

## **Desafios do processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade**

***Challenges of the literacy process of children in vulnerable situations***

***Desafíos del proceso de alfabetización de niños en situación de vulnerabilidad***

Ana Claudia Oliveira Pavão<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-9914-3700>

Aline Silveira Machado Pegoraro<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-1328-7333>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: ana.pavao@uol.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: alinemachado44@gmail.com.

### **Resumo**

O número de alunos que terminam o ciclo de alfabetização sem os conhecimentos mínimos para obter êxito é frequente, principalmente entre os que estão em situação de vulnerabilidade. A adoção do ensino remoto, devido à pandemia da Covid-19, apontou diferenças e carências nas condições de vida dos estudantes. Sendo assim, o objetivo desse estudo foi investigar as implicações no processo de alfabetização de alunos em situação de vulnerabilidade, buscando compreender os desafios enfrentados por esses estudantes e identificar possíveis estratégias para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com objetivos descritivos e procedimento de pesquisa participante. O instrumento para a produção dos dados foi a entrevista semiestruturada, aplicada para quatro professoras e para a gestora de uma escola pública. Por meio da técnica de análise de conteúdo, emergiram quatro categorias: alfabetização, vulnerabilidade social, tecnologias e metodologias ativas. Os resultados evidenciaram o entendimento das professoras sobre a alfabetização e a situação de vulnerabilidade social, e que a utilização de tecnologias aliadas às metodologias ativas proporcionam uma educação mais atrativa e autônoma para as crianças. Assim, foi possível concluir que a situação de vulnerabilidade em que se encontram os estudantes impacta diretamente o processo de alfabetização, fazendo que tenham que enfrentar desafios desiguais perante os demais alunos.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Vulnerabilidade. Tecnologias. Metodologias Ativas.



### **Abstract**

The number of students who complete the literacy cycle, without the minimum knowledge to be successful, is frequent, especially among those who are in vulnerable situations. The adoption of remote teaching, due to the Covid-19 pandemic, highlighted differences and deficiencies in students' living conditions. Therefore, the objective of this study was to investigate the implications for the literacy process of students in vulnerable situations, seeking to understand the challenges faced by these students and identify possible strategies to promote a more inclusive and equitable education. The research adopted a qualitative approach, with descriptive objectives and a participatory research procedure. The instrument for data production was a semi-structured interview, applied to four teachers and the manager of a public school. Through the content analysis technique, four categories emerged: literacy, social vulnerability, active technologies and methodologies. The results showed the teachers' understanding of literacy and the situation of social vulnerability and that the use of technologies, combined with active methodologies, provide a more attractive and autonomous education for children. Thus, it was possible to conclude that the vulnerable situation in which students find themselves directly impacts the literacy process, causing them to have to face unequal challenges compared to other students.

**Keywords:** Literacy. Vulnerability. Technologies. Active Methodologies.

### **Resumem**

Es frecuente el número de estudiantes que completan el ciclo de alfabetización sin los conocimientos mínimos para tener éxito, especialmente entre quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad. La adopción de la enseñanza a distancia, debido a la pandemia de Covid-19, puso de relieve diferencias y deficiencias en las condiciones de vida de los estudiantes. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue investigar las implicaciones para el proceso de alfabetización de estudiantes en situación de vulnerabilidad, buscando comprender los desafíos que enfrentan estos estudiantes e identificar posibles estrategias para promover una educación más inclusiva y equitativa. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con objetivos descriptivos y un procedimiento de investigación participativo. El instrumento para la producción de datos fue una entrevista semiestructurada, aplicada a cuatro docentes y al directorio de una escuela pública. A través de la técnica de análisis de contenido surgieron cuatro categorías: alfabetización, vulnerabilidad social, tecnologías y metodologías activas. Los resultados mostraron la comprensión de los docentes sobre la alfabetización y la situación de vulnerabilidad social y que el uso de tecnologías, combinado con metodologías activas, proporciona una educación más atractiva y autónoma para los niños. Así, se pudo concluir que la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los estudiantes impacta directamente el proceso de alfabetización, provocando que tengan que enfrentar desafíos desiguales en comparación con otros estudiantes.

**Palabras clave:** Alfabetización. Vulnerabilidad. Tecnologías. Metodologías Activas.

## **1 Introdução**

Anualmente, milhares de crianças em idade de alfabetização concluem os dois primeiros anos do Ensino Fundamental sem adquirir as habilidades mínimas necessárias para prosseguir

em sua trajetória educacional com êxito. Esse desafio é particularmente prevalente nas áreas periféricas das cidades, onde as condições socioeconômicas são mais desfavoráveis (INEP, 2021). Somando-se a isso, a pandemia da Covid-19 e a transição para o ensino remoto agravaram essa situação, tornando-se um fator desestimulante no cenário educacional.

Em resposta à pandemia, houve uma rápida implementação de aulas remotas, predominantemente ministradas online, apoiadas por recursos tecnológicos, a fim de garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem durante o período de isolamento social (Salvagni *et al.*, 2020). Essa transição precipitada para o ensino remoto revelou no entanto, a profunda desigualdade existente entre as crianças e suas circunstâncias de vida no Brasil. Muitas famílias não possuíam acesso a computadores, smartphones e Internet, o que dificultou ainda mais a aprendizagem, especialmente para aquelas em situação de vulnerabilidade social (Silva Junior; Lemos, 2020). A vulnerabilidade social é entendida como a ausência de condições socioeconômicas indispensáveis para que indivíduos ou grupos sociais desempenhem seus papéis na sociedade, colocando-os em uma situação de invisibilidade e exclusão social (Abramovay *et al.*, 2002; Perona; Rocchi, 2001; Janczura, 2012; Carneiro; Veiga, 2004).

Para os educadores, a adoção repentina do ensino remoto também trouxe grandes desafios, tornando a tarefa de ensinar ainda mais difícil (Godoi *et al.*, 2020). O envolvimento dos pais ou responsáveis no processo de ensino-aprendizagem das crianças tornou-se extremamente importante, especialmente na alfabetização, que abrange o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

Nem sempre, no entanto, as crianças contavam com o suporte adequado em casa para realizar suas atividades remotas, uma vez que muitos pais ou responsáveis não tinham a escolaridade necessária para suprir essa demanda, resultando em mais um prejuízo na aprendizagem dos alunos (Silva, Raopart, 2013).

Considerando o papel crucial que a alfabetização desempenha na vida das pessoas, Freire (1983) a entende como um processo que confere autonomia ao indivíduo, afirmando que “a alfabetização é um ato criador, no qual o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever, preparando-se para ser o agente dessa aprendizagem” (Freire, 1983, p. 54). Ferreiro (1996), por sua vez, argumenta que o processo de alfabetização começa antes mesmo de ingressar na escola e continua além dela, ressaltando que “a alfabetização não é um estado a ser alcançado, mas um processo que, na maioria dos casos, começa antes da escola e

não termina após o término do ensino fundamental” (Ferreiro *et al.*, 1996, p. 47).

Fica evidente, portanto, a importância da alfabetização, uma vez que a leitura e a escrita proporcionam oportunidades para que as pessoas participem ativamente na sociedade e na cultura em que vivem. Diante disso, o problema da pesquisa foi configurado a partir do questionamento: quais desafios e estratégias são desenvolvidos para favorecer a aprendizagem de estudantes em processo de alfabetização inicial, que vivem em condição de vulnerabilidade social?

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), em uma pesquisa realizada em 2023, a taxa de analfabetismo no Brasil tem diminuído ao longo dos anos, entretanto ainda existem cerca de 11 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, representando uma parcela significativa da população, geralmente pertencente a classes menos privilegiadas (MEC, 2023). No atual contexto, a vulnerabilidade social tem aumentado significativamente e apresentado índices mais elevados de não alfabetização nos últimos dois anos (IBGE, 2023).

Segundo dados apresentados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional do IBGE (2023), entre 2019 e 2021, a proporção de crianças nos anos iniciais, com idades entre 6 e 7 anos, que não sabem ler nem escrever aumentou para 66%. Além disso, nesse mesmo período, as políticas públicas e programas desenvolvidos para melhorar a qualidade de ensino e erradicar o analfabetismo mostraram-se insuficientes. O V Relatório Luz de 2021 da Agenda 2030 (GTSCA2030, 2021) revelou que o Brasil está longe de cumprir o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), afirmando que “a realidade é ainda mais cruel quando se considera a classe social. Em 2019, 33,6% das pessoas mais pobres não sabiam ler nem escrever, e esse índice aumentou para 51% em 2021. Entre as pessoas mais ricas, o percentual subiu de 11,4% para 16,6%” (GTSCA2030, 2021, p. 32).

Evidencia-se, assim, que a não alfabetização ou a baixa alfabetização parecem estar intrinsecamente ligadas à condição de vulnerabilidade social. Pesquisas realizadas sobre a relação entre o desempenho dos alunos e a escola em território vulnerável têm mostrado que o acesso dos estudantes às possibilidades educativas ofertadas é limitado em razão do contexto de vulnerabilidade social em que a escola está localizada (CENPEC, 2011; Batista; Carvalho-Silva, 2013; Ernica, 2012). Essas pesquisas ainda demonstram que o baixo capital cultural das famílias é um dos fatores que explicam “o fraco desempenho escolar dos alunos que estudam em escolas situadas em territórios vulneráveis” (Perpétuo; Coutrim, 2022, p. 716).

Os estudos sobre a eficácia escolar demonstram que, mesmo considerando os fatores sociais, a qualidade da educação é uma das diferenças entre as escolas pesquisadas (Coleman *et al.*, 1966; Jencks *et al.*, 1972 *apud* Brooke; Soares, 2008). Contudo, "os fatores intraescolares não têm um impacto significativo na eficácia da aprendizagem se não forem considerados o contexto social dos alunos" (Oliveira; Arana; Champagnatte, 2021, p. 98).

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo investigar as implicações no processo de alfabetização de alunos em situação de vulnerabilidade, buscando compreender os desafios enfrentados por esses estudantes e identificar possíveis estratégias para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

## 2 Materiais e métodos

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, pois "[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes" (Myntao, 2001, p. 2). Quanto aos objetivos, apresenta-se como pesquisa exploratória. Segundo Gil (2017), a pesquisa exploratória, em se tratando de seus objetivos, busca esclarecer, desenvolver e modificar ideias, tendo como ponto de partida hipóteses possíveis de estudos posteriores. Em relação aos procedimentos, o delineamento adotado é o da pesquisa participante, que tem como característica a interação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa (Gil, 2017).

O público-alvo da pesquisa são quatro professoras do ciclo de alfabetização e uma gestora de uma escola localizada na periferia da zona leste de um município do interior do Rio Grande do Sul. Para fins éticos, serão denominadas de Professora 1, 2, e assim consecutivamente, até o numeral 5. A escola em questão, *locus* da pesquisa, é pública, municipal e de ensino fundamental, e é atuante nos seguintes níveis: Anos Iniciais, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos. Os critérios de inclusão dos sujeitos foram ser professoras que atuassem nos primeiros e segundos anos, e fizessem parte do ciclo de alfabetização. A participação na pesquisa foi por aceite voluntário, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com o número do Parecer 3.805.495.

Para a produção dos dados, o instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada,

composta por 12 questões abertas. Segundo Gil (2017, p. 120), na entrevista semiestruturada “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. O objetivo de perguntas abertas é obter respostas mais completas para análise, pois estas perguntas possibilitam aos entrevistados mais possibilidade de respostas, não se limitando a um “sim” ou “não”. Ademais, a entrevista auxilia na troca de informações e no diálogo, já que sendo semiestruturada possibilita acrescentar novas perguntas em um roteiro já existente (Triviños, 2008).

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), considerando a busca, organização e reflexão das informações coletadas, pela aplicação da entrevista semiestruturada. A partir da produção de dados, emergiram quatro categorias para a análise, que foi realizada utilizando-se da categorização de Bardin (2016, p.147), “que consiste em uma classificação de elementos que formam um conjunto pela sua diferenciação, que surgem através da análise categorial e recebem um título genérico em razão a este agrupamento”.

### 3 Resultados e discussão

A pesquisa foi desenvolvida em um município no centro do estado do Rio Grande do Sul, em uma instituição de ensino municipal na zona leste da cidade, em um bairro carente, corroborando a presente pesquisa.

A instituição de ensino encontra-se localizada em uma comunidade, na qual a realidade das famílias evidencia grande vulnerabilidade, ou seja, a comunidade é composta por pessoas com grande carência socioeconômica, cultural e social; parte expressiva da comunidade é analfabeta ou analfabeta funcional, alguns apenas com o antigo ensino primário como nível de escolarização. A situação profissional mostra que há uma grande parcela de pais desempregados ou subempregados, tendo no emprego informal ou na coleta de lixo reciclável sua principal fonte de renda, alguns deles também exercendo outras profissões, como autônomos, trabalhadores domésticos, pedreiros, serviços gerais e serventes (PPP, 2022).

Em relação aos estudantes, em sua maioria, apresentam baixo desempenho, principalmente no processo de alfabetização, na escrita, na leitura e na compreensão de textos, apresentando dificuldades quanto ao comprometimento com as tarefas escolares e de acompanhamento familiar. Entre os problemas sociais que atingem essa comunidade estão o

saneamento básico precário, violência doméstica, negligência familiar, falta de perspectiva para o futuro, acomodação com a condição social, agressividade, alcoolismo, drogas, prostituição, apenados e alguns cumprindo pena mediante a prestação de serviços comunitários, gravidez na adolescência, entre outros (PPP, 2022).

Quanto aos sujeitos pesquisados, todas as professoras são formadas em pedagogia e a gestora é formada em educação especial. Todas possuem pós-graduação na área da educação, uma com mestrado em fase final e a gestora com mestrado finalizado. As professoras estão na escola há mais de três anos, e nesse tempo elas sempre pertenceram às turmas do ciclo de alfabetização.

Na instituição, *lócus* da pesquisa, existem 3 turmas de primeiro ano no turno da tarde e duas turmas de segundo ano, sendo uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Cada professora atua em uma dessas turmas, sendo que a turma de segundo ano possui a mesma professora nos dois turnos.

Quanto à análise das categorias, este é o momento em que, além de descrever fatos e interpretar respostas, se conhece a realidade e o contexto histórico nos quais estão inseridas a escola e a comunidade em situação de vulnerabilidade.

Sendo assim, a primeira categoria observada é a Alfabetização, a qual trouxe à luz a concepção das entrevistadas sobre essa temática e sobre as questões que estão no entorno de seu desenvolvimento. Questionadas sobre o entendimento do processo de alfabetização, a Professora 5 relatou: “O processo de alfabetização é uma leitura de mundo. É quando a criança traz para escola as suas experiências e tudo que ela carrega de bagagem cultural, para então começar a iniciar seus primeiros passos na leitura e escrita” (Professora 5). Ferreiro e Teberosky (1985), a partir de uma abordagem construtivista, corroboraram a ideia que a alfabetização é mais do que decodificar símbolos, é fazer parte de um mundo letrado, apropriando-se do conhecimento e ressignificando-o.

A Professora 3 relata as dificuldades referentes à comunidade, no que tange ao acesso a objetos, livros e jogos digitais, e ressalta: “Esse processo começa muito cedo na vida da criança. Aqui, na comunidade, as famílias têm acesso a essas coisas? Não, não têm, e isso dificulta bastante” (Professora 3). A preocupação expressa pela Professora 3 mostra a vulnerabilidade do processo de alfabetização, pois para que seja significativo para a criança é preciso que todos os envolvidos estejam em sintonia e a criança seja considerada o sujeito principal do processo de aquisição da leitura e escrita, a partir de uma leitura de mundo (Freire, 1977).

Acerca do ciclo de alfabetização e possíveis causas da não alfabetização ao fim deste período, as professoras responderam de forma diversificada. A Professora 1 acredita que é responsabilidade da família o acompanhamento do processo de alfabetização e que os filhos que não são acompanhados pelas famílias acabam tendo desempenho insatisfatório. Patto (1999) explica que, para além do acompanhamento familiar, há outros fatores que podem definir o fracasso escolar, como as condições que as crianças vivem nas camadas populares, a utilização de métodos de ensino equivocados, a falta de sensibilidade dos professores e o desconhecimento da realidade em que o aluno vive.

Para a Professora 3, novamente a situação de vulnerabilidade em que os estudantes vivem é a responsável pelo não término do ciclo, devido à “[...] ausência de condições das próprias famílias, de frequentarem alguns lugares, pela falta de cultura deles, da dificuldade em comprar materiais que incentivem, de pagar uma Internet que eles possam acessar os joguinhos e desenhos”. A Professora 3 segue afirmando que “eles não têm ‘bagagem’ e isso dificulta o processo. A comunidade é bem carente, então eles priorizam as necessidades básicas e não sobra recurso para essas necessidades (referindo-se ao acesso à Internet, jogos e desenhos), que também são importantes para as crianças” (Professora 3).

A fala da Professora 3 é ratificada pela pesquisa sobre educação em território de alta vulnerabilidade social, realizada pelo CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, a qual afirma que a escola em território vulnerável afeta o desempenho dos alunos. “Quando alunos com baixos recursos culturais familiares estudam em escolas situadas nas áreas mais vulneráveis, o conjunto deles tende a ter desempenho pior do que, quando alunos desse mesmo grupo, estudam em escolas localizadas nas áreas menos vulneráveis” (CENPEC, 2011, p. 16).

Contudo, ainda sobre o ciclo de alfabetização e possíveis causas de não obter êxito ao final deste período, as Professoras 4 e 5 atribuem ao método e à falta de recursos, como tecnologias digitais, pois o trabalho de alfabetizar é um processo dinâmico e que exige frequentes atualizações. Por sua vez, a realidade de muitas escolas é carente de professores com fluência tecnológica e de sala de informática, resumindo-se ao uso do livro didático e do quadro e giz.

Sobre essa questão, Alves e Franco (2008) destacam que apesar de os recursos e a infraestrutura influenciarem o resultado da aprendizagem, a forma como são utilizados também interfere no desempenho do estudante. Nessa mesma perspectiva, Perpétuo e Coutrim (2022),

em seus estudos, argumentam que as professoras entendem que os recursos didáticos utilizados têm mais interferência sobre a aprendizagem do que a infraestrutura.

Acerca dos métodos adotados no processo de alfabetização, a Professora 3 declara que “conforme a gente percebe o desenvolvimento deles, a gente vai e volta, alguns aprendem melhor com métodos silábicos, outros com métodos fônicos”. Para Soares (2018) o método é apenas um dos fatores presentes no processo de alfabetização, deve-se considerar que há outras influências, como aspectos sociais, econômicos e culturais, além das características de quem ensina e de quem aprende. Segundo Perpétuo e Coutrim (2022, p. 723), professores que fazem uso de mais de um método de alfabetização utilizam “[...] uma prática que respeita as condições dos professores e os modos de aprendizagem das crianças”.

Para a Professora 5 “os métodos são variados, e, de acordo com a necessidade da turma, as professoras fazem o seu planejamento e são orientadas de forma que consigam alcançar aquelas crianças”. A adaptação das práticas pedagógicas às especificidades dos estudantes é um dos fatores que se destaca em escolas de sucesso, pois o êxito da aprendizagem dos alunos dependerá da combinação das metodologias utilizadas ao modo de aprendizagem de cada estudante (Brooke; Soares, 2008). Todavia, o insucesso da aprendizagem, para Mira e Romanowski (2022), pode ser motivada pela dificuldade do professor na gestão da turma, devido a “diversos fatores que advêm da diversidade: vulnerabilidade social, diversidade cultural, estudantes cujos pais têm pouca escolarização, instabilidade social e familiar, dificuldades na organização da rotina em sala e dificuldades metodológicas” (2022, p. 9).

As Professoras 3 e 5 também fazem relato de suas práticas estarem pautadas nas necessidades de aprendizagem das crianças e, que ao perceberem o desenvolvimento deles, planejam e realizam atividades. A declaração das professoras condiz com o pensamento exposto por Koscheck (2020, p. 101): “Sabemos que crianças aprendem por meio de situações que lhes possibilitam desempenhar um papel ativo nas vivências desafiantes e sentirem provocadas a resolvê-las, construindo significados reais sobre si, os outros e o mundo social e natural em que se encontram”. Nesse sentido, os planejamentos citados pelas professoras direcionam-se aos estágios e limitações expostas pela educação infantil, em que o aprender deve estar vinculado às vivências e brincadeiras das crianças.

Sobre as metodologias que utilizam, a Professora 4 elenca algumas, como a plataforma de ensino Aprimora, que é disponibilizada pela Secretaria do Município de Educação, a sala de informática, na qual desenvolve trabalhos em grupo e por sequências didáticas, e a utilização

de metodologias ativas, como sala de aula invertida e circuito de jogos. Muitas são as metodologias ativas que podem auxiliar o professor e impulsionar positivamente a aprendizagem dos alunos, além das duas citadas pela professora, como a gamificação, o ensino híbrido, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, entre outras. As várias estratégias metodológicas disponíveis aumentam a participação e comprometimento dos alunos, sobretudo ao considerar que as pessoas têm diferentes formas, ritmos e tempo de aprender (Bacich; Moran, 2018).

É visível que a preocupação das professoras é centrada nos alunos, em suas necessidades de aprendizagem e também interesses, destacando uma abordagem pedagógica não diretiva. A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2017) traz concepções sobre a alfabetização e metodologias utilizadas, tendo em seu discurso a necessidade da ação pedagógica se focar no processo de alfabetização, de forma articulada com outras habilidades e práticas diversificadas, visando um desenvolvimento pleno da criança e, consequentemente, da sua leitura e escrita.

Pode-se inferir que a categoria Alfabetização é vista pelas pesquisadas como um processo que é relativo às experiências vividas, acesso à tecnologia, cultura e informação. Esses conhecimentos, necessários para a alfabetização, são relatados pelas professoras entrevistadas como algo crucial para o sucesso dos alunos nesse processo, e a falta deles também é citada como fator responsável pela não alfabetização.

A segunda categoria analisada é vulnerabilidade social, que visa conhecer melhor a realidade dos alunos, segundo a percepção das educadoras. Ao ser questionada sobre o conhecimento da comunidade em que atua, a Professora 1 comentou: “Sim conheço, a gente tem acompanhado todos os dias, eles vêm para a escola, a gente conversa, a gente vê a dificuldade de cada criança”. Na fala da Professora 1 percebe-se que ela conhece a situação de vulnerabilidade na qual a comunidade escolar está inserida, acompanhando diariamente os alunos e relatando que a gestão também faz este acompanhamento de perto, inclusive com visitas nas casas das famílias, incentivando os estudantes a permanecerem na escola, por mais tempo, mesmo a escola não sendo de tempo integral. Esse cuidado e atenção dispensados pela gestão escolar aos estudantes vai ao encontro do que dizem Assis e Silva (2017, p. 552) sobre o tempo que os estudantes ficam na escola, “a educação integral deve ser prioridade para estudantes que se encontram em maior vulnerabilidade social, de modo a enfrentar as desigualdades sociais presentes na sociedade nacional”.

A turma da Professora 1 traz uma observação sobre sua turma, que iniciou tardiamente o ano letivo, devido à necessidade de mais vagas para crianças na idade de alfabetização na comunidade; e em relação a isso, a professora entende que os alunos que chegam nesse momento são crianças que estavam fora da escola, consequentemente de famílias em grande situação de vulnerabilidade. Esse fato tem tornado seu trabalho fragmentado, pois as crianças vêm sem uma vivência de educação infantil e, muitas vezes, com grande defasagem em relação à idade esperada para o ano em questão. Além disso, alguns alunos têm idade avançada para a série em que estão, revelando que muitas famílias que levaram os filhos para a escola este ano haviam abandonado os estudos das crianças durante a pandemia, nos anos de 2020 e 2021.

A Professora 2 tem a mesma opinião, dizendo que “hoje, não ter mais roupa é difícil, assim, a gente tem alunos bem carentes, tem, mas ao mesmo tempo, a gente entende o porquê de cada um, conhece a história de cada um. Antes era geral, antes eram todos em muita situação de vulnerabilidade.” Essa situação é corroborada por Costa (2019, p. 02) ao escrever que “a prática docente deve ser voltada para atender as demandas dos alunos, inclusive no que tange à vulnerabilidade social, sendo esse também um grande desafio à equipe gestora, pois possui ainda muito a se entender”.

As professoras reconhecem que trabalhar a vulnerabilidade social é importante e o fazem, devido a sua grande experiência com a comunidade local. Contudo, a sequência da fala da Professora 2 aponta uma mudança na percepção das famílias, pois se antigamente as crianças frequentavam a escola por obrigação, agora algumas dessas famílias almejam o direito ao estudo dos seus filhos, para futuramente melhorar sua condição de vida. A professora acredita que o crescimento da comunidade foi muito significativo nesse tempo, desde que mora na vizinhança, que agora eles têm celular, acesso à informação, de qualidade ou não, mas que é um processo muito importante já que há anos a maior parte dos adultos da comunidade ainda não era nem alfabetizada.

Essa é uma mudança significativa, pois de acordo com Carmo e Guizardi (2018) as pessoas em situação de vulnerabilidade são aquelas que estão mais suscetíveis aos danos e desvantagens sociais, não conseguindo alcançar melhor qualidade de vida, devido a possuir sua cidadania fragilizada. Dessa forma, a vulnerabilidade não se limita apenas à falta material, mas também à dificuldade de se perceber como um cidadão de direitos e almejar seu crescimento.

Ainda sobre a situação de vulnerabilidade em que a escola está inserida, os relatos das Professoras 3 e 4 mostram que ambas conhecem essa realidade, pois têm estreita relação com

as famílias, conversam e sabem da realidade de vida das crianças. Os empregos dos pais, muitas vezes, são informais e autônomos. Falam também da carência e desestrutura da comunidade em todos os sentidos, sejam eles emocionais, profissionais, econômicos e psicológicos. A Professora 5 também fala sobre a carência da comunidade e que os professores da escola conhecem praticamente todas as famílias e sabem das dificuldades mais latentes de cada uma, sendo o assistencialismo uma prática bastante realizada, para que as famílias tenham mais acesso à educação e qualidade de vida.

Contrariando a ideia de assistencialismo, para Moraes (2021), escolas que estão em situação de vulnerabilidade social e que desenvolvem um trabalho junto com os estudantes auxiliam na diminuição dos casos de fracasso escolar, por meio de ações que fazem os alunos acreditarem em suas potencialidades e não com ações assistencialistas. Contudo, analisando os relatos das professoras pesquisadas, é possível entender que, por vezes, a carência dos estudantes é de várias ordens, inclusive de sobrevivência, o que faz que o assistencialismo seja necessário, para poder fazê-los acreditar em suas capacidades.

Em síntese, na categoria vulnerabilidade social, percebe-se que as professoras têm conhecimento sobre a situação em que se encontra a comunidade no entorno da escola, pois conhecem as pessoas e suas necessidades. Apesar de relatarem uma crescente mudança de expectativas relacionadas à educação e melhoria de vida, que vem ocorrendo nos últimos anos, ainda percebem que o assistencialismo está presente, de modo a garantir alguns direitos básicos de qualidade de vida para as crianças.

A terceira categoria é tecnologia, por meio da qual se buscou pelas entrevistas compreender o contexto de tecnologias disponíveis ao alcance dos alunos, bem como o quanto as professoras têm acesso a elas. Questionadas se as crianças em situação de vulnerabilidade social tinham acesso às tecnologias em suas residências, as respostas das professoras foram unâнимes: as famílias e crianças têm acesso às tecnologias, especificamente acesso aos celulares com Internet, alguns canais de televisão e, em menor número, a computadores com Internet. Para a Professora 2, houve um crescimento na comunidade em relação ao acesso às tecnologias e celulares, quando comparado a uma década atrás. Já a Professora 3 declara que a minoria possui o acesso e, quando isso ocorre, é por pouco período de tempo, pois na comunidade eles trocam muito de aparelho de celular e de número de telefone, dificultando até o contato com as famílias, quando a escola necessita.

A Professora 4 apresenta um relato muito semelhante ao da Professora 3, quando relata que as famílias têm acesso minimamente à Internet, e quando têm é por um curto período de tempo no mês, geralmente nos primeiros dias, pois a maioria dos celulares é pré-paga e a Internet dura a validade curta dos créditos. A Professora 5 já acredita que a maior parte das famílias tem acesso ao celular, televisão e Internet, mas relata que na comunidade tudo é muito dinâmico; uns dias eles têm acesso e, no outro, já não o têm mais. Essa situação tornou-se mais evidente no período da pandemia da Covid-19, em que o ensino remoto foi adotado. Nesse período, verificou-se a exclusão digital dos alunos pertencentes a famílias carentes, apontando que muito do fracasso escolar dos estudantes se devia à falta de acesso aos materiais didáticos, disponíveis na Internet (Nascimento *et al.*, 2020). Para além dessa questão, a presença da tecnologia nas casas é perceptível para todas as professoras.

Sobre a disponibilidade de recursos tecnológicos na escola, percebe-se uma unidade nas respostas das professoras, que listam as tecnologias disponíveis, como o projetor multimídia, laboratório de informática e os notebooks. Contudo, a Professora 2, além de enumerar as tecnologias, fala sobre o uso delas, explicando que o uso de computadores na escola é uma atividade que não é bem desenvolvida, pois “mesmo que a escola diga que tem disponibilidade, a gente sabe que tem outras barreiras que não são visíveis, que não são táteis assim, mas que nos impedem, que é o desconforto entre colegas”. A professora se refere à necessidade de agendar previamente horários específicos para utilizar o laboratório, além de alguns trâmites para a retirada dos notebooks. Somando-se a isso, o uso das plataformas de aprendizagem, de modo impositivo, sem dar muita oportunidade ao professor de planejar atividades fora de horários e metodologias definidas pela escola são barreiras que dificultam o uso das tecnologias.

Contrária à opinião da Professora 2, a Professora 3 cita o uso da plataforma Aprimora como sendo algo que lhe parece bastante significativo, relevante para a aprendizagem, além de levantar uma questão importante, que os alunos têm o contato com os notebooks somente na escola. Para Lévy (2011), não há impacto da tecnologia diretamente na educação, mas sim de acordo como o professor usa a ferramenta em sua ação pedagógica; segundo ele é possível usar a mesma intervenção e não receber o mesmo resultado devido à prática do professor que está utilizando esta tecnologia. Para além da tecnologia, é necessário considerar as práticas que a utilizam.

Em relação ao uso das tecnologias no cenário escolar e a formação sobre como interligá-las ao processo de ensino, quando questionadas, as professoras reportam que tiveram acesso a

cursos de capacitação promovidos pelo governo; entretanto, para elas, os cursos não foram suficientes para sentirem-se preparadas para usar tais ferramentas na elaboração de suas aulas. A fala da Professora 1 expõe essa situação: “A gente tem que estar sempre buscando, procurando para melhorar, nós que trabalhamos juntas, nos primeiros anos, trocamos as atividades. Assim, dá para ver que falta muito para o professor, nessa parte da informática”. Nesse viés, a Professora 2 destaca seu conhecimento sobre o uso das tecnologias na educação, pois faz parte de um programa que se destina a instrumentalizar o professor, para que ele consiga fazer o uso da Internet, de computadores e de tecnologia em sala de aula.

É de extrema importância que as professoras possuam fluência tecnológica, pois as práticas pedagógicas, permeadas pelas tecnologias, auxiliam no processo de aprendizagem do aluno, visto que “as tecnologias estão no dia a dia, trazendo novas formas de pensar, sentir e agir, sua utilização na sala de aula passa a ser um caminho que contribui para a inserção do cidadão na sociedade, ampliando sua visão de mundo e possibilitando sua ação crítica e transformadora” (Sampaio; Leite, 2010, p. 10).

Nessa mesma perspectiva, a Professora 2 contribui dizendo que faz uso de um aplicativo para os alunos interagirem, aprendendo a ser o protagonista da construção do seu saber. De acordo com ela, aplicar atividades em sala de aula com uso de aportes tecnológicos é importante no cenário da alfabetização da criança, sobretudo em situação de vulnerabilidade social, relatando que “o ano passado eu tinha baixado o aplicativo que se chama Edu, que tu colocas o perfil de cada aluno, e eles vão fazendo as atividades no celular, e o aplicativo vai proporcionando outras atividades parecidas com aquelas, como se fossem atividades gamificadas” (Professora 2).

Conforme as observações expostas pelas Professoras 1 e 2, existe uma nova geração de alunos que necessita de metodologias ativas, e o docente, mediante o uso de tecnologias digitais, pode avaliar o progresso do aluno de modo dinâmico. Bacich (2020) destaca nas suas pesquisas que a individualização da aprendizagem propicia que os alunos tenham outras experiências, tanto as que são necessárias, por apresentarem dificuldades, quanto outras que estejam ligadas às suas habilidades. Desse modo, a avaliação da aprendizagem está relacionada à experiência, e o resultado atende à necessidade do aluno.

Isso posto, a terceira categoria, tecnologias, deixa explícita que a tecnologia é presente na maioria das casas por meio do celular com Internet e televisão, democratizando o acesso à informação, mas não garantindo a qualidade da informação que chega até essas crianças e

famílias. Do mesmo modo, possibilita dizer que a escola disponibiliza tecnologias para o uso das professoras, com acesso ao laboratório por agendamento. Isso deve ocorrer, provavelmente, por organização e por se tratar de uma escola relativamente grande, mas com recursos tecnológicos em número insuficiente para atender a todas as turmas, em livre demanda. Sobre a utilização da plataforma de ensino, nos horários designados para o uso do laboratório, há diferenças no modo de utilização entre as professoras, e isso pode acontecer devido às concepções metodológicas que são adotadas no planejamento e plano de ensino de cada uma delas. Em relação à formação das professoras, é possível perceber que a busca pelo conhecimento para usar as tecnologias ainda é um desafio e a formação depende da iniciativa delas próprias. Nos dados da pesquisa TIC Educação (Cetic.br, 2023), 80% dos professores de escolas públicas e 55% dos de escolas particulares afirmam que a falta de um curso de formação sobre a utilização de tecnologias impede que professores adotem essas ferramentas na prática docente.

A quarta e última categoria, metodologias ativas, pretende colocar em evidência a importância de utilizar diversos métodos de ensino em sala de aula, realizando o processo de ensino dos conteúdos presentes no currículo, de forma autoral, lúdica e dinâmica. Para tanto, foi perguntado às professoras sobre o uso recorrente de metodologias ativas em sala de aula. A Professora 1 diz: “Na minha sala não, eu acredito que usei lá no laboratório, sempre faço uso das metodologias ativas lá no laboratório com meus alunos” (Professora 1). A Professora 3 explica: “Eu faço uso bastante da rotação por estações e das estações de jogos com eles, e eles vão passando por elas, e eles gostam bastante, além das outras metodologias ativas que a gente usa no laboratório de informática dentro da plataforma Aprimora” (Professora 3).

É possível verificar um entendimento um pouco equivocado das professoras ao acreditarem que só é possível realizar atividades baseadas em metodologias ativas, aliadas exclusivamente à tecnologia. Bacich (2020) reforça esse ponto de vista ao afirmar que, quando se incluem as tecnologias nas metodologias ativas, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais rico, envolvendo um conjunto mais amplo de possibilidades e intervenções pedagógicas.

Todavia, as demais Professoras, 2, 4 e 5, relatam o uso das metodologias ativas dentro de suas salas de aula, não necessariamente utilizando a tecnologia, mas citam a gamificação, grupos de trabalho, rotação por estações, sala de aula invertida e atividades mão na massa entre as mais usadas. Todas elas concordam que as crianças gostam bastante deste tipo de metodologia e que, quando usada, tem um retorno muito positivo, proporcionando uma

aprendizagem ativa e mais autônoma. A Professora 2 diz que o uso das metodologias ativas é feito usando celular e computador, como apoio tecnológico, mas reitera que o planejamento semanal é pensado para que crianças participem e sejam ativas no seu conhecimento; ela diz que o que é aprendido por meio das próprias constatações tem mais valor e que o caminho de aprendizagem é mais significativo do que quando apenas é mostrado o resultado final e a criança não participa do processo.

Sobre isso, de acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas potencializam a aprendizagem e fazem dos estudantes não apenas espectadores, mas também sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento. Assim, é importante ressaltar o caminho construtivo no processo de aprendizagem, para que seja mais significativo e atrativo ao aluno.

Por fim, as professoras foram questionadas sobre a concepção do quanto as tecnologias vinculadas às metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem dos alunos. As professoras acreditam que há uma contribuição substancial da união entre metodologia ativa e tecnologia. Para a Professora 2, as metodologias ativas aliadas às tecnologias são importantes, pois fazem que a aprendizagem venha do aluno, que ele seja autônomo e faça esse processo de busca do conhecimento; uma aprendizagem significativa sem memorizações vazias, mas com uma construção do conhecimento, fazendo este processo ser dotado de significado.

As Professoras 3 e 5 acreditam que as metodologias ativas juntamente com as tecnologias são importantes e tornam o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e atual, já que as crianças, hoje, são tecnológicas, e uma educação que entenda essa premissa, valoriza a criança e o contexto no qual ela está inserida, visando uma aprendizagem mais significativa. (Da Silva; Lima; Pontes, 2023; Silva; Kalhil; Souza, 2021).

Sobre a última categoria, metodologias ativas, foi possível perceber que as professoras fazem uso de algumas metodologias ativas em sua sala de aula, ou já fizeram em algum momento. Compreendem que essas metodologias têm a tecnologia como uma grande aliada e, igualmente, que podem ser realizadas atividades com metodologias ativas, diariamente em sala de aula, também sem tecnologia, no entanto entendem que, quando combinadas com as tecnologias, essas metodologias tornam o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e proporcionam um conhecimento mais dinâmico e autônomo, que coloca o foco central nos estudantes.

## 4 Considerações finais

No Brasil, anualmente, crianças encerram o ciclo de alfabetização, que compreende os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, sem saber ler nem escrever. O quantitativo de alunos é maior em regiões mais carentes e vulneráveis. No ano de 2020, a pandemia da Covid-19 mudou completamente o cenário educacional mundial, desencadeando a implementação e elaboração de aulas remotas, majoritariamente no formato online, recorrendo aos suportes tecnológicos para prosseguir com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

O ensino remoto foi implementado às pressas aos diferentes níveis de escolarização, o que pôde ressaltar o nível de dificuldade, desigualdade social e de aprendizagem existente entre as crianças e seus modos de vida, pois muitas famílias viviam em situação de vulnerabilidade social e, por conseguinte, também não tinham acesso aos recursos tecnológicos.

Este estudo objetivou investigar quais as implicações no processo de alfabetização de alunos que frequentam escolas em situação de vulnerabilidade, buscando compreender os desafios enfrentados por esses estudantes e identificar possíveis estratégias para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. A partir da análise dos dados obtidos, evidenciaram-se quatro categorias emergentes, que propiciaram dar significado ao resultado da pesquisa e responder ao objetivo pretendido. São elas: Alfabetização, Vulnerabilidade Social, Tecnologias e Metodologias Ativas. Desse modo, foi possível chegar a algumas conclusões.

Quanto às categorias emergentes, pode-se constatar que foi necessário às professoras terem entendimento dos conceitos de Alfabetização e Vulnerabilidade social, assim como exporem as principais dificuldades enfrentadas por elas e pelos estudantes nessas duas categorias. Do mesmo modo, as outras duas categorias, Tecnologias e Metodologias Ativas, surgiram da fala das professoras como uma possibilidade de melhoria tanto do processo de alfabetização quanto da situação de vulnerabilidade social, por meio da prática docente.

Sendo assim, a categoria Alfabetização é vista como um processo que é relativo às experiências vividas, acesso à tecnologia, cultura e informação. Essa bagagem, necessária para este processo, é relatada pela maioria das professoras entrevistadas como algo crucial para o sucesso na alfabetização, e também a falta dessa bagagem é citada como um dos fatores responsáveis pela não alfabetização.

A situação de vulnerabilidade social em que se encontra a escola é de conhecimento das professoras pesquisadas, que buscam, por meio das atividades de ensino, mitigar tal situação.

Ações assistencialistas são utilizadas como forma de atender às necessidades básicas dos estudantes.

Os estudantes têm conhecimento de alguns recursos tecnológicos, que estão presentes nas suas residências, embora não tenham acesso a eles o tempo todo. A falta de acesso às tecnologias digitais é um dos principais motivos que deixa esses alunos que estão em situação de vulnerabilidade em condições desiguais de aprendizagem, aumentando as diferenças de oportunidades com os demais estudantes.

A utilização de metodologias ativas no processo de alfabetização possibilita que o estudante aprenda fazendo e seja protagonista da sua aprendizagem, podendo verificar o seu desenvolvimento, pois consegue conectar o que está aprendendo a sua realidade. As metodologias ativas têm a tecnologia como um grande apoio, pois, quando combinadas, tornam o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e proporcionam uma aprendizagem mais dinâmica e autônoma, colocando os estudantes como centro do processo de aprendizagem.

A situação de vulnerabilidade social traz algumas implicações no processo de alfabetização dos estudantes, como a dificuldade na aprendizagem, falta de acesso às tecnologias, poucas oportunidades de participar de eventos culturais, atrasos em relação idade e ano escolar, evasão e carência de acompanhamento dos estudos em casa.

Considerando essas questões, surgem desafios que os estudantes enfrentam, como aprender sem ter acesso a todos os recursos tecnológicos necessários; ter o entendimento de que saber ler, escrever e interpretar dá condições de relacionar-se com outros de forma mais equitativa; realizar os estudos em casa, sem poder contar com apoio dos pais; viver em famílias que não possuem estruturas emocional e financeira, além de outros desafios de várias outras ordens.

De posse desse cenário, pode-se vislumbrar algumas estratégias para promover uma educação mais inclusiva e equitativa, como realizar aulas mais interativas, com o uso de metodologias ativas, preferencialmente, em conjunto com recursos tecnológicos; e desenvolver projetos que possibilitem a participação da comunidade escolar com as famílias, com o objetivo de minimizar a situação de vulnerabilidade social em que se encontram.

Por fim, pode-se concluir, tendo como base os resultados encontrados, que os estudantes que frequentam escolas em situação de vulnerabilidade social são afetados diretamente por essa condição, fazendo-os enfrentar desafios diários e desiguais perante os demais. Vislumbra-se,

como esperança, que cada vez mais haja professores que busquem meios de transformar o cenário encontrado nesta pesquisa em uma sociedade inclusiva e equitativa para todos.

Ademais, o estudo apresenta limitações, como o pouco número de professores alfabetizadores entrevistados, o que exige cuidado ao utilizar os resultados dessa pesquisa em outros contextos semelhantes. Do mesmo modo, a limitação verificada se apresenta como uma perspectiva de trabalho futuro.

## Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. de S.; MARTINELLI, C. da C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina:** desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002. 92 p.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (ed.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 482-500.
- ASSIS, A. E. S. Q.; SILVA, C. M. F. Educação integral, tempo e espaço: problematizando conceitos. **Educação: Teoria e Prática.** Rio Claro, SP, v. 27, n. 56, p. 542-561, set./dez. 2017. Disponível em:  
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11957/8346>. Acesso em: 23 set. 2023.
- BACICH, L. Recolhendo evidências: a avaliação e seus desafios. In: BACICH, L.; HOLANDA, L. **STEAM em sala de aula.** Porto Alegre: Penso, 2020.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora:** uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016, 229 p.
- BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. **Família, escola, território vulnerável.** São Paulo: CENPEC, 2013. 236 p.
- BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 fevereiro de 2017.** Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 13 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Criança Alfabetizada.** Contexto. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/contexto>. Acesso em: 23 set. 2023.
- BROOKE, N., SOARES, J. (org.), **Pesquisa em Eficácia Escolar:** Origem e Trajetórias. editora da UFMG, 2008, 552 p.

CARMO, M. E. do; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, 2018.

CARNEIRO, C. B.; VEIGA, L. **O conceito de inclusão, dimensões e indicadores**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Coordenação da Política Social, 2004.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

**Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. Informe de Pesquisa n. 3. São Paulo: CENPEC, 2011. 33 p. Disponível em:  
[https://www.cenpec.org.br/wpcontent/uploads/2015/08/Informe\\_de\\_Pesquisa3a.pdf](https://www.cenpec.org.br/wpcontent/uploads/2015/08/Informe_de_Pesquisa3a.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2022. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em:  
[https://ctic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122132216/tic\\_educacao\\_2022\\_livro\\_complet o.pdf](https://ctic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122132216/tic_educacao_2022_livro_complet o.pdf). Acesso em: 22 nov. 2023.

COSTA, E. S. **Vulnerabilidade social no contexto escolar**: implicações no desempenho e aprendizagem. In: VI CONEDU. 2019, Campina Grande. **Anais[...]**. Campina Grande, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/63001>. Acesso em: 14 nov. 2023.

DA SILVA, M. L.; LIMA, I. B.; PONTES, E. A. S. Aprendizagem significativa e o uso de metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 21, n. 8, p. 9038-9050, 2023. DOI: 10.55905/oelv21n8-066. Disponível em:  
<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/876>. Acesso em: 2 nov. 2023.

ERNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e vizinhança vulnerável. **Caderno de pesquisa**, v. 42, n. 346, p. 640-666, maio/ago. 2012.

FERREIRO, E. et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1985.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2017.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. de A.; CANEVA, C. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e4309108734,2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4387>. Acesso em: 14 mar. 2023.

GTSCA2030, GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **V Relatório luz da Sociedade Civil Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil.** 2021. Disponível em:  
[https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2021/07/por\\_rl\\_2021\\_completo\\_vs\\_03\\_lowres.pdf](https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2021/07/por_rl_2021_completo_vs_03_lowres.pdf). Acesso em: 22 ago. 2023.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua. **Em 2022, analfabetismo cai.** 2023. Disponível em:  
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20das,da%20s%C3%A9rie%2C%20iniciada%20em%202016>. Acesso em: 13 set. 2023.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** 2021. Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 20 set. 2023.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos.** Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301-308, ago./dez. 2012.

KOSCHECK, A. A Prática Pedagógica do Professor na Educação Infantil: um novo olhar para o cuidar e educar. In: DICKMANN, I. (org.). **Educar é um ato de amor.** 1. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. Disponível em: <https://fafia.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/Educar-e-um-ato-de-amor-eBook-Vol-1.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRA. M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Inserção profissional e a organização do trabalho pedagógico escolar: implicações para a formação docente. **Educação: Teoria e Prática,** Rio Claro, SP, v. 32, n. 65, e35[2022]. 2022. Disponível em:  
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16580/12593>. Acesso em: 23 set. 2023.

MORAIS, A. **Alfabetização de Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social:** desafios à gestão do trabalho pedagógico. 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em:  
[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25839/DIS\\_PPGPPGE\\_2021\\_MORAIS\\_ANGE LA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25839/DIS_PPGPPGE_2021_MORAIS_ANGE LA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 24 jun. 2023.

NASCIMENTO, P. M. et al. **Acesso domiciliar à Internet e ensino remoto durante a pandemia.** Brasília: Ipea, 2020. 16 p. Disponível em:  
<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 6 jun. 2022.

OLIVEIRA, R. C.; ARANA, A. M.; CHAMPAGNATTE, D. M. de O. Pesquisa em eficácia escolar a partir de uma perspectiva interdisciplinar. **Instrumento. Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 1, 2021. Disponível em: 10.34019/1984-5499.2021.v23.29656. Acesso em: 25 jul. 2023.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1999. 464 p.

PERONA, N. B.; ROCCHI, G. I. Vulnerabilidad y exclusión social: una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. **Kairós**, año 5, n. 8, n.p., 2º semestre, 2001.

PERPÉTUO, S. M.; COUTRIM, R. Alfabetização em território vulnerável: o caso de sucesso da escola municipal Professora Laura Fabri, em Governador Valadares-MG. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 38, p. 715-735, 2022.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Ensino Fundamental Diácono João Luiz Pozzobon.** Santa Maria, RS. 2022.

SALVAGNI, J.; WOJCICHOSKI, N.; GUERIN, M. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação por Escrito**, v. 11, n. 2, e38898. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.38898>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, M. L.; KALHIL, J.; SOUZA, M. Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 51280-51291, maio 2021. Disponível em: DOI:10.34117/bjdv7n5-496. Acesso em: 23 out. 2023.

SILVA, S. B.; RAPOPORT, A. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente**. v. 2, n. 2, 2013. p. 1-26. Disponível em: <https://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/410>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA JUNIOR, V. C.; LEMOS, G. T. Impactos do ensino remoto no período de pandemia: utilização das tecnologias da informação e comunicação por professores de cidades do agreste pernambucano. **Educon 2020**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 8, p. 1-15, set. 2020. Disponível em: <https://www.coloquioeducon.com/> Acesso em: 30 mar. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018. 377 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

Enviado em: 01/12/2023

Revisado em: 17/12/2024

Aprovado em: 18/12/2024