

Desafios e perspectivas na alfabetização como processo histórico-cultural e de letramento em tempos de pandemia de covid-19

Challenges and perspectives in literacy as a historical-cultural and literacy process in times of the covid-19 pandemic

DOI:[10.22481/lnostr.v12i1.14682](https://doi.org/10.22481/lnostr.v12i1.14682)

Juliana Brito Borges Pinto¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4937-0851>

E-mail: julianabb7@gmail.com

Maria Aparecida P. Gusmão²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1739-9997>

E-mail: aparecida.gusmao@uesb.edu.br

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que procurou responder as seguintes questões: como ocorreu o ensino da alfabetização durante a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia de Covid-19? Houve indícios dessa alfabetização como processo sociocultural e de letramento? O objetivo foi identificar 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. As bases teóricas são os estudos 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 *locus* 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, 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; Letramento.

¹ Mestre em Ensino (UESB) e Professora na Rede Municipal de Vitória da Conquista-Ba.

² Doutora em Educação (UFRN). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino.

Abstract

This article presents the results of a research that sought to answer the following questions: how did literacy teaching occur during the suspension of face-to-face classes due to the Covid-19 pandemic? Were there signs of this literacy as a sociocultural and literacy process? The objective was to investigate teaching, looking for evidence of literacy as a sociocultural and literacy process in 3rd year elementary school classes, in the municipality of Vitória da Conquista, Bahia, in the context of remote classes. The text were based on the studies theoretical of literacy by Magda Soares (1985, 2003, 2004, 2007), Kleiman (2005), Street (1984, 2014) and the socio-interactionism of the psychologist and philosopher Lev Vygotsky (1998, 2000, 2001). The methodology used was bibliographical research and field research in a qualitative approach. The study had as its locus 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 were produced in the second academic semester of 2022, through the application of questionnaires and the analysis of these data made it possible to understand how the literacy process occurred during remote classes, however, we did not identify signs that literacy occurred from the perspective of literacy. The research results 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; Literacy.

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.

Este estudo parte de uma inquietação para um entendimento sobre os desdobramentos acerca do processo alfabetizador, no município de Vitória da Conquista durante a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia de Covid-19. 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, durante os dois primeiros anos da pandemia. Os questionamentos e reflexões estão voltados para 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 suas famílias, bem como refletir sobre a valorização da vida, da presença, do outro, dos sentimentos e das ações pedagógicas.

Acreditamos que os baixos índices³ 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 e funções sociais e que reflete as crenças, valores e concepções de mundo de várias e diferentes esferas da sociedade

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 com 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 consequências 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).

³ 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.

A pandemia afetou, de modo distinto, professores e estudantes; por conseguinte, muitas das assimetrias educacionais pré-existentis 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 educação básica, 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.

Diante dessa realidade tão desafiadora, a nossa problemática, desdobrada em duas questões, objetivou 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 de ensino remoto? Houve indícios dessa alfabetização como processo sociocultural e de letramento?

No intuito de compreender a alfabetização e as dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras e pelos alunos e seus responsáveis no aprendizado da leitura e da escrita, no período remoto, apoiamos-nos nos estudos 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).

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

No ano de 2020 o mundo foi afetado 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 Secretaria Municipal de Educação.

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.

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 a casa em espaço improvisado para a sala de aula.

De imediato, a SMED lançou a plataforma digital de estudos gratuita (Figuras 1 e 2 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

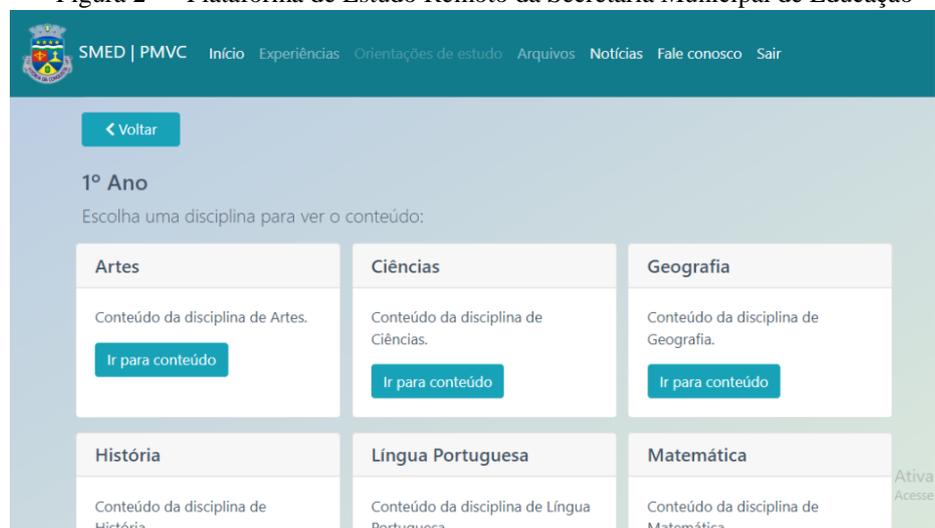
estabelecido para o ano letivo de 2020, bem como o plano de curso de cada disciplina, para tanto, continha atividades selecionadas de acordo com cada segmento (Educação Infantil – 4 e 5 anos, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos/EJA).

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: SMED, Vitória da Conquista, 2021.

Visando 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 com orientações (gravadas), 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.

Percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa apresentada é 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).

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; 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, acreditamos que esta foi a escolha metodológica mais adequada.

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, utilizamos a pesquisa bibliográfica e o questionário como estratégias de pesquisa. Para nos ajudar na definição do que sejam métodos para a pesquisa, recorremos 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 [...]”.

Assim sendo, este estudo teve como *locus* 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.

Análise dos dados: desafios e conquistas no processo de alfabetização durante o ensino remoto

No questionário destinado 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 (Tabela 1).

Tabela 1 — Tempo dedicado pelos pais/responsáveis ao acompanhamento

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

	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 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 na Tabela 2, adiante:

Tabela 2 — 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%) Silencioso (69,2%) Sem internet (7,7%)	A internet oscilava (66,7%) A internet era de qualidade (33,3%) Não tinha internet (0%)
Alunos (as)	Com internet (92,9%) Silencioso (35,7%) Com barulho (21,4%) Realizava em vários locais diferentes (14,3%) Sem internet (7,1%)	A internet era de qualidade (92,9%) A internet oscilava (14,3%) Não tinha internet (0%)
Professoras	Silencioso (100%) Com internet (66,7%) Com barulho (0%) Realizava em vários locais diferentes (0%) Sem internet (0%)	A internet oscilava (66,7%) A internet era de qualidade (33,3%) Não tinha 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 3, que segue:

Tabela 3 — 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 na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 — 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.

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.

Considerações finais

Alfabetizar durante a pandemia da Covid-19 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.

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.

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.

Compreendemos que a pandemia gerou excessivos desafios, sobrecarga 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 ministrar 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.

Referências

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- 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.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed,. 2007.
- GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v.35, n.2, mar./abr., p.57-63, 1995.
- 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.
- 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.

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 nº. 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, nº 6, p. 1-9, 2011.

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.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: ensino a distância na educação básica frente à pandemia do covid-19. s/d. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/Nota%20tecnica%20TPE%20ensino%20re moto.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.

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.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

Submetido em: 19/04/2024

Aprovado em: 30/06/2024