

LUCILÉIA ADORNO DE LIMA

**OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E O SISTEMA REMOTO DE
ENSINO NA PANDEMIA**

GOIÂNIA

2021

LUCILÉIA ADORNO DE LIMA

**OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E O SISTEMA REMOTO DE
ENSINO NA PANDEMIA**

Monografia elaborada para fins de avaliação da disciplina Monografia II do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professora Orientadora: Dr^a Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

Goiânia

2021

LUCILÉIA ADORNO DE LIMA

**OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E O SISTEMA REMOTO DE ENSINO NA
PANDEMIA**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professora Orientadora: Dr^a Maria Zeneide C. M. de Almeida _____
Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Professora convidada: Ma. Edimaci Teixeira B. Leite _____
Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Professora convidada: Ma. Patrícia Marcelina Loures _____
Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

MÉDIA

Goiânia, de dezembro de 2021.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, sem ele nada seria possível.

A todos os professores da EAJA do Colégio Estadual Edson de Camargo, que me influenciaram e me enviaram energias positivas para que eu não desistisse de concluir mais uma etapa na trajetória educacional. À direção mantenedora da Escola Espírita Allan Kardec, pelos conselhos e palavras, que mesmo duras, me instigaram a prosseguir e a mostrar que sou capaz. A todos os amigos e familiares que não me deixaram desistir ao longo deste caminho. Em especial, à Professora. Dr^a Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, minha orientadora, e a professora Dr^a Cláudia Valente, minha coordenadora do programa Residência Pedagógica, com quem compartilhei minhas dúvidas e angústias a respeito do tema.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido vida para essa oportunidade.

Aos meus filhos, Sophia de Lima Lopes e Welton de Lima Silva, pelo apoio e compreensão que sempre demonstraram para comigo.

À minha irmã, Aparecida Eterna de Lima, minha melhor amiga, minha maior apoiadora e incentivadora.

Às colegas da turma C01, pela parceria e amizade.

À Prof^a. Dr^a Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, pelas orientações, paciência, carinho e respeito.

Obrigada por me manter motivada durante todo o processo.

Aos professores da EFPH, que tanto contribuíram com a minha formação.

“... A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.”

(EMÍLIA FERREIRO)

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E O SISTEMA REMOTO DE ENSINO NA PANDEMIA

Luciléia Adorno de Lima*

Maria Zeneide Carneiro M. de Almeida**

RESUMO: Devido ao colapso que o mundo todo está vivendo, desde o início do ano de 2020, por conta da pandemia em decorrência do Coronavírus Sarscov-2, todas as comunidades escolares tiveram que se afastar da presencialidade do âmbito escolar e se reinventar em um ambiente virtual, ambiente este que era desconhecido para muitos, tanto para os profissionais da educação, quanto para alunos. O presente trabalho de conclusão de curso tem como objeto Os desafios da alfabetização e o sistema remoto de ensino na pandemia, serão analisados as problemáticas impostas pelo advento da pandemia do Coronavírus Sarscov-2 e suas possíveis implicações no processo de alfabetização. Resgata a historicidade da educação como direito constitutivo e a linha do tempo da alfabetização no Brasil. Teve como objetivo dialogar os dados sobre o trabalho que duas escolas desenvolveram na pandemia, sendo uma Municipal e outra Filantrópica; compreender as relações de ensino e aprendizagem entre professor e aluno no processo de alfabetização, no sistema de ensino remoto das escolas objeto, e inventariar as ferramentas tecnológicas que os professores utilizaram para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Foi fundamentado em autores, pensadores e estudiosos no assunto retratado em cada capítulo e a metodologia desenvolvida foi a qualitativa, que descreve e compreende os fenômenos vivenciados pelo sujeito, além de um questionário elaborado na plataforma googleforms, o recolhimento de dados do trabalho das professoras das escolas objeto. Os resultados obtidos apontam que o processo de avaliação das perdas ou ganhos de ensino, no período da pandemia, ainda é incerto, são dados empíricos, observações e opiniões científicos comprobatórios e a obtenção de dados demanda tempo, análise e pesquisa.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino Híbrido; Ensino Emergencial Remoto; Pandemia.

* Acadêmica do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

** Doutora. Professora da PUC Goiás. Orientadora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO COMO DIREITO CONSTITUTIVO NO BRASIL	10
1.1 Marcos Históricos a partir da Constituição 1988	10
1.2 Contexto Histórico da Alfabetização	15
CAPÍTULO 2 - ENSINO HÍBRIDO E O EMERGENCIAL REMOTO	24
2.1 Ensino Híbrido	24
2.2 Ensino Emergencial Remoto	28
CAPITULO 3 - AS ESCOLAS OBJETO: ESCOLA MUNICIPAL AMÂNCIO SEIXO DE BRITO E ESCOLA ESPÍRITA ALLAN KARDEC	33
3.1 Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito	33
3.1.1 Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito no ensino remoto emergencial.....	36
3.2 Escola Espírita Allan Kardec	37
3.2.1 Escola Espírita Allan Kardec no ensino remoto emergencial	41
3.3 Dialogando com as Duas Escolas Objeto	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Pedagogia da PUC-GO, teve início com a construção do projeto monográfico. A matriz curricular, do referido curso, prevê dois semestres consecutivos para a monografia, sendo Monografia I e II, preferencialmente, com o mesmo orientador, como ocorreu com esta investigação. O trabalho monográfico que se realiza nos 7º e 8º períodos, deverá permitir aos acadêmicos incursões mais verticalizadas sobre o tema visando a sistematização dos estudos.

A Universidade oferece, em toda a graduação, programas que integram a Política Nacional de Formação de Professores, para o aperfeiçoamento da formação dos docentes nas suas práticas pedagógicas, como o PIBID e a Residência Pedagógica. E foi neste último programa, observando o processo de alfabetização trabalhado nas escolas municipais de Goiânia, que ocorreu em um momento pandêmico, que despertou-me para uma análise mais aprofundada, como foi trabalhado este processo de apropriação da leitura e escrita no período do ensino emergencial remoto.

O estudo do tema Os desafios da alfabetização e o sistemas remoto de ensino na pandemia, se desenvolveu por meio de pesquisas bibliográficas e documentais de cunho qualitativo, como fonte de investigação livros, artigos científicos, dissertações e estudo sobre a legislação educacional que contemplaram o aporte teórico para compreender a educação como direito, a linha do tempo da alfabetização no Brasil, o ensino híbrido e o emergencial remoto no período pandêmico e duas escolas foram o objeto, que possibilitou um olhar mais amplo sobre o tema. Além disso, foi seguido um cronograma bem elaborado a fim de não haver desvio desse objetivo. Entre fevereiro e junho de 2021, foram organizados encontros, definimos o tema, construímos o referencial teórico e elaboramos resumos, sendo esses estudos sistematizados na construção do projeto monográfico I.

No segundo semestre, de agosto a dezembro de 2021, fizemos as revisões bibliográficas necessárias para a conclusão, e estruturamos o trabalho monográfico em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “A educação como direito constitutivo no Brasil: marcos históricos a partir da Constituição 1988”, tem como eixo norteador a história

de luta desde o Manifesto dos Pioneiros pelo direito à educação gratuita e laica para todos, afirmando-a na Constituição de 1988, bem como os dados históricos da trajetória da alfabetização no Brasil, utilizando dois referenciais de grande peso sobre a alfabetização, Emília Ferreiro e Magda Soares.

No segundo capítulo, “Ensino híbrido e o Emergencial Remoto”, são apresentados o conceito de cada um, de como foram trabalhados com estes meios digitais no isolamento social, principalmente no ensino público. Os principais referenciais utilizados foram; Bacich (2015), Sousa e Marques, Cordeiro e Bonilla e Lyn Alves.

O terceiro, intitulado “As escolas objeto: Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito e a Escola Espírita Allan Kardec”, foi apresentado fragmentos da história de cada escola e como ambas trabalharam no período de isolamento social, devido à pandemia do Coronavírus-Covid19.

Dessa forma, são registradas as considerações finais sobre o tema, bem como sua significância para a autora e contribuições para os acadêmicos e demais interessados.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO COMO DIREITO CONSTITUTIVO NO BRASIL

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece que "educação" é "um direito para todos, um dever do Estado e da família, e está a ser promovida com a colaboração da sociedade, com o objetivo de desenvolver plenamente o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação nos trabalhos com vista ao bem-estar comum. (BRASIL, 1988).

1.1 Marcos Históricos a partir da Constituição 1988

Não podemos falar sobre educação, no Brasil, sem citar o grande movimento dos pioneiros ou reformistas, pensadores e intelectuais da Escola Nova, que impulsionou a educação pública e gratuita para todos. Foram os escolanovistas que lideraram uma grande batalha para termos hoje o direito a uma educação básica, gratuita e laica. No início da década de 30 começa a industrialização, e com essa modernização da sociedade brasileira, a escola também precisava se preparar, para esta renovação, intelectuais brasileiros buscaram de países mais desenvolvidos, propostas que trabalhavam novos conceitos para a etapa que o país começava a enfrentar.

Intelectuais brasileiros sofreram influência do movimento que afetou todo o mundo ocidental, denominado escolanovista, cujo idealizador, nos Estados Unidos, é o pensador John Dewey, valendo ressaltar que na Europa esse movimento também foi muito forte. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova estavam contidos os princípios do Movimento da Escola Nova, (DARIUS; DARIUS, 2018, p. 38).

Darius cita Silva (2008), “uma mistura da rigidez educacional europeia com um sistema forte, com o pragmatismo norte-americano, centrado na ciência e no desenvolvimento econômico e social” (SILVA, 2008 apud DARIUS; DARIUS, 2018, p. 38).

Assim, em 1932, esse grupo de idealistas se organizou e redigiu uma proposta de reforma política educacional para o Brasil, dirigida ao Presidente Getúlio Vargas, “ao povo e à Nação”, que ficou conhecida historicamente como “Manifesto dos Pioneiros da Escola” com o objetivo de conclamar as massas populares e o governo, para implantação de uma educação pública, laica e gratuita para todos. Sendo um plano de educação, Darius (2018) cita Saviani (2006) que diz: “O Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública” (SARIANI apud DARIUS;

DARIUS, 2018, p. 38). Por isso defende a construção de um sistema nacional de ensino. Saviani (2008) citado por Darius, fala do grande legado que o manifesto dos pioneiros deixou para o país.

O Manifesto também é um legado importante deixado pelo século XX. Importante porque influenciou todo o ideário e prática pedagógica no país, estabeleceu novos marcos e valores, consolidando princípios, ideias e realizações, sobretudo no que diz respeito à valorização da atividade espontânea da criança, da satisfação das necessidades individuais e do trabalho em grupo. (SAVIANI 2008 apud DARIUS; DARIUS, 2018, p. 38).

Esse documento traria várias questões que deveriam ser atendidas no campo da educação, uma delas: “[...] é na falta em quase todos os planos e iniciativas da determinação dos fins de educação (aspecto philosophico e social) e da applicação (aspecto tecnico) dos methodos scientificos aos problemas da educação”. Para os intelectuais ainda não havia uma ligação entre a ciência e a filosofia social. Eles consideravam que a educação tradicional não preparava o sujeito para viver na sociedade. Outra questão posta por eles foi a finalidade da educação:

Toda a educação varia sempre em função de uma “concepção de vida” reflectindo, em cada época a philosophia predominante é determinada a seu turno, pela estrutura da sociedade. [...] as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a “concepção de mundo”. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1984, p. 410).¹

Lembremos que na década de 1930, a educação era elitizada, somente para aqueles que tinham uma economia favorável e o que pioneiros da educação defendiam, era uma formação útil para a sociedade, onde a educação é uma necessidade humana e deve ser ofertada a todos os cidadãos para que eles se formem e contribuam para a sociedade. Outro ponto relevante que os pioneiros trazem pautado no Manifesto é a questão da educação pública como essencial, eles enumeram três aspectos que são: a educação pública; uma educação única para todos; a laicidade da educação.

- a) A educação, função essencialmente pública. [...] direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o programa como uma função social e eminentemente pública;
- b) Todas as crianças de 7 a 15 anos, todas ao menos que nessa idade sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum igual a todos;

¹ Ao referenciar o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, fidelizamos sua escrita, seguimos fielmente tal qual como era a ortografia da época.

c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Princípios em que assenta a escola unificada. [...] A laicidade colloca o ambiente escolar a cima de crenças e disputas religiosas. [...] A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais é um princípio igualitário que torna a educação acessível não a minoria, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebe-la. (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, p. 412-414).

Chegamos ao ponto principal, identificamos que a educação como direito de todos e dever do estado nasce com o movimento da Escola Nova no Brasil, por meio do documento citado acima.

O intuito deste capítulo não é entrar em detalhes nos marcos legais que ocorreram ao logo dos anos, e sim de identificar neles a obrigatoriedade por parte do Estado de fornecer uma educação gratuita a todos. Com tudo, não podemos deixar de fazer uma breve menção à Lei de nº 4.024/61 e a 5.692/71.

Segundo Saviani (2015), “o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decorreu da exigência do artigo 5º, XV, d, da Constituição Federal de 1946“, para cumpri-la, o ministro da educação vigente naquele ano, convocou educadores de várias tendências para compor a comissão responsável pelo projeto. Assim o projeto da Lei nº 4.024/61, no título “Do direito à educação“ estabelece o seguinte artigo:

Art. 1º - A educação é direito de todos, e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único – O direito à educação será assegurado:

I – pela obrigação, imposta aos pais ou responsáveis, de proporcioná-la, por todos os meios ao seu alcance, às crianças e jovens sob sua responsabilidade;

II – pela instituição de escolas de todos os graus, por parte do poder público ou iniciativa particular;

III – pela variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos;

IV – pela gratuidade escolar, desde já estabelecida para o ensino primário oficial, e extensível aos graus superiores e às escolas privadas mediante:

a) redução progressiva até a final extinção das taxas e emolumentos das escolas oficiais;

b) outorga de vantagens aos estabelecimentos que admitam alunos gratuitos ou de contribuição reduzida;

c) assistência aos alunos que dela necessitarem, sob forma de fornecimento gratuito, ou a preço reduzido, de material escolar, vestuário, alimentação e serviço médicos e dentários;

d) concessão de bolsas para estimular estudos especializados de interesse geral, ou assegurar a continuação dos estudos a pessoas de capacidade superior, em instituições públicas ou particulares;

V – pela gratuidade do ensino oficial superior ao primário, para quantos, revelando-se aptos, provarem falta ou insuficiência de recursos. (SAVIANI, 2015, p. 57-58).

Na Lei descrita acima é garantida à família a escolha do tipo de educação que dará aos seus filhos e estabelece o dever do ensino ao poder público e livre à iniciativa privada. Com esta Lei em vigor vemos que houve uma grande vitória das redes educacionais privadas, pois as famílias que tinham um poder aquisitivo maior poderiam optar pela escola privada e não pela pública.

Na Lei de nº 5.692/71, Saviani 2015 cita que ela “completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964”, grupos foram criados para estabelecer e planejar as medidas para atualizar o ensino fundamental e o colegial, 1º e 2º graus e o Congresso Nacional sanciona tal Lei fixando as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. No Capítulo II do Ensino de 1º grau:

Art.17 – O ensino de primeiro grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art.18 – O ensino de 1º terá a duração de oito anos letivo e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art.19 – Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter idade mínima de sete anos.

Art.20 – O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios prover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder a sua chamada para a matrícula.

Parágrafo único – Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos. (SAVIANI, 2015, p. 146-147).

Com o fim da ditadura civil-militar no Brasil, em 1985, a universalização do acesso ao ensino, principalmente de crianças em idade escolar, começou a avançar nos meados dos anos 1980 a 1990, com o início da redemocratização. Isso culminou na promulgação da Constituição federal de 1988, que trouxe significativos avanços no campo da educação.

O capítulo III, seção I, Artigo 205 da Constituição 1988, diz que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. Esta Lei garante, até os dias atuais, o acesso aos bancos escolares, em todos os níveis básicos, a todos aqueles que queiram estar matriculados em uma escola pública.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria II - progressiva universalização do

ensino médio gratuito III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

A Constituição determinou a necessidade de criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, pois a primeira, que foi aprovada em 1961 (como foi visto acima) estava defasada, por ter sofrido várias modificações, ao passo que não condizia com a nova realidade educacional desse período. Em 1996, surge, então, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de número 9.394 de 1996, cujo relator foi Darci Ribeiro. Os principais elementos trazidos por ela são: o fim do ensino de primeiro e segundo grau, passando a ser ensino fundamental e ensino médio; sendo que o primeiro passou de 8 anos para 9 anos e a conclusão do segundo passa a se dar em 3 anos.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Outro princípio importante é que passa a ser determinado que todo professor no Brasil deve ser formado em um curso superior, pois grande parte dos professores eram capacitados em cursos de magistérios, de nível médio. Com a LDB, fez-se necessário aumentar o nível de formação desses professores, incentivando-os à busca pela qualificação em um determinado período.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com

habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Estas Leis garantem uma educação gratuita e de qualidade para todos, com o propósito de reduzir o analfabetismo no Brasil e nem sempre é levado a cabo. Obstáculos geográficos e logísticos limitam e interferem na aplicabilidade destas leis. Aldeias indígenas, comunidades ribeirinhas, moradores das zonas rurais têm pouco ou nenhum acesso a essas mudanças.

Com o advento da pandemia, pudemos ver quão profunda é a desigualdade socio-econômica no Brasil, uma vez que a educação passou a ser viável somente para aqueles que têm o privilégio de possuir os meios tecnológicos que estão sendo empregados pelas instituições de ensino.

1.2 Contexto Histórico da Alfabetização

O termo alfabetização, historicamente, refere-se à aquisição da técnica de desenvolver a leitura e escrita, que, definindo a leitura como a capacidade de decodificar os sinais gráficos e a escrita como a capacidade de codificar os sons da fala (BRASIL, 2012). Durante décadas, esse foi o conceito utilizado no processo de aquisição da linguagem: decodificar sinais gráficos, transformando-os em sons e codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Em 1876 inicia-se a implementação dos primeiros métodos de ensino à leitura, com o método alfabético, que segundo Rizzo (1989) tinha como base a repetição, enfatizando o som das palavras, para só depois compreenderem o real significado do que se estava aprendendo. A autora faz uma crítica a essa forma de ensinar, pois o foco da pedagogia tradicional era exatamente o de ensinar o aluno a ler, e ter uma boa caligrafia.

O método sintético é o mais antigo dos métodos. Para Barbosa (1990), o processo de aquisição da leitura e escrita nesse método, parte das menores unidades linguísticas, ou seja, da letra para os textos – partindo do simples para o complexo. Se a unidade escolhida como ponto de partida é a letra, trata-se do método alfabético ou de soletração, em que primeiro se ensinam os nomes e as formas das letras, na sequência alfabética e também salteada, para depois trabalhar com as sílabas e, em seguida, com as palavras, frases, para, finalmente, chegar a textos inteiros. Se o início da aprendizagem começa pelas sílabas, o método é o silábico. São apresentadas sílabas em diferentes estruturas, em geral associadas a uma palavra ilustrada.

Em seus primórdios, o chamado método sintético seguia os seguintes procedimentos: O aprendiz deveria dominar o alfabeto, nomeando cada uma das letras, independente do seu valor fonético e da sua grafia. O aprendiz aprendia repetindo em coro, soletrando. Após este período, era apresentada a grafia das letras do alfabeto e, numa primeira síntese apresentavam-se as sílabas, sistematicamente em ordem. Em seguida eram introduzidas as palavras mais simples (monossílabas) e depois, as mais longas, consideradas de pronúncia mais difícil. (BARBOSA, 1990, p. 47).

Com a Proclamação da República, em meados de 1892, surgem os primeiros grupos escolares no país, as divisões em seriações e a necessidade de produzir materiais específicos para cada turma.

O método analítico iniciou-se no final do século XIX e início do século XX pelos estudiosos da psicologia genética. Com ele, foram tecidas inúmeras críticas ao método sintético, por ser um método mecânico, artificial e não-funcional. No método analítico, o processo é inverso, parte-se das maiores unidades significativas e, em decomposições, chega-se nas menores.

Barbosa (1990) relata que, muitas vezes, é melhor ensinar as crianças a ler começando pelas palavras do que começando pelas letras isoladas. De acordo com ele, houve um grande debate no Brasil em relação à mudança do método sintético para o analítico, impondo aos professores uma mudança na forma de alfabetizar. Apesar disto, esse processo foi revogado em 1920, estabelecendo a liberdade de escolha dos métodos de ensino da leitura e da escrita.

A partir de 1980, começaram a surgir novas propostas pedagógicas com o construtivismo e com as descobertas de Emília Ferreiro (1999) sobre a língua escrita, ocorreu uma mudança no processo de aprendizagem da leitura e escrita, que passa a ser vista como um processo histórico de construção, um sistema de

representação, e não de um código. O eixo, a partir daí, não é mais a forma de ensinar a criança a ler e escrever, e sim o entendimento da maneira em que a criança se apropria da língua escrita no processo de alfabetização. Esse novo conceito coloca o aluno como foco na participação ativa da aprendizagem e foi sendo ligado, historicamente, ao sistema alfabético de escrita, sendo aprofundado com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que dizia:

[...] o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. (BRASIL, 2012, p. 10).

Emília Ferreiro (1999)² é uma das principais autoras utilizadas nas referências internacionais, nos estudos e pesquisas sobre o processo de alfabetização, defendendo a teoria construtivista de Piaget que tem a centralidade no processo de aprendizagem e o conhecimento construído pelo aluno com base na própria experiência pessoal, passou um longo período estudando acerca do processo de alfabetização que se compreende como:

[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola, ou seja, a criança começa a ser alfabetizada no ambiente familiar e no convívio social, comunitário, e não termina ao finalizar a escola primária (FERREIRO, 1999, p. 47).

Para Ferreiro (1999) a criança inicia o seu processo de alfabetização no mundo que a cerca, em sua zona de convívio, carregado de signos e significados,

² Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi nasceu em Buenos Aires no ano de 1936. Psicóloga e pedagoga argentina, radicada no México, tornou-se doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. Em 1970, depois de se formar em psicologia pela Universidade de Buenos Aires, estudou na Universidade de Genebra, onde trabalhou como pesquisadora-assistente de Jean Piaget e obteve a sua tese de doutoramento sob a orientação do psicopedagogo suíço. Retornou a Buenos Aires em 1971. Formou um grupo de pesquisa sobre alfabetização e publicou a sua tese "*Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*" (As relações temporais na língua da criança). No ano seguinte, recebeu uma bolsa da Fundação Guggenheim (EUA). Em 1974, afastou-se de suas funções docentes na Universidade de Buenos Aires. Após o golpe de Estado na Argentina passou a viver em exílio na Suíça, lecionando na Universidade de Genebra. Em 1979 passou a residir no México com o marido, o físico e epistemólogo Rolando Garcia, com quem teve dois filhos. Atualmente, reside na Cidade do México, onde foi Professora Titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional. Nos anos de 1985, 1986 e 1989 publica obras que reúnem ideias e experiências inovadoras na área de alfabetização realizadas na Argentina, no Brasil, no México e na Venezuela: Uma de suas principais obras, é a Psicogênese da língua escrita. Mas ela não para por aí, continua a desenvolver projetos de pesquisa, orienta teses e participa de reuniões acadêmicas em todo o mundo.

considerando um ambiente de letramento que envolve o diálogo de forma natural que vai acontecendo na sua realidade cotidiana, tanto familiar, social, religioso, do lazer e no mundo escolar.

A autora Maria Del Cioppo Elias (2000), estudiosa da área de alfabetização e pesquisadora das propostas de Emília Ferreiro, elaborou alguns aspectos para os alfabetizadores trabalharem com os alfabetizandos na sala de aula criando situações experimentais com alguns passos para seguir e entender o processo de alfabetização:

- 1) A escola (como instituição) deve apresentar a língua escrita para a criança, como um objeto sobre o qual pode atuar, sem se preocupar com detalhes.
- 2) O importante é a criança saber que as letras, como unidades da língua, não possuem forma fixa, cada uma se define em função das outras, com diferentes objetivos e variações para sua identificação; [...] 3) A escrita deve ser apresentada para à criança como o produto de uma prática histórica, um poderoso instrumento nas ações sociais e não como um objeto em si, importante dentro da escola.
- 4) Deve ser feita a distinção entre o sistema de codificação e de representação, uma vez que, ao pensar sobre a escrita, a criança procura compreender a natureza desse sistema simbólico de representação e levanta hipótese sobre ele, [...].
- 5) Deve considerar que muitas crianças já chegam à escola sabendo para que serve a escrita, pois tiveram a oportunidade de interagir com ela e terminam sua alfabetização inicial com sucesso, [...].
- 6) Interpretar as escritas infantis, é um longo aprendizado, que requer uma atitude teórico definida. [...]
- 7) Para entender o processo construtivo da criança, o educador precisa “cotejar uma série de produções escritas e conhecer as condições de produção, o processo de produção e a interpretação final dada pelo sujeito”.
- 8) Restituindo à língua escrita seu caráter de objeto social, estaremos ajudando a criança a descobrir a importância da leitura em sua sociedade, a obter e ampliar seus conhecimentos sobre a língua escrita, considerada como poder, e também estimulando seu raciocínio próprio e sua criatividade. (ELIAS, 2000, p. 167-168).

A alfabetização é um longo processo de aprendizagem e não se limita apenas à escola, no entanto, a aprendizagem institucional é indispensável para a formação escolar da criança e não se limita aos métodos pedagógicos. A intervenção do educador deve ser problematizadora, colocando o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, dando a ele o direito de se expressar por meio da fala e dos gestos procurando entender na colocação de suas hipóteses e tratá-lo com naturalidade na sala de aula. Durante o processo de alfabetização, o educador deve perceber que não é a hora de corrigir, mas de incentivar a fala e a escrita. Sendo assim a ideia dos métodos tradicionais é contestada, porque a criança é autora do seu processo de aprendizagem e não telespectadora de um conhecimento pronto.

Magda Soares (2020)³ relata que, no método construtivista, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitando as peculiaridades do processo de cada criança – o que torna inadmissível um método único e predefinido. Compreende-se então que a escolha ou preferência por qualquer método, em detrimento de outro, não contribui para o processo no qual, o objetivo é levar a criança a desenvolver-se plenamente por meio de conteúdos significativos.

Magda Soares (2020), nos oferece dois conceitos linguísticos distintos, o de Alfabetização e Letramento. Alfabetização como sendo: “Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas”, ou seja, tornar o aluno capaz de ler e escrever. E Letramento “Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória”. Os conceitos de alfabetização e letramento caminham juntos, porque:

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (SOARES, 2017, p. 44).

³ Magda Soares é professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Além disso, também é pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG, graduada em Letras e doutora e livre-docente em Educação. Em 2017, recebeu o prêmio Jabuti de melhor livro de não ficção do ano com *Alfabetização: a questão dos métodos* pela editora Contexto. Também pela Contexto, publicou, como autora, *Linguagem e escola e Alfabetização e letramento, Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escreve e*, como coautora, *O Brasil no Contexto 1987-2007 e O Brasil no Contexto 1987-2017*.

Pioneira no Brasil em articular o ensino de línguas com as condições políticas, sociais, econômicas e culturais em que as escolas e seus agentes estão inseridos, produziu uma teoria sobre a língua, a alfabetização e o letramento, articulando a contribuição das várias ciências e dialogando com as questões postas pelos pesquisadores e pelos professores da escola básica. A autora nos ofereceu, assim, alternativas teóricas e metodológicas para pensar e ensinar.

No processo de ensino aprendizagem podemos estabelecer uma relação entre os dois conceitos, na qual o aluno aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, como por exemplo: leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita, define como objeto do processo de alfabetização o sistema de escrita alfabética, que o estudante aprende a associar a leitura e escrita, sendo assim um processo de aquisição dos fonemas e grafemas por meio da alfabetização e letramento.

A maior contribuição de Magda Soares sobre as pesquisas educacionais é para a escola básica pública brasileira, onde ela sempre exerceu, e exerce ainda, o magistério. Em entrevista para a Plataforma do Letramento (2020), Magda Soares fala sobre os princípios pedagógicos da alfabetização e a importância do letramento no ensino da escrita, destacando a influência da psicogênese da língua escrita, cujas pesquisas apontam a necessidade de a criança aprender a ler e escrever por meio de práticas e materiais reais de leitura e escrita. A especialista defende que alfabetização e letramento envolvem duas aprendizagens distintas, mas que devem ocorrer de forma articulada, o que denomina como alfabetizar letrando.

Como vimos acima, a autora dialoga com Emília Ferreiro em seus estudos da psicogênese da língua escrita, provendo grande contribuição ao esclarecer como as crianças alcançam os conceitos da língua escrita, por meios de fases de desenvolvimento que realmente acontecem. Ela também faz suas contribuições quando cita que, para as crianças passarem de uma hipótese para a outra, é necessário associar estas fases de desenvolvimento à psicologia sociocultural de Vygotsky, tendo como apoio a mediação do professor para alcançar a zona de desenvolvimento proximal. Além disso, ressalta a necessidade de se trabalhar a consciência fonológica, onde a criança possa perceber os sons e a segmentação silábica das palavras, saindo da fase icônica do realismo nominal.

Para Soares (2020), “A alfabetização no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências”. Sendo assim, Soares (2020) sugere três principais facetas para inserir o aluno no processo inicial da leitura e da escrita:

A faceta propriamente linguística da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala; a faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão da mensagem; a faceta sociocultural da língua escrita – os

usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas facetas consideradas como letramento. (SOARES, 2020, p. 28-29).

Soares relata que a faceta linguística é necessária mais não suficiente, pois não pode ser desvinculada às demais, suas interações permitem que as crianças, além de codificar e decodificar os símbolos linguísticos, se tornem leitoras e produtoras de textos.

Ao observar os estudos acima, infere-se que a análise dos métodos de alfabetização são conjuntos de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, que em consonância com suas metodologias (relacionadas ao como fazer, para quem fazer, a organização do ambiente, os objetivos a serem atingidos e a forma de avaliar), formam o processo de alfabetizar. Ao professor, cabe usar as metodologias ativas de alfabetização, tirando o foco de si e deixando que o aluno seja a estrela na aprendizagem, para uma plena formação de um sujeito ativo, crítico e reflexivo.

Hoje, o documento norteador do trabalho pedagógico da Rede Municipal de Educação da cidade de Goiânia, (Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico), assim como o DC-GO Ampliado, (Documento Curricular para Goiás – Ampliado), que norteia o trabalho educacional do Estado de Goiás traz a primícias de um desenvolvimento e aprendizagem seguindo os conceitos vigotskiano, onde o processo de aprendizagem se dá com o outro e posteriormente consigo mesmo, impulsionando o desenvolvimento e conseguinte a aprendizagem.

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento [...]. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103 apud GOIÂNIA, 2020).

O documento Concepções do trabalho pedagógico da Rede Municipal de Educação da cidade de Goiânia, traz a ideia de que a medida que o sujeito se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados, ele se desenvolve, e a mediação dos instrumentos e signos culturais se dá pela interação do sujeito com o meio, onde ele estabelece relações mentais na falta de elementos concreto e se apropria de atitudes e valores culturais de determinado grupo ou sociedade. O sujeito sempre está em desenvolvimento, e a aprendizagem se dá por meio dos

conhecimentos e experiências já consolidados e possibilitando apropriações de novos conhecimentos. A instituição educacional é o espaço destinado para a troca de saberes e experiências, de aprendizados dos conceitos científicos.

Segundo o DC-GO Ampliado, (Documento Curricular para Goiás – Ampliado norteado pela BNCC), os dois primeiros anos do ensino fundamental são destinados ao processo de alfabetização das crianças, sujeitos históricos, sociais e de direitos, e a instituição educacional tem como objetivo promover o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira integral dessas crianças, ampliando suas vivências e experiências, por meio das linguagens e de diferentes formas de interação com outros sujeitos. O processo de alfabetização é consolidado nos dois primeiros anos iniciais, compreendendo o processo de aprendizagem da criança de maneira contínua, sua apropriação se amplia e vai complexificando, possibilitando seu desenvolvimento intelectual.

Aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada e participação com maior autonomia e pro-tagonismo na vida social. (GOIÁS, 2020).⁴

Com tudo, o processo de alfabetização é essencial para cada componente curricular, compreendendo-os em suas especificidades, onde as atividades de leitura e escrita possibilitam a integração dos componentes com a vida cotidiana, compreendendo o mundo em todos os seus aspectos, cultural, social e político. No processo de alfabetização, a organização curricular se dá por meio das práticas de linguagens, ou seja, pela oralidade, análise linguística e semiótica, leitura/escuta e produção de texto, considerando também os campos de atuação e as diversas formas de interação por meio da linguagem, ampliando a competência comunicativa da criança. Para tanto, é de suma importância que a leitura e a escrita perpassem todas as áreas de conhecimentos, norteando as ações pedagógicas do professor, para que seja construtivo o processo de apropriação do conhecimento, no que se refere ao ensino e a aprendizagem da criança.

Nessa perspectiva, espera-se que, ao final do segundo ano, as crianças dominem o sistema de escrita alfabético, aprendam a segmentar as palavras nas frases e que já tenham se apropriado de algumas normas ortográficas, sendo função

⁴ Conselho Estadual de Educação de Goiás: Documento Curricular para Goiás Ampliado – Disponível em: <https://cee.go.gov.br/dc-go-ampliado/>

da escola promover e ampliar o encontro da criança com diversas práticas leitoras, levando-as a buscar informações, interpretações, investigações, argumentações, apropriações do conhecimento, para melhor compreensão e atuação no mundo.

CAPÍTULO 2 - ENSINO HÍBRIDO E O EMERGENCIAL REMOTO

A alfabetização é mais, muito mais que ler e escrever. É a habilidade de ler o mundo, é a habilidade de continuar aprendendo e é a chave da porta do conhecimento.

(PAULO FREIRE)

2.1 Ensino Híbrido

Na atualidade, muito se tem falado em ensino híbrido, cabendo, aqui, nos debruçarmos sobre seu significado. Segundo Bacich *et al* (2015), híbrido significa “misturado, mesclado”. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Segundo o site Somopar (2021), a definição de Ensino Híbrido proposta pelo Instituto Clayton Christensen é a que tem sido mais utilizada nas escolas de Educação Básica nos EUA. Ela apresenta concepções possíveis para o uso da tecnologia na cultura escolar contemporânea, bem como a possibilidade de personalizar o ensino por meio da utilização de diferentes recursos didáticos, tendo as tecnologias como espinha dorsal do processo.

O ensino híbrido vem surgindo com novas propostas de modernização e adequação para uma nova sociedade, pois possibilita diferentes enfoques em uma mesma situação de aprendizagem, contemplando as necessidades na utilização das tecnologias e as práticas integradas nos ambientes on-line e presencial, buscando uma aprendizagem cada vez mais eficaz. Compreende-se o ensino híbrido como:

Uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas. (BACICH *et al.*, 2015, p. 14).

Desta forma, o ensino híbrido possibilita bons resultados, pois proporciona ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia e deixa de ver o professor como o único sujeito responsável pela construção do seu conhecimento e a sala de aula passa a

ser vista como ambiente de diálogo e compartilhamento dos conhecimentos adquiridos fora dela.

Carvalho (2021) cita em seu artigo que a educação a distância surgiu com o decreto de nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, sendo posteriormente revogado, sua atualização ocorreu com o decreto de nº 9.057, de 25 de maio de 2017, vigente, que define no seu primeiro artigo:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017 apud CARVALHO, 2021, p. 80).

O ensino híbrido é a associação entre os modelos de ensino presencial, remoto e do ensino a distância, que utiliza as tecnologias digitais para promover o processo de ensino e aprendizagem. A ideia que se tem de ensino híbrido é de professores e alunos aprendam e ensinem em locais variados, como as aulas de uma metodologia EAD (ensino a distância), onde elas são ministradas parte presencial e parte remota, muito utilizadas no ensino superior.

Os principais desafios para se implantar tal ensinosaõ organizar e implanta mudança em vários níveis: infraestrutura educacional, formação continuada dos professores, currículo, práticas de sala de aula, modos de avaliação, entre outros. Percebe-se que para esta metodologia atingir bons resultados, é necessário ser bem estruturada antes de ser colocada em prática.

Segundo Sousa e Marques (2020), muitas escolas privadas adotam plataformas on-line para complementar a educação básica, conforme permite a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, LDBEN (1996), quando discorre sobre a organização do ensino fundamental no artigo 32 parágrafo 4º: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Kenski (2012) concorda quando diz que: “a maioria das tecnologias utilizadas em sala de aula e no processo educativo da escola básica são instrumentos auxiliares, não são o objeto, nem a substância ou finalidade da educação” (KENSKI, 2012 apud SILVA; SILVA, 2020, p. 3). Portanto, as tecnologias por mais avançadas que sejam, nunca substituirão as interações entre professores, alunos e escola.

É notório que o uso de tecnologias na atualidade esteja vinculado ao nosso cotidiano, e que toda a sociedade se encontra ligada a qualquer um destes dispositivos tecnológicos. Segundo Silva e Silva (2020), o uso de tecnologias no cotidiano escolar é discutido desde a década de 1980 e 1990, cita Barbosa, afirmando que:

O debate sobre os impactos sociais das TIC no sistema educacional não é recente e tem alimentado o fortalecimento de uma agenda para as políticas públicas no campo da educação. Inicialmente focados no provimento de infraestrutura de acesso, os programas de fomento ao uso das TIC no âmbito escolar têm como ponto de partida uma expectativa de profundas mudanças nas dinâmicas de ensino-aprendizagem – sobretudo na busca pela transformação das práticas pedagógicas e por um aumento do desempenho escolar. (BARBOSA, 2014 apud SILVA; SILVA, 2020, p. 5).

Para que o uso de tais tecnologias transponham os muros das escolas públicas, não depende somente da vontade da comunidade escolar, e sim de políticas públicas, que, por meio de projetos, garantam sua aplicabilidade. Cordeiro e Bonilla (2018) em seu artigo, traz uma análise do “ciclos de políticas” de Ball e Bowe (1992), que analisa três aspectos das políticas públicas em educação: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Para este autor:

A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES, 2006 apud CORDEIRO; BONILLA, 2018, p. 2).

As políticas públicas educacionais em tecnologias, em nosso país, vem sendo construídas em jogos de interesses por parte de empresas de comunicações, grandes fundações educacionais e por interesses de classes. Cordeiro e Bonilla (2018), fala da trajetória de programas de inclusão digital nas escolas. Desde 2005 ações governamentais reúnem vários ministérios, empresas públicas e privadas e organizações não governamentais, para reforçar tal iniciativa. Segundo as autoras, os principais projetos e programas que se desprenderam dessas iniciativas, para o campo da educação, foram:

Proinfo (nova versão), Proinfo Integrado, Banda Larga nas Escolas, Um Computador por Aluno, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Gesac (ampliação), os quais, de certa maneira, vieram se estabelecer na mesma senda das iniciativas que iniciaram na década de 90 do século passado, onde o objetivo estava em distribuir para as escolas públicas computadores e montar laboratórios de informática, mas que não tinham como prioridade a incorporação de infraestrutura que desse sustentação às possibilidades de conexão de qualidade, ou seja, banda larga. As ações estavam ainda sustentadas na concepção de uma apropriação tecnológica de forma instrumental, e que leva a uma subutilização dessas tecnologias, o que reverbera numa apropriação limitada, que não colabora para a emancipação dos praticantes/interagentes que aí estão, em processos formativos. [...] O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), lançado em 2008, pelo Decreto nº 6.424 [Brasil 2008], que permitia às operadoras levar infraestrutura de rede para a conexão à internet a todos os municípios brasileiros, conectando todas as escolas públicas urbanas. O acordo entre governo e empresas de telecom estava pautado na substituição da obrigatoriedade em instalar postos de serviço telefônico pelo compromisso de conexão internet em banda larga para todos municípios brasileiros, conectando 56 mil escolas da rede pública urbana, de ensino fundamental e médio, da rede federal, estadual e municipal, até 2010, com atualização periódica da velocidade até 2025. Nos anos seguintes, o acordo foi atualizado, aumentando o número de escolas que deveriam ser atendidas, mas nunca atendendo a totalidade das escolas urbanas no país. (CORDEIRO; BONILLA, 2018, p. 3).

As autoras afirmam que o projeto manteve-se com muito entusiasmo até 2010, mas nos anos seguintes perdeu a manutenção do ritmo, por falta de interesse dos gestores nos ministérios envolvidos. Estas palavras nos remetem aos estudos de Saviani (2015), que nos mostra o jogo de interesse por parte do Congresso Nacional, que mesmo antes de aprovar um projeto de Lei, reverte o projeto em seu benefício por meio de emendas constitucionais. “embora a lei tenha sido aprovada, de direito, e em vigor, de fato ela pode tornar-se letra morta, seja passivamente (incúria administrativa ou judicial), seja ativamente (empenho governamental em ignorar a Lei ou hermenêutica proferidas nos tribunais)”.

Segundo Almeida (2016), citado por Cordeiro e Bonilla (2018), a baixa conectividade da internet é fator de restrição ao seu uso nas escolas públicas.

Muitas vezes é o professor que trás para dentro da escolas os dispositivos móveis para realizar o trabalho pedagógico: (CORDEIRO; BONILLA, 2018, p. 5).
[...] o professor está trazendo para dentro da escola o instrumento da cultura que faz parte de seu cotidiano para auxiliar no trabalho pedagógico [...] Outro resultado interessante se refere ao meio de acesso à Internet, em que 64% dos professores (79% dos alunos) informam terem usado a Internet via celular nos últimos três meses, resultados com forte crescimento em relação à pesquisa anterior do Cetic.br (CGI.br, 2014), quando tal uso era de 36% dos professores. Evidencia-se assim um potencial a ser explorado com o uso pedagógico dos telefones móveis, cabendo às escolas e principalmente às redes de ensino prover a conexão em banda larga,

conforme preconiza o Programa Banda Larga nas Escolas (ALMEIDA, 2016, p. 50 apud CORDEIRO; BONILLA, 2018, p. 5).

Presume-se então que, a imersão das tecnologias nas escolas públicas não ocorreu neste período porque tornou-se um processo indolente por falta de interesse das políticas públicas. E a realidade atual nas escolas, é que nem sempre as tecnologias fazem partes de suas metodologias de ensino, e quando fazem, os instrumentos são sucateados e impossibilitados de uso, sem falar nos alunos que, em grande parte não têm acesso a um computador ou celular, muito menos a uma internet de qualidade que possibilite uma navegação rápida e precisa nos softwares escolhidos para o aprendizado proposto.

2.2 Ensino Emergencial Remoto

Há quase dois anos, com o avanço da pandemia do Coronavírus – Sarscov-2, as organizações superiores decidiram que haveria um isolamento social, surpreendendo e atingindo a todos, e nas escolas não foi diferentes. Diante do caráter emergencial, as aulas passaram a acontecer de forma remota, todas as comunidades escolares tiveram que se reinventar para sanar o problema em questão. Professores e alunos tiveram que se adaptar às tecnologias sem um conhecimento prévio que pudesse auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem.

As aulas de forma remota só se tornaram possíveis, devido às portarias de nº 343 de 17 de março de 2020, revogadas posteriormente pela portaria nº 544 de 16 de junho de 2020, promulgada pelo MEC na pessoa do então Ministro da educação Abraham Weintraub, que orientava a substituição das aulas presenciais por aulas remotas ou em plataformas digitais, no tempo que perdurasse a pandemia do Coronavírus – Sarscov-2. No seu art. 1º caráter excepcional autoriza a substituição das disciplinas presenciais, por aulas remotas que utilizem tecnologias digitais e de comunicação seguindo limites da legislação em vigor (BRASIL, 2020).

Isso fez com que estados e municípios, criassem estratégias para adequar novos espaços de ensino para todos, e os professores por sua vez, tiveram que aprender em meses o que levariam anos, aprenderam a abrir salas on-line, a gravar vídeos e enviá-los para o You-Tube, testando, errando e ajustando melhores formas de atender aos alunos e suas famílias.

Para Behar (2020), citado por Lima e Tumbo (2021), pelo caráter excepcional do contexto de pandemia, esse novo formato escolar é chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos que foi adotada, em caráter temporário, nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”. (BEHAR, 2020 apud LIMA; TUMBO, 2021, p. 146). Mesmo com tantas dificuldades o ano letivo continuou, mantendo a proposta prevista no currículo escolar das instituições.

Algumas instituições escolares, principalmente as privadas e conveniadas, que possuíam autonomia para decidir o que fazer para melhor atender seus alunos, utilizaram salas de reuniões, como o *Zoom Meetings*, *Teams*, *Google Meet*, grupos de Whatsapp, entre outros, para que, mesmo longe do ambiente escolar, os alunos não sofressem tanto com o distanciamento, mantendo assim, um vínculo com a escola. A Rede Municipal de Ensino da cidade de Goiânia, utilizou de outras plataformas, como, o Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrida (AVAH) e o Programa Conexão Escola.

O problema vai além das questões, tais como: qual é o melhor ambiente virtual para contemplar o ensino? Abarcam também questões que concernem ao contexto social. Há lares que não possuem sequer um aparelho eletrônico ou rede de internet que possibilite ao educando o acesso aos conteúdos propostos pela instituição escolar; outros não possuem um local adequado para os estudos, contribuindo para uma situação de estresse. Há, também, famílias que não estão dispostas ou não conseguem orientar seus filhos nas atividades devido ao seu grau de escolaridade, sem mencionar os professores que não se sentem preparados para desempenhar seu trabalho em nestas plataformas, sofrem com o despreparo e o desamparo na materialização das propostas.

Lima e Tumbo traz em seu artigo dados que nos mostram uma grande preocupação no ensino remoto

[...] A pandemia trouxe algumas informações importantes sobre a desigualdade educacional no Brasil, infelizmente, desagradáveis. A primeira delas é que há uma grande diferença regional, uma enorme desigualdade social, uma forte exclusão entre os estudantes. Primeiro, vamos pinçar um aspecto muito simples: o do acesso às tecnologias digitais, uma vez que significativa parcela dos estudantes enfrentam dificuldades de acesso e permanência à escola. Em paralelo, os dados da pesquisa realizada pelo CETIC (2019a), mostram que no Brasil 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet. Desse montante de desconectados, 59% alegaram não a contratar porque consideram muito caro esse serviço, outros 25% porque não dispõem de

internet em suas localidades. Destaca-se, ainda, que 41% dos entrevistados alegaram não possuir computador para tal e 49% que não sabiam usar a internet. (LIMA; TUMBO, 2021, p. 147).

Diante destes dados, reafirma-se o que, o maior problema das aulas remotas está no contexto social, onde nem todos podem ter acesso aos meios tecnológicos ofertados pelas escolas. E a alfabetização? Como foi trabalhada a apropriação da leitura e da escrita no período pandêmico?

Vimos no primeiro capítulo que a alfabetização é o processo pelo qual a criança desenvolve técnicas para se apropriar da leitura e da escrita. Silva (2020) cita Soares que diz:

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, 2005, p. 24 apud SILVA, 2020).

A aquisição da leitura e da escrita não é um processo tão simples, perpassa por várias etapas exigindo um grande conhecimento do professor, para desenvolver tais habilidades em seus alunos, além da paciência e dedicação, sabendo que cada aluno tem sua subjetividade e está em nível de aprendizagem diferente. Para aproximar este conhecimento a realidade de cada educando, o professor promove trabalhos em grupos favorecendo as interações, levantamento de hipóteses e a troca de conhecimentos, propiciando o avanço do processo de aprendizagem.

A alfabetização, que já é um grande desafio para os professores no presencial, pois há uma necessidade de planejar um ambiente alfabetizador estruturado para tal intento, para que os alunos consigam se apropriarem da leitura e da escrita, tornou-se ainda mais complexa no contexto da pandemia com as aulas remotas, dificultando sua execução, devido ao distanciamento e a falta de recursos, pois na maioria dos lares, as crianças não contam com um local próprio para os estudos, muito menos tem materiais escritos, como livros literários, gibis, revistas, entre outros, para que possam ser inseridos no mundo letrado. Além de não possuírem a falta de um aparelho tecnológico só para ela, tendo que dividi-lo com outros integrantes, também dificulta seu desenvolvimento, distanciando do objetivo.

No contexto pandêmico, vemos o quão grande é o papel da família e de seus conhecimentos no desenvolvimento da aprendizagem da criança, onde o ambiente

doméstico vira sala de aula e os pais acaba sendo os mediadores do conhecimento entre o professor e o aluno. Neste viés, Silva (2020) cita Ferrari (2020) dizendo que:

[...], a participação dos pais depende, antes de qualquer coisa, da relação que estes mesmo pais têm com o conhecimento. Pais que valorizam a formação científica e cultural tendem a influenciar positivamente a relação estabelecida entre os filhos e o processo de aprendizagem. (FERRARI, 2020, p. 01 apud SILVA, 2020, p. 6).

Isso posto, nota-se que no período das aulas remotas, a grande perda foi a interação entre o ambiente alfabetizador, professor e aluno, incidindo sobre a família a responsabilidade de mediar o conhecimento proposto pelo professor. Mas nem sempre a família está disposta ou possui o conhecimento científico, formal necessário para fazer essa mediação, levando sua criança a sofrer grandes perdas no processo de ensino e aprendizagem.

Magda Soares (2020), em entrevista na *live* com a editora Moderna, relata que a pandemia além de afastar as crianças da sala de aula na fase fundamental do processo de escolarização, interrompendo o seu processo inicial de alfabetização, processo esse que é indispensável a interação do sujeito com o meio, impossibilitou também a inserção da cultura escolar, pois como vimos, a instituição escolar é o espaço destinado a trocas de saberes e experiências de aprendizados e conceitos científicos.

A autora traz ainda uma estatística preocupante. Segundo ela, o Brasil possui cerca de 5.570 redes municipais de ensino, com crianças de educação infantil e ensino fundamental dos anos iniciais. Segundo o Censo Escolar de 2018, considerando as matrículas da pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental (fase que a autora considera para a alfabetização), são mais de 20 milhões de crianças na fase de alfabetização, sendo que quase a metade está na zona rural.

Soares cita uma pesquisa feita pelo Instituto Península, denominada Retratos da educação no contexto da pandemia (2020). De acordo com a pesquisa, das 5.570 redes municipais de ensino que foram contatadas, apenas 3.978 secretarias responderam com dados alarmantes; pouco mais da metade ofereceu atividades aos educandos, tentando atender de forma emergencial, improvisando estratégias de ensino para contemplar os conteúdos, produzindo materiais impressos, mandando aulas para grupos de Whatsapp, dentre outros. As demais não

ofereceram nenhum tipo de atendimento às famílias, mantendo as escolas fechadas e os professores e alunos em casa.

Segundo Lynn Alves (2020), as dificuldades das famílias em orientarem seus filhos, principalmente os da rede pública se constituem em um entrave:

Existe uma discussão na mídia e no senso comum que a parcela com menor renda está praticando menos o isolamento social em relação à parcela com maior renda, principalmente em função da necessidade de locomoção para o trabalho, uma vez que a população mais pobre está vinculada a atividades essenciais que não pararam, e a população com maior renda está, de forma geral, mais vinculada às atividades que pararam e/ou estabeleceram o trabalho remoto. (BEZERRA et al., 2020 apud ALVES, 2020, p. 355).

Considerando as possibilidades de interação que se estabelece entre professores, alunos e o meio, as investigações daquilo que a criança produz, o levantamento de hipóteses da escrita que a mesma realiza, o diagnóstico que o professor faz de todo o processo desenvolvido pela criança, problematizando para que possibilite ao aluno avançar no processo da alfabetização, o ensino remoto não substitui e nunca substituirá experiências vivenciadas e aquisições no ensino presencial.

Contudo, percebemos a luta que as instituições escolares e seus profissionais vêm travando para manter a essência do processo de alfabetização, desdobrando-se e utilizando de todos os meios possíveis para fazer chegar até os alunos/famílias o mínimo necessário para que as crianças se apropriem da leitura e da escrita, mesmo fora do contexto escolar.

CAPITULO 3 - AS ESCOLAS OBJETO: ESCOLA MUNICIPAL AMÂNCIO SEIXO DE BRITO E ESCOLA ESPÍRITA ALLAN KARDEC

Eles aprenderam a usar a internet sozinhos e rapidamente, sem instrução escolar nem paraescolar. Eles conhecem essa tecnologia melhor que os adultos — os alunos sabem mais do que seus mestres. Essa é uma situação de grande potencial educativo, porque o professor pode dizer: ‘Sobre isso eu não sei nada. Você me ensina?’ A possibilidade de uma relação educativa realmente dialógica é fantástica.

(EMÍLIA FERREIRO)

3.1 Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito

Localizada no Setor Balneário Meia Ponte, na região noroeste da grande Goiânia, o grupo Escolar Municipal Jardim Balneário Meia Ponte foi criado e fundado em 01 de abril de 1966, em instalações provisórias, pela Prefeitura de Goiânia e atendia crianças do ensino de 1ª fase do 1º grau no setor.

Em 26 de setembro de 1980, 14 anos depois, por meio da Lei 5698 recebeu o nome de Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito (nome do pai do então Prefeito da cidade de Goiânia, Hélio de Brito) e foi transferida para um prédio próprio em outubro do mesmo ano. Na ocasião funcionava com apenas quatro salas de aula. Em setembro de 1981 realizou-se a 1ª reforma com a ampliação do espaço escolar, aumentando de quatro para oito salas de aulas e dependências administrativas. A implantação do ensino de 5ª à 8ª série no matutino se deu a partir de outubro de 1984, por meio da resolução nº 356.

No ano de 1997, com a parceria da comunidade escolar, direção e Secretaria de Obras do Município, o espaço físico escolar interno foi novamente redimensionado: foram efetuadas reformas onde foram construídas novas salas para a direção/coordenação, ampliação da secretaria escolar, sala de professores e cozinha com depósito. Ainda em 1997, criou-se a biblioteca escolar que só foi oficialmente reconhecida após sua inauguração em 1998.

Nos anos de 2018 e 2019 fizeram manutenção básica de pintura e conservação na escola, instalação de sistema de monitoramento com câmeras, reforço nas fechaduras das portas, aquisição de ar condicionado e instalação para 5 salas, aquisição de máquina de impressão colorida, máquina de xerox, tvs e bebedouros, para atender melhor às necessidades dos alunos.

A Escola tem como finalidade atender a demanda escolar da região em que está situada, oferecendo desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental - Ciclo da Infância e da Adolescência no período matutino e vespertino e a modalidade EAJA para maiores de 15 anos no turno noturno.

Na sua história consta que foi articuladora das políticas sociais e culturais de interesse comum da comunidade, onde articulou movimentos sociais e conquistou, com a comunidade local, a construção do posto de saúde, ginásio de esportes, da delegacia de polícia, Colégio Estadual Amália Hermano (para continuidade dos estudos de nossos alunos no ensino médio e atendimento complementar da demanda excedente da 2ª fase do ensino fundamental) e participou ativamente da constituição das eleições e ações comunitárias da Associação de Moradores do Setor. Por seu trabalho desenvolvido, tem sido referência para a comunidade e para a Secretaria Municipal de Educação.

A Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito, funciona em regime de escola regular nos três períodos (matutino, vespertino e noturno) com um total de trinta e duas turmas, de aulas em diferentes modalidades de ensino sendo assim distribuídas: Treze no turno matutino; Treze no turno vespertino; Cinco no turno noturno. De acordo com a Proposta da SME, o agrupamento/enturmação é feito por idade, utilizando quando necessário o reagrupamento do educando. Na EAJA a primeira matrícula é feita de acordo com o histórico escolar. O horário de funcionamento da instituição é: Matutino: entrada às 7 saída às 11h 15min; Vespertino: entrada às 13h saída às 17h 15min; Noturno: entrada às 19h saída às 22h.

É importante ressaltar que a turma analisada neste projeto é a turma de alfabetização, que, de acordo com o documento que norteia o trabalho do Estado de Goiás, o DC-GO Ampliado, começa nos dois primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, nas turmas A e B do ciclo da infância. Como podemos observar no quadro abaixo, a escola possui um total de 133 (cento e trinta e três) alunos na alfabetização, sendo 81 (oitenta e um) alunos divididos nas três turmas A, que corresponde ao primeiro ano do ensino fundamental, anos iniciais, e 52 (cinquenta e dois) divididos em 2 (duas) turmas B, que corresponde ao segundo ano do ensino fundamental, anos iniciais.

Figura 1: Ciclo da infância

CICLO DA INFÂNCIA

Turma	Turno	Total de alunos
A1	Vespertino	27
A2	Vespertino	27
A3	Vespertino	27
B1	Vespertino	26
B2	Vespertino	26
C1	Vespertino	29
C2	Vespertino	29
D1	Vespertino	30
D2	Vespertino	29
E1	Vespertino	34
E2	Vespertino	34

Fonte: (PPP Escola Amâncio Seixo de Brito)

A Escola Amâncio Seixo de Brito, diz em sua Proposta Político Pedagógica que o processo de alfabetização dos educandos do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, sobretudo no Ciclo da Infância, visa proporcionar ao aluno oportunidades para que compreenda o código linguístico de maneira sistematizada e aprenda a ler e escrever, por meio das várias linguagens existentes no meio social. Pretende-se que os alunos reconheçam a leitura e a escrita como manifestações e práticas sociais impregnadas da cultura em cada comunidade.

A escola não deseja apenas instrumentalizar os alunos alfabetizando-os tecnicamente a respeito do código linguístico, mas letrá-los para que possam compreender e intervir na realidade. Afirma-se que a proposta de alfabetização da escola é o letramento, que são habilidades do uso da leitura e a escrita nas práticas sociais, ou seja, o letramento desenvolve o uso funcional da leitura e da escrita no cotidiano da criança, enquanto alfabetizar, nada mais é, que ensinar as técnicas necessárias para a apropriação dessa leitura e escrita.

Para a escola objeto, o processo de ensino e aprendizagem para a alfabetização deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas de maneira prazerosa e lúdica, promovendo a socialização das diversas linguagens existentes no meio social de forma significativa e contextualizada com a realidade do aluno, e a escola pretende desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas, linguísticas, culturais e sociais por meio da aprendizagem, buscando o desenvolvimento integral do educando. Essa

aprendizagem é múltipla e o educando utiliza diversas formas de aprender de acordo com sua trajetória.

Nesse sentido, o coletivo de professores da escola objeto, se organiza usando de diversas metodologias para que os objetivos sejam alcançados e garantam um ensino de qualidade. O aluno, por sua vez, deve ser capaz de ampliar sua autonomia e criatividade para interagir com o mundo e construir o conhecimento de acordo com suas necessidades e possibilidades por meio da leitura e da escrita reflexivas.

Para a escola, a alfabetização é pensada em uma perspectiva discursiva e de formação integral do sujeito, não deve se restringir apenas aos conhecimentos da Língua Portuguesa. Logo, nesse processo, é necessário dialogar com os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, uma vez que em cada um deles existe uma forma/conteúdo particular que possibilita o desenvolvimento de conhecimentos que permit à criança se apropriar de formas singulares de pensamento e construir o seu discurso.

Assim, com a construção do processo torna-se natural e importante pensar no acolhimento da criança em seu contato inicial com o Ensino Fundamental. Por isso, considerar as especificidades de cada criança, refletir sobre quem é essa criança, porque e para que brinca, valorizar suas vivências dentro e fora da escola é primordial para o seu crescimento pleno enquanto ser humano, de modo a garantir o acesso e a apropriação do conhecimento historicamente produzido.

3.1.1 Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito no ensino remoto emergencial

Desde de março de 2020 as famílias e a escola precisaram se reinventar a fim de se adequarem à realidade imposta pela Pandemia do Coronavírus-Covid-19. Com surgimento da Pandemia, as aulas presenciais foram suspensas por meio do **Decreto nº 751/2020**.

Um novo desafio surgia para várias áreas sociais, inclusive para a educação, tornando-se necessário, reinventar, repensar, reconstruir, replanejar para que o ensino e a aprendizagem pudessem chegar aos educandos. Muitas foram as dificuldades e desafios enfrentados pela comunidade escolar para promoção da continuidade dos processos de ensino e aprendizagem. Uma delas é a falta de

equipamentos tecnológicos e/ou de internet de boa qualidade para continuar os estudos remotamente, tendo em vista que nos foi imposto o distanciamento social.

No mês de maio de 2020 o projeto da Plataforma Portal Conexão Escola passa a ser também televisivo, para alcançar uma demanda maior de educandos que não tinham acesso à internet, com programas transmitidos em dois canais de tv aberta. Diante de tantas inovações e desafios tecnológicos, os professores precisaram se qualificar, buscando novas informações para enfrentar o “novo normal”. Em Junho de 2020 a SME criou então o Portal Conexão para aprimoramento das práticas pedagógicas, pelos professores, por meio de um curso dividido em módulos e etapas para aprendizagem sobre a utilização da Plataforma AVAH.

O uso das novas tecnologias aliadas ao compromisso de todos os envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem, em diversos patamares, foi essencial para levar as propostas de conhecimento aos alunos, na modalidade de Ensino Remoto. Iniciou-se então, o processo de orientação às famílias e alunos em relação ao ensino oferecido por meio da Plataforma AVAH e do WhatsApp que possibilitou o acompanhamento das aulas/atividades oferecidas pela Instituição. Aos alunos que não tinham acesso aos meios citados, foram disponibilizadas atividades impressas.

O retorno presencial, foi determinado devido ao decreto que a Prefeitura Municipal de Goiânia publicou no Diário Oficial do Município (DOM) no dia vinte e dois do mês de junho do ano de dois mil e vinte um. Além do atendimento com o limite máximo de 50% da capacidade da sala, o revezamento diário entre os alunos, o distanciamento e todos os EPIs que a SME disponibilizará para todas as escolas municipais, as aulas só podem retornar após a segunda dose da vacina de todos os profissionais da educação vinculados ao município, ou seja, no dia dezesseis de agosto deste ano, garantindo assim uma maior segurança no ambiente.

Mesmo com o retorno, nem todas as famílias optaram por mandarem suas crianças para o presencial, ficando com as aulas remotas e o caderno de atividades ofertado pela escola.

3.2 Escola Espírita Allan Kardec

A Escola Espírita “Allan Kardec” é de propriedade e mantida pela sociedade denominada Obras Sociais do Centro Espírita “O Consolador”. Atende às etapas da

Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais, em período parcial. As atividades da referida Instituição tiveram início com um grupo de pessoas voluntárias que já realizavam atividades sociais educativas, numa instituição religiosa no Setor Central da cidade de Goiânia.

Com objetivo de facilitar o acesso das crianças que frequentavam as atividades, em companhia de familiares; mudaram o local deste atendimento para a região leste, onde residiam as pessoas atendidas pelo programa social desenvolvido pelo grupo. Com o trabalho sendo realizado já na Região Leste, num primeiro momento, usando espaços (em lotes vagos e vias públicas) e depois em local próprio da Instituição, foi observada que a maior necessidade desta região estava relacionada ao aspecto educacional, na sua forma mais ampla e abrangente. Por isso iniciou-se um trabalho de visitas domiciliares, convidando os moradores a participarem de palestras educativas sobre a importância da educação, dos valores de cidadania, auxílio mútuo e os cuidados a serem dispensados aos filhos, no sentido de encaminhamento e permanência na escola.

Em 1991, o grupo de voluntários das Obras Sociais do Centro Espírita “O Consolador”, já com sede própria na região, oferecia a primeira pré-escola gratuita à comunidade, no Setor Amendoeiras, com o nome de Escola Espírita Allan Kardec. O nome da escola foi escolhido pelo grupo voluntário organizador da ação, e teve como referência a característica filosófica da Instituição mantenedora, baseada na crença espírita Kardecista. No início eram atendidas 20 crianças na Educação Infantil. De lá para cá, o surgimento de novas atividades foram se diversificando, de acordo com as necessidades e disponibilidades do grupo voluntário que integrava e administrava a referida instituição.

A Escola adquiriu, no ano de 1999, uma área maior no Bairro Santo Hilário e depois de algum tempo e de muito trabalho foi concluído o primeiro bloco do projeto de construção. Em 2007, aconteceu a transferência da Escola para essa nova localidade, onde foi oferecido atendimento educacional formal às crianças, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2012, por motivos financeiros, o atendimento foi reduzido, permanecendo a Educação Infantil e o ensino fundamental, anos iniciais, além da oferta de mais 100 vagas para outras atividades educacionais, de segunda a sábado, preenchidas por crianças, adolescentes, jovens e suas respectivas famílias, no período vespertino.

O grupo gestor da Instituição, para melhor atender às crianças, buscou convênio parcial com a Prefeitura de Goiânia o qual foi firmado a partir de abril de 1999, na modalidade financeira. Atualmente a modalidade do convênio é de cooperação financeira, para a fase da Educação Infantil. Como descrito acima, a experiência de atendimento de crianças na etapa da Educação Infantil, pela Instituição, começou em 1991, período em que se iniciou o processo de solicitação de autorização ao CME.

E em 2006, foi então, concedido o deferimento de funcionamento desta etapa da Educação Básica à Instituição, por meio da Escola Espírita Allan Kardec, por intermédio da Resolução Nº 133 com validade até 2007. Foi renovada até 2011, pela Resolução nº 033 e conseqüentemente, até a Resolução Nº 018 de Reconhecimento da Educação Infantil, até 31 de dezembro de 2018. Em seguida, pela Resolução nº 09/2020 foi aprovado pelo CME a renovação do Reconhecimento da Educação Infantil de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2023, e pelo CEE em 1998 para ministrar o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, que foi implantado gradativamente. A mesma vem sendo renovada periodicamente, sendo que a última, tem validade até dezembro de 2021.

Hoje, além dos três agrupamentos de Educação Infantil, a Escola Espírita Allan Kardec disponibiliza para a comunidade cinco turmas do ensino fundamental, sendo elas: 1º (primeiro) ano, com 13 (treze) alunos, 2º (segundo) ano com 17 (dezessete) alunos, 3º (terceiro) ano com 11 (onze) alunos, 4º (quarto) ano com 10 (dez) alunos e 5º (quinto) ano com 17 (dezessete) alunos.

A Escola Espírita Allan Kardec busca nortear as situações de aprendizagem dos alunos a fim de que elas tenham condições de elaborar conceitos científicos e culturais, ampliando, diversificando e complexificando esses conhecimentos, cultivando a curiosidade, a observação e a exploração sobre o meio. Valorizando, dessa forma, a cultura e os seus conhecimentos prévios, incentivando-os a relacioná-los às novas aprendizagens (escolares), elaborando atitudes adequadas para a vida social. Proporcionando, ainda, práticas educativas que favoreçam aos alunos a ampliação do seu universo, respeitando as diferentes culturas, identidades e singularidades. Desenvolvendo, também, o senso de direitos e deveres e de responsabilidade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e ao outro.

O papel assumido pela Escola Espírita Allan Kardec, perante sua comunidade, vai ao encontro dos princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) no seu art. 06:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010).

Sua prática pedagógica busca garantir a autonomia do aluno ao explorar o mundo, ao agir eticamente e com respeito aos seus pares e ao se posicionar em situações diversas. Sobre o princípio político prima pela efetivação do direito da criança, em seus diversos aspectos: acesso a serviços públicos, respeito a sua singularidade, vivenciar relações democráticas e de exercício da sua cidadania. Procura levar em consideração os aspectos reflexivo e dialógico, junto às crianças, famílias e comunidade educacional, para efetivar estruturação desta ferramenta orientadora do nosso trabalho. Entende-se que a proposta é política e é pedagógica, justamente por ser intencional, planejada e sistematizada. Essa intencionalidade é carregada de profissionalismo, no que diz respeito à formação de crianças cidadãs.

Dessa forma, prima-se pela efetivação de um trabalho norteado por objetivos sinalizados nos momentos destinados ao planejamento e na sistematização das suas atividades, reflexão, avaliação e redirecionamento. Sua proposta procura evidenciar as concepções, objetivos e as ações que visam ampliar as relações sociais das crianças, as diversas formas de manifestação e o entrelaçamento das dimensões próprias de educar e cuidar, tendo em vista o aumento de suas aprendizagens na vivência dos seus direitos.

Assim, a PPP da escola objeto ratifica a finalidade, o percurso e a realidade da instituição, tendo em vista a melhoria da qualidade do atendimento à criança e a vivência de seus direitos. Dessa forma, a Proposta Político Pedagógica da Escola Espírita Allan Kardec, pretende revelar o resultado do trabalho de um grupo que, por meio da coletividade, se esforçou e se empenhou para construir e consolidar uma proposta que realmente respeite a diversidade e garanta os direitos da criança, conforme § 1º do art. 8 das DCNEI, 2009, que diz que na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, deverão prever

condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos.

Segundo o DC-GO Ampliado, as turmas de alfabetização da Escola Espírita Allan Kardec constam um total de 30 (trinta) alunos, sendo, 13 (treze) no 1º (primeiro) ano do fundamental anos iniciais e 17 (dezesete) no 2º (segundo) ano do fundamental, anos iniciais.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Espírita Allan Kardec, diz que o processo de alfabetização visa proporcionar ao aluno oportunidades para que compreenda o código linguístico de maneira sistematizada e aprenda a ler e escrever, por meio das várias linguagens existentes no meio social.

Pretende-se que os alunos reconheçam a leitura e a escrita como manifestações e práticas sociais impregnadas da cultura em cada comunidade. Os conteúdos escolares são organizados por disciplinas, os componentes curriculares da Escola Espírita Allan Kardec são selecionados a partir de um processo de discussão nas áreas do conhecimento com base no DCGO - ampliado, sobre sua relevância e significação para a aprendizagem. Dessa forma, esses componentes, que ainda, se apresentam organizados em disciplinas, se inter-relacionam espontaneamente, à medida que os professores planejam, executam e avaliam atividades.

Quanto às metodologias é importante buscar em cada uma, o que se concebe como funcional a práxis adotada. A intencionalidade da proposta pedagógica, os recursos disponíveis e o processo de avaliação são importantes elementos norteadores. Considerando o aluno como agente "ativo" em sua formação e, o professor um mediador no processo de ensino e aprendizagem, ajudando o aluno a mobilizar os saberes, atitudes e habilidades para solucionar com eficiência situações diversas da vida.

3.2.1 Escola Espírita Allan Kardec no ensino remoto emergencial

Em 16 de março de 2020 o Decreto nº 751/2020 suspendeu as atividades presenciais em decorrência da Pandemia causada pela Covid19. Objetivando manter os vínculos professor/criança e escola/família, a Instituição organizou grupos no WhatsApp para facilitar o contato.

A partir dos grupos criados, os professores mantiveram contato diário com as crianças e suas famílias por meio de áudios, imagens e mensagens de texto. Para que o acompanhamento fosse cada vez mais efetivo, além dos grupos a escola adquiriu uma sala na plataforma Zoom para dar sequência às aulas, agora de forma virtual. Além dessas ferramentas foram disponibilizadas, semanalmente, na Instituição atividades impressas e recursos para serem utilizados nas aulas.

Para minimizar o impacto do isolamento social da suspensão das atividades presenciais a escola investiu no treinamento da equipe e no aperfeiçoamento técnico para viabilizar o uso das ferramentas virtuais e melhor atender às crianças, mantendo a proximidade mesmo estando distantes. Nos primeiros dias as aulas foram ministradas apenas pelos grupos de whatsapp, por meio de fotos, áudios e vídeos enviados pelos professores, mas logo observou-se a necessidade de estar mais perto dos alunos, para orientar, sanar dúvidas e acompanhar o desenvolvimento deles.

Assim buscou-se espaço em uma plataforma virtual que cumprisse com as expectativas da Instituição, levando em conta também a facilidade de acesso e o baixo consumo de internet, considerando que uma grande porcentagem das famílias dispõe apenas de internet móvel no celular.

A Escola Espírita Allan Kardec, como parte fundamental de sua filosofia, trabalha pelo desenvolvimento integral do ser e para que isso ocorra se empenha em

contrar meios de oferecer aos alunos diferentes possibilidades de assegurar o seu desenvolvimento moral e intelectual, sob o olhar atento da Instituição, mesmo que seja à distância. A escola ofereceu a todos: aulas online pela plataforma Zoom, grupos no whatsapp para tirar dúvidas e encaminhar devolutivas, além de atividades impressas disponibilizadas, semanalmente, na instituição para serem retiradas pelos responsáveis.

O ano de 2021 trouxe a esperança de volta à rotina interrompida pela pandemia do corona vírus. Com a autorização de retorno parcial às atividades presenciais surgem novos desafios, mas o principal é o atendimento HÍBRIDO para o ensino fundamental anos iniciais, nunca antes pensado para esse grupo etário. A concretização desse retorno dependeu de detalhes importantes: as medidas de biossegurança tomadas para garantir a saúde dos profissionais, alunos e famílias que utilizam a escola. Outro ponto importante é o retorno facultativo e o limite inicial

para o atendimento presencial de 30% da capacidade da Instituição. Para que o híbrido fosse possível, a mantenedora realizou a instalação de internet via wi-fi e cabeou todas às salas para garantir aulas de qualidade.

O ensino híbrido acontece quando se mescla períodos on-line com períodos presenciais na educação. Para esta Instituição o atendimento híbrido acontece simultaneamente. Os professores de primeiro a quinto ano atendem uma parcela de alunos na Instituição e outra parcela pela plataforma Zoom ao vivo. Para todos os alunos, atendidos de forma remota ou presencial são disponibilizadas na Instituição atividades impressas, semanalmente.

3.3 Dialogando com as Duas Escolas Objeto

As escolas objeto escolhidas para estudo, fazem parte do meu cotidiano. A Escola Amâncio Seixo de Brito é onde vivencio a prática do programa Residência Pedagógica, no ciclo da infância com as turmas de alfabetização e a Escola Espírita Allan Kardec e onde trabalho. A escolha deste tema foi justamente por vivenciar na pandemia, duas realidades distintas no campo da alfabetização, isso aguçou minha curiosidade em saber como cada uma atendeu os alfabetizandos nesse momento caótico que o mundo passou e ainda está passando.

Como vimos acima e com os dados coletados com os professores da Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito, contam que é conduzida integralmente pela Rede Municipal de Ensino de Goiânia, portanto, todas as ações tomadas dentro da instituição, são geridas pela Secretaria Municipal de Educação, não tendo nenhuma autonomia em suas decisões, para melhor atender os alunos no ensino emergencial remoto. As capacitações dos profissionais, a escolha das plataformas de ensino e todas as ações oferecida no momento pandêmico, foram feitas pela Rede Municipal.

Em diálogo com os professores, a professora Márcia Rosa da turma A3, alegou que:

Passaram a enviar as propostas na plataforma AVAH somente a partir de agosto de 2020. De abril a junho, tiveram uma capacitação para utilizar os meios tecnológicos que a Rede Municipal de Ensino escolheu para atender os alunos. Afirma ainda que não houve uma grande participação, pois na grande maioria das famílias, o meio digital que eles utilizavam para acessar a plataforma era o celular e que esta é muito pesada para conseguir abrir no dispositivo, com isso, a escola passou a disponibilizar materiais impressos para que a família buscasse na instituição.

A coordenadora pedagógica Karla Carvalho, afirmou que, em reunião com a apoio (agente revisor educacional da Rede Municipal de Enino, sugeriu a criação de grupos em plataformas que consumiam menos internet, como o Whatsapp, Google Meet. A proposta não foi aceita por se tratarem de canais não oficiais, dificultando, segundo a agente, a observância da prefeitura nos processos educacionais. Como estavam perdendo o vínculo com as crianças e com a persistência dos professores, a Rede Municipal de ensino autorizou que fosse criado o grupo de Whatsapp, mas alegou que qualquer desavença ou confusão com as famílias, não se responsabilizaria, cabendo a responsabilidade toda ao professor que optasse por desenvolver alguma atividade além do proposto.

Como já foi dito anteriormente, as aulas presenciais só retornaram em agosto de 2021, com revezamento das turmas, seguindo o estabelecido pelo decreto municipal. As professoras fizeram sondagens partindo do que foi trabalhado para observar se os alunos participaram de forma ativa do que foi proposto no momento do ensino remoto e o revezamento possibilitou para que fossem agrupados de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um, para melhor atendê-los.

Dialogando com a coordenadora Karla Carvalo sobre a estimativa de aprendizado das crianças do ciclo de alfabetização, ela disse:

Os professores estão fazendo as sondagens devidas para saberem os prejuízos causados pelo isolamento social, relembra que no período remoto, não houve uma grande participação das propostas, menos da metade dos alunos participaram ativamente, mesmo fazendo busca ativa, pais alegaram estarem sobrecarregados com o trabalho e impossibilitados de auxiliarem os filhos no proposto pela escola. Agora com o retorno presencial, fica mais fácil identificar o que a criança conseguiu se apropriar e a partir daí, reestruturar o currículo para sanar o que não foi internalizado. Sabemos que o isolamento causou grandes perdas aos nossos alunos, mas ainda não se sabe ao certo a magnitude desta perda, agora é nos empenhar para que possamos sanar os prejuízos.

Já a segunda escola objeto, a Escola Espírita Allan Kardec, é uma escola confessional, com convênio parcial com a Prefeitura de Goiânia, ou seja, o convênio é apenas financeiro e com a Educação Infantil. Mesmo conveniada pela Rede Municipal, a escola tem plena autonomia para decidir o que pode e como deve trabalhar no período pandêmico. Como já foi dito, desde quando o decreto de isolamento foi sancionado, o conselho diretor da mantenedora, junto com a direção da escola, decidiram atender às turmas pelos grupos no aplicativo de whatsapp. Percebendo que não havia previsão de retorno à normalidade, a instituição sentiu a

necessidade de promover um atendimento mais próximo às crianças, de forma que pudesse falar e ouvir e assim auxiliá-las para um melhor aproveitamento do ano letivo. Em reunião com a equipe de professores, a mantenedora acatou a solicitação, adquirindo uma sala virtual na plataforma Zoom e passa a atender todas as turmas do fundamental em salas simultâneas, não deixando de lado o vínculo com as crianças/famílias. Segundo os relatos dos professores, aquelas crianças que não podiam entrar na hora da aula, porque a família estava no trabalho, assistiam as gravações deixadas na sala do aplicativo, além de terem disponibilizadas as atividades impressas, semanalmente na escola.

Para a turma de alfabetização, as professoras, além dos horários normais das aulas, disponibilizavam um horário no contra turno para atender àquelas crianças que tinham maior dificuldade na apropriação da leitura e escrita, as professoras alegaram que houve uma boa participação dos alunos no período em questão, e que as dificuldades eram sempre sanadas com as famílias. A escola e a direção mantenedora, deram apoio social às famílias com mais necessidades, angariando doações de alimentos com várias empresas, e fornecendo àquelas que perderam seus trabalhos, além de conseguir doações de alguns aparelhos celulares para os alunos desprovidos desse recurso tecnológico para o acompanhamento das aulas.

Na escola em questão teve início às aulas presenciais em janeiro de 2021, a princípio, atendendo 30% da sua capacidade máxima. Em março com o alto índice de mortes em decorrência da pandemia por Coronavírus – Sarscov2, a escola teve suas atividades presenciais suspensas por trinta dias, nesse período mantiveram apenas os atendimentos on-line. Os atendimentos presenciais retomaram no início do mês de abril, ainda com 30% da capacidade de atendimento da Escola. Durante este momento, a escola não teve problemas em relação a capacidade máxima de atendimento, pois possui salas amplas e arejadas.

Em agosto, início do segundo semestre letivo, por meio de decreto, o atendimento máximo por sala passou a ser 50%. Como a escola não atende uma quantidade muito alta de alunos, quase todos retornaram presencialmente, ficando em casa apenas aqueles que por motivos adversos permaneceram no ensino remoto. No entanto, para esses, o atendimento aconteceu de forma híbrida e simultânea, isto é, o professor atenderá as crianças que estavam presencialmente na escola e as que estavam em casa pela plataforma.

A coordenadora pedagógica Luciana Deckers afirmou que:

o trabalho realizado remotamente, minimizou as perdas de ensino e aprendizagem nesse período, contudo o atendimento a distância é muito diferente do presencial. Para as crianças com maior facilidade no desenvolvimento ou até mesmo para aquelas cuja a família possuíam uma formação na área da educação tiveram melhores resultados, mas houveram casos em que a família tinham pouquíssimo grau de escolaridade, sem contar com as adversidades como: casa pequena com pouco espaço para estudo, barulhos, falha na conexão de Internet, aparelhos ruins, entre outros, para essas crianças, tornou fundamental a atenção da professora e o acompanhamento bem próximo. Sem falar nas crianças com comprometimento cognitivo, para essas o atendimento remoto não alcançou nem o mínimo necessário. Então o trabalho realizado foi bom se observarmos as possibilidades para o momento de isolamento social, porém não se iguala ao presencial que oferta muitos caminhos para alcançar os objetivos da alfabetização, que no online é bem limitado.

O capítulo dois traz o conceito de ensino híbrido, para Bacich *et al.* (2015), o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que associa as tecnologias digitais com as atividades presenciais, tendo o aluno e o desenvolvimento da sua autonomia, o principal objeto, e o papel do professor, seria apenas o apoiador desse processo.

Analisando esta citação, surge uma indagação: Pode um educando da alfabetização possuir autonomia suficiente para buscar se apropriar do conhecimento? Comparando-a com as escolas objeto, primeiramente com a Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito, o ensino híbrido não ocorreu, pois, eles ofereceram apenas uma modalidade de ensino, o ensino on-line e sem o contato com o professor. A criança estudou acompanhada da família que em sua maioria não tinham um suporte necessário para auxiliá-la nesse processo. Vale ressaltar que apenas no retorno presencial a forma híbrida ocorreu por meio dos revezamentos, em um dia parte da turma frequenta presencialmente, e no outro dia, esta mesma turma realiza as tarefas do caderno de atividades, nas aulas propostas na plataforma, cabendo novamente à família o papel de instruir a criança em tais propostas.

Já a segunda escola objeto, a Escola Espírita Allan Kardec, no primeiro momento de isolamento social, não desenvolveu um ensino híbrido, mas buscou meios de atender a subjetividade de cada turma, estruturando sempre o trabalho para melhor atender às necessidades de cada uma. Após o retorno presencial, apenas o professor trabalhou de forma híbrida e simultânea, pois atendeu os educandos que optaram participar no presencial e os que pela insegurança, optaram por permanecerem em casa utilizando a plataforma on-line.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o tema em questão é muito recente e poucos resultados se têm dos transtornos causados pelo isolamento social, sendo na maioria dados empíricos. Diante do que foi apresentado, partindo dos estudos realizados nas escolas objeto, a Escola Municipal Amâncio Seixo de Brito, mantida pela Rede Municipal de Ensino da cidade de Goiânia, e a Escola Espírita Allan Kardec, mantida por uma instituição filantrópica, as Obras Sociais do Centro Espírita “O Consolador”, com convênio parcial com a Rede Municipal de Ensino da mesma cidade. Partindo das análises vivenciadas no contexto das aulas remotas devido ao Coronavírus - Sarscov-2, o que ficou evidente é que cada escola tem sua subjetividade, cada qual trabalhou de acordo com o que os órgãos gestores determinaram.

De acordo com o analisado, cada instituição além de ser gerida por órgãos diferentes e de ter trabalhado em plataformas distintas, devido suas disponibilidades de escolhas, ambas fizeram o que estavam ao alcance, cumprindo o estabelecido, para atender seus educandos. Ambas chegaram a conclusão de que o ensino remoto emergencial não supriu às necessidades de um ensino presencial, que houveram muitas perdas e que ainda não chegaram a conclusão do tamanho dos prejuízos, por só agora estarem fazendo suas sondagens, com a volta da presencialidade.

A participação da família já que era de grande importância no processo de ensino e aprendizagem da criança, com este estudo, a análise evidenciou este fato, pois foi a família, a principal responsável por mediar as atividades propostas pelo professor, auxiliando seus filhos, chegando a fazer o papel até mesmo de professor dentro do seu lar.

No segundo capítulo, quando traxemos dados do ensino remoto, vimos que as famílias que não pararam de trabalhar no isolamento, devido estarem vinculadas às profissões em estabelecimentos essenciais, são as famílias que têm seus filhos em uma escola pública. Essas famílias cumprem uma carga horária de 8h de trabalho diário, vimos também que uma criança no processo de alfabetização, não possui autonomia de estudar sozinha e muito menos possui seu próprio aparelho tecnológico para se conectar com as propostas enviadas pela escola, tendo que contar com a boa vontade de sua família em se disponibilizar para este momento. Muitas vezes, as famílias até tentam este auxílios, mas não possuem o

entendimento do que foi proposto por não terem o conhecimento científico para tal, outras vezes, pelo cansaço do trabalho e por acharem desnecessário o auxílio, supondo a revisão de tais conteúdos no retorno presencial às aulas.

Constatamos também a falta de recursos tecnológicos enfrentados pelos professores e pelas famílias, a falta de uma rotina de estudo e de um ambiente adequado para que os alunos pudessem se apropriar das propostas enviadas. Além das perdas psicológicas, estas não podemos deixar de citar. Crianças que perderam entes queridos, famílias que perderam empregos, passando necessidades materiais. Isto me faz lembrar de uma palestra sobre Assistência Social e a educação, proferida pela coordenadora do curso de pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Maria Cristina, quando dizia: “A criança se tem fome, ela não aprende, se sente dor, ela não aprende...” Então, como querer que uma criança se aproprie dos conhecimentos propostos pela escola se ela está desprovida de uma alimentação básica? Como querer que aprendam se têm dores físicas por doença qualquer e ou dores sentimentais pela perda de um ente querido?

O retorno presencial nos fez perceber que as perdas não foram só intelectuais, as crianças foram ceifadas do convívio com o outro, do ambiente escolar, tolhidas em suas trocas de experiências para a construção do seu sujeito na cultura letrada. Crianças retornam para o ambiente escolar irritadíssas, estressadas, muitas vezes com a parte motora prejudicada, pois não passaram pelo processo das atividades de psicomotricidade, que as preparam para o momento de alfabetização, momento este que antecede nas atividades da educação infantil, onde a criança, por meio de brincadeiras, fortalece o movimento de pinça, tem a noção de construção da nossa escrita por meio do letramento, escrita essa que começa da esquerda pra direita e de cima pra baixo, dificuldades na noção de espaço, tempo, entre outros processos que são trabalhados na educação infantil, preparando-as para a alfabetização.

Agora, nesta nova etapa, o que mais temos que fazer é praticar o diálogo, ouvir as crianças e avaliá-las para entender o que cada uma passou no momento de isolamento e a partir da escuta e das observações, traçar as devidas estratégias para recuperar um pouco o que foi perdido.

Com tudo, em minhas observações, o professor terá que percorrer ‘a estrada de tijolos amarelos’. Enfrentando dificuldades, respeitando diferenças, acolhendo, ensinando.

No primeiro capítulo vimos a linha do tempo das lutas travadas pelos grandes nomes da educação da Escola Nova em conquistar o direito à educação para todos, e no capítulo III, seção I, Artigo 205 da Constituição 1988, diz que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família. Com tudo, surgem indagações que nos levam a reflexão: Se a Educação é direito de todos, essa educação foi garantida a todos no período pandêmico? Todos receberam essa educação igualmente? O poder público, principalmente o Estado promoveu, uma educação de qualidade para os alunos das escolas públicas? Todas as ações realizadas chegaram a cada aluno? Houve uma avaliação dos recursos utilizados durante este período de quase dois anos?

E na alfabetização, quais serão os principais desafios que enfrentaremos no futuro? Quais foram os as vantagens e desvantagens do sistema de ensino emergencial remoto? Estes questionamentos e todo o estudo realizado, são para reflexões e futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: Entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracajú, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>>. Acesso em: 11 maio 2021.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério 2º grau; 16).

BACICH, Lilian; TANZI Adolfo Neto; MELLO Fernando Trevisani (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015. (e-PUB)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/509f2321d97cd2d203256b280052245a?OpenDocument&Highlight=1,constitui%C3%A7%C3%A3o&AutoFramed> Acesso em: 04 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument. Acesso em: 05 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais de Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB; Prova Brasil matriz de referência. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=88631>. Acesso em: 10 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=88631>. Acesso em: 10 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 356, de 20 de março de 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=88631>. Acesso em: 10 maio 2021.

CARVALHO, Alba Valéria Gomes; CUNHA, Marcos Roberto da; QUIALA, Rosário Fernando. O Ensino remoto a partir da pandemia, solução para o momento, ou veio para ficar?. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 10, Ano 06, ed. 05, p. 77-96, maio de 2021. ISSN: 2448-0959, Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia> Acesso em: 10 out. 2021.

CORDEIRO, Salete F. N.; BONILLA, Maria H. S. **Educação e tecnologias digitais: políticas públicas em debate**. Universidade de Passo Fundo, p. 1-10, 2018. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/178958.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

DARIUS, R.P.P.; DARIUS, F.A. A Educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do manifesto dos pioneiros da educação nova. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32-41, jan./jun., 2018. e-ISSN: 2594-8385. DOI: 10.30715/rbpe.v20.n1.2018.11248.

EDITORA CONTEXTO. **Biografia da autora Magda Soares**. Disponível em: <https://www.editoracontexto.com.br/categoria/autores/m1/magda-soares>. Acesso em: 10 maio 2021.

ELIAS, Maria Del Cioppo. **De Emilio a Emilia**. São Paulo: Scipione, 2000.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisas em ciências sociais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Concepções orientadora do trabalho pedagógico**. 2020. Disponível em: <https://www.sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/documentos-oficiais/category/27-documentos-gerais?download=171:concepcoes-orientadoras-do-trabalho-pedagogico-da-sme>. Acesso em: 10 out. 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento curricular para Goiás - ampliado**. Goiânia: SEDUC/CONSED/UNDIME, 2020. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/dc-go-ampliado/>. Acesso em: 10 out. 2021.

LIMA, A. Q. O. DE; TUMBO, D. L. Desafios do ensino remoto na educação básica em tempo de pandemia. **Revista Faculdade FAMEN**, v. 2, n. 1, p. 141-151, 19 maio 2021. Disponível em: <https://www.editorafamen.com.br/revista/index.php/revistafamen/article/view/48/39>. Acesso em: 10 out. 2021.

LIVE - Alfabetização na pandemia: caminhos e estratégia. Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vMUtAXrqGsg&t=3256s>. Acesso em: 11 maio 2021.

MANIFESTO dos Pioneiros da Escola Nova. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 65, n. 100, p. 407-25, maio/ago., 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.), **Pesquisa social**: teoria, método, e criatividade. 32 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NOVA ESCOLA. **Biografia de Emília Ferreiro**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao#:~:text=Biografia,nasceu%20na%20Argentina%20em%201936.&text=A%20partir%20de%201974%2C%20Emilia,Teberosky%20e%20publicado%20em%201979>. Acesso em: 10 maio 2021.

PLATAFORMA do Letramento. **Entrevista com Magda Soares**. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wlznCg__Ad0&t=656s. Acesso em: 10 maio 2021.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. 5. ed. Rio de Janeiro: S.A., 1989.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Maria José Sousa da; SILVA, Raniele Marques da. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia**: desafios e desencontros. 2020. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID1564_06092020174025.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Maria Letícia da et al. Alfabetização de crianças em tempo de pandemia e aulas remotas: o que dizem e fazem os(as) professores(as)? In: CONEDU, 7. Edição Online... Campina Grande: **Anais...** Realize Editora, p. 1-10, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67917>>. Acesso em: 30 out. 2021, 06:38min.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Alfabetização**: a questão de métodos. 4ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.