprendizagem em virtude de a didática adotada não propiciar a relação ‘eu-outro’ num contexto dialógico. Acreditamos que essa situação evidenciou as lacunas surgidas no período da pandemia e contribuiu, ainda, para que gerasse a DEPALE.
- ✓ Os saberes a respeito do conhecimento social, histórico e cultural não foram construídos pelos estudantes somente na escola, mas envolveram a família, os seus pares, grupos culturais, políticos, religiosos, redes sociais, e outras tecnologias de informação, conforme demonstrado pelas produções textuais 1 e 2, seu repertório de conhecimentos, dando pistas marcadas em suas escritas.
- ✓ A práxis de intervenção de leitura realizada pela escola na turma do 9º ano do ensino fundamental por meio do projeto de consultoria de gestão pedagógica, APROVA Brasil, baseado na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb, durante o processo interacional conduzido pelo dialogismo, revelou em seus dados, no período de setembro a dezembro de 2021, que os alunos Bia e José tiveram uma resposta positiva à aprendizagem. Esse aspecto possibilitou compreender como encontravam-se Bia e José em relação às aprendizagens nas habilidades de proficiência na área de Língua Portuguesa (leitura), revelando os seus conhecimentos e o quanto ainda teriam a trilhar se houvesse tempo para isso.
- ✓ Em consonância com o embasamento teórico aqui mobilizado e discutido, revelou-se que a interação e a ação exercida pelo ‘outro’ são basilares para a constituição do ‘eu’ e para a promoção do diálogo. As trocas de informações e a inter-relação ocorridas durante o retorno às aulas presenciais favoreceram a internalização, propiciando enunciados concretos e, dessa forma, colaborou para que Bia e José aperfeiçoassem suas identidades como aprendizes. Os modos como cada um deles realizou a estruturação dos seus textos, os projetos discursivos, a organização do que pretendiam dizer, com certeza, permitem-nos afirmar que mobilizam os leitores a compreenderem os significados produzidos e não apenas os elementos estruturais e linguísticos dos gêneros apresentados. Assim, percebemos que a linguagem sempre oferece o ponto de partida para que o sujeito altere sua identidade, pois é na relação com a alteridade que este processo se torna possível.

Reiteramos, aqui, que no momento em que concluímos um estudo as respostas surgem acompanhadas de outras indagações. Portanto, antevemos a possibilidade de novas ações didático-pedagógicas que possam minimizar a problemática evidenciada e ocasionar um voo ainda mais alto, com o entendimento de não permanecermos diante de um término, mas, sim, um ‘pouso’ para nos preparar para o futuro novo voo.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, C. D. **A rosa do povo**. Prefácio de Affonso Romano de Sant'Ana. 39. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAHIA (Estado). **Gestão regional**. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Codex Porto, 1994.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRASIL. **Lei nº 5692**, de 1971.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato 2004](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato 2004). Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrizes da Prova Brasil e do Saeb**. Simulada prova Brasil 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Brasil 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopses estatísticas**. Portal do INEP. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 011**, de 2020.

BRASIL. CME. **Resolução nº. 013**, de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 1565, de 18 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.565-de-18-de-junho-de-2020-262408151>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. **Protocolo de Manejo Clínico do Coronavírus (COVID-19) na Atenção Primária à Saúde**. Versão 9. Brasília, DF: MS, maio de 2020.

BRASIL. CME/VDC. **Resolução nº 010**, de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de Referência**. 21 dez. 2020. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/matrizes-de-referencia>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria n. 925, de 24 de novembro de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-925-de-24-de-novembro-de-2021-361981366>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 852**, de 28 de outubro de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar - Educacenso 2021**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRITTO, L. P. L. Leitura e política. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BUENO, F. da S. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2007.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CÓDIGO INTERNACIONAL DE DOENÇAS (CID). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento**. CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagem** - fundamentos. Porto: Porto, 1999.

DAU, G. O que é Ensino Remoto e o seu papel fundamental em 2021. **Jornal Contábil**, 2 jun. 2021. Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/o-que-e-ensino-remoto-e-o-seu-papel-fundamental-em-2021/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

DOCKRELL, J.; McSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução: Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, C. A. Bakhtin e filosofias. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, v. 12, n. 2, p. 45-56, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457331815>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. Disponível em <http://www.dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FONSECA, V. da. **Educação Especial**. Programa de simulação precoce: uma introdução às ideias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigostski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, Dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: contexto, 1995a.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin** - psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1995b.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 2011.

GIL, A. C. **Fundamentação científica** – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório. 1. ed. São Paulo. Atlas, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Vitória da Conquista. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama> . Acesso em: 12 jun. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LURIA, A. R. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP: Ícone, 1988.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 44–57, jun. 2015. Doi: 10.9771/gmed.v7i1.12291.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Rev. Psicol. Polít.**, São Paulo, v. 11, n. 22, p.345-358, dez. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 01 set. 2021.

MEDEIROS, R. H.A. **Relatos de Conquista**. Vitória da Conquista, 1988. Disponível em: [www.blogdorodrigoferraz.com.br/2016](http://www.blogdorodrigoferraz.com.br/2016). Acesso em: 12 jun. 2021.

MINAYO, C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NATIONAL JOINT COMMITTEE FOR LEARNING DISABILITIES. **Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: position papers and statements**. Austin: PRO-ED, 1994.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2011.

PAIM, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: História de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1985.

PINO, A. O conceito da mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, Campinas, São Paulo, Papirus, n. 24, p. 33-43, 1991.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (PMVC). **Secretaria de educação lança plataforma de aulas para alunos da rede municipal**. 16 abr. 2020. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/secretaria-de-educacao-lanca-plataforma-de-aulas-para-alunos-da-rede-municipal/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (PMVC). Secretaria Municipal de Educação. **Portal do aluno**. Disponível em: <http://smed.pmvc.ba.gov.br/estudoremoto/login-control/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea I**. São Paulo: Contexto, 2008.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: Iglu, 2004.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES** [online]., v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003>.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. Processos de cultura e internalização. **Revista Viver Mente e Cérebro** (Coleção Memória da pedagogia – VYGOTSKY). São Paulo, Duetto, n. 2, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do circuito de Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOLUÇÕES MODERNA. **Chegou o novo aprova Brasil**. Disponível em: <https://www.solucoesmoderna.com.br/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SOUZA, G. T. **Introdução à Teoria do Enunciado Concreto do Círculo Bakhtin / Volochinov / Medvedv**. 2. ed. São Paulo: Humanitas; FFLCH; USP, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que é o Ideb e para que ele serve?** 08 mar. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-ideb-e-para-que-ele-serve/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

VEER, R. V.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução: Cecília C. Bartalotti. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **Decreto Municipal nº 21.192**, de 05 de julho de 2021.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 010**, de 2020. Reorganização das atividades escolares e do cômputo da carga horária escolar de estudos não presenciais no âmbito do sistema do município de Vitória da Conquista.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Organização, tradução, posfácio e notas e glossários: Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, jul. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins, 2001.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 12. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2007.

WIKIPEDIA. **Microrregião de Vitória da Conquista**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/MicrorregiãodevitóriadaConquista>. Acesso em: 12 jun. 2021.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001



## APÊNDICE A - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

- 1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Janaína Valéria Alves de Brito Silva  
1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Maria Aparecida Pacheco Gusmão

#### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

##### 2.1. TÍTULO DA PESQUISA

*"Penetra surdamente no reino das palavras..." que esperam ser lidas e escritas por alunos com dificuldades de aprendizagem."*

##### 2.2. POR QUÊ ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

*Esta pesquisa se justifica oportuna, e se revela de grande importância no âmbito do ensino, da pesquisa sistemática despontando a necessidade de analisarmos os discursos de professores sobre suas ações pedagógicas no processo de leitura e escrita de alunos no 3º, 6º, e 9º ano do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem, em busca de estratégias de ensino que possibilitem a superação do problema.*

##### 2.3. PARA QUÊ ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

###### *Objetivo Geral*

*Investigar os discursos sobre as ações pedagógicas de professores no processo de leitura e escrita de alunos no 3º, 6º, e 9º ano do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem, em busca de estratégias de ensino para superação do problema.*

###### *Objetivos específicos*

- *Analisar a percepção docente frente aos fatores desencadeantes das Dificuldades de Aprendizagem;*
- *Identificar, no eixo do componente de Língua Portuguesa, proposto pela BNCC, as habilidades que não foram consolidadas no processo da leitura e da escrita dos alunos.*

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

• Oferecer proposições metodológicas com estratégias de ensino, para a ação pedagógica de professores dos 3º, 6º e 9º ano do ensino fundamental, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos educandos com dificuldades.

**3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**

**3.1 O QUE SERÁ FEITO:**

*O professor responderá a uma entrevista semiestruturada, com 10 (dez) perguntas norteadoras relacionadas a dificuldades de aprendizagem.*

**3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:**

*Cinco escolas do ensino fundamental pertencentes a rede municipal de ensino, localizadas na zona urbana do município de Vitória da Conquista - Bahia. De 08/02/2021 a 08/03/2021*

**3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:**

*40min.*

**4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?**

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO

MODERADO

ALTO

**4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)**

*A pesquisa apresenta risco mínimo, dada a possibilidade de constrangimento e /ou desconforto, cansaço físico e/ou mental devido ao tempo destinado para responder as perguntas durante a entrevista. Neste caso, como medidas preventivas para se evitar o risco de cansaço haverá uma pausa na entrevista, sempre que necessário e para evitar o desconforto e/ou incômodo será utilizado um espaço adequado para a realização da entrevista.*

**4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):**

*Em decorrência da pandemia da COVID-19, as entrevistas seguirão as orientações da Portaria nº 1.565 (BRASIL, 2020), que trata do controle e à mitigação da transmissão*

*da COVID-19 e serão realizadas por meio do aplicativo Google Meet, um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, como medida preventiva para se evitar risco de contaminação.*

#### 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

##### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

*A pesquisa apresenta benefícios para os docentes como alternativa didático e metodológica para suprir os problemas de leitura e escrita apresentados pelos discentes.*

##### 5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

*Quanto à comunidade, academia, poderá contribuir para a ampliação de conhecimentos, considerando a prática pedagógica como atividade reflexiva, fonte de saberes mediante os resultados a serem apresentados.*

#### 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

##### 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

*R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.*

##### 6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

*R: O pesquisador responsável precisará ressarcir estes custos.*

##### 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

*R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*

##### 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

*R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*

##### 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

*R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*

##### 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

*R: Nenhum.*

##### 6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

*R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.*

##### 6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

*R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.*

##### 6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

*R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.*

##### 6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

*R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

## 7. CONTATOS IMPORTANTES:

**Pesquisador(a) Responsável:** Janaina Valéria Alves de Brito Silva

**Endereço:** Rua São José, nº 163, Cruzeiro

**Fone:** 77 99992 18 09 / **E-mail:** janainvabs@gmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiézinho, Jequié-BA. CEP 45208-091.

**Fone:** (73) 3528-9727 / **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**Horário de funcionamento:** Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

## 8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, 03 de dezembro de 2020

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital  
(Se for o caso)

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

## 9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista, 03 de dezembro de 2020

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Página 4

**APÊNDICE B - Transcrição da entrevista com a mãe de Bia (Nome fictício)****TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A MÃE 1 - 9º ANO****Entrevista realizada em 20 de setembro de 2021**

Boa noite, Senhora!

Gostaria de conhecer um pouco sobre a rotina da vida escolar da sua filha Para tanto, conto com a sua participação para responder algumas as questões. Certifico que tais informações são confidenciais e que a sua identidade e da sua filha não serão divulgados. Desde já, agradeço pela colaboração.

**1. Histórico de vida**

Bia (nome fictício) é sem discricção para mim. É uma ótima filha, não só filha, mas amiga. Passamos por muitos momentos difíceis juntas, ela vem ao mundo para trazer renovo para mim meio a tantas circunstâncias do nascimento dela. Ela veio de um parto prematuro (sete meses), junto com a irmã, ficaram internadas. Infelizmente a irmã morreu devido uma bactéria que pegou no hospital. Eu vi que Deus me presenteou grandemente, ela não teve uma infância fácil, por mais que eu tentava suprir. Mas quando ela estava com três anos de idade meu esposo começou a usar drogas, que é o pai dela então assim, ela nunca soube expressar as dores que ela estava sentindo e aí, ela começou a tomar as minhas dores por ver o meu sofrimento, então ela é sempre uma menina muito calada, ela não gosta muito de pega-pega com ela, de beijo, de abraço, eu acho que criou uma resistência com medo de todos ferir ela, pra honra e glória do meu Deus, do nosso Deus, meu esposo foi liberto, hoje graças a Deus vai pra quatro anos que ele não usa drogas, não faz usos de bebida alcoólica, mas nós sabemos que as consequências ficam. Né então assim, até hoje ela tem muita resistência a ele em muitas coisas, a gente tenta quebrar isso, mas ela e via como porto seguro dela na realidade acho que foi isso. As vezes pra ela não passar o sofrimento dela pra mim, por já saber que eu estava sofrendo ela reteve muitas dores, ela é uma pessoa quieta, calada, né assim, pra ela se abrir com alguém ela tem que gostar muito, muito mesmo, pra ela poder rir, pra ela sentir à vontade, pra pelo menos abraçar, mas você vai ver ela tentando te abraçar, mas você não vai ver nunca ela abrir os braços pra você, pra te abraçar, acho que devido todas as circunstâncias da vida dela.

**2. Essa situação afetou à aprendizagem?**

Eu não falo que afetou diretamente, porque mesmo antes, ela foi uma menina muito retraída, mas, porém, por exemplo tinha uma professora dela que falava que ela era uma ótima aluna, ela só tinha uma coisa, tudo tirava atenção dela. Por exemplo de passasse um passarinho, ela deu esse exemplo quando ela conversou comigo neste dia, se passasse um passarinho lá na janela, o passarinho passou e voou, mas não, pra ela é como se o passarinho estivesse ali! Então, isso tirava à atenção dela, é como o passarinho estivesse ali, o passarinho tinha voado, mas é como o passarinho estivesse ali, então assim, eu acho que as vezes, é como eu já falei, ela não sabe se expressar por ter retido muitas coisas pra dentro de si, entendeu? Ela tem uma certa dificuldade, eu acho que eu também tive culpa, porque assim, por eu trabalhar fora, mas mesmo assim eu tentava suprir dentro de casa, mas as vezes de forma meia grosseira, de uma forma meio errada, entendeu, então assim, eu não o conseguia dar com a situação, eu queria trabalhar fora, eu queria ajudar ela também nos deveres da escola essas coisas, mas as vezes eu não tinha a devida paciência, porque nem sempre o meu jeito vai ser o jeito dela, então eu tinha que saber lhe dar com essa situação, entendeu?

Ela entrou na escola com três anos, não estudou em creche, ela estudou na escola, eles colocam como o infantil I, infantil II e alfabetizou na época seguiu. Ela estudou até o 3º ano na escola particular e depois ela foi pra escola pública.

### **3. Fale como é a rotina diária de estudos da sua filha nesse período da pandemia.**

Pra gente ficou bem complicado, assim, porque eu morei durante doze anos com os meus pais, no fundo, então assim, logo quando nós mudamos pra aqui, pra nossa casa, começou a pandemia, então lá, ela tinha todas as pessoas pra está vendo, por mais que ela não se envolvia por mais que ela seja uma pessoa muito retraída, mas ela via que estava ali, então quando você muda, eu e o pai trabalhando e só ela ficando com a irmã por eu trabalhar fora, eu via ela muito isolada né, dentro de casa, então assim a rotina dela de estudo, logo começaram as *on-line* e não é a mesma coisa, então eu senti uma certa dificuldade, uma certa forma de desatenção também neste quesito né, em relação a isso por mais que eu entrasse em contato com os professores, passava a saber como é que estava sendo, mas eu vi que ela teve um pouco de desatenção em relação a isso.

### **4. Como acontecia as aulas online?**

Olhe, os professores enviavam as atividades pelo celular, formaram um grupo da turma nos watts e enviavam as atividades, e aí, eu enviava as respostas pelo meu celular porque na época, ela não tinha celular, por isso eu que enviava para os professores.

### **5. Como a sua filha participava das aulas de modo remoto?**

Na realidade, como estou te falando, eles passavam os assuntos e passava as atividades e pronto e não tinha contato nem mesmo assim, a não ser quando eu entrava em contato como mãe, pra saber como estava sendo as atividades dela, mas fora isso não era só estuda o assunto e responde a atividade.

### **6. Quais os recursos que eram utilizados pela escola para buscar garantir a aprendizagem da sua filha?**

Não tiveram provas essas coisas, mas também, pelo aplicativo da prefeitura, que tinham um aplicativo da prefeitura onde os alunos respondiam esses assuntos e tipo o professor passavam pra eles a prova vai cair tal e tal assunto, eles estudavam e respondiam a prova, acontecia muito sozinho, muito individual o ano passado ela não teve contato com o professor vídeo, começou agora, como está sendo pelo celular dela e não pelo meu, né eu acho, que eles estavam tendo uma contato a mais como foi no início da pandemia, né, aquele fluxo maior, este ano tivesse um contato maior. Mas agora voltou as aulas presenciais.

### **7. Seu filho tem acesso à internet?**

Sim a rede de internet é própria

### **8. Que tipo de instrumento tecnológico era utilizado para assistir as aulas?**

Aparelho celular, nós não temos computador não.

### **9. Sua filha conseguia tirar dúvidas dos assuntos que eram apresentados em Língua Portuguesa no modelo remoto?**

Não. Por exemplo, ela, retinha, as vezes ela vinha me perguntar, porque eu sempre passo saber, perguntar e ela assim: Oh, como está e tal? Ela dizia eu não entendi muito. Mas você perguntou ao professor? Não.

Mas, então você tem o direito de perguntar, se você ficou com dúvida, vc tem o direito, e aí foi quando ela começou a ir se soltando em relação a isso. Eu sempre falava com ela é um direito seu, você pode

perguntar, que a professora vai de te responder, e tal. Mas, todas as dúvidas ela teve retorno principalmente em matemática.

**10. Existe alguma atividade do dia que seu filho(a) deixou para trás? Por quê?**

Já teve sim, no dia que eu fui no Conselho teve até uma outra matéria que não foi essa, porém ela tinha deixado e aí, estava lá com 5 décimos de nota, eu não professora, pelo amor de Deus, não é essa nota dela não, e ela disse, ela não me entregou as atividades e as atividades estavam feitas, ela levou pra escola, porém não entregou. As atividades feitas, ela tirava foto e enviava para os professores pelos watts.

**11. Ele(a) entrou em contato com o professor para tirar as dúvidas?**

Sim, sempre pelos *watts*.

**12. Recebeu a devolutiva do professor?**

Oh, pelo que eu sei até o momento, não, não teve devolutiva se estava correta ou incorreta não.

**13. Qual a maior dificuldade de aprendizagem no processo da leitura e da escrita apresentados pelo seu filho nesse momento da pandemia?**

É assim, Brenda é muito tímida, se retrai muito em ler, em escrever, tipo assim fala alguma coisa ela responde eu vou falar o quê? Tipo assim, como se ela não tivesse nenhum assunto, como se nada tivesse alguma importância para ela se expressar, entendeu?

**14 Quem estava ajudando o seu filho nas atividades proposta pela a escola? Narre como acontecia.**

Eu. Até terminar a pandemia era eu. No horário da noite, eu vi que ficava muito cansativo pra ela durante à noite porque era o horário que eu tinha tempo, então era o momento que eu sentava com ela podia para ler o livro e tá fazendo as atividades que era proposta pra ela. Então eu chegava do trabalho, enquanto eu estava ali, fazendo a janta ela estava lendo o assunto, eu voltava para responder as questões junto com ela. Então acontecia assim no meio da correria. Percebi que esse estudo era aleatório, na realidade está entregando as atividades e não aprende como se deveria.



## APÊNDICE C - Transcrição da entrevista com a mãe de José (Nome fictício)

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A MÃE DE JOSÉ - 9º ANO

#### **Entrevista realizada em 27 de setembro de 2021**

Bom dia!

Quero conhecer um pouco sobre a rotina da vida escolar do seu filho. Para tanto, conto com a sua participação para responder algumas as questões. Asseguro que todas as informações são confidenciais e que a sua identidade e do seu filho não serão divulgados. Desde já, agradeço pela colaboração.

José (nome fictício), a mãe iniciou a entrevista muito emocionada ao relatar a história de vida do filho.

#### **1. Histórico de vida**

Eu tenho três filhos com ele. Ele foi meu primeiro filho, não tive nenhum problema na gravidez, nasceu de parto normal. Quando fez quatro anos, coloquei numa creche perto da minha casa, é muito ativo, mas não é aquele menino que senta pra estudar, e quando senta faz por obrigação. Desde pequeno estudou nas escolas municipais, nunca perdeu de ano, é inteligente, mas mesmo assim eu e o pai ficamos no pé. Ele é o mais velho dos meus filhos, completou 15 anos em setembro. Sempre foi muito ativo, consegue fazer as coisas sozinho desde pequeno e na pandemia, como já está grande trabalha e ajuda a despachar os clientes, pois temos um pequeno comércio em nossa casa. Ele é meus pés e minhas mãos, chego até me emocionar quando falo dele, pois ele é muito ligado a mim.

#### **2. Essa situação afetou à aprendizagem?**

E como! Eu fiquei muito preocupada com essa pandemia, pois ficamos com medo dele e dos irmãos perderem de ano, primeiro porque logo, todo mundo ficou sem aula, depois começou as aulas pelo celular e aí, percebi que isso iria prejudicar eles, pois na escola dentro da sala de aula é outra coisa e do jeito que aconteceu não prestou. Meu filho não se adaptou as aulas no celular, foi complicado. Percebi que no celular ele não tinha muita vontade de estudar, distraia mais e ficava menos tempo estudando. Eu acredito que esse tipo de aula não foi bom e que prejudicou muito os meninos. Tiro pelo meu, que só fazia as tarefas da escola com muito pelear de eu e do pai.

#### **3. Fale como é a rotina diária de estudos do seu filho nesse período da pandemia.**

Logo no início, ele ainda não fazia parte do grupo do *WhatsApp* da escola, pois ele é muito desligado para essas coisas, soube pela minha filha que também estuda na escola que estava acontecendo essas aulas, foi quando eu corri atrás e colocaram ele no grupo. Como as aulas ficavam gravada e não tinha um horário certo para assistir, eu ficava cobrando o tempo todo, as vezes ela assistia pela manhã, as vezes à tarde e também já aconteceu ser à noite. Sobre as tarefas, ele fez, mas nem todas, não gostava de copiar pelo celular, durante essa pandemia não foi fácil, fiquei torcendo para que acabasse logo, pois tinha medo que ele não aprendesse nada e ainda perdesse de ano.

#### **4. Como acontecia as aulas online?**

Tudo acontecia pelo celular, as professoras enviavam as tarefas no grupo de *WhatsApp*, outras vezes tinha que ir à escola pegar as tarefas, depois as professoras davam um tempo para eles fazerem as tarefas, depois os alunos tinham que tirar foto e mandar de volta o que tinha feito e foi assim foi o tempo todo até eles voltarem pra escola de verdade.

#### **5. Como o seu filho participava das aulas de modo remoto?**



Na verdade, era tudo sozinho, ninguém falava ‘teti a teti’, ele fazia as tarefas com muito pejeja lá em casa e as vezes algumas tarefas passava batido, porque eu não sabia que tinha tarefa pra fazer. Ele não gostou de estudar na pandemia e eu acho que isso não fez bem pra ninguém. E te falo com sinceridade ele fez tudo na base do empurrão, tive que ficar no pé dele se não ele não fazia nada. Agora é esperto quando está na escola de verdade e também pra trabalhar, trabalhador que só vendo, por isso acabei dando um desconto e não briguei muito.

**6. Quais os recursos que eram utilizados pela escola para buscar garantir a aprendizagem do seu filho?**

As tarefas que a escola dava, os livros que deram antes da pandemia, o caderno e as coisas que passavam pelo celular.

**7. Seu filho tem acesso à internet?**

Sim, na minha casa a gente paga por mês, lembro que mais ou menos umas três vezes durante as aulas deu problema e ele não assistiu as aulas.

**8. Que tipo de instrumento tecnológico era utilizado para assistir as aulas?**

Pelo celular.

**9. Seu filho conseguia tirar dúvidas dos assuntos que eram apresentados em Língua Portuguesa no modelo remoto?**

Na verdade, eu nunca o ouvi falar e se teve não sei dizer.

**10. Existe alguma atividade do dia que seu filho(a) deixou para trás? Por quê?**

As que eu tenho certeza foram as dos três dias que a gente ficou sem internet. Se teve outras eu não sei dizer.

**11. Ele(a) entrou em contato com o professor para tirar as dúvidas?**

Eu não sei te responder.

**12. Recebeu a devolutiva do professor?**

Acho que não.

**13. Qual a maior dificuldade de aprendizagem no processo da leitura e da escrita apresentados pelo seu filho nesse momento da pandemia?**

Como eu te falei, ele é muito esperto, ele escreve melhor que eu e tem erros

**14. Quem estava ajudando o seu filho nas atividades proposta pela escola? Narre como acontecia.**

Como eu falei eu cobro e o pai dele ajuda. Toda vez que ele tem dúvidas ele sempre pergunta para o pai. Tanto agora e como também na época da pandemia.

**APÊNDICE D - Transcrição da entrevista com Bia****ENTREVISTA COM ALUNA 9º ANO**

**Entrevista realizada 20/09/2021**

**Nome: Bia (Nome fictício)**

**Idade 14 Sexo: Feminino**

**1. Qual a maior dificuldade que você teve em estudar de forma não presencial?**

Eu desconcentrava fácil.

**2. Você comunica bem com os seus colegas da turma?**

Muito pouco. É porque eu sou tímida, mas mesmo assim eu converso de vez em quando com as meninas, eu também não gosto de muita conversa.

**3. Você gosta de ler? Se sim, informe o quê.**

Sim. A bíblia

**4. Você entende os textos que lê? Tem alguma dificuldade quando está lendo?**

Entendo sim, mas quando o texto é muito difícil em relação a algum assunto que eu conheço pouco, eu tenho dificuldade.

**5. Quando você está lendo, quais as diferenças você pôde notar entre as duas leituras (sozinha e com os colegas da turma), no que diz respeito à sua compreensão do texto?**

Eu compreendo mais o texto quando ele é feito assim junto com os meus colegas, eles dando opinião, a professora comentando o assunto do texto. Já sozinha, muitas vezes a gente não entende as palavras, não pega o que realmente o texto tá falando e aí fica mais difícil.

**6. Quem lê os textos que você escreve?**

Na maioria das vezes a professora, e algumas vezes minha mãe e meu pai.

**7. O que é feito com os textos que você escreve?**

Lá em casa tudo que a gente não usa mais na escola guardamos em uma estante.

**APÊNDICE E - Transcrição da entrevista com José****ENTREVISTA COM ALUNO 9º ANO**

**Entrevista realizada 20/09/2021**

**Nome: José (Nome fictício)**

**Idade 15 Sexo Masculino**

**1. Qual a maior dificuldade que você teve em estudar de forma não presencial?**

Aquilo era ruim demais, a professora parecia que estava no jornal de televisão, ela falava sozinha no site da Prefeitura, eu não conseguia entender, nem conversar e nem ficar muito tempo assistindo as aulas no celular, era muito chato tipo assim, eu não prestava atenção. Já no grupo dos watts, a professora só prestava pra cobrar as tarefas.

**2. Você comunica bem com os seus colegas da sua turma?**

Depois da pandemia é que eu comecei a falar mais com eles, até porque nem deu tempo eu conhecer direito o pessoal da sala. É tipo assim, a gente fala basicamente do mesmo jeito, todo mundo quer pegar as meninas, todo mundo tem a mesma idade, os papos são mais ou menos iguais e a gente aprende muito. Ainda bem que a pandemia acabou. (Risos).

**3. Você gosta de ler? Se sim, informe o quê.**

Não sou muito fã de ler, mas quando eu acho uns gibis da turma da Mônica até que leio porque é engraçado.

**4. Você entende os textos que lê? Tem alguma dificuldade quando está lendo?**

Oh, tipo assim, eu entendo, mas depende do texto. Se for muito grande e se o que tiver escrito for chato eu perco a vontade de ler, você acredita? Tô falando sério!

**5. Quando você está lendo quais as diferenças você pôde notar entre as duas leituras (sozinha e com os colegas da turma), no que diz respeito, à sua compreensão do texto?**

Com a galera da sala é outro nível, dá pra discutir e se você não entendeu alguma palavra, a professora discute o significado no texto, aí clareia ainda mais, principalmente se a palavra for muito difícil pra entender. Agora, sozinho é problema, se o texto for difícil aí, já era.

**6. Quem lê os textos que você escreve?**

Acho que só a professora (risos).

**7. O que é feito com os textos que você escreve?**

Se tiver no caderno fica lá em casa até ficar velho e ir pro lixo. Se a folha for solta rola, rola até sumir.

## APÊNDICE F - Percepção das professoras frente à problemática da dificuldade de aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS		
Realizada em 23 de agosto de 2021		
PROFESSORA	Ana	Bianca
Formação	Licenciatura em Letras	Licenciatura em Letras
Qual ano do Ensino Fundamental, você atua:	9º ano do Ensino Fundamental	9º ano do Ensino Fundamental
1. Como você se caracteriza como professor?	Comprometido com o processo.	Dedicada
2. Nesse período da pandemia, você vivenciou alguns entraves no ensino e aprendizagem? Quais?	Falta de internet para os alunos; apatia e desinteresse, mesmo entre os que tinham internet.	Sim. Devido à falta de conexão não conseguimos atingir todos os alunos na modalidade remota.
3. Em relação aos processos da LEITURA na pandemia, quais os desafios? Caso tenha encontrado desafios, o que você fez para minimizá-los?	A leitura de textos como conto ou crônicas e artigos, pelo celular, não é fácil. O aluno tem que ler partes de frases ou períodos, não vendo o texto como um todo; aspectos como parágrafo, margens não puderam ser observados facilmente. Isso ocorreu, porque 90% (estimativa minha), não tinha computador ou notebook.	Interpretação. Tenho procurado trabalhar junto com eles análises textuais.
4. E em relação à ESCRITA, quais os principais desafios nesse contexto pandêmico? Como procura solucioná-los?	Estimular os alunos a uma produção textual foi imensamente desafiador. Antes de propor uma atividade de produção, há um agenciamento anterior: outras leituras, troca de experiências, músicas ou mesmo filmes. Esse " pré (texto) É constitutivo da produção textual, e isso não foi possível. Eram arquivos de vídeos que não abriam, alunos esperando o celular de seus pais para acessar informações, que deveriam ser recebidas coletivamente.	Prática da escrita. Incentivando-os nas produções textuais.
5. Agora na pandemia, você já teve ou tem alunos com dificuldades de aprendizagem no processo da leitura e da escrita? Se teve ou tem a que você atribui essas dificuldades?	Dificuldade de ler e escrever sempre esteve presente na escola. Atribuiria ao contexto pandêmico, uma piora. A dificuldade é anterior e evoca problemas mais graves, como a dissolução de valores sociais dados ao ato de ler e escrever. Sim. Período longo fora da sala de aula.	Sim. Período longo fora da sala de aula.
6. Enumere as principais dificuldades de aprendizagem no processo da leitura e da escrita apresentadas pelos seus alunos nessa pandemia.	Desmotivação. Incompreensão do texto (quando liam), em decorrência de uma pobreza lexical. Na sala, o professor interrompe a leitura e comenta aspectos que necessitam (de acordo com o perfil da turma). A mediação, a interlocução entre professor e aluno foi o maior dos problemas.	Interpretação, gramática
7. Como você se sente em relação à essas dificuldades apresentadas pelos seus alunos?	Tenho um sentimento de responsabilidade muito grande. Ansiosa pra recuperar o que for possível, ou ainda, tornar possível a recuperação.	Muitas vezes impotente.
8. Quais as suas ações no ensino remoto em relação às dificuldades de aprendizagem	Devolvo os textos comentados. Enumero aspectos positivos, e comento cada ponto que precisa ser revisto. Toma muito	Passo textos para que eles possam ler e enviar via áudio.

no processo da leitura e da escrita encontradas?	tempo, e por isso não é possível fazer isso com todas as produções.	
9. Existe algum projeto da escola na busca de soluções para os problemas encontrados em relação às dificuldades de aprendizagem no processo da leitura e da escrita apresentadas pelos alunos?	Não	Não
10. abaixo alguma situação vivenciada por você em sala de aula, que envolve uma dificuldade de aprendizagem no processo da leitura e da escrita apresentada por um ou alguns alunos	Eu não narraria uma em especial. Mas relato como sendo um problema generalizado, salvo poucas exceções, que os alunos não diferenciam gêneros textuais; não usam sinais de pontuação; não compreendem o que leem; não produzem textos ricos.	Uma das dificuldades enfrentadas é a timidez

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

## APÊNDICE G - Roteiro de entrevista com mães



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MÃES - 9º ANO

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Bom dia, Senhor (a),

Gostaria de conhecer um pouco sobre a rotina da vida escolar do(a) seu filho(a). Para tanto, conto com a sua participação para responder as questões abaixo. Certifico que tais informações são confidenciais e que a sua identidade e do(a) seu (sua) filho(a) não serão divulgados. Desde já, agradeço pela colaboração.

#### 1. QUESTÕES NORTEADORAS

1. Fale como é a rotina diária de estudos do seu filho nesse período da pandemia.
2. Como acontece as aulas online?
3. Como o seu filho está participando das aulas de modo remoto?
4. Quais os recursos utilizados pela escola para buscar garantir a aprendizagem do seu filho?  
Seu filho tem acesso à internet?  
( ) Sim ( ) Não
5. A rede de internet é:  
( ) própria ( ) Banda larga (via cabo) ( ) Dados móveis.  
( ) do vizinho
6. Que tipo de instrumento tecnológico é utilizado para assistir as aulas?  
( ) aparelho celular smartfone ( ) notebook ( ) computador
7. Seu filho consegue tirar dúvidas dos assuntos que são apresentados em Língua Portuguesa?
8. Existe alguma atividade do dia que seu filho(a) deixou para trás? Por quê?
9. Ele(a) entrou em contato com o professor para tirar as dúvidas?
10. Recebeu a devolutiva do professor?
11. Qual a maior dificuldade de aprendizagem no processo da leitura e da escrita apresentados pelo seu filho nesse momento da pandemia?
12. Quem está ajudando o seu filho nas atividades proposta pela escola? Narre como acontece

## ANEXO A - Cópia da Música: “Gentileza” – Marisa Montes

**Gentileza**  
Marisa Monte

Apagaram tudo  
Pintaram tudo de cinza  
A palavra no muro ficou coberta de tinta

Apagaram tudo  
Pintaram tudo de cinza  
Só ficou no muro tristeza e tinta fresca

Nós que passamos apressados  
Pelas ruas da cidade  
Merecemos ler as letras e as palavras de gentileza

Por isso eu pergunto a você no mundo  
Se é mais inteligente o livro ou a sabedoria


O mundo é uma escola  
A vida é um circo  
"Amor" palavra que liberta  
Já dizia o profeta

Apagaram tudo  
Pintaram tudo de cinza  
Só ficou no muro tristeza e tinta fresca

Por isso eu pergunto a você no mundo  
Se é mais inteligente o livro ou a sabedoria

O mundo é uma escola  
A vida é um circo  
Amor palavra que liberta  
Já dizia o profeta

Fonte: LyricFind



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

## ANEXO B - Proposta de atividade

**Gentileza é a qualidade do que gentil, do que é amável.** Gentileza é uma delicadeza praticada por algumas pessoas. A gentileza é uma forma de atenção, de cuidados, que torna os relacionamentos mais humanos, com menos rispidez. Quem pratica a gentileza não tem má vontade, não é indiferente e sim é cuidadosa, distinta e delicada

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

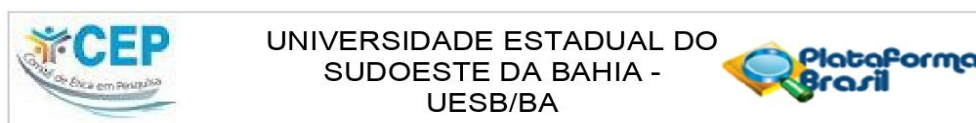
**Observe em seu texto:**

- Faz margens regulares ( )
- Faz letra uniforme e legível ( )
- Evita rasuras ( )
- O texto está adequado ao tema proposto ( )
- Utiliza espaço para indicar parágrafo ( )
- Usa corretamente os sinais de pontuação ( )

- Constrói frases claras. ( )
- Faz a concordância verbal e nominal.( )
- O texto apresenta coerência e coesão ( )
- O texto tem bom vocabulário.( )



## ANEXO C – Parecer de aprovação do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** "Penetra surdamente no reino das palavras..." que esperam ser lidas e escritas por alunos com dificuldades de aprendizagem

**Pesquisador:** JANAINA VALERIA ALVES DE BRITO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 46522820.9.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.730.441

#### Apresentação do Projeto:

" A pesquisa utilizar-se-á a metodologia de natureza qualitativa por entender essa abordagem capaz de analisar, por meio de interpretações, aspectos específicos e profundos do objeto. Para fins metodológicos deste estudo, adotamos a pesquisa-ação, por estar relacionada à sensibilidade do pesquisador para indagar e compreender a complexidade da problemática atrelada às dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, uma vez que se pretende analisar, de forma detalhada, os discursos dos professores que atuam no 3º, 6º, e 9º ano do ensino fundamental, visando direcionar os estudos em busca de informações e conhecimentos para uma ação transformadora a nível pedagógico, dentro da própria escola.

#### Objetivo da Pesquisa:

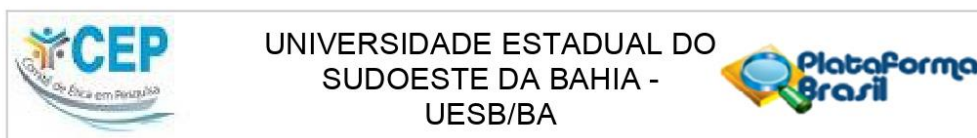
"Objetivo Primário:

Investigar os discursos sobre as ações pedagógicas de professores no processo de leitura e escrita de alunos no 3º, 6º, e 9º ano do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem, em busca de estratégias de ensino para superação do problema.

Objetivo Secundário:

•Analisar a percepção docente frente aos fatores desencadeantes das Dificuldades de Aprendizagem; •Identificar, no eixo do componente de Língua Portuguesa, proposto pela BNCC as habilidades que não foram consolidadas no processo da leitura e da escrita dos alunos; •Oferecer

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.730.441

proposições metodológicas com estratégias de ensino, para a ação pedagógica de professores dos 3º, 6º e 9º ano do ensino fundamental, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos educandos com dificuldades."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

"mínimo, dada a possibilidade de constrangimento e/ou desconforto, cansaço físico e/ou mental devido ao tempo destinado para responder as perguntas durante sua realização da entrevista sem interferências de terceiros. Como forma de minimizar/evitar tais riscos interromperemos a coleta de dados, caso o incômodo persista.

**Benefícios:**

A pesquisa se revela de grande importância no âmbito do ensino, da pesquisa despontando a necessidade de compreender a problemática em tela.

Com vistas aos resultados, os docentes terão alternativas para modificar suas práticas pedagógicas e suprir os problemas de leitura e escrita. Em consequência os educandos possam superar as barreiras, avançarem, sentir-se valorizados na escola, na participação das atividades, na interação com os colegas, professores, diretor e funcionários em geral e no campo acadêmico, poderá contribuir para a ampliação de conhecimentos, considerando a prática pedagógica como atividade reflexiva, fonte de saberes mediante os resultados a serem apresentados."

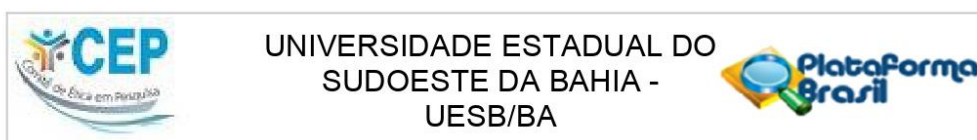
**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Programa de Pós Graduação em Ensino, a nível de Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- 1- Roteiro Entrevista OK
- 2- Autorização coleta OK
- 3- Autorização uso imagens OK
- 4- Folha de rosto OK
- 5- Comprovante de envio OK
- 6- Pb informações básicas do projeto OK
- 7- Projeto detalhado OK
- 8- TCLE Ok

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.730.441

**Recomendações:**

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião ordinária no dia 21/05/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1675129.pdf	05/05/2021 20:35:21		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_2021.pdf	05/05/2021 20:28:12	JANAINA VALERIA ALVES DE BRITO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	04/03/2021 12:37:08	JANAINA VALERIA ALVES DE BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	04/03/2021 12:34:34	JANAINA VALERIA ALVES DE BRITO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	04/03/2021 12:24:49	JANAINA VALERIA ALVES DE BRITO	Aceito
Outros	Autorizacao_uso_imagem.pdf	04/12/2020 20:23:11	JANAINA VALERIA ALVES DE BRITO	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_de_dados.pdf	04/12/2020 20:18:58	JANAINA VALERIA ALVES DE BRITO	Aceito

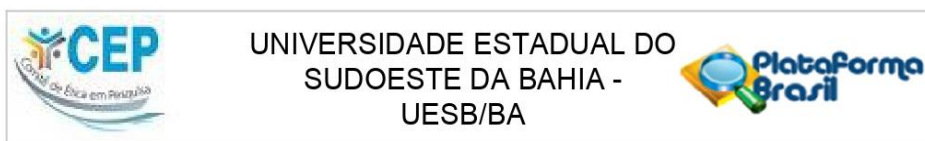
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.730.441

JEQUIE, 24 de Maio de 2021

---

**Assinado por:**  
**Cristiane Alves Paz de Carvalho**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br