

O IMPACTO DA PANDEMIA DO COVID-19 NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS: reflexões sobre o vivido

Mônica Teresinha Marçal¹

Manuella Sampaio Alves²

10. Alfabetização e ensino remoto: desafios, aprendizados e perspectivas

Resumo: A discussão presente neste artigo é fruto do entrelaçamento entre duas experiências vivenciadas em meio ao contexto pandêmico ocasionado pelo vírus da COVID-19: uma vivida pela professora do curso de Pedagogia, da FAED/UDESC, docente da disciplina de Estágio Supervisionado III, junto à Rede Municipal de Ensino de Biguaçu/SC; e a outra, vivida por uma acadêmica do referido curso, residente do programa de iniciação à docência, Programa de Residência Pedagógica, em uma escola municipal de Florianópolis/SC, no momento em que a continuidade do Programa ocorria mediante o reajuste de ações tendo em vista as exigências de distanciamento social frente à crise sanitária. Para tal análise, foram observados os Planos de Contingência dos municípios, bem como, foi realizado o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido em ambos os espaços escolares, no ano de 2021, a partir de reuniões e encontros virtuais com os profissionais da Educação e demais envolvidos. Autores como Tardif e Lessard, Smolka, Charlot, Mello e Asbahr nos auxiliam no diálogo teórico sobre as interações, o trabalho docente, a alfabetização, a infância e suas relações. A análise das duas situações vividas nos possibilitou perceber o quanto a condição oriunda do contexto pandêmico, que ensejou a inserção do ensino remoto e híbrido, desafiou o professorado atuante na Educação Básica, além de possibilitar o pensar através de outras formas de ensinar e aprender e a resignificar a docência em meio a condições tão adversas.

Palavras-chaves: Pandemia; Alfabetização; Infância; Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Programa de Residência Pedagógica

Introdução

É urgente pensarmos sobre como o fazer pedagógico teve que ser reorganizado para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em meio a uma pandemia. Também é imperioso refletirmos sobre como as infâncias têm sido afetadas pela crise sanitária mundial, sobretudo no caso das crianças que

¹Doutora em Educação. Professora Colaboradora do Curso de Pedagogia da FAED/UDESC. Contato: monicamarcal@hotmail.com

²Graduanda do Curso de Pedagogia, da FAED/UDESC. Membro do Grupo de Pesquisa NAPE – Didática e Formação Docente, da FAED/UDESC. Bolsista de Extensão do Programa Olhares – Alfabetização, Coordenação Pedagógica e Formação de Professores/as, do Grupo de Pesquisa NAPE – Didática e Formação Docente, da FAED/UDESC. Contato: manuelasampaioces@gmail.com.

vivenciam este período de suas vidas sobrevivendo a situações materiais menos favoráveis, sendo alvos de incontáveis desigualdades sociais, culturais, econômicas e tecnológicas.

Considerando as fragilidades mencionadas, a que estão sujeitas sobretudo as crianças que vivem em condições materiais adversas, cabe-nos pontuar que ganha relevo, no contexto da pandemia do novo Coronavírus, o aspecto relativo às dificuldades de acesso às tecnologias de informação e comunicação frente à conjuntura em que o ensino remoto foi estabelecido, considerando o uso e o acesso a ferramentas digitais. Por vezes a garantia de direitos parece estar distante para alguns sujeitos, e pensamos, a partir de Quinteiro (2000, p. 26) que há:

[...] a necessidade de se compreender o conceito de infância não a partir do estudo da criança, mas a partir da sua condição social, numa perspectiva histórica permitindo entender a infância como construção cultural que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não-materiais de vida e de existência.

Pensando nisso, como foi (e está sendo) a vida das crianças durante a pandemia do Covid-19? Cabe indagarmos se estamos, efetivamente, considerando que a criança é:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito: age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido através da educação. (CHARLOT, 2000, p. 33).

Durante o ano letivo de 2021, por estarmos em constante contato com duas redes municipais de ensino, a de Biguaçu/SC e a de Florianópolis/SC, conseguimos perceber a maneira como cada um destes municípios observou a sua realidade e procurou se organizar para atender as demandas decorrentes da educação das crianças e jovens, garantindo o isolamento social necessário à preservação da vida.

Para tanto, cada município aprovou seus Planos de Contingência (PLANCON).

Em Florianópolis/SC, cada unidade educativa organizou o seu Plancon, “segundo a Portaria Conjunta Nº750/SED/SES/DCSC, de 25 de setembro de 2020”, em que todas as

unidades de ensino do território do município tiveram que elaborar um Plano de Contingência escolar de acordo com o plano de contingência estadual e municipal. Tais planos de contingência tiveram que passar por uma homologação do comitê estratégico de retorno às aulas no município de Florianópolis (decreto Nº22.431/DOM 01/02/2021).

Em Biguaçu/SC foi elaborado um Plano de Contingência de Proteção e Defesa Civil para Estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior do município a ser aplicado para todas as instituições anteriormente citadas. O Plancon Municipal menciona que “O Plano está alinhado com as metodologias para elaboração de Planos de Contingência da Defesa Civil de Santa Catarina e as orientações nacionais e internacionais (nomeadamente, Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde, bem como Secretarias de Estado de Saúde e de Educação)” (BIGUAÇU, 2021, p. 10). No supracitado documento consta a explicação que:

O Plano de Contingência Escolar para a COVID-19, a partir de cenários de risco identificados, define estratégias, ações e rotinas de resposta para o enfrentamento da pandemia da nova (COVID-19), incluindo eventual retorno das atividades presenciais, administrativas e escolares. O conjunto de medidas e ações ora apresentado deverá ser aplicado de modo articulado, em cada fase da evolução da Pandemia da COVID-19. (BIGUAÇU. 2010, p. 10).

Entendemos que os processos de escolarização foram pensados e reorganizados pelas secretarias municipais na busca por mitigar os impactos negativos ocasionados pelo contexto pandêmico (de distanciamento da escola), considerando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sendo primordial a parceria junto às famílias. A escolarização é entendida a partir das contribuições de Tardif e Lessard (2009, p. 13), como “o produto das atividades de ensino e aprendizagem que se instalam e desenvolvem exatamente através do tempo, e cujos efeitos fundamentais sobre as crianças são percebidos apenas ao longo do tempo”.

Nesse sentido, também nos questionamos sobre como ocorreram os processos de aprendizagem da língua escrita (alfabetização) das crianças; sobre como se deu a transição para aquelas que estavam na Educação Infantil e adentraram no Ensino Fundamental, no contexto da pandemia e de forma remota; em que termos ocorreu a continuidade, diante do contexto aqui situado, dos processos de ensino-aprendizagem para aquelas que já estavam vivenciando o ciclo da alfabetização, já situadas, na escola, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Estas e diversas outras inquietudes pairam em meio à conjuntura de incertezas e desigualdades (sobretudo sociais e econômicas) que a pandemia acentuou e escancarou

em nosso país.

Em nossos encontros e reuniões com os(as) docentes, para a concretização do ano letivo de 2021, fomos percebendo os indícios de uma outra organização para o ensinar. Uma reorganização que emergia da utilização de estratégias para gerir o tempo e o espaço, bem como para garantir o vínculo e a comunicação com os(as) educandos(as) e suas famílias (inicialmente, de forma virtual, o que foi bastante desafiador), considerando o acesso às tecnologias digitais (utilizadas como recursos para tais comunicações, para a participação das crianças nas aulas virtuais ou, simplesmente, para o acesso remoto delas às atividades remetidas pelos/as docentes das turmas) como uma alternativa para o momento. Porém, para muitas(os) educandas(os), esta alternativa se mostrava um empecilho, visto que nem todas as famílias dispõem desses recursos materiais ou podem garantir, em momento oportuno, seu acesso às crianças.

Em relação às vivências do Programa de Residência Pedagógica, em sua segunda edição, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, ocorrida em meio à pandemia do novo Coronavírus e às medidas necessárias de isolamento social oriundas desse contexto, que afastaram as crianças fisicamente da escola, pudemos, no ano de 2021, claramente perceber dificuldades de acesso por parte das crianças. Dificuldades tanto no que concerne ao acesso aos encontros virtuais síncronos entre docente e educandos/as (acesso e permanência nas aulas virtuais), como também em relação ao acesso e acompanhamento das atividades remetidas de forma remota, via Portal Educacional da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC.

Por vezes, algumas crianças relataram, em aulas virtuais realizadas por meio da Plataforma *Google Meet*, terem de deixar a “sala de aula” por seus pais precisarem, nos mesmos momentos (em virtude do trabalho) utilizar os aparelhos celulares com elas compartilhados para que pudessem participar das aulas. Além disso, também foram relatados, pelas crianças da referida escola, turma do 5º ano do Ensino Fundamental, dificuldades na realização das atividades escolares a elas remotamente remetidas e no acompanhamento ou compreensão dos conteúdos, tendo em vista o momento de distanciamento da escola – de seus(as) professores(as) – e os pais ou responsáveis, nestas circunstâncias, como únicos mediadores para a apropriação, aprendizagem destes conteúdos.

Foi possível identificar, em algumas crianças da supracitada turma do 5º ano, dificuldades no que concerne à aprendizagem da língua escrita, o que se mostra ainda mais preocupante em um contexto de distanciamento da escola e da mediação docente nos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo considerando a resolução da Prefeitura Municipal do Município de Florianópolis, emitida pelo Conselho Municipal de Educação (CME Nº02/2011) que versa sobre a aprovação automática no Ensino Público, mesmo mediante

defasagem escolar. Resolução esta que aprova o(a) educando(a) para o ano seguinte, mesmo que este(a) não esteja, de fato, preparado(a) para tal avanço.

Ora, haja vista as sabidas e complexas dificuldades na aprendizagem da língua escrita já enfrentadas, na escola, em contexto de aulas presenciais, em qual medida tais dificuldades se amplificaram a partir do cenário do ensino remoto e híbrido?

As dificuldades oriundas do ensino híbrido e remoto parece que foram sentidas e vividas também pelos(as) professores(as) do município de Biguaçu que nos relataram que, em seu Plano Municipal de Educação, consta a meta de alfabetizar as crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, tal meta não pode ser efetivamente executada e nem sequer avaliada conforme se pretendia, posto que as restrições sanitárias inviabilizaram o acompanhamento dos(as) educandos(as) no ano de 2020, que se configurou totalmente de forma remota.

O ano letivo de 2021, do referido município, iniciou conforme as orientações constantes no Plancon. As crianças foram divididas, até o presente momento (julho de 2021), em três grupos: o grupo A e o grupo B - constituídos por crianças que frequentam a escola em semanas alternadas, de forma híbrida; e o grupo 100% remoto - que não vai ao espaço físico da escola. Segundo os(as) professores(as), as dificuldades estão principalmente no grupo remoto, pois não são todas as famílias que comparecem à escola para a retirada e a entrega dos materiais de estudo, e a avaliação acerca do acompanhamento destas crianças, deste modo, se torna inviável.

Além disso, os(as) docentes mencionam que as crianças matriculadas no 3º ano, e que frequentam o modelo híbrido, por exemplo, acompanham os conteúdos equivalentes ao 2º ano, portanto tal constatação exige do professorado um realinhamento dos conteúdos escolares. Outra dificuldade mencionada pelos(as) docentes do 1º ano foi o fato das crianças não terem vivido a pré-escola presencialmente no ano letivo de 2020, o que, segundo eles(as) requer que seja proporcionado a estes(as) educandos(as) linguagens que são experienciadas, de forma mais efetiva, na Educação Infantil.

2 Fundamentação Teórica

Para Mello (2006, p. 181) “a apropriação da escrita como instrumento cultural complexo é elemento essencial na formação da inteligência de cada criança.” Por conseguinte, podemos nos apoiar no que diz a perspectiva da psicologia histórico-cultural acerca do período de vida em que se encontram as crianças, na escola, compreendidas pelas faixas etárias entre 6 a 10 anos, as quais, nos espaços educacionais, acessam a atividade-guia “Estudo”. Atividade que se torna propulsora do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos

destas idades (ASBAHR, 2020).

Para a perspectiva teórica supracitada, a “atividade de estudo” para a criança (nesta etapa, contendo, dentre suas ações, a alfabetização) se torna, portanto, a atividade-guia de seus desenvolvimentos psíquicos, uma vez que consiste em uma atividade responsável por uma neoformação psicológica essencial à humanização dos sujeitos: a formação do pensamento teórico (ASBAHR, 2020).

No que se refere especialmente à aprendizagem da língua escrita, Mello (2006, p. 183) diz que a escrita, “registra nosso desejo e necessidade de comunicação e expressão; a vivência de experiências significativas cria necessidades de expressar-se e comunicar-se”. Assim, cabe refletirmos o quão importante e, por óbvio, se revela a escrita (dentre suas diversas outras funções), para a manutenção do vínculo humano em meio a uma pandemia, momento em que o afastamento social, de modo físico, se faz primordial.

Smolka (2001), em sua pesquisa, sinaliza três pressupostos para o trabalho relativo à língua escrita das crianças, que são:

- A) A escrita está inserida em diversos contextos. Tem vários tipos, formas, tamanhos e cores. Estes ‘detalhes’ ou configurações constituem importantes elementos de leitura, para os quais as crianças atentam e procuram organizar (mas, nesse contexto, o que as crianças percebem como comunicando uma mensagem? A escrita está *onde* e *para quê*?)
- B) Os conhecimentos que as crianças possuem quando entram para a escola dependem de vários fatores:
 - 1. Experiência pessoal da criança em interação com o meio:
 - a) condição de vida;
 - b) nível de desenvolvimento, modos de percepção e organização do mundo;
 - c) linguagem oral (formas e condições de interação verbal com outras pessoas).
 - 2. Características e indicadores ambientais:
 - a) quantidade de linguagem escrita presente no meio;
 - b) funções da escrita evidenciadas nas trocas e nas comunicações;
 - c) Os conhecimentos que as crianças revelam, além desses fatores acima, vão depender também daquilo que se torna ou aparece como ‘referente’, no momento da interpretação da criança. (SMOLKA, 2001, p. 23 e 24)

Questões decorrentes das contribuições de Smolka nos mobilizam a pensar, afinal: Será que as crianças, durante o ensino remoto, foram convidadas a perceber como a escrita se apresenta em nosso cotidiano e para que ela serve?

Levando isso em consideração, será que as experiências pessoais das crianças, neste período de isolamento, incluíram as práticas de leitura e escrita? As condições objetivas e materiais de vida das crianças possibilitaram que elas acessassem práticas de leitura e de escrita? Será que as crianças foram ouvidas quanto às suas

elaboraões de pensamento, suas opiniões e suas hipóteses neste período de ensino remoto ou de *homeschool*? Essas são questões que ainda não possuem respostas, mas que não falta empenho de nossa parte e da parte dos professores(as), por meio de pesquisas, a fim de acessarmos as pistas sobre os conhecimentos que envolvem (e envolveram) os processos de alfabetização de nossas crianças no período do ensino remoto.

3 Considerações Finais

Muito embora tenhamos, para o momento, muito mais perguntas do que respostas frente aos desafios que se impuseram à Educação em virtude do contexto de isolamento social e afastamento presencial da escola ocasionados pelo COVID-19, acreditamos que a perseverança, o compromisso com o fazer docente e a flexibilidade para enfrentar as adversidades, demonstrados pelo professorado de ambas as redes municipais de ensino referidas neste escrito, fortalece-nos enquanto professores(as) atuantes (experientes) e acadêmicos(as) do curso de Pedagogia em processo de formação inicial em meio a um cenário tão adverso.

Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade Escolar de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice / organização Lígia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes e Marilda Gonçalves Dias Facci. – 2. Ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. – (coleção educação contemporânea).

BIGUAÇU. **PLANO MUNICIPAL DE CONTINGÊNCIA DA EDUCAÇÃO**: para prevenção, monitoramento e controle da disseminação da COVID-19 nos estabelecimentos dos diversos níveis da Educação/Ensino. BIGUAÇU. Janeiro de 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

FLORIANÓPOLIS. Decreto nº 22.431/DOM, de 1 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre a criação do comitê estratégico de retorno às aulas no município de Florianópolis

FLORIANÓPOLIS. Resolução CME Nº02/2011, de 14 de setembro de 2011. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: Mendonça, Sueli G de Lima e Miller, Stela (org.). **Vigotsky e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, São Paulo: Junqueira F Marin, p. 181-192, 2006.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 10, n. 20, p. 329-343, dez. 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jul. 2021.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação- Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

SMOLKA, A.L. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 5. Ed., 2009.

SANTA CATARINA. Portaria Conjunta Nº750/SED/SES/DCSC, de 25 de setembro de 2020. Determina que cada município do território catarinense elabore o Plano de Contingência Municipal para a Educação, seguindo o modelo do Plano Estadual de Contingência para a Educação.