

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: o que dizem as crianças?

THE IMPACTS OF THE PANDEMIC ON THE LITERACY PROCESS: what do children say?

Thaissa Ingrid Belo Diniz¹ - UFMA
Edith Maria Batista Ferreira² - UFMA

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de alfabetização na perspectiva das crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública do Município de Paço do Lumiar - MA. A investigação ancorou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, do tipo Estudo de Caso. Os dados foram produzidos através da técnica de grupo focal realizada com crianças. Os resultados revelaram o retrocesso ou a confirmação de práticas tracionais de ensino da língua centradas na correspondência fonema-grafema, deixando ainda mais à margem as práticas humanizadoras que se ocupam dos atos culturais de ler e de escrever pela via dos enunciados e da consciência gráfica, a responsabilização das famílias pelo acompanhamento e ensino e, de certa forma, da leitura e da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia da Covid-19. Alfabetização. Crianças.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the impacts of the Covid-19 pandemic on the literacy process from the perspective of children in a 3rd year elementary school class, from a public school in the municipality of Paço do Lumiar - MA. The investigation was anchored in the theoretical-methodological assumptions of the qualitative research approach, of the Case Study type. Data were produced through the focus group technique performed with the children. The results revealed the retreat or confirmation of traditional language teaching practices centered on the phoneme-grapheme correspondence, leaving even more aside the humanizing practices that deal with the cultural acts of reading and writing through utterances and graphic awareness; the responsibility of families for monitoring and teaching, in a certain way, reading and writing.

KEYWORDS: Covid-19 pandemic. Literacy. Children.

¹Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: thaissa.diniz@discente.ufma.br / ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9316-6890>.

²Doutora em Educação (PPGE/UECE). Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Licenciada em Pedagogia (UFMA). Mestra em Educação (UFMA). E-mail: edith.maria@ufma.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7816-8776>.

INTRODUÇÃO

Uma crise emergencial iniciou-se no campo da saúde e colocou toda a população mundial em um amplo risco de contaminação, implicando de forma direta na disseminação do vírus da Covid-19. Foram tempos sombrios que pegou todos de surpresa e as pessoas precisaram adaptar-se a uma nova realidade, afinal, ninguém estava preparado para viver uma crise de tamanha intensidade, que infectou milhares de pessoas, levando a óbito quase sete milhões³ no mundo inteiro.

No Brasil, foram necessárias múltiplas ações vindas do governo em diferentes esferas, federal, estadual e municipal, por meio de decretos e documentos normativos, com o intuito de diminuir os números de contaminação no país.

Assim, essa crise global impactou diversas áreas da sociedade e não foi diferente com o campo da educação. A pandemia da Covid-19 trouxe muitas implicações para o ensino brasileiro, pois escolas precisaram fechar suas portas e professores viram-se diante de uma nova realidade, precisando adequar-se e aprender uma nova forma de praticar a docência (Brasil, 2020).

Diante do contexto pandêmico, tornou-se necessário uma nova reconfiguração do ensino, levando as instituições a adotarem o Ensino Remoto Emergencial (ERE), a fim de conter a disseminação do vírus e causar o mínimo de prejuízo aos estudantes (Neves; Valdegil; Sabino, 2021).

Entretanto, o Ensino Remoto Emergencial não foi uma tarefa fácil para os trabalhadores envolvidos no campo educacional, principalmente aos professores que não estavam preparados para praticarem uma nova docência através das telas, uma vez que as aulas presenciais precisaram ser suspensas e a prática docente foi interrompida. Desse modo, os profissionais da educação tiveram que passar por uma rápida adequação da realidade, muitas vezes, de maneira solitária, para que as atividades escolares fossem retomadas.

Diante do exposto, emergiu uma inquietação e interesse de pesquisa que impulsionou a busca de respostas: Quais os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de alfabetização de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental? A problemática constituiu-se o objeto de investigação do trabalho para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão, em fase de finalização.

Em meio às mudanças ocasionadas pelo contexto pandêmico, tornou-se fundamental uma reflexão sobre a forma como a pandemia impactou a vida dos educadores e dos educandos e como isso afetou de forma direta no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, analisar os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de alfabetização de crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental, de uma escola da Rede Pública de Paço do Lumiar - MA configurou-se o objetivo desta pesquisa. Assim, buscamos saber como foi esse processo, com base no olhar das crianças, tornando-se imprescindível para entender os prejuízos causados ao ensino no contexto de crise emergencial, bem como para planejar alternativas de enfrentamento às dificuldades que permaneceram após o fim da pandemia.

A metodologia utilizada neste estudo ancora-se nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa (Godoy, 1995), desenvolvendo uma pesquisa do tipo estudo de caso (Yin, 2001). Os dados foram gerados por meio da técnica de grupo focal (Morgan, 1997),

³Dado obtido no site da Organização Mundial de Saúde (OMS). Disponível: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

utilizada com crianças de oito anos, a fim de captar a percepção desses sujeitos sobre o seu processo de alfabetização que se deu remotamente.

Convém destacar, que a pertinência e relevância desta pesquisa está em buscar compreender os impactos da pandemia no processo de alfabetização e os déficits deixados pelo Ensino Remoto Emergencial, bem como reafirmar a necessidade de desenvolvermos percursos de alfabetização que se sustentam em uma perspectiva humanizadora, conferindo sentido e significado aos atos culturais de leitura e de escrita, que são fundamentais para a emancipação dos sujeitos.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida pautou-se numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Segundo Godoy (1995), em investigações desta natureza, o pesquisador vai a campo objetivando captar o fenômeno a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas. Desse modo, situações particulares podem ser analisadas com o intuito de alcançar novos significados, por meio de um determinado acontecimento.

O estudo de caso, por sua vez, é uma estratégia ampla de pesquisa que nos permite investigar uma determinada temática, proporcionando o aprofundamento de conhecimentos e, conseqüentemente, deliberando novas ideias sobre um campo investigativo. Com base nessa percepção, Yin (2001, p. 35) afirma que “[...] o estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”.

Para a geração de dados, esta pesquisa utilizou procedimentos relativos à técnica de grupo focal, integrando uma reflexão e análise da temática. Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada de entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações em grupos.

Nesse sentido, o grupo focal foi realizado com as crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da rede do município de Paço do Lumiar, durante o mês de junho de 2023. O propósito foi inserir as crianças no percurso desta pesquisa, com o intuito de escutá-las sobre o seu processo de alfabetização, vivenciado no período da pandemia da Covid-19. Mas, por que ouvir as crianças?

Campos (2008) ressalta que há bastante coerência nas falas das crianças em relação aos vários temas tratados, evidenciando a competência delas para opinar sobre diferentes aspectos da sua realidade.

Dessa forma, foi feito um planejamento para a execução do grupo focal com as crianças. Inicialmente, foi necessário um primeiro contato com elas para explicar-lhes o tema de pesquisa e perguntar se gostariam de conversar sobre assunto e participar da investigação, deixando claro que participariam do grupo focal somente as que desejassem e que tivessem autorização dos responsáveis.

Conforme Pizzol (2004), ao planejar um grupo focal é fundamental pensar em um tamanho que permita a participação efetiva dos participantes e que, ao mesmo tempo, proporcione uma discussão adequada do tema de pesquisa. Assim, foi planejado dois grupos, com o máximo de dez crianças, porque, desse modo, seria possível ouvi-las com tranquilidade. Contudo, das 25 crianças frequentes na turma, apenas dezesseis estavam autorizadas a participar do trabalho, sendo organizadas em grupos com a mesma quantidade.

Para a sua realização, foi definido com a professora da turma o melhor horário e local,

fazendo-se necessário um lugar tranquilo, evitando interferências na discussão e, conseqüentemente, na gravação das vozes das crianças.

Dessa forma, o espaço para a execução do grupo focal foi organizado com um tapete no chão, no pátio interno da escola. Para início da escuta, foi feito um acolhimento literário com o livro *Letras de Carvão*, de Vasco, Palomino e Leite (2016), que trata de um conto ambientado numa comunidade quilombola Colombiana, onde quase ninguém sabia ler e escrever. O livro foi apresentado em uma caixa surpresa, com a intenção de iniciar o diálogo com as crianças.

Depois desse momento de proferição do texto pela pesquisadora, foi retomado o objetivo do encontro e combinado como iria funcionar a discussão. Além disso, foi pedida a autorização das crianças para que a conversa fosse gravada, sendo explicada a sua intencionalidade.

Além da pesquisa empírica, foi realizado um levantamento bibliográfico em artigos e livros que tratam da temática em estudo, bem como em sites do governo federal que abrigam normativas que orientaram o Ensino Remoto Emergencial, tais como os Decretos expedidos pelo governo que regulamentaram leis necessárias para o contexto da pandemia.

A alfabetização de crianças no Ensino Remoto Emergencial

Durante o contexto da pandemia de Covid-19, tornou-se necessário adotar o ensino remoto como modalidade de ensino, enquanto durasse o isolamento social. Em vista das tomadas de decisões das organizações governamentais, esta modalidade tornou-se essencial ao ensino, entretanto, essa circunstância vivenciada ocasionou diferentes problemáticas no ensino e na aprendizagem de crianças da Educação Infantil e, particularmente, as dos anos iniciais do ciclo de alfabetização, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, segundo a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019).

Nesse contexto, os desafios que atravessaram a educação brasileira estão relacionados, principalmente, ao progresso na aprendizagem das crianças. É sabido que uma grande problemática estende-se ao longo dos anos: a complexidade que envolve o ensino de leitura e escrita das crianças. Por que as crianças encontram tantas dificuldades na apropriação da leitura e escrita? Por que esse fator é ainda mais perceptível nas escolas públicas? Existe um único método que seja eficiente na alfabetização das crianças? São perguntas que inquietam estudiosos e pesquisadores da alfabetização no Brasil e ainda carecem de respostas.

Preocupados com a problemática da alfabetização das crianças, pesquisadores das cinco regiões do Brasil articularam-se para desenvolver estudos, discussões e pesquisas acerca da reconfiguração do ensino da alfabetização no contexto remoto emergencial. A pesquisa *Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização, da pandemia Covid-19 e sobre a recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA)*, cujo objetivo principal foi conhecer e compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a crise emergencial da pandemia da Covid-19 (Macedo, 2020), revelou dados significativos sobre o assunto.

Inicialmente, o impacto diante da crise emergencial paralisou a maioria dos docentes que tiveram que buscar novas alternativas de ensino, mas, aos poucos, o trabalho foi retomado através de estratégias articuladas entre as escolas e professores. Nesse contexto, várias questões pareciam sem resposta: Como ensinar crianças pequenas de forma remota? Será que o ensino será efetivo, assim como no presencial? Como alfabetizar crianças neste formato de ensino? Como alcançar os alunos a partir de uma tela? Foram perguntas que desencadearam muita angústia e novas práticas aos professores, fazendo-se necessário buscar alternativas de ensino e

manter algum vínculo do aluno com a escola e, assim, garantir o direito à educação a todos, visando ao mínimo de prejuízo à formação das crianças.

Uma das evidências da pesquisa foi a importância da escola e da presença do professor como mediador da aprendizagem dos alunos da linguagem escrita. Conforme afirmam Sperrhake *et al.* (2022, p. 162)

Este ponto permite que pensemos sobre a necessidade de um lugar físico específico (a escola) para que certas práticas escolares sejam efetivamente realizadas. Além do lugar físico, reforçamos que é difícil substituir a intervenção constante da professora alfabetizadora, com seu conhecimento profissional, com seu saber técnico, especializado e específico no campo da alfabetização, que permite que certas estratégias didáticas ganhem forma e efetividade para a aprendizagem das crianças.

Apesar de o ensino remoto ter caráter emergencial, é inegável que ele tornou-se desafiador para todos os atuantes na área da alfabetização. O processo de alfabetizar por meio das telas impulsionou professores a buscarem novas estratégias de ensino, pois muitas crianças não conseguiam acompanhar as aulas e as atividades de forma efetiva, uma vez que nem todas as famílias tinham acesso à internet ou até mesmo um dispositivo eletrônico para assistir às aulas de forma simultânea.

Nesse sentido, o afastamento da criança da escola, a falta de mediação direta do professor, bem como outras questões como o acesso à internet e às mídias digitais, como já mencionado anteriormente, dificultaram o processo de aprendizagem. Segundo Tassoni e Osti (2022, p. 94)

É fundamental que tenhamos clareza de que um ensino mediado por tecnologias estava muito distante da realidade educacional brasileira. As impossibilidades de acesso às plataformas e aplicativos, as impossibilidades de ensinar e de aprender em razão da ausência de condições para a realização de um trabalho pedagógico que pudesse alcançar a todos marcaram de forma importante o ensino remoto emergencial.

Ainda que o ensino remoto tenha funcionado em algumas escolas, muitos professores tiveram dificuldades em dar continuidade ao ensino, principalmente, professores alfabetizadores. Assim sendo, vários alunos foram prejudicados em seu processo de alfabetização, dado que ficaram impedidos de vivenciar a troca diária com a turma e ter a presença do profissional docente, vivências estas que muito acrescentam ao processo de ensino das crianças como um todo.

As limitações que o ensino remoto trouxe para o campo educacional, evidenciaram fatores que impediram a efetivação plena da aprendizagem das crianças, demonstrando-se que

[...] que o ensino remoto acaba por limitar os conhecimentos da alfabetização que são trabalhados com as crianças, uma vez que a falta de interação entre professora e alunos dificulta que outros conhecimentos possam ser acionados e que a sistematização dos conhecimentos possa ser efetivada. Importante destacar que, nas situações-limite, a necessidade de conhecimento especializado e de saber técnico se mostram preponderantes, mais do que o

acesso das professoras a materiais e recursos tecnológicos de ponta. E que, uma didática, se não sustentada teoricamente, é insuficiente para alavancar uma aprendizagem consistente (Sperrhake *et al.*, 2022, p. 164).

A nova maneira de ensinar por meio do uso de dispositivos e aplicativos digitais, trouxe implicações para a prática profissional docente e para a efetivação (ou não) da aprendizagem das crianças, acarretando “[...] novas relações entre os que ensinam, os objetos a serem ensinados e os que aprendem” (Arena, 2020, p. 78).

Nessa perspectiva, sabendo-se da complexidade que é alfabetizar, seja no ensino presencial ou no remoto, o ensinar através das telas evidenciou que a interação social foi um dos principais fatores que contribuíram para a não efetivação da aprendizagem das crianças, posto que a alfabetização é uma prática social “[...] e não apenas um sistema de notação da língua que desconsidera a dimensão sociocultural da escrita, pois entendemos a linguagem como forma de interação social” (Macedo, 2020, p. 51).

Além disso, conforme apontado por Santos (2021, p. 19), “[...] adaptar o conteúdo de forma a atender ao formato de aulas remotas não foi uma tarefa fácil. Os professores passaram a se organizar e planejar as aulas de forma intuitiva e proativa”. Nesse sentido, o planejamento precisou-se adequar ao que estava sendo vivido. Assim, muitas estratégias foram pensadas e utilizadas pelos professores com o objetivo de manter algum tipo de vínculo, mesmo que pequeno, das crianças com a escola.

A presença do professor precisou ser substituída por telas do computador ou dos celulares, mas como já mencionado anteriormente, nem todas as crianças tinham as mesmas oportunidades, visto que nem todos os alunos tinham acesso adequado a uma rede de internet ou a dispositivos eletrônicos. Tais fatores dificultaram o acesso dos alunos a materiais digitais, aulas on-line, atividades interativas que poderiam auxiliar no processo de alfabetização no ensino remoto, ficando restritos às atividades impressas que eram entregues nas escolas e exigiam que os pais assumissem a responsabilidade de auxiliar seus filhos na realização delas e postar os resultados no *WhatsApp*, por meio de fotos.

Essa informação é confirmada nos dados publicados na Revista Brasileira de Alfabetização, ao apontar práticas vivenciadas pelos profissionais docentes diante desse cenário de crise emergencial no ensino

As docentes lançam mão de recursos variados para realizar o ensino remoto, utilizando-se do livro didático e de outros recursos como, por exemplo, atividades retiradas da internet, uso de livros paradidáticos [...] para serem realizadas em casa com a orientação da família. (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020, p. 195).

Como se vê, o planejamento escolar foi repensado e precisou contar com o suporte dos familiares para garantir o acesso dos alunos aos conteúdos programados pelo professor. Assim, a família tornou-se mediadora nesse processo de ensino, seja dando um suporte para entrar nas aulas on-line, acessar atividades em plataformas ou buscar atividades impressas nas escolas, que foram pensadas para aqueles grupos de alunos que tinham acesso limitado à internet e a dispositivos eletrônicos. Em vista disso, conforme afirmam Dias e Smolka (2021, p. 232)

A vivência da pandemia impôs novas condições à dinâmica familiar, por um

lado, abrindo novas possibilidades de interação e aproximação entre adultos e crianças; por outro, demandando dos familiares formas de atuação características do contexto escolar. Essa vivência das demandas escolares no interior das relações familiares mostra com mais clareza a relevância e as especificidades da escola enquanto instituição. Sua função social apresenta-se com mais força nesse tempo de pandemia, quando as condições de desigualdade se escancaram: evidencia-se, em suas contradições, como o processo de escolarização, a educação formal, pode viabilizar o acesso, a sistematização e a apropriação de conhecimentos socialmente valorizados, abrindo novas possibilidades de participação das crianças na cultura (Dias; Smolka, 2021, p. 232).

Conforme o exposto, o ensino remoto provocou mudanças significativas em todos os âmbitos da sociedade. Assim, a pandemia da Covid-19 trouxe ao campo educacional o maior desafio já enfrentado pelas Redes de Ensino de todo o território brasileiro, particularmente, práticas desafiadoras às professoras que trabalharam na linha de frente da alfabetização, impactou de forma direta na efetivação (ou não) na aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças. Professores tiveram que buscar novas práticas de ensino para fazer a educação continuar de alguma forma, dessa maneira, o professor ficou responsável por pensar em estratégias pedagógicas adequadas a uma nova realidade em prol de estabelecer algum tipo de vínculo das crianças com a escola.

Além disso, dentre os desafios vivenciados ao alfabetizar crianças no ensino remoto, o momento de crise evidenciou amplamente as desigualdades sociais existentes no Brasil, fator que contribuiu negativamente para o processo de aprendizagem, particularmente, vivenciados pelas crianças que fazem parte das camadas menos favorecidas economicamente. Estas tiveram impactos mais visíveis no seu processo de aprender. Em condições desumanas, seus direitos foram negados. Nas palavras de Freire (1987): “[...] desumanizamos o outro quando retiramos dele o direito de aprender com condições dignas”.

Os professores, por sua vez, ficaram longo tempo sem apoio das Redes locais de ensino, e viram-se, muitas vezes, obrigados a retomar práticas tradicionais, com atividades mecânicas, centradas nos aspectos formais da língua, como as apontadas pelos materiais elaborados pelo governo federal em consonância com a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Macedo e Almeida (2022, p. 40) confirmam o fato em suas pesquisas

Constatamos, assim, que a perspectiva de alfabetização e de ensino remoto apresentada nos materiais oficiais e nas estratégias construídas pelo Governo ignorou o diálogo com a classe docente, transformando as professoras em seguidoras de apostilas elaboradas por terceiros, sem qualquer relação com a realidade das crianças, afastando-se da possibilidade de as demandas reais das crianças acerca do aprendizado da língua escrita, pudessem ser atendidas. Uma alfabetização com traços autoritários, [...] que aposta na dialogia e na escrita como ferramenta cultural como base para o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando o contexto pandêmico, marcado pela falta de interação face a face, a sala de aula reduzida à tela do celular para a maioria das crianças, a comunicação assíncrona com as famílias, restava aos professores a alternativa de escolher atividades mais simples e fáceis,

possíveis de serem orientadas pelos familiares. Assim, questionamo-nos: Como alfabetizar as crianças fazendo uso dos enunciados verdadeiros produzidos nas interações? Como manter vivos os pressupostos de uma alfabetização humanizadora como direcionamento do ensino da linguagem escrita?

Tassoni e Osti (2022, p. 91) revelam que

Mesmo com a ajuda dos familiares, o espaço de reflexão sobre o funcionamento da linguagem escrita ficou muito restrito e insuficiente. As respostas dadas pelas famílias às questões propostas, as escritas prontas para que as crianças copiassem, com as melhores intenções, foram a constância no trabalho em casa (Tassoni; Osti, 2022, p. 91).

Essa realidade estendeu-se também aos municípios maranhenses (Correia *et al.*, 2022). As professoras alfabetizadoras afirmaram a dificuldade em propor atividades mais significativas às crianças. Relataram que não sabiam como as crianças estavam-se apropriando da linguagem escrita. Desse modo, o processo de alfabetização ficou muito prejudicado.

Diante do exposto, percebemos claramente que as escolas brasileiras caminharam por um processo falacioso, alienante e de faz de conta de ensino (Saviani; Galvão, 2021), cujo resultado foi a não apropriação efetiva do ato de ler e de escrever pelos alunos em processo de alfabetização. Além disso, houve um claro retrocesso no que diz respeito aos pressupostos mais emancipadores que fundamentam e orientam as práticas alfabetizadoras.

O momento pós-pandemia exige de todos nós um profundo engajamento na luta por um projeto educativo humanizador, que considere os gestos, os instrumentos e os suportes que envolvem a cultura escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já mencionado anteriormente, para a realização da pesquisa empírica junto às crianças, foi realizada a técnica de grupo focal, com vistas a estabelecer possibilidades de aprofundamento de questões consideradas pertinentes para esta pesquisa, ou seja, sobre o processo de alfabetização vivido por elas durante a pandemia. Para a identificação dos sujeitos de fala, utilizamos nomes de brinquedos porque, apesar de serem alunos do 3º ano do ensino fundamental, o brincar ainda é muito significativo para eles. Cabe dizer ainda que não recorremos como critério de escolha dos brinquedos, a versão sexista que define brinquedo de menina e de menino.

Com vista em captar a voz das crianças em relação ao que elas vivenciaram durante o ensino remoto, inicialmente interessou-nos saber o que elas sentiram quando souberam que as aulas seriam remotas e que deixariam de ir à escola de forma presencial. Elas responderam

Foi um pouco difícil não poder ir pra escola. Não poder vir para a escola. Não estar compreendendo mais a professora e tirando mais minhas dúvidas, porque nem sempre eu vou poder tirar minhas dúvidas com meus pais, porque eles estão ocupados fazendo alguma outra coisa de serviço que eles fazem, mas quando eu soube que as aulas ficaram, que ia ser online, eu fiquei um pouquinho mais feliz porque eu ia estudar (Boneca).

Eu fiquei um pouquinho, um pouquinho não, um montão triste porque não ia ver a professora, não ia ver meus coleguinhas, não ia abraçar minhas amigas e, além de eu ficar triste, fiquei abalada também eu, não podia tirar minhas dúvidas, porque a professora sabe de tudo. Nossos pais, minha mãe podiam estar ocupados com minha irmã e meu pai vai trabalhar (Patinete).

Eu fiquei muito triste por ter que deixar de ir à escola e ao mesmo tempo muito abalado com o que estava acontecendo, e foi muito difícil, porque eu ainda estava aprendendo a ler (Bola).

Eu fiquei triste porque ia ficar sem ver a professora e as minhas amigas, então eu queria estar na escola (Ioiô).

Não assisti nenhuma aula remota. (Durante a pandemia não acompanhou as aulas, não cursou o 1º ano e nem o 2º ano e, foi direto para o 3º ano) (Patins).

Foi difícil e eu não consegui acompanhar as aulas de forma online, então foi muito triste (Carrinho).

Não lembra como foram as aulas remotas. Mas, acompanhou as aulas online (Pipa).

Eu fiquei triste porque ia deixar de ir para a escola e pensei que nunca mais ia ver a professora (Peteca).

Podemos ver através das falas das crianças o sentimento de tristeza muito presente diante desse cenário vivido, a ideia por ter que deixar de ir à escola de forma presencial revela o medo do novo. Além disso, é perceptível em algumas falas sobre a dificuldade de estudar no formato remoto por falta de condições objetivas e do acompanhamento dos pais. Ademais, aparece também a não compreensão do conhecimento partilhado pela professora, via *WhatsApp*, chamada videoconferência ou mesmo pelas atividades impressas. As dúvidas fazem parte do processo de ensino, mas tirá-las nesse formato foi difícil para a construção de conhecimento das crianças.

Com base nessa compreensão, Vygotsky (1991) ressalta sobre a importância da interação social para a aquisição da aprendizagem “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros” (Vygotsky, 1991, p. 77). Assim, percebemos a natureza relacional, dialógica e interativa do ensino, profundamente comprometida na pandemia com a suspensão das aulas presenciais.

Para buscar entender como se deu a organização das crianças para o acompanhamento do ensino neste formato, suscitou-nos saber como foram as aulas no período da pandemia. Sobre o funcionamento das aulas remotas, elas relataram:

Por videochamada, no *WhatsApp*, mensagens digitadas e áudio, fotos das atividades. Tinham algumas atividades impressas e a minha mãe precisava imprimir em um lugar, e às vezes eu demorava para fazer as atividades. E eu acompanhava as aulas pelo meu celular (Boneca).

As aulas eram através de mensagens de áudio e digitadas, algumas vezes por videochamada, a professora passava as atividades. [...] eu já sabia ler, então me

adaptei muito rápido, eu conseguia acompanhar as atividades porque a minha mãe tem uma impressora, então ela imprimia as minhas atividades. Mas nem sempre eu conseguia acompanhar as aulas pelo *WhatsApp*, porque eu usava o celular da minha mãe, e às vezes ela precisava sair pra resolver os problemas dela e ela nem sempre conseguia resolver os problemas da escola (Patinete).

A professora mandava as atividades pelo *WhatsApp*, fazia algumas chamadas de vídeo com a turma toda, mensagens de áudio e digitadas. Eu usava o celular do meu pai, o meu pai precisava sair, ele deixava o celular dele comigo para eu poder fazer minhas atividades. Tinham atividades impressas e eu imprimia na casa da minha prima (Bola).

A professora mandava mensagens e fazia videochamada pelo *WhatsApp* e atividades impressas que a escola disponibilizava. Eu usava o celular da minha mãe para acompanhar as aulas (Lego).

Era algumas vezes por vídeo chamada, mensagens de áudio e fotos das atividades. E eu não conseguia acompanhar todas as atividades, porque eu não tinha impressora para imprimir as atividades, então, era difícil acompanhar. Às vezes, eu usava o celular da minha mãe e, às vezes, o da minha tia (Ioiô).

Com base nos relatos das crianças, percebemos que a organização e o funcionamento do Ensino Remoto Emergencial se davam por uso do *WhatsApp*, principal ferramenta utilizada neste processo. No entanto, foi necessária uma mobilização da família para que as crianças conseguissem acompanhar as aulas que eram feitas através de videochamada.

Em vista disso, compreendemos que os alunos revelam uma realidade semelhante no modo como foram organizadas as aulas remotas em nosso país (Macedo *et al.*, 2020). Apesar do seu tamanho continental, o que fica evidente é que as condições objetivas para a garantia do ensino remoto não foram assumidas verdadeiramente pelo governo federal e as instâncias estaduais e municipais, embora normativas tenham sido elaboradas. Isso reforçando o abandono dos profissionais da educação à própria sorte.

Em relação à maneira como a professora ensinava-os a ler e a escrever, as crianças revelaram

As atividades eram bem animadas e com textos pra gente ler. A professora ensinava as sílabas das palavras e a gente ia repetindo com ela (Boneca).

A gente ia aprendendo de pouquinho a pouquinho, a professora ia falando e separando as sílabas e a gente acompanhava cada palavra, isso que ela estava fazendo, ela estava ensinando, mas também testando as nossas habilidades pra saber como que a gente estava. E a professora fazia atividades bem legais (Patinete).

Ela ensinava passando atividades pra gente e textos também (Bola).

A professora colocava um texto pra gente ler e a gente lia pelo áudio do *WhatsApp* (Ioiô).

A professora fazia leitura e atividades (Lego).

A professora mandava fotos das atividades (Peteca).
Fazia leitura de livros (Bambolê).
A professora passava atividades (Bicicleta).

Leitura de textos e atividades (Quebra-cabeça).

As falas denunciam como se deu o processo de aquisição da leitura e da escrita, revelando as estratégias utilizadas pelas professoras. Quando as crianças dão detalhes do processo metodológico, percebemos claramente que o ensino aconteceu pautado numa perspectiva alfabética, na qual a ênfase recai sobre a relação grafema-fonema e, por isso, as atividades de silabação. A alfabetização humanizadora fica à margem do processo, havendo um distanciamento da vida, que fica do lado de fora, na soleira da sala. Não são os enunciados concretos da vida, o objeto de ensino da língua; não é a consciência gráfica e o sentido o que movimenta o processo de alfabetização.

Sobre o processo de alfabetizar na e com a vida, reitera Freire (1997, p. 31) “[...] os educandos, experimentando-se cada vez mais criticamente na tarefa de ler e de escrever percebem as tramas sociais em que se constitui e se reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento”.

Em relação às dificuldades sentidas e enfrentadas por elas durante suas experiências de aulas por meio das telas, destacaram

Eu tive dificuldade para entender o que a professora falava nas aulas, pra mim foi muito difícil e quando eu tinha dúvida, a minha mãe mandava mensagem para a professora (Boneca).

Eu tinha algumas dificuldades para compreender algumas coisas que a professora estava falando, e eu precisava tirar essa dúvida com meu pai, com minha mamãe ou com meus tios, e assim eu ia me adaptando com as aulas remotas (Patinete).

Eu sentia algumas dificuldades para fazer as atividades, porque eu ainda estava aprendendo a ler. E eu precisava muito da ajuda da minha mãe na hora de fazer as atividades. A minha mãe me apoiava sempre nas horas que eu precisava (Bola).

Eu tinha dificuldade porque eu não sabia ler e nem escrever (Bicicleta).

Eu tinha dificuldade porque eu não sabia escrever direito e quem me ajudava era a minha mãe e minha tia, quando eu tinha dúvida (Ioiô).

Eu tinha dificuldade para mexer no computador e, às vezes, a internet não prestava (Bambolê).

Eu tinha dificuldade para ler e escrever, porque eu só sabia as letras do alfabeto e sabia escrever meu nome. E a minha mãe me ajudava a escrever (Carrinho).

Eu tinha dificuldade para escrever, e a minha mãe escrevia em uma folha e eu passava a limpo (Peteca).

Eu tinha dificuldades com a internet que, às vezes, não funcionava, e às vezes eu não acompanhava as aulas, porque a minha mãe precisava sair (Quebra-cabeça).

As falas representativas do grupo focal revelam uma vinculação à dificuldade da leitura e escrita, em sua grande por não saberem ler e escrever e necessitarem da ajuda de um parceiro mais experiente, no caso do isolamento social, algum familiar. Reafirma-se aqui a dimensão relacional do ensino, a necessidade da mediação daquele que já se apropriou desse objeto cultural, que é complexo, e, portanto, favorecerá que o outro a conheça e a utilize efetivamente na vida, fato que ficou profundamente prejudicado na pandemia.

O processo de aquisição da linguagem escrita é desafiador e envolve em seu caminho complexidades a serem ultrapassadas, em busca da sua apropriação. Diante das falas, é perceptível que a mudança do espaço pedagógico para as telas, afetou diretamente a alfabetização das crianças e o trabalho docente, impossibilitando a aquisição da linguagem escrita em uma perspectiva cultural, portanto, humanizadora.

Em vista dessa compreensão, suscitou a curiosidade em saber se, mesmo submetidas ao ensino remoto durante o ciclo de alfabetização, as crianças conseguem ler e escrever sozinhas, visto que são crianças de 8 a 9 anos e que atualmente estão cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Das 25 crianças, 15 leem e escrevem de maneira autônoma, como destacam algumas:

Eu já sei ler e a escrever sozinha, quando começou as aulas remotas eu já sabia ler e escrever. Quando eu estava no 1º ano, eu era a única aluna que já sabia ler (Boneca).

Sim, eu já sei ler e a escrever sozinha. Quando eu estava no primeiro ano e começou as aulas online eu já sabia ler e a escrever (Patinete).

Eu ainda estou aprendendo a ler e a escrever (Peteca).

Eu ainda não sei ler e escrever, mas sei algumas letras do alfabeto (Patins).

Ainda não sei ler e escrever sozinho, mas quero muito aprender (Carrinho).

Estou quase aprendendo a ler e a escrever sozinho (Pipa).

Eu já sei ler e escrever sozinha, quando começou as aulas online eu já sabia ler (Pião).

Eu não sei ler, mas sei escrever algumas palavras porque eu conheço as letras do alfabeto. Sei também escrever o meu nome (Bicicleta).

Eu tenho mais dificuldade para ler do que para escrever, sei escrever o meu nome completo e conheço as letras do alfabeto (Dominó).

Já sei ler e a escrever sozinho (Quebra-cabeça).

Eu ainda estou aprendendo a ler e a escrever (Ioiô).

Em algumas falas, as crianças sinalizam a concepção de que para ler e escrever é suficiente saber as letras do alfabeto, algo muito disseminado pelos métodos tradicionais de alfabetização. Esse fato aponta a distância abissal que existe em relação à perspectiva humanizadora de alfabetização, afinal, para registrar e compreender os enunciados produzidos nas relações humanas precisamos muito mais do que apenas das letras, mas de um conjunto de caracteres.

Por fim, destacamos o quanto o Ensino Remoto Emergencial deixou lacunas no processo de alfabetização das crianças e incitou o retorno às práticas alfabetizadoras destituídas de sentido, comprometendo a formação humana dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propôs-se a analisar os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de alfabetização de crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental, de uma escola da Rede Pública de Paço do Lumiar - MA. O processo investigativo deu-se por meio da escuta das falas das crianças e da professora, sujeitos que sentiram profundamente os impactos da pandemia no ensino e na apropriação da linguagem escrita.

A pesquisa revelou o descaso do poder público em garantir as condições de vida e de educação às populações mais vulneráveis. Apontou ainda os impactos que o ensino remoto trouxe para o campo educacional: abalamento emocional e o abandono da professora à própria sorte; o comprometimento das relações entre os sujeitos, devido ao isolamento social e o ensino pelas telas; o retrocesso ou a confirmação de práticas tradicionais de ensino da língua centradas na correspondência fonema-grafema, deixando mais à margem as práticas humanizadoras que se ocupam dos atos culturais de ler e escrever pela via dos enunciados e da consciência gráfica; a responsabilização das famílias pelo acompanhamento e ensino, de certa forma, da leitura e da escrita, quando não possuíam condições, nem conhecimentos adequados para isso.

Ficou evidente que ensinar nesse contexto não foi uma tarefa fácil para os sujeitos da aprendizagem e do ensino, visto que professores e alunos precisaram passar por adaptações e mudanças nos espaços pedagógicos, afetando o processo educativo.

Em vista disso, esta pesquisa evidenciou a necessidade de engajamento na luta em busca de uma ação educativa baseada na humanização e na significação da cultura escrita.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 - Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020.

ARENA, D. B. Nem literacia, nem letramento, mas leiturascrita e lercrever. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, n. 13 - 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais[...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização** – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CAMPOS, M. M. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez. 2008.

DIAS, D. P.; SMOLKA, A. L. B. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, 2021, p. 228-244.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995.

MACEDO, M. S. A. N (Coord.). **Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA 32 pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade Federal de São João del-Rei. 22 p. 2020.

MACEDO, M. S. A. N; ALMEIDA, A. C. O WhatsApp e a organização do trabalho pedagógico no contexto da covid-19: o que dizem as alfabetizadoras em minas gerais?" In: MACEDO, M. do S. A. (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede [recurso eletrônico]**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2022. Cap. 2, p. 33-47.

MORGAN, D. L. Focus group as qualitative research London: Sage, 1997.
NAHum - **Alfabetização Humanizadora** - Home. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/>. Acesso em 26 jun. 2023.

NEVES, V. N. S.; VALDEGIL, D. de A.; SABINO, R. do N. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e325271, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.5271. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271>. Acesso em: 25 set. 2023.

PIZZOL, S. J. S. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, 2004.

CORREIA, J. R. *et al.* A escola fechou e agora? Sentimentos, sentidos e (re)significação da alfabetização no contexto da pandemia da Covid-19 no Maranhão. In: MACEDO, M. do S. A. (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede [recurso eletrônico]**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2022. Cap. 17, p. 311-333.

SANTOS, H. M. B. Desafios para alfabetizar em tempos de pandemia. **Revista Educação em Foco**, n. 13, p. 18-25, 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto”. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3jG46fP>. Acesso em: 15 maio 2023.

SPERRHAKE, R. *et al.* Conhecimentos e estratégias didáticas para alfabetização no ensino remoto no estado do Rio Grande do Sul. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede [recurso eletrônico]**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2022. Cap. 8, p. 148-165.

TASSONI, E. C.; OSTI, A. O que podemos aprender com a pandemia? Reflexões sobre a alfabetização e a prática docente de professoras paulistas. In: MACEDO, M. S. A. N (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede [recurso eletrônico]**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2022. Cap. 5, p. 83-99.

VASCO, I.; PALOMINO, J.; LEITE, M. (tradução). **Letras de carvão**. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 4. ed. São Paulo/SP: Livraria Martins, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001. p. 35.

Submetido em: dezembro de 2023.

Aprovado em: janeiro de 2024.