



MODOS DE ENSINAR, MODOS DE APRENDER: OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Selma Costa Pena¹

Douglas Almeida de Oliveira²

Ana Karina Carneiro³

INTRODUÇÃO

O presente texto tem, como um de seus interesses, fortalecer as ações formativas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa – LEIAA: Leitura, escrita e Alfabetização na Amazônia, da Universidade Federal do Pará. As discussões no grupo envolvem alunos da graduação em Pedagogia, professores da educação básica, coordenadores pedagógicos e demais interessados na temática da Alfabetização. Nosso objetivo tem sido o de discutir sobre questões teóricas e práticas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem da escrita em turmas de alfabetização.

Não é novidade que a suspensão das aulas presenciais desde 2020, por consequência da Pandemia da COVID-19, acarretou muitos desafios para coordenadores pedagógicos, gestores, professores e familiares. Sem o convívio presencial, o Grupo LEIAA decidiu acompanhar experiências de professores alfabetizadores, ainda que virtualmente, por meio de relatos escritos.

A discussão que faremos nesse texto é resultado de relato de uma professora alfabetizadora, membro do grupo de pesquisa, que se dispôs a problematizar nas sessões formativas do grupo, os principais desafios e os avanços ocorridos em sua prática alfabetizadora no decorrer do ano de 2020 e

¹ Dra. em Educação. Docente da UFPA - Belém-PA. Líder do Grupo (LEIAA). E-mail: selmacpena@gmail.com.

² Mestrando em Educação (PPGED-UFPA) - Belém-PA. Membro do Grupo (LEIAA). E-mail: biadouglas41@gmail.com.

³ Professora Alfabetizadora (Semec) Belém-PA. Graduada em Pedagogia. Membro do Grupo (LEIAA). E-mail: ideiakarina@gmail.com.



questionar algumas situações contempladas nesse novo processo de ensino e de aprendizagem: quais as condições de acesso tecnológico da escola e das crianças para desenvolver as atividades remotamente? Como manter vínculos com as crianças em condições tão adversas e precárias? Como lidar, sobretudo com as crianças do primeiro ano, que requerem, por suas especificidades infantis e pela condição de ainda não alfabetizadas, maior atenção e acompanhamento pedagógicos diferenciados?

ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA: DIFERENÇAS NOS MODOS DE ENSINAR E DE APRENDER

O ponto de partida teórico para nossas discussões tem sido a concepção discursiva de alfabetização (SMOLKA, 1988; 2019; GOULARD, 2015; SOARES, 2016).

No final da década de 1980, com as repercussões da concepção sócio histórica da linguagem, e a consequente defesa da tese de doutorado de Ana Luiza Bustamante Smolka, origina-se no Brasil uma outra maneira de se pensar os processos de alfabetização. De acordo com essa concepção há de se buscar compreender a criança como sujeito de sua história e cultura, como autora de discursos orais e escritos em um espaço dialógico com outra pessoa mais experiente. Isso traz como consequência uma outra forma de pensar a organização do trabalho do alfabetizador que passaria a considerar o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita como função social e a criança como um sujeito do discurso.

A partir dessa perspectiva, tomamos como eixo de nosso trabalho a realidade discursiva da sala de aula (GOULART, 2015) que nos instiga a pensar as relações de ensino como relações dialógicas (SMOLKA, 1988), que envolve questões no âmbito da formação e ações no âmbito das práticas das salas de aula. Essa relação considera que os modos de aprender das crianças estão intimamente ligados aos modos de ensinar dos professores.

A professora alfabetizadora relata sua experiência com uma turma do 1º



ano, com crianças de seis e sete anos, de uma escola municipal da cidade de Belém/PA. Sinaliza, no relato, muitos desafios em relação ao período de trabalho remoto: falta de acesso à conectividade pela maioria das famílias, pais analfabetos que não tinham condições de acompanhar as crianças, elaboração de material didático em blocos impressos. Entre esses desafios, o mais gritante à alfabetizadora foi a mudança do *locus* de aprendizagem com a tentativa de alternar ou dividir a presença do alfabetizador por um adulto não formado para essa ação educativa.

Segundo a professora, não houve um procedimento padronizado para toda a rede de ensino. Para alguns, as aulas eram “[...] gravadas e havia envio de atividades escritas via “*WhatsApp*”, uso de “*Google meet*” e similares, formulários online e outros” (ANA, p.02)⁴. Nessa situação “não houve condições de acompanhar efetivamente as crianças que estavam literalmente iniciando o domínio do código escrito”. Junto a isso, a professora não conseguiu conhecer sua turma, as dificuldades e avanços apresentados pelas crianças.

Para a alfabetizadora houve interrupção no processo de alfabetização, em especial considerando que no início do período letivo a interação professor-criança é fundamental, pois tanto a aprendizagem dos aspectos notacionais, aqueles que se referem às características da representação gráfica da linguagem quanto os aspectos discursivos que se referem às características da linguagem em uso, dependem de ações bem estruturadas do trabalho docente em relação a sua turma. Tal interação ficou prejudicada porque as atividades eram repassadas aos responsáveis e a eles eram dadas apenas explicações de como deveriam ajudar nas tarefas. Nesse contexto, sem a presença do professor, como compreender como as crianças se apropriam da escrita como produto histórico-cultural? Ou ainda: como elas demonstram conhecer e reconhecer as marcas, as características, as especificidades da produção escrita? Essa interação possibilita que a criança aprenda o que a escrita faz com ela e com os outros, e também o que é

⁴ Nome fictício.



possível fazer com a escrita socialmente e [...] como se estabelecem as relações de poder (GOULART, 2015).

Dessa forma, segundo a alfabetizadora, essa mudança no *locus* de aprendizagem trouxe consequências desastrosas para a alfabetização quando se pensa em uma perspectiva discursiva: i) O alfabetizador não conseguiu acompanhar as formas diferenciadas pelas quais as crianças compreendiam o sistema de escrita alfabética e se relacionavam com os textos para assim organizar o seu trabalho. Esse acompanhamento não pode ser substituído por pessoas da família que não foram formadas para essa ação educativa; ii) é sempre recomendável, na perspectiva discursiva de alfabetização, que as práticas de leitura e de escrita sejam feitas, tanto coletivamente, quanto individualmente, envolvendo interações entre professores e alunos, entre alunos, por meio de, ou em torno da linguagem escrita. Isso também não foi possível realizar a contento; iii) e por fim, outro grande desafio foi a dificuldade em articular conhecimento de mundo e conhecimento linguístico das crianças porque é esse conhecimento de mundo que abrange o conhecimento da linguagem oral e de outras formas de expressão da criança. Pela sua voz, ela traz o que aprendeu com a família, com os amigos, etc.

O que se evidencia nessa outra forma de ensinar é que o professor alfabetizador precisa ser ratificado como aquele “que “dá as cartas do jogo”, mas sabe que o jogo só pode ser parcialmente controlado; é preciso estar junto da criança para perceber o momento de intervir, de dar informações, de propor tarefas, de provocar conflitos e de apontar saídas (GOULART, 2015, p. 03).

CONSIDERAÇÕES

Uma das tarefas do grupo LEIAA tem sido a de procurar formas de visibilizar o trabalho dos professores alfabetizadores em sala de aula, construindo com eles uma relação dialógica, provocadora de reflexão das concepções ideológicas e metodológicas que envolve o trabalho com a



alfabetização.

Na pandemia evidenciou-se ainda mais que as desigualdades de condições para a efetivação de novas formas de ensino delimitaram as práticas de alfabetização, envolvendo professores, crianças e suas famílias. As dificuldades foram de diferentes ordens: acesso à conectividade, manutenção de vínculos, elaboração de materiais didáticos, formação docente. Apesar de todas essas dificuldades, é necessário persistir em dar continuidade, de alguma forma, a partir das possibilidades e recursos disponíveis nas escolas, ao ensino remoto nas turmas de alfabetização já que não temos sinalizações mais efetivas do término dessa pandemia e as crianças se ressentem das formas de aproximações com a escola. Sendo concebida como processo de aprendizagem inicial da língua escrita (SMOLKA, 1988; SOARES, 2016) a alfabetização se constitui em fundamento essencial para a base de aprendizagens escolares nas diferentes disciplinas do currículo.

Tal aspecto envolve o engajamento de diferentes sujeitos (Universidade, professores, gestores, família, etc), pois a alfabetização continua a ser um persistente problema em nosso país, em especial para as crianças de camadas mais expropriadas da sociedade, que lutam diariamente para sobreviver a tantas perdas de direitos de diferentes ordens. Dessa forma, o ensino remoto suscita muitas discussões sobre suas consignações e sobre a escrita como objeto de ensino-aprendizagem.

Na busca de respostas a muitas questões aqui apresentadas, em 2021, o grupo LEIAA, continuará acompanhando mais de perto práticas alfabetizadoras, intensificando a discussões sobre os fatores (históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais, ideológicos, pedagógicos) que influenciam os processos de aprendizagem envolvidos no ato de alfabetizar.

REFERÊNCIAS

GOULART, C. Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura escrita. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 6, p. 9-22, jan./jun. 2015.



SMOLKA, A. L. B. **A Criança na Fase Inicial da Escrita** – A Alfabetização como Processo Discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAIf. Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 12-28 | jan. /Ju. 2019

SOARES, M. B. **Alfabetização**. A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.