

UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A LOOK AT LITERACY IN TIMES OF PANDEMICS: CONCEPTIONS AND PEDAGOGICAL PRACTICE

BESSA, Sonia

ALVES, Giovana Rodrigues

ANDRADE, Henrique Santos

Resumo: A pandemia da covid-19 impôs às escolas uma forma diferente de interagir com os processos de ensino-aprendizagem. Foi necessário sair do ambiente físico e inserir-se no ambiente virtual. Esta pesquisa teve como objetivos averiguar as percepções de uma docente alfabetizadora quanto aos impactos da pandemia, do isolamento social e do ensino remoto em sua atuação profissional e analisar as concepções de alfabetização presentes na sua prática pedagógica. O estudo contou com a participação de uma docente e 25 crianças de ambos os sexos do 1º ano do ensino fundamental de uma cidade goiana. Foram elencados os procedimentos de observação livre de aula virtual e entrevista presencial com a docente. Durante as observações, foram tomadas notas, realizadas gravações de aulas em áudio e vídeo, e feitas imagens e registros de atividades. Também foram recolhidas atividades impressas realizadas pelas crianças. Verificaram-se impactos psicológicos sofridos pela docente, como insegurança, estresse, ansiedade e instabilidade emocional. A docente precisou lidar com o acúmulo de tarefas e reinventar a prática pedagógica, adquirindo novas habilidades com ferramentas tecnológicas. Diante dos desafios, ela se mostrou otimista e proativa. Quanto à concepção de alfabetização, constatou-se que subjaz às atividades pedagógicas propostas com forte ênfase na memorização de letras e sílabas, o que remonta aos métodos tradicionais de alfabetização, analíticos ou sintéticos, presentes em cartilhas silábicas. Conclui-se que a proposta de trabalho pouco difere do que a docente faria de forma presencial, em face da sua concepção de alfabetização.

Palavras-Chave: Concepções de ensino. Prática pedagógica. Alfabetização. Pandemia.

Abstract: COVID-19 pandemic imposed on schools a different way of interacting with the teaching-learning processes. It was necessary to leave the physical environment and enter the virtual environment. This research aimed to investigate the perceptions of a literacy teacher regarding the impacts of the pandemic, social isolation and remote education in her professional performance and to analyze the literacy concepts present in her pedagogical practice. The study

included the participation of a teacher and 25 children of both sexes from the 1st year of elementary school in a city in Goiás. The procedures for free observation of virtual classes and in-person interviews with the teacher were listed. During the observations, notes were taken, audios and videos of classes were recorded, and image and activity records were made. Printed activities performed by the children were also collected. There were psychological impacts suffered by the teacher, such as insecurity, stress, anxiety and emotional instability. The teacher had to deal with the accumulation of tasks and reinvent the pedagogical practice, acquiring new skills with technological tools. In the face of challenges, she was optimistic and proactive. Regarding the concept of literacy, it was found that underlies the proposed pedagogical activities a strong emphasis on the memorization of letters and syllables, which goes back to the traditional methods of literacy, analytical or synthetic, present in syllabic primers. It is concluded that the proposed work differs little from what the teacher would do in-person, considering her conception of literacy.

Keywords: Teaching conceptions. Pedagogical practice. Literacy. Pandemic.

1 Introdução

A questão da alfabetização no Brasil sempre foi bastante complexa e problemática. Desde tempos remotos, prevaleceram os métodos de alfabetização com predomínio da visão empirista ou associacionista de aprendizagem. Subjacentes a essas concepções estão práticas como fazer cópias, emitir explicações verbais das relações entre sons e letras, memorizar letras e sílabas. São crenças de que o conhecimento é externo ao indivíduo, que precisa apenas de contato com as informações para aprender, acumulando-as até que se torne capaz de decifrar os códigos. Moraes (2012, p. 27) destaca que “[...] todos os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral [...]”. Como alerta Vernon e Ferreiro (2013, p. 216), “[...] a alfabetização não pode ser reduzida à aprendizagem de um código”. Se assim fosse, bastaria treinar os estudantes no reconhecimento dos fonemas.

Ferreiro (2013) esclarece que é crucial entender as dificuldades e especificidades da alfabetização e as dimensões do processo. Essa autora esclarece que, “[...] ao abandonar a escrita com as simples vogais, e começar a introduzir consoantes, as crianças não estão acrescentando letras. A introdução das consoantes desorganiza o sistema anterior e as crianças devem empreender a penosa tarefa de encontrar uma nova organização” (p. 75-76). Essa nova organização impactará ao mesmo tempo a oralidade analítica e a escrita reflexiva. Esse processo pode ser descrito como processos cognitivos resultantes de autorregulação interna, pois,

conforme Piaget (1971), os progressos da linguagem são devido a um mecanismo regulador e organizador, ao mesmo tempo interno e solidário, de outras formas do mesmo processo ativo. Esse autor esclarece que “[...] a representação confunde-se com o pensamento, isto é, com toda a inteligência que já não se apoia nas percepções e movimentos e sim num sistema de conceitos e esquemas mentais” (p. 87). Para Ferreiro (2011), o processo de alfabetização do ponto de vista da criança que aprende não é mecânico; envolve a conceitualização da escrita e segue uma linha evolutiva em que “[...] a criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe na sociedade” (p. 11).

As crianças elaboram hipóteses sobre a escrita, com ou sem a escola, muito antes de saber ler. Um exemplo são as pesquisas que Ferreiro e Teberosky (1991) fizeram com crianças de vários países da América Latina, em que estas deveriam identificar palavras com diferentes quantidades de caracteres gráficos de uma, duas e até nove letras. As autoras constataram que a maioria das crianças na fase pré-silábica exigem uma quantidade mínima de três caracteres para ler uma palavra; junto desse critério há um segundo, ligado à variedade, em que letras repetidas (AAA), por exemplo, também não servirão para ler. Essas noções não são transmitidas socialmente por pais ou professores, mas resultam das hipóteses que as crianças elaboram sobre o sistema de escrita. Esse tipo de compreensão da criança pode acarretar dificuldades se o professor iniciar o processo de alfabetização com as vogais, formando encontros vocálicos ou juntando uma consoante com uma vogal, porque a criança não compreende o que está sendo proposto de acordo com sua hipótese.

Ferreiro (2017) esclarece que a exigência da quantidade mínima tem uma função geral de diferenciação entre as partes que compõem uma totalidade e a totalidade em si mesma. A diferenciação parte-todo é um dos problemas lógicos de caráter geral não exclusivo das operações aritméticas que se manifesta também na escrita. “A exigência de quantidade mínima parece ajudar a manter a distinção entre as partes não interpretáveis constitutivas de uma totalidade interpretável” (p. 61).

Essa exigência de quantidade mínima, mais adiante, irá desempenhar outro papel, gerando novos conflitos. Quando as crianças começam a entrar no período de fonetização da escrita, [...] vão descobrir em muitas palavras uma ou duas partes e colocam então uma ou duas letras, porém, como continuam pensando que com uma ou duas letras não se pode ser o escrito, precisam colocar mais [...] (FERREIRO, 2017, p. 61).

A concepção dos métodos tradicionais centra-se no aspecto gráfico da escrita, relacionando-os com a qualidade do traço e a distribuição espacial das formas em detrimento dos aspectos construtivos, que são os meios utilizados pelas crianças para criar diferenciações entre as representações. Esses aspectos são comuns e regulares em diversos meios culturais educativos e diversas línguas. Como propõe Ferreiro (2011), os aspectos construtivos podem ser distinguidos por três grandes fases com múltiplas subdivisões em cada uma delas: a) distinção entre o modo de representação icônico e não icônico; b) construção de formas de diferenciação - controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo e c) fonetização da escrita, que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético.

Na primeira fase a diferenciação entre desenhar e escrever exige um grande esforço intelectual da criança, é nessa fase que ocorre a diferenciação entre as marcas figurativas e as não figurativas. O desenho até então no domínio icônico começa a dar lugar as formas convencionais, mas as crianças não inventam letras novas, adotam as letras convencionais tal e qual.

Na segunda fase já utiliza critérios intrafigurais – a ideia das propriedades que um texto deve possuir para ser compreendido, por exemplo, a quantidade mínima de letras (eixo quantitativo) e a variação interna para que uma série de grafias possa ser interpretada, como a hipótese de que, se tem a mesma letra, não pode ser lido (eixo qualitativo). As diferenciações se reelaboram utilizando critérios interfigurais, embora o intrafigural permaneça por mais um tempo. Já num período mais evoluído nessa mesma fase, a criança cria modos sistemáticos de diferenciação para garantir a interpretação e se permite, por exemplo, variar a quantidade de letras de uma escrita para outra a fim de obter escritas diferentes. Ela faz variações no eixo quantitativo ou, ainda, varia o repertório de letras que utiliza de uma escrita para outra variando a posição das letras sem modificar a quantidade (eixo qualitativo). Esse novo desafio requer da criança grande esforço cognitivo (FERREIRO, 2011).

A terceira fase é marcada pela atenção atribuída às propriedades sonoras, é a fonetização da escrita. A criança começa a descobrir que as partes da escrita (as letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Esses eventos marcam o início do período silábico, que “[...] permite obter um critério geral para regular as variações

na quantidade de letras que deve ser escrita, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras” (FERREIRO, 2011, p. 29).

Permanecem os conflitos entre os eixos qualitativo e quantitativo e, mediante um ambiente solicitador, ocorre uma desestabilização progressiva dessa hipótese silábica, dando lugar a hipótese silábico-alfabética, que “[...] marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos” (p. 29). A criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas é reanalisável em elementos menores, esse é o último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido.

Embora alguns compreendam a escrita alfabética como mais um código a ser decifrado, Ferreiro e Teberosky (1991) formularam uma teoria da psicogênese da escrita como um sistema notacional complexo. O treino, a repetição e a memorização pouco contribuem para a elaboração desse processo, que se inicia desde as primeiras interações da criança com o mundo. Como aponta Moraes (2012, p. 15), “[...] cada criança reconstrói em sua mente o sistema alfabético”, o que pressupõe ajudar as crianças a descobrirem as regras ou propriedades do sistema alfabético, compreendendo-as como um sistema notacional. Para tanto, as crianças precisam encontrar respostas para duas questões fundamentais: o que as letras representam ou notam e como as letras criam representações ou notações. Como esclarece Ferraz e Tassinari (2015), uma palavra, uma letra, ou qualquer sequência finita de símbolos do alfabeto é arbitrária, porque não guarda semelhança com seu significado e, por isso, constitui uma evocação admitida por convenção social. A escrita alfabética como um sistema notacional permite construir didáticas da alfabetização diferentes dos métodos associacionistas, que ensinam de forma sistemática tanto a escrita da linguagem como a linguagem que se usa para escrever os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade (MORAIS, 2005).

Todo sistema notacional, como esclarece Moraes (2012), pressupõe a compreensão de dois aspectos: conceitual e convencional. “Quando nos apropriamos de qualquer sistema notacional, temos que compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções” (p. 50). Ferreiro (2013) lembra que a compreensão do alfabeto envolve processos cognitivos complexos:

descobrir que os objetos tem partes e que as partes dos objetos são classificáveis e ordenáveis é algo que as crianças de 4-5 anos já fizeram com outros objetos do mundo físico ou cultural [...]. Descobriram também que as

propriedades dos objetos completos não coincidem necessariamente com as propriedades das partes. Agora devem fazê-lo com a língua oral (p. 74).

Morais (2012), com referência em Ferreiro e Teberosky (1991), explica que, “[...] para chegar a uma hipótese alfabética, a criança terá que refazer, em sua mente, as relações entre o todo (palavra) falado e o todo (palavra) escrito e as relações entre partes faladas e partes escritas, respeitando a lógica de correspondências termo a termo” (p. 91).

A escrita alfabética constitui o final desse processo evolutivo, pois a criança torna-se capaz de compreender que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. Assim, poderá realizar uma análise sonora dos fonemas e das palavras que irá escrever. Nessa fase, infere-se que a criança está de posse do aspecto conceitual, tendo pela frente o desafio de reelaborar o aspecto convencional da escrita, para só então concluir o processo de alfabetização.

No ano de 2020, o mundo foi assolado por uma pandemia que afetou as pessoas direta ou indiretamente: milhões morreram e outros ainda morrerão ao longo dos anos com sequelas da doença covid-19, causada pelo coronavírus. Em meio a tantas incertezas, crianças sofreram as consequências da ausência escolar, impedidas de acesso a aulas presenciais. Segundo dados da Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021) em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, ao final de 2020, 5,1 milhões de crianças entre 6 e 17 anos não tiveram acesso a nenhuma atividade escolar, seja impressa, seja digital, nem conseguiram se manter aprendendo em casa, mesmo estando regularmente matriculadas. Desse montante, 41% pertencem à faixa etária entre 6 e 10 anos, período importante para o aprendizado da leitura e escrita.

A nova conjuntura trouxe consequências econômicas, físicas e psicológicas para professores, pais e estudantes num cenário já desgastado (BARROS et al., 2020; BESSA, 2021; MODESTO; SOUZA; RODRIGUES, 2020). A primeira iniciativa das instituições educacionais foi a adoção do ensino remoto, numa tentativa desesperada de integralizar o currículo, e o primeiro entrave foi a capacitação digital dos professores e a participação familiar no processo de ensino e aprendizagem.

Os professores tiveram que adaptar sua prática pedagógica à utilização exclusiva de meios digitais durante a pandemia. Contudo, utilizar eficientemente recursos tecnológicos vai além do domínio das ferramentas e do conhecimento teórico do currículo e não pode ocorrer de

modo improvisado, o que impactou os aspectos psicológicos dos profissionais de educação. Como destaca Santana Filho (2020, p. 6), “não dominando os aparatos de tecnologia, os professores foram obrigados a trabalhar mais horas, a expor sua prática e suas atividades em um ambiente novo e desconhecido para esse profissional, suas fragilidades foram expostas e documentadas”.

Se manter os estudantes alfabetizados motivados e engajados nos processos de aprendizagem é um grande desafio para os professores, quiçá mantê-los em processo de alfabetização, impossibilitados do engajamento social e distantes do contexto social e cultural característico da sala de aula. A alfabetização e o letramento são também processos sociais, (re)construídos por membros de um grupo social num processo de interação que pode ocorrer dentro ou fora da escola, mas que precisa da presença do outro (SMOLKA, 2013).

Mediante o contexto de pandemia, isolamento social e ensino remoto, esta investigação tem como objetivo averiguar as percepções de uma docente alfabetizadora quanto aos impactos da pandemia em sua atuação profissional e analisar as concepções de alfabetização presentes na sua prática pedagógica.

2 Metodologia

Esta é uma pesquisa apresenta uma contribuição teórica, especificamente como um estudo de caso, em uma turma do 1º ano do ensino fundamental. Essa opção metodológica favorece a possibilidade de um contato direto com a realidade estudada, suscitando a compreensão do que ocorre nela e permitindo averiguar processos pouco visíveis (ANDRÉ, 2008).

Foram elencados os procedimentos de observação livre, realizadas durante aulas remotas, em que foram considerados os trechos significativos, o contato entre a docente e as crianças gravados em videoaulas, as atividades enviadas às crianças e aos pais e a análise das devolutivas das crianças. Antes de iniciar as observações foi feita uma entrevista utilizando o google meet, com a docente focalizando os impactos da pandemia da covid-19 na prática pedagógica em sala de aula do 1º ano do ensino fundamental. As observações e a entrevista foram realizadas por dois estudantes do Programa Institucional de Iniciação a Docência PIBID.

Foram 10 observações, realizadas uma vez por semana, entre março e abril de 2021. Antes de iniciar as observações, foi feita entrevista com a docente regente. Durante as observações, foram tomadas notas, realizadas gravações de aulas em áudio e vídeo, feitas imagens e registros de atividades e recolhidas atividades impressas realizadas pelas crianças. Buscou-se compreender os significados da leitura e da escrita e identificar as concepções de alfabetização da docente, com referência nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1991) e Ferreiro (2013, 2017). Nessa abordagem, existem pressupostos que nos ajudam a compreender as concepções subjacentes de prática pedagógica, ações, interações, produção de artefatos e atividades da vida diária no processo de alfabetização das crianças.

O aplicativo WhatsApp foi a única ferramenta digital de comunicação entre docente e crianças durante a pandemia e todas as aulas foram ministradas pelo sistema de Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), que consiste em aulas on-line e atividades impressas, implantado em cidade goiana desde o início da pandemia da covid-19.

O recorte nos anos iniciais foi escolhido porque é um campo legítimo de atuação do pedagogo. Esse é o período em que ocorre o processo de alfabetização e letramento com sistematização dos conteúdos, ciclo que exige dos estudantes um esforço diligente de aprendizagem e, de igual modo, a participação dos pais, que precisam auxiliar seus filhos de modo mais incisivo. Isso exige do professor orientar pais e filhos em atividades complexas para a alfabetização em língua portuguesa e matemática e o letramento científico.

A docente participante da pesquisa tem 32 anos, é casada, formada em pedagogia com pós-graduação em orientação educacional e educação infantil. Coursou pedagogia na modalidade a distância e trabalha há 10 anos. No ano seguinte à entrada no curso de pedagogia, começou a atuar como docente dos anos iniciais. Já trabalhou em outras turmas e está há três anos na turma do 1º ano. Não exerce nenhum outro tipo de atividade profissional e mora próximo à escola. Apontou como maior dificuldade nesse período passar o conteúdo para os alunos e manter a disciplina. Na turma do primeiro ano, estão matriculadas 25 crianças entre 6 e 7 anos, de ambos os sexos, moradoras do município, sendo que quatro delas moram na zona rural – estas não tinham acesso à internet e, uma vez por semana, buscavam as atividades impressas na escola e traziam as tarefas já feitas. Com duas crianças, a professora não teve nenhum tipo de contato. Nas observações realizadas, o número máximo de participantes na sala virtual foi de 19 estudantes.

3 Resultados e discussão

Nesta investigação, foi realizada uma análise qualitativa em duas perspectivas: a entrevista com a docente, e as observações em sala de aula virtual. Essas informações serviram para identificar as concepções de alfabetização subjacentes à prática pedagógica da docente e a percepção do impacto da pandemia na sua vida pessoal e profissional.

3.1 Percepções da professora

Serão descritas a seguir as percepções da docente regente, que chamaremos pelo nome fictício de Ana, quanto aos impactos da pandemia em sua prática pedagógica. Foi-lhe perguntado: como se sentiu em relação à interrupção abrupta das aulas presenciais e à utilização das ferramentas remotas como única fonte de contato com as crianças?

Tudo que é novo assusta. Nessa situação tão nova, diferente, perdemos o cotidiano da sala de aula, o contato físico com os alunos, e ficamos restritos somente ao contato virtual. A falta do contato físico com as crianças todos os dias é uma questão que assusta. Tivemos que nos reconstruir e criar novas formas, novos caminhos pra poder ensinar, mas com o tempo nós percebemos que tem essa possibilidade. Eu tive e tenho dificuldades em questão de conciliar a família com a escola, tem sido complicado, porque quando estou na escola eu estou como docente, com os alunos, estou disponível para eles a tarde inteira. Agora, trabalhar em casa é diferente, porque além de dar aula eu ainda tenho que me dividir com a minha família. Eu tenho dois filhos, uma também estuda, então eu tenho que me dividir e ter esse jogo de cintura pra conseguir conciliar tudo.

Subjaz à fala de Ana o sentimento de insegurança e incapacidade. Sua vida pessoal foi confundida com a vida profissional e sua preocupação dividiu-se com o trabalho e a família, pois as crianças e os filhos requeriam um conhecimento que até então ela não possuía. Segundo Macedo (2021), os professores foram “[...] deixados à própria sorte, coube às diversas escolas públicas, famílias e professores encontrarem soluções criativas e paliativas para tentar manter a conexão com seus estudantes que não tinham acesso à internet e a equipamentos digitais adequados” (p. 264).

Certamente esse quadro de impotência provocou insegurança, ansiedade, dúvidas, medo e frustração diante da dificuldade de conciliar vida pessoal e profissional. Aliado a esse quadro, teve ainda o medo de contrair a doença. Ana precisou lidar com o acúmulo de tarefas,

em casa e na escola, e a dificuldade de se desligar do trabalho. Surgiu nesse contexto a imposição e a necessidade de reinventar a prática pedagógica adquirindo novas habilidades. Ela teve que buscar novos caminhos e, agora, sente-se mais à vontade para continuar o trabalho remoto.

O estado emocional de Ana, como o de muitas outras docentes do Brasil (BESSA, 2021; SOUZA et al., 2021) e do mundo, foi impactado. Ao ser indagada sobre como lidou emocionalmente com a pandemia, Ana disse que

no início eu perdi o sono. Eu não dormia por ser algo novo, que nós não vivenciamos. Uma pandemia nessa proporção e na nossa geração dá medo. Eu ia dormir pensando nisso e acordava pensando. Tinha medo de perder os meus familiares, medo de que eu passasse por essa situação e eu não conseguisse resistir, e como ficaria meus filhos? E era isso mesmo, era medo de perder meus familiares, as pessoas que eu amo. Quando passei por esse processo, o medo diminuiu. Eu, meu marido e meus filhos tivemos covid, mas conseguimos passar por isso e resistir. [...] Hoje me sinto mais tranquila e com autocontrole. Esse meu estado de ansiedade prejudicou o meu trabalho, principalmente no início. É muito diferente você estar na sala de aula com os alunos, tendo contato direto com os alunos, e de um dia para o outro você está dando aula de forma remota/on-line. Para não perder o contato, eu ligo para eles, acompanho-os mais de perto, faço ligações via WhatsApp, chamadas de vídeo, mas eu sei que é totalmente diferente. Os pais também pouco colaboram, trabalham fora, não conseguem acompanhar o filho, então eu acho que as aulas e o meu trabalho foram prejudicados.

Nos primeiros meses da pandemia, o estado da docente foi de desespero, instabilidade emocional e desgaste físico. Souza et al. (2021), em pesquisa com 733 professores, constataram que os sentimentos dos docentes quanto à pandemia estavam associados a estresse, ansiedade e depressão. Os docentes manifestaram necessidade de ampliar o cuidado com a saúde mental.

Mesmo diante do seu próprio estado emocional, Ana demonstra o sentimento de empatia com os pais. Ela compreende que eles não conseguem orientar seus filhos pela falta de tempo e de acesso à internet ou mesmo por conta do trabalho.

A terceira indagação feita à docente foi “Quais são as principais mudanças e a sua percepção de atuação profissional atualmente e antes da pandemia?”

Então, eu me considero uma pessoa positiva em sala de aula e pessoalmente também. Acredito que eu continuo sendo positiva. Tenho um olhar de que vai dar certo, de que Deus vai abençoar e nós vamos conseguir superar todas essas dificuldades que apareceram. Então, agora eu tenho um olhar diferente para as possibilidades, porque antes nosso único espaço era a sala de aula. Hoje eu consigo perceber que existe outros meios, outros caminhos, métodos

novos que podem ser utilizados, podemos nos reconstruir, readaptar conforme as dificuldades que surgem.

Ana tem um olhar positivo sobre os dias atuais a despeito da pandemia. Reconhece que, mesmo diante das adversidades, foi capaz de se reinventar e superar obstáculos. Indica um olhar positivo e construtivo perante as transformações vivenciadas com a pandemia. Para Oliveira et al. (2020), os professores têm buscado inúmeras formas para atender as exigências para a continuação das aulas. Por mais que às vezes faltem as ferramentas mais apropriadas ou precisem dividi-las com alguém, eles estão empenhando-se para continuar com o ensino.

Ana é resiliente e mantém o otimismo diante das adversidades, o que acentua o senso de compromisso e a consciência profissional.

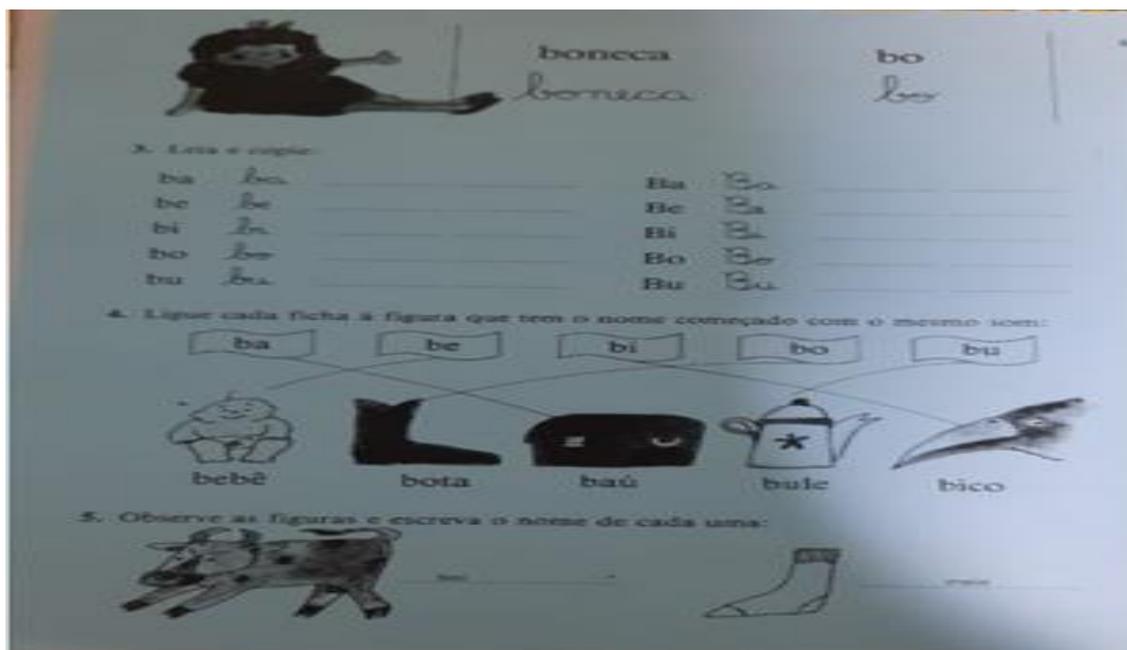
3.2 Observações em sala de aula

As observações foram realizadas em março e abril de 2021. As aulas tinham começado havia pouco menos de dois meses. A professora Ana disse que, durante esse período, havia feito duas sondagens da psicogênese de forma coletiva com as crianças, a fim de verificar em que nível de alfabetização se encontravam, mas não soube dizer em que níveis elas estavam. Esclareceu que estabeleceu como critério para o trabalho o mesmo conteúdo previsto nas aulas presenciais e que estava utilizando vídeos para apresentar os conteúdos para as crianças e chamar atenção para o que deveriam fazer e aprender. Alegou que o uso do livro era obrigatório pela escola e pela Secretaria de Educação do município, por isso não tinha tido outra opção. Dos 25 alunos da sua turma, 19 regularmente davam devolutiva das atividades, quatro pegavam as atividades impressas na escola e duas não tinham nenhum meio de comunicação e não pegavam atividades. Explicou que, quando as crianças não devolviam as atividades, ela entrava em contato pelo telefone com os pais e tentava persuadi-los a enviar as tarefas, prolongava o prazo de recebimento, ou recebia em outro dia e horário. As crianças podiam pegar e devolver as atividades semanalmente na escola, num dia predeterminado. Algumas atividades do livro ou mesmo escritas em folhas de caderno serviam como modelo para que os pais ou responsáveis copiassem no caderno da criança.

A seguir, descrevemos parte das observações realizadas. Restringimo-nos a descrever as atividades realizadas na perspectiva da língua escrita.

Na primeira observação, Ana iniciou a aula abrindo o grupo do WhatsApp, cumprimentando as 23 crianças participantes e anunciando que, naquele dia, fariam três atividades. Mandou a foto das atividades e apresentou-as em áudio, explicando que as crianças deveriam fazer e, para comprovar a realização, enviar fotos até o final da aula. As fotos deveriam ir para a conta pessoal de Ana e não para o grupo. A docente informou que, quando as atividades iam para o grupo, ocorria muita confusão. Nesse dia, a atividade consistiu no treino das sílabas formadas com a letra B em letra cursiva. A Imagem 1 reproduz a atividade, em que as crianças deveriam ler e copiar as sílabas, ligar as sílabas às imagens correspondentes e escrever o nome dos objetos referentes às figuras “boi” e “bota”. Na mensagem de áudio, a professora agiu de forma carinhosa e afetiva, explicando em linguagem acessível o conteúdo a ser estudado e mantendo-se aberta para responder a qualquer dúvida dos pais ou alunos.

Imagem 1 – Atividade proposta para crianças do 1º ano com a família silábica do B.



Fonte: Os autores

Ao analisar essa atividade, é possível inferir algumas concepções de métodos subjacentes à concepção de alfabetização de Ana. Essa é uma atividade típica do método tradicional silábico, cujo modelo pode ser encontrado em diferentes cartilhas silábicas. Os métodos de alfabetização, sejam sintéticos, sejam analíticos, fazem largo uso das cartilhas, com

predomínio de uma visão empirista e associacionista de que a aprendizagem é externa ao indivíduo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991; MORAIS, 2012).

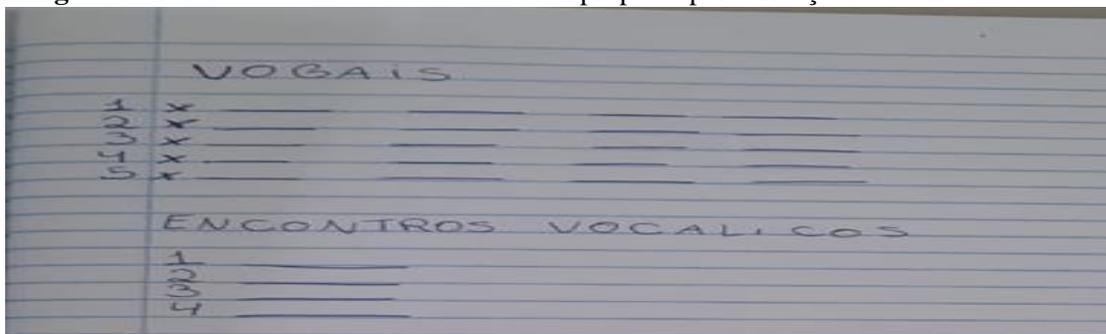
Pelo tipo de atividade proposto com a família silábica do B e o treino da relação fonema-grafema, é possível que, para Ana, a alfabetização seja um código de transcrição da língua oral. Ferreiro (2017, p. 17) destaca que, “por mais que se repita nas declarações iniciais dos métodos, manuais ou programas, que a criança aprende em função de sua atividade, [...] as práticas de introdução à língua escrita desmentem sistematicamente tais declarações”. A autora disserta que o ensino nesse domínio continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, “[...] aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos da mecanização” (p. 17).

Moraes (2012) corrobora que, por trás dos métodos silábicos, “[...] está a crença de que o aprendiz não só compreenderia que algumas poucas letras juntas substituem sílabas das palavras que falamos [...]. Decorando as sílabas e juntando-as, ele chegaria a ler palavras e, um dia ele leria textos” (p. 29). Trata-se de uma metodologia centrada em função do código a ser decifrado e não em função da língua escrita.

Na segunda observação, foram utilizados vídeos, áudios, fotos, livros didáticos, caderno e folha A4. Para a primeira atividade, a docente iniciou a aula com um vídeo explicativo do livro *Interdisciplinar*. Enviou dois vídeos do mesmo livro para explicar, de forma detalhada, todas as atividades planejadas. Logo em seguida, enviou um áudio sobre a atividade a ser feita no caderno. Foi uma atividade sobre vogais, encontros vocálicos, trabalho com a letra B maiúscula e minúscula e escrita da família dessa letra. A atividade foi enviada em forma de imagem para ser copiada no caderno das crianças e reenviada respondida para a docente até o final da aula.

O trabalho continuou com a família silábica do B. No áudio, Ana repetiu as vogais e exortou as crianças a listar as vogais e seus respectivos encontros vocálicos: colocar a letra A e, na frente dela, os encontros AI, AU, AO, depois a letra E e os encontros EI, EU, e assim sucessivamente, e por fim novamente listá-los. Retomando a letra B, os estudantes deveriam unir B + A, B + E, B + I, B + O e B + U. Deveriam, assim, repetir o encontro da letra B com as vogais (Imagem 2), formando BA, BE, BI, BO e BU.

Imagem 2 – Atividade com encontros vocálicos proposta para crianças do 1º ano.



Fonte: A autora.

Fonte: Os autores

Essa atividade corroborou a proposta da primeira observação quanto à utilização do método silábico. A atividade limitou-se à correspondência som-grafia, e as crianças só poderiam utilizar junções com letras das vogais entre si, ou então utilizar a junção com a consoante B, que fora previamente apresentada a elas. Trata-se de uma atividade limitada e pouco reflexiva, em que as crianças foram controladas quanto ao universo de palavras com que poderiam ter contato. Outra característica da atividade é a exigência da cópia. Nos métodos tradicionais de alfabetização, persistiam crenças de que “aprende-se porque copia”. (FERREIRO, 2017).

Essa atividade traz outro agravante quanto ao pensamento das crianças. Conforme esclarecem Teberosky e Colomer (2003) e Ferreiro e Teberosky (1991), as crianças na fase pré-silábica elaboram hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética, sendo uma dessas hipóteses o princípio da quantidade mínima, ou seja, para a criança, não é possível realizar a leitura de uma palavra com menos de três ou quatro caracteres.

A junção das letras B + A, B + E, B + I, B + O e B + U é resquício de um tempo em que o treino das letras era um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e se fundamentava na técnica da soletração: as crianças pronunciavam os nomes das letras, unindo-as em sílabas e depois em palavras (GALVÃO; LEAL, 2005).

Na terceira observação, a docente iniciou a aula às 13h06 e enviou três atividades. Mandou um áudio explicando a primeira atividade, que foi o trabalho com as vogais, encontros

vocálicos (a mesma atividade exigida na semana anterior), letra B maiúscula e minúscula, cursiva maiúscula e minúscula e a família da letra B. A segunda atividade foi do livro de matemática. Para finalizar, a docente passou um exercício que chamou de “fixação” e trabalhou a repetição de sílabas iniciais com a letra B. A Imagem 3 apresenta a atividade da letra B na página do livro e a imagem 4 é parte da mesma atividade do livro, mas também contempla componentes curriculares de matemática.

Imagem 3 – Exercícios do livro

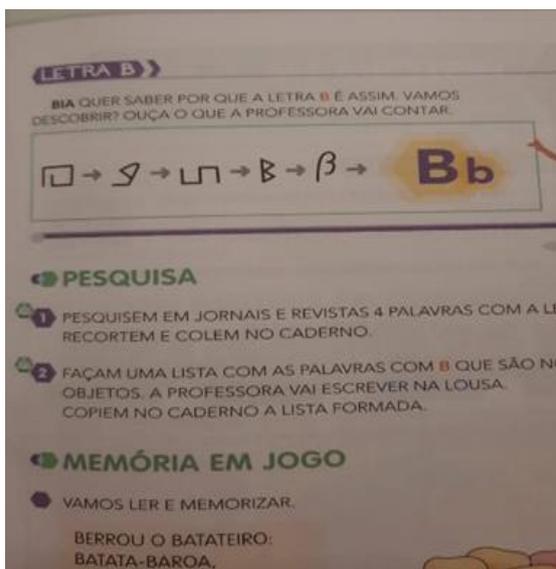
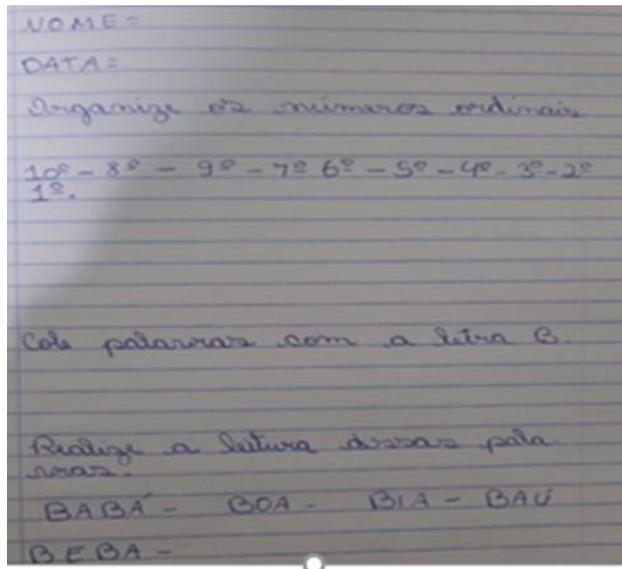


Imagem 4 – Atividade de revisão no caderno



Fonte: Os autores

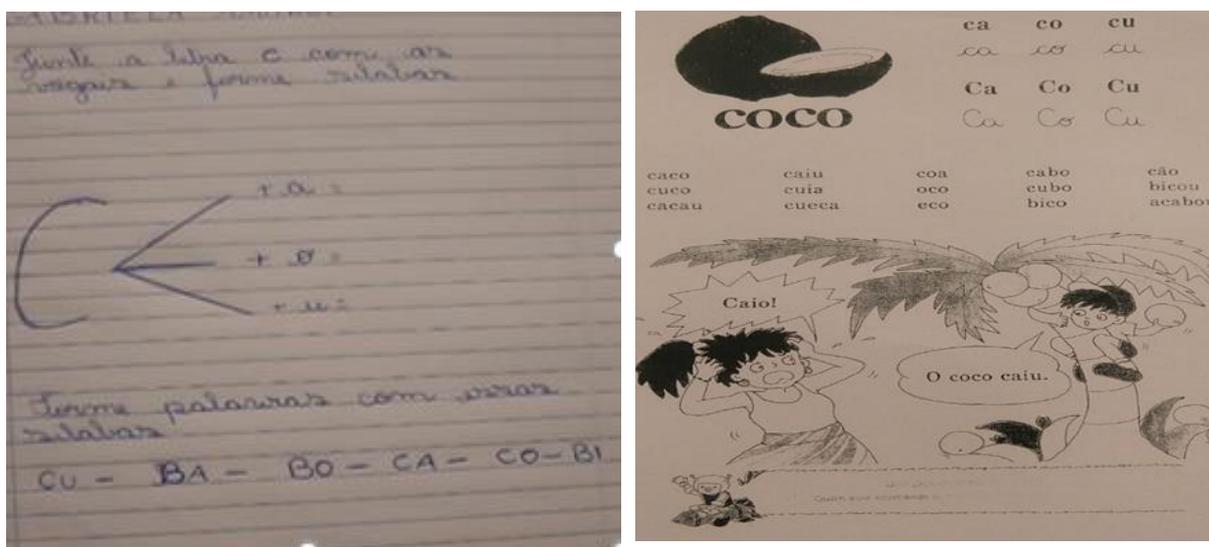
É possível que a concepção de alfabetização da professora Ana esteja focada nos métodos e não no processo. Essa é uma concepção que atribui ao método a responsabilidade pela aprendizagem da criança, mas a aprendizagem não depende de métodos. Para Ferreiro e Teberosky (1991), passar pelos rituais mecânicos de MA, ME, MI, MO, MU ou BA, BE, BI, BO, BU é uma iniciação às cegas e corresponde à ideia de que as crianças não têm um pensamento inteligente. A obtenção de conhecimento, porém, resulta da própria atividade da criança, sendo o ponto de partida de toda aprendizagem (PIAGET, 2011).

As atividades foram limitadas à relação som-grafia e não permitiam junções de palavras que não derivassem de BA, BE, BI, BO, BU, como pode ser visto nas palavras a ser copiadas, como BABÁ, BOA, BIA, BAÚ e BEBA. As crianças somente tiveram contato com

um grupo de palavras sem sentido, com pouca possibilidade de reflexão. Para Morais (2012), “os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral” (p. 27). “[...] Adotam uma visão empirista/associacionista de ensino e aprendizagem, ao proporem atividades que se tornaram características das antigas cartilhas” (p. 20).

Na quarta observação foram utilizadas atividades impressas, caderno e livro didático de língua portuguesa. A primeira atividade foi sobre a família silábica do C. A docente enviou uma foto da página do caderno onde havia as questões e as atividades a serem respondidas. A segunda atividade tinha como conteúdo a leitura da família silábica CA, CO, CU. A docente enviou uma foto da atividade para que as crianças pudessem visualizar o que ela dizia no áudio explicativo. A terceira atividade foi aplicada com o uso do livro didático de língua portuguesa. A docente encaminhou fotos das páginas e gravou um áudio explicando o conteúdo proposto. Além do conteúdo explicado pela docente, o livro didático propunha mais cinco atividades: pesquisar palavras com a letra B em jornais ou revistas, recortar e colar no caderno; copiar uma lista de objetos cujo nome se inicia com a letra B; ler o poema proposto, memorizar e escrever algum trecho dele; falar as palavras propostas em voz alta e pintar os “quadrados” de acordo com o número de sílabas de cada palavra. A seguir, imagens de duas atividades.

5 – Atividade com CA, CO, CU no caderno. **Imagem 6** – Atividade de CA, CO, CU no livro



Fonte: Os autores.

Nessa observação, destacou-se a utilização da letra cursiva e a formação de palavras a partir das sílabas. Começar pelas vogais, seguidas de combinação de consoantes bilabiais com vogais para chegar à formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas, é uma prática de ensino que remonta a períodos anteriores a 1960. Baseia-se na suposição de que a criança não sabe distinguir os fonemas da sua língua e de que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991).

A utilização da letra cursiva é outro aspecto controverso. Existe um grupo que defende a simultaneidade do uso das letras bastão e cursiva e outros que recomendam a aprendizagem da segunda somente após a consolidação da primeira. Para Ferreiro e Teberosky (1991), enquanto a escrita evolui do nível pré-silábico ao silábico-alfabético, a atenção da criança está no processo de construção conceitual da escrita. Uma vez consolidada essa etapa, podem ser introduzidas as questões ortográficas, pois nessa fase a criança costuma buscar por si própria a forma convencional da escrita. Ao impor as duas formas de escrita simultaneamente, exige-se da criança um esforço desnecessário de aprender a forma conceitual e a convencional, quando sua atenção está totalmente voltada para a forma conceitual.

Na quinta observação, a docente utilizou o livro didático de matemática, o caderno e uma atividade impressa em folha A4. Foram quatro atividades: a primeira foi do livro de matemática, a segunda abordava a letra C, solicitando que a criança fizesse a escrita de forma maiúscula e minúscula, cursiva maiúscula e minúscula, e a terceira, que era para ser realizada no caderno, continha as palavras “boca”, “bico”, “cabo”, “caco”, “coca”, “cacau”, “maca” e “cuca”. A quarta atividade, também no caderno, tratava de vogais, encontros vocálicos e as letras B e C bastão maiúscula e minúscula, cursiva maiúscula e minúscula, conforme pode ser visualizado nas imagens 7 e 8.

Imagem 7 – Família silábica do C no livro.

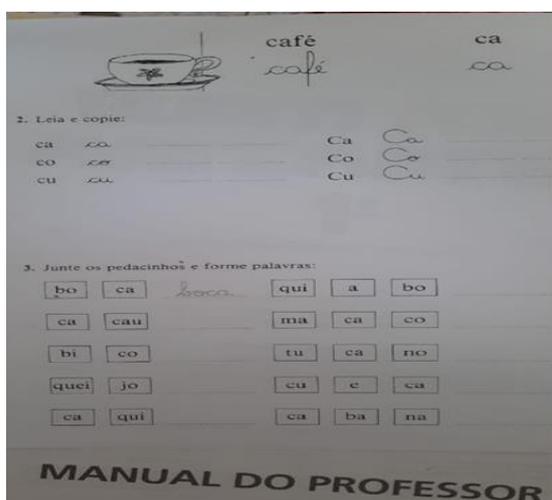
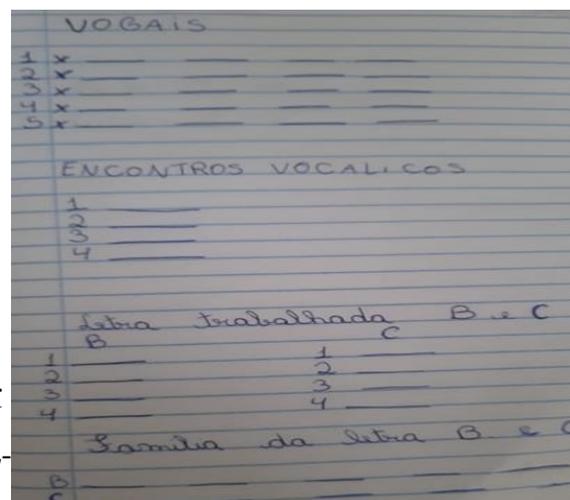


Imagem 8 – Família silábica do B e C no caderno.



Fonte: Os autores

As atividades das imagens 7 e 8 mantêm o pressuposto das anteriores: a percepção de que a criança só poderia fazer a junção de palavras que derivassem das letras B e C. Na imagem 8, verifica-se que a docente não faz menção à expressão “família silábica”, que ela chama de família das letras B e C. A professora retoma os encontros vocálicos e as atividades com as novas letras apresentadas. Moraes, Albuquerque e Brandão (2016) fazem referência a um período em que os exercícios repetitivos centrados em cópia, ditado, leitura de letras, sílabas e palavras eram frequentes nos processos de alfabetização, refletindo a crença de que a aprendizagem da linguagem escrita é um ato de memorização de um simples código de transcrição do oral para o escrito e vice-versa. Segundo Moraes, Silva e Nascimento (2020), somente quando consideradas “prontas” para serem alfabetizadas, as crianças eram submetidas a um ensino exaustivo e repetitivo de letras e “famílias silábicas” ou relações grafema-fonema. Essas ideias permanecem ainda vivas na prática pedagógica de muitos professores.

Considerações finais

Os impactos da pandemia da covid-19 na vida da docente alfabetizadora participante deste estudo não foram diferentes da maioria dos professores do Brasil: sentimento de insegurança, medo, incapacidade, desespero, instabilidade emocional e desgaste físico. Sua vida pessoal foi confundida com a vida profissional e sua preocupação dividiu-se entre o trabalho e a família. Ela teve que lidar com o acúmulo de tarefas, em casa e na escola, a dificuldade de se deligar do trabalho e a imposição e necessidade de reinventar a prática pedagógica adquirindo novas habilidades. A docente é otimista sobre os dias atuais, a despeito da pandemia, e reconhece que, mesmo diante das adversidades, foi capaz de se reinventar e superar obstáculos. Indica um olhar positivo e construtivo diante das transformações vivenciadas pela pandemia.

Quanto à prática pedagógica, com base nos dados empíricos aqui descritos e analisados, é possível inferir que a concepção de alfabetização subjacente às atividades

propostas ao longo das observações enfatiza a memorização de letras e sílabas e remonta a métodos tradicionais de alfabetização, tanto analíticos como sintéticos. A leitura e a escrita não são vistas como um objeto cultural nem têm uma função social. São vistas como um conjunto de técnicas perceptivo-motoras.

As atividades propostas às crianças são típicas do método tradicional presente em cartilhas silábicas. A metodologia estava centrada no código de transcrição a ser decifrado e não na língua escrita. As atividades realizadas pelas crianças mostraram-se pouco reflexivas. As ações dos estudantes foram limitadas ao uso de palavras com que tinham tido contato anterior e pertencentes às famílias silábicas estudadas, caracterizando controle e rigidez.

A exigência da forma convencional da letra cursiva demonstra a concepção dos métodos tradicionais, cuja preocupação centra-se no aspecto gráfico da escrita, a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, o domínio da técnica em detrimento dos aspectos construtivos. Prevalece, na prática pedagógica, a ideia de que o aspecto convencional (por exemplo, as questões ortográficas) deve sobressair ao aspecto conceitual da escrita.

A proposta de trabalho pouco difere do que a docente faria de forma presencial, dada a concepção subjacente à sua prática. Contudo, na aula presencial haveria o ganho da interação social, a troca de pontos de vista, a cooperação entre os pares, que são elementos importantes no processo de alfabetização. Existe um leque de atividades que poderia permitir a apropriação de bens simbólicos, como a produção de textos de diferentes gêneros, reflexões sobre as palavras escritas, jogos e brincadeiras que poderiam ser feitos pelos pais no ambiente doméstico sob a orientação da docente, sem necessariamente ensinar sílabas e letras.

Conclui-se que, apesar do grande esforço e dedicação da docente para levar o melhor ensino com as poucas ferramentas de que dispõem, este ainda está centrado em velhos métodos de alfabetização, tanto os analíticos como os sintéticos, com ênfase empirista e associacionista, característicos das antigas cartilhas.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília-DF: Liber Livro, 2008.

BARROS, M. B. A. et al. Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de covid-19. **Revista de Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 29, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/nFWPcDjfNcLD84Qx7Hf5ynq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

BESSA, S. Professores em tempos de pandemia: percepções, sentimentos e prática pedagógica. **Devir Educação**, Lavras-MG, Edição Especial, p. 183-205, 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/410>. Acesso em: 17 out. 2021.

FERRAZ, A. A.; TASSINARI, R. P. **Como é possível o conhecimento matemático?** As estruturas lógico-matemáticas a partir da epistemologia genética. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A desestabilização das escritas silábicas. In: FERREIRO, E. (Org.). **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 63-76.

_____. **Com todas as letras**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, E. (Org.). **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-62.

GALVÃO, A. T.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A. G. et al. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Dificuldades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/>. Acesso em: 17 out. 2021.

MODESTO, J. G.; SOUZA, L. M.; RODRIGUES, T. S. L. Esgotamento profissional em tempos de pandemia e suas repercussões para o trabalhador. **Pegada**, v. 21, n. 2, p. 376-391, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/7727/pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização. In: MORAIS, A. G. et al. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 28-46.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; BRANDÃO, A. C. P. A. Refletindo sobre a língua escrita e sobre a notação no final da educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 519-533, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NnQYgztH9sztHy6CJ5vtP8r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250018, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

OLIVEIRA, V. C. et al. De repente 4.0: mudanças de paradigma educacional em tempos de pandemia. In: PALÚ, J; SCHUTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz alta – R. S: Ilustração, 2020.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. 25ª ed. São Paulo: Forense Universitária, 2011.

SANTANA FILHO, M. M. S. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial Covid-19, p. 3-15, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449>. Acesso em: 17 out. 2021.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, J. M. et al. Docência na Pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho online. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/59047>. Acesso em: 17 out. 2021.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. [s.l.], 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 3 out. 2021.

VERNON, S.; FERREIRO, E. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. In: FERREIRO, E. (Org.). **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 176-191.