

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

Claudionor Alves da Silva
Ana Cláudia Mendes Novais

RESUMO: A leitura e a escrita são atividades essenciais para que se viva em sociedade e para a interação entre os grupos. No cenário educacional, o desenvolvimento dessas habilidades é essencial na prática constante das professoras, pois sem elas, o processo de alfabetização não se efetiva. Acreditamos, assim, que a escola deva desenvolver práticas permanentes que estimulem a leitura e a escrita, tão necessárias para a atual sociedade, marcada pelo período pós-pandêmico. Por concebermos a alfabetização também como resultados de um processo de interação social, preocupa-nos as lacunas deixadas pela Pandemia da Covid19, período de distanciamento social, no qual os alunos das classes de alfabetização não tiveram a oportunidade, em sua grande maioria, de interagir com as professoras nem com os colegas de classe. Sabemos que os estudantes das escolas públicas brasileiras, a maioria dos estudantes, foram os mais afetados por não terem acesso aos meios tecnológicos. Neste sentido, a inquietação que nos motivou a desenvolver esse trabalho se traduz no seguinte questionamento: como têm sido desenvolvidas as práticas de ensino da leitura e da escrita no processo inicial de alfabetização, após o retorno das atividades presenciais? O objetivo foi analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização inicial no período pós pandêmico. Verificamos, no entanto, que as práticas de ensino da leitura e da escrita permanecem mecânicas, pelo menos no contexto onde a investigação ocorreu.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização inicial, Escrita, Leitura.

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, o mundo se deparou com uma situação imprevisível e devastadora, em decorrência do surgimento do novo Corona vírus, altamente contagioso e com risco de vida, causador da infecção denominada Covid-19. O avanço do contato em todo o mundo levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar a COVID-19 como uma Pandemia. Em função disso, muitos países adotaram medidas de distanciamento social para conter a redução da transmissão da doença. Entre essas mudanças, está o fechamento das escolas e várias outras transformações sociais. A COVID-19 passou a ser vista como responsável por uma das maiores crises de saúde já enfrentadas no mundo, o que alterou bruscamente hábitos e costumes tanto individuais quanto coletivos e gerou um novo sentido à interação da vida na sociedade.

Cabe destacar, no entanto, que muitos dos processos afetados pela Pandemia não eram novos, porém, começaram a vivenciar diferentes desafios. Trata-se, por exemplo, do setor educacional que, desde sempre, no Brasil, acostumado a poucas e lentas mudanças, teve que se reorganizar e reajustar, sem sequer, ter tempo para refletir sobre o nível de mudanças necessárias para enfrentar essa emergência.

O setor educacional foi, assim, um dos setores da mais afetados pela Pandemia. Na tentativa de minimizar os danos causados pela suspensão das atividades educativas presenciais, foram implementadas atividades educativas remotas. Tais atividades se desenvolveram por meio de estratégias que utilizavam recursos virtuais, mas, como se pode constatar, dada às questões econômicas, sociais e outros fatores, essas

atividades não alcançaram a todas as crianças. Nesse sentido, convém destacar que, mais uma vez, que as crianças pobres, a maioria do país, foram as mais atingidas, considerando o não acesso aos recursos virtuais.

Mesmo assim, sem nenhum tipo de reflexão e ou discussão acerca da exclusão da maioria das crianças, por parte dos sistemas de ensino e, conseqüente, dos gestores e professores, "novas" metodologias ou novos modos de ensino foram adotados. Compulsoriamente, os professores tiveram de se adaptar a essa nova realidade: a migração das salas de aula convencionais para as telas e ou aplicativos digitais. A Pandemia intensificou a certeza de que todos precisam ser alfabetizados, inclusive digitalmente.

Independente da Pandemia, são as crianças pobres, estudantes da escola pública, que constitui a grande maioria dos estudantes brasileiros. Desde os anos de 1940, quando foi divulgado o resultado do primeiro censo escolar, revela o fracasso da escola em ensinar a leitura e a escrita a essas crianças. Entre os anos de 1940 e 1997, segundo o censo, apenas cerca de 50% das crianças aprendiam a ler e a escrever na primeira série. As avaliações, em larga escala, realizadas por órgãos governamentais e não governamentais revelam que muitas crianças não aprendem a ler e a escrever até o quinto ano do ensino fundamental.

Bom ressaltar que este trabalho se insere no contexto de uma pesquisa em andamento, intitulada Alfabetização, Leitura e Escrita: concepções, práticas pedagógicas e formação docente, no qual apresentamos dados preliminares motivados pelo seguinte questionamento: como têm sido desenvolvidas as práticas de ensino da leitura e da escrita no processo inicial de alfabetização, após o retorno das atividades presenciais? Daí, o objetivo deste trabalho é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização no pós-período pandêmico. Na sequência, apresentamos os materiais e método para, a seguir, analisar e discutir os dados.

MATERIAIS E MÉTODO

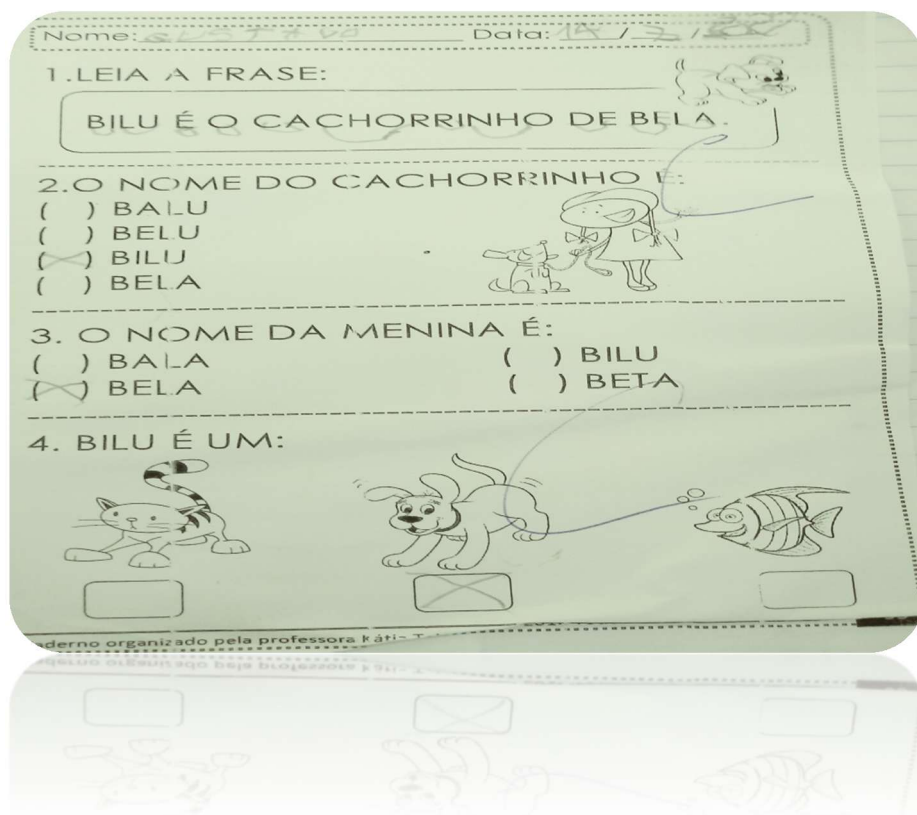
No presente estudo foi realizada uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-exploratória por considerar que os estudos descritivos e exploratórios permitem obter uma visão geral do fenômeno. Os dados foram construídos por meio de análise documental, entrevistas e observação. Neste trabalho, em particular, os dados referem-se aos construídos por meio da observação *in loco* de uma classe do 1º ano do ensino fundamental. A observação ocorreu entre os meses de julho e agosto, três (3) dias por semana, durante o turno matutino, em uma escola pública da rede municipal ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado, constatamos que, após o retorno das atividades presenciais, a escola não se ocupou em desenvolver estratégias com vistas à redução das lacunas causadas pelo distanciamento social, o que, a nosso ver, é uma falha, considerando a permanência de quase dois anos sem atividades educacionais presenciais e, conseqüentemente, sem interação dos alunos com o objeto de conhecimento, no caso específico, o sistema de escrita.

No período de observação, constatou-se que tais atividades são desenvolvidas de forma descontextualizada, colocando os alunos na condição de receptores de conteúdos, sem consideração dos conhecimentos prévios. E mais, o caderno didático é o principal instrumento pedagógico, seguido de outras atividades xerocopiadas. As leituras, no entanto, não são realizadas no sentido de extrair ou atribuir sentido aos textos, não há exercícios de compreensão, pois as atividades com o texto permanecem no nível da tradução, isto é, por meio de perguntas cujas respostas estão explícitas no texto

FIGURA 1. Atividade do caderno de português Lycecium



Práticas dessa natureza concebem a alfabetização como uma habilidade puramente mecânica. Nessa perspectiva, o aprendizado da língua se restringe ao aprendizado de suas estruturas e o processo de alfabetização limita-se apenas a decodificar e codificar.

Com base na recorrência dessa prática, Kleiman (2000) denuncia que a leitura tem um lugar cada vez menor no cotidiano brasileiro, há uma pobreza em relação ao material escrito que se utiliza no ambiente de letramento e da precariedade da formação dos professores.

A oralidade, em nenhum momento, foi explorada, nem em relação a esse texto, nem em relação às outras atividades durante o período de observação. Conforme Marques e Alves (2012, p. 721/722), “A oralidade, assim como a leitura e a escrita, são eixos temáticos que corroboram para que o estudante desenvolva certas habilidades, e estão presentes em todas as fases do ensino”. Partindo desse pressuposto, é fundamental a familiarização do aluno com o desenvolvimento dessas competências, desde o processo de alfabetização inicial, pois isso contribuirá para que ele melhor as use ao longo de sua vida. O ensino da oralidade significa, desse modo, a possibilidade de acesso aos usos diversos da linguagem. Nessa perspectiva, os PCN’s assim afirmam:

[...] Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e,

também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1997, p. 67- 68).

FIGURA 2 Atividade do caderno de português Lycecium



Ainda com base no texto trabalhado pela professora, podemos constatar que o gênero textual apresentado pela professora é uma porta aberta para trabalhar a consciência fonológica. Morais (2012) destaca que desde pequenas as crianças brincam com as palavras fazendo reflexões fonológicas. E uma das formas que pode trabalhar a consciência fonológica é por meio dos poemas, por ser um gênero que contém rimas. A consciência fonológica é uma atividade preditora para o aprendizado da leitura e da escrita.

Essa prática concebe a alfabetização como aquisição do código e contraria a abordagem construtivista e interacionista, em relação ao ensino da linguagem, para quem a leitura é um processo cognitivo e perceptivo. Assim sendo, a prática da leitura condensa tanto as informações do texto, como as informações trazidas pelo leitor. E mais, a construção dos sentidos de um texto ocorre por meio da interação entre leitor e texto. Para Solé (1998) o modelo interacionista de leitura é o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

Em situações de ensino e aprendizagem, a linguagem não deve ser vista como um repertório de palavras prontas e acabadas para serem aprendidas através de exercícios de repetição. A linguagem deve ser vista em seu funcionamento discursivo (tal como se usa), e isto requer levar em conta outros fenômenos além da gramática que compõem a linguagem (ANGELO, ZANINI e MENEGASSI, 2004).

Podemos constatar que as práticas pedagógicas desenvolvidas são opostas à abordagem construtivista e interacionista e em tais práticas prevalece um tratamento da linguagem como algo estático, o que se distancia das práticas reais de uso da linguagem que, por sua vez, são dinâmicas. Portanto, conforme as orientações construtivistas, as práticas de ensino da linguagem deveriam considerar seus contextos de uso no processo de ensino.

CONCLUSÕES

Ao organizarmos este trabalho, constatamos como foram desenvolvidas as práticas de ensino da leitura e da escrita no processo inicial de alfabetização, no retorno das atividades presenciais após o período pandêmico. Aqui uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização. Tomamos como base teórica, a abordagem construtivista e interacionista para compreensão do processo de alfabetização.

A pesquisa mostrou que, no contexto da sala de aula, as práticas desenvolvidas continuam não preocupadas com a formação de um sujeito crítico e construtor de seu próprio conhecimento, pois considera o aluno como um objeto receptor e reproduzidor do conhecimento pronto e acabado. As práticas de ensino da leitura e da escrita, a leitura é vista como mera decodificação e a escrita apenas como cópia mecânica.

Podemos constatar, desse modo, que prevalece a abordagem tradicional de ensino da leitura e da escrita. Como consequência, o conhecimento prévio dos alunos é ignorado no contexto da sala de aula, porque os alunos são vistos como aqueles que nada sabem até que a professora ensine determinado conteúdo e devem permanecer calados e atentos ao que a professora fala e ordena, em silêncio.

E mais, não houve mudanças de propostas de ensino para o atendimento das crianças no retorno das atividades após o período de distanciamento social, imposto pela Pandemia da Covid19. Assim, a escola não considerou as mudanças pelas quais as crianças passaram durante todo esse período. Ao se comportar dessa forma, podemos denunciar que a escola, mesmo estando no século XXI, parece estar atuando, seguindo o modelo da escola ou de educação do século XIX.

Precisamos, portanto, de uma alfabetização para o século XXI, que atenda às necessidades reais das crianças para atuar ativamente na sociedade atual, pautada pelos usos da leitura e da escrita como práticas sociais.

-
1. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, órgão financiador da bolsa,
 2. Claudionor Alves da Silva, Professor, Doutor em ciências da educação; mestre em ciências da linguagem; especialista em psicopedagogia,
 3. Ana Cláudia Mendes Novais, Graduanda VII semestre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELO, C. M. P.; ZANINI, M. & MENEGASSI, R. J. O ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva interacionista. UNILETRAS 26, Dezembro., 2004.
- ANTUNES, I. Clase de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. 9 ed. São Paulo: Scipione, São Paulo, SP: Série: Pensamento e Ação no Magistério, 1998.

Fátima S. e Vitória F. Editora Ática , 2012, 2ª edição

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO. E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. 7ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2000.

LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MARQUES, L. T. dos A. e ALVES, F. I. B. M. A Importância da Oralidade no Processo de Alfabetização com Enfoque na Contação de História. In: Id on Line Rev. Psic. V.15, N. 57, p. 720-728, Outubro/2021. Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em 15 de junho de 2022.

MENDONÇA, O. S. e MENDONÇA, O. C. Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, A. G. de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Editores melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 17 de agosto de 2013.

Solé, I. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



Filha da escola pública desde a tenra escolarização atuar como pesquisadora na instituição pública de ensino foi um dos melhores acontecimentos em minha vida

acadêmica. Trouxe-me aprendizados jamais esquecidos; fica a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB com minha gratidão como órgão responsável por guiar financeiramente

esses anos em que fui aprendiz enquanto bolsista. Encerro os agradecimentos com a belíssima frase: “Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. Para isso existem

as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas” (Rubem Alves)