

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

GILLIANE BARBOSA DE ARAÚJO

**ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA: Desafios e concepções de professoras
da rede pública**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao curso de graduação em
Pedagogia do Centro de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, como requisito parcial à obtenção
do título de Licenciatura em Pedagogia.

Natal/RN

2024

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Araújo, Gilliane Barbosa de.

Alfabetização e pandemia : desafios e concepções de professoras da rede pública / Gilliane Barbosa de Araújo. - 2024.

32 f.

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Curso de Pedagogia. Natal, RN, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Giane Bezerra Vieira.

1. Alfabetização - TCC. 2. Pandemia - TCC. 3. Concepções de professoras - TCC. 4. Ensino fundamental - TCC. I. Vieira, Giane Bezerra. II. Título.

RN/UF/Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE CDU 37.014.22

ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA: Desafios e concepções de professoras da rede pública

Trabalho de conclusão de curso elaborado pela aluna Gilliane Barbosa de Araújo, a coordenação do curso de Pedagogia, sendo aprovado em 08/08/2024, conforme avaliação da professora e da banca examinadora constituída pelos professores:

Prof^a. Dra. Giane Bezerra Vieira
Presidente

Prof^a. Dra. Jacyene Melo de Oliveira Araújo
1^a examinadora

Prof^o. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior
2^o examinador

Natal/RN

2024

ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA: Desafios e concepções de professoras da rede pública

GILLIANE BARBOSA DE ARAUJO

Gilliane.araujo.103@ufrn.edu.br

Orientadora: Prof^a. Dra. Giane Bezerra Vieira

Resumo: O presente artigo tem como objetivo investigar as concepções de professoras que atuaram nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização de crianças, no período da pandemia do Covid-19. A pesquisa contou com a contribuição de teóricos interacionistas para embasar o estudo como Vygotsky (1988), Vieira (2023), Soares (1998) e Leal (2009). A Alfabetização é considerada neste trabalho como um processo evolutivo e discursivo, que ocorre a partir da interação do aprendiz com o objeto de conhecimento, que é a escrita. Nesse sentido, a apropriação do sistema de escrita envolve as dimensões de aprendizagem da base alfabética da língua, a leitura e produção de textos diversos e a oralidade. Já o letramento é visto como o uso da linguagem escrita nas práticas sociais, denotando o uso efetivo e competente da língua escrita. Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, que compreende pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Como procedimento de construção de dados, utilizamos entrevista semiestruturada, que permitiu elucidar as concepções das professoras sobre processo de alfabetização no período pandêmico. Os dados construídos na investigação foram agrupados em 5 eixos de análise: Concepções de Alfabetização e Letramento; 2 - Dificuldades enfrentadas para alfabetizar crianças durante a pandemia; 3 - Estratégias e modos de interação utilizados para alfabetizar de forma remota; 4 - diferenças para alfabetizar durante a pandemia e no pós pandemia; e 5 - Desafios enfrentados na alfabetização de crianças com o fim da pandemia e retorno das aulas. As professoras revelaram que houve mudanças significativas na forma de alfabetizar, nos modos de interação, nas condições de trabalho e também na aprendizagem das crianças durante a pandemia, e que seguiram sofrendo os impactos deixados por ela no processo de alfabetização mesmo após o seu fim.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Pandemia. Concepções de professoras.

1. INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem da língua escrita no Brasil é marcado historicamente por não se desenvolver de forma satisfatória nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com o advento da pandemia da covid-19, houve um agravo considerável nos índices de crianças que não aprenderam a ler e a escrever. A pandemia que se iniciou na China em 2019, tomou proporções antes

nunca imaginadas, fazendo do Corona vírus, o vírus mais letal e com maior amplitude dos últimos anos na humanidade. Teve seu ápice no Brasil em 2020, quando de maneira abrupta, as pessoas tiveram suas rotinas modificadas devido a repercussão do vírus, o que ocasionou mudanças nos aspectos profissional, social e emocional das pessoas, devido isolamento e distanciamento social. Medidas de higienização e prevenção foram tomadas e ocorreu o fechamento de todos os estabelecimentos considerados não essenciais, alterando assim a liberdade de circulação das pessoas, e dentre os muitos espaços públicos em que não se podia transitar, estava a escola.

Num primeiro momento da pandemia, as atividades foram totalmente suspensas nas escolas de todo o país, mas em um segundo momento, se tornou possível o ensino remoto emergencial, permitindo assim que crianças tivessem acesso à escola, mesmo que virtualmente. Contudo, o processo de alfabetização de milhões de crianças foi interrompido, de acordo com dados apresentado pelo Fundo das Nações Unidas (Unicef), o número de crianças que não sabiam ler e escrever no país dobrou entre os anos de 2019 e 2022, onde a proporção de crianças de 7 anos de idade que não sabem ler e escrever passou de 20% para 40%. Em meio ao cenário de caos, medos e perdas causados pela pandemia, as escolas precisaram se organizar de acordo com as orientações e condições possíveis, com diferentes formas de atividades não presenciais, que por sua vez ocasionaram diferentes condições de aprendizagem aos estudantes. Sobre o processo de fechamento das escolas e a retomada das aulas no formato remoto, o relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece que:

Em março de 2020, sem planejamento prévio, a sociedade brasileira obrigou-se a fechar as portas das escolas para a presença física dos estudantes, buscando desenvolver novas alternativas para a oferta de atividades educacionais não presenciais. A inevitável improvisação da oferta de atividades educacionais remotas, com ou sem suporte de modernas tecnologias de informação e comunicação, corajosamente assumida pelo conjunto dos educadores brasileiros, de todos os níveis e modalidades de educação e ensino, buscou garantir, da melhor forma possível, a manutenção dos melhores níveis possíveis de aprendizagem de seus educandos (BRASIL, 2021, pp. 5-6).

É neste contexto que surge o que chamamos de Ensino Remoto Emergencial (ERE), que nasce com o intuito de permitir a continuidade das atividades educacionais. Objetivando mediar a instrução imediata, foi desenvolvido um modelo de ensino repleto de improvisos e deficiências, visto as circunstâncias atípicas daquele momento. Diante da possibilidade do ensino remoto emergencial vieram também os novos desafios. Alguns professores não tinham domínio sobre as tecnologias necessárias para esse formato de ensino, alguns alunos possuíam dificuldade de acesso à internet e a equipamentos como celular, tablet ou computadores, e mesmos aqueles que possuíam estes aparatos sentiram dificuldades no aprendizado através das telas. Outro fator que trouxe ruídos à aprendizagem é a dificuldade de concentração diante de um ambiente com tantas distrações como é o ambiente familiar.

Levando em consideração todo este cenário, é possível compreender que foram muitas as variáveis que envolveram o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente, o processo de alfabetização de crianças no período da pandemia, o que torna este um momento peculiar e único na história da educação brasileira. Por esta razão, decidimos pesquisar sobre este fenômeno que trouxe marcas tão profundas no processo de aprendizagem, enfatizando neste estudo **concepções de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuaram na alfabetização de crianças no período da pandemia do Covid-19.**

A escolha desta temática se deu pela necessidade de **investigar as concepções das professoras sobre os caminhos que puderam trilhar neste período e os desafios que estas enfrentaram e ainda enfrentam no processo de alfabetização de crianças**, tendo em vista que os efeitos da pandemia ainda são latentes, mesmo após sua aparente/possível “resolução”. Escolhemos este tema de estudo também porque sentimos afinidade com as questões ligadas à alfabetização de crianças, desde as nossas interações com os conteúdos dos componentes de Alfabetização e Letramento I e II e Aprendizagem e Desenvolvimento da linguagem, estudados no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Quando se fala de maneira geral sobre o termo “alfabetização”, logo há uma articulação com a aprendizagem da leitura e escrita, porém é preciso

reconhecer que este conceito passou por várias mudanças ao longo dos anos. Além disso, na década de 1990, surge atrelado a este o conceito de Letramento. Em razão disto e dos múltiplos significados que circulam hoje no meio acadêmico sobre os conceitos de Alfabetização e Letramento, faz-se necessário a discussão da perspectiva escolhida para referenciar este trabalho.

Historicamente, o conceito de alfabetização esteve ligado às habilidades de codificação e decodificação, padronizando a aprendizagem da leitura aos métodos de soletração, repetição, e memorização, com a utilização das cartilhas. Um processo onde primeiro se aprendiam as letras, depois palavras, depois frases, frases estas que por sua vez não condiziam com a prática social e eram construídas apenas com base na articulação mecânica entre fonemas e grafemas, como é o caso do “Eva viu a uva”. Neste contexto, foram se construindo leitores que só sabiam decodificar letras e palavras dentro do texto e ao final da leitura não sabiam sintetizar as ideias que aquele texto trazia, caracterizando assim uma ausência de compreensão textual, como bem relata Albuquerque (2006):

A experiência “traumatizante” de alfabetização na escola devia-se não só aos castigos aos quais muitos de nós fomos submetidos, mas às próprias atividades desenvolvidas, com ênfase na repetição e na memorização de letras, sílabas e palavras sem significados. (Albuquerque, 2006, p.13)

Este contexto começou a mudar na década de 1980 quando o ensino e aprendizagem da leitura passam a ser tema de estudo para outras áreas do saber como linguística, psicologia, sociologia e história. Entre estes estudos destaca-se a *Psicogênese da língua escrita*, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) que compreende a língua escrita como um sistema de notação e rompe com a concepção de língua como um código a ser memorizado. Sob essa nova perspectiva, Lopes e Vieira (2012) destacam que a organização do ensino-aprendizado da língua escrita precisa ser sistematizada não apenas pela memorização, mas pelo domínio de uma série de propriedades lógicas da escrita que regem o funcionamento da representação escrita alfabética, como a relação entre a escrita e os sons da língua falada, letras, suas formas e valores

sonoros, aspectos fonoaudiológicos, direcionalidade, alinhamento, segmentação e regras ortográficas básicas.

Dessa forma, compreendemos que alfabetização é um processo de apropriação do sistema de escrita que envolve as seguintes dimensões: a aprendizagem da base alfabética da língua (seu princípio de representação), o desenvolvimento de habilidades de produção (escrita), produção de textos de diversos gêneros orais e escritos, codificação e compreensão (leitura) e oralidade. (Vieira, 2010; Albuquerque 2006). Já o letramento se caracteriza pelo uso e práticas sociais da linguagem oral e escrita.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que se destaca por sua capacidade de permitir um processo investigativo capaz de considerar as subjetividades dos pesquisadores e sujeitos estudados. Neste processo, valoriza-se os aspectos descritivos e percepções pessoais dos envolvidos, em detrimento dos resultados. De acordo com Vieira (2010),

A investigação qualitativa em educação questiona continuamente os sujeitos da pesquisa com o intuito de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. O processo de condução desse tipo de investigação evidencia um diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos a serem abordados. (Vieira, 2010, P.131)

Dentro da abordagem qualitativa, esta pesquisa se caracteriza como exploratória, uma vez que tem por objetivo compreender o fenômeno estudado exatamente como ele se apresenta em seu contexto. De acordo com Lösch, Rambo & Ferreira (2023), a pesquisa exploratória, permite que “o pesquisador contemple os dados qualitativos de forma sistêmica, com uma compreensão ou interpretação detalhada do fenômeno analisado. Desta forma, realizamos a construção dos dados por meio da elaboração e realização de entrevista semiestruturada, que foi respondida por professoras de duas instituições públicas estaduais de Natal-RN, que atuaram no contexto da Covid-19, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização de crianças. Os critérios de escolha para os sujeitos de estudo foram: os contatos estabelecidos por intermédio da nossa atuação no Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) no Curso de Pedagogia; a aceitação dos sujeitos em

participar da pesquisa; terem cursado Pedagogia; terem lecionado no período da pandemia turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com enfoque no primeiro e segundo ano que são um marco para a alfabetização; e serem professoras de escola pública.

Após a construção dos dados por meio da entrevista, elencamos eixos temáticos de análise que categorizam as falas das professoras entrevistadas, para melhor exploração e compreensão do fenômeno estudado. São eles: **Concepções de Alfabetização; Concepções de Letramento; Dificuldades enfrentadas para alfabetizar crianças durante a pandemia; Estratégias e modos de interação utilizados para alfabetizar de forma remota; diferenças para alfabetizar durante a pandemia e no pós pandemia; e Desafios enfrentados na alfabetização de crianças com o fim da pandemia e retorno das aulas.** Esses eixos serão discutidos com mais ênfase, no item que trata da pesquisa realizada, no decorrer deste trabalho.

Este artigo está estruturado em 4 partes. Além desta introdução que discorre sobre o objeto de estudo, objetivos e metodologia da investigação, a segunda parte tece uma reflexão sobre o conceito de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a mediação do professor nesse processo. A terceira parte reflete sobre as concepções das professoras sobre o trabalho pedagógico com a alfabetização no contexto da pandemia do Covid-19 e na quarta parte, apresenta a nossa síntese a respeito dos achados de nossa pesquisa.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

2.1. Conceitos de Alfabetização e Letramento

O conceito de alfabetização inicialmente designava o ato de aprender a ler e escrever, estando marcado pela padronização da aprendizagem da leitura e escrita baseada na codificação e decodificação, nesse contexto, o final do século XIX é marcado pelo uso dos métodos sintéticos e analíticos na escola, sendo comum a utilização das conhecidas cartilhas do ABC, que eram o principal material didático de ensino na área da alfabetização. Neste cenário, os alunos

aprendiam a identificar as letras e palavras, sendo capazes de reproduzi-las, mas sem a devida compreensão textual, formando assim crianças incapazes de entender o que estavam lendo ou escrevendo.

Esta forma de alfabetizar começou a mudar na década de 1980 quando o ensino e aprendizagem da leitura passam a ser tema de estudo para outras áreas do saber como linguística, psicologia, sociologia e história. Dessa forma compreendemos que por meio das transformações sociais, culturais, industriais e tecnológicas a palavra alfabetizar vem ampliando e passando a envolver habilidades que denotam o exercício efetivo e competente da leitura e escrita. Dessa forma compreendemos alfabetização como a:

(...)apropriação da dinâmica ou da “tecnologia” da leitura e da escrita. Essa apropriação envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos em relação ao sistema da língua. Por exemplo, é preciso saber, entre outras coisas, que desenhos são diferentes de letras e a escrita é um sistema de representação, que a língua é som; que a nossa escrita é alfabética e ortográfica, isto é, estabelece-se na relação fonema/grafema e há uma convenção sobre a forma de grafar as palavras. No processo de alfabetização, o alfabetizando descobre o segredo de que é preciso juntar letras para formar sílabas, juntar as sílabas em palavras, juntar palavras em frases e as frases em textos. (Cafieiro e Rocha, p.81)

A aprendizagem da língua escrita, portanto se constitui de forma cognitiva e também evolutiva, a partir da interação do aprendiz com o objeto de conhecimento. Nesse sentido o alfabetizando passa por hipóteses estruturais do pensamento, sendo estes descritos e nomeados por Ferreiro e Teberosky (1985) como hipótese pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética. As crianças, segundo Ferreiro, inicialmente agem sobre a escrita da mesma forma que agem sobre qualquer objeto. Elas tentam assimilar a informação que o meio lhes proporciona, e tentam extrair um sentido diante dos dados coletados. Sendo assim, o processo de aprendizagem do sistema alfabético abrange uma série de propriedades lógicas da escrita, que envolve compreender que a direção predominante da escrita é horizontal e no sentido da esquerda para a direita, o reconhecimento das letras, suas variações e traçados, estabelecer correspondências grafofônicas, ter consciência da palavra, saber segmentá-la em sílabas distinguindo seus fonemas e perceber suas variações. Dessa forma, compreendemos que esse processo envolve práticas sistemáticas e contínuas de alfabetização, onde a criança por meio da sua interação com a

escrita, percebe o que a escrita nota/representa por meio das mediações do professor.

Vale salientar que alfabetização não se trata apenas de aprender a codificar(escrever) e decodificar(ler), mas compreende também a aprendizagem da base alfabética da língua enquanto representação, a compreensão e produção de textos de diversos gêneros e a oralidade, como defende Leal (2006, p. 115) “alfabetizar não é apenas aprender sobre o código, mas é também compreender um objeto de conhecimento complexo, que exige um trabalho pedagógico voltado para tal fim”.

Notamos que o termo alfabetização vai se expandindo conforme perpassa as transformações tecnológicas, industriais e sociais, trazendo, com o passar dos anos, o pensamento de que não faz sentido que a alfabetização se dê sem considerarmos as relações da linguagem com a cultura. Desse modo, a apropriação do sistema alfabético, atrelado ao conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso e função da escrita, se mostra cada vez mais indispensável na sociedade, sendo a alfabetização um elemento fundamental para que o sujeito possa exercer sua cidadania, e se articular social, cultural e politicamente.

É nesse contexto que surge o termo letramento, que apesar de ter semelhança com a alfabetização, denota especificidade em relação a esta, mas inter-relacionadas, de forma que o termo letramento não anula o termo alfabetização, mas soma-se a ele. Enquanto o termo alfabetização dá conta da aprendizagem da base alfabética da língua, do desenvolvimento das habilidades de escrita e produção de textos de diversos gêneros, da leitura e oralidade; o letramento diz respeito ao uso da linguagem escrita nas práticas sociais, denotando o uso efetivo e competente da língua escrita.

Sobre a relação estabelecida entre a leitura, a cultura e o social, e a importância desta relação para o aprendizado da língua escrita, Vieira (2023), define letramento como:

Como um conjunto de práticas sociais de uso da leitura e da escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos. Desse modo, o letramento é um fenômeno social que é definido e reelaborado em cada cultura, em cada grupo e, por contraste e diferenciação, entre vários grupos, incluindo grupos de leitura, salas de aula, escolas, comunidades e categorias profissionais (educadores, médicos, mecânicos, administradores etc.) (Vieira, 2023, p.41)

Compreende-se então que diante das demandas sociais atuais, saber ler e escrever dominando a base alfabética da língua já não é o suficiente, é preciso também compreender o uso social dessa tecnologia, fazendo uso dela no cotidiano. Sendo assim, o letramento se constitui como um conjunto de práticas sociais de uso da leitura e da escrita, que possui contexto e objetivos específicos, caracterizando-se como um fenômeno social que é definido e reelaborado em cada cultura, diferenciando-se a depender do contexto grupal que o compõe. Por exemplo, um grupo de leitura ou um grupo de escolas, se comunica de forma diferente de um grupo da comunidade, ou de uma categoria profissional. Cada grupo vai possuir suas especificidades e, portanto, práticas de leitura, escrita e oralidade diversas, por esta razão o letramento se constitui um processo dinâmico.

Dessa forma, compreendemos que o termo letramento amplia o termo alfabetização, à medida que incorpora para além das convenções da escrita, as marcas sociais, permitindo assim, como descreve Magda Soares (2004), uma dimensão individual (habilidades cognitivas e metacognitivas da leitura e escrita) e outra social (o uso das habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto social). Ou ainda como bem descreve Vieira (2023) falar em letramento é referir-se a esse emaranhado discursivo em que os discursos sociais e individuais se constituem no processo de interação social.

Percebendo então o poder que a língua escrita possui na sociedade e como ela está associada a cultura, é de fundamental importância que as crianças tenham acesso a situações comunicativas que lhes permitam estabelecer relações entre a linguagem escrita e os aspectos da sua realidade, sendo a escola e a sala de aula esse espaço de referência para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de alfabetização e letramento.

Pensando na escola enquanto esse espaço de diversidade cultural e que permite as mediações favoráveis a alfabetização na perspectiva do letramento, como é possível pensar as práticas sociais de leitura no contexto pandêmico que restringiu em muitos aspectos o comportamento social? É nesta perspectiva de alfabetização e letramento que discutiremos adiante sobre as estratégias utilizadas por professoras que precisaram desenvolver meios para seguir com a alfabetização de crianças apesar das limitações impostas pela pandemia do Covid-19.

2.2. Mediação do Professor no processo de alfabetização

Dentre as características específicas das crianças que precisam ser reconhecidas e respeitadas em seu meio sociocultural, por mais que esse meio possa ser diferente, destacamos: sua dependência em relação aos adultos para aprender e se desenvolver (embora essa dependência seja vivenciada de modo diferente em meios sociais diferentes); sua capacidade/curiosidade para aprender (desde que lhes sejam dadas as condições para isso) e se desenvolver intensamente.

Considerando a alfabetização um processo de apropriação do sistema de escrita, não podemos ignorar que esse processo se constitui de forma interacionista, uma vez que a aprendizagem do sistema alfabético de escrita se dá através das situações desafiadoras que o alfabetizando vivencia, seja a nível de sujeito/objeto ou sujeito/outro/objeto, que se torna condição fundamental para a construção do conhecimento. Segundo Leal (2006) para que o aprendiz compreenda todos os princípios do sistema de escrita, é preciso que ocorram interações sistematizadas entre as crianças e a escrita, e que estas sejam mediadas pelo professor, de modo que as crianças possam obter informações consistentes sobre as convenções desse sistema.

Portanto, para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias a alfabetização, a mediação do professor é de essencial importância, no sentido de produzir situações pedagógicas sistemáticas que permitam à criança a apropriação do sistema de escrita, produção de textos, leitura e oralidade.

Desse modo, o trabalho pedagógico com e para as crianças na escola, deve ser um espaço onde elas passam parte importante de suas vidas e que tem a função social de propiciar aprendizagens, não pode desconsiderar a necessidade imperiosa, tanto de destinar tempos e espaços específicos para a vivência e a aprendizagem da linguagem pelas crianças, como também deve buscar impregnar de um caráter lúdico, de imaginação e fantasia, as atividades escolares, tornando-as significativas aos interesses infantis e criando condições de a criança poder viver sua infância, com seu direito de cidadã.

Ao teorizar sobre a aprendizagem da escrita como uma atividade cultural que provoca transformações no pensamento da criança, Vygotsky (1988), partiu do princípio que o sujeito se constitui nas interações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas

técnicas e semióticas. Nesta perspectiva, a aprendizagem da escrita assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é atividade mecânica e construída por associação de símbolos.

Vygotsky (1988) também propôs, com relação especificamente ao aprendizado da linguagem escrita que este se desenvolvesse na escola considerando os interesses e necessidades da criança. O autor já criticava, no início do século passado, o modo tradicional como o ensino da escrita se processava nas escolas, com um caráter mecânico e desligado da função que a escrita tem na vida. E, considerando a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, propôs que o ensino-aprendizagem da escrita fosse incorporado às situações de brincadeira, de modo que, ao brincar, a criança necessitasse de escrever e ler, mesmo sem ainda saber fazê-lo e, experimentando fazê-lo, fosse aprendendo suas particularidades de simbolização.

Segundo Góes (1997) “da interação enunciatório-enunciado (função comunicativa), nasce uma relação do sujeito com sua própria escrita” (Góes, 1997, p. 103). Então como a alfabetização pode se desenvolver satisfatoriamente sem a mediação do professor? Ou como este conhecimento pode ser construído sem as mediações necessárias para que a criança possa avançar de um nível de pensamento para o outro? Temos então aqui uma das principais problemáticas que permearam a alfabetização de crianças no período pandêmico, à medida que as crianças brasileiras não estavam na escola de forma presencial, e muitas, não tiveram acesso às tecnologias que permitiam a participação nas aulas remotas. Portanto, muitas crianças não vivenciaram um processo interativo e mediado de construção de conhecimento da língua nesse período.

3. OS IMPACTOS DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS

Neste estudo, utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa, onde realizamos uma pesquisa de cunho exploratório, que se caracteriza pela aproximação do pesquisador com o fenômeno estudado. Dessa forma buscamos, através da fala das professoras, compreender **os caminhos possíveis e os desafios travados**

por elas para alfabetizar crianças no período de pandemia. Para tanto realizamos entrevista semiestruturada, dialogando com as professoras sobre as seguintes questões: Há quanto tempo trabalha como professor Alfabetizador? Qual a sua formação de graduação? O que você entende por Alfabetização? O que você entende por Letramento? Quais as dificuldades que você enfrentou para alfabetizar crianças durante a pandemia? Quais estratégias, condições de trabalho e modos de interação que você utilizou para alfabetizar de forma remota? Quais as estratégias pedagógicas que mais favoreceram a aprendizagem das crianças? Quais diferenças você consegue perceber entre a forma de alfabetizar durante a pandemia e após ela? Com o retorno às aulas quais os principais desafios que você enfrentou quanto a Alfabetização dos alunos?

Após a realização da entrevista, fizemos a análise das falas das professoras a partir de eixos que foram elecados com base no próprio discurso das educadoras e agrupados em **5 eixos de análise** a serem discutidos, são eles: **1 - Concepções de Alfabetização e Letramento; 2 - Dificuldades enfrentadas para alfabetizar crianças durante a pandemia; 3 - Estratégias e modos de interação utilizados para alfabetizar de forma remota; 4 - diferenças para alfabetizar durante a pandemia e no pós pandemia; e 5 - Desafios enfrentados na alfabetização de crianças com o fim da pandemia e retorno das aulas.** Essa análise permitiu inferir que a pandemia do Covid-19 trouxe mudanças significativas na forma de alfabetizar, nos modos de interação, nas condições de trabalho e também na aprendizagem das crianças, que mesmo após o retorno as aulas, seguiram sofrendo os impactos deixados pela pandemia no processo de alfabetização.

As entrevistas foram realizadas com **duas professoras** de instituições públicas estaduais de Natal-RN, que atuaram no contexto da Covid-19, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização de crianças. Os critérios de escolha para os sujeitos de estudo foram: os contatos estabelecidos por intermédio da nossa atuação no Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) no Curso de Pedagogia; a aceitação dos sujeitos em participar da pesquisa; terem cursado Pedagogia; terem lecionado no período da pandemia turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com enfoque no primeiro e segundo ano que são um marco para a alfabetização; e serem

professoras de escola pública. Abaixo seguiremos com uma breve caracterização das professoras e suas respectivas escolas.

Sujeitos	CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS							
	Formação		Tempo de Docência		Tipo de Instituição		Níveis de Ensino	
	Pedagogia	Especialização	5 - 10 anos	Mais de 10 anos	Pública	Privada	1° - 2° Ano	3° - 5° Ano
Magda	X	X		X	X		X	X
Emília	X	X	X		X		X	

Por motivos éticos, optamos por utilizar nesta pesquisa nomes fictícios a fim de resguardar as identidades das participantes, dessa forma mantemos a essência das ideias presentes nas falas das professoras envolvidas, sem qualquer tipo de identificação. Para tanto foram escolhidos os nomes de duas autoras que marcaram a discussão sobre alfabetização no Brasil e no mundo: **Magda Soares e Emília Ferreira**.

A **Professora Magda** possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima – UERR, e pós-graduação pela Faculdade Integrada AVM em Educação para infância: Educação Infantil e Anos Iniciais. Ela possui 17 anos de experiência na rede pública, sendo 12 deles destinados à alfabetização.

A Professora **Magda** trabalha atualmente em uma escola da rede estadual no município de Natal, localizada na zona Sul da cidade. A escola possui uma média de 131 alunos matriculados, e trabalha por meio da metodologia de projetos. Em razão disto as turmas são organizadas por meio das oficinas, sendo três ao todo: Oficina de números (onde se trabalha matemática e raciocínio lógico); Oficina de Linguagens (que estuda Língua portuguesa); e Oficina de projetos (onde se estuda ciências, história e geografia). Dessa forma, os alunos não possuem uma sala fixa. Eles transitam pelas salas e cada turma mescla alunos de acordo com o seu

desempenho. São constituídas assim, três turmas: a primeira, que contempla alunos de 1º e 2º anos; a segunda, que mescla alunos de 3º e 4º, e a última turma, contempla alunos de 4º e 5º anos; Dessa forma, as turmas fazem rodízio nas oficinas, e como **Magda** é a professora da oficina de linguagens, passam por ela alunos do 1º ao 5º ano.

Nossa segunda entrevistada, a Professora **Emília**, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e no período da entrevista, estava finalizando sua pós-graduação em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Ela leciona há 9 anos na rede pública e mais especificamente, na alfabetização de crianças.

Atualmente, a **professora Emília** atua em uma turma de 1º ano da rede estadual de ensino no município de Natal, localizada na zona Norte da cidade. A escola conta com 190 alunos matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e mais 218 alunos matriculados nos anos finais (6º ao 9º ano). O ensino é organizado de maneira mais tradicional, onde os alunos são organizados em turmas pelo ano escolar, e, segundo a professora, a escola tem como missão formar cidadãos leitores, críticos e reflexivos, que também exerçam cidadania, respeitando as diferenças. No que diz respeito ao currículo, a proposta da escola é que este priorize todos os envolvidos no processo educativo, valorizando o aproveitamento dos estudantes, a articulação entre as áreas de conhecimento, o, conteúdos e programas, normas e padrões de comportamento, procedimentos didáticos e avaliação, bem como aspectos morais orientados pelos docentes.

Em relação ao **primeiro eixo de análise**, quando indagadas sobre as **concepções de alfabetização e letramento**, as professoras responderam que:

- a) *A alfabetização é um momento da criança, que ela vai aprender as palavras, vai aprender a ler, vai aprender a escrever, vai aprender a pensar alfabeticamente, e, tudo que tem ao redor dela né? O letramento é aquilo que ela consegue, mesmo ela não estando alfabetizada (é...) do jeito que tem que ser, gramaticalmente eu quero dizer. Ela, ela consegue fazer leituras alfabéticas das coisas, dos rótulos, das vivências, daquilo que está ao redor dela, ela consegue ler esse mundo, fazer essa leitura. (Magda)*
- b) *Na época antigamente né? Alfabetização era muito be-a-bá. Hoje em dia, tá muito diferenciado. A gente compreendeu o que é alfabetização. Que*

alfabetização não é só ler e escrever, é compreender o que se lê né? Então assim antigamente era trabalhado mais os nomes das letras. Hoje em dia, com tantos estudos que existem, a gente trabalha o traçado, a gente trabalha o som da letra, a gente trabalha o nome da letra né? E tudo isso a partir de um texto né? Eu não trabalho com palavras vagas. A gente trabalha tudo dentro de um texto, que geralmente é um texto curto, uma parlenda, uma trava-língua, uma canção. A gente trabalha rima, pra eles terem a consciência fonológica, pra chegar a alfabetizar a criança. Letramento é você utilizar a língua né? O que você aprendeu no seu dia a dia né? A criança, por exemplo, eu tenho algumas crianças que estão no início da alfabetização, que é o primeiro ano né? Então, assim, as crianças estão lendo e as famílias estão me comunicando que ao passar pela rua, elas estão lendo e dizendo pra quê serve aquilo ali. Então, você, é a pessoa letrada é você ter sentido no que você aprende né? Não é só uma palavra solta, aprendi tal palavra, é ter sentido aquilo pra pessoa.
(Emília)

Ao observarmos as falas das professoras, compreendemos que existem algumas diferenças em como cada uma enxerga os conceitos de alfabetização e letramento. A professora **Magda** destaca em sua fala prioritariamente a alfabetização como o ler e escrever, ela ainda traz uma expressão “pensar alfabeticamente”, mas não discorre sobre o que seria ou o que envolve esse “pensamento alfabético”, deixando sua definição deste conceito muito restrita e limitada. Já a professora **Emília** conceitua a alfabetização como ler e escrever a partir de textos, com práticas que envolvem compreender o que se lê, dentro de uma ação contextualizada e sempre dentro de um texto próximo da criança, destacando alguns gêneros como a parlenda, trava-língua e canção.

Com base nas falas das professoras, compreendemos que a prática de **Emília** é a que mais se aproxima do conceito de alfabetização que destacamos neste artigo, que se constitui num processo que envolve leitura, escrita e compreensão de gêneros textuais orais e escritos. Neste sentido Vieira (2023) destaca que:

A compreensão das dimensões específicas da alfabetização ratifica que alfabetizar não é apenas ensinar/ aprender um código, mas implica a interação da criança com um objeto de conhecimento complexo que exige um trabalho pedagógico sistemático e contínuo voltado para tal fim. Ademais, essas atividades devem ser desenvolvidas em situações reais de uso da linguagem, ou seja, em situações comunicativas de fato, nas quais a interlocução é condição fundamental para que ocorram. É preciso que as crianças, mediadas por outros mais

experientes, sejam inseridas em situação de uso, de vivência dessa linguagem, para que ela se configure como tal. (Vieira, 2023, p.40)

Destacamos também a importância do professor conhecer as teorias sobre a alfabetização, pois isto propicia referenciais que favorecem analisar e refletir sobre a sua prática. Quando **Emília** descreve que antes era mais o “be a bá” e que agora não é só “ler e escrever”, ela demonstra ser consciente das mudanças que perpassaram a alfabetização e reflete assim um novo fazer pedagógico que contempla essa perspectiva.

Com relação ao **conceito de letramento**, as professoras concordaram que o letramento seria a relação que o aluno estabelece entre o conteúdo visto em sala e as práticas sociais fora do contexto escolar, destacando que uma criança letrada é aquela que é capaz de estabelecer sentido no que aprende, nas diferentes situações de uso da língua no dia a dia. De fato, o conceito de letramento, está articulado ao uso social e efetivo da língua. Soares (1998) caracteriza o sujeito letrado como aquele que é capaz de interpretar, divertir-se, seduzir, sistematizar, confrontar, introduzir, documentar, informar, orientar-se, reivindicar e garantir a sua memória. Este abarca o efetivo uso da escrita, garantindo-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o sistema alfabético de escrita.

Neste sentido, percebemos que as professoras retratam experiências que coincidem com as práticas de letramento à medida que a criança demonstra o uso efetivo de um conhecimento linguístico que a beneficia nas formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural (Vieira,2023).

Outro aspecto importante trazido na fala da professora **Magda** é o de que o letramento abarca aquilo que a criança já é capaz de compreender, mesmo sem estar gramaticalmente alfabetizada, ou seja, nessa fala, a professora enfatiza que a criança não precisa necessariamente ter passado por todo processo de alfabetização ou ter total domínio do sistema alfabético para ser letrada. Sobre isto, Soares(1998, p.92) vai destacar que a alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o “letramento”, ou

seja, para a participação nas práticas sociais de escrita, evidenciando que dentro da perspectiva interacionista de alfabetização a aquisição da leitura e da escrita se dá através de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, por meio do letramento. Além disso, enxerga o letramento como leitura do mundo pela criança. Freire (2001) afirma que a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra. Apesar de não ter usado o termo letramento, esse autor defendia que as práticas de ensino da língua devem ser estruturadas em práticas sociais de vivências do sujeito com a linguagem. Essas práticas são condição fundamental para o exercício da liberdade e da conquista da cidadania.

Em relação ao **segundo eixo de análise**, quando indagadas sobre as **Dificuldades enfrentadas para alfabetizar crianças durante a pandemia**, as professoras responderam que:

a) *A maior dificuldade era a falta de acesso à internet e a computadores e celulares, que tivessem capacidade de baixar por exemplo um whatsapp, um youtube, né? Nós começamos a propor as atividades, através de vídeo aula, através de whatsapp mesmo, dos grupos de whatsapp, aí nós criamos, a escola criou os grupos de whatsapp pra que os pais pudessem saber o que a gente tava fazendo. Muitas vezes, a gente colocava uma atividade, que alguns pais, que tinham condições, imprimiam essas atividades para seus filhos fazerem. Outros copiavam no caderno pra que os filhos respondessem, então logo no começo foi assim, mas aí, depois, que a gente pôde fazer as vídeo aulas e entregar as atividades na escola. Aí os vídeo-aulas continuavam acontecendo, mas nem todas as crianças tinham acesso. Algumas crianças foram pra escola nos primeiros dias do ano letivo, e depois parou tudo e aí a gente nunca mais viu aquela criança fisicamente, só online, e as vezes nem online, só quando nós retornamos. (Magda).*

b) *As crianças não tinham acesso à internet, muito dependente dos pais, elas não tinham acesso ao online né? Eles acessavam mais assim a questão de ir buscar na escola as atividades, entendeu? Eles vinham na escola, pegavam aquelas atividades e entregavam, pronto. Aí, de umas vinte crianças, eu dava aula pra quatro ou cinco, não era mais que isso. Eu não tive contato com as crianças no primeiro ano da pandemia. Aí, a partir do segundo ano, é que a escola teve que voltar. Então, tinham várias equipes, equipe azul, equipe vermelha, né? Vinham aqueles alunos: dez uma semana, aí na outra semana, vinham mais dez, que não é a mesma coisa de trabalhar com todos juntos né? A interação, a socialização, o*

*trocar de conhecimento com o aluno, com o outro, entendeu? A grande maioria eu nem conheci, só através de papéis. Vinham as atividades feitas, que Deus é quem sabe quem é que fazia essas atividades né? Porque é, em algumas vezes, até depois que começou, a gente percebia que quando mandava as atividades do grupo, aí passava uma semana pra voltar, quem fazia era os pais as atividades (**Emília**).*

Considerando a fala das professoras, percebemos que ambas concordam que a maior dificuldade foi o acesso dos alunos à internet, equipamentos como celular e computador e ao uso dos aplicativos. Nesse sentido, observamos que a pandemia potencializou as diferenças econômico-sociais-culturais presentes em nosso país, evidenciando a desigualdade de acesso as tecnologias, mas que neste caso específico se tornou também uma limitação no acesso à educação, em destaque à alfabetização. Acrescentamos a isto o fato de que muitas crianças não puderam contar com apoio mais efetivo dos pais ou responsáveis, por seu nível educacional, ou por trabalharem em setores prioritários durante o isolamento, o que também limitava o seu acesso, visto muitas vezes o celular que elas contavam para ter acesso aos conteúdos disponibilizados pelas professoras era justamente deste adulto que precisa sair para trabalhar.

Soares (1997) denuncia a estreita relação entre o rendimento escolar e as situações sociais. De acordo com ela, as desigualdades se devem não às diferenças de dom, ou às diferenças de mérito, mas às desigualdades socialmente determinadas. Silva (2022) discute com base em Soares (2011), que é possível estabelecermos, uma correlação entre as condições socioeconômicas e o acesso aos recursos tecnológicos educacionais, pois a autora traz que não seria a escola a única responsável pelo fracasso do aluno, e sim a falta de condições básicas necessárias para sua aprendizagem, condições estas que influenciam em um bom aproveitamento daquilo que escola oferece tendo em vista que se a criança tem condições financeiras de ter um computador, provavelmente ela teria menos dificuldade de aprendizado na alfabetização durante a pandemia. Levando em consideração o contexto da pandemia do Covid-19, temos claramente as questões socioeconômicas, impondo consequências pedagógicas que não podem ser ignoradas no processo da alfabetização.

A professora **Emília** destacou um aspecto extremamente importante na dificuldade de alfabetizar crianças durante a pandemia, que foi a inexistência de interação e socialização das crianças na escola. Ela realça que a construção do conhecimento acontece nas trocas com o outro e essas trocas ficaram inviáveis nesse período.

Vygotsky (1988) afirma que o processo de aprender está relacionado à interação social e o desenvolvimento da criança é o resultado dessa relação entre o sujeito e o mundo. Destaca também que o processo de interação entre indivíduos compreende o mecanismo em que o homem aprende e posteriormente desenvolve-se, sendo assim, o mesmo fruto da ação histórica/social.

Para Vygotsky (1988, p, 33):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (Vygotsky, 1988,p.33)

Portanto, durante a pandemia, uma grande dificuldade enfrentada pelas professoras foi essa falta de interação entre a criança e a professora, entre a criança e as outras crianças, que provocaram perdas significativas nos processos de construção do conhecimento, de forma geral, e, de maneira mais específica, no aprendizado da alfabetização.

Em relação ao terceiro eixo de análise, quando indagadas sobre as **estratégias e modos de interação utilizados para alfabetizar de forma remota**, as professoras responderam que:

- a) *Os pais eram informados que tinha atividade impressa na escola. Aí eles iam na escola, a diretora, a vice diretora e a coordenadora pedagógica iam pra escola, imprimiam as atividade que nós enviávamos, aí, os pais iam receber e levavam pra casa, as crianças faziam com a ajuda deles, de um irmão, de uma tia. Depois, em outro período, eles devolviam aquele material pra que nós corrigíssemos. Algumas vezes, eu pessoalmente*

*entrava em contato com a família daquela criança pra saber como é que tava, aquelas crianças que não conseguiam participar das aulas online sabe? E aí eu entrava em contato e algumas vezes eu também dei aula só pra uma criança, assim, é (...)hoje eu vou ter uma aula com ele hoje as 19h, porque era o dia, a hora que ela (mãe da criança) tava em casa. Então, eu fiz isso com umas três crianças que não conseguiam de jeito nenhum ter acesso, mas aí eu me disponibilizei a fazer dessa forma. (...) Como eu não tinha contato com a criança pra explicar pra ela como era a atividade, então eu pegava a atividade, gravava toda atividade que eu tinha passado e disponibilizava o vídeo, e aí elas tinham acesso às explicações e a leitura e a tudo nesses vídeos. **(Magda)***

*b) (...)no início eu usei outro (aplicativo) que eu não me recordo mais o nome sabe, me ensinaram e eu fazia por esse aplicativo, tipo uma chamada sabe, mas não era whatsapp, era outra coisa. O meet foi bem depois quando todas as outras escolas estavam usando. Mas, a única forma que a gente interagia entre professor e aluno era com essa parte assim online, ao vivo com eles, e com a grande maioria era com a entrega de atividade que a gente interagia naquela época de pandemia. (...) Com as que estavam no ao vivo a gente poderia, fazia estratégias de pesquisas com os pais, a gente conversava com os pais, fazia brincadeiras né? levava mais o lúdico, com aquelas que não participavam era apenas, as estratégias eram só cópias né? cópias de atividades. **(Emília)***

Constatamos nas falas das professoras aspectos semelhantes sobre como ocorria a interação entre o aluno e o professor. Devido a determinação de isolamento, o contato com as crianças ocorria de forma online e por meio das atividades que eram entregues pela escola. Porém, é preciso considerar que essas formas de interação apresentavam suas limitações, primeiramente porque nem todas as crianças conseguiam ter acesso a internet para participar no momento em que o professor estava realizando a aula online, algumas não conseguiram ter acesso a nenhuma aula. Após um tempo significativo de isolamento, retornavam para escola sem qualquer conhecimento sobre o que havia sido estudado no ano anterior.

Outra estratégia utilizada pelas professoras era a produção de atividades propostas para as crianças com o objetivo de avaliar se elas estavam conseguindo assimilar os conteúdos, mas que ambas as professoras declararam ter dúvidas sobre quem de fato estaria respondendo-as. Essa possibilidade de não ser a

criança quem estava respondendo as atividades se deu pelas diferentes grafias presentes nos trabalhos recebidos ou pelo nível da resposta não condizer com o nível de escrita que a criança estava naquele momento, o que se revelou principalmente com o retorno da criança à escola.

Considerando um contexto em que a criança não teve a oportunidade de assistir as aulas, devemos ponderar que o ensino remoto emergencial não foi capaz de dar conta das demandas sugeridas para alfabetização na perspectiva do letramento, principalmente porque neste contexto houve poucas possibilidades de interação com a língua, que se evidenciaram, em grande parte, nas duas estratégias citadas pelas professoras.

Nesse sentido, gostaríamos de destacar mais uma vez, o papel da interação social na alfabetização de crianças, uma vez que a alfabetização requer uma ação contínua e sistemática do professor com o aluno através do contato com gêneros textuais diversos, leitura e produção desses textos e atividades de linguagem que envolve lugares sociais e ambientes discursivos. Temos então, inúmeras lacunas, pois era difícil ter uma continuidade das ações, em parte, porque nem todas as crianças tinham acesso aos mesmos conteúdos, e porque não era possível realizar as intervenções necessárias de forma individualizada, pois as aulas online eram consideravelmente mais curtas que as aulas presenciais, e no contexto online, o professor dificilmente conseguiria fazer as observações e pontuações necessárias para cada aluno, de forma subjetiva que seriam possíveis de serem realizadas no ambiente escolar. Além disso, apenas o contato direto com o material escrito (as atividades) sem direção ou mediação do professor, não possibilita a reflexão das crianças sobre a organização da base alfabética da língua, leitura, produção de textos e oralidade.

Para além das interações professor-aluno, temos também a interrupção da interação aluno-aluno, que de acordo com Vieira (2023) através do movimento de interação social, os sujeitos internalizam seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos, que se tornam interiorizadas e ganham significado no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, se tornam contrapalavras, as réplicas ao dizer do outro, que, por sua vez, vão interferir no discurso desse outro. É por meio desses vários discursos que se entrelaçam, que temos a dimensão do letramento, que podemos afirmar também ter sido prejudicado nesse período.

Podemos salientar ainda que a escola desempenha um papel de destaque na alfabetização e letramento uma vez que amplia as possibilidades de situações comunicativas da criança lhes permitindo estabelecer pontes, fazer relações e gerar novas interpretações dos diversos aspectos da realidade. (Vieira, 2023).

Em relação ao **quarto eixo de análise**, quando indagadas sobre as **diferenças entre alfabetizar durante a pandemia e no pós pandemia**, as professoras responderam que:

a) Durante a pandemia era difícil porque a gente nunca tinha passado por esse momento, então eu entregava as atividades e as crianças faziam, as crianças devolviam aquelas atividades. Muitas elas mesmas faziam, outras, eram os pais que faziam (...) Elas não podiam brincar, elas não podiam interagir com ninguém, elas não podiam ir pra casa de ninguém, nós ficamos mesmo presos, com medo e entregar tantas atividades não era o foco (...) A gente precisava fazer um trabalho conjunto, todos os professores pra que essas crianças tivessem acesso a essa alfabetização a esse letramento, a essa convivência, por que muitas que ficaram em casa, chegaram muito tímidas, não sabiam mais. As crianças que chegaram da creche que vinham pra escola passaram só umas duas semanas na escola, que elas não sabiam nem se portar na escola e aí era uma preguiça danada pra escrever qualquer coisa. Não tavam mais acostumados com as aulas. Foi muito tempo parado realmente, então elas não tinham esse ritmo. (...) o problema também é que quando nós recebemos as crianças em 2021 que vinham da creche, elas não sabiam quase nada, porque elas não foram pra creche no último ano de creche. Elas tavam na pandemia, então essas não aprenderam o alfabeto, não aprenderam a escrever o nome, então foi bem difícil (...) a gente sentiu isso muito quando voltou da pandemia que aquelas crianças que eram da creche não sabiam nem pegar no lápis, porque o ano que era pra elas aprenderem isso, elas não estavam lá, entende? (Magda)

b) A diferença é que a socialização ela é muito importante né? a interação com os outros é muito importante, é tanto que as crianças que não participaram elas tiveram muitas dificuldades, e ainda tem muita dificuldade né? Muitas não se alfabetizaram, muitas crianças repetiram de ano né? E na nossa sala de aula é diferente. Como a gente trabalha com crianças do primeiro ano, é, no ano seguinte, a dificuldade foi porque eles não tiveram aprendizagem no CMEI. Eles não foram para a escola, então foi um começo pra tudo né? Muitas não sabiam absolutamente nada em relação à alfabetização. Muitos já chegam do CMEI já conhecendo as

letras, o nome delas, alguns já conhecem até alguns sons. Então, depois da pandemia, a gente pode perceber isso, que eles vieram com muita defasagem, muito imaturos né? (...) A turma que tava naquela época, em 2020, que já tá no 3º/4º ano ainda está com muita dificuldade de aprender a ler e a escrever. Tem criança que ainda não é alfabetizada porque, a alfabetização ela tem idade né? Não é no tempo da criança, o tempo vai passando, ela que tem que se adequar ao tempo né? até o 2º/3º ano. (Emília).

As falas que as professoras revelam o último ano da Educação Infantil como um elemento importante no contexto de alfabetização para o 1ºano, e sugerem que a ausência do convívio no CMEI fez com que ocorresse uma defasagem nas crianças, tanto no aspecto da aprendizagem, quando elas destacam que as crianças não conheciam as letras do alfabeto, quanto no aspecto social, onde as crianças se mostravam imaturas, inibidas ou indispostas para realizar as atividades propostas.

O último nível da Educação Infantil permanece sendo para alguns professores, uma espécie de ensaio para o Ensino Fundamental. Reconhecemos que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental possuem suas especificidades, mas não podemos desconsiderar as implicações deste último nível para o processo de alfabetização das crianças. Duarte (2014) confirma as relações existentes entre as práticas lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil com alfabetização e letramento, segundo ela:

(...) o brincar com a língua faz parte das atividades sociais que a criança realiza quando canta cantigas de roda, recitam poemas, quadrinhas e adivinhações, quando ouve a professora ler contos de fadas ou brinca de adedonha. Essas atividades lúdicas que envolvem a formação de palavras permitem a criança o entendimento do sistema de escrita alfabético, ao mesmo tempo, que se constituem em momentos prazerosos de utilização da leitura, escrita e oralidade nas práticas sociais. (Duarte, 2014, p.27)

Sendo assim é possível compreender que, mesmo que a Educação Infantil não tenha como meta a alfabetização de crianças, é importante proporcionar vivências da criança, com situações lúdicas de aprendizagem da leitura e escrita que possibilitem que elas avancem no processo de compreensão da linguagem. Porém, esse trabalho foi interrompido em razão do contexto pandêmico, o que

acabou se consolidando uma barreira a ser vencida pelas professoras que receberam essas crianças no ano seguinte, já no Ensino Fundamental, sem terem vivenciado essas práticas lúdicas com a linguagem.

As habilidades de socialização das crianças que normalmente vão sendo ampliadas na educação infantil, sofreram nesse período uma ruptura, pois a necessidade de isolamento em razão da covid-19 trouxe uma realidade inversa onde as crianças saíram dos espaços sociais a que já tinham acesso e passaram a relacionar-se apenas com os membros de sua família, como na primeira infância. Esse caminho reverso trouxe consequências para o comportamento das crianças, revelando um aspecto de introversão, apresentando comportamento imaturo e tímido como citado pelas professoras.

Dessa forma a alfabetização no contexto de pós pandemia trouxe consigo aspectos de adaptação que trazem características semelhantes a adaptação realizada na educação infantil quando os alunos estão chegando pela primeira vez na escola, e de certa forma para algumas dessas crianças foi assim, visto que perderam total contato com professores e colegas de classe por um período significativo.

Em relação ao quinto eixo de análise, quando indagadas sobre os **desafios enfrentados na alfabetização de crianças com o fim da pandemia e o retorno das aulas**, as professoras responderam que:

- a) (...) *as crianças eram muito dependentes, dependentes demais assim, elas não tinham mais autonomia para fazer as coisas e isso a gente teve que reaprender a fazer com elas. Ah, você precisa escrever o cabeçalho da escola, precisa escrever seu nome completo, e muitas das crianças não queriam fazer. Elas vieram, mas, estavam mais preguiçosas, eu percebia que elas estavam mais preguiçosas, mais sem paciência, mais sem querer estudar, queriam mais era brincar. Não conseguiam fazer, não conseguiam avançar, elas queriam brincar, só brincar mesmo, ir pra escola pra brincar. Ir pra escola e não entregava as atividades, os pais também já não tinham mais aquele, acho que já estavam cansados já de tanta atividade que tiveram que fazer(...) Então assim é, eu achei que a dificuldade foi justamente voltar para a rotina escolar, pra que elas aprendessem melhor, porque elas não estavam mais concentradas nisso. Elas não queriam mais escrever. (Magda)*
- b) *Os desafios foi porque assim, quando eles voltaram né, é muito, a gente voltou usando aquelas máscaras, todo mundo de máscara, então foi um*

desafio muito grande a questão da máscara, porque pra se alfabetizar e se aprender o som de uma letra a gente não pode usar máscara porque eles tem que ver o movimento da boca, né? Se eles não conseguiram ver usando máscara, isso dificultava muito, então muitas vezes eu tirava a máscara, pra que eles vissem né, o movimento da boca, pra reconhecer o som daquela letra, foi uma grande dificuldade que a gente teve na alfabetização. A segunda foi a questão de que quando voltou, não voltou todo mundo, então assim, muito complicado você ficar assim uma semana com dez, na outra semana mais dez, na outra semana mais dez. Quando você voltasse a ver aquelas crianças que vinham há quinze dias atrás é muito complicado pra você retomar entendeu? A aprendizagem, é muito diferente de você tá com uma turma de vinte cinco, trinta, todos os dias, né? Faltam dois três, mas a maioria está né? tem como ter uma sequência lógica e você dando aula a dez, aí depois a mais dez, e depois a mais dez, fica muito complicado né, pra que haja interação, haja uma sequência de aprendizagem, então foi muito defasado, a questão da volta, assim que voltou. Foi muito ruim. (Emília)

As falas das professoras acima retratam diferentes dificuldades que atravessaram suas práticas no retorno às aulas presenciais. A primeira citada pela professora **Magda**, diz respeito à retomada da rotina escolar. A professora relata indisposição das crianças para realizar as atividades, visto que, durante o período pandêmico, as atividades chegavam para elas prontas, apenas para que respondessem. Logo, não havia a necessidade de escrever cabeçalho ou a própria atividade, sendo assim os registros escritos das crianças foram restritos a dar respostas às questões propostas.

Outro aspecto destacado pela professora foi o desejo das crianças de brincar o tempo todo, o que remete ao interesse de interagir das crianças em contraponto ao isolamento vivenciado por elas ao longo da pandemia.

A falta de concentração, indisposição e dispersão trazidos pela professora **Magda**, são aspectos que denotam o quanto a ausência da rotina escolar pode afetar a dinâmica do ensino e conseqüentemente da alfabetização dos alunos. Como as crianças não foram para escola por um período de um ano, elas perderam as referências de como o ambiente escolar deve estar organizado e dos “acordos” que precisam ser seguidos. Segundo Leal (2004, p.3):

As rotinas escolares asseguram que alguns “procedimentos” básicos sejam “acordados” entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e

especial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que farão na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas.

Dessa forma, consideramos que no retorno às aulas pós pandemia, as crianças tiveram que passar por uma readaptação às atividades escolares, e essa “desordem” inicial enfrentada por elas trouxe também impactos na sistematização das atividades propostas pelos professores.

Com o retorno as aulas presenciais, alguns cuidados preventivos foram tomados em razão do Covid-19, entre eles temos o uso da máscara. A professora **Emília**, cita em sua fala o uso da máscara como um dificultador no processo de alfabetização, uma vez que esta impedia que as crianças pudessem perceber o movimento da boca ao pronunciar os sons das letras. O aspecto trazido pela professora está relacionado à construção da consciência fonológica na alfabetização. Concordamos que o uso da máscara foi um dificultador, mas não no sentido trazido pela professora da visualização do movimento da boca, o que caracteriza apenas o treino da fala ou leitura labial semelhante ao método fônico. De acordo com Galvão, Pinheiro & Santos (2022) esse método de “treinar sons com as crianças” é pouco motivador e envolve tarefas que não são essenciais para a compreensão do estudante sobre a escrita alfabética.

A máscara em nossa perspectiva foi um obstáculo no sentido de atrapalhar a reverberação do som das palavras, o que trazia uma dificuldade para as crianças em ouvir a pronúncia das palavras com clareza. No entanto, o trabalho com a consciência fonológica pode ser estruturado a partir de textos de tradição oral como cantigas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros (textos que as crianças já têm algum conhecimento da sua sonoridade e que possam aprender através de rimas e aliterações), o que permitiria as crianças brincarem com o som das palavras.

Outro aspecto citado por **Emília** é o fato de que no início não retornaram todas as crianças de uma vez, mas o retorno foi feito em pequenos grupos. Dessa forma,

a professora enfatiza que ficava difícil manter um ritmo de aprendizagem com a turma. Além disso, a interação ficava muito limitada. Essa dinâmica dificultou o processo de alfabetização, pois trazia alguns entraves na sistematização e continuidade das ações pedagógicas, uma vez que havia um espaço de tempo de aproximadamente quinze dias entre o conteúdo dado de uma aula para outra, o que deixava tanto a educadora, quanto os alunos perdidos nesse processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões aqui trazidas sobre o processo de alfabetização e letramento na pandemia e no pós-pandemia do Covid-19, é possível compreender que foram muitas as variáveis que envolveram o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente, o processo de alfabetização de crianças neste período.

Constatamos que este momento histórico foi marcado pelo ensino emergencial, que não permitiu estruturação das práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras, à medida que estávamos vivenciando um fato singular, com características muito específicas em que estas não contavam com o mesmo tempo de aula e condições que tinham no ambiente escolar, e por fim porque não tinham contato com todos os alunos num mesmo momento, o que inviabilizava a continuidade das ações propostas.

Podemos inferir também nas concepções das professoras que a ausência ou a limitação da interação social tanto com a professora quanto com os colegas de classe trouxe lacunas na aprendizagem do sistema de escrita pelas crianças, uma vez que a alfabetização é essencialmente discursiva e que a sala de aula se constitui como um ambiente que possibilita situações comunicativas, práticas sociais, orais e escritas , onde as crianças vão aprendendo o valor simbólico da linguagem na interação com o outro Vieira(2023).

Constatamos ainda, nas falas das professoras **Magda e Emília**, que as suas práticas pedagógicas, mesmo com o retorno das aulas presenciais, ainda foram afetadas pela sombra do que foi a pandemia, tendo que lidar com situações de adaptação escolar, estruturação da rotina, desconhecimento das letras do alfabeto,

dificuldades de compreensão da consciência fonológica e o comportamento imaturo dos alunos no trato com as questões relacionadas ao uso da linguagem.

Percebemos, também nas concepções das professoras, a correlação entre as condições socioeconômicas e o acesso aos recursos tecnológicos educacionais e o quanto isso interferiu na alfabetização de crianças no período pandêmico, uma vez que o acesso às aulas online só foi possível às crianças que detinham uma condição socioeconômica que permitisse o acesso à internet e aos aparelhos eletrônicos, além do conhecimento sobre o uso das plataformas utilizadas pelas escolas para disponibilizar as aulas.

Portanto, as concepções das professoras entrevistadas, nos permitem compreender que os processos de alfabetização e letramento, (as esferas de apropriação do sistema de escrita, leitura e produção de textos diversos e oralidade e seus usos sociais), não foram desenvolvidos de forma a garantir aprendizagem da língua no período pandêmico. As limitações impostas por este momento difícil da história da humanidade deixaram, para além das marcas relacionadas práticas de saúde, marcas também no processo de alfabetização das crianças, deixando lacunas que precisam ser consideradas na conjuntura de alfabetização em nosso país.

5. REFERÊNCIAS

AURELIANO, F. E. B, & QUEIROZ, D. E. D. (2023). As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. *Educação Em Revista*, 39, e39080. <https://doi.org/10.1590/0102-469839080>

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. IN: Castanheira, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. *Convenit Internacional*, v. 35, p. 1-22, 2021.

DUARTE, Lydianne campos. **Alfabetização e Letramento: Concepções e Práticas de professoras da educação infantil**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. **O cotidiano escolar**: reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p.

GALVÃO, Érica R. de S., Pinheiro, V. C. de S., & Santos, A. C. dos. (2022). Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita: interface teórico-prática. *Revista Brasileira De Alfabetização*, (17). <https://doi.org/10.47249/rba2022543>

GASQUE, Kelley Cristine G. D. Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação. Brasília: Thesaurus, 2007. p. 83-118.

LEAL, Telma Ferraz. Planejar é preciso. Texto distribuído em encontro de formação de professores na Secretaria de Educação de Olinda, 2004.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de. LEAL, T. F (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.77-116.

LOPES, Denise Maria de Carvalho Lopes; VIEIRA, Giane Bezerra. Linguagem, Alfabetização e Letramento: o trabalho pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e as especificidades da criança. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UFRN; CONTINUUM – Programa de Formação continuada do professor para a educação básica. Curso de Aperfeiçoamento Infância e ensino fundamental de nove anos. **Módulo III - Linguagem, Alfabetização e Letramento**. Natal: UFRN/CONTINUUM, 2012.

LÖSCH, S.; RAMBO, C.A.; FERREIRA, J.de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e Letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORAIS, Arthur Gomes. Consciência fonológica e Alfabetização. In: Glossário Ceale: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

SILVA, Rafaela Maria. Impactos da pandemia na alfabetização: intersecções entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais. 2022.

SOARES, Magda Becker. A avaliação educacional e clientela escolar. Introdução à psicologia escolar, v. 3, p. 51-60, 1997.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIEIRA, Giane Bezerra. Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. 2011. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VIEIRA, Giane Bezerra. Alfabetização e Letramento: aspectos conceituais e pedagógicos. In: MOMO, Mariangela; CARDOZO, Alessandra; LEANDRO, Cristina e VIEIRA, Giane Bezerra (Orgs). Linguagem, escrita e literatura. Natal, EDFRN, 2023.

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação**, p. 1750-1768, 2020.