



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



JULIANA BRITO BORGES PINTO

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO
HISTÓRICO-CULTURAL E DE LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE
COVID-19**

VITÓRIA DA CONQUISTA — BA

2023

JULIANA BRITO BORGES PINTO

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO
HISTÓRICO-CULTURAL E DE LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE
COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGEEn), 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^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Pacheco Gusmão

VITÓRIA DA CONQUISTA — BAHIA

2023

P726d

Pinto, Juliana Brito Borges.

Desafios e perspectivas na alfabetização como processo histórico-cultural e de letramento em tempos de pandemia de Covid-19. / Juliana Brito Borges Pinto, 2023.

113 f. il.

Orientador (a): Dr^a. Maria Aparecida Pacheco Gusmão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 97 - 101.

1. Alfabetização. 2. Ensino remoto e pós-pandemia. 3. Letramento. I. Gusmão, Maria Aparecida Pacheco. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD: 372.412

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

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

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

“DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO HISTÓRICO-CULTURAL, DISCURSIVO E DE LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19”

Autora: Juliana Brito Borges Pinto

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Pacheco Gusmão

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Juliana Brito Borges Pinto** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 22/12/2023

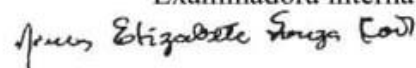
COMISSÃO AVALIADORA



Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB)
Presidente da Banca Examinadora/Orientadora



Dr.^a Sílvia Regina Marques Jardim (UESB)
Examinadora interna



Prof.^a Dr.^a Elizabete Sousa Couto (UESC)
Examinadora externa

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder saúde e sabedoria para seguir sempre em frente. O Senhor é o meu refúgio e a minha fortaleza, socorro bem presente na angústia, minha força e o meu guia em todos os momentos. A ti, Senhor, toda honra e toda a glória.

Aos meus pais, Nemias e Edite, por todo o exemplo de fortaleza, coragem, resistência e sabedoria, inspiração para este trabalho e que nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem e sempre me apoiaram em todas as etapas da minha vida. Também aos meus amados irmãos Tamara e Gabriel, obrigada por me ajudarem sempre que precisei. Sem vocês, eu não chegaria até aqui. Muito obrigada por tudo! O amor que sinto por vocês é incondicional.

A minha família, sinônimo de amor e união: minhas lindas e abençoadas filhas Pietra e Nailah por todo amor, incentivo e paciência nos momentos de minha ausência. Ao meu esposo, amigo e companheiro Clauber, por me ouvir, por me animar, por me amar, sou grata por todo incentivo. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos. Amo vocês!

A minha cunhada e amiga Graciane (Kau) por me encorajar sempre, por torcer por mim e me apoiar em todos os momentos.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Pacheco Gusmão, por acreditar no objeto de minha pesquisa e por ajudar-me, com muita dedicação e disposição, a concluir a presente dissertação, dedicando seu tempo, pontuando e me incentivando durante todo o processo de escrita e estudo. Na oportunidade estendo os meus agradecimentos à Prof^a. Dr^a Zeneide Paiva que também contribuiu com pontuações de extrema relevância.

Às professoras doutoras Sílvia Regina Marques Jardim e Maria Elizabete Souza Couto, que compuseram a banca examinadora, pela leitura atenta do texto e pelas contribuições ao meu trabalho. Serei sempre grata.

Obrigada às colegas Arlete Dória, Tânia Novais e Guacyra por me instigarem à vida acadêmica e oferecerem apoio e incentivo com relação a este mestrado.

Às minhas colegas de trabalho, Adelaide, Lara, Patricia Flores e Cléia pelo incentivo quase que diário; à Sandra e Isa, pelas conversas, parceria e escuta, por me ajudarem a pensar melhor, a enxergar os problemas sob um novo ponto de vista. Obrigada pelas conversas longas e profundas, pelas colocações que me fazem refletir e, como consequência, me tornar mais humana.

Aos demais colegas da Secreteria Municipal de Educação, ao meu coordenador geral, Ronilson Ferreira e à Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista pela cooperação, incentivo e permissão para a realização desse estudo.

Às queridas professoras participantes da pesquisa, que sempre me receberam com

carinho e se dispuseram a compartilhar suas experiências profissionais, por todos os ensinamentos construídos, pela confiança e credibilidade ao longo da pesquisa. Aos gestores das escolas, aos estudantes e suas famílias que tão prontamente aceitaram e tanto contribuíram tornando possível a concretização desse estudo.

Agradeço também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, PPGEn, pelos ricos momentos de aulas; aos colegas, pelas trocas generosas que ocorreram no período da pandemia da Covid-19 nas aulas remotas, bem como no retorno às aulas presenciais.

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!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Pesquisas selecionadas	52
Quadro 2 — Hábitos relacionados à leitura na vida social e em casa	66
Quadro 3 — Escrita no cotidiano	70
Quadro 4 — Definição de alfabetização segundo as professoras.....	73
Quadro 5 — Definição de letramento segundo as professoras.....	73
Quadro 6 — Tempo dedicado pelos pais/responsáveis ao acompanhamento	77
Quadro 7— Condições dos locais das aulas e da internet	79
Quadro 9 — Comportamentos observados nas crianças	82
Quadro 10 — Comportamentos observados nas crianças no retorno às aulas presenciais	85
Quadro 11 — Responsabilidade da família e da escola em ajudar no processo de alfabetização	87
Quadro 12 — Papel da família e da escola no processo de alfabetização.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Plataforma de Estudo Remoto da Secretaria Municipal de Educação	63
Figura 2 — Plataforma de Estudo Remoto da Secretaria Municipal de Educação	63
Figura 3 — Plataforma de Estudo Remoto da Secretaria Municipal de Educação	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Número de matrículas em 2022.....	59
Tabela 2 — Auxílio nas atividades em casa.....	80
Tabela 3 — Níveis de leitura dos alunos.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Hábitos de leitura dos familiares em casa	69
---	----

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Círculos Escolares Integrados
CME/VDC	Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE	Comitê Operativo de Emergência
COVID-19	Do inglês Coronavirus Disease 2019
EaD	Ensino à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FCC	Fundação Carlos Chagas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDGM	Índice dos Desafios da Gestão Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Nacional da Saúde
PIB	Produto Interno Bruto
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PPDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
REGIC	Regiões de Influência das Cidades
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE	Todos pela Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZDP

Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

O estudo apresenta os resultados de uma pesquisa que procurou responder à seguinte questão: como ocorreu o ensino da alfabetização durante o ensino remoto e no retorno ao presencial após o período crítico da pandemia de covid-19? Houve indícios dessa alfabetização como processo sociocultural e de letramento? O objetivo geral foi investigar o ensino, procurando indícios da alfabetização como processo sociocultural e de letramento em turmas do 3º ano do ensino fundamental, no município de Vitória da Conquista, Bahia, no contexto de aulas remotas e presenciais, após os dois primeiros anos de pandemia da Covid-19. Os estudos investigativos apoiaram-se nas bases teóricas do letramento de Magda Soares (1985, 2003, 2004, 2007), Kleiman (2005), Street (1984, 2014) e no sócio-interacionismo do psicólogo e filósofo Lev Vygotsky (1998, 2000, 2001). A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo numa abordagem qualitativa. O estudo teve como *lócus* três escolas da Rede municipal de Ensino de Vitória da Conquista — BA, com três professoras alfabetizadoras, quinze estudantes e quinze pais/responsáveis desses estudantes. Os dados foram produzidos no segundo semestre letivo do ano de 2022, por meio da aplicação de questionários e a análise desses dados possibilitou compreender como ocorreu o processo de alfabetização durante as aulas remotas e no retorno as aulas presenciais, porém, não identificamos indícios de que a alfabetização tenha ocorrido na perspectiva do letramento. Os resultados da pesquisa apontam para uma reflexão acerca das práticas das professoras alfabetizadoras e para a necessidade de articulação entre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas na escola e os letramentos relacionados à realidade social na qual os alunos estão inseridos.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino remoto; pós-pandemia; Letramento.

ABSTRACT

The study presents the results of a survey that sought to answer the following question: how did literacy teaching take place during remote and in-person teaching after the critical period of the covid-19 pandemic? Was there any evidence of this literacy as a sociocultural and reading and writing skills process? The general objective was to investigate teaching, looking for signs of literacy as a sociocultural and reading and writing skill process in 3rd grade classes in the municipality of Vitória da Conquista, Bahia, in the context of remote and face-to-face classes, after the first two years of the Covid-19 pandemic. The methodology used was bibliographical research and field research using a qualitative approach. The study focused on three schools in the municipal education network of Vitória da Conquista - BA, with three literacy teachers, fifteen students and fifteen parents/guardians of these students. The data was produced in the second semester of 2022, through the application of questionnaires and the analysis of this data made it possible to understand how the literacy process took place during remote classes and on returning to face-to-face classes, however, we did not identify evidence that literacy took place from the perspective of reading and writing skills. The results of the research point to a reflection on the practices of literacy teachers and the need for articulation between the reading and writing practices developed at school and the literacies related to the social reality in which the students are inserted.

Keywords: Reading and Writing Skills; Remote teaching; Post-pandemic; Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E DO LETRAMENTO	22
1.1 A alfabetização e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural	23
1.2 Alfabetização e letramento: conceitos e contexto escolar	30
2 O ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA NAS ESCOLAS E A MEDIAÇÃO FAMILIAR NESSE CONTEXTO	39
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	46
3.1 Caracterização do estudo.....	46
3.2 Pesquisa bibliográfica.....	49
3.3 Estratégia de pesquisa: revisão de literatura	50
3.4 Instrumento de coleta de dados: questionário	55
3.5 Aplicação dos questionários em 03 escolas públicas do município de Vitória da Conquista — BA	57
3.5.1 Que lugar é este? O cenário do nosso estudo	58
3.5.2 Caracterização das instituições escolares	59
3.5.3 Ações da Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória da Conquista diante do cenário de pandemia de março de 2020 a dezembro de 2021	60
3.5.4 O acesso das famílias à internet, instrumentos pedagógicos encaminhados e aplicativos disponibilizados pela escola e docentes.....	62
3.5.5 Retorno das aulas presenciais	64
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES: O QUE REVELARAM NOSSOS DADOS	66
4.1 Bloco I — Desvendando os múltiplos usos da leitura e escrita na vida cotidiana	66
4.1.1 Alfabetização e letramento: o que dizem as professoras?	72
4.1.2 Formação Docente: desafios, reflexões e transformações.....	74
4.2 Bloco II — Entre telas e aprendizagens: desafios e conquistas no processo de alfabetização durante o ensino remoto	76
4.3 Bloco III — Reconnectando caminhos: sobre o acompanhamento e o desenvolvimento da alfabetização no retorno às aulas presenciais	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	99

APÊNDICE A – Questionário Fechado e Aberto	99
APÊNDICE B – Questionário Fechado e Aberto	104
APÊNDICE C — Roteiro de entrevista semiestruturada.....	108

INTRODUÇÃO

No âmbito da educação brasileira, a alfabetização sempre foi (e ainda é) um dos maiores desafios. É consenso que essa é uma etapa fundamental, pois é por meio dela que se obtém sucesso nas etapas subsequentes e este aspecto torna esse campo um lugar de muita atenção, que demanda estudos, reflexões, práticas e ações conjuntas, visando à garantia do direito de todo cidadão brasileiro a uma alfabetização plena.

A escolha por essa temática surgiu em função do encantamento pela alfabetização e pelo letramento. Assim, esta investigação desabrochou de uma inquietação para um entendimento sobre os desdobramentos acerca do processo alfabetizador, no município de Vitória da Conquista. Para tanto, foi considerada a importância da teoria histórico-cultural em Vygotsky (1998, 2000, 2001) e do letramento, principalmente, em Soares (1985, 2003, 2004, 2007) Kleiman (2005) e Street (1984, 2014) no que se refere à apropriação da leitura e da escrita, em que se traçou um paralelo desse processo durante os dois primeiros anos da pandemia de covid-19 e, também, no retorno às aulas presenciais. Os questionamentos e reflexões estão voltados para tudo o que foi vivenciado durante esse período, quais foram os desafios de alfabetizar e letrar crianças neste contexto, ao aderir a novas estratégias metodológicas, no intuito de obter êxito no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, conhecer quais foram as possibilidades e os obstáculos encontrados pelos educadores, educandos e famílias, bem como refletir sobre a valorização da vida, da presença, do outro, dos sentimentos e das ações pedagógicas.

Acreditamos que os baixos índices¹ na qualidade da alfabetização brasileira devem-se ao fato da não aprendizagem da escrita e da leitura de forma proficiente, como indicado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em nosso entendimento, uma das causas desse fenômeno repousa no fato de que, tanto a escola, como os professores em nosso país ainda concebem o ensino da escrita como uma tecnologia neutra, com fim em si mesma, para atender às demandas da própria escola, deixando de expor o aluno às práticas escriturais e leitoras, que circulam nos ambientes sociais. Ou seja, a escola não mostra ao aprendiz que a escrita tem usos

¹ No Brasil, metade dos alunos que estão na faixa dos 7 anos não conseguem ler e escrever de uma forma minimamente adequada. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a partir das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) dos anos de 2019 e 2021, houve uma queda no desempenho da alfabetização, mostrando que, em 2019, 54,8% das crianças avaliadas foram consideradas alfabetizadas. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-09/alfabetizacao-de-criancas-ainda-e-desafio-para-o-brasil>. Acesso em 13 out. 2023.

e funções sociais e que reflete as crenças, valores e concepções de mundo de várias e diferentes esferas da sociedade

Para justificar a importância da escolha desse tema, é necessário considerar em primeiro lugar a minha² vivência junto à Educação Básica. A escolha da profissão docente é um acontecimento que me acompanha desde as brincadeiras da infância e que hoje faz parte da construção desse estudo. Nesse sentido, os fatores subjetivos, como as vivências, os valores humanos e as práticas educacionais desenvolvidas na alfabetização ganham expressividade.

Em minhas brincadeiras de infância, o brincar de “escolinha” sempre esteve presente, e confesso que ser professora estava na minha lista de desejos do que queria ser “quando fosse adulta”. Quando chegou o momento dos vestibulares, tive muitas dúvidas em que profissão seguir, afinal, eram muitas opções, porém, me direcionei para a área das Ciências Humanas para qual prestei vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e consegui a aprovação.

A minha trajetória acadêmica iniciou-se no ano de 1999 e, no decorrer desse curso, despertei-me para diversos questionamentos e reflexões importantes sobre a educação, o seu papel transformador no indivíduo e na sociedade, tal como a importância de uma formação de qualidade e continuada para o professor, como pressupostos para alcançar êxito na aprendizagem das crianças. Assim, o meu interesse pela pesquisa em alfabetização foi emergindo em estudos e discussões realizadas nas disciplinas do curso de Pedagogia, relacionadas, principalmente, à perspectiva Histórico-Cultural, à infância e ao letramento.

Neste mesmo ano de 1999, fui aprovada no concurso público para o cargo de professora dos anos iniciais, na Rede Municipal de Ensino da cidade de Vitória da Conquista — BA, e logo fui designada para assumir uma classe multisseriada³ em uma escola da zona rural do município, na qual eu trabalhava, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, atendendo a alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento.

² Apenas na introdução, ao fazer referência às minhas práticas pedagógicas individuais usei os verbos na primeira pessoa do singular, posteriormente, utilizei a flexão verbal na primeira pessoa do plural, por considerar a multiplicidade de vozes, em interlocução, envolvidas nesse gênero acadêmico.

³ Classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor. Existem distintas formas de organização de turmas multisseriadas no Brasil, as quais podem envolver a escola como um todo, configurando uma escola multisseriada clássica, sendo esta constituída por uma única turma, com um único professor. Outra opção tem sido a junção de crianças com níveis de escolaridade próximos, por exemplo, do 1º e 2º anos em uma turma; 3º, 4º e 5º anos em outra turma, com essa configuração modificando em cada local, a depender da demanda. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645783>. Acesso em 13 out. 2023.

Diante do enorme desafio, por ser jovem, inexperiente e preocupada em assegurar o aprendizado de todos os alunos, esforçava-me para preparar as aulas, recorrendo às professoras veteranas e aos estudos e leituras em busca de orientações, pois tinha muitas dúvidas e estava apenas no início da graduação.

Ao longo desse percurso profissional e de estudos (especialização), passei a observar mais atentamente os aspectos relacionados à alfabetização. Inquietei-me com a realidade de alguns alunos apresentarem dificuldades na aprendizagem e busquei sempre realizar práticas de leitura e escrita, de interagir com diferentes linguagens e gêneros textuais, agregados à ludicidade, aos jogos e às brincadeiras, objetivando promover a aprendizagem de todos os meus alunos.

Após três anos assumindo a função de professora regente, surgiu a oportunidade de atuar como coordenadora pedagógica em uma unidade escolar localizada na zona urbana, com turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Essa nova experiência possibilitou-me um contato mais próximo com outros professores da rede municipal de ensino, de maneira que pude observar como a alfabetização e o letramento são concebidos e desenvolvidos pelos professores com as crianças, dentro da instituição de ensino, por meio de encontros pedagógicos formativos, atividades complementares e, também, visitas pedagógicas às salas de aula. Isso despertou ainda mais o meu interesse em compreender melhor esse tema.

Paralela a essa prática, outro fator que proporcionou adentrar na temática, trata-se dos muitos estudos a respeito da alfabetização e do letramento que continuam evidenciando a necessidade de uma maior compreensão e que impõem proposições metodológicas nas práticas pedagógicas. Tais investigações têm o intuito de evidenciar os entraves no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, conseqüentemente, efetivar ações didáticas para alfabetizar todos os estudantes na idade adequada.

A reflexão em relação à alfabetização e o letramento é desafiadora, sobretudo quando busca-se estudar o processo de aprendizagem dos estudantes, bem como lidar os desafios de inovar em metodologias, de se valer mais intensamente das tecnologias e de utilizar diferentes materiais na mediação pedagógica.

A pandemia de covid-19, é importante mencionar, afetou muitas áreas e, na educação, gerou conseqüências nos diferentes níveis educacionais (básica e superior). Seus impactos tiveram como plano de ação, para a maioria dos países, a adoção de estratégias temporárias de isolamento social, repercutindo assim em um quadro de fechamento presencial das unidades escolares por dois anos, o qual atingiu o pico de 1,7 bilhão de estudantes afetados (90% de

todos os estudantes no mundo), de diferentes níveis e faixas etárias em até 193 países (United [...], 2020).

A pandemia afetou, de modo distinto, professores e estudantes, por conseguinte, muitas das assimetrias educacionais pré-existentes tenderam a se acentuar conforme as especificidades, em função tanto das dificuldades em traçar caminhos alternativos para a aprendizagem à distância, quanto das lacunas de acessibilidade de professores e alunos à tecnologias para promoção do ensino remoto. Nas escolas de ensino básico, a paralização das aulas presenciais trouxe novos desafios e impactos abruptos para professores e famílias, à medida que a educação domiciliar trouxe mudanças para o aprendizado das crianças e dos jovens, eventualmente sobrecarregando os próprios pais no contexto de acompanhamento (Burgess *et al.*, 2020).

O contexto apresentado, incluindo outros problemas da educação, aponta para a necessidade de traçar novos caminhos. Conforme salienta Silva (2008), seria o momento de superar a visão fragmentada e dispersa do mundo, que reduziria o trabalho escolar ao cumprimento de finalidades de reprodução, alienação e dominação.

Com a suspensão das aulas presenciais, o município de Vitória da Conquista assumiu o desafio de manter as escolas em funcionamento, convidando gestores, professores e famílias para a descoberta de novas formas de pensar e fazer a educação.

Diante dessa realidade tão desafiadora, a nossa problemática, desdobrada em duas questões, tomou proporções ainda maiores e nos desafiou a buscar na pesquisa, um entendimento acerca desse tema por meio de duas questões que procuramos responder no decorrer da investigação: como ocorreu o ensino da alfabetização no período remoto e no retorno ao presencial após o período crítico da pandemia de covid-19? Houve indícios dessa alfabetização como processo sociocultural e de letramento?

Partindo dessa problemática, temos por objetivo principal deste estudo: compreender o processo de ensino, procurando indícios da alfabetização como processo sociocultural e de letramento em turmas do 3º ano⁴ do ensino fundamental, no município de Vitória da Conquista, Bahia, no contexto de aulas remotas e presenciais, após os dois primeiros anos de pandemia da covid-19. Além deste, outros de natureza mais específica, fizeram-se necessários para responder à pergunta norteadora: a) levantar dados sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização no município de Vitória da Conquista, Bahia, durante e após os dois primeiros anos da pandemia de covid-19; b) compreender os principais desafios e dificuldades

⁴ No município de Vitória da Conquista, o ciclo de alfabetização compreende os 1º e 2º anos do ensino fundamental, no entanto, realizamos esta pesquisa com alunos do 3º ano, por terem sido essas crianças que vivenciaram o processo de alfabetização durante o ensino remoto.

enfrentados pelas professoras alfabetizadoras e pelos alunos e seus responsáveis, para a promoção das aprendizagens em leitura e escrita, no período de suspensão das aulas presenciais, em decorrência da pandemia; c) verificar se a alfabetização ocorreu como processo sociocultural, discursivo e de letramento no contexto de pandemia.

No intuito de entender melhor o objeto desse estudo, ou seja, o ensino da alfabetização, bem como as dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras e pelos alunos e seus responsáveis no aprendizado da leitura e da escrita, no período remoto e no retorno ao presencial durante a pandemia da covid-19, apoiamos os nossos estudos investigativos nas bases teóricas do letramento de Soares (1985, 2003, 2004, 2007), Kleiman (2005), Street (1984, 2014) e no sócio-interacionismo do psicólogo e filósofo Vygotsky (1998, 2000, 2001) por considerarmos o maior expoente dos estudos do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo.

Assim sendo, este estudo teve como *lócus* três escolas da Rede municipal de Ensino de Vitória da Conquista — BA, com três professoras alfabetizadoras, e os pais/responsáveis de estudantes do 3º ano do ensino fundamental, por vivenciarem os desafios desse momento alfabetizador. Para tanto, listamos alguns critérios para a escolha das instituições escolares em que pretendíamos realizar a pesquisa: ser uma escola da rede pública municipal de ensino de Vitória da Conquista; estarem localizadas em bairros/regiões que atendessem a maior diversidade de estudantes e que houvesse abertura, por parte da equipe gestora, dos professores e dos pais/responsáveis, em participarem do estudo.

Esta investigação possui relevância especialmente por colaborar e continuar o debate sobre a alfabetização e o letramento, em um contexto pandêmico e pós pandêmico, considerando o estudo e análise das vozes das professoras, dos pais/responsáveis e dos próprios estudantes, em uma relação dialógica, reflexiva e significativa para todos os envolvidos com essa temática.

Desse modo, dividimos este texto em quatro capítulos. No primeiro, intitulado *A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural e do Letramento*, trazemos os conceitos sobre a alfabetização e o letramento, em que estabelecemos um diálogo com a teoria histórico-cultural, de modo que são enfatizadas as especificidades de cada processo e a importância de associá-los.

No segundo capítulo, intitulado *Práticas Docentes em Tempos de Pandemia na Escolas e a Mediação Familiar Nesse Contexto*, falamos sobre a pandemia da covid-19 e os desafios impostos para as novas práticas educativas que passaram a ocorrer em virtude das medidas de contenção da propagação do vírus causador da nova doença, passando por três principais eixos:

mediação familiar, participação da família nas atividades escolares e ensino remoto durante a pandemia de covid-19.

Nesse estudo, a pesquisa foi bibliográfica e de campo, aportada nas bases da pesquisa qualitativa. Assim, o terceiro capítulo, sob o título *Abordagem metodológica da pesquisa*, traz o percurso metodológico desenvolvido para a consecução da proposta deste estudo. Após o levantamento bibliográfico, estabelecemos a abordagem metodológica e o tipo de pesquisa que subsidiaram este estudo. Ainda nesse capítulo, também trazemos o contexto da produção das informações empíricas, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos para a produção das informações empíricas e os procedimentos para a análise dessas informações.

No quarto e último capítulo, nomeado *Análise dos dados*, expomos a análise dos dados registrados nos questionários e informações coletadas nesse processo. Nesta seção, também responderemos à questão de pesquisa.

Por fim, as *Considerações finais*, concentram o esforço de resgatar os resultados da pesquisa e discutir alguns pontos complementares em torno do tema trazido para a investigação.

1 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E DO LETRAMENTO

Neste capítulo, com o propósito de avançarmos nosso estudo sobre o processo de alfabetização e letramento, partiremos da teoria histórico-cultural em que abordaremos os postulados teóricos de Vygotsky (1998, 2000, 2001) sobre a interação e a mediação.

Nascemos, dada nossa constituição biológica, como seres dependentes de outros em função do lugar social em que vivemos, já que agimos apenas por instintos básicos, auxiliados por nossos pais, avós, ou pessoas próximas a nós. Diante disso, nos primeiros momentos de nossa vida fora do ventre materno, mecanismos sociais e culturais começam um movimento que atua como ação vital e também como ação que desenvolve nossas capacidades motoras e psíquicas. Assim, o bebê, embora frágil, desenvolve-se em um meio, o qual possibilita o progresso físico e das funções superiores, compondo, assim, a formação do homem social. Como seres sociais, estabelecemos mediações com o outro, o que resulta em sermos beneficiados pela sua experiência. Com base nisto, Pino (2005), autor vygotskyano, evidencia que por mais que as funções biológicas não estejam prontas quando o bebê nasce, elas possibilitam a sua transformação, guiada pela ação cultural do meio em que o bebê vive.

Para Vygotsky (1998), o homem não nasce humano, não nasce pronto, vai se humanizando à medida em que se relaciona com outro. O homem nasce com as características biológicas da espécie humana, ademais, tudo é construído pela e na interação. O aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento, pois indivíduo nasce com as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores são, basicamente, reguladas pela linguagem, em seus significados e sentidos.

Podemos perceber, dessa forma, a importância latente da relação entre a cultura e a natureza como forma de reflexão para a formação social do homem. De acordo Vygotsky (2009), essa relação indissociada age diretamente na formação dos processos superiores de pensamento. Dizemos que, tanto fatores ambientais como os orgânicos existem e atuam na formação do gênero humano e é dessa relação que nasce o desenvolvimento das funções superiores de desenvolvimento tipicamente humanas. Segundo Vygotsky (2009), não nascemos zerados. Nossas funções biológicas servem como base, em que a cultura, pela mediação com ações sociais, desenvolve-se em funções superiores de pensamento. Temos, pois, uma relação na qual cultura e natureza — ainda que independentes, mas ao mesmo passo mútuas — orientam a formação de planos biológicos e sociais. As relações entre os dois planos ocorrem em meio a ações de ruptura e continuidade, ou seja, o desenvolvimento cultural não anula o que é de

natureza biológica do homem, contudo, a transforma.

Assim, por meio das relações sociais que o indivíduo estabelece, no seu meio, desde o seu nascimento, o conhecimento que vai sendo construído e, posteriormente, é sistematizado pelo processo de escolarização, mediante interferências dos pares e dos educadores, em que os instrumentos e signos exercem a função social de mediar e auxiliar no desenvolvimento dessa construção do conhecimento, respectivamente (Vygotsky, 1998). Deste modo, Vygotsky, conforme apontam Bock, Gonçalves e Furtado (2001, p. 17-18),

[...] concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda a produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia.

Nas palavras de Leontiev (1978, p. 267), “[...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Dessa forma, as relações socioculturais, condicionantes entre as pessoas, revelam-se como condições concretas para aquisição e reprodução ativa das habilidades e capacidades humanas desenvolvidas ao longo da história. Em outras palavras, o processo de apropriação é, ao mesmo tempo, um processo de educação.

1.1 A alfabetização e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural

Propositor da Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky⁵ (1896-1934) parte da ideia de que a relação humana com o mundo é sempre mediada. Em seus escritos, elabora uma série de estudos e discussões sobre o desenvolvimento humano e a sua relação com o materialismo dialético. Essa teoria desconstrói a concepção de aptidão e de aspectos determinantes das condições de vida do homem.

A aquisição dos conhecimentos se dá em razão da interação dos sujeitos com o meio, mediante processos inter e intrapessoais, de forma que a aprendizagem acontece pelas interações sociais nas quais o indivíduo se envolve durante a vida (Vygotsky, 1991). Nesse processo, a linguagem assume um papel essencial, visto ser ela o instrumento de mediação entre

⁵ 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, na versão americana, conforme adotada em publicações recentes no Brasil.

as pessoas. O aprendizado e o desenvolvimento das características e atitudes individuais são, assim, construídos pela troca com o meio no qual o indivíduo está inserido: “A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho” (Vygotsky, 2001, p. 12).

Para ele, o sentido de tudo é dado ao ser humano pela linguagem, em uma perspectiva sociointeracionista, no diálogo, nas interações, sempre com marcações temporais do “outro” e do “sujeito”.

[...] a psicologia sócio-histórica parte das categorias trabalho e relações sociais para situar o homem na sua historicidade, entendendo que o homem se constitui historicamente enquanto homem, por meio da transformação da natureza, em sociedade, para produção de sua existência. Em sua constituição histórica, o homem produz bens materiais e espirituais, ou seja, produz objetos e ideias. O conjunto de ideias produzidas pelo homem inclui crenças, valores e conhecimentos de toda ordem. Esse referencial é o materialismo histórico e dialético e, de acordo com essa concepção, as idéias e conhecimentos produzidos pelo homem em um determinado momento histórico refletem a realidade desse momento histórico, ou seja, o pressuposto é de que a origem das idéias produzidas socialmente está na base material da sociedade (Bock; Gonçalves; Furtado, 2001, p. 16).

Considerando a cultura e a sua apropriação, base da formação do ser humano, o social e o biológico não devem se separar para que possamos, assim, nos desenvolver. Em Vygotsky (1998) temos os pressupostos de que o ser humano não é só um produto do seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto. Portanto, a aprendizagem acontece por meio da comunicação e da interação entre os diferentes sujeitos que, aliada à utilização de práticas motivadoras, favorece a construção do conhecimento.

Para Vygotsky (1998), a interação social exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, uma vez que ele parte do princípio de que o desenvolvimento das formas superiores do comportamento (pensar, relacionar, analisar, comparar etc.) pressupõe o aprendizado que, essencialmente, interfere na zona de desenvolvimento proximal. Destacamos o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como um dos níveis de desenvolvimento pelo qual a criança passa no processo de aquisição do conhecimento e que serve para indicar o nível de desenvolvimento em que se deve intervir para que a criança avance e aprenda o conhecimento em potencial.

Ela é a 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, 1999, p. 112).

Para Vygotsky (1998), a capacidade de a criança realizar tarefas sozinha representa o nível de desenvolvimento real, resultado de processos maduros. Neste nível, a criança já tem consolidado o conhecimento. Já o nível de desenvolvimento potencial, significa o conhecimento que está por vir, aquele que pode se tornar real, e que foi detectado na zona de desenvolvimento proximal. Representa o conhecimento que pode ser alcançado com a ajuda do outro, de um colega, pais, professores, ou mesmo, por qualquer objeto sociocultural. Portanto, os esquemas cognitivos ou comportamentais nas variadas situações de aprendizagem são os únicos desenvolvidos por meio da mediação do próprio sujeito em relação ao objeto de conhecimento, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar quando o sujeito interage com outros em seu ambiente e quando em cooperação com seus pares.

As funções psicológicas superiores que compreendem a consciência, a intenção e o planejamento, dizem respeito ao estabelecimento das relações sociais que aparecem, primeiramente sob a forma de processos intermentais, ou interpessoais, o que significa que o conhecimento se dá entre os sujeitos, num contexto externo para depois passar para processos intramentais ou individuais (Vygotsky, 1998). É do social para o individual que o homem se constitui, de fora para dentro, o que significa dizer que ele tem características próprias, mas necessita da experiência do outro para viver melhor. Já para o entendimento do processo de internalização, compreende-se que a aprendizagem se dá mediante a reconstrução interna de uma operação externa, ou seja, quando o sujeito consegue reconstruir um conhecimento existente, resultado dos processos interpsicológico e intrapsicológico, em que configura o meio, encontra estratégias internas de apreender o externo.

Esses processos cognitivos se amparam na categoria mediação. Enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, mediante recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. Pino (1991, p. 179) ressalta que Vygotsky não atribuiu “uma definição única, unificada” à mediação, diferentes significados surgiram ao longo do processo de sua escrita. Baseados em Vygotsky, Pino (1991) e Oliveira (2010) destacam que a mediação é uma intervenção de um elemento intermediário em uma determinada relação, de modo que essa relação não é direta, mas mediada por um terceiro elemento.

De maneira geral, a mediação pode ser vista 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” (Oliveira, 2002, p. 26).

A mediação é também a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que se diferenciam das funções psicológicas elementares (de origem biológica, como ações reflexas e instintivas), à medida que possibilita o controle dos comportamentos pelo sujeito. A intencionalidade das ações e os processos de tomada de decisão, então, diferenciam os humanos dos outros animais.

Compreendendo a criança como um ser pensante, Vygotsky (1991) ressalta que suas experiências são registradas na memória e determinam a estrutura do seu pensamento. Não há de se supor, no entanto, que o desenvolvimento da criança ocorrerá naturalmente perante de seu aparato biológico. Ou seja, o processo de aprendizagem possui uma dimensão social.

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção "natural" é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança (Vygotsky, 1991, p. 25).

Diante das contribuições de Vygotsky (1991), é possível entender a mediação enquanto um processo central, inerente à interação do indivíduo com o mundo, que se constitui principalmente na e pela linguagem, em suas diversas formas. Tomamos, então, a ideia de mediação trazida por Vygotsky (1991) como base para pensar as diferentes mediações existentes na relação da criança com o mundo. No caso deste estudo, em específico, nos interessam as mediações que as famílias realizaram na construção dos aprendizados da leitura e da escrita das crianças durante o período em que estas ficaram afastadas de suas escolas em razão do distanciamento imposto pela pandemia de covid-19.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o contexto histórico e social de vida da criança contribui significativamente para sua formação integral, atuação ativa e no processo de percepção e significação dos conhecimentos necessários à construção do sentido discursivo do produto de leitura. Nesse sentido, esta teoria concebe a criança como ativa no processo de desenvolvimento e de apropriação da leitura no contexto escolar.

A educação escolar tem como objetivo facilitar o processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade às novas gerações, assim, contribui para o aumento do nível sociocultural dos indivíduos ao longo da história, com foco no processo de humanização. Dentro desse contexto, a ideia central da Teoria Histórico-Cultural é a de que o homem se humaniza nas relações sociais, e isso traz implicações significativas ao processo pedagógico da educação escolar, uma vez que toda atividade educativa possui um propósito deliberado, ou seja, não existe atividade educacional sem uma finalidade previamente configurada.

A partir do final da década de 1980, com as traduções dos textos de Vygotsky e Bakhtin, e a defesa da tese de doutorado de Smolka (1987), surge no Brasil uma concepção interacionista de alfabetização, por meio da qual um novo olhar é dado ao processo de ensino e aprendizagem. Com isso, tal processo passa a ser entendido não apenas como uma construção da criança sobre o objeto a ser conhecido, mas como sucessivos momentos de interação e interlocução com o outro e consigo mesma, bem como com os bens culturais da sociedade em que vive.

Para Vygotsky (2001), o contexto escolar se constitui uma via importante para a criança se desenvolver, seja em questões de aprendizagem ou de desenvolvimento, pois “[...] é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento” (Rego, 2008, p. 71).

De acordo com Leontiev (1978), ao nascer, o homem necessita apropriar-se do legado histórico-cultural deixado pela geração precedente como condição indispensável para tornar-se, também, um ser histórico e social. Esse processo ocorre por meio das relações socioculturais propiciadas pela educação. Assim sendo, o processo de desenvolvimento histórico da sociedade humana está indissociável do processo de educação, uma vez que é por meio da ação educativa que ocorre a transmissão, às novas gerações humanas, das produções culturais consolidadas ao longo do tempo histórico.

Na perspectiva vygotskyana, a relação que ocorre entre cultura e natureza tece a lei geral do desenvolvimento, que também é conhecida como lei da dupla formação. A tese de Vygotsky (1989) apregoa que o desenvolvimento cultural do homem é sinalizado duas vezes, em planos distintos: o primeiro no social, depois no psicológico. Isso é justificado pelo autor, já que, para ele, o homem enquanto ser social, não é somente um assimilador do que o mundo oferta, mas se constitui na relação interpessoal e se transforma em intrapessoal de acordo com as significações, nas relações com o outro, pelo mundo experienciado.

Considerando o exposto, a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem das crianças no contexto escolar exige uma abordagem teórica e metodológica baseada em princípios que reconheçam a criança como um agente ativo e crítico no processo de aprendizagem. Assim, essas habilidades e capacidades devem promover o pleno desenvolvimento das condições humanas.

Compreender o processo de aprendizagem pelo qual a criança passa é a base do ensino na perspectiva do desenvolvimento e da formação humana. Em outras palavras, o conhecimento sobre a aprendizagem no ambiente escolar é crucial para promover intervenções pedagógicas adequadas. A escola tem a responsabilidade social de fornecer condições didático-pedagógicas adequadas ao processo de apropriação e potencialização do nível cultural do indivíduo, bem como de contribuir para a transformação da realidade socioeconômica, política e cultural por

meio da conscientização crítica acerca da sociedade em que está inserido. Portanto, conhecimentos socioculturais são compartilhados intencionalmente no ambiente escolar e promovem o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas.

Podemos compreender como conhecimentos socioculturais aqueles associados à compreensão e às informações relacionadas a aspectos da sociedade e da cultura em que uma pessoa está inserida. Esses conhecimentos englobam informações sobre normas sociais, valores, crenças, tradições, práticas culturais, estruturas familiares, instituições, eventos históricos e outros elementos que são característicos de uma determinada sociedade ou grupo cultural e desempenham um papel fundamental na maneira como as pessoas interagem e se comportam em seu ambiente social. Eles influenciam a forma como as pessoas se comunicam, tomam decisões, resolvem problemas, estabelecem relacionamentos e se adaptam às expectativas de suas comunidades. Além disso, esses conhecimentos também podem afetar a identidade cultural de uma pessoa e a compreensão do mundo ao seu redor. É importante notar que esses conhecimentos podem variar significativamente de uma cultura para outra e são transmitidos de geração em geração por meio da socialização, da educação e da interação com a comunidade

Sendo a aprendizagem a capacidade necessária para promover o processo de desenvolvimento na criança das características intrinsecamente humanas formadas historicamente, conforme postula Vygotsky, Luria e Leontiev (2012), podemos considerar que o ensino no âmbito escolar precisa estar à frente das capacidades de aprendizagens da criança, impulsionando o processo de desenvolvimento e a formação de qualidades psíquicas superiores. Nesse sentido, uma ação educacional planejada e organizada de maneira intencional pode possibilitar o desenvolvimento da criança, ativando processos intrapsíquicos que levam à formação das capacidades de aprendizagem.

A interação social e comunicativa entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, tanto na escola quanto na sociedade, tem um impacto significativo no desenvolvimento psíquico da criança em um determinado momento histórico de sua vida (Vygotsky, 1996). Portanto, considerando que a criança se torna um ser humano por meio das relações socioculturais que estabelece com os outros, a escola deve ser um ambiente que promova interações sociais e culturais tanto entre as crianças, como entre elas e os adultos, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a apropriação e objetivação do conhecimento histórico-científico.

Nesse contexto, é fundamental destacar o papel principal do professor como condutor do processo educacional, sendo ele o responsável por planejar, organizar e coordenar situações

de ensino e aprendizagem adequadas que contribuam para a formação e o desenvolvimento da criança. Um ensino eficaz impulsiona a aprendizagem, já a aprendizagem, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento do aprendiz (Vygotsky, 1995). Portanto, é essencial que o professor compreenda os níveis de desenvolvimento real e potencial da criança para poder planejar, organizar e intervir de forma adequada no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento humano. Outrossim, o professor deve estar ciente dos conhecimentos que a criança já adquiriu e do que ela é capaz de aprender para criar situações de ensino significativas e promover a aprendizagem. Antes de chegar à escola, a criança já vivenciou muitas experiências e adquiriu conhecimentos históricos que precisam ser reconhecidos, valorizados e ampliados.

O processo de ensino e aprendizagem na escola deve criar condições para que a criança perceba a importância da leitura como uma prática essencial para sua formação humana e atribua sentido à linguagem escrita. Portanto, é um desafio para a escola promover o ensino e aprendizagem da leitura, pois é fundamental proporcionar práticas de alfabetização que façam sentido, motivando as crianças a participarem das atividades dentro e fora da sala de aula, além de despertar nelas a necessidade de aprendizagem efetiva.

Ao olharmos para o objeto deste estudo, isto é, quando considerarmos a tese vygotskyana e o processo de alfabetização e letramento durante o período de isolamento social e após o retorno das aulas presenciais, nos colocamos defronte ao desafio da compreensão do estudante como um ser social. Nesse cerne, o social não é interpretado somente como base para dar sustentação ao desenvolvimento do homem, mas como gênese das funções tipicamente humanas. Nesse sentido, Vygotsky (2000, p. 28-29) justifica:

Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade.

Sobre a ausência de interação escolar, sabemos da importância da aprendizagem colaborativa, sobretudo no processo de alfabetização, em que o aprendizado compartilhado, diante da heterogeneidade dos educandos, faz com que uns aprendam com os outros, propiciando uma melhor desenvoltura dos sujeitos. Os agrupamentos produtivos defendidos por Piaget (1970), Vygotsky (2010) e Ferreiro (2004), por exemplo, são uma estratégia de aprendizagem muito relevante que envolve interação imediata entre os educandos, pois uma

sala de aula é composta de crianças em níveis distintos de conhecimentos, com isso aprendam umas com as outras.

1.2 Alfabetização e letramento: conceitos e contexto escolar

Após refletirmos acerca do decurso do desenvolvimento humano, à luz da Teoria Histórico-Cultural, abordaremos os conceitos de alfabetização e de letramento tendo em vista o acercamento do objeto do nosso estudo.

A esse respeito, iniciamos este arcabouço teórico com base em Soares (2010), para quem, aprender a ler e escrever vai muito além da simples decifração de um código linguístico, uma vez que quando um indivíduo se envolve em práticas sociais relacionadas à leitura e escrita, sua própria condição se transforma. Segundo a autora, a aprendizagem desses processos traz “[...] consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 2010, p. 17).

Nos parágrafos seguintes, buscamos, pois, elucidar uma breve diferença entre alfabetização e letramento com base nas obras de Soares (2010) e Kleiman (2008). Para Soares (2010), a diferença reside no fato de que uma pessoa alfabetizada aprendeu a ler e escrever, mas não necessariamente incorporou esses processos de leitura e escrita às suas práticas sociais. Um alfabetizado, por exemplo, pode ler um texto de um *site* em seu celular, mas não necessariamente compreender completamente seu conteúdo. Por outro lado, um indivíduo letrado é aquele que “[...] responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita.” (Soares, 2010, p. 20).

Kleiman (2008) também contribui para a diferenciação dos dois termos, no entanto, ressalta que um está relacionado ao outro. Para ela, a alfabetização é um caminho para se alcançar o letramento. Portanto, o letramento engloba uma série de competências e habilidades que vão além da simples decodificação. O letramento não deve ser confundido, segundo a autora, como uma prática para se ensinar a escrever, mas uma forma de adentrar a esse sistema que é desenvolvido pela prática.

No que diz respeito ao processo de alfabetização, conforme Soares (2010, p. 21), há a compreensão que é a “[...] aquisição da tecnologia do ler e do escrever”. Em outras palavras, uma pessoa é considerada alfabetizada quando domina o código da língua, consegue usar um lápis e compreende a ordem da escrita. Essa autora concebe ainda que a alfabetização compreende a apropriação do mecanismo da leitura e escrita, da diferença entre as letras e dos

fonemas (sons), dos aspectos gramaticais e ortográficos para a compreensão da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, Soares e Batista (2005, p. 24) ressaltam que o termo alfabetização refere

[...] o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto as capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Assim, a alfabetização seria o processo de aquisição de uma tecnologia que envolve os conhecimentos do código alfabético, das habilidades de leitura e escrita e das capacidades motoras e cognitivas do sistema escrito, chamado Soares (2004) de aspectos técnicos. Porém, dominar a leitura e a escrita não garante que o indivíduo consiga utilizar tais habilidades nas práticas sociais. Segundo ela:

O que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade do reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como participação em eventos variados de leitura e escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...] (Soares, 2004, p. 16).

Continuando, em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares (2009, p. 17), define em específico o termo “letramento” como:

Palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*. Letra -, do latim *littera*, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado de escrita.

O letramento estaria relacionado à ação ou ao uso das competências de leitura e escrita nas práticas sociais em que o indivíduo está inserido. A autora apresenta duas dimensões do letramento: a social e a individual.

Portanto, o termo letramento, tal como é compreendido atualmente, surgiu em função do estudo dos processos de leitura e escrita e de suas implicações nas práticas sociais. Dessa maneira, complementa Soares (2010, p. 18):

[...] a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita é emergência para o início dos estudos que se

concebe o termo letramento. Assim, letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. O estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Kleiman (2008) ressalta que os estudos sobre letramento no Brasil tiveram início na década de 1990. No entanto, Paulo Freire já usava o termo alfabetização em um sentido que abrangia mais do que é entendido hoje, equiparando-o ao conceito de letramento. Segundo essa autora, em 1981, Paulo Freire participou do Congresso Brasileiro de Leitura e apresentou uma palestra na qual ele propôs que “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 2005, p. 8).

Freire (2005) não tratou seu discurso como letramento, mas podemos citá-lo aqui como um grande precursor dos estudos do letramento para a compreensão desta concepção. Assim, segundo Kleiman (2008) e Soares (2010), o termo letramento tem sua origem na palavra em inglês – *literacy*, que por sua vez deriva do latim – *littera* (letra) e passou a ser utilizado por diversos autores para diferenciá-lo de alfabetização, compreendendo seu propósito, não somente como decodificação, mas envolvendo as práticas sociais. Assim, o letramento é incorporado como habilidade e competência na utilização da leitura e escrita em situações sociais em contextos objetivos.

Para Rezende (2016), o letramento não se limita ao ambiente escolar, embora ganhe grande relevância nele. Ao destacar que diversas produções de discursos ocorrem nas práticas da escola, os estudos sobre a importância do letramento, principalmente no contexto da escola, vêm suscitando os dois modelos de letramento desenvolvidos por Street (2010): o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento.

No primeiro modelo, o letramento autônomo, conforme Street (2010), é visto como um conjunto de habilidades neutras e universais as quais pressupõem que o letramento em si mesmo, de modo autônomo, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Nessa perspectiva, há apenas um modo de o letramento ser desenvolvido, cuja abordagem é associada, segundo o autor, com o progresso, a civilização e a mobilidade social, por exemplo. Esse é o modelo prevaiente em nossa sociedade e vem se repetindo, como já apresentava Paulo Freire, em 1968, em *Pedagogia do Oprimido*, por meio daquilo que chamou de concepção bancária da educação, sem grandes mudanças, desde os primeiros movimentos de educação em massa.

A esse modelo autônomo, o autor contrapõe o modelo ideológico, afirmando que as práticas de letramento são determinadas social e culturalmente e, como tais, os significados

específicos que a escrita assume para dado grupo social dependem do contexto em que foi adquirida. Essa outra forma de pensar o letramento, diferentemente da anterior, não vê uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de se estabelecer uma divisão entre grupos orais e letrados, ela pressupõe a existência e investiga as características de áreas de conexão entre práticas orais e letradas. O modelo ideológico põe em evidência a existência de diferentes letramentos, relacionados a conceitos construídos pelas pessoas sobre suas formas de ver, ser e agir no mundo, diante dos diferentes contextos socioculturais nos quais estão inseridos.

O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos (Street, 2013, p. 53).

Para esse autor, as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e ser. O letramento, então, está sempre inserido em práticas sociais, como, por exemplo, em situações que envolvem atividades profissionais, acadêmicas ou um contexto educacional específico. Os efeitos da aprendizagem de um letramento em particular dependerão de contextos específicos.

Buzato (2010) argumenta, em relação à concepção do modelo autônomo de letramento, que, nesta perspectiva, a língua não está conexas à fala, ou seja, a língua é estudada de maneira a não existir preocupação com as práticas sociais. Compreendemos que nesse modelo a apropriação da língua se dá em um processo único, sem contexto. Assim, as práticas de escrita e leitura só são levadas em conta quando respeitada a norma culta da língua e não suas variantes linguísticas. Kleiman (2008) contribui neste sentido, ao observar que esse modelo tem sido adotado em muitas instituições educacionais, resultando na falta de preparação dos alunos para o uso da língua em contextos sociais.

Em contraponto a isso, Rezende (2016) destaca que o modelo ideológico de letramento possui uma diversa aceitação de práticas de discurso que circundam pelo social, valorizando a cultura e sua propagação. Como resultado disso, o autor argumenta que os processos de leitura e escrita são levados em distintos contextos, sejam eles de norma culta, sejam eles com variações da língua. Nesse modelo de letramento, a aprendizagem dos processos de escrita e leitura acontecem seguindo três estágios: a) compreensão das formas de escrita; b) aquisição das regras de uso da língua; e c) o uso nada artificial de escrita. No primeiro estágio, Street (2013) destaca que a alfabetização vai além da simples decodificação de letras e palavras,

abrangendo, em vez disso, a compreensão de como a escrita é usada em contextos sociais e culturais. De acordo com Street (2013), compreender as várias formas de expressão escrita implica levar em conta a diversidade de práticas de leitura e escrita presentes em grupos sociais diversos. Isso inclui entender como diferentes comunidades usam a escrita de diversas maneiras para atender às suas necessidades e objetivos específicos; no segundo estágio, o autor argumenta que a aquisição das regras da língua não é um processo isolado, mas é moldado pelo contexto social e cultural em que ocorre. Ele observa que as regras de uso da língua não são universais, mas variam de acordo com as normas culturais e sociais. Portanto, a aquisição das regras da língua envolve não apenas a gramática formal, mas, também, as normas e convenções linguísticas específicas de um grupo social ou comunidade; e no terceiro estágio, respeitando sua forma significativa, Street (2013) defende que uma escrita autêntica precisa ser contextualizada e relevante para os usos no cotidiano. Ele critica a abordagem tradicional da alfabetização, que frequentemente ensina a linguagem escrita de maneira desconectada das situações práticas da vida real. Em vez disso, ele enfatiza a importância de aprender a escrita em contextos significativos, nos quais a escrita tem um propósito claro e relevante para a vida dos aprendizes. Portanto, o "uso nada artificial de escrita" significa aprender a escrever de maneira autêntica, respeitando a função e o significado da escrita em situações reais (Street, 1984, *apud* Rezende, 2016, p. 98). Segundo Rezende (2016), o letramento não se limita à leitura formal, mas considera os usos sociais da língua. Na escola, esse modelo enfatiza as experiências dos alunos, os conhecimentos de mundo e as distintas maneiras de conceber a língua.

Em relação a esses modelos, Rezende (2016) enfatiza que o modelo ideológico promove a interação dos alunos com o meio social e que as práticas de letramento acontecem pelas escritas e leituras definidas em situações e contextos distintos do modelo autônomo. O ambiente escolar deve ser, entre outros tantos lugares, um dos locais em que o letramento ocorra de forma contínua e dinâmica, acompanhando as mudanças na sociedade.

Rezende (2016) afirma que a maioria dos estudos acadêmicos sinalizam para a utilização do modelo ideológico de letramento nas escolas, pois, assim, o letramento aprendido na escola permitirá que o aluno adentre em uma sociedade textualizada de maneira mediada. Dessa forma, a escola prepara os alunos para exercerem a cidadania, capacitando-os para produzir discursos em suas práticas sociais.

Apesar dos inúmeros estudos acadêmicos que advogam pela implementação do modelo ideológico de letramento, a realidade observada nas escolas, frequentemente, evidencia a predominância do modelo de letramento autônomo. Enquanto o modelo ideológico propõe uma abordagem que reconhece e examina as relações de poder, identidades sociais e políticas

subjacentes à prática de leitura e escrita, o modelo autônomo tende a enfatizar a autonomia individual do aluno em adquirir habilidades de leitura e escrita, muitas vezes, desconsiderando as complexidades sociais e culturais que moldam o processo de letramento.

Essa discrepância entre a teoria e a prática pode ser atribuída a uma série de fatores, incluindo políticas educacionais, currículos padronizados e pressões por resultados quantificáveis. O modelo de letramento autônomo, via de regra, está alinhado mais facilmente com abordagens educacionais voltadas para a eficiência e a preparação para testes, ao invés de uma educação que promova a reflexão crítica e a consciência sociopolítica.

Diante disso, é fundamental reconhecer que o modelo ideológico de letramento não apenas amplia o entendimento da leitura e escrita como práticas sociais, mas também promove uma educação mais equitativa e inclusiva, ao capacitar o estudante a compreender e questionar as estruturas de poder que permeiam a sociedade. Portanto, apesar dos obstáculos enfrentados, é essencial que educadores e formuladores de políticas se esforcem para integrar o modelo ideológico de letramento nas práticas pedagógicas, a fim de cultivar cidadãos críticos e socialmente conscientes.

Em relação aos processos de alfabetização e letramento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) parece tratá-los de forma separada. Ao abordar o processo de alfabetização, a BNCC enfatiza o estudo mecânico do alfabeto, seus sons e letras, como destacado neste documento:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018, p. 89-90).

A BNCC (2018, p. 89) também enfatiza que a alfabetização é a fase correspondente à continuação das experiências da oralidade e da escrita iniciadas na educação infantil, junto do acolhimento da criança, apoiando sua socialização, como podemos observar no trecho a seguir:

[...] a alfabetização e a introdução aos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento devem se dar em articulação com atividades lúdicas como brincadeiras e jogos, artística, como desenho e canto, e científicas, como exploração e compreensão de processos naturais e sociais. Por esta razão a orientação do currículo, nesta etapa do conhecimento, precisa integrar as muitas áreas do conhecimento, centradas no letramento e na ação alfabetizadora (Brasil, 2018, p. 9).

Em relação ao processo de alfabetização, a BNCC (2018) destaca a importância de integrar a alfabetização e o letramento, ou seja, abordar ambos simultaneamente. No entanto, quando se trata da área de linguagens há distanciamentos:

[...] cabe à área de Linguagens uma importante tarefa da Educação Básica, que é transversal a todos os componentes: garantir o domínio da escrita, que envolve a alfabetização, entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação. A tarefa do letramento, que diz respeito à condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita, abrange a construção de saberes múltiplos que permitem aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas também em relação às suas formas de comunicação em que os sujeitos se engajam (Brasil, 2018, p. 29).

Destacamos, portanto, neste trecho da BNCC (2018), que a alfabetização é definida como o domínio do sistema de escrita alfabético-ortográfico, enquanto o letramento trata da participação em práticas sociais de produção. Assim, há diferentes formas para cada termo, o que se opõe ao pensamento de Soares (2010, p. 47), segundo o qual, “alfabetizar letrando”, significa ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita.

Considerando as reflexões dos autores citados, no âmbito deste estudo, entendemos que letramento e alfabetização são concepções distintas e, ainda que simultâneos e conectados, Soares (2004, p. 15) afirma que são processos considerados “[...] de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino”. Isso demonstra que cada um deles envolve competências e habilidades diferentes, assim, pode-se afirmar que são interdependentes e interconectados.

Em vista de tais considerações, frisamos que a formação do aluno precisa considerar o desenvolvimento e a capacidade de lidar com a multimodalidade de textos que permeiam a sociedade da informação. Conceber a linguagem como interação social significa compreendê-la como uma forma de interatividade entre os pares, visto que, com ela, são realizadas ações com formas distintas, de fala e de escrita.

De acordo com Silva (2013), interpretando Vygotsky, a linguagem é social, pois é construída coletivamente e surge nos grupos para facilitar a comunicação entre os pares. De acordo com essa autora, a linguagem desempenha funções sociais, dado que sua aquisição e desenvolvimento são aprimorados para a relação do ser humano com o mundo e com os outros, estabelecendo processos que aprimoram a compreensão entre os indivíduos e que podem construir sentidos e significados historicamente construídos dentro de grupos.

Os estudos realizados permitem inferir sobre a importância da escola na formação do estudante, considerando a necessidade de integrar práticas sociais de escrita e leitura, o que pode contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento do aluno como cidadão na sociedade da informação.

Nas aulas de linguagens, por exemplo, o professor pode facilmente oportunizar diferentes textos de distintos lugares, já que, ao utilizar textos de situações reais, o estudante é instigado a participar de forma crítica diante daquele texto, em vez de se limitar ao livro didático, que nem sempre está alinhado com a realidade dos alunos. Não dá para esquecermos que o aluno precisa levar ao ambiente escolar suas práticas de letramento, as quais utiliza em seus contextos sociais (casa, rua, igreja, redes sociais etc.). A prática de leitura e escrita na escola também permite perceber o conhecimento de mundo que o aluno possui, o qual propicia a construção de sistemas próprios de interpretação, a dizer, a maneira particular de cada aluno estar compenetrado nas práticas sociais e na experiência de seu cotidiano (Castells, 2000).

Da mesma forma, Rojo (2013b) afirma que as propostas de atividade de leitura e escrita na escola devem estar relacionadas à vida pessoal do estudante, voltadas à cidadania e ao mundo do trabalho, ou seja, atividades essas multiculturais, que possibilitem os múltiplos letramentos, considerando sempre o conhecimento cultural do aluno. É importante ressaltarmos, ainda na visão dessa autora, que a escola não deve privilegiar o ensino da língua como estrutura, mas com a compreensão de linguagem como exercício de comunicação e com um viés social, que vise, é claro, à consciência crítica do educando.

Frente aos argumentos aqui expostos, é indubitável afirmarmos que os alunos precisam ser protagonistas ativos em práticas sociais, tanto no que tange à abordagem cultural, semiótica, no desenvolvimento de um olhar mais apurado e crítico sobre os diversos gêneros do discurso que circulam seu cotidiano.

De acordo com Tfouni (2010), no decorrer da escolarização, o indivíduo necessita aprender a escrever, a ler e a assimilar conteúdos. Isso demonstra que o processo de alfabetização termina nos primeiros anos, diferentemente do letramento, que deverá ser constante, perpassando todas as áreas de conhecimento em situações sociocomunicativas, de acordo com contextos específicos. Já Kleiman (1995, p. 19), define o letramento como “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos e objetivos também específicos”. Nessa concepção, são práticas sociais de leitura e escrita efetivadas com objetivos e em espaços específicos nas ações em sociedade:

[...] na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais

letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (Kleiman, 2007, p. 4).

As práticas de alfabetização são exercidas em diversos contextos e funções. Mesmo sendo uma das principais agências de letramento, a escola não é a única que está presente em diferentes contextos sociais e culturais do indivíduo.

O sujeito ativo vai além do ambiente físico e envolve também as práticas letradas. Na rotina, as práticas de letramento são vivenciadas de forma espontânea, em situações reais, as habilidades de leitura e escrita são usadas em diferentes contextos. Soares (2002, p. 145) demonstra a diferença entre os conceitos das autoras Kleiman e Tfouni:

Tfouni toma, para conceituar letramento, o impacto social da escrita, que, para Kleiman, é apenas um dos componentes desse fenômeno; Kleiman acrescenta a esse, outros componentes: também as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem compõem o conceito de letramento. Em ambas as autoras, porém, o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização.

Assim, podemos observar que Tfouni têm uma visão do letramento mais voltada para a dimensão individual e social, na medida em que enfatiza os impactos da escrita sobre os sujeitos nas práticas sociais. Por sua vez, Kleiman, defende a dimensão social, em que o letramento é uma ferramenta com valores sociais e culturais, indissociável das habilidades de leitura e escrita, além disso, a autora conceitua e faz referência às práticas letradas em uma sociedade centrada na escrita. Segundo Lima (2015, p. 90),

Os processos de alfabetização e letramento estabelecem estreita relação de sentido, e, cabe ao educador, através de sua ação cotidiana em sala de aula, facilitar intencionalmente situações que levem o educando a adquirir estes estados de compreensão linguística no processo de ensino e aprendizagem. O desafio do educador dos anos iniciais consiste, pois, em conciliar estes dois processos, de maneira ajustada, assegurando aos educandos a apropriação do sistema alfabético e as condições de uso social através de práticas de leitura e escrita.

Um indivíduo letrado domina habilidades que vão além do saber técnico da leitura e escrita, ele consegue fazer uso dessas práticas em contextos socioculturais, tendo papel ativo nesse processo. Os educadores devem, então, facilitar de forma intencional essas ações no ensino-aprendizagem. Nos anos iniciais, porém, precisam conciliar os dois processos para estabelecer uma relação. Portanto, os docentes têm como desafio assegurar que os educandos se apropriem do sistema alfabético, dando condições para seu uso social.

Abordaremos, no próximo capítulo, os desafios do ensino da alfabetização advindos da situação pandêmica e a mediação das famílias durante o ensino remoto.

2 O ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA NAS ESCOLAS E A MEDIAÇÃO FAMILIAR NESSE CONTEXTO

Neste capítulo, falaremos sobre a pandemia da covid-19 e os desafios impostos para as novas práticas educativas que passaram a ocorrer em virtude das medidas de contenção da propagação do vírus, passando por três principais aspectos: mediação familiar, participação da família nas atividades escolares e ensino remoto durante a pandemia de covid-19.

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a situação de pandemia causada pelo novo coronavírus em âmbito mundial. Assim como todos os outros países, o Brasil também teve que se adaptar à situação do distanciamento social, tendo como uma das ações a restrição ao número de pessoas em espaços coletivos e o fechamento das instituições de ensino. É importante fazer referência ao contexto da crise sanitária e humanitária causada pela covid-19, que matou centenas de milhares de brasileiros e impactou todos os setores da vida social. Acompanhando as notícias dos países que haviam passado pela pandemia, antes do Brasil, o que se evidenciava era que o período até o retorno às atividades presenciais seria bastante longo (Cordeiro; Costa, 2020).

Superado o primeiro impacto gerado pelo distanciamento social, o continuar da vida passou por transformações em todas as áreas e, nesse contexto, em relação ao funcionamento das escolas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado ligado ao Ministério da Educação (MEC), enfatizou a necessidade de reorganização dos sistemas de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, no sentido de implementar medidas preventivas referentes à propagação do covid-19, conforme determinação desse órgão:

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da Covid-19 (Brasil, 2020a, p. 01).

Conforme indica esse documento, os Conselhos se organizaram e emitiram pareceres e resoluções para as instituições de ensino, enfatizando a necessidade de readequação do calendário escolar, por meio de atividades não presenciais. No dia 1º de abril de 2020, o governo federal publicou a Medida Provisória nº 934/2020 que estabeleceu regras excepcionais para o ano letivo de 2020 na educação básica, em resposta às medidas de combate ao novo coronavírus. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) propôs uma série de medidas para mitigar os impactos da pandemia na educação, entre elas:

Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE); Implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino; Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes; Disponibilização de cursos de formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação; Disponibilização de curso on-line para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender; Reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDÉ) para as escolas públicas a serem utilizados na volta às aulas; Concessão de bolsas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o coronavírus; Ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais; Ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos; e Autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado sejam realizadas por meio virtual (Brasil, 2020, p. 02).

Esse mesmo documento também enfatizou a necessidade de reorganizar o calendário escolar, por isso, de acordo com a Medida Provisória nº 934/2020, passou a ser possível flexibilizar o cumprimento dos dias letivos, desde que fosse mantida a carga horária mínima anual do efetivo trabalho escolar:

Em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da Covid-19, a Medida Provisória nº 934/2020 flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020, p. 5).

Diante dessa reconfiguração que afetou todas as etapas da educação, o CNE emitiu uma nota alegando que além de ser assegurado o cumprimento da carga horária mínima anual, seria necessário garantir também a reposição de aulas e a realização de atividades que pudessem preservar o padrão mínimo de qualidade educacional, preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996). No entanto, o documento, com base na legislação nacional, apresentou apenas sugestões para o cumprimento e regulamentação da carga horária nas escolas de educação básica e no ensino superior após o fim do período da pandemia.

Alunos e professores alfabetizadores precisaram interromper o processo de alfabetização de forma presencial, e em meio às incertezas, surgiu o chamado Ensino Remoto Emergencial⁶(ERE), como uma alternativa para dar continuidade às aulas suspensas. Para orientar e tentar dar resposta às preocupações em relação à educação durante a pandemia, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou resoluções estabelecendo a oferta do ensino de forma remota. As salas de aulas passaram a ocupar um novo tipo de espaço, considerando

⁶ Ensino remoto refere 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).

as peculiaridades desta atividade. Nesse contexto, faremos algumas considerações acerca do cenário que educadores, educandos e famílias vivenciaram nessa conjuntura.

Os desafios enfrentados na modalidade de ensino remoto foram experimentados por todos os principais envolvidos na educação. Famílias, alunos e responsáveis, assim como professores, equipes pedagógicas, diretores e secretarias, os quais foram pegos de surpresa e tiveram que adaptar suas rotinas e metodologias para manter o foco na aprendizagem e na comunicação entre família e escola.

A educação brasileira, que já tinha suas dificuldades conhecidas, teve suas fragilidades ainda mais evidenciadas, como as desigualdades e o despreparo com o uso das tecnologias digitais para fins educacionais. Portanto, a alfabetização, anteriormente vista como uma etapa de educação possível, apenas no contato presencial entre professor e aluno em sala de aula, na troca, na interação, na relação com o outro e com o meio, passou a ocorrer por meio de atividades mediadas pela tecnologia ou por materiais didáticos disponibilizados pela escola, bem como pelo diálogo entre pais/responsáveis e alunos. No entanto, como tornar isso possível, em uma realidade em que a maioria dos estudantes de escolas públicas e professores não tinham acesso à internet, e/ou à internet de qualidade, ou mesmo a equipamentos eletrônicos, dificultando o vínculo de interação e aprendizagem escolar? O uso da tecnologia não é novidade, porém, nunca foi dada a importância necessária no campo da educação.

As práticas docentes no contexto da pandemia precisaram ganhar novas dimensões. Os educadores e, especificamente os alfabetizadores, enfrentaram diversos desafios ao utilizar ferramentas tecnológicas, com a internet de baixa velocidade, com o manuseio de computadores, e outros dispositivos móveis, com gravação e edição de videoaulas, com os ambientes de interação virtual no Google Classroom, Google Meet, para as aulas e outras plataformas digitais. Além de todas essas questões, é importante mencionar as tarefas habituais dos educadores, como planejamento, registro no diário de aula e participação em reuniões pedagógicas. Uma pesquisa realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) do Brasil e com o Itaú Social na Fundação Carlos Chagas (2020), com o objetivo de avaliar como as professoras e os professores das escolas públicas e privadas do Brasil estavam desenvolvendo suas atividades nas primeiras semanas de isolamento social, conciliando o trabalho com a vida privada e quais suas expectativas para o período pós-pandemia. Os resultados indicaram aumento nos percentuais do trabalho docente:

Escrever/responder e-mail/WhatsApp/SMS 91,4%. Planejar aulas com novos recursos/ferramentas 80,1%. Ministras aulas com novos recursos/ferramentas 79,8%.

Assistir/participar de cursos a distância 77,4%. Participar de reuniões pedagógicas a distância 73,2%. Apoio/ relacionamento/suporte às famílias dos alunos 68,3% (Fundação [...], 2020, p. 01).

As mudanças na vida e na rotina de todos foram inevitáveis. Com a educação não foi diferente, pois, com o apoio da tecnologia e de novas ferramentas, realizaram-se inúmeras adaptações para alcançar os estudantes e seus familiares. As escolas reinventaram a forma como ensinavam, no sentido de melhor servir às crianças, sem grandes prejuízos para o processo de alfabetização. A educação se tornou virtual, trazendo uma nova configuração ao ensino e à aprendizagem.

Dessa forma, surgiram diversos fatores que afetaram diretamente o processo de alfabetização: má qualidade da internet, dificuldade de acompanhamento pelas famílias, falta de recursos como computador, *notebooks*, bem como a falta de habilidades no uso de ferramentas digitais por parte dos professores, alunos e seus responsáveis,

Ficou evidente que as estratégias didáticas e pedagógicas criadas para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem, mediadas por tecnologias ou não, que caracterizaram o Ensino Remoto, ajudaram a manter o vínculo entre a criança e uma rotina mínima de estudos, durante o período crítico da pandemia. As atividades não presenciais propostas precisaram contar com a participação direta das famílias, sob a orientação dos professores. Já os gestores, coordenadores escolares, professores e as secretarias de educação, precisaram adaptar seus currículos, rotinas e atividades para essa nova realidade.

Nesse cenário incomum, algo que era praticamente desconhecido do universo escolar, tornou-se realidade para a maioria dos alunos, professores e responsáveis, os quais assumiram o papel de mediadores das atividades junto às crianças. Atrelada a esse papel coadjuvante e ao mesmo tempo fundamental, ficou a função docente, redirecionada pela nova modalidade de ensino, ainda que temporária, a prestar contas do seu fazer pedagógico por meio dessa mediação.

Outra questão a ser considerada nesse contexto, diz respeito ao acesso. Garantir que o conteúdo fosse entregue de maneira viável e acessível era essencial. Além disso, era importante garantir que os alunos assistissem às aulas remotas e realizassem as atividades propostas pelos professores.

Nessa dimensão, o documento *Todos pela Educação Nota Técnica: ensino a distância na educação básica frente à pandemia do covid-19* (2020) destacou a importância de avaliar os recursos tecnológicos disponíveis aos alunos, a fim de não penalizar aqueles em situação de vulnerabilidade social e que não tinham acesso a estes recursos. Nesta perspectiva, foi levantada

a possibilidade da exploração de outros recursos como o rádio e a televisão na tentativa de garantir amplo alcance de alunos e famílias que não tivessem acesso à internet.

É sabido que, durante a pandemia, os alunos enfrentaram dificuldades significativas de acesso à educação, devido à falta de recursos tecnológicos adequados. Muitos alunos não possuíam dispositivos como computadores, *tablets* ou *smartphones* para acessar o conteúdo educacional *online*. Mesmo que os alunos tivessem dispositivos, uma maioria enfrentava dificuldades devido à falta de acesso à internet de qualidade ou à privação de conexão em suas áreas de residência. Famílias de baixa renda, muitas vezes, não podiam arcar com os custos para adquirir dispositivos eletrônicos ou de conexão à internet. Além disso, alguns alunos viviam em ambientes onde não tinham um espaço tranquilo e adequado para se concentrar nos estudos em casa, o que dificultava o aprendizado remoto. Essas dificuldades ressaltam a importância de abordagens inclusivas na educação, garantindo que todos os alunos tivessem oportunidades iguais de acesso ao aprendizado.

Sobre essa situação de vulnerabilidade, que já existia antes da pandemia da covid-19, a tendência, de acordo com especialistas, era que ela se acentuasse no período pós-pandemia. Isso não significaria o fim do modelo de ensino presencial, mas uma retomada difícil, não apenas por conta das restrições sanitárias impostas, como também pelas lacunas decorrentes desse período e situação. Aspectos como o socioemocional, evasão escolar e avaliação da aprendizagem precisariam ser acompanhados e repensados. A crise sanitária afetou de forma mais severa as famílias mais vulneráveis. A perda de renda e a supressão de espaços de sociabilidade por conta das restrições impostas tornaram o momento ainda mais traumático, o que afetou o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças e adolescentes em idade escolar. O fechamento de escolas foi sendo prolongado, o que trouxe maiores desafios para as comunidades escolares. O abandono e a evasão escolar durante a transição para o próximo período também eram questões previsíveis. Sobre os novos desafios da alfabetização no Brasil no contexto da pandemia, Soares (2020, p. 2, grifos do autor) afirma que:

A atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização. Por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do período em que a interação alfabetizadora-criança é indispensável, já que o contato educador x educando é importante, para esta fase de escolarização, pois a rotina diária cria um elo de convivência, adaptação e socialização tão essenciais nesse processo didático, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na “cultura escolar”.

Paralelo aos desafios de alfabetizar diante dessa nova realidade e das demais mudanças apresentadas, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias, as práticas educacionais demandaram uma mudança de postura do educador que só aconteceu à medida em que estes se conscientizaram. Os avanços tecnológicos aconteceram e, apesar da escola não acompanhar, foram progressivos: o rádio, a televisão, o telefone, os *smartphones* e a internet.

O período de ensino remoto destacou ainda mais as desigualdades sociais que já existiam no ambiente escolar: professores sem recursos básicos para preparação das suas aulas, além das fragilidades no manuseio de tais materiais. A Nota Técnica produzida pelo Todos pela Educação corrobora essa visão, ao afirmar que

[...] a mudança rápida e complexa que o cenário atual exige torna a tarefa ainda mais desafiadora. Dificuldades de adaptação ao modelo de ensino remoto são naturais e deverão ocorrer de forma ainda mais acentuada no Brasil, uma vez que o uso consistente de tecnologias ainda tem presença muito tímida nas redes de ensino. Exemplos de obstáculos existentes são o desconhecimento sobre a qualidade da maior parte das soluções disponíveis, a pouca familiaridade dos alunos e profissionais com as ferramentas de ensino a distância e a falta de um ambiente familiar que apoie e promova o aprendizado *online* (Todos [...], 2020, p. 7).

Outro aspecto que se faz necessário trazer a essa discussão, trata-se da formação continuada de professores. Esta, muitas vezes, deficitária e insuficiente no sentido de auxiliar os docentes no que se refere ao ensino remoto, impactou diretamente na qualidade das atividades propostas. Acerca disso, concluiu:

No Brasil, apesar de a grande maioria dos professores (76%) terem recentemente buscado formas para desenvolver ou aprimorar seus conhecimentos sobre o uso das tecnologias para auxiliar nas aulas, apenas 42% indica ter cursado alguma disciplina sobre o uso de tecnologias durante a graduação, e somente 22% participaram de algum curso de formação continuada sobre o uso de computadores e internet nas atividades de ensino (Todos [...], 2020, p. 13).

Pensar a alfabetização e o letramento, dentro do contexto educacional, como a internalização das formas de se comunicar nessa cultura digital, presente em nossos dias, exige ainda repensar alguns elementos básicos do processo de ensino e aprendizagem, o que nos conduz a revisitar pressupostos estabelecidos por Vygotsky (2001). Conforme a visão do teórico, a construção do pensamento e da linguagem requer considerar a forma como o sujeito pensa, constrói o seu pensamento e a linguagem, de forma a analisar o caráter dialético de construção da mente e de como essa mesma linguagem proporciona a interação com o meio, num contexto social no qual os signos estão se multiplicando aceleradamente e contribuindo para a reprodução, por meio do virtual, de tensões e de conflitos linguísticos do mundo real no qual o sujeito está inserido.

Como mencionado anteriormente, no processo de construção do pensamento e da linguagem humana, Vygotsky (2001) estabelece a mediação como um elemento necessário à efetividade da ação junto ao estágio da aprendizagem. Esse elemento é definido por ele como Zona de Desenvolvimento Proximal, em que o sujeito consegue fazer sozinho ou junto a seus colegas que estão num estágio mais avançado do aprender o que anteriormente só conseguia com a colaboração do educador, que é o seu mediador no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o mediador se torna efetivo quando identifica o estágio em que o educando está, entre o “atual e o potencial”, atuando, por conseguinte, dentro do “proximal” de forma a possibilitar a interação por parte do educando em seu processo.

Nesse novo contexto, os educandos foram aprendizes ativos como componentes na atividade de compreensão, sendo possível para eles construírem o seu conhecimento baseado na sua própria compreensão, que vai além da própria compreensão do professor, e é facilitado pelas interações horizontais e verticais, tal como pelas múltiplas fontes de informação que potencializam a construção do pensamento e da linguagem (Vygotsky, 2001).

Dessa forma, à luz da teoria referida, uma proposta adequada aos desafios da atualidade deve possibilitar o acesso a uma riqueza de nutrientes cognitivos e atividades situadas, autênticas, significativas, que estimulem o desenvolvimento da cognição, por intermédio de mediadores, tantos colegas quanto educadores, considerando a existência de múltiplas entradas de aprendizagem, colaboração entre pares, atividades metacognitivas e o favorecimento de um processo pelo qual os educandos podem testar as construções em diálogos com outros sujeitos, bem como com a sociedade em geral, em que o conhecimento pode ser negociado e testado ininterruptamente.

Alfabetizar envolve sobretudo dedicação, compromisso e a realização de diversas práticas e estratégias por parte dos educadores para que ocorra o desenvolvimento do processo da leitura e escrita. Com os desafios do trabalho, as aulas remotas e o retorno às aulas presenciais após esse período, além de todas as implicações decorrentes do período pandêmico, grande responsabilidade ficou para os professores dos anos iniciais, visto que precisaram acompanhar e desenvolver nos alunos, dentre outras tantas, as habilidades de ler e escrever, sabendo que esse conhecimento é para uma vida toda, e tem influência direta no meio social de cada educando, principalmente no que está relacionado ao campo profissional, fator principal das mudanças ocorridas na educação em relação à alfabetização.

A seguir, abordaremos o percurso metodológico deste estudo, para isso, é feita uma descrição da pesquisa, qualificando seus sujeitos e seu roteiro.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a trajetória da investigação. Tratamos aqui, da abordagem metodológica que subsidiou o estudo, bem como dos instrumentos de coleta de dados e da análise destes dados. Como estratégias metodológicas utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, em um enfoque sócio-histórico. Por fim, apresentamos o cotidiano estudado e os participantes desta pesquisa.

O termo pesquisa refere-se a um conjunto de procedimentos cujo objetivo é gerar um novo conhecimento, em vez de simplesmente reproduzir o que já se sabe sobre um determinado objeto em um campo específico. Portanto, a pesquisa é a investigação de um problema, que parte de uma metodologia e os resultados devem ser submetidos à validação pela comunidade científica. No entanto, é importante observar que o conhecimento científico tem como característica a provisoriedade, pois:

[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2008, p. 16).

Segundo Martins e Ramos (2013, p. 6), “pesquisar vem da palavra latina perquirere, que significa buscar com cuidado, procurar por toda parte, informar-se”. A pesquisa requer um trabalho árduo e aprofundado, o qual envolve a comparação de dados, evidências e informações coletadas sobre o assunto, tal como o conhecimento teórico sólido adquirido no processo de investigação. Geralmente, isso ocorre mediante estudo de um problema que surgiu da curiosidade e/ou necessidade do pesquisador em busca de respostas (Ludke; André, 1986).

3.1 Caracterização do estudo

A abordagem metodológica desta pesquisa foi traçada em função da escolha do objeto estudado e considera a construção do conhecimento no decorrer da investigação, ou seja, o foco não está somente na coleta de dados e nos resultados obtidos com o estudo, mas no conhecimento gerado em todo o percurso, o qual propicia outros olhares e entendimentos sobre a realidade estudada.

Assim, optamos pela pesquisa qualitativa, por privilegiar a “[...] compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...]” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). Ela utiliza como abordagem teórico-metodológica a Teoria Histórico-Cultural,

que nos auxilia a concebermos o desenvolvimento humano por meio da tríade criança, cultura e professores, no contexto das interações ocorridas na escola e nos lares, uma vez que se visa a “[...] compreender os eventos investigados descrevendo-os, mas procura[ndo] também suas possíveis relações, integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações” (Freitas, 2009, p. 4).

A abordagem qualitativa encaixa-se com simetria no ambiente escolar que é caracterizado pela diversidade humana, complexidade, dinamicidade e pluralidade. Como afirma Creswell (2007), o objetivo da pesquisa qualitativa é entender determinada situação social, fato, papel, grupo ou interação feita em cenários naturais onde ocorrem o comportamento humano e os fatos. O ambiente é considerado uma fonte direta dos dados que são de difícil quantificação devido à natureza social e complexa do fenômeno em estudo, assim sendo, não se faz necessário o uso de técnicas e métodos estatísticos. Essa abordagem possui caráter descritivo e visa à interpretação do fenômeno estudado (Godoy, 1995; Silva e Menezes, 2005).

Para compreendermos a complexidade multifacetada do processo de alfabetização e letramento vivido pelos professores, pelos estudantes e suas famílias, de modo a considerar toda a sua subjetividade, dimensão e, especialmente, os desafios impostos pelo contexto da pandemia da covid-19 e retomada das aulas presenciais, acreditamos que esta foi a escolha metodológica mais adequada.

Segundo Chizzotti (2006, p. 79), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito”. Desta forma, compreende-se que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito parecidas. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1999, p. 21).

Bogdan e Biklen (1994) sustentam que uma pesquisa qualitativa envolve cinco características fundamentais, de modo que não é necessário que todas elas estejam presentes em um estudo para que ele seja considerado qualitativo. Pode haver variações na presença de uma ou mais dessas características, mas o grau de sua utilização é o que determina a natureza qualitativa da pesquisa. As cinco características assinaladas pelos autores são:

- *A fonte direta dos dados é o ambiente natural*, assim, o pesquisador é o instrumento principal. Os pesquisadores dedicam tempo específico em locais como escolas, comunidades e bairros para compreender questões educacionais. Eles reconhecem que o comportamento humano é influenciado pelo contexto e, sempre que possível, conduzem suas investigações nos locais de estudo. Os dados podem ser coletados de várias maneiras, como gravações de áudio, vídeo ou anotações;

- *Os dados coletados são descritivos*, e o pesquisador os analisa em detalhes. Transcrições de entrevistas, fotografias, anotações, vídeos e documentos fazem parte dos dados obtidos. O pesquisador busca analisar esses dados em sua totalidade e complexidade, respeitando, ao máximo, a maneira como foram registrados ou transcritos;

- *O foco principal da pesquisa está no processo, não no resultado*. Importantes questões são explicadas no decorrer da investigação, sendo elas essenciais para o estudo;

- *Existe uma tendência à análise indutiva dos dados*. Os conceitos são desenvolvidos em face dos dados coletados e agrupados, em vez de serem criados para confirmar ou refutar hipóteses pré-concebidas;

- *O significado é importantíssimo nesse tipo de abordagem*. Dá-se muita importância para o ponto de vista do informante, atribui-se muita consideração à interpretação, à realidade, ao contexto e à visão de mundo dos sujeitos incluídos na pesquisa, de forma mais fiel possível.

A abordagem qualitativa também abrange mudanças no percurso da pesquisa possibilitando a construção de instrumentos que contribuem de maneira mais significativa para o trabalho proposto e, ainda, considera a imprevisibilidade do processo de pesquisa, bem como seus desdobramentos. Nesse contexto, o pesquisador é uma peça-chave, pois, para fazer uso adequado dessa abordagem, ele precisa aprender a observar, analisar e registrar as interações entre as pessoas e entre as pessoas e o sistema (Liebscher, 1998).

Sob a ótica dessa abordagem, o pesquisador, em linhas gerais, enfatiza a qualidade das ocorrências e como elas se apresentam, ou seja, como os fatos acontecem. A este processo ainda é possível acrescentar profundidade e abrangência, visto que o pesquisador poderá dispor de múltiplas fontes como entrevistas, observações e análise de documentos para obter as evidências que poderão ser trianguladas.

Desta forma, no percurso metodológico, para elucidarmos como se deu o processo de alfabetização e letramento durante o período de aulas remotas em decorrência da pandemia de covid-19 e no retorno às aulas presenciais depois desse período, utilizamos a pesquisa bibliográfica e o questionário como estratégias de pesquisa. Para nos ajudar na definição do que

sejam métodos para a pesquisa, recorreremos a Gresller (2003, p. 44) quando afirma que “[...] pode ser definido como uma sucessão de passos estruturados e orientados no sentido de imprimir alta probabilidade de precisão e validade aos resultados da pesquisa [...]”.

3.2 Pesquisa bibliográfica

Ao estudarmos sobre uma determinada temática, precisamos nos respaldar em um referencial que a sustente teórica e metodologicamente para permitir que as análises sejam fundamentadas em uma visão de mundo que coadune com nossa perspectiva de investigação. Portanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica apoiando-nos em autores que nos ajudassem a compreender nosso objeto e termos possibilidades de ler a realidade inquirida de forma coerente. Desse modo, foi imprescindível aprofundar as análises por intermédio da seleção de diversos materiais que versam sobre o tema. Assim, a pesquisa bibliográfica tem por finalidade “[...] colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa [...]” (Pádua, 2016, p. 60).

Por sua via, Severino (2007, p. 122) postula que

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir de registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

As pesquisas bibliográficas têm como característica a proposta de inventariar a produção de conhecimento científico em determinada área e tema, a fim de fornecer um perfil do estado da ciência, com isso, possibilitar que as futuras investigações sejam feitas mediante novos olhares e novas perspectivas, gerando avanços no campo científico. Ainda, tem o potencial de fornecer à ciência uma visão sobre o que vem sendo pesquisado, colaborando com a identificação de novos temas e rumos para futuras pesquisas. Neste sentido, Soares e Maciel (2000, p. 9) destacam que

Pesquisas desse tipo [bibliográfica] é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses.

Notória é a importância deste tipo de pesquisa, dada a sua função precípua de trazer à tona o que os estudos e as pesquisas têm revelado e quais têm sido as perspectivas consideradas para as análises desenvolvidas ao longo de determinados períodos, o que possibilita identificar onde as futuras pesquisas científicas serão necessárias, para suscitar efetivas contribuições. Em razão dessa característica, há o aspecto de continuidade, já que elas não se fecham, ao contrário, podem e devem ser constantemente atualizadas para que continuem traçando o perfil da produção científica. Assim, Soares e Maciel (2000, p. 6) afirmam que

A identificação, caracterização e análise do estado do conhecimento sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo. Assim, da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de estado do conhecimento produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas.

Com essa visão sobre pesquisa bibliográfica é que, dentro dos limites de uma pesquisa de mestrado, propusemos inventariar a produção de trabalhos elaborados no âmbito da educação, tendo como objetivo identificar os estudos acadêmicos já existentes sobre o tema alfabetização e letramento no contexto pandêmico e no retorno as aulas presenciais após o referido período. O detalhamento desse caminho o leitor encontrará nos itens seguintes.

3.3 Estratégia de pesquisa: revisão de literatura

Neste tópico, com o objetivo de inventariar os estudos realizados acerca do processo de alfabetização e letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase no período de aulas remotas em virtude da pandemia da covid-19, e no retorno às aulas presenciais após este período, foi realizado um levantamento de trabalhos já produzidos sobre o tema, que teve como fontes de pesquisa a base de dados constante da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ligada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), além do Google Acadêmico.

A primeira vez que realizamos essa busca, em novembro de 2021, ainda no início do mestrado, os resultados referentes aos descritores “alfabetização e letramento na pandemia” e “ensino remoto” eram irrisórios. Na época, somente um artigo relacionado ao tema foi encontrado. No entanto, ao repetir o procedimento em dezembro de 2022, foi possível perceber

um número maior de trabalhos acadêmicos e artigos produzidos neste último ano. Certamente, devido ao tema ter suscitado intensas discussões e muitas problemáticas em todas as partes do mundo.

Dessa forma, foi possível verificar que o número de estudos sobre alfabetização nas plataformas pesquisadas era bastante expressivo, entretanto, também era reduzido de forma relevante quando se articulava a alfabetização ao letramento, e escasso quando se pesquisava essa temática relacionada ao ensino durante e no pós pandemia de covid-19. Diante disso, foi feito um recorte temporal de 2020 a 2022, de modo que selecionamos os trabalhos que associaram a alfabetização e o letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental ao ensino remoto e na retomada do ensino presencial. Para a análise dos trabalhos acadêmicos, que está disposta no Quadro 1, adiante, foram selecionados os que mais se aproximaram do objeto desta pesquisa, e perpassaram por algumas vertentes que corroboraram a contextualização e construção do conhecimento deste estudo.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para busca e seleção dos trabalhos científicos, foram utilizados como descritores na língua portuguesa: “alfabetização e letramento” e “pós-pandemia”, totalizando 15 trabalhos encontrados. Já no Google Acadêmico, utilizamos os descritores “alfabetização e letramento”, “pós-pandemia” e “ensino remoto” e, assim, foi possível encontrar 207 pesquisas correlatas. No total, foram encontrados 223 trabalhos que abordam a questão da alfabetização e do letramento no contexto da pandemia, no entanto, nossa amostra se limitou a 29 trabalhos, pois eram os que tinham correspondência aos objetivos do estudo. A seguir, serão apresentados os trabalhos que compõem esta investigação.

Para delimitar a busca e o refinamento dos dados, os descritores deveriam aparecer no título do trabalho, e as pesquisas deveriam ter sido publicadas na área da educação. Explorando as pesquisas com os citados descritores, foi realizada a leitura flutuante dos resumos, com o intuito de selecionar os trabalhos, de acordo com os critérios estabelecidos previamente.

Diante dos critérios de inclusão e exclusão, iniciamos o processo de depuração das pesquisas. No decorrer desta etapa, em alguns casos, por falta de informações suficientes acerca da pesquisa, fez-se necessária a leitura para além do resumo, visando a uma maior compreensão da discussão proposta. Foi possível verificar, ainda, que algumas foram encontradas com duplicidade. Após o processo de refinamento dos trabalhos no Google Acadêmico, foi feita uma organização no computador, por pastas, referente aos títulos encontrados. Dessa forma, foram organizadas as seguintes pastas: “alfabetização e letramento”, “pós-pandemia” e “ensino

remoto” com 27 trabalhos, sendo destes, 02 (duas) dissertações, 13 (treze) artigos e 12 (doze) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

No que diz respeito aos trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o número de publicações nas quais os descritores apareceram no título do trabalho foi menor e a organização das pastas se deu pelos descritores, “alfabetização e letramento” e “pós-pandemia”, a saber: 02 (duas) dissertações.

Ao final do refinamento de ambas as fontes, detectados também alguns trabalhos duplicados. Dessa forma, totalizam-se 29 (vinte e nove) trabalhos, sendo 02 (dois) da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 27 (vinte e sete) do Google Acadêmico. Para facilitar a compreensão, foram nomeados os trabalhos retirados da BDTD como: B1, B2, em ordem decrescente considerando o ano da sua publicação. As produções referentes ao Google Acadêmico estão identificadas como G1 até G27. O Quadro 1, que segue, apresenta a referida explanação.

Quadro 1 — Pesquisas selecionadas

Ordem	Título	Autores (as)	Tipo de Produção	Fonte
B1	O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia	Luciana Mendes	Dissertação	BDTD
B2	Políticas e práticas de organização curricular da alfabetização na pandemia: Estudo de uma experiência inédita	Patrícia Miolo	Dissertação	BDTD
G1	Experiências na alfabetização de crianças com sistemas remotos em meio à pandemia de covid-19 no Distrito Federal	Yone Martins Medeiros Marques	Dissertação	Google Acadêmico
G2	Impactos da pandemia no ciclo de alfabetização em uma escola pública da periferia paulistana	Crislane Santos Silva	Dissertação	Google Acadêmico
G3	A alfabetização durante o ensino remoto em Porto Alegre e região metropolitana	Valéria de Pellegrin	TCC	Google Acadêmico
G4	A alfabetização em tempos de pandemia: revisão de literatura	Yasmin Nogueira Santana	TCC	Google Acadêmico
G5	Alfabetização em tempos de pandemia: O que dizem os professores	Nathalia Moura da Silva	TCC	Google Acadêmico
G6	Aprendizagem de crianças na alfabetização em tempos de pós-pandemia: Análises de estratégias didáticas no retorno às aulas presenciais	Bárbara Salerno Collatto	TCC	Google Acadêmico
G7	Desafios do processo de alfabetização em tempos de pandemia	Michele Andreia Klein ¹ Manoel Soares de Aragão ²	TCC	Google Acadêmico

Ordem	Título	Autores (as)	Tipo de Produção	Fonte
G8	Desafios enfrentados por professores na alfabetização de crianças em uma escola municipal de João Pessoa durante a pandemia	Enelucia Santos da Silva	TCC	Google Acadêmico
G9	Fragilidades estruturais do ensino remoto para alunos da Zona Rural que estavam no processo de alfabetização e letramento	Josiane Souza dos Santos Josiane Moreira Cardoso	TCC	Google Acadêmico
G10	Os desafios da alfabetização no contexto da pandemia	Eliane Ilha da Silva	TCC	Google Acadêmico
G11	Os desafios da alfabetização e o ensino remoto no contexto da pandemia do Covid 19	Lucinéia Lima de Moura	TCC	Google Acadêmico
G12	Os impactos do ensino remoto na alfabetização	Iva Néia	TCC	Google Acadêmico
G13	Os impactos do ensino remoto no processo de alfabetização de Crianças: uma análise do retorno à educação presencial.	Thaís Rodrigues Cardoso	TCC	Google Acadêmico
G14	Relação família e escola no contexto da pandemia – desafios da alfabetização	Andresa de Almeida Lourenço	TCC	Google Acadêmico
G15	Uma análise sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores para sanar as defasagens dos alunos dos anos iniciais no que se refere à alfabetização e letramento no período pós-pandêmico	Alessandra Aparecida Marques Nunes Cedina Aparecida Dias Viegas de Castro Luciene Cristine Machado do Nascimento Rosimeire Matos de Oliveira Soraia Martins Vargas Rodrigues Marcus Garcia de Sene	Artigo	Google Acadêmico
G16	A educação pós-pandemia e os retratos da escola	Any Carolini Ferreira Izabela Auerswald da Rocha Maria Eduarda Dias de Souza Maria Eduarda Farias Beiger	Artigo	Google Acadêmico
G17	Alfabetização na Pandemia da Covid-19: um estudo etnográfico de uma turma do primeiro ano	Ana Cláudia Ângelo Ávila Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo	Artigo	Google Acadêmico
G18	A alfabetização no período da pandemia na rede municipal de Trindade, reflexões e desafios	Ana Paula Ferreira	Artigo	Google Acadêmico
G19	Alfabetização em tempos de pandemia	Jefferson Mainardes	Artigo	Google Acadêmico
G20	Desafios da alfabetização e letramento no pós-pandemia	Antônia Aline de Sousa Domingos Brenda Maria Gurgel de Lima Gercivania Oliveira Almeida Marichele Jucá de Sousa Renato Eufrázio dos Santos Francisco Jahannes dos Santos Rodrigues (Orientador)	Artigo	Google Acadêmico
G21	Desafios da alfabetização pós pandemia: “retratos de duas experiências em uma escola da rede municipal de Rondonópolis-MT”	Wélida Katiane dos Santos Sousa Lima Josefa dos Santos Santana Sílvia Lopes Lino Witchwastyskis Adriana do Carmo Marques Maria Aparecida Pereira Carvalho Renata da Penha Coelho Mata	Artigo	Google Acadêmico

Ordem	Título	Autores (as)	Tipo de Produção	Fonte
G22	Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização	Michele Gomes de Queiroz Francisca Genifer Andrade de Sousa Geneleisson Queiroz de Paula	Artigo	Google Acadêmico
G23	Narrativas docentes acerca da realidade e desafios da alfabetização no ensino remoto e as possibilidades para o cenário pós-pandemia	Jeferson Luis Lima da Silva	Artigo	Google Acadêmico
G24	O processo de alfabetização e letramento durante a pandemia do Covid-19 – possíveis limites e possibilidades	Nathalia Lisik Kurlan Frey Alexandra Franchini Raffaelli Janice Rother	Artigo	Google Acadêmico
G25	Os desafios da alfabetização no Brasil no contexto da pandemia	Juliane Dutra da Rosa Silvano Nakita Ani Guckert Marquez Grazielle Franciosi da Silva Dalva Maria Alves Godoy	Artigo	Google Acadêmico
G26	Práticas alfabetizadoras pós-pandemia: relato de intervenções	Jennifer Guimarães Praxedes Cristiane Delfino Machado dos Santos Roberta Negrão de Araújo	Artigo	Google Acadêmico
G27	Práticas de letramento no contexto do ensino remoto	Cynthia Gonçalves Matos Nunes Lariana Pereira de Araújo Natália Câmara Cabral Michel da Costa	Artigo	Google Acadêmico

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

As pesquisas em sua totalidade propuseram uma reflexão acerca do processo de alfabetização durante a pandemia e os desafios enfrentados durante o período de isolamento social em virtude da covid-19.

Miolo (2022), em sua dissertação buscou compreender a organização curricular adotada para o desenvolvimento das práticas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental em um contexto de pandemia, em uma escola da rede municipal de ensino. Por meio de um estudo de caso, em que analisou documentos oficiais, registrou as experiências da própria pesquisadora-professora e das respostas das professoras participantes da pesquisa. Assim, ela considerou que a organização curricular adotada foi o que se denominou localmente de Currículo Emergencial, que pode ser considerada como uma política curricular municipal, formulada coletivamente pelas professoras e professores da rede municipal de ensino e pela Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de dar conta do novo cenário pandêmico, no qual o distanciamento social se fez necessário e o processo de ensino e aprendizagem não poderia ser interrompido.

No entanto, a investigação ressaltou que, no cenário nacional, pouco foi feito para ajudar o professor a “atravessar” este período repleto de desafios e novas aprendizagens. Ao contrário, aconteceram cortes de verbas públicas e investimentos em políticas públicas que não

responderam às expectativas dos profissionais da educação. De acordo com a autora, a pandemia fez com que o currículo escolar passasse por modificações, pois, alguns conteúdos precisaram ser priorizados em detrimento de outros e as metodologias tiveram que ser modificadas e readaptadas ao novo cenário de aulas remotas.

Seguindo a análise de outra dissertação, Mendes (2021) teve como objetivo analisar o trabalho pedagógico de alfabetização e letramento no contexto da pandemia em uma escola pública do Distrito Federal e investigou quais as propostas pedagógicas dessa escola e seus objetivos para essas aprendizagens, quais foram as dificuldades e os desafios encontrados pelas profissionais para desenvolver os processos de alfabetização e letramento e, ainda, se a alfabetização ocorreu de forma associada ao letramento durante o período pandêmico.

A análise das informações coletadas pela autora apontou que a escola não possuía propostas consolidadas para a alfabetização e o letramento, e que as professoras participantes da pesquisa possuíam, majoritariamente, entendimentos limitados e institucionalizados sobre esses dois processos, os quais reduzem a alfabetização à aquisição de códigos linguísticos e o letramento à aquisição de habilidades para práticas sociais funcionais. Apesar desses entendimentos não serem consoantes com as perspectivas do estudo, segundo a autora, as professoras tentaram trabalhar os dois processos (alfabetização e letramento) de forma relacionada. Somado a essas questões, o estudo salienta a falta de formação continuada e as inúmeras dificuldades e desafios que as profissionais encontraram para propiciar o desenvolvimento dessas aprendizagens por meio remoto.

Com o objetivo de analisar a efetividade da instituição de Políticas Públicas voltadas à qualidade da educação no ciclo de alfabetização em uma escola pública paulistana durante o período de pandemia de covid-19, assim como identificar as lições do período de isolamento social que contribuíram para a melhoria do trabalho no ciclo de alfabetização, o estudo de Da Silva (2022) propôs compreender as políticas instituídas e implementadas na escola em estudo, e o que de fato prosperou, deixando evidentes os momentos mais críticos do ensino durante a pandemia, como a falta de acessibilidade tecnológica (equipamento e Internet) durante todo o ano de 2020.

3.4 Instrumento de coleta de dados: questionário

A escolha dos questionários (Apêndices A, B e C) como instrumentos de pesquisa, deu-se, inicialmente, como forma de aproximação com as famílias, estudantes e professoras alfabetizadoras que vivenciaram a situação das atividades escolares remotas e o retorno

gradativo às aulas presenciais, durante a pandemia de covid-19. Ele oportunizou obter dados e indícios de como os participantes da pesquisa lidaram com o momento.

O questionário permitiu que os participantes da pesquisa respondessem de forma clara e objetiva, com maior liberdade, expressando sua forma de pensar sobre o tema proposto pelo pesquisador. Para Gil (1999, p. 122), questionários são:

[...] uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Entre suas principais vantagens estão a facilidade de atingir um grande número de respondentes, o baixo custo, a possibilidade de garantia de anonimato nas respostas, a autonomia dos respondentes em decidir o melhor momento para responder, assim como o tempo livre que possuem para pensar em cada uma das respostas (Gil, 1999). Nesse sentido, o questionário se adequou aos objetivos da pesquisa, possibilitando o contato dos participantes com a pesquisadora, assim como contribuindo na busca de respostas para a nossa questão de pesquisa.

Os questionários foram elaborados passando pelas seguintes etapas: formulação das perguntas, separadas em três blocos, de acordo com os objetivos de pesquisa, revisão das perguntas pela orientadora da pesquisa e reformulação de algumas questões. Com a revisão das perguntas foi possível rever as seções previamente pensadas, corrigir pequenos erros de digitação, reordenar, adicionar e remover questões de acordo com as informações que se desejava obter.

Em relação ao conteúdo do instrumento, este iniciava com um breve texto explicativo mencionando os objetivos da pesquisa. Também foram disponibilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Os questionários⁷ foram divididos em três seções: a primeira, sobre os usos da leitura e da escrita no cotidiano, a segunda, sobre o acompanhamento e desempenho escolar da criança durante o ensino remoto, já a terceira, sobre o desenvolvimento escolar da criança no retorno às aulas presenciais.

Como limites do uso desse tipo de instrumento, Gil (1999) assinala o impedimento de esclarecimento ao respondente, caso haja dúvidas durante o período de resposta; o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido; a limitação da quantidade de

⁷ Uma versão do questionário pode ser encontrada nos Apêndices A, B e C.

perguntas, de forma que o questionário não seja muito longo; a subjetividade envolvida na maneira com que cada participante interpreta as perguntas; e a exclusão das pessoas que não sabem ler e escrever, o que restringe também o público participante.

Por conta de alguns contratempos, tivemos algumas alterações em nosso percurso metodológico, que inicialmente foi planejado para ser uma pesquisa-ação, com intervenção junto às professoras do 3.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (conforme evidenciado em nota de rodapé na introdução) e aos alunos da turma. Desta forma, após reformulação em nosso planejamento, realizamos nossa pesquisa com três professoras do Ciclo de Alfabetização, quinze alunos, sendo cinco alunos de cada uma das professoras e seus respectivos pais e/ou responsáveis. Procuramos investigar a realidade do ensino remoto frente ao processo de alfabetização e letramento de crianças, bem como o contexto de aulas presenciais após os dois primeiros anos de pandemia da covid-19.

Os questionários com as professoras nos permitiram captar seus principais entendimentos sobre as práticas de alfabetização e letramento na escola, suas concepções, estratégias de ensino e atividades desenvolvidas, como as crianças vivenciaram as atividades e situações de leitura, as percepções delas sobre o ensino remoto e seus impactos nas turmas de alfabetização. Por outro lado, a interlocução com os estudantes e os responsáveis pelos estudantes nos permitiu compreender como estes percebem o processo de alfabetização, para contribuir com a aprendizagem das crianças, suas concepções de leitura e aprendizagem, assim como suas impressões acerca do ensino remoto e os impactos causados por ele.

3.5 Aplicação dos questionários em 03 escolas públicas do município de Vitória da Conquista — BA

O processo de pesquisa em sua fase inicial, quando nos aproximamos dos possíveis interlocutores, é crucial para que os demais procedimentos planejados possam ser materializados. É uma vivência que pode auxiliar em mudanças de posturas, suscitar muitas reflexões e impulsionar movimentos que proporcionem novas investigações. No interior dinâmico desse percurso sempre haverá espaço para ir mais adiante, enveredar por trajetos que ampliem as possibilidades de conhecermos novos fenômenos que são moldados pela capacidade humana de aprimorar os conhecimentos.

Assim, nossas aproximações começaram no final do segundo semestre de 2022. Iniciamos com uma conversa com os gestores das escolas no mês de novembro de 2022. Fomos muito bem atendidos, os gestores falaram sobre algumas dificuldades para realizarmos o estudo,

devido às demandas de final de ano letivo. Informamos que estávamos na fase da pesquisa de campo e como se daria a sua efetivação. Assim, concordaram em participar e nos encaminharam alguns dados que solicitamos sobre a escola.

O trabalho de campo desse estudo iniciou-se com a construção do contexto da produção das informações empíricas, que se desenvolveu mediante escolha do local de realização da pesquisa. Para tanto, elencamos alguns critérios para essa escolha: que fossem escolas da rede pública municipal de ensino de Vitória da Conquista, que essas escolas estivessem localizadas tanto na zona urbana quanto na zona rural do município, que desenvolvesse um trabalho pedagógico pautado em práticas de letramento e que houvesse abertura por parte da equipe gestora e dos professores para receber a pesquisa.

Selecionamos, por meio desses critérios, três escolas distintas do município de Vitória da Conquista — BA, das quais duas eram escolas localizadas na zona urbana e uma escola na zona rural.

Nos tópicos adiante, faremos uma breve contextualização a respeito desses locais de pesquisa.

3.5.1 Que lugar é este? O cenário do nosso estudo

O trabalho aqui apresentado foi realizado no município de Vitória da Conquista — BA. Localizado no interior e sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista é um município brasileiro com população estimada, em 2021, de 343.643 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que faz dela a terceira maior cidade do estado, atrás de Salvador e Feira de Santana, e a quinta do interior do Nordeste.

Vitória da Conquista possui um dos maiores Produto Interno Bruto (PIB) e que mais crescem no interior da região Nordeste, sendo o sexto maior PIB baiano, com mais de 7 bilhões, em 2018. É considerada a segunda melhor cidade do Nordeste para se viver, segundo os parâmetros do Índice dos Desafios da Gestão Municipal (IDGM) de 2021.

Está entre as cidades mais frias da Região Nordeste do Brasil, tendo registrado temperaturas inferiores a 5°C no inverno e 13,4°C em pleno verão, por esse motivo, é apelidada de "Suíça Baiana". Divide com a cidade de Piatã, o posto de cidade mais fria da Bahia.

É a capital regional de uma área que abrange aproximadamente oitenta municípios baianos e dezesseis no norte de Minas Gerais, o que totaliza uma população de mais de dois milhões de habitantes. Tem uma altitude média de 923 metros nas escadarias da Catedral

Metropolitana, atingindo os 1100 metros nas partes mais altas. Possui uma área de 3.254,186 km².

Vitória da Conquista concentra os fluxos de uma vasta região que abarca uma rede de cidades estendida até Barreiras, no oeste do estado, enquanto Feira de Santana lidera outra vasta região, de menor tamanho, porém, mais densa em produção. É neste sentido que a cidade tem despontado como capital regional, conforme a metodologia apresentada pelos estudos de "Regiões de Influência das Cidades" (REGIC), atuando não só como entreposto comercial, mas também como fornecedora de serviços de saúde e educação superior.

A cidade de Vitória da Conquista vem sendo evidenciada no campo educacional como um dos principais polos de desenvolvimento local, atraindo e acolhendo estudantes de várias cidades circunvizinhas, bem como de outros estados do país, uma vez que oferece um leque de possibilidades educacionais e tecnológicas no processo de formação profissional e produção do conhecimento.

Na educação básica, de acordo com o Censo Escolar/INEP 2020 – (QEdu.org.br), o número de matrículas registradas em 2022, foi de 66.510 alunos. O município dispunha de 178 unidades escolares, A seguir, na Tabela 1, são expostos os dados sobre as matrículas de discentes no município, no ano de 2022.

Atualmente, o município de Vitória da Conquista oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede pública municipal.

Tabela 1 — Número de matrículas em 2022

SEGMENTO	QUANTIDADE DE ESTUDANTES MATRICULADOS
Creches	2.654
Pré-escolas (Educação Infantil)	5.883
Ensino Fundamental, Anos Iniciais	18.013
Ensino Fundamental, Anos Finais	16.054
Ensino Médio	11.704
EJA	6.101
Educação Especial	1.530
Total de escolas de educação básica	178

Fonte: Censo Escolar/INEP (2023)

3.5.2 Caracterização das instituições escolares

Para destacar as particularidades dessas escolas, buscamos informações dos diretores escolares e da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Previamente, fizemos contato com a direção dessas unidades escolares para explicar os objetivos da pesquisa, com intuito de obter autorização para desenvolvê-la. Os(as) diretores(as) se entusiasmaram com a proposta, por

acharem pertinente o objetivo de pesquisa.

A Escola Municipal situada na zona rural do município, localiza-se no Assentamento Amaralina, com uma distância de 4km da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Ela acolhe alunos matriculados nas modalidades de educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental (Segmento I e II) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para o desenvolvimento das atividades escolares, fazem parte do quadro funcional uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária escolar, duas manipuladoras de alimentos, duas auxiliares de serviços gerais, três vigilantes e duas pedagogas, que assumem as turmas nos horários de atividades complementares dos professores. O quadro de professores da escola é composto por oito professores que atuam nos anos finais e 6 professores que atuam nos anos iniciais.

A segunda escola participante da pesquisa está situada no perímetro urbano, no bairro Jardim Guanabara, atende, na Modalidade de Tempo Integral, alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O quadro funcional desta escola é composto por uma diretora, duas vice-diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, uma secretária escolar, três manipuladoras de alimentos, três auxiliares de serviços gerais, dois vigilantes e cinco instrutores de artes. O quadro de professores da escola é composto por doze professores que atuam nos anos iniciais.

Por último, a terceira escola participante da pesquisa, situada também no perímetro urbano, no bairro Vila América, acolhe alunos matriculados na educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e tem o quadro funcional composto por um diretor, duas vice-diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, um secretário escolar, uma auxiliar de secretaria, uma monitora, três manipuladoras de alimentos, cinco auxiliares de serviços gerais, três vigilantes, cinco auxiliares de vida escolar e seis pedagogas que assumem as turmas nos horários de atividades complementares dos professores. Compõem o quadro de professores da escola oito professores que atuam nos anos finais e 6 professores que atuam nos anos iniciais.

3.5.3 Ações da Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória da Conquista diante do cenário de pandemia de março de 2020 a dezembro de 2021

No ano de 2020, o mundo e, conseqüentemente nosso país, foram afetados pela pandemia da covid 19, que exigiu protocolos rigorosos de afastamento social. Essa emergência levou à suspensão das atividades presenciais das instituições de ensino, com a finalidade de evitar a propagação do vírus e reduzir o seu impacto.

Nesse cenário, as aulas necessitaram se adequar a uma proposta de atividades não presenciais que contemplasse os estudantes de todas as unidades escolares. Diante do que estava posto, o trabalho pedagógico manteve como foco de ação as propostas para cada ano de ensino, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Nesse sentido, houve necessidade de se entender o novo modo de desenvolver o ato educativo, bem como de se familiarizar com ferramentas digitais e outros equipamentos e plataformas que auxiliassem o processo de ação pedagógica, aproximando o aluno do professor no ensino não presencial. Um outro desafio foi o acesso dos estudantes aos materiais e ferramentas digitais, tendo em vista que uma parte desses alunos não tinha acesso às ferramentas e tecnologia necessárias para acompanhar o formato de estudos ofertado pela SMED.

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

Diante desse cenário, 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 011/2020, 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). Vale ressaltar que as normativas nacionais têm caráter obrigatório, sendo imputadas a todo o sistema educacional brasileiro, indistintamente.

Do mesmo modo, 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 discussões acerca das questões normativas que emergiram, tal como a sua competência nesse sistema, diante do quadro pandêmico da covid-19.

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

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 cômputo da carga horária de estudos não presenciais no âmbito do sistema de ensino, publicando a Resolução CME/VDC nº 010/2020, cujo artigo 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 (Vitória [...], 2020).

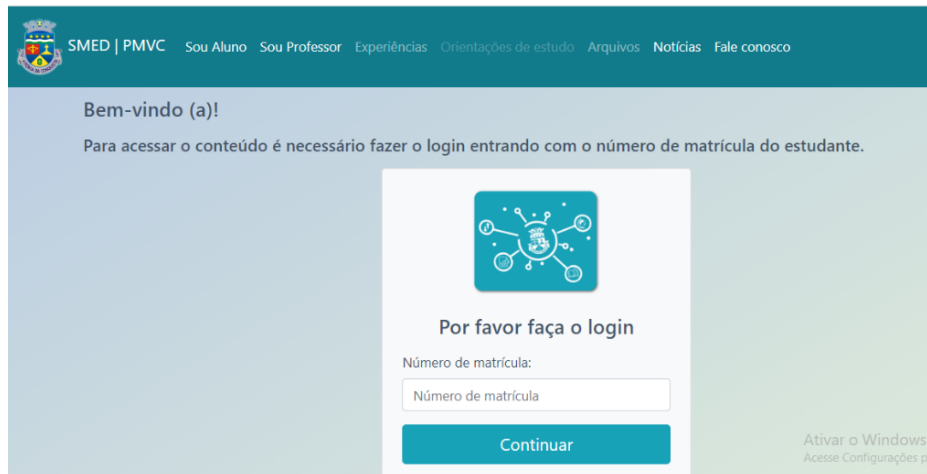
Dessa forma, os documentos citados legitimaram a continuidade das atividades educacionais de forma não presencial, com orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e adaptações necessárias, com vistas a garantir o direito à aprendizagem dos estudantes matriculados na educação infantil, ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de ensino.

3.5.4 O acesso das famílias à internet, instrumentos pedagógicos encaminhados e aplicativos disponibilizados pela escola e docentes

No intuito de dar andamento ao desenvolvimento das atividades pedagógicas aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, a SMED passou a ofertar o atendimento escolar de forma remota, mesclando ferramentas *on-line* e *off-line*, no mês de abril/2020. As mudanças tornaram as salas de aula espaços improvisados em casa.

Dessa forma, de imediato, foi lançada a plataforma digital de estudos gratuita (Figuras 1, 2 e 3, adiante) voltada para alunos de todos os segmentos e professores, por meio do endereço eletrônico: smed.pmvc.ba.gov.br/ead, observando o planejamento que havia sido organizado e estabelecido para o ano letivo de 2020, bem como o plano de curso de cada disciplina, para tanto, continha 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 1 — Plataforma de Estudo Remoto da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: (Vitória [...], 2021).

Figura 2 — Plataforma de Estudo Remoto da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: (Vitória [...], 2021).

Figura 3 — Plataforma de Estudo Remoto da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: (Vitória [...], 2021).

Visando a atender as realidades distintas da rede municipal de ensino, as rotinas pedagógicas ocorreram de duas formas: para aqueles estudantes que tinham acesso à internet foram disponibilizadas aulas nas plataformas digitais, com vídeo-aulas e vídeos orientativos (gravados), recreativos, atividades digitais em arquivos no formato PDF, atividades em aplicativos de jogos, redes sociais (*WhatsApp* e *Facebook*), *e-mail*, telefone, utilização do livro didático e livros de literatura.

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

3.5.5 Retorno das aulas presenciais

O cenário educacional nas escolas pós-ensino remoto gerou momentos de incertezas e muitas dúvidas no que se refere à efetivação da prática pedagógica, pois tivemos mais uma vez que lidar com uma realidade inédita.

A principal preocupação ao retomar as aulas presenciais foi garantir a segurança sanitária de alunos, professores e funcionários. Isso incluiu a implementação de protocolos de saúde, como o uso de máscaras, distanciamento social, higienização das mãos e limpeza regular das instalações escolares. Muitas escolas tiveram que fazer adaptações físicas para atender às diretrizes de saúde, incluindo uma reorganização de salas de aula para permitir o distanciamento adequado, a instalação de barreiras físicas e a melhoria nos sistemas de ventilação.

O município de Vitória da Conquista organizou o retorno de forma escalonada. Inicialmente, as aulas retornaram de forma semipresencial para os alunos do 2º, 5º e 9º ano de 24 escolas — das quais 17 estavam localizadas na área urbana e 7, que integram Círculos Escolares Integrados (CEI), na área rural — todas essas estavam adequadas aos protocolos de segurança.

O retorno às aulas presenciais também trouxe à tona preocupações com a saúde mental dos alunos, professores e pais. A pandemia ocasionou impactos significativos no bem-estar emocional e o retorno às salas de aula foi um processo complexo que precisou da colaboração de autoridades educacionais, profissionais de saúde e a comunidade em geral para garantir um ambiente de aprendizagem seguro.

O fechamento prolongado das escolas durante a pandemia resultou em desafios importantes no processo de ensino e aprendizagem e envolveu esforços para a recuperação do tempo perdido e a identificação de lacunas que precisaram ser abordadas.

Vejamos no próximo capítulo a análise e discussão dos dados derivados dos questionários respondidos pelos alunos, pais/responsáveis e professoras colaboradoras deste estudo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES: O QUE REVELARAM NOSSOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados com as professoras, os estudantes e seus respectivos responsáveis, cujo propósito foi estabelecer um diálogo maior com a literatura, conforme evidenciados no percurso da pesquisa.

Além disto, o capítulo trata da análise empírica relativa ao problema do qual nos ocupamos nesta pesquisa que indaga como ocorreu o ensino da alfabetização no período remoto e no retorno ao presencial após o período crítico da pandemia de covid-19? Houve indícios dessa alfabetização como processo sociocultural e de letramento?

4.1 Bloco I — Desvendando os múltiplos usos da leitura e escrita na vida cotidiana

No primeiro bloco dos questionários, buscamos investigar os hábitos relacionados à leitura e à escrita dos alunos, dos pais/responsáveis por estes e das professoras alfabetizadoras na vida social, em casa e na escola. As respostas podem ser visualizadas no Quadro 2, adiante:

Quadro 2 — Hábitos relacionados à leitura na vida social e em casa

Informantes	Na vida social	Em casa
Pais/responsáveis	Faixas (50%), cartazes (35,7%), outdoors (35,7%), rótulos (57,5%), placas (42,9%), folhetos de ofertas (42,9%), mensagens no celular (100%).	Bíblia (73,3%), receitas (66,7%), mensagens no celular (60%), bilhetes (33,3%), revistas (26,7%), livros de autoajuda (20%), livros de conteúdo científico (6,7%).
Estudantes	Placas (71,4%), Mensagens no celular (50%), outdoor (50%), rótulos (42,9%), folhetos de ofertas (35%), cartazes (28,6%), faixas (7,1%).	Placas (71,4%), mensagens no celular (50%), outdoor (50%) rótulos (42,9%), folhetos de ofertas (35,7%), cartazes (28,6%), faixas (7,1%).
Professores	Livros de conteúdo pedagógico (100%), artigos (100%), reportagens (100%), mensagens no celular (100%), livros de conteúdo científico (66,7%), folhetos (66,7%), placas (66, 7%), outros (66,7%).	Mensagens no celular (100%), material para preparação de aulas (100%), revistas (66,7%), bíblia (66,7%) livros de conteúdo científico (66,7%), outros (66,7%), livros de autoajuda (33,3%), bilhetes (0%).

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

As respostas dos pais/responsáveis sugerem que a variedade de leituras pode ser bastante ampla e dependerá do contexto específico em que as pessoas se encontram. Essa diversidade reflete a natureza multifacetada da comunicação visual e textual em ambientes sociais, desde informações práticas em faixas e cartazes, até comunicação digital, via mensagens no celular. Surpreendentemente, cem por cento dos pais/responsáveis que preencheram o questionário mencionaram ler mensagens no celular destacando a centralidade dos dispositivos móveis na comunicação diária, dado que as pessoas recebem e enviam mensagens regularmente. No entanto, as respostas nos chamam a atenção para outros

portadores de textos como os rótulos e folhetos de ofertas enfatizando o papel da leitura na tomada de decisões diárias, como compras e escolhas de produtos.

Nas respostas dos estudantes sobre suas leituras cotidianas de textos curtos na vida social, é notável que a leitura de placas representa uma quantidade significativa de respostas, o que evidencia a importância das informações visuais em ambientes diversos. Elementos exteriores, como anúncios e placas, também são referenciais, revelando, mais uma vez, a relevância da comunicação visual em contextos específicos. A leitura de mensagens no celular é uma prática frequente e demonstra a importância da comunicação digital na vida social moderna. Os rótulos em produtos e embalagens também aparecem nas respostas, assim como a leitura de folhetos de ofertas. A leitura de faixas é mencionada, embora de maneira menos proeminente no cotidiano desses estudantes.

As respostas das professoras sugerem um compromisso com o aprimoramento de práticas educacionais ao indicarem a leitura de livros de conteúdo pedagógico, o que pode proporcionar uma influência positiva no processo de ensino. Já, a também citada, leitura de livros científicos sobre educação pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos fundamentos teóricos acerca de métodos de alfabetização. A leitura de artigos mencionada por todas as professoras reflete o compromisso com a busca de conhecimentos recentes, que podem fornecer informações detalhadas sobre o processo alfabetizador. O uso de tecnologia para leitura de mensagens no celular reflete uma adaptação às formas contemporâneas de interação, possivelmente influenciando em suas práticas de ensino. Todas as professoras afirmaram ler reportagens, procurando estabelecer talvez uma conexão com eventos atuais, a fim de enriquecer o contexto de aprendizagem dos alunos e contextualizar o processo de alfabetização.

Desse modo, as respostas indicam que os professores estão engajados em uma variedade de leituras que podem influenciar positivamente a sua prática. O contato com materiais pedagógicos, científicos e práticos, juntamente com a atenção aos aspectos visuais e tecnológicos, podem trazer contribuições para a promoção da alfabetização e do letramento.

Esses dados refletem as preferências em práticas de leitura em contextos sociais específicos, fornecendo *insights* sobre as formas predominantes de comunicação visual e textual no dia a dia dos estudantes, pais/responsáveis e professores.

Cabe destacar aqui a ideia de que a variedade de leituras é ampla e depende do contexto específico em que as pessoas se encontram. Esse entendimento alinha-se com os pressupostos de Soares (2010), que enfatiza uma perspectiva sociointeracionista da alfabetização, a qual considera a leitura e a escrita como práticas sociais situadas em contextos específicos. A autora destaca que a leitura não é apenas um processo individual de decodificação, mas uma prática

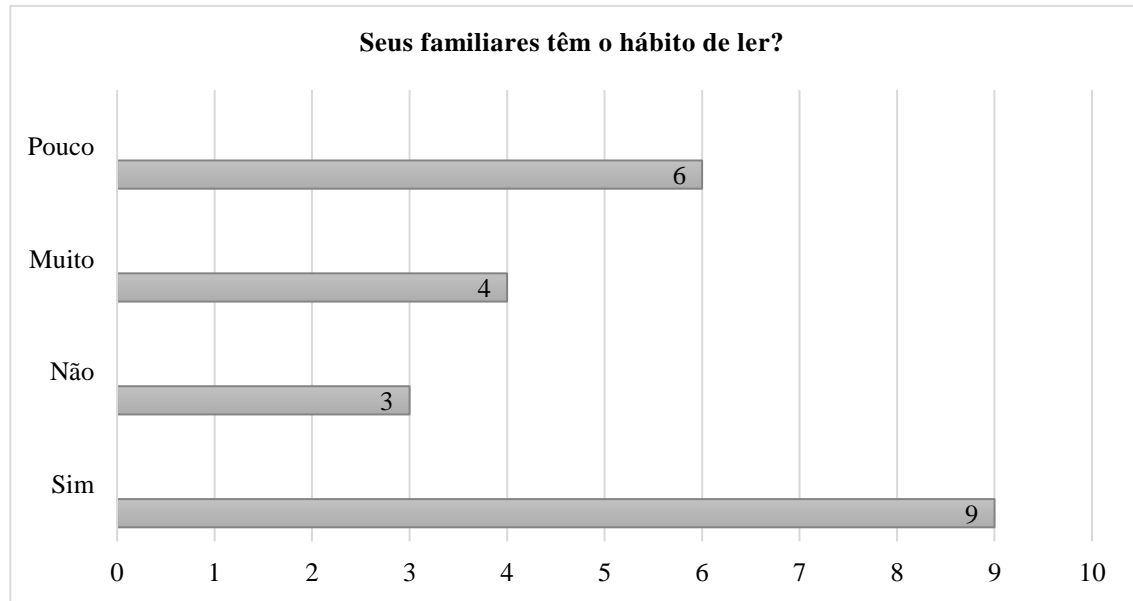
social que envolve interpretação e compreensão contextual. Nesse sentido, uma variedade de leituras é moldada por diferentes experiências e ambientes sociais em que as pessoas estão inseridas. Ao mencionarmos a natureza multifacetada da comunicação visual e textual em ambientes sociais, ressaltamos a interconexão entre a leitura e a cultura.

Acerca do que os participantes da pesquisa costumam ler em casa, os dados fornecem uma visão interessante das práticas de leitura em um ambiente doméstico. Destacamos aqui alguns pontos que observamos nas respostas dos pais/responsáveis. A presença significativa de leitura de bilhetes indica o uso de uma comunicação escrita mais pessoal ou específica dentro de casa, sugerindo talvez um ambiente onde as pessoas deixam mensagens uns para os outros. A presença de revistas, Bíblia, livros de autoajuda e de conteúdo científico diz respeito a uma variedade de interesses, desde leituras mais espirituais até leituras informativas e educativas. É interessante notar que as mensagens no celular são uma forma comum de comunicação, refletindo o papel crescente da tecnologia na interação cotidiana, mesmo em casa. Este conjunto de dados denota uma variedade de atividades e interesses dentro do ambiente doméstico, o que retrata a diversidade nas práticas de leitura das pessoas.

Ao explorarmos as respostas sobre o que os estudantes leem em seu dia a dia em casa, podemos verificar que as leituras de mensagens no celular é a atividade mais prevalente, indicando que a comunicação digital é uma parte significativa do cotidiano dos estudantes no ambiente doméstico. Observamos, ainda, que mais da metade dos estudantes leem instruções de jogos, indicando que atividades de lazer, como jogos, são uma parte importante do seu tempo. Cerca de 42,9% dos estudantes leem figurinhas, assim, fica evidente que coleções ou atividades relacionadas ao manuseio de figurinhas são uma forma de entretenimento. Metade dos alunos afirmaram ler a Bíblia, portanto, as práticas religiosas ou interesse em textos sagrados são parte de suas atividades diárias em casa. A leitura de bilhetes e diários é indicada por aproximadamente um quarto das crianças, remetendo a importância de comunicações escritas e reflexões pessoais.

Os estudantes, quando questionados sobre o hábito de leitura de seus familiares, obtivemos as respostas que estão sistematizadas no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 — Hábitos de leitura dos familiares em casa



Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023)

A maioria (64,3%) indicou que os seus familiares têm o hábito de ler, que sugere a presença de práticas de leitura no ambiente familiar dessas pessoas. Em contrapartida, 21,4% dos estudantes indicaram que seus familiares não têm o hábito de ler. Isso pode refletir diferentes dinâmicas familiares em relação à leitura. Esses dados anunciam uma diversidade nos hábitos de leitura, visto que, para a maioria, a leitura é uma prática presente, mas existem variações nos níveis de envolvimento. Essas variações podem influenciar o ambiente de leitura e a cultura literária em cada família.

A averiguação das respostas sobre as leituras das professoras em casa, evidenciou que elas indicaram a leitura de revistas, o que indica o interesse em informações variadas que podem influenciar significativamente a diversificação de conhecimentos, inclusive na abordagem da alfabetização. Da mesma forma, mencionaram a leitura de livros de conteúdo científico, contribuindo para sua atualização sobre pesquisas e práticas inovadoras na educação, incluindo métodos de alfabetização. Além disso, assinalaram a leitura de mensagens no celular, podendo indicar uma extensão do envolvimento com informações contemporâneas e que podem ser aplicadas na abordagem da alfabetização, incluindo recursos digitais.

As professoras também enfatizaram a leitura de materiais para a preparação de aulas como crucial para manter suas práticas pedagógicas alinhadas com os objetivos de aprendizagem, incluindo estratégias de alfabetização. Mencionaram, ainda, a leitura de outros portadores de textos, abrangendo uma variedade de leituras relacionadas a interesses pessoais

ou profissionais. Portanto, as respostas refletem o engajamento contínuo das professoras em diversas leituras em casa.

Agora, falaremos sobre a prática da escrita no cotidiano dos participantes do nosso estudo, para isso, organizamos as respostas no Quadro 3, que segue:

Quadro 3 — Escrita no cotidiano

Como você utiliza a escrita em seu dia a dia?			
Informantes	Na vida social	Em casa	Na escola
Pais/responsáveis	No trabalho, em cursos/faculdade.	Para registrar dívidas, fazer anotações importantes, escrever bilhetes, escrever lista de compras.	-----
Alunos (as)	Para escrever bilhetes, recadinhos, instruções de jogos e mensagens no celular.	Para escrever bilhetes, diários, lista de compras e mensagens no celular.	Para escrever bilhetes, poemas, atividades escolares e textos.
Professoras	Para escrever muito no trabalho.	Para escrever lista de compras, material para preparar aulas e anotações importantes.	-----

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

Os dados revelam que, na vida social, a maioria das respostas dos pais/responsáveis está associada ao uso da escrita no ambiente de trabalho, com uma divisão entre aqueles que a utilizam pouco (46,2%) e aqueles que a utilizam muito (38,5%). Essa distribuição sugere uma relevância específica da escrita no contexto profissional para a maioria dos entrevistados. Ao abordarmos as possíveis dificuldades dos que escrevem pouco, podemos considerar que aqueles que utilizam a escrita de forma limitada podem enfrentar desafios na comunicação profissional e social, pois a escrita é uma ferramenta essencial para transmitir informações, ideias e instruções no ambiente de trabalho e na vida cotidiana, já que desempenha um papel crucial em várias facetas da vida profissional e social.

Os dados fornecem, ainda, uma visão interessante sobre como os pais/responsáveis utilizam a escrita em casa. Alguns utilizam como meio de controle financeiro, registrando suas dívidas para um melhor gerenciamento financeiro doméstico. Uma alta porcentagem (69,2%), associada à escrita de notas importantes, sugere que esta habilidade é uma ferramenta essencial para lembrar informações importantes ou tomar nota de detalhes específicos. Embora apenas uma pequena porcentagem (7,7%) mencione escrever bilhetes, isso ainda destaca a prática de comunicação escrita em casa. Uma porcentagem específica (61,5%) declara escrever lista de compras, indicando que as pessoas preferem ter uma lista escrita ao fazer compras, possivelmente para garantir que não esqueçam itens importantes. As pessoas ainda indicaram que há outras formas de utilização da escrita em casa que não foram mencionadas nas opções

do questionário, isso mostra a diversidade nas práticas de escrita doméstica. Dessa forma, os dados revelam que a escrita desempenha papéis importantes em tarefas práticas, organizacionais e de comunicação no ambiente doméstico.

A escrita e sua função podem ter significados e contextos diferentes entre as pessoas que residem na zona rural e na zona urbana. No entanto, é importante notar que, independentemente do contexto, a escrita é fundamental para a comunicação e o desenvolvimento humano em todas as áreas. Embora os objetivos e os métodos de ensino possam variar entre escolas rurais e urbanas, o valor da escrita como ferramenta de expressão, aprendizado e participação na sociedade é universal. Assim, embora a escrita e sua função geralmente tenham um propósito semelhante em ambas as áreas, as nuances do contexto podem influenciar como são praticadas e percebidas em cada local.

Analizamos também as respostas dos estudantes sobre o que costumam escrever na vida social. As respostas mostram que a escrita de textos curtos e de mensagens no celular é a atividade mais comum, indicando que a comunicação digital por meio de texto é uma prática rotineira desses estudantes. Escrever recadinhos também é uma atividade frequente e mostra que os alunos utilizam também formas físicas de comunicação escrita para transmitir informações ou afetos. Metade dos alunos escreve bilhetes, deixando mais uma vez evidente que as mensagens físicas ou manuscritas ainda têm um lugar nas interações sociais. A escrita de instruções de jogos é mencionada por uma minoria, assinalando que essa prática específica pode não ser tão comum para as crianças. Esses dados refletem as práticas de escrita em contextos sociais específicos, de modo que fica evidente uma forte presença de comunicação digital, seguida por formas mais tradicionais de escrita, a despeito de comprometimentos linguísticos que, normalmente, são apresentados por alunos nesse processo.

Sobre o que os alunos costumam escrever em casa, destacamos alguns pontos importantes: a escrita de mensagens no celular, mais uma vez aparece como a atividade comum em casa. Metade dos alunos respondeu escrever lista de compras, isso mostra que a organização e planejamento de compras são atividades frequentes que envolvem a escrita. A escrita de bilhetes é mencionada por mais de um terço, apontando que formas físicas de comunicação escrita, assim como observado nas respostas dos pais/responsáveis, ainda são relevantes no ambiente doméstico.

Passamos agora para a análise acerca das respostas sobre o que os estudantes costumam escrever na escola: a maioria (71,4%) menciona escrever textos. Essa categoria abrangente pode incluir uma variedade de gêneros, como redações, poesias, reportagens ou outros tipos de textos. A escrita de atividades escolares é mencionada por uma parcela significativa dos

estudantes. Isso inclui tarefas atribuídas pelos professores como parte do currículo. Metade dos estudantes respondeu escrever poemas na escola, sugerindo que a expressão artística por meio da poesia é uma atividade vivenciada na escola. A escrita de bilhetes também é mencionada por mais de um terço dos alunos, evidenciando que, mesmo na escola, formatos mais informais de comunicação escrita são usadas. Esses dados demonstram que as atividades de escrita na escola abrangem desde tarefas mais formais, como textos e atividades escolares, até formas mais criativas, como a escrita de poemas. Essa diversidade reflete as diferentes práticas de escrita que os alunos podem experimentar no ambiente escolar.

Quanto às respostas sobre como as professoras utilizam a escrita na vida social, todas responderam que utilizam muito esta habilidade no trabalho. Isso sugere que a escrita desempenha um papel central nas atividades profissionais das professoras, evidenciando a importância dessa habilidade em suas interações diárias relacionadas ao trabalho educacional. Sobre os usos da escrita em casa, observamos que todas as professoras responderam que utilizam a escrita para fazer anotações importantes em casa, o que pode incluir observações relacionadas ao planejamento de aulas, reflexões sobre práticas pedagógicas, ou outros aspectos profissionais. Dois terços mencionaram que utilizam a escrita para escrever lista de compras em casa refletindo o uso prático da escrita para organização pessoal e tarefas diárias. As professoras indicaram que utilizam a escrita para preparar material de aulas em casa. Isso destaca a importância da escrita na fase de planejamento e desenvolvimento da prática educacional.

4.1.1 Alfabetização e letramento: o que dizem as professoras?

Antes de adentrarmos a discussão deste tópico, é fundamental ressaltar que não temos a pretensão de desconsiderar o conhecimento das profissionais nem depreciar a abordagem que utilizam para o desenvolvimento da alfabetização e letramento. Tal postura não seria ética e justa, pois conhecemos as condições de trabalho em que as professoras estão inseridas, incluindo trabalho em vários turnos, salários defasados, trabalho extra, infraestrutura precária e outras. Essas observações evidenciam a falta de interesse, prioridade e investimento na educação pública, o que impacta adversamente as práticas docentes. A responsabilidade desproporcional pela qualidade educacional recai sobre os ombros desses profissionais, que precisam “dar conta” de suas funções independentemente das condições adversas.

Contudo, nosso objetivo aqui é apenas compreender a realidade de forma crítica em face das informações coletadas e, assim, contribuir, posteriormente, para o trabalho das professoras e demais profissionais da educação.

Ainda no Bloco 1 de questões, foi solicitado que as professoras escrevessem as suas definições para alfabetização e para letramento. No Quadro 4, a seguir, estão dispostas as definições apresentadas pelas professoras⁸ para a alfabetização.

Quadro 4 — Definição de alfabetização segundo as professoras

Definições para alfabetização	
Professora Maria	“Processo de aquisição da habilidade de ler e escrever”.
Professora Carla	“Aprendizagem onde é desenvolvida a habilidade de ler e escrever corretamente e aprender a matemática lógica”.
Professora Júlia	“É a aprendizagem da leitura e escrita”.

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

Podemos notar que as professoras que responderam às perguntas atribuíram significados semelhantes à alfabetização.

Observamos que, ainda que pareça mais pertinente, o entendimento que a professora Carla trouxe ao estudo reduz o processo de alfabetização a uma habilidade de compreensão das letras, “ler e escrever corretamente” (Carla, 2023). Assim como vimos nos pressupostos da Teoria sociocultural, Soares (1985) também aponta a necessidade de integrar a alfabetização aos objetivos sociais, culturais e políticos, dessa maneira, a alfabetização vai muito além de uma habilidade mecanicista.

De modo geral, as definições apresentadas pelas professoras refletem o entendimento que se alinha a um processo mecânico de alfabetização que não ocorre de forma construtiva, mas pela repetição dos sons, das letras e das informações que a escola transmite de forma pronta para os estudantes (Morais, 2012).

Destacamos agora as definições de letramento, segundo a visão das professoras que participaram da pesquisa.

Quadro 5 — Definição de letramento segundo as professoras

Definições para letramento	
Professora Maria	“Capacidade de compreender as funções sociais de diversos tipos de textos”
Professora Carla	“O aluno utiliza os conhecimentos adquiridos de forma social a abrangente, consolidando o que aprendeu na escola”
Professora Júlia	“É o uso com propriedade da leitura e escrita em sua prática social”

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

⁸ Adotamos nomes fictícios para preservar a identidade dos informantes.

As profissionais que responderam às perguntas também atribuíram significados semelhantes ao letramento.

A perspectiva que as professoras explicitaram diz respeito ao uso da técnica adquirida com a alfabetização, a qual possibilita o desenvolvimento de habilidades para ler e escrever diversos gêneros e tipos de textos, assim, atender às demandas sociais “consolidando o que aprendeu na escola” (Carla, 2023). Essa perspectiva diz respeito ao enfoque autônomo de letramento, que concebe a escrita como um produto completo em si, independentemente dos contextos de produção e recepção. Nesse sentido, a escrita é invariável e faz da leitura um processo de apenas decodificação do texto que atende a uma lógica interna inerente ao texto (Street, 2014).

Esse formato de letramento é único e fundamenta-se em práticas letradas convencionais, predominantes, prescritivas e institucionalizadas, as quais pressupõem que os estudantes tenham a capacidade de ler os textos sugeridos de maneira padronizada, atribuindo-lhes um significado uniforme, independentemente do contexto específico em que estão envolvidos. Entretanto, essa visão apresenta contraste com a perspectiva de letramento a qual defendemos e já abordamos anteriormente, relacionada ao letramento que se manifesta no plural, sob o enfoque ideológico, ultrapassando amplamente as práticas institucionalizadas. Esse tipo de letramento capacita os indivíduos por meio de diversas práticas sociais, preparando-os para enfrentar situações em diversos contextos. Além disso, possibilita questionar os discursos hegemônicos que tendem a silenciar seus atores.

4.1.2 Formação Docente: desafios, reflexões e transformações

Ainda no primeiro bloco de perguntas, foi solicitado às professoras que indicassem se suas formações profissionais forneceram informações adequadas para lidar com a alfabetização e o letramento de crianças nos anos iniciais. Nota-se uma unanimidade nas respostas, pois cem por cento das professoras afirmaram que suas formações garantiram informações suficientes para abordar a alfabetização e o letramento nas séries iniciais.

Outra questão buscou investigar se as professoras se envolveram em algum curso para adquirir informações sobre alfabetização e letramento, durante os dois primeiros anos da pandemia de covid-19. Todas afirmaram ter participado de cursos com esse enfoque, revelando uma busca ativa por atualização e aprimoramento de conhecimentos. Essa postura torna-se ainda mais significativa ao considerar o contexto desafiador da pandemia, que impactou de maneira expressiva a condução da educação. Essa participação também evidencia o

comprometimento dos professores em ajustar suas práticas pedagógicas para enfrentar as novas demandas e desafios impostos pela situação pandêmica.

Dessa forma, compreendemos que tão essencial quanto a formação inicial é a formação continuada, momento em que o professor busca conectar teoria e prática. A transformação da prática só se concretiza com um bom embasamento teórico, em compensação, só existe a teoria se ela vier de encontro com as complexidades diárias da sala de aula. Libâneo (2006) apresenta uma proposta de formação inicial e continuada de professores que está voltada para as concepções mais contemporâneas do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ela se contrapõe às abordagens predominantes dos sistemas de ensino de treinar professores, oferecer cursos “práticos”, passarem “pacotes” de novas teorias e metodologias distanciadas do saber e da experiência dos professores. Para Libâneo (2006, p. 88-89), o repensar da formação inicial e continuada de professores envolve:

- a) busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino;
- b) uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade;
- c) utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadoras da pesquisa;
- d) adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem;
- e) competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico.

Durante a Pandemia do covid-19, a formação tornou-se mais importante do que nunca, dada a natureza extraordinária do momento. Para realizar as tarefas docentes nessa situação, não havia referências sobre como agir, como ensinar nossos alunos de forma remota, como fazer o uso das tecnologias para essa finalidade. Isso nos levou a buscar, mais intensamente, oportunidades de formação para lidar com todos os desafios que estávamos vivenciando.

A formação de professores é considerada um processo contínuo, integrado ao cotidiano das escolas e dos educadores. Durante a pandemia, a formação continuada foi fundamental, pois os professores precisaram readaptar suas práticas para o ambiente virtual de ensino. O ensino remoto, inicialmente, representou um desafio para muitos professores brasileiros, que não dominavam as tecnologias educacionais necessárias para desenvolver as atividades remotas. No entanto, surpreendentemente, eles superaram essas dificuldades; em poucas semanas, adaptaram-se a aulas *online*, às *lives* e a outros recursos tecnológicos, atribuindo um novo significado para o processo de ensino e aprendizagem, marcado pela complexidade e pelo ensino híbrido, este entendido como a modalidade que combina o aprendizado *online* e *off-line*. Assim, os professores tiveram que se tornar rapidamente versáteis, assumindo papéis de

youtubers, especialistas em metodologias ativas e conhecedores de tecnologias educacionais, com suas experiências, erros e acertos, assim como os estudantes, sendo expostos nas redes sociais.

Dessa forma, os professores tiveram que dar novo significado à sua prática, vivenciando um período intenso e cansativo de diversas formações, algumas oferecidas pela rede de ensino e outras por instituições externas. A realidade era inédita, e ninguém possuía um manual de instruções; tudo teve que ser construído enquanto acontecia, ou seja, o professor aprendeu a ministrar aula remota, errando e acertando, a prática construiu uma arte significativa da aprendizagem.

Para Libâneo (2006), é importante que o professor desenvolva uma capacidade reflexiva em relação à sua própria prática. Essa capacidade requer do professor que ele exerça uma reflexão sobre o seu próprio trabalho, a sua maneira de ensinar, ele necessita delinear os seus objetivos e instrumentos de trabalho, pois se acredita que os professores também possuem teorias que podem ajudar na construção de conhecimentos referente ao ensino.

Diante disso, aprendemos também por meio das experiências diárias, lidando com desafios inéditos que, por vezes, a teoria ainda não conseguiu abordar completamente. A teoria desempenha um papel crucial ao aprimorar a prática, contudo, entendemos que ela deve estar a serviço da prática também, das dificuldades cotidianas e dos problemas enfrentados pelos professores que atuam no ambiente escolar. Compreende-se, portanto, que a formação profissional está intrinsecamente ligada à vivência. Assim como a formação inicial é essencial, a formação continuada se impõe como indispensável, dado que é um processo que se estende ao longo da carreira docente.

4.2 Bloco II — Entre telas e aprendizagens: desafios e conquistas no processo de alfabetização durante o ensino remoto

No segundo bloco de questões destinadas aos pais/responsáveis, alunos e professores, buscamos compreender como ocorreu o acompanhamento e o desenvolvimento do processo de alfabetização durante o ensino remoto.

Iniciamos o nosso percurso elencando as informações que os dados levantados nos forneceram sobre o tempo dedicado pelos pais/responsáveis ao acompanhamento e ao desenvolvimento escolar das crianças, durante o período de suspensão das aulas presenciais (Quadro 6).

Quadro 6 — Tempo dedicado pelos pais/responsáveis ao acompanhamento

Informantes	Tempo dedicado pelos pais/responsáveis ao acompanhamento e desenvolvimento escolar das crianças
Pais/responsáveis	Todo o tempo em que a criança estudava (50%) Parcialmente (35,7%) Pouco tempo (28,6%) Não teve tempo (0%)
Alunos (as)	Foi acompanhado durante todo o tempo em que estudava (57,1%) Não foi acompanhado (21,4%) Parcialmente acompanhado (14,3%) Pouco tempo acompanhado (14,3%)

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

Metade dos entrevistados (50%) afirmou ter se dedicado integralmente a acompanhar as crianças durante todo o tempo em que estiveram estudando remotamente, o que indica um envolvimento ativo por parte dos responsáveis no processo de aprendizagem durante o ensino remoto. Em contrapartida, aproximadamente 28,6% responderam ter dedicado pouco tempo a esse acompanhamento, o que pode refletir desafios ou restrições de tempo para alguns responsáveis, comprometendo o nível de envolvimento direto nas atividades escolares das crianças. Outros (35,7%) escolheram a opção “Parcialmente”, pois alguns responsáveis estiveram envolvidos, mas talvez não durante todo o tempo de estudo da criança, aspecto que demonstra uma abordagem mais flexível, adaptada às necessidades específicas de cada situação. Essa diversidade de respostas destaca a importância de considerar as estatísticas individuais ao avaliar o impacto do ensino remoto no desenvolvimento escolar das crianças.

No período de aulas remotas, quando o estudo domiciliar se fez presente, não só os professores precisaram mostrar seu valor, compromisso e engajamento pela aprendizagem das crianças e adolescentes, mas as famílias também deram o seu melhor em um trabalho conjunto. “É importante que a família esteja engajada no processo ensino-aprendizagem. Isto tende a favorecer o desempenho escolar, visto que o convívio da criança com a família é muito maior do que o convívio com a escola” (Souza, 2009, p. 8).

Com relação aos estudantes, quando indagados sobre o tempo que os seus pais/responsáveis os acompanharam durante as aulas remotas, observamos algumas dissonâncias se compararmos às respostas dos responsáveis.

A maioria (57,1%) dos estudantes respondeu que seus pais/responsáveis estavam presentes durante todo o tempo em que estudavam durante as aulas remotas, o que sugere um nível de envolvimento e suporte parental nas atividades educacionais durante esse período. Uma parcela menor (14,3%) afirmou que seus pais ou responsáveis acompanhavam pouco tempo durante as aulas remotas, implicando uma menor presença ou envolvimento. Outra parcela específica (14,3%) informou que o acompanhamento era parcial, indicando que havia um

envolvimento moderado ou variável ao longo do tempo de estudo. Cerca de um quinto dos alunos (21,4%) respondeu que seus pais ou responsáveis não acompanhavam as aulas remotas, o que pode denotar diferentes dinâmicas familiares ou níveis de independência do aluno.

Esses dados realçam uma variedade de níveis de envolvimento dos pais/responsáveis durante as aulas remotas, o que pode ter impactado na experiência educacional e no desempenho acadêmico dos alunos durante esse período.

Quanto à quantidade semanal de aulas *online* ministradas pelas professoras participantes desta pesquisa durante o ensino remoto, os dados revelam que duas professoras afirmaram ter trabalhado diariamente, ministrando aulas *online* ao longo da semana.

Conforme aponta o estudo de Mendes (2021), as professoras alfabetizadoras atuaram com uma carga muito maior de trabalho no período pandêmico. Embora algumas delas tenham apontado uma carga horária de 7 a 8 horas por dia, esta diz respeito às aulas e ao planejamento, mas as profissionais dedicam um tempo muito maior ao atendimento dos estudantes e das famílias.

Essa sobrecarga de trabalho agregou-se aos trabalhos do lar, às atividades e cuidados com os filhos e outros afazeres pessoais como relatado por muitas professoras. A professora Maria, participante da nossa pesquisa e que atua na Zona Rural, respondeu que não foi possível realizar aulas *online*, fato que salienta as dificuldades enfrentadas por alguns profissionais e estudantes durante esse período.

Com relação às dificuldades e desafios encontrados para viabilizar as aprendizagens de leitura e escrita durante a suspensão das aulas presenciais, ficou notável que a maior parte dos problemas enfrentados estavam relacionados à falta de recursos tecnológicos e conexão com a internet (Mendes, 2021).

É 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 de orientações (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.

Sobre as condições dos locais onde as crianças realizavam as aulas durante o período de isolamento social e as condições da internet utilizada, obtivemos as respostas que foram organizadas no Quadro 7, adiante:

Quadro 7— Condições dos locais das aulas e da internet

Condições dos locais das aulas e da internet		
Informantes	Quais eram as condições dos locais onde a criança realizava as aulas?	Quais eram as condições da internet?
Pais/responsáveis	Com internet (76,9%)	A internet oscilava (66,7%)
	Silencioso (69,2%)	A internet era de qualidade (33,3%)
	Sem internet (7,7%)	Não tinha internet (0%)
Alunos (as)	Com internet (92,9%)	A internet era de qualidade (92,9%)
	Silencioso (35,7%)	A internet oscilava (14,3%)
	Com barulho (21,4%)	Não tinha internet (0%)
	Realizava em vários locais diferentes (14,3%)	
Professoras	Sem internet (7,1%)	
	Silencioso (100%)	A internet oscilava (66,7%)
	Com internet (66,7%)	A internet era de qualidade (33,3%)
	Com barulho (0%)	Não tinha internet (0%)
	Realizava em vários locais diferentes (0%)	
	Sem internet (0%)	

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

Sondando as respostas dos pais/responsáveis, observamos que a maioria indicou que as crianças participavam das aulas em ambientes silenciosos. Do total, 7,7% mencionaram que as crianças realizavam atividades escolares em locais sem acesso à internet, realidade que evidencia um dos desafios mais significativos desse período, dado que a conectividade é um aspecto crucial para o ensino remoto, pois é condição precípua para o a materiais educacionais *online*, interação com professores e colegas, entre outras atividades. A grande maioria dos pais (76,9%) relatou que as crianças tinham aulas em locais com acesso à internet.

Ao analisarmos as condições da internet durante o ensino remoto, quase metade dos respondentes (46,7%) informou que a internet oscilou ou apresentou instabilidade na conexão, o que pode ter representado um entrave para a participação consistente nas aulas, tal como afetado a qualidade da experiência de aprendizado.

Ao averiguarmos as respostas dos alunos, observamos que alguns (21,4%) mencionaram que o local onde participavam das aulas apresentava barulho, o que contradiz a resposta dos pais/responsáveis e pode ter comprometido o foco e a concentração dos estudantes durante as aulas. Uma parcela menor (14,3%) indicou ter realizado aulas em vários locais diferentes, uma possível consequência de diversas necessidades pessoais dos alunos e de suas famílias. Esses dados ressaltam a diversidade nas condições dos ambientes onde os alunos participavam das aulas remotas e tais contextos podem ter influenciado negativamente a experiência e a eficácia do ensino remoto para os alunos.

As professoras também trouxeram informações relevantes em relação às condições da internet que utilizaram durante o ensino remoto. Carla e Júlia indicaram que a internet que

utilizavam durante o ensino remoto oscilou, causando instabilidade na conexão. Nenhuma das professoras indicou não ter tido acesso à internet durante o ensino remoto, enquanto a professora Maria apontou que a internet que utilizava era de qualidade, fornecendo uma conexão estável.

Os principais problemas identificados foram com relação à instabilidade da internet. Identificamos que os alunos da escola localizada na zona rural apresentaram a maiores dificuldades de acesso. A maior parte dos alunos acompanhava as aulas pelo *smartphone*, mas, muitas vezes, esses aparelhos eram compartilhados com outros membros da família.

Perguntamos também aos pais/responsáveis quais estratégias utilizaram quando consideravam uma atividade “difícil” para a criança durante as aulas não presenciais. Os pais/responsáveis responderam que procuravam ensinar com paciência ou, em muitos casos, entrar em contato com os professores para obter suporte adicional.

Quando analisamos as respostas dos alunos sobre essa mesma questão, observamos contradições, pois, alguns estudantes indicaram que seus pais ou responsáveis respondiam as atividades por eles nessas situações. Dez alunos afirmaram que seus pais/responsáveis os ensinavam com paciência quando enfrentavam atividades difíceis, confirmando a resposta de alguns pais/responsáveis. Três alunos responderam que entravam em contato com o professor para comunicar sobre as dificuldades, sinalizando uma busca de apoio direto do professor para superar os desafios.

As professoras também compartilharam suas abordagens ao lidar com atividades consideradas "difíceis" pelos alunos durante o ensino remoto. Carla destacou que ensinava com paciência, enquanto as professoras Maria e Júlia mencionaram que agendavam momentos individuais com os alunos para ajudá-los a superar as dificuldades. Maria e Júlia afirmaram que orientaram os pais/responsáveis sobre como mediar a atividade com o aluno. Essas respostas indicam que as professoras adotaram algumas estratégias personalizadas com os alunos quando eles apresentavam alguma dificuldade.

Quando questionados sobre quem auxiliava as crianças na realização das atividades durante o ensino remoto, as respostas dos pais/responsáveis e dos alunos foram semelhantes conforme elucidamos na Tabela 2, que segue:

Tabela 2 — Auxílio nas atividades em casa

Quem auxiliava a criança na realização das atividades no ensino remoto?		
Informantes	Tinha auxílio apenas dos pais/responsáveis	Tinha auxílio de outra pessoa
Pais/responsáveis	13	5

Alunos (as)	10	4
--------------------	----	---

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

Nas respostas dos pais/responsáveis, vimos que a maioria (86,7%) respondeu que a criança foi auxiliada pelo responsável que respondeu à pesquisa. Cerca de 33,3% indicou que as crianças receberam auxílio de outra pessoa além do responsável que respondeu à pesquisa. Isso pode incluir outros membros da família, amigos ou mesmo tutores externos. Essa diversidade de auxílio reflete a colaboração e o suporte social que algumas crianças receberam para realizar suas atividades remotas. Destacamos aqui que o nível de envolvimento dos pais no processo de alfabetização durante o ensino remoto variou muito. Alguns pais puderam oferecer suporte constante, enquanto outros enfrentam dificuldades para auxiliar os filhos devido a obrigações de trabalho ou falta de familiaridade com as estratégias pedagógicas, ficando evidenciado que essa problemática prejudicou muito o processo de aprendizagem das crianças que não possuíam ou que tinham pouca autonomia para desenvolver as atividades. Todavia, é necessário refletir que as famílias também ficaram sobrecarregadas, pois muitas não tiveram a opção de executar seus trabalhos por meio remoto, principalmente as compostas por um integrante adulto, que geralmente era a mãe.

Vygotsky (1998) defende que a aprendizagem é resultante de um processo interativo e considera a existência de uma zona de desenvolvimento proximal que, como já pontuamos anteriormente, representa a diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de atingir em colaboração com outras pessoas.

Ao relacionarmos o conceito de ZDP ao distanciamento social, especialmente considerando situações como as enfrentadas durante a pandemia de covid-19, podemos observar implicações significativas. O distanciamento social notadamente resultou em uma redução nas interações presenciais e na colaboração direta entre alunos e professores. Essa mudança abrupta nas dinâmicas educacionais constituiu um desafio, uma vez que a interação face a face é um componente valioso do processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que a colaboração direta entre alunos e professores é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes e que o distanciamento social resultou em uma necessidade de adaptação rápida. No entanto, mesmo com o uso de ferramentas *online* e plataformas de colaboração na tentativa de manter a interação, ainda que virtualmente, é importante considerar que essas soluções não puderam replicar completamente a riqueza das interações presenciais.

Ainda sobre o contexto da suspensão das aulas presenciais alguns dados obtidos nos fornecem percepções e apontam para uma variedade de respostas comportamentais nas crianças durante o período em que não houve aula presencial, conforme descritos no Quadro 9, a seguir:

Quadro 8 — Comportamentos observados nas crianças

Comportamentais observado nas crianças durante o ensino remoto	
Pais/responsáveis	Agitação (42,9%) Desinteresse pelos estudos (35,7%) Tristeza (28,6%) Indisciplina (21,4%) Alegria (21,4%)
Alunos	Tristeza (42,9%) Agitação (35,7%) Desinteresse pelos estudos (28,6%) Sem vontade de fazer as atividades (21,4%) Alegria porque não precisava ir à escola (7,1%)
Professores	Desinteresse pelos estudos (66,7%) Agitação (33,3%) Tristeza (33,3%) Indisciplina (33,3%) Alegria (33,3%)

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

Nas respostas dos pais/responsáveis, a agitação foi o comportamento mais frequentemente observado (42,9%), podendo indicar uma resposta natural ao ambiente de ensino remoto, onde a criança pode se sentir mais enérgica ou inquieta. Alguns participantes notaram comportamentos indisciplinados nas crianças, que refletiram desafios na adaptação à nova dinâmica de aprendizado. Um percentual de 35,7% apontou desinteresse pelos estudos, possivelmente como consequência da mudança no formato do ensino ou de outros fatores que afetaram o engajamento da criança. Já 28,6%, notaram tristeza nas crianças, mostrando que a falta de interação social direta e o distanciamento físico contribuíram para esse comportamento.

Os próprios alunos também responderam sobre como se sentiram durante o período em que não houve aula presencial e podemos, assim, identificar algumas informações importantes. Uma parcela dos alunos (21,4%) mencionou não ter tido vontade de fazer as atividades durante esse período, o que pode revelar desmotivação ou falta de interesse. Outra parcela indicou não ter sentido interesse pelos estudos e isso pode estar associado à ausência do ambiente escolar presencial. Muitos (42,9%) afirmaram ter sentido tristeza, o que pode estar relacionado à falta de interação social ou à mudança na dinâmica educacional. Um aluno indicou ter sentido alegria por não precisar ir para a escola (*sic!*).

As professoras, em suas respostas, relatam ter observado desinteresse pelos estudos, agitação, tristeza, indisciplina e alegria nos alunos durante o período do ensino remoto.

Essas respostas retratam uma ampla variedade de reações e comportamentos por parte dos alunos durante o ensino remoto. Os desafios associados a manter o engajamento e o interesse pelos estudos, bem como lidar com diferentes emoções, foram claramente evidenciados pelas professoras. Essas observações podem oferecer considerações importantes para compreender o impacto do ensino remoto no comportamento dos estudantes.

Notadamente, o isolamento social e as preocupações relacionadas à pandemia tiveram impacto nas questões socioemocionais dos alunos, afetando seu bem-estar emocional e, por extensão, seu envolvimento no processo de aprendizagem, incluindo a alfabetização. A pandemia trouxe um ambiente de estresse e ansiedade generalizada, visto que afetou, no âmbito educacional, não apenas os estudantes, mas a todos os envolvidos. Esses estados emocionais podem ter comprometido a capacidade de concentração e aprendizado das crianças durante o ensino remoto gerando o desinteresse pelos estudos, apontado pelas professoras.

Agora, iremos analisar as respostas sobre como os pais/responsáveis avaliaram o processo de alfabetização das crianças durante o período sem aula presencial, observamos que, na percepção dos entrevistados, houve algum nível de continuidade ou avanço no processo de alfabetização, pois, uma parcela (40%) indicou que a alfabetização aconteceu parcialmente. Isso pode sugerir que houveram muitos desafios e interrupções no processo de aprendizagem, mas também que houve algum progresso.

Os próprios alunos, por meio do questionário, também avaliaram seu processo de alfabetização durante o período em que não houve aula presencial, observamos que uma parcela significativa dos alunos (42,9%) respondeu que o processo de alfabetização como muito difícil. Isso sugere que muitos enfrentam desafios substanciais durante o ensino remoto, possivelmente relacionados a fatores como a falta de interação presencial, recursos tecnológicos limitados ou dificuldades de adaptação ao ambiente virtual.

Com base nas respostas das professoras sobre a avaliação do processo de alfabetização das crianças durante o período do ensino remoto, obtivemos os seguintes dados: a professora Carla avaliou que a alfabetização ocorreu parcialmente e nenhuma delas indicou que a alfabetização ocorreu normalmente durante o período de ensino remoto, indicando que o processo de alfabetização ficou muito comprometido durante o ensino remoto.

Ainda no Bloco II de questões, destacamos algumas informações relevantes com base nas respostas fornecidas pelas professoras sobre os materiais e atividades utilizadas para mediar o processo de alfabetização durante o ensino remoto. Observamos que as professoras Carla e Julia indicaram que utilizaram os livros didáticos para auxiliar na mediação do processo de alfabetização. Todas as professoras responderam que utilizaram a plataforma de atividades da

Secretaria Municipal de Educação (SMED) para mediar o processo de alfabetização. Uma das professoras relatou ter utilizado textos variados, além disso, Carla sinalizou o uso de materiais concretos como parte das atividades de alfabetização. Duas professoras mencionaram o uso de aulas *online* para mediar o processo de alfabetização. Como já mencionamos anteriormente, a professora que atua na zona rural não utilizou o recurso de aulas *online*, uma vez que nem todos os alunos tinham acesso consistente a dispositivos eletrônicos e conexão à internet, o que criou disparidades no acesso a este recurso. Isso impactou diretamente a capacidade de participação em atividades de alfabetização virtual.

As professoras responderam que utilizaram atividades impressas como parte do processo de alfabetização e mencionaram o uso de aplicativos de conversa como parte das atividades remotas. Essa diversidade de abordagens sugere uma adaptação às situações exigidas no ensino remoto, buscando formas de promover o desenvolvimento da alfabetização nesse cenário.

Sobre os recursos e ferramentas tecnológicas utilizadas para manter o vínculo com os alunos durante o ensino remoto, todas as professoras responderam que utilizaram o seu celular pessoal e aplicativos de conversa para manter o vínculo com os alunos. As professoras Carla e Maria mencionaram também o uso de aulas gravadas e o uso de conexões telefônicas como meio de comunicação nesse período.

Vale ressaltar, que as professoras precisaram utilizar recursos próprios para ministrar as aulas remotas, sem nenhum suporte tecnológico e auxílio financeiro por parte do governo. As profissionais precisaram, em muitos casos, comprar computadores ou *smartphones* novos e contratar serviços de internet com mais qualidade e velocidade. Destarte, as profissionais tiveram que se reinventar e empregar muita resiliência e criatividade para ministrar as aulas.

Sobre os materiais e atividades utilizadas para estimular a leitura durante o ensino remoto, uma das professoras afirma ter indicado o uso de livros de literatura infantil. Todas responderam que utilizaram textos impressos variados e indicaram o uso da plataforma de atividades da SMED para promover a leitura. As professoras Carla e Júlia afirmaram que utilizaram a leitura de poemas e quadrinhas como estratégia para estimular a leitura. A professora Carla elegeu o uso da leitura de parlendas como parte das atividades.

Esses dados mostram que os professores adotaram uma abordagem diversificada, incorporando diferentes tipos de materiais e estratégias para estimular a leitura durante o ensino remoto. De maneira geral, o ensino remoto foi desafiador para os profissionais da educação, e exigiu conhecimentos prévios e sabedoria para tomar as decisões pedagógicas mais adequadas.

4.3 Bloco III — Reconnectando caminhos: sobre o acompanhamento e o desenvolvimento da alfabetização no retorno às aulas presenciais

Neste terceiro bloco apresentamos algumas indagações aos pais/responsáveis, alunos e professores, no intuito de compreender como ocorreu o acompanhamento e o desenvolvimento do processo de alfabetização no retorno às aulas presenciais.

A primeira pergunta buscou saber quais os sentimentos manifestados pelas crianças diante do retorno ao ambiente escolar. Registramos as respostas no Quadro 10, que segue:

Quadro 9 — Comportamentos observados nas crianças no retorno às aulas presenciais

Informantes	Quanto aos sentimentos manifestados pelas crianças no retorno às aulas presenciais.
Pais/responsáveis	Alegria (93,3%) Ansiedade (46,7%) Agitação (26,7%)
Alunos	Ansioso (85,7%) Alegre (64,3%) Agitado (7,1%) Triste (7, %)
Professoras	Alegria (100%) Agitação (100%) Ansiedade (100%)

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

Na observação dos pais/responsáveis, notamos que a alegria foi o sentimento mais comumente manifestado pelas crianças (93,3%), indicando que elas estavam engajadas ou curiosas sobre o retorno à escola. A ansiedade também foi um sentimento observado pela maioria dos pais/responsáveis, podendo ser resultado de várias razões, como a adaptação a um novo ambiente, interações sociais após um período de distanciamento ou preocupações relacionadas à saúde. Cerca de 26,7% dos pais/responsáveis mencionaram agitação nas crianças, o que pode estar associado a um nível de motivação ou energia ligada ao retorno às aulas presenciais. Dessa forma, observamos uma complexidade nas respostas emocionais das crianças às mudanças com o retorno ao ambiente escolar, que na visão dos pais/responsáveis, foi geralmente associado a emoções positivas.

Nas respostas dos próprios estudantes sobre o que sentiram ao retornar à escola, a grande maioria deles (85,7%) relatou sentir-se ansioso. Esse sentimento pode estar relacionado à transição do ambiente virtual para o presencial, ajustes nas rotinas e expectativas em relação ao retorno. Alguns declararam sentir-se agitados ao retornar. Esse sentimento pode refletir uma mistura de emoções, incluindo o nervosismo. Mesmo havendo ansiedade e agitação, o interesse geral nas aulas presenciais pareceu estar presente, pois nenhum dos estudantes relatou ter

sentido desinteressado ao retornar. Uma parcela significativa (64,3%) relatou ter sentido alegria em relação à retomada da interação presencial e da estrutura escolar. Apenas uma criança (7,1%) indicou ter se sentido triste ao retornar, refletindo sentimentos de descontentamento ou desconforto com a transição para o ambiente escolar presencial.

As respostas das professoras revelam que os alunos, em sua maioria, experimentaram os mesmos sentimentos já citados, ou seja, uma combinação de ansiedade, agitação e alegria ao retornar às aulas presenciais.

Agora discutiremos como os participantes da pesquisa avaliaram o processo de leitura e escrita das crianças depois do retorno às aulas na modalidade presencial. Acerca disso,, as professoras informaram a quantidade de alunos em diferentes níveis de fluência leitora e diferentes níveis de escrita, conforme descrito na Tabela 3, adiante:

Tabela 3 — Níveis de leitura dos alunos

Leitura			
Nível de leitura	Prof. Maria	Prof. Carla	Prof. Júlia
Não lê	15	5	1
Lê apenas letras	15	3	1
Lê apenas sílabas	6	3	2
Le palavras, mas não compreende os sentidos	-----	4	3
Le pequenos textos, mas com dificuldade de compreensão	3	10	3
Le textos maiores com compreensão	-----	2	9
Escrita			
Nível de escrita	Prof. Maria	Prof. Carla	Prof. Júlia
Não escreve	15	4	1
Escreve apenas letras e sílabas soltas	6	4	3
Escreve letras com compreensão	0	3	3
Escreve sílabas isoladas	0	2	3
Escreve palavras simples com compreensão	3	3	6
Escreve palavras mais complexas mesmo omitindo algumas letras	0	7	9
Escreve pequenos textos	0	2	5
Escreve textos maiores	0	2	9

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

Ao serem questionadas se foi possível consolidar o processo de alfabetização com o retorno às aulas presenciais, as professoras afirmaram que essa consolidação tinha acontecido ou estava acontecendo de forma parcial, ou que não foi possível, visto que foram muitos os desafios, uma vez que muitas crianças não tiveram acesso às tecnologias de comunicação durante a suspensão das aulas, principalmente na zona rural e que, por isso, o processo de alfabetização havia sido interrompido, gerando uma lacuna no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

As professoras pontuaram que alguns alunos apresentaram um progresso em suas habilidades após o retorno às aulas presenciais, desenvolvendo a capacidade de ler e escrever

textos mais extensos. Dessa forma, os dados nos mostram uma diversidade nas habilidades de leitura e escrita das crianças, com diferentes níveis de complexidade e compreensão. Essa informação é crucial para orientar estratégias de ensino específicas para cada grupo de alunos, promovendo o aprimoramento dessas habilidades.

Ao final do Bloco III de questões perguntamos aos pais/responsáveis o que, na opinião deles, a família poderia fazer para contribuir com o processo de alfabetização das crianças e o que a escola poderia fazer para consolidar esse processo. Vejamos algumas respostas no Quadro 11, a seguir:

Quadro 10 — Responsabilidade da família e da escola em ajudar no processo de alfabetização

O que família e a escola podem fazer para ajudar no processo de alfabetização das crianças?	
	Pais/responsáveis Zona Rural
Família	<p>“Estar atento as atividades que os professores passam para fazer em casa, e corrigir. ”</p> <p>“A família precisa não apenas deixar o trabalho para escola porque a família pode trabalhar junto com a escola estando atento as dificuldades da criança, ajudando sempre nas dúvidas do aluno em casa. ”</p> <p>“Acompanhar a criança nos estudos. Dar mais atenção. Não dar respostas prontas. ”</p>
	Pais/responsáveis Zona Urbana
	<p>“Colocar ela para escrever textos, pegar livros colocar para ler. Incentivar a criança na busca de conhecimentos com leitura e escrita. ”</p> <p>“Eu ajudo ensinando em casa e alfabetizando ajudando na escrita e na leitura e também com atividades lúdicas e interativas, para melhorar a compreensão. ”</p> <p>“Ter paciência, ter interesse nos estudos da criança, priorizar esse momento, dar atenção e ajuda que precisar. ”</p> <p>“Incentivar a leitura, ajudar nas dificuldades. Elogiar sempre. Colocar para fazer textos. Assistir programas educativos”</p> <p>“A família pode dar o suporte, tirando dúvidas, acompanhando as atividades em casa. Não deixar a criança faltar. Manter o hábito da leitura em casa. ”</p> <p>“Eu como mãe sempre fico em cima da minha menina para ela aprender mais. As vezes não temos paciência, mas como é meu dever estamos aqui para dar o melhor para nossos filhos. ”</p> <p>“Incentivar a leitura.”</p>
	Pais/responsáveis Zona Rural
	<p>“Ensinar a criança.”</p> <p>“Acompanhar o desenvolvimento e estar atento as dificuldades de cada criança”</p> <p>“Dar atenção aos alunos. Enviar atividades para casa”.</p>
	Pais/responsáveis Zona Urbana
Escola	<p>“Criar sempre atividades que estimulem as crianças para aumentar o interesse nos conteúdos”.</p> <p>“Precisa sempre fazer o diagnóstico como anda o processo de alfabetização. Procurar formas para acelerar a alfabetização com a ludicidade com cada criança”.</p> <p>“A escola desempenha o papel fundamental, ensinando, tirando dúvidas. Incentivar e tratar o aluno com compreensão e respeito”.</p> <p>“A professora é excelente ela ajuda muito os alunos da sala”.</p> <p>“Incentivá-los na leitura e escrita através de pequenos textos, brincadeiras, etc.”.</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

As respostas dos pais/responsáveis denotam que o processo de alfabetização das crianças é uma responsabilidade compartilhada entre a família e a escola. Ambos desempenham papéis essenciais no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

As respostas, talvez não de forma intencional, e dentre outros aspectos, destacam a importância de integrar o aprendizado da alfabetização com práticas significativas de

letramento, criando uma abordagem abrangente que se estende além da sala de aula, isto é, incorpora as habilidades de leitura e escrita na vida cotidiana da criança.

O que a escola pode fazer para ajudar no processo de alfabetização da criança? As respostas dos pais/responsáveis destacam as expectativas que eles têm com relação às diversas maneiras pelas quais a escola pode contribuir significativamente para o processo de alfabetização das crianças seja eficaz e envolvente, considerando as necessidades individuais dos alunos. As respostas fornecem *insights* sobre como a escola pode desempenhar um papel crucial tanto no processo de alfabetização quanto no letramento das crianças, de acordo com a visão dos pais/responsáveis.

Para as professoras, também ao final do Bloco III de questões, perguntamos o que a família, a escola e o próprio professor podem fazer para ajudar no processo de alfabetização dos estudantes. As respostas dos professores indicam algumas concepções e sugestões interessantes. Vejamos, a seguir, no Quadro 12:

Quadro 11 — Papel da família e da escola no processo de alfabetização

O que família, escola e professor podem fazer para ajudar no processo de alfabetização das crianças?	
Família	<p>“Acompanhar os filhos nas atividades enviadas para casa, zelar pela frequência dos alunos”.</p> <p>“A família pode estar mais presente na vida escolar da criança com a ajuda das atividades, criar junto com a criança o hábito da leitura, observar os cadernos do aluno levando em consideração as atividades feitas e sua organização e estarem mais presentes nas reuniões escolares para saber mais sobre o desempenho do educando”.</p> <p>“Ser mais participativa no processo. Entender que o desenvolvimento da criança é concretizado em parcerias entre escola, família e sociedade”.</p>
Escola	<p>“Desenvolver e aplicar estratégias com os alunos que apresentam mais dificuldades”.</p> <p>“A escola pode incentivar seus alunos com projetos de leitura de forma mais frequente, uso de materiais pedagógicos lúdicos e motivar o aluno a querer estar na escola”.</p> <p>“Proporcionar um ambiente acolhedor, investir no corpo docente proporcionando ambiente de aprendizagem contínua e atualizada, formação com aparelhos tecnológicos, ser mais sensível na escuta e valorizar mais os aspectos socioemocionais”.</p>
Professor	<p>“Planejar aulas dinâmicas e significativas para que o aluno desenvolva cada vez mais o interesse pela aprendizagem. Conhecer as especificidades de cada aluno a fim de contribuir para o seu desenvolvimento”.</p> <p>“Busco diferentes estratégias de ensino para que meus alunos possam compreender os conteúdos dados como por exemplo no desenvolver de atividades lúdicas, dinâmicas, trabalho ou pesquisa em grupo ou dupla para que haja colaboração dos que já sabem com os que ainda não conseguiram atingir o processo, jogos pedagógicos e textos para leitura de diferentes fontes”.</p> <p>“O que vem sendo feito: valorizando as pequenas e grandes conquistas (individuais e coletivas) de cada um”.</p>

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2023).

As respostas das professoras ressaltam a importância da colaboração entre escola e família no processo educacional, posto que enfatizam a participação ativa dos pais no acompanhamento e estímulo ao desenvolvimento da alfabetização.

As ideias expressas nas falas das educadoras indicam que, para um processo de alfabetização mais eficaz, a escola deve adotar abordagens pedagógicas flexíveis, criar um

ambiente positivo e investir no desenvolvimento integral dos alunos, apoiando suas necessidades específicas.

As respostas também indicam algumas estratégias que os professores podem adotar para promover um ambiente de ensino mais eficiente, para tanto, salientaram a importância de abordagens diversificadas, personalização do ensino e valorização do progresso dos alunos para promover um ambiente de aprendizagem mais eficiente e inclusivo, favorecendo o desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

Finalizando o Bloco III de questões para os alunos, analisamos as respostas sobre quem, na visão deles, mais ajudou e ajuda no processo de alfabetização depois do retorno às aulas presenciais. Metade das crianças indicaram que seus pais ou responsáveis foram e são uma fonte de apoio significativa no processo de alfabetização indicando a família como suporte educacional. A grande maioria dos alunos (85,7%) reconhece que as professoras foram peças essenciais em seu processo de alfabetização. Isso ressalta a importância do papel do educador no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar durante uma pandemia revelou-se uma tarefa notavelmente desafiadora, dado que jamais se imaginaria enfrentar uma experiência de tal magnitude. Nessa situação de emergência, a ausência de referências deixou os professores, inicialmente, em um estado de incerteza quanto ao que fazer, como proceder e se teríamos resultados positivos. Diante desse cenário, os professores alfabetizadores sentiram a necessidade de buscar e investir em formação continuada. Algumas dessas capacitações foram oferecidas pelo poder público, enquanto outras foram procuradas pelo professor por iniciativa própria.

O momento, muitas vezes, foi desesperador. Com isso, o professor alfabetizador precisou rever a sua prática pedagógica já que esta foi sendo significativamente alterada em decorrência da suspensão das aulas presenciais. Sendo assim, para o desenvolvimento dessa pesquisa, questionou-se: como ocorreu o ensino da alfabetização no período remoto e no retorno ao presencial após o período crítico da pandemia de covid-19? Houve indícios dessa alfabetização como processo sociocultural, discursivo e de letramento?

Conforme anunciamos, para responder a essa indagação, nossa investigação propôs, como objetivo geral, investigar o processo de ensino, procurando indícios da alfabetização como processo sociocultural e de letramento em turmas do 3º ano do ensino fundamental, no município de Vitória da Conquista, Bahia, no contexto de aulas remotas e presenciais após os dois primeiros anos de pandemia da Covid-19.

Com o intuito de responder a estas indagações, buscou-se pesquisar sobre a alfabetização no período de aulas remotas, bem como no retorno ao presencial, procurando registrar essas vivências inéditas, uma vez que ainda não havíamos enfrentado tal situação no contexto educacional. Freire (1987, p. 80) expõe que “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade” e entende-se que isso foi feito neste momento.

Foi necessário reconstruir as práticas com o intuito de as adaptar a esse novo método de alfabetização, que ocorria sem a presença física, sem o toque e sem o contato direto olho no olho. Em muitos momentos, nos separamos com distâncias significativas, e, por vezes, os encontros *online* sequer eram viáveis. Nesse contexto, as redes sociais tornaram-se mais fundamentais do que nunca, sendo essenciais para preservar os vínculos. O uso da tecnologia não é novidade, porém, nunca foi dada a importância necessária no campo da educação.

Entretanto, o professor soube se reinventar, e práticas notáveis surgiram durante esse período em que os alunos e suas famílias eram os atores principais no processo de alfabetização

e na construção do conhecimento. Algumas crianças começaram a ler e escrever mesmo sem a presença física de seu professor, que, mesmo à distância, permanecia comprometido como mediador nesse processo.

As professoras alfabetizadoras também precisaram reinventar suas práticas, pois não estavam mais no interior das suas salas de aula com seus alunos, como acontecia antes da pandemia. As tecnologias digitais e de comunicação passaram a fazer parte do novo ambiente alfabetizador, como forma de continuar a desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, assim como principal forma de contato entre alunos-famílias-professoras-escola.

Como já mencionado anteriormente, além de fazerem uso de diversos aplicativos para postagem de atividades, gravação de vídeos aula e o uso da plataforma de ensino da SMED, as professoras Maria, Carla e Júlia também fizeram uso de jogos *online*, de vídeos mediante os quais compartilhavam sugestões de jogos pedagógicos que as crianças e as famílias poderiam construir em casa com materiais reciclados, de compartilhamento de livros em PDF e também de gravações de algumas histórias com áudio e imagem, além de entrega de material impresso para aqueles alunos que não tinham acesso à internet.

Portanto, concluímos que ser professor é sempre um desafio, independentemente do ambiente em que atuamos. É por essa razão que nos reinventamos a cada dia, pois nosso objetivo primordial é proporcionar uma educação acessível e de qualidade para todos os alunos.

Sendo assim, esta dissertação buscou compreender o desenvolvimento das práticas de alfabetização e letramento em um contexto de aulas remotas e logo após o retorno das aulas presenciais, em três escolas da rede municipal de ensino. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, registramos as experiências dos alunos, de seus pais/responsáveis e das professoras participantes da pesquisa, de modo que foi possível aferir algumas considerações sobre como se configurou o processo alfabetizador neste novo cenário pandêmico, no qual o distanciamento social se fez necessário e o processo de ensino e aprendizagem não poderia ser interrompido.

Compreender que as práticas de letramento possuem um caráter social e plural, que vai além das habilidades de ler escrever, significa validar que essas práticas podem ser adquiridas por meio de processos escolarizados e também em processos de aprendizagem que ocorrem em diferentes esferas do cotidiano. É fundamental entender que cada grupo atribui um sentido, ou múltiplos sentidos à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar, a depender de suas trajetórias de vida, dos contextos locais, das referências culturais e da estrutura que caracteriza os processos sociais mais amplos (Souza, 2011).

A forma de trabalhar o letramento, tal qual foi verificada no estudo que realizamos, baseia-se apenas em práticas de leitura e escrita que ocorrem por meio de atividades institucionalizadas (questionários, resumos, interpretação de histórias sem conexão com a realidade, dentre outras), com base em poucos gêneros textuais escolarizados e associada a um processo de alfabetização evidenciado, majoritariamente, como a aquisição mecânica de códigos linguísticos. A alfabetização e o letramento trabalhados dessa forma não são suficientes, não promovem empoderamento e identidade, não preparam os sujeitos para questionar e não suscitam transformações sociais.

Podemos perceber, por meio desta investigação, que muito do que é evidenciado nos estudos bibliográficos que tratam da temática da alfabetização no período pandêmico coincidem com as respostas das professoras contribuintes da nossa pesquisa.

Compreendemos que a pandemia gerou excessivos desafios, sobrecargas de trabalho, desgastes físicos e emocionais e muita solidão, tudo isso se juntou aos entendimentos limitados que as profissionais demonstraram ter sobre os processos de alfabetização e letramento, à pouca experiência docente e à ausência de cursos específicos nessas áreas. Todos esses fatores, certamente, contribuíram para que a alfabetização não ocorresse sob a perspectiva do letramento no contexto de pandemia. Não podemos deixar de pensar também nos estudantes e em suas famílias que não tiveram subsídios do poder público para acessar as aulas por meio remoto.

Quanto à formação continuada, todos vivíamos um momento inédito e ninguém sabia, ao certo, “o que fazer/como fazer”, então, a prática teve que ser construída no dia a dia. O professor teve que aprender a dar aula remota errando e acertando e, assim, foi reconstruindo a sua prática e o seu novo jeito de ser professor. Os desafios foram aparecendo e o professor foi reconstruindo a sua prática por meio de reflexões diárias, avaliando o que estava dando certo e o que não estava, de que forma podia fazer diferente etc.

Espera-se, com esta dissertação, contribuir para novas reflexões e qualificar as práticas de professoras alfabetizadoras que sempre têm muito a aprender, construir e consolidar no que se refere aos conhecimentos a respeito do campo da alfabetização e do letramento.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, T. C.; BUFREM, L. S. O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. **ETD Educação Temática Digital**, v. 14, n. 01, p. 22-42, 2012.
- BOCK, A.M. B.; GONÇALVES, M.G.M., FURTADO, (O Corgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei n. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. 2. ed. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 14.040 de 18/08/2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Publicação Original [Diário Oficial da União de 19/08/2020] (p. 4, col. 1), 2020a.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Presidência da República. Brasília/DF, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: mar. de 2024.
- BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H. H. “Schools, skills, and learning: The impact of COVID 19 on education”. **VOX CEPR Policy Portal** [01/04/2020]. Disponível em: <https://cepr.org/voxeu/columns/schools-skills-and-learning-impact-covid-19-education>. Acesso em: 14/05/2020.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa *et al* (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. Minas Gerais: Petrópolis, 2010. p. 41-53.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura), v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências Humanas e Sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.
- CORDEIRO, K. M.; COSTA, R. P. Educação na pandemia do novo coronavírus: mídias e desigualdade. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. especial: Educação e Democracia em Tempos de Pandemia, p. 81-97, 2020.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed., 2007.
- DA SILVA, J. L. L. Narrativas docentes acerca da realidade e desafios da alfabetização no ensino remoto e as possibilidades para o cenário pós-pandemia. **Humanidades & Inovação**, 2022, 9.26: 352-365.

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.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1970.

FREITAS, L. C.. **A luta por uma pedagogia do meio**: revisando o conceito. In: PISTRAK, M. M. *Escola Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS — FCC,. **Pesquisa**: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 04 ago. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v.35, n.2, mar./abr., 1995, p.57-63.

GRESSLER, L. A. **Introdução à Pesquisa**: projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2003

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 259-284.

LIBÂNEO, J. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIEBSCHER, P. **Quantity with quality?** Teaching quantitative and qualitative methods in an LIS master's program. 1998.

LIMA, R. Os significados de alfabetização e letramento para o professor alfabetizador: relação de conflito na prática pedagógica. **Debates em Educação** - ISSN 2175-6600, Maceió, Vol. 7, n. 13, Jan./Jun. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas I. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- MARTINS, R. X.; RAMOS, R. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos**. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.
- MENDES, C. de M. C. Os Efeitos Da Pandemia E Os Desafios De Superação Da Gestão Democrática Escolar. **Revista Portuguesa de Educação Contemporânea**, v. 2, n. 02, p. 42-52, 2021.
- MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento-** Pesquisa Qualitativa em Saúde, São Paulo, Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO,1999.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MIOLO, P. **Políticas e práticas de organização curricular da alfabetização na pandemia: Estudo de uma experiência inédita**. Santa Maria, RS 2022
- MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos. (Como eu ensino), 2012..
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico** (5ª ed.). São Paulo: Scipione, 2010.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- PÁDUA, E. **Metodologia a pesquisa: abordagem teórico-prática**. 18. ed. rev. e ampli. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução de Os Pensadores. Abril Cultural, 1970.
- PINO, A. "O conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano". **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 24, mar. 1991.
- PINO, A. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005..PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- PUZIREI, A. A. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, 71, v. 21, 2000b, p. 21-44. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf> 2609. Acesso em: 1 ago. 2020.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.
- REZENDE, V. **O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. UFMG, Belo Horizonte, v. 9, p. 94-107, 2016.
- ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conectada – os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a.

- ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In.*: (Org.). **Escol@conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013b. p. 13-36.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, 2005.
- SMOLKA, Ana Luiza B. **A alfabetização como processo discursivo**. 170 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas/ SP, 1987.
- SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19–24, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale; FaE; UFMG, 2005.
- SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED., 2000. (Série Estado do Conhecimento n.º 1). Disponível em: www.mec.gov.br/inep/publicacoes. Acesso em: 05 abr. 2007.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 2003.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio – Revista Pedagógica* de 29 de fevereiro de 2004, Artmed Editora, UNESP. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Ver. Bras. Educ.*, n. 25, p. 5-17, abr. 2004a.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- SOUZA, M. E. do P. **Família/Escola**: A importância dessa relação no desempenho escolar. Santo Antônio da Platina, PR: Programa de Desenvolvimento Educacional, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.
- SOUZA, S. O. O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais da Eduvale**, v. 4, n.º 6, p. 1-9, 2011.
- STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, 2013, 33: 51-71.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**. Florianópolis, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Perspectivas Interculturais sobre o Letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo: USP, n. 8, p. 465-488, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: ensino a distância na educação básica frente à pandemia do covid-19. s/d. Disponível em: <http://www.epsvj.fiocruz.br/sites/default/files/files/Nota%20tecnica%20TPE%20ensino%20remoto.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION UNESCO –. **“COVID19 Educational Disruption and Response”**. UNESCO Website [06/05/2020]. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>. Acesso em 06 maio. 2020.

VYGOTSKI, I. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012.

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. Diário Oficial, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

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. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, jul. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Questionário Fechado e Aberto



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

Mestranda: Juliana Brito Borges Pinto

Orientadora: Professora Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão

**QUESTIONÁRIO SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
 NO PERÍODO DO ENSINO REMOTO E NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL,
 APRESENTADO AOS PAIS/RESPONSÁVEL PELOS ALUNOS (AS) DO 3º ANO DO
 ENSINO FUNDAMENTAL, DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA
 CONQUISTA**

Este Questionário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre o processo de alfabetização e letramento no período do ensino remoto e no retorno ao ensino presencial. São dados necessários para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Desafios e perspectivas na alfabetização como processo sociocultural, discursivo e de letramento” em escolas da Rede Municipal de Ensino em Vitória da Conquista – BA.

RESPONSÁVEL PELO ALUNO (A):

	Pai		Avô
	Mãe		Avó
	Tio		Outro. Qual?
	Tia		

1. SOBRE OS USOS DA LEITURA E DA ESCRITA

1.1 O que você normalmente ler?

Na vida social		Em casa	
	Faixas		Bilhetes
	Cartazes		Revistas
	Outdoor		Bíblia
	Rótulos		Livros de autoajuda
	Placas		Livros de conteúdo científico

	Mensagens no celular		Mensagens no celular
	Folhetos de ofertas		Receitas
	Outros. Quais? _____		Outros. Quais? _____

Circule no quadro acima os que você mais gosta de ler.

1.2 Como você utiliza a escrita no seu dia-a-dia?

Na vida social		Em casa	
	Pouco no trabalho		Registrar dívidas
	Muito no trabalho		Anotações importantes
	Na escola/faculdade/curso		Escrever bilhetes
	Outros. Quais?		Escrever lista de compras
			Outros. Quais?

Circule no quadro acima os que você mais gosta de escrever.

2. SOBRE O ACOMPANHAMENTO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA DURANTE O ENSINO REMOTO

2.1 Em relação ao tempo de dedicação à criança, durante as aulas remotas, foi:

	Todo o tempo em que ele (a) estudava		Parcialmente
	Pouco tempo		Não tive tempo

2.2 O que você fazia quando considerava uma atividade “difícil” para a criança?

	Respondia por ele (a)		Entrava em contato com o (a) professor (a) para comunicar
	Ensinava com paciência		Outro. Qual?

2.3 Quem auxiliava a criança na realização das atividades no ensino remoto?

	Apenas com o meu auxílio		Com auxílio de outra pessoa. Especificar: _____
--	--------------------------	--	--

2.4 Quais eram as condições dos locais onde a criança realizava as aulas?

	Silencioso		Com barulho
	Sem internet		Realizava em vários locais diferentes
	Com internet		Outros. Quais?

2.5 Quais eram as condições da internet?

	A internet oscilava		A internet era de qualidade
	Não tinha internet		Outro. Quais?

2.6 Além dos textos escolares, o que a criança escreveu no ambiente familiar nesse período?

	Bilhetes		Agenda
	Rimas		Poemas
	Diários		Textos copiados em cadernos
	Lista de compras		Outros. Quais?

2.7 Quais comportamentos você observou na criança no período em que não houve aula presencial?

	Agitação		Tristeza
	Indisciplina		Alegria
	Desinteresse pelos estudos		Outros. Quais?

2.8 A criança interagiu com outras crianças nesse período?

	Sim		Muito
	Não		Muito pouco
	Pouco		

2.9 Como você avalia o processo de alfabetização da criança nesse período?

	A alfabetização não aconteceu
	A alfabetização aconteceu parcialmente
	A alfabetização aconteceu normalmente
	A alfabetização ficou muito comprometida. Explicar em quais aspectos _____ _____

3. SOBRE O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA NO RETORNO AS AULAS PRESENCIAIS

3.1 Quais os sentimentos manifestados pela criança no retorno às aulas presenciais?

	Ansiedade		Alegria
	Agitação		Tristeza
	Desinteresse		Outros. Especificar:

3.2 Como você avalia o processo de leitura da criança?

	Não lê nada		Lê pequenos textos, mas com dificuldade de compreensão
	Lê apenas letras		Lê textos maiores com compreensão
	Lê apenas sílabas		
	Lê palavras, mas não compreende os sentidos		

3.3 Como você avalia o processo de escrita da criança?

	Não escreve nada		Escreve palavras simples com compreensão
	Escreve apenas com letras e sílabas		Escreve palavras mais complexas mesmo omitindo algumas letras. Exemplificar:
	Escreve letras com compreensão		Escreve pequenos textos

	Escreve sílabas isoladas		Escreve textos maiores

3.4 O que a família pode fazer para ajudar no processo de alfabetização da criança?

3.5 O que a escola pode fazer para ajudar no processo de alfabetização da criança?

Muito obrigada!

APÊNDICE B – Questionário Fechado e Aberto



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
 MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

Mestranda: Juliana Brito Borges Pinto

Orientadora: Professora Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão

QUESTIONÁRIO SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PERÍODO DO ENSINO REMOTO E NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL, APRESENTADO AOS (AS) ALUNOS (AS) DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Este Questionário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre o processo de alfabetização e letramento no período do ensino remoto e no retorno ao ensino presencial. São dados necessários para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Desafios e perspectivas na alfabetização como processo sociocultural, discursivo e de letramento” em escolas da Rede Municipal de Ensino em Vitória da Conquista – BA.

1. SOBRE A LEITURA E A ESCRITA

1.1 O que você lê em seu dia-a-dia?

Na vida social		Em casa		Na escola	
<input type="checkbox"/>	Faixas	<input type="checkbox"/>	Bilhetes	<input type="checkbox"/>	Cartazes
<input type="checkbox"/>	Cartazes	<input type="checkbox"/>	Diários	<input type="checkbox"/>	Tarefas
<input type="checkbox"/>	Outdoor	<input type="checkbox"/>	Figurinhas	<input type="checkbox"/>	Textos
<input type="checkbox"/>	Rótulos	<input type="checkbox"/>	Instruções de jogos	<input type="checkbox"/>	Poemas
<input type="checkbox"/>	Placas	<input type="checkbox"/>	Mensagens no celular	<input type="checkbox"/>	Letras de músicas
<input type="checkbox"/>	Mensagens no celular	<input type="checkbox"/>	Receitas	<input type="checkbox"/>	Agendas
<input type="checkbox"/>	Folhetos de ofertas	<input type="checkbox"/>	Bíblia	<input type="checkbox"/>	Livros infantis
<input type="checkbox"/>	Outro. Qual?	<input type="checkbox"/>	Outro. Qual?	<input type="checkbox"/>	Outro. Qual?

Circule no quadro acima os que você mais gosta de ler.

1.2 O que você costuma escrever?

Na vida social		Em casa		Na escola	
<input type="checkbox"/>	Bilhetes	<input type="checkbox"/>	Bilhetes	<input type="checkbox"/>	Bilhetes

	Instruções de jogos		Mensagens no celular		Textos
	Recadinhos		Diários		Poemas
	Mensagens no celular		Lista de compras		Atividades escolares
	Outros. Quais?		Outros. Quais?		Outros. Quais?

Circule no quadro acima os que você mais gosta de escrever.

1.3 Seus familiares têm o hábito de ler?

	Sim		Muito
	Não		Pouco

2. SOBRE O ENSINO REMOTO

2.1 Em relação ao tempo que os seus pais/responsáveis lhe acompanharam, durante as aulas remotas, foi:

	Todo o tempo em que eu estudava		Parcialmente
	Pouco tempo		Não acompanhava

2.2 O que você fazia quando considerava uma atividade “difícil”?

	Meus pais/responsáveis respondiam para mim		Entrava em contato com o (a) professor (a) para comunicar
	Meus pais/responsáveis me ensinavam com paciência		Outro. Qual?

2.3 Quem lhe auxiliava na realização das atividades no ensino remoto?

	Apenas meus pais/responsáveis		Outra pessoa. Quem?

2.4 Quais eram as condições dos locais onde você realizava as aulas?

	Silencioso		Com barulho
--	------------	--	-------------

	Sem internet		Realizava em vários locais diferentes
	Com internet		Outros. Quais?

2.5 Quais eram as condições da internet?

	A internet oscilava		A internet era de qualidade
	Não tinha internet		Outro. Quais?

2.6 Além dos textos escolares, o que você escreveu no ambiente familiar nesse período?

	Bilhetes		Agenda
	Rimas		Poemas
	Diários		Textos copiados em cadernos
	Lista de compras		Outros. Quais?

2.7 Como você se sentiu no período em que não houve aula presencial?

	Agitado (a)		Triste
	Não tinha vontade de fazer as atividades		Alegre porque não precisava ir para escola
	Desinteressado (a) pelos estudos		Outros. Quais?

2.8 Você teve contato com outras crianças nesse período?

	Sim		Muito
	Não		Muito pouco
	Pouco		

2.9 Como você avalia o seu processo de alfabetização nesse período?

	Bom
	Ruim
	Muito difícil

3. SOBRE O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

3.1 Como você se sentiu quando retornaram às aulas presenciais?

<input type="checkbox"/>	Ansioso (a)	<input type="checkbox"/>	Alegre
<input type="checkbox"/>	Agitado (a)	<input type="checkbox"/>	Triste
<input type="checkbox"/>	Desinteressado (a)	<input type="checkbox"/>	Outros. Especificar:

3.2 Quem mais te ajudou e ajuda em seu processo de alfabetização?

<input type="checkbox"/>	Os pais/responsáveis
<input type="checkbox"/>	O (A) professor (a)
<input type="checkbox"/>	Outra pessoa. Especificar: _____

3.3 Após o retorno às aulas presenciais, como está o seu nível de leitura?

<input type="checkbox"/>	Não sei ler	<input type="checkbox"/>	Leio pequenos textos
<input type="checkbox"/>	Leio apenas letras	<input type="checkbox"/>	Leio textos maiores
<input type="checkbox"/>	Leio apenas sílabas	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Leio palavras,	<input type="checkbox"/>	

3.4 Após o retorno às aulas presenciais, como está o seu nível de escrita?

<input type="checkbox"/>	Escrevo apenas com letras	<input type="checkbox"/>	Escrevo pequenos textos
<input type="checkbox"/>	Escrevo sílabas	<input type="checkbox"/>	Escrevo textos maiores
<input type="checkbox"/>	Escrevo frases	<input type="checkbox"/>	

Muito obrigada!

APÊNDICE C — Questionário Fechado e Aberto



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
 MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

Mestranda: Juliana Brito Borges Pinto

Orientadora: Professora Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão

QUESTIONÁRIO SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PERÍODO DO ENSINO REMOTO E NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL, APRESENTADO AOS PROFESSORES (AS) DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Este Questionário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre o processo de alfabetização e letramento no período do ensino remoto e no retorno ao ensino presencial. São dados necessários para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Desafios e perspectivas na alfabetização como processo sociocultural, discursivo e de letramento” em escolas da Rede Municipal de Ensino em Vitória da Conquista – BA.

1. SOBRE OS USOS DA LEITURA E DA ESCRITA

1.1 O que você normalmente ler?

Na vida social		Em casa	
	Livros de conteúdo pedagógico		Bilhetes
	Livros de conteúdo científico		Revistas
	Artigos		Bíblia
	Folhetos		Livros de autoajuda
	Placas		Livros de conteúdo científico
	Mensagens no celular		Mensagens no celular
	Reportagens		Material para preparar aulas
	Outros. Quais? _____		Outros. Quais? _____

Circule no quadro acima os que você mais gosta de ler.

1.2 Como você utiliza a escrita no seu dia-a-dia?

Na vida social		Em casa	
	Pouco, no trabalho		Anotações importantes

	Muito, no trabalho		Escrever bilhetes
	Na faculdade/curso		Escrever lista de compras
	Outros. Quais?		Material para preparar aulas
			Outros. Quais?

Circle no quadro acima os que você mais gosta de escrever.

1.3 Apresente abaixo as suas definições para?

Alfabetização	Letramento

1.4 Você acha que sua formação lhe garantiu informações adequadas para trabalhar com a alfabetização e letramento de crianças nos anos iniciais?

	Sim		Muito
	Não		Muito pouco
	Pouco		

1.5. Você participou de algum curso para obter informações sobre alfabetização e letramento no período que compreendeu os dois primeiros anos da pandemia de COVID-19?

	Sim
	Não

2. SOBRE O ENSINO REMOTO

2.1 Em relação a quantidade semanal de aulas *online* ministradas, durante o ensino remoto, você trabalhou:

	Todos os dias da semana		Menos de três vezes por semana
	Três vezes por semana		Não foi possível realizar aula online
	Outros. Quais?		

2.2 Quais foram as condições dos locais onde você ministrou as aulas?

	Silencioso		Com barulho
	Sem internet		Realizava em vários locais diferentes
	Com internet		Outros. Quais?

2.3 Quais eram as condições da internet que você utilizou?

	A internet oscilava		A internet era de qualidade
	Não tinha internet		Outros. Quais?

2.4 Que tipos de materiais/atividades você utilizou para mediar o processo de alfabetização com seus alunos durante o ensino remoto?

	Livros didáticos		Aulas <i>online</i>
	Plataforma de atividades da SMED		Atividades impressas
	Textos variados		Aplicativos de conversa
	Materiais concretos		Outros. Quais?

2.5 Que tipos de recursos/ferramentas tecnológicas você utilizou para manter o vínculo com os seus alunos durante o ensino remoto?

	Celular		Atividades impressas
	Computador		Aulas gravadas
	Aulas online		Ligações telefônicas
	Aplicativos de conversa		Outros. Quais?

2.6 Que tipos de materiais/atividades você utilizou para estimular a leitura durante o ensino remoto?

	Livros de literatura infantil		Leitura de poemas
	Variados textos impressos		Leitura de quadrinhas
	Plataforma de atividades da SMED		Leitura de parlendas
	Aplicativos de atividades com leitura		Outros. Quais?

2.7 O que você fazia quando o aluno considerava uma atividade “difícil”?

	Dizia que não precisava responder		Marcava um momento individual com o aluno
	Ensinava com paciência		Orientava os pais/responsáveis sobre a mediação com a atividade

	Outro. Qual?
--	--------------

2.8 Quais comportamentos você observou nos seus alunos no período do ensino remoto?

	Agitação		Tristeza
	Indisciplina		Alegria
	Desinteresse pelos estudos		Outros. Quais?

2.9 Como você avalia o processo de alfabetização da criança nesse período?

	A alfabetização não aconteceu
	A alfabetização aconteceu parcialmente
	A alfabetização aconteceu normalmente
	A alfabetização ficou muito comprometida. Explicar em quais aspectos

3. SOBRE O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS NO RETORNO AS AULAS PRESENCIAIS

3.1 Quais os sentimentos que você observou em seus alunos no retorno às aulas presenciais?

	Ansiedade		Alegria
	Agitação		Tristeza
	Desinteresse		Outros. Especificar:

3.2 Com relação ao nível de leitura, após o retorno às aulas presenciais, registre a quantidade de alunos para cada uma das situações apontadas no quadro abaixo.

	Não lê nada		Lê pequenos textos, mas com dificuldade de compreensão
	Lê apenas letras		Lê textos maiores com compreensão

	Lê apenas sílabas	
	Lê palavras, mas não compreende os sentidos	

3.3 Com relação ao nível de escrita, após o retorno às aulas presenciais, registre a quantidade de alunos para cada uma das situações apontadas no quadro abaixo.

	Não escreve nada		Escreve palavras simples com compreensão
	Escreve apenas com letras e sílabas		Escreve palavras mais complexas mesmo omitindo algumas letras. Exemplificar:
	Escreve letras com compreensão		Escreve pequenos textos
	Escreve sílabas isoladas		Escreve textos maiores

3.4 Na sua opinião:

a) O que a família pode fazer para ajudar no processo de alfabetização da criança?

b) O que a escola pode fazer para ajudar no processo de alfabetização da criança?

c) E você, o que pode fazer para que o ensino e a aprendizagem aconteçam com mais eficiência?

Muito obrigada!